

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 11

PODEJŚCIE INTERDYSCYPLINARNE

RADA NAUKOWA

prof. zw. dr hab. **Olga Czerniawska**, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska

dr hab. **Dorota Gołębiak**, prof. CDV, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska

prof. dr **Gaston Pineau**, Université de Tours, Francja

dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska

prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim, Niemcy

prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia

dr hab. **Grażyna Rygał**, prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Wyższa Szkoła Zarządzania EDUKACJA we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas, Peru

dr hab. **Eligiusz Malolepszy**, prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Hiszpania

LISTA RECENZENTÓW

prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Łódzki, Polska

dr hab. **Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska

dr hab. **Tomasz Olchanowski**, Uniwersytet w Białymstoku, Polska

dr hab. **Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Pierre Dominicé**, Université de Genève, Szwajcaria

prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Žilinská Univerzita v Žiline, Słowacja

dr hab. **Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska

prof. dr **Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa

dr hab. **Małgorzata Muszyńska**, prof. KPSW, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Polska

prof. dr **Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja

dr hab. **Tomasz Zimny**, prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska

prof. dr.Eu. **Miquel Àngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario Internacional de Barcelona – Universidad de Barcelona, Hiszpania

UNIwersYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 11

PODEJŚCIE INTERDYSCYPLINARNE

**pod redakcją
WIOLETTY SOŁTYSIAK**



Częstochowa 2018

Komitet Redakcyjny

Redaktor naczelna
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni
Monika ADAMSKA-STARON¹, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK

Redaktorzy językowi
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise IWANIUKOWICZ –
język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny
Wioletta SOŁTYŚIAK

Sekretarze redakcji
Anna IRASIAK, Karol MOTYL

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA

Korekta
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:
<http://podstawyedukacji.ujd.edu.pl>

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2018

ISSN 2081-2264

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

CONTENTS

Od redakcji: Podstawy edukacji. Podejście interdyscyplinarne (Wioletta SOŁTYSIAK)	7
STUDIA I ROZPRAWY	
Maciej WOŹNICZKA	
Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole	13
Education-Related Politics versus Philosophical Education in Polish Schools (Summary)	34
Michał PŁÓCIENNIK	
Niefilozoficzna pedagogika vs. niepedagogiczna filozofia? O (nie tylko współczesnej) potrzebie <i>metanoi</i> ku źródłowej filozofii wychowania ...	35
Non-philosophical pedagogy versus non-pedagogical philosophy? About (not only contemporary) need of metanoi towards source philosophy of education (Summary) ..	64
Jarema DROZDOWICZ	
Antropologia edukacji, etnografia szkoły czy antropologia pedagogiczna? W stronę nowej formuły badań nad zróżnicowaniem kulturowym i edukacją	65
Anthropology of education, ethnography of school or pedagogical anthropology? Towards a new formula of research on cultural diversity and education (Summary)	89
Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA	
Rozwijanie orientacji temporalnej u uczniów młodszych klas szkoły podstawowej poprzez lekturę książek o tematyce historycznej	91
Developing temporal orientation in students of younger grades of primary school through reading books on historical topics (Summary)	102
Barbara JAMROZOWICZ	
Wychowanie seksualne jako <i>inny</i> w dyskursie edukacyjnym	103
Sex education as other in the educational discourse (Summary)	115
Joanna STEPANIUK	
Współcześni polscy nauczyciele jako biedni pracujący	117
Modern Polish teachers as working poor (Summary)	129

Z BADAŃ

Magdalena CHRIST, Justyna GAŁKA

- Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji
międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym 133
The findings of the author's research regarding the implementation of intercultural
education in teaching pre-school children (Summary) 146

Agnieszka NYMŚ-GÓRNA

- Znaczenie bliskości wśród rodzeństwa w aspekcie socjalizacyjnym
oraz edukacyjnym 147
The importance of closeness among siblings in the socialization and educational aspect
(Summary) 158

Michalina KASPRZAK

- Wykorzystanie elementów arteterapii w edukacyjnym procesie
wspierania twórczego rozwoju dzieci 159
The use of art therapy elements in the educational process to support creative
development of children (Summary) 169

Lucie ZORMANOVÁ

- Tożsamość narodowa i regionalna dzieci i młodzieży na Zaolziu 171
National and regional identity of children and young people in Zaolzie (Summary) 182

Małgorzata SZUPICA-PYRZANOWSKA

- Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty akcentu w języku obcym 183
Neurolinguistic and cognitive bases of foreign language accent (Summary) 204

Barbara BOBIK

- Zagrożenie wypaleniem zawodowym terapeutów zajęciowych
pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną 205
The threat of professional burnout among occupational therapists working with people
with intellectual disabilities (Summary) 220

Wioletta SOŁTYSIAK

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0002-4680-398X>

Kontakt: e-mail: wsołtysiak@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Sołtysiak, W. (2018). Od redakcji: Podstawy edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 7–10.

Od redakcji: Podstawy edukacji. Podjęcie interdyscyplinarne

W kolejnym, XI tomie *Podstaw Edukacji* zaproponowano podtytuł *Podjęcie interdyscyplinarne*. W zamyśle wyboru tematu było rozszerzenie i przenikanie się nauk dla szerszego zrozumienia problemów edukacyjnych. Od czasów Platona i Arystotelesa propagowano ideę dyscyplinarności, ale już w XVI w. Francis Bacon i inni filozofowie podważali ideę fragmentaryzacji wiedzy (Ledford, 2014). Zaczęto dostrzegać, iż interdyscyplinarność pozwala na stawienie czoła większym problemom naukowym i społecznym niż zwykle. Termin „interdyscyplinarny” po raz pierwszy został bodajże użyty w czasopiśmie socjologicznym *Oxford English Dictionary* w grudniu 1937 r. Natomiast akademicka interdyscyplinarność została zauważona w latach 70. XX w. i od tego czasu stale rośnie trend budowania zespołów łączących badaczy różnych dziedzin nauki.

Rozwój cywilizacji i wynikające zeń problemy są procesem złożonym, wymagają kompilowania różnych narzędzi intelektualnych i nie mieszczą się w wąskim podejściu.

Temat interdyscyplinarności w nauce można postrzegać jako mieszanie się przestrzeni mentalnych, w którym następuje integracja i wyłanianie się pojęć, podejść, mających części wspólne, choć na pozór wywodzących się z odmiennych koncepcji. Interesującą teorię przedstawili Gilles Fauconnier i Mark Turner (2002). Autorzy uważają, że poznanie ludzkie opiera się na amalgamacie, czyli na procesie integracji pojęciowej, w odniesieniu do różnych dziedzin nauki. Przestrzenie mentalne łączą się ze sobą w relacje mające na celu skonstruowanie nowych konceptualizacji i nowych jakości znaczeniowych. W wyniku integracji

elementów pojęć może dochodzić do procesu kompresji, czyli ujednoczenia i złożenia większej liczby konceptów (w odniesieniu do czasu, miejsca, relacji) tego samego rodzaju (Fauconnier, Turner, 2002; Libura, 2007). Według Joanny Jabłońskiej-Hood (2016, s. 159) ważna jest tu również zasada relewancji, czyli dodawanie znaczących asocjacji i rozwijanie struktury amalgamatu (konstruowanie nowych treści), by pobudzić do kreatywności. Według Danuty Opozdy (2014, s. 172) interdyscyplinarność nauk oraz integracja wiedzy są konieczne dla stworzenia pełnego obrazu poznawanego przedmiotu. „Problemy na świecie nie są problemami dyscyplinarnymi” – powiedział Sharon Derry badacz interdyscyplinarności, psycholog edukacyjny z University of North Carolina w Chapel Hill. „Musimy połączyć ludzi z różnymi rodzajami umiejętności i wiedzy. Nikt nie ma wszystkiego, co jest potrzebne, aby poradzić sobie z problemami, z którymi mamy do czynienia” (Ledford, 2014, s. 308–311).

Rozważania podjęte przez autorów prezentowanego tomu dotyczą badań nad fragmentami otaczającej nas rzeczywistości edukacyjnej, przy czym ujęte zostały z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, aby w rezultacie stać się przyczynkiem dla poprawy jakości kształcenia. W tomie XI wydzielono artykuły składające się na 2 części: *Studia i rozprawy* oraz *Z badań*.

Część pierwszą *Studia i rozprawy* rozpoczyna artykuł Macieja Woźniczki, w którym autor stara się przedstawić wpływ uwarunkowań politycznych na kondycję kształcenia filozoficznego w Polsce. Autor wskazuje na problemy światopoglądowe dotyczące edukacji w szkołach średnich. Sposób na ich rozwiązanie widzi we wprowadzeniu w Polsce obowiązkowej edukacji filozoficznej w szkołach średnich. Jego zdaniem, filozofia może próbować odpowiedzieć na wiele pytań egzystencjalnych i światopoglądowych, właściwych dla potrzeb i oczekiwań polskiej młodzieży szkolnej. W kolejnym artykule Michał Płóciennik zauważa, że nie istnieje całkowicie neutralne światopoglądowo wychowanie i pedagogika, filozofia, filozofia wychowania. Dlatego tekst jest zanurzony w rozmowie-dialogu, która się dzieje, jednocześnie stanowiąc apel i zachętę do tegoż dialogu w jego uniwersalności (Płóciennik, za: Benedykt XVI, 2017; Mazur, 2016).

W dalszej części Jarema Drozdowicz podejmuje próbę rekonstrukcji historycznej antropologii edukacji i etnograficznych badań nad związkiem kultury i wychowania, w celu wskazania głównych założeń teoretyczno metodologicznych w odniesieniu globalnym. Natomiast Barbara Jamrozowicz podjęła się rozważań na temat konstruktów wychowania seksualnego jako *innego* w dyskursie edukacyjnym. Autorka zaproponowała dla obszaru wychowania seksualnego działania skutkujące uniknięciem niekorzystnych reakcji społecznych, m.in.: zaangażowanie reprezentantów dwóch resortów w tworzeniu programu, możliwość negocjowania zakresu treści realizowanych na tych zajęciach przez rodziców oraz pełnoletnich uczniów, skonstruowanie nazwy dla przedmiotu bez określnika *seksualny*.

Edyta Skoczylas-Krotla pisze o roli rozwijania orientacji temporalnej u uczniów poprzez lekturę książek o tematyce historycznej – dla zachowania własnej tożsamości i konstrukcji sensownej rzeczywistości życiowej.

Joanna Stepaniuk podjęła temat odnoszący się do społecznego statusu współczesnego nauczyciela, w kategorii pracujących biednych. Autorka pokazuje trudności i dylematy pojawiające się w codziennej pracy w szkole oraz propozycje rozwiązań.

W drugiej części tomu – *Z badań* – Magdalena Christ i Justyna Gałka poruszyły problem edukacji międzykulturowej, która według autorek powinna być częściej realizowana już na poziomie wychowania przedszkolnego. Dzieci, które od najmłodszych lat będą wychowywane w duchu otwartości na inne kultury, w przyszłości staną się świadomymi i tolerancyjnymi obywatelami. Agnieszka Nymś-Górna poświęciła swoją uwagę problemowi intymności i bliskości w relacjach pomiędzy rodzeństwem, które mają przełożenie na życie szkolne dzieci. Zdaniem autorki, w toku owych relacji wytwarza się silna więź, która zakorzenia się w umyśle i psychice człowieka na zawsze.

Michalina Kasprzak odniosła się do tematu znaczenia arteterapii w edukacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Autorka zaproponowała wykorzystywanie elementów arteterapii w publicznej edukacji szkolnej oraz zaprezentowała szereg rozwiązań, które są pomocne we wspieraniu twórczego rozwoju dzieci w edukacji pozaszkolnej.

Lucie Zormanová przeprowadziła na Zaolziu badania wśród dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną i wychowaniem przedszkolnym w szkołach z polskim językiem wykładowym. Autorka dostrzegła, iż nauka w szkołach dwujęzycznych sprawia, że wychowanie w dwoistości kulturowej i dwujęzyczności prowadzi czasami do podwójnej identyfikacji narodowej.

Małgorzata Szupica-Pyrzanowska w swoim rozważaniu podkreśla, że w procesie nauczania języka obcego powinno się dążyć do osiągnięcia wymowy jak najbardziej zbliżonej do wymowy rodzimych użytkowników danego języka obcego, a programy nauczania języków obcych muszą być tworzone z uwzględnieniem wykorzystania funkcji neurokognitywnych.

Publikację XI tomu *Podstaw Edukacji. Podejście interdyscyplinarne* zamyka artykuł Bogumiły Bobik. Autorka podzieliła się wnioskami z badań dotyczących zagrożenia wypaleniem zawodowym wśród terapeutów zajęciowych. Wyszczególniła ważne grupy czynników będące jego źródłem: organizacyjne, osobowościowe i społeczne. Za najbardziej dotkliwe badania uznali nieadekwatne nagradzanie, poczucie braku szacunku i niesprawiedliwości, konflikty występujące w środowisku pracowniczym.

Prezentowany zbiór artykułów pokazuje, jak wiele problemów stoi przed pedagogami, nauczycielami, edukatorami. Niektóre z nich można rozwiązać przy odrobinie dobrej woli, własnym zaangażowaniu, inne systemowo, a jeszcze inne wymagają pogłębionego wielowarstwowego dyskursu.

Bibliografia

- Benedykt XVI. (2017). O wierze, rozumie i uniwersytecie, Ratyżbona 12 września 2006 (s. 27–49). W: Benedykt XVI. *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jabłońska-Hood, J. (2016). Integracja pojęciowa jako fundamentalny mechanizm kreatywności ludzkiej w języku. O wykorzystaniu teorii amalgamatów w analizie humoru angielskiego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia*, 34 (1), 155–170. <http://dx.doi.org/10.17951/ff.2016.34.1.155>.
- Fauconnier, G., Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fauconnier, G. Turner, M. (2008). Rethinking Metaphor (s. 53–66). W: R. Gibbs (red.), *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Mazur, K. (2016). Bez universitas nie ma uniwersytetu. *Pressje*, 45, 18–25.
- Ledford H., How to solve the world's biggest problems. *Nature Volume*, 525, 308–311, 17.09.2015 r. <http://dx.doi.org/10.1038/525308a>.
- Opozda, D. (2014). Interdyscyplinarność i intradyscyplinarność w pedagogice rodziny. *Pedagogia Christiana*, 2/34, 169–182. <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2014.029>.

STUDIA I ROZPRAWY

Maciej WOŹNICZKA

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0003-2359-5644>

Kontakt: e-mail: m.wozniczka@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Woźniczka, M. (2018). Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 13–34.

Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole^{*}

Streszczenie

W refleksji dydaktyków filozofii coraz częściej podejmowany jest problem możliwości wprowadzenia powszechnego kształcenia filozoficznego. Jak dotychczas, dydaktykom filozofii wydawało się, że podstawowe trudności mają charakter merytoryczny. Po historycznie wysoce nieprzejaznym okresie (II wojny światowej oraz zniewolenia ideologicznego lat 1945–1989; łącznie dokładnie pół wieku – 1939–1989) odbudowanie podstaw teoretycznych i stworzenie konwencji powszechnego kształcenia filozoficznego wydawało się zadaniem elementarnym. Pół wieku przerwy w dydaktyce przedmiotu to dostatecznie dużo, by można było stwierdzić, że w zasadzie wszystko uległo zmianie (recepja społeczna filozofii jako przedmiotu nauczania, koncepcja i treści kształcenia filozoficznego, podstawowa dla szkoły metodyka nauczania przedmiotu). To dlatego pojawiły się dość liczne próby zarazem regeneracji, jak i adaptacji kształcenia filozoficznego w polskiej szkole do współczesnych uwarunkowań kulturowych i edukacyjnych.

Jednak to nie trudności merytoryczne mają charakter podstawowy. Okazuje się, że obok czynników merytorycznych istotną rolę odgrywają czynniki społeczne, kulturowe (światopoglądowe) i wreszcie polityczne. Czy dydaktycy filozofii, starając się wprowadzać program „filozoficznienia” polskiej edukacji, muszą zmierzyć się z jej uwarunkowaniami politycznymi? Czy filozofia (wzorem choćby niechlubnego marksizmu) nadal jest „orzędem władzy ideologicznej”? Dlaczego jest wykluczana z edukacji? Jaka jest rola wiary w teorie spiskowe („filozofia uczy myśleć, a żadna

^{*} Tekst jest rozbudowaną wersją referatu *Polityka edukacji wobec kształcenia filozoficznego w polskiej szkole*, który w pierwotnej postaci został przedstawiony na konferencji naukowej „Etyka (w) szkole. Filozofia (w) edukacji”, organizator: Instytut Filozofii Uniwersytetu Śląskiego, Zespół Szkół Ekonomicznych w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, 18–19.04. 2016 r.

władza takiego społeczeństwa nie potrzebuje”) w kreowaniu wizerunku edukacyjnego filozofii? Do jakiego stopnia współczesne nauczanie filozofii ma charakter polityczny?

Słowa kluczowe: nauczanie filozofii, polityka edukacyjna, funkcje światopoglądowe kształcenia filozoficznego.

Motyw: Jaki jest status instytucjonalnego kształcenia filozoficznego w Polsce? Jakie czynniki decydują o jego kształcie? Na jakich przesłankach osadzona jest jego „zewnątrzna obudowa”, czy też jego swoista „otulina społeczna”? Na ile silne są jego uzasadnienia merytoryczne (wychowawcze, pedagogiczne, rozwojowe, mądrościowe, indywidualizujące)? Jak ważne są uzasadnienia społeczne? Czy wymagają dodatkowej, niekonwencjonalnej troski? Czy polski nauczyciel filozofii jest uwikłany, czy musi być też i politykiem? Czy refleksja dydaktyków filozofii nad polityką edukacyjną państwa jest dostatecznie wyraźna? Co się stało z wielką polską tradycją filozoficzną już nie tylko kształcenia filozoficznego, ale przede wszystkim przekazu kulturowego filozofii?

Sprawa nauczania filozofii w szkole średniej ogólnokształcącej staje się aktualną. Potrzeby nauczania filozofii w szkole średniej nigdy nie uzasadniono. Życie ją uzasadniało, bo od wieków widzimy zawsze filozofię w szkole średniej ogólnokształcącej.

Teodor Portych (1918, s. 7)

1. Wylonięcie problemu

Zacznijmy rozważania od refleksji ogólniejszej. System edukacji nie jest tworem biernym. Jego funkcjonowanie wpływa w sposób podstawowy na kształtowanie kultury narodowej. Pytania o rolę i funkcję oddziaływań politycznych w edukacji to fragment odpowiedzi na bardziej ogólne pytanie: do jakiego stopnia funkcjonowanie kultury narodowej jest uzależnione od decyzji politycznych. Kto decyduje o jej kształcie: twórcy kultury (naukowcy, literaci, artyści, menadżerowie kultury) czy politycy? Co się dzieje w przypadku braku harmonii między tymi oddziaływaniami? Czy to twórcy kultury oddają swoje kompetencje politykom, czy też politycy niesłusznie przypisują sobie to prawo? I wreszcie pytanie trudniejsze: czy i w jaki sposób przemoc polityczna przekłada się na przemoc w sferze idei edukacyjnych?

Funkcjonowanie edukacji jest wypadkową wielu nader różnych czynników. Jednymi z nich są oddziaływania o charakterze politycznym. Dobra polityka winna udzielać wsparcia systemowi edukacji, złe decyzje polityczne mogą oddziaływać niekorzystnie na ten system. Czy istnieją jakieś ogólne wyznaczniki określające adekwatność tych oddziaływań na edukację? Jaka powinna być relacja między oddziaływaniami o charakterze profesjonalnym (podmiotów procesu edukacji) a wpływami o naturze politycznej? Czy idee edukacyjne mają być pod-

porządkowane ideom politycznym? Za zadowolający można uznać stan chociaż względnej współpracy, harmonii. Pozostaje jednak pytanie: czy jest ona możliwa do osiągnięcia?

Aktualna nieobecność powszechnego kształcenia filozoficznego w polskiej szkole może budzić niepokój. Przede wszystkim ważna jest perspektywa. Z jakich powodów mamy tyle dziesięcioleci przerwy w powszechnym kształceniu filozoficznym (od roku: 1939?, 1945?, 1948?)? Jakie są przyczyny braku powszechnego kształcenia filozoficznego (potocznie: nieadekwatność kulturowa, nieatrakcyjność edukacyjna, nienowoczesność, nieodpowiadanie na potrzeby edukacyjne, niska konkretność...)? Dlaczego filozofia i kształcenie filozoficzne są represjonowane przez polityków (po 1989 r. zmieniały się tylko władze, natomiast mechanizmy dystansowania filozofii od edukacji pozostawały te same)? Czy założenie wykluczenia powszechnego kształcenia filozoficznego określone jest w kolejno precyzowanych programach polityki edukacyjnej poszczególnych organów państwa i odpowiednich zapisach prawnych (od ustaw po rozporządzenia kuratorskie i decyzje dyrekcji szkół)? Dlaczego ważna jest filozofia w szkole? Filozofowie wątpliwości nie mają: „jasne jest, że wprowadzenie filozofii do szkół byłoby rzeczą pożądaną”, ale zarazem dodają: „byłoby – w innych warunkach obyczajowo-politycznych” (Grobler, 2004, s. 174). Może więc warto spróbować odpowiedzieć na pytanie: jakie to obyczaje i jakie to uwarunkowania polityczne utrudniają wprowadzenie i funkcjonowanie powszechnego kształcenia filozoficznego?

2. Dzieje problemu. Konteksty dziejowe niestabilności i ograniczania (wykluczania lub ideologicznej deformacji) kształcenia filozoficznego

Idea „oporu polityków” wobec samodzielnego myślenia ma długą tradycję. Filozofowie są kulturowo niepokorni. Przedstawiają propozycje wzorczych rozwiązań, odwołujących się do bliskich im idei prawdy, dobra, sprawiedliwości społecznej. Niekiedy, zgodnie ze swoim przesłaniem, daleko wykraczają poza pragmatykę społeczną. Bronią swoich idei czasami w jaskrawym, silnym sporze z danym im otoczeniem społeczno-kulturowym. Odślaniają podstawy odwiecznego konfliktu między prawdą a władzą. Ukazują zadziwiająco silny i zdumiewająco stary konflikt między prawdą a siłą społeczną (materializowaną w postaci np. władzy, czy tzw. przeświadczeń większości). Czy krzewiciele poszukiwania prawdy są w odwiecznym konflikcie z wysoce uproszczonymi racjami nieoświeconej kultury mas? (ile jest ochłokracji w naszej demokracji?). Demaskują nieporozumienia i błędy w sprawowaniu władzy. Odślaniają dystans dzielący formułowane deklaracje od rzeczywistych działań. Odpowiedź na pytanie o dzieje tej „niepokory”, jej kulturowy sens, jej wartość edukacyjną – wymagałaby od-

rębnego tekstu. Może jedynie jako kontekst przypomnijmy, że Sokrates, oskarżany o nieuznawanie bogów i psucie młodzieży, z wyroku ateńskiego sądu ludowego wypił cykutę w 399 r. p.n.e.; Hypatia została zamordowana przez rozfanatyzowany tłum chrześcijan w 415 r.; Giordano Bruno z wyroku Inkwizycji spalono na stosie w Rzymie w 1600 r.; nawet dostojny Kant musiał przyrzec królowi pruskiemu, „że powstrzyma się w przyszłości od wszelkich publicznych wystąpień – w mowie i piśmie – na temat religii czy to naturalnej, czy objawionej”, a w końcu „musiał nawet podpisać deklarację, że wykładów o filozofii religii mieć już nie będzie” (Stöckl, Weingärtner, 1930, s. 340).

Ale może pozostawmy przy polskich kontekstach. Spróbujmy postawić mocną tezę: kształcenie filozoficzne w Polsce w sposób jednoznaczny ograniczane jest czynnikami ideologiczno-światopoglądowymi, o postaci kształcenia filozoficznego w polskiej szkole decydują rozwiązania polityczne (Woźniczka, 2016). Wskazuje na to przede wszystkim doświadczenie historyczne. „O konieczności porzucenia polskiego «odwiecznego wstępu» do filozofii i wyjścia z «niemowlęstwa filozoficznego» pisał w 1830 r. Maurycy Mochnacki”¹. Okres zaborów to zapewne czas zupełnie innych uwarunkowań polityczno-kulturowych, ale z pełnym zdumieniem należy przedstawić fakt, iż zaborca lepiej dbał o kształcenie filozoficzne młodzieży niż wolne rządy obecnej Rzeczypospolitej². W ówczesnych szkołach nauczanie propedeutyki filozofii nie budziło wątpliwości. W prowadzonych wtedy dyskusjach, dotyczących zakresu i treści kształcenia filozoficznego, wypowiadały się zarówno autorytety: Henryk Struve (1890), Kazimierz Twardowski (1919, s. 1–6), jak i inni znawcy podejmowanej problematyki: Maurycy Straszewski (1902), Piotr Pręgoski (1916) czy Teodor Portych (1918). W okresie II Rzeczypospolitej (zapewne jeszcze siłą tradycji) w szkołach obowiązkowa była propedeutyka filozofii. Podręczniki do niej pisały tak wielkie postacie, jak Kazimierz Ajdukiewicz (1938), Tadeusz Czeżowski (1938) czy Bolesław Gawecki (1938) (czwarty podręcznik do propedeutyki filozofii został napisany przez Helenę Lelesz, 1938). Jak na owe czasy, ruch edukacyjny w zakresie kształcenia filozoficznego był całkiem znaczny (w literaturze problemu tego okresu można odnaleźć kilkadziesiąt nazwisk znanych autorytetów, m.in.: Stanisława Ossowskiego [1927], Izydory Dąmbskiej, Joachima Metallmanna [1939]). Dla przykładu: w dyskusjach klasyfikacyjnych w 1920 r. Ignacy Halpern wyróżnił siedem typów propedeutyki filozofii: typ teologiczny, systematyczny, zagad-

¹ Por.: „Pragnął on, by naród uznał się w swoim »metafizycznym ja«, ażeby z głębi tego »ja« wysnuła się polska filozofia” (na podstawie: E. Starzyńska-Kościszko, 2011, s. 102–103).

² Por.: „W dawnej Austrii, na której wzorował się polski system nauczania propedeutyki filozofii, nauczano psychologii i logiki w wymiarze od 2 do 4 godzin tygodniowo. Powszechnie zgadzano się, że filozofia w szkole jest potrzebna, bo pobudza do samodzielnego myślenia, kształci zdolności do dalszego studiowania, jest elementem humanistycznego wykształcenia” (D. Ślęczek-Czakon, 2003, s. 51). Również i w zaborze rosyjskim prowadzona była propedeutyka filozofii, ale była źle nauczana, i, jak wspominał Władysław Tatarkiewicz, trzeba było potem się wiele odczytać, aby móc dotrzeć do prawdziwej filozofii.

nieniowy, historyczny, encyklopedyczny, logiczny, psychologiczny (Halpern, 1920). Może warto dodać, że i dzisiaj typologia ta niewiele straciła na aktualności. Henryk Elzenberg stwierdzał w 1929 r., że „zainteresowanie filozofią jest w Polsce słabe, [...] warto by je istotnie trochę rozdmuchać [...]. Radykalny sposób mają Francuzi: filozofię – filozofię prawdziwą, a nie jakąś mizerną propedeutykę – wprowadzili do szkoły średniej” (Elzenberg, 1986). Jeszcze po II wojnie światowej, zapewne również w uznaniu dla tradycji, ukazywały się kolejne wydania podręcznika propedeutyki filozofii Ajdukiewicza (1945, 1946, 1948, 1950). Jednak powojenny porządek polityczny nie zezwolił na powrót do polskiej, wielkiej filozoficznej tradycji dydaktycznej – Polska dalej nie była państwem suwerennym. Konsekwencje ideologii politycznej były wyraźne – w latach 1964–1966 ukazały się trzy wydania podręcznika propedeutyki filozofii o orientacji jednoznacznie marksistowskiej (Legowicz, 1966). Dominującą tendencję tak opisuje Stefan Konstańczak (2013):

W następnej kolejności rozpoczęto rugowanie filozofii z polskich szkół. Było to związane z obawami, że **niezależni filozofowie mogą stać się zaczynem społecznego oporu** [pogrubienie – M.W.] przed zmianami, jakie marksiści zamierzali przeprowadzić. Co istotne, dostrzegali to również ówcześni filozofowie wywodzący się ze szkoły lwowsko-warszawskiej. Kazimierz Ajdukiewicz, podówczas pełniący funkcję rektora Uniwersytetu Poznańskiego, w liście do Tadeusza Kotarbińskiego datowanym na 25.04.1949 r. pisał: „Dowiedziałem się w czasie ostatniego mego pobytu w Warszawie, że czynniki partyjne sprzeciwiły się wprowadzeniu filozofii do nowego programu liceów z obawy przed **niebezpieczeństwem niepożądanego ideologii** [pogrubienie – M.W.]. Interweniowałem u Barbaga i u Schaffa. Schaff poinformował mnie, że uzyskał w partii zasadniczą zgodę na moją propozycję pozostawienia logiki (samej). Mamy w tej sprawie odbyć konferencję (Kotarbiński, Schaff, Ossowski, Barbag i ja) w pierwszych dniach maja w Warszawie”³.

Czym jest ten czynnik „uzyskania w partii zasadniczej zgody” na funkcjonowanie w polskiej szkole edukacji filozoficznej? Czy ideologia i związane z nią przeświadczenia, prezentowane przez aktualnie sprawującą władzę partię polityczną, mogą być dostatecznie mocnym uzasadnieniem?

³ Ważny jest też dalszy komentarz: „Jeszcze wówczas nowa władza starała się zachowywać pozory prowadzenia konsultacji ze środowiskiem naukowym, choć fiasko owej konferencji było z góry przesądzone. Z zachowanej korespondencji pomiędzy obu uczonymi wynika, że Ajdukiewicz wierzył jeszcze, że Adam Schaff jest zwolennikiem jego stanowiska w sprawie pozostawienia nauczania logiki w szkołach średnich. Program dla tego przedmiotu w ogólnych zarysach został opracowany i przesłany do Ministerstwa. To przesłało go do swoich recenzentów, którzy dokonali jego ideologicznej weryfikacji. Ajdukiewicz w swoim liście opisał to następująco: «Po ostatnich doświadczeniach z programem logiki dla liceów, chciałbym Ci [zwrócić] uwagę na to, że recenzenci wyznaczeni przez Ministerstwo domagali się skreślenia z tego programu wszystkiego, co choćby trochę zacho- dziło na filozofię. Tak np. recenzent domagał się skreślenia krótkiej wzmianki w programie o do- świadczeniu, skreślenia rozdziału o indukcji (!), o dowodzeniu, rozwiązywaniu zagadnień, wszelkich wypowiedzi o tym, co cechuje twierdzenia naukowe itp. [...] **Jak najmniej filozofii** [pogrubienie – M.W.]. Filozofia bowiem została uznana za potencjalną przyczynę, która może zniweczyć wysiłki na rzecz przejścia pełnej kontroli nad społeczeństwem” (Konstańczak, 2013, s. 109).

Nie tylko kształcenie filozoficzne, ale i sama filozofia znalazła się pod pręgierzem jednoznacznie określonych idei politycznych⁴, czy mocniej: „traktowania filozofii jako narzędzia legitymizującego władzę polityczną” (Konstańczak, 2013, s. 105). Dobity przykład tych sporów przedstawia postać Leszka Kołakowskiego, któremu w 1968 r. odebrano prawo wykładania i publikowania, zmuszając go do emigracji (później na stałe związał się z Uniwersytetem Oksfordzkim). Paradoksalnie „zawłaszczenie filozofii przez ideologię (przede wszystkim komunistyczną) potwierdziło jej rangę w duchowej ekonomii człowieka, istnienie głębokich potrzeb poznawczo-światopoglądowych, na które ideologia ta była masową odpowiedzią” (Pieniążek, 2014, s. 233–234). Ranga ta i te potrzeby są podstawą funkcjonowania kultury człowieka, jednak, jak się okazuje, mogą one być kwestionowane. Później bowiem, „w latach siedemdziesiątych uznano, że wiedza szczegółowa jest ważniejsza od refleksji filozoficznej i «w trosce» o uczniów wycofano propedeutykę filozofii” (Ślęczek-Czakon, 2003, s. 52). Generalnie w szkolnictwie średnim nie było w ogóle nauczania filozofii, natomiast na poziomie akademickim na wszystkich kierunkach studiów obowiązywały kursy filozofii marksistowskiej. Była to klasyka „doktrynalnego modelu nauczania filozofii”⁵. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w samych założeniach, precyzowanych przez klasyków filozofii. Jedna z interpretacji ma następującą postać:

Nietzsche podejmuje również kwestię stosunku państwa do edukacji uniwersyteckiej. Zauważa on, że państwu nie zależy na prawdzie, lecz na prawdzie jemu użytecznej, stosowanej tu i teraz, prawdzie dostosowanej do aktualnych potrzeb. Nic dziwnego więc, że przestrzega przed standardową edukacją, będącą przecież narzędziem w rękach władzy [...] (Marulewska, 2007, s. 37).

Konflikt między instytucjami edukacyjnymi państwa a „instytucjami prawdy kulturowej” jest oczywisty. Co więcej, należałoby dodać, że państwu wcale nie

⁴ Stefan Konstańczak tak komentował tę sytuację: „Uzależnienie humanistów od doraźnych decyzji politycznych jest więc wielkie, ale równie wielkie jest ich uwrażliwienie na wszelkie próby sterowania z zewnątrz. Argumenty polityków, kierujących się na ogół racjonalnością ekonomiczną bądź chęcią utrzymania się przy władzy, zderzają się wówczas z hasłem wolności nauki. Taka sytuacja w sposób modelowy miała w Polsce miejsce bezpośrednio po II wojnie światowej, gdy doszło do szeroko zakrojonej ingerencji w sprawy nauki, które ostatecznie doprowadziły do jej podporządkowania potrzebom politycznym. Tak się złożyło, że symbolicznym polem walki o »nowy ład naukowy« stała się filozofia” (Konstańczak, 2013, s. 102).

⁵ Por.: „Wyróżnikiem doktrynalnego modelu nauczania filozofii jest traktowanie jej jako zestawu gotowych rozwiązań, które wyznaczają zarówno przekazywaną treść, jak i ocenę rozstrzygnięć konkurencyjnych. Nauczano tak marksizmu, w jakiejś mierze tomizmu, ale również obecnie można spotkać kursy filozofii zorientowane ideologicznie, religijnie, «postmodernistycznie» lub «scjentystycznie». Główną wadą tego rodzaju nauczania jest prezentowanie przedmiotowych ustaleń filozofii jako pewników (również w postaci dogmatycznego relatywizmu), co jest w najlepszym razie wykonywaniem posunięć gramatycznych, do których doktryna sprowadza różnorodność wyników namysłu. Już z tego względu doktrynalne nauczanie filozofii nie daje się usprawiedliwić, nie mówiąc już o ewidentnej społecznej szkodliwości niektórych doktryn *quasi-filozoficznych*” (Soin, 2014, s. 48).

zależy na zmniejszeniu rangi i zakresu tego sporu, a nawet, jak wskazują wydarzenia dziejowe, w niektórych okresach sprawowania władzy marginalizacja filozofii edukacyjnej (filozofii nauczanej, kiedyś określanej mianem „filozofii szkolnej”⁶, związanego z nią też swoistego „filozoficznego oglądu rzeczywistości” czy wręcz „światopoglądu filozoficznego”) leży w jego interesie. Brak filozofii w szkole ma swoje negatywne konsekwencje, daleko wykraczające poza nauczanie samej filozofii. Wręcz za błąd systemowy edukacji szkolnej należałoby uznać to, że

coraz trudniej jest nawiązać kontakt intelektualny z młodzieżą przychodzącą na uczelnie, ponieważ jest ona coraz słabiej przygotowana do refleksji filozoficznej. Nasze szkoły są świetne, ale nie uczą tego, co jest *sine qua non* przygotowania do filozofii, a mianowicie sceptycyzmu. Młodzież jest fachowo uczona faktów, a także religijnych dogmatów, ale nie jest uczona krytycznego, problematyzującego myślenia. **Obecne uwarunkowania prawne** [pogrubienie – M.W.] zniechęcają nauczycieli do takich krytycznych zadań i metod (Chmielewski, 2014, s. 48).

Chyba nie trzeba dodawać, że owe „obecne uwarunkowania prawne” są rezultatem określonych rozwiązań politycznych. To jak i gdzie polska młodzież ma nauczyć się myślenia abstrakcyjnego, będącego podstawą kultury wysokiej?

3. Współczesne losy problemu. Składowe infiltracji polityki w edukację filozoficzną

Wydawało się, że obecnie sytuacja uległa radykalnej zmianie. Jednak mimo upływu już trzydziestu lat od odzyskania wolności (zmiany ustrojowe w 1989 r.) i opowiedzenia się Polski za zachodnim modelem kulturowym (wstąpienie do Unii Europejskiej w 2004 r.)⁷ nie ma (bądź niezwykle o nią trudno)⁸ w polskich szkołach niezależności światopoglądowej i kulturowej. Problem dotyczy dominacji religijnego światopoglądu katolickiego i marginalizacji ujęć światopoglądowych, przedstawianych przez filozofię. Rozstrzygnięcia te można uznać za zdecydowanie polityczne i niemające nic wspólnego z koncepcjami edukacji proponowanymi przez profesjonalne środowisko edukacyjne (pedagogów, filozofów, kulturoznawców, nauczycieli konkretnych przedmiotów). Dyskusja nad

⁶ Por.: „Arystotelizm siedemnastowieczny był programowo filozofią szkolną. Uprawiany był przez nauczycieli filozofii, którzy cel główny swej pracy widzieli nie tyle w szukaniu nowych prawd, ile przede wszystkim w nauczaniu i przekazywaniu prawdy zastanej” (Ogonowski, 1985, s. 14).

⁷ Warto odnotować, iż do czynników zwiększających jakość edukacji zalicza się promowanie nauczania filozofii na wszystkich etapach kształcenia. Analizą szczegółowych danych zajęło się UNESCO, publikując w 2011 r. raport *Teaching Philosophy in Europe and North America*; wykazano w nim, że filozofii naucza się w prawie wszystkich krajach Europy (Trepczyński i in., 2015, s. 10). Konsekwentnie nie naucza się filozofii w takich krajach, jak: Albania czy Białoruś.

⁸ W roku szkolnym 2013/2014 na III i IV etapie edukacji, filozofii uczono jedynie w 196 szkołach w całej Polsce (czyli 1,4% szkół w skali kraju) (Trepczyński i in., 2015).

podstawowym dla funkcjonowania kultury, światopoglądowym kształtem szkoły została zablokowana. Zamiast niej podjęto decyzje motywowane jedynie przeświadczeniami politycznymi, o podporządkowaniu polskiej szkoły ideologii katolickiej. Upolitycznienie edukacji światopoglądowej jest faktem społecznym. Mocna teza brzmi: władza uzurpuje sobie prawo do posiadania szczególnych kompetencji, zawłaszczając przypisany nauczycielom i pedagogom obszar edukacji. Zdobywanie władzy traktowane jest jako naturalna podstawa do decydowania o kształcie ideowym/ideologicznym edukacji (profesjonaliści w zakresie kształtu i organizacji oświaty muszą ustąpić miejsca przedstawicielom władzy). Zamiast modelu dyskusji dominuje model „faktów dokonanych” (przykład dość nonszalanckiego, wręcz serwilistycznego wprowadzenia etyki w szkole jako alternatywy dla religii). Gdzie jest państwo? Co się stało z tradycją i wielką kulturą intelektualną szkolnych nauczycieli filozofii? Czy zamiast argumentów mamy decyzje nieoświeconych, w najgorszym sensie zideologizowanych polityków? Czy rzeczywiście nadal trwa pokomunistyczne „zdziczenie obyczaju” i stan upadku standardów podejmowania światopoglądowych decyzji edukacyjnych? Przecież funkcjonowaliśmy w wysoko rozwiniętej kulturze dydaktyków filozofii! Salomon Igel w 1938 r. przeprowadził analizę pięciu ówczesnych projektów programów nauczania propedeutyki filozofii (Igel, 1938, s. 433). Argumentował za trzema godzinami tygodniowo filozofii, wskazując na podstawowe zagadnienia filozofii poznania i filozofii wartości, włączające do refleksji również zagadnienia religijne i moralne (wykazując znaczą troskę o rozwój duchowy młodzieży). Analizując tę problematykę, trudno nie odnieść wrażenia, iż argumentacja za powszechnym kształceniem filozoficznym w polskiej szkole jest co najmniej przekonująca (Gondek, 2018), a jej nieuwzględnianie i odrzucanie ma charakter daleko pozamerytoryczny. Do sytuacji komfortowej jest daleko, jak stwierdzają przedstawiciele środowiska filozoficznego: „[...] sama potrzeba przekonywania rządzących o korzyściach intelektualnych i korzyściach duchowych płynących z poznawania filozofii już jest świadectwem dołu, w jakim jesteśmy” (Judycki, 2005, s. 83). Stan obecny to dewastacja szkolnej edukacji filozoficznej: znikła odwiecznie nauczana w nich logika, etyka szkolna (edukacyjna) sprowadzona została do roli „antyreligii”⁹, filozofia nauczana jest w 1,4% szkół.

3.1. Dominacja światopoglądowej ideologii religijnej w postaci doktryny katolicyzmu w edukacji szkolnej

Mimo konstytucyjnie gwarantowanych praw do zróżnicowania i wolności edukacji i wychowanie podporządkowane zostały doktrynie religijnej, co jest,

⁹ Por. odpowiedź na pytanie zadawane uczniom: dlaczego przysłiszcie na etykę – „bo nie chcemy chodzić na religię” – ależ ja nie nauczam „antyreligii” – śmieszny Pan jest, nie wie Pan, o co chodzi? (Sokrates też udawał, że niby mniej wie). To jak sprecyzować tę utajoną (oficjalnie, społecznie) wiedzę? Czy nie świadczy to o koniunkturalizmie obecnej postaci „etyki szkolnej”?

jak twierdzi Jan Woleński, „wynikiem akceptacji projektu katolickiej republiki postkomunistycznej w ujęciu Jana Pawła II” (Woleński, 2012, s. 213). Świadcstwem tej tezy jest to, że zamiast filozofii „po przełomie ustrojowym w 1989 r. wprowadzono do szkół religię, a etyce nadano status podejrzanej dyscypliny – konkurentki religii” (Ślęczek-Czakon, 2003, s. 52). To nie są głosy odosobnione. Argumenty precyzowane są na różnych płaszczyznach, a np. w konwencji „walki o dusze” Jacek Breczko stwierdza:

nie chciałbym przesadzać z podejrzliwością i wpadać w spiskową teorię, ale mam wrażenie, że ograniczanie zajęć z filozofii na uczelniach wyższych ma nie tylko tło ekonomiczne, ale jest również związane z ową walką o dusze. Niewątpliwie zaś o to właśnie chodzi w proponowanych zmianach kanonu lektur w szkołach średnich. Lektury skłaniające do krytycyzmu i refleksji filozoficznej miałyby być zastąpione książkami jednowymiarowymi, wychowawczymi. Jeśli mam rację i toczy się tak ważna batalia, filozofowie nie powinni chyba stać z boku (Breczko, 2007, s. 325).

Czy to nie wyraz zachęty dydaktyków filozofii i samych filozofów do modyfikacji swej działalności, zachęty do większej aktywności w zakresie polityki edukacyjnej? Kolejni filozofowie przedstawiają bardziej szczegółową argumentację:

Walczyliśmy również o powrót filozofii do szkół. Wprowadzenie filozofii do szkół pozwoliłoby podnieść poziom nauczania w samych szkołach, a także na wszystkich kierunkach akademickich. Co więcej, pozwoliłoby zakończyć konflikt polityczny o miejsce religii i etyki w szkołach. Należy bowiem jednoznacznie stwierdzić gorzką prawdę, że lekcje religii w szkole szkodzą wierze religijnej, Kościołowi i edukacji. Obecność religii w szkole jest kompromitująca dla Kościoła, ponieważ ujawnia jego żądzę władzy doczesnej, która mu nie przystoi, ponieważ, jak sam głosi, jego królestwo jest nie z tego świata. Kompromituje również władze państwowe, ponieważ ujawnia ich upokarzającą służalczość wobec Kościoła, która władzom Państwa jeszcze mniej przystoi. Szkoda, że tylko odważniejsi kapłani i politycy ośmielają się to przyznać, choć zazwyczaj z cicha i półgębkiem (Chmielewski, 2014, s. 49).

Jak poradzić sobie z tak silną postawą serwilistyczną państwa wobec instytucji religijnej? To zaskakujące i przykre, że zróżnicowany i wielowątkowy spór religii i filozofii, relacje między doświadczeniem duchowym a doświadczeniem intelektualnym, ich odniesienia światopoglądowe itd. mają reprezentację w szkołach w postaci „konfliktu politycznego o miejsce religii i etyki w szkołach”. Również we współcześnie prowadzonych badaniach społecznych precyzowana jest opinia, iż brak filozofii w szkołach spowodowany jest ogólniejszymi decyzjami dotyczącymi polityki edukacyjnej państwa (Trepczyński i in., 2015, s. 50).

Podstawowe błędy i nieporozumienia mają charakter systemowy. Dociekanie ich przyczyn i źródeł może prowadzić do licznych konfuzji. Jaki sens mają dyskusje i przedstawiane w nich argumentacje, jeśli polskie prawodawstwo dotyczące edukacji stoi w dalekim tle od decyzji politycznych (w skrajnej postaci: jeśli decyzje dotyczące światopoglądowego kształtu edukacji podejmowane są na telefon?). Brak jest instancji prawnych rozstrzygających o światopoglądowym kształcie edukacji. W którym momencie zaczyna się „praktyczna” negacja war-

tości kształcenia filozoficznego? Jaki rodzaj polityki edukacji wynika z konstytucji? W jaki sposób Ministerstwo Edukacji Narodowej rozstrzyga spory o światopoglądowy kształt edukacji? Wobec niedemokratycznego sposobu podejmowania decyzji edukacyjnych – jaki sens ma pytanie o udział Kościoła we władzy politycznej w Polsce?¹⁰ Dlaczego dyskusje dotyczące wzrostu znaczenia filozofii i etyki jako przedmiotów szkolnych przesuwane są na płaszczyznę ideologiczno-swiatopoglądową i – w skrajnej postaci – traktowane są jako naruszenie równowagi politycznej (wręcz zagrożenie interesów Kościoła katolickiego w Polsce)?

Akceptacja czy dominacja (tu: edukacyjna) religijnego oglądu rzeczywistości we współczesnej literaturze problemu wcale nie jest jednoznaczna. W ujęciu przedstawicieli współczesnej krytyki religii (Bertrand Russell, Richard Dawkins, Daniel Dennett) sama religia może powodować negatywne konsekwencje społeczne i etyczne, a w skrajnych wersjach – religia może być traktowana jako społecznie szkodliwa. W interpretacji Piotra Gutowskiego wspólną cechą tego nurtu krytyki religii

jest myśl, że zwalczać należy zarówno religijnych fundamentalistów, jak i umiarkowanych przedstawicieli religii: liberałowie legitymizują bowiem radykałów, a ponadto w warstwie doktrynalnej religie nie są wcale umiarkowane, lecz skrajne. Postawa ta jest charakterystyczna dla tych, którzy stawiają sobie nie tylko cele teoretyczne, lecz także praktyczne, a zwłaszcza polityczne (Gutowski, 2012, s. 8).

Kolejne podkreślenie politycznego kontekstu funkcjonowania religii może budzić niepokój, zwłaszcza że w Polsce umocowanie religii w szkole jest nadzwyczaj mocne. Tak silny atak na filozofię (filozofię jako taką, filozofię w ogóle) nie jest możliwy (czy inaczej: nie jest możliwy z powodów ideologicznych), bo jest ona zbyt zróżnicowana. Postulaty rozumienia i prawa do samodzielnej interpretacji rzeczywistości danej człowiekowi daleko wykraczają poza własności poszczególnych nurtów czy idei filozoficznych.

Nieprzychylność władz politycznych wobec nauczania przedmiotów filozoficznych ma miejsce również na poziomie uczelni wyższych:

filozofia akademicka rzeczywiście ma problem z popularnością i grozi jej utrata statusu instytucjonalnego. Problem ów nie wynika z samej nieatrakcyjności filozofii, co raczej z braku właściwego jej popularyzowania i systemowego wykluczania. Należy temu zjawisku przeciwdziałać, pokazując, na czym polega wartość uprawiania filozofii jako dyscypliny akademickiej i spójnej formy działalności intelektualnej¹¹ (Adametz, 2018, s. 10).

¹⁰ Por.: „Wprowadzenie nauczania religii w przedszkolach i szkołach państwowych **jest jednym z największych osiągnięć politycznych** [pogrubienie: M.W.] Kościoła katolickiego w III Rzeczypospolitej” (Chelstowska, 2013, s. 47).

¹¹ I w komentarzu: „Pomóc w tym może wszelka działalność popularyzatorska, polegająca na organizowaniu wykładów i debat, prowadzeniu warsztatów dla dzieci i młodzieży, tworzeniu artykułów i czasopism skierowanych zarówno do potencjalnych kandydatów na studia filozoficzne, jak i ludzi nieuprawiających jej zawodowo, ale żywo nią zainteresowanych. Niezbędne będzie oczywiście wsparcie ogórne w postaci przeznaczenia odpowiednich nakładów finansowych i modernizacji programów nauczania tak, aby niezwykle ważna dziedzina, jaką jest filozofia, na stałe zagościła w szkołach i na uczelniach” (Adametz, 2018, s. 10).

Również i tutaj wprowadzane procedury prawne są niekorzystne dla kształcenia filozoficznego: „Redukcja liczby zajęć z filozofii na innych kierunkach, kiedyś obowiązkowych, jest konsekwencją tej głęboko patologicznej sytuacji prawnej”¹². To rozporządzenia ministerialne zdecydowały o redukcji przedmiotów filozoficznych na niefilozoficznych kierunkach studiów (Koszała, 2014). Działania te wzbudzają niepokój środowiska filozoficznego, albowiem dodatkowo – „współczesny uniwersytet zamienia się w firmę usługową, w której najważniejszą wartością jest użyteczność, nie zaś prawdziwość” (Jakuszko, 2013, s. 148).

3.2. Funkcje światopoglądowe filozofii nauczanej w szkole

Nie ulega wątpliwości, że nauczanie filozofii pełni funkcje światopoglądowe. Jan Skoczyński twierdzi, że „współczesny człowiek jest nadmiernie wyposażony w poglądy, ale zupełnie brak mu światopoglądu. Tymczasem jest to rzeczywiście jedna z ważniejszych kategorii – zarówno w warstwie egzystencjalnej, jak i historyczno-filozoficznej” (Skoczyński, 2011, s. 377). Spór o koncepcje światopoglądowe w edukacji może być interpretowany w kategoriach filozofii edukacji. W filozofii edukacji przedstawia się propozycje radykalnego oddzielenia edukacji od polityki. Klasyka współczesnej filozofii edukacji to oczywiście John Dewey i koncepcja daleko zdystansowanego względem polityki progresywnizmu. Hannah Arendt postulowała „całkowite oddzielenie edukacji od sfery polityki” (Robaszkiewicz, 2017, s. 20). Podstawowy argument oparty był na przeświadczeniu, iż edukacja i polityka to zupełnie odmienne sfery, a „wszelkie próby mieszania edukacji i polityki prowadzą nieuchronnie do kryzysu tej pierwszej, naruszając najbardziej elementarne warunki rozwoju dziecka” (Robaszkiewicz, 2017, s. 20). Edukacja nie tylko winna być oddzielona od polityki, ale więcej: winna być przed nią chroniona (skrajny przykład oddziaływania idei politycznych na edukację można odnaleźć w założeniach i działaniach systemów totalitarnych).

Filozofia jest przedmiotem „wolnościowym”, uczy samodzielного myślenia i niezależności intelektualnej¹³. Jest przedmiotem niebywale kształcącym pod-

¹² Por. całe omówienie: „Obecnie przywilej obcowania z filozofią na studiach akademickich przestał być powszechny. Jest to skutek licznych przyczyn. Jedną z nich są reformy szkolnictwa wyższego, w rezultacie których wydziały uniwersyteckie stały się samodzielnymi jednostkami finansowymi w ramach uczelni. W rezultacie tej transformacji prowadzenie zajęć przez nauczycieli jednego wydziału na innym wydziale wymaga wydatkowania pieniędzy poza dany wydział. Każdy dziekan stara się tego uniknąć, bo nie chce powiększać deficytu, który wobec niewystarczającego finansowania jest nieuchronną i dotkliwą codziennością akademickiego życia w Polsce. To doprowadziło do rozpadu uniwersytetów na rywalizujące ze sobą przedsiębiorstwa, stan ten zaś jest równoznaczny z wyrzeczeniem się idei i funkcji uniwersytetu. Redukcja liczby zajęć z filozofii na innych kierunkach, kiedyś obowiązkowych, jest konsekwencją tej głęboko patologicznej sytuacji prawnej. Filozofia mogłaby spełniać wyżej wspomniane, nieocenione funkcje inspiracyjne i interpretacyjne w nauczaniu każdego przedmiotu akademickiego, lecz obecny sposób finansowania uczelni faktycznie to uniemożliwia” (Chmielewski, 2014, s. 47).

¹³ Niekiedy ta postawa wyrażana jest mocniej: „Wśród wielu argumentów motywacyjnych ten niesie z sobą podstawową rację dla łączenia przywoływanych dwóch odrębnych dziś nauk. Już na

miotowość i indywidualność. W poszukiwaniu prawdy może sięgać do niezbyt bezpiecznych regionów. Jest przedmiotem niewygodnym dla władz politycznych¹⁴. Dlatego nie tylko w powojennych dziejach polskiej edukacji filozoficznej albo w ogóle wykluczano ją z cyklu kształcenia, albo poddawano ją skrajnej, jednostronnej interpretacji ideologicznej. Pojmowanie rzeczywistości w najogólniejszych jej aspektach jest podstawowym zadaniem filozofii. W dziejach kultury intelektualnej i duchowej człowieka trwa spór o podstawy, o elementarne przesłanki tego pojmowania – spór filozofii z religią. Spór oczywiście nierozwiązalny, ale mający w tej nierozwiązalności charakter elementarnego doświadczenia kulturowego. Przyzwoita postawa nakazywałaby uwzględnienie w edukacji racji obu stron. Ale tak nie jest. Może przytoczmy pewne fakty: czy 960 godzin religii przez 12 lat edukacji szkolnej¹⁵ wobec zera godzin obowiązkowej filozofii wystarczająco jasno oddaje tę dysproporcję? Czy polska polityka edukacji po 1989 r. to nie swoisty „zamach światopoglądowy”, w którym to miejsce jednej ideologii zajęła druga, nie zostawiając miejsca dla, przecież centralnego we współczesnej kulturze, pluralizmu światopoglądowego? Jak mają rozumieć siebie i świat młode pokolenia, jeśli polska szkoła nadal pełni funkcję krzewiciela ideologii sprawujących władzę i tkwi w pełnym dystansie do zróżnicowanego instrumentarium idei i poglądów na świat, właściwego dla współczesnej formacji kulturowej?

Jaka jest rola Kościoła katolickiego w kształceniu światopoglądowym w polskim systemie oświaty?¹⁶ Czy filozofowie, wobec tak silnej presji, mają przyjąć

tym etapie – chcąc od początku kształtować umiejętności samodzielnego myślenia oraz wyrażania własnego osądu przez studentów – za nadrzędny cel propedeutyki filozofii uznać trzeba wprowadzenie studentów w specyfikę filozofii jako rodzaju myślenia racjonalnego i refleksyjnego. W realizacji założeń z pomocą przychodzi zapoznanie studentów z podstawową terminologią filozoficzną oraz naczelnymi pytaniami podstawowych dyscyplin filozoficznych. Nauczanie filozofii domaga się przyjęcia postawy obiektywizującej w przekazie treści. Powszechnie wiadomo, że **filozofia, by była wolna, musi pozostawać poza oficjalnym nurtem ideologicznym i konfesyjnym** [pogrubienie – M.W.], choć trudno tu nieraz znaleźć wyraźne granice demarkacyjne. Dotyczy to również prezentacji historii filozofii, która stanowi swoisty warsztat filozofowania w ogóle” (Kamiński, 2013, s. 100).

¹⁴ Może warto przytoczyć tu myśl Józefa Bocheńskiego: „filozof jest z powołania obrazoburcą, niszczycielem przesądów i zabobonów. Jego główna rola względem światopoglądu polega właśnie na przewracaniu bałwanów, na burzeniu przeszkód stojących na drodze uznania danego światopoglądu. Że pełnienie tej funkcji nie jest wygodne, że nie obiecuje wielu korzyści dla autora, to inna sprawa. Wręcz przeciwnie: filozof wierny swojemu powołaniu musi się liczyć z prześladowaniem ze strony pocziwych bałwochwalców i innych wyznawców zabobonu” (Bocheński, 1992, s. 14).

¹⁵ Por.: „Jest rzeczą niezrozumiałą, dlaczego filozofia nie jest przedmiotem szkolnym. Po prostu przedmiotem, jednym z przedmiotów nauczania. Skoro nauczanie religii może trwać 12 lat, nie licząc przedszkola, a nie można przeznaczyć dwóch godzin na filozofię, to jest to skandal polskiej rzeczywistości oświatowej. [...] Polskie władze edukacyjne, zresztą również te, które organizują szkolnictwo wyższe, są jakby ślepe na filozofię” (Woleński, 2015, s. 18).

¹⁶ Por. „Nigdy wcześniej w historii Polski tak duża część młodzieży nie była w sposób systematyczny (na lekcjach katechezy) zaznajamiana z zasadami religii katolickiej” (Kiciński, Kosela, Pawlik, 1995, s. 201).

status ideologów – twórców światopoglądu? Spór ten można też interpretować inaczej. Filozofowie – jako grupa społeczna – nie mają jakiejś jednej spójnej ideologii (czy też: jakiegoś wyraźnego jednolitego światopoglądu). Trudno więc o ich reprezentację instytucjonalną. O religii tego powiedzieć nie można. Kościół katolicki w Polsce (a przecież to tylko fragment międzynarodowej ideologii religijnej – konkordat) to zhierarchizowana instytucja z wyraźnie określoną postawą światopoglądową. Ma rozliczne, podstawowe przesłanki ku temu, by pełnić funkcje ideologii społecznej (przewrotnie można by stwierdzić, że prawo do światopoglądowej dominacji edukacyjnej jest ceną, jaką uzyskał Kościół za wspieranie narodu w trudniejszych okresach komunistycznego zniewolenia). Jak widać, ze swojego zadania ideologicznego – w Polsce po 1989 r. – wywiązuje się prawie doskonale.

To „inaczej” może mieć też inny wymiar. Projektowane wizje oddziaływań można umieścić na wyższym poziomie – porządku conceptualnego jako nadrzędnego. Wpływ ideologiczny (wynikający z polityki) może oddziaływać pozytywnie na dydaktykę: „każdy, kto rozumie interdyscyplinarne uwikłania dydaktyki, wie, że jest ona «wrażliwa kontekstowo» i na wskroś ideologiczna, co w żadnym razie nie oznacza czegoś pejoratywnego” (Moroz i in., 2017, s. ii). W tak wyobrażonym modelu „zwoleńnicy poszczególnych ideologii mogą, a nawet powinni, ze sobą konkurować, stosując klasyczną argumentację lub też powołując się na wymowne egzemplifikacje, niemniej nikt nie powinien twierdzić, iż możliwe są pozaideologiczne rozstrzygnięcia z zakresu teorii kształcenia” (Moroz i in., 2017, s. ii). Dopiero wypracowane w dyskusjach i negocjacjach idee kształcenia mogą przybrać postać określonej ideologii i stać się przedmiotem realizacji politycznej. Zgodnie z tym mniemaniem

do natury polityki edukacyjnej należy też nieustanna naprawa systemu, który powinien nadążać za wyzwaniami i przemianami zachodzącymi w samym społeczeństwie i kulturze. Edukacja powszechna musi na te wyzwania i przemiany szybko i adekwatnie odpowiadać, a nawet je wyprzedzać – wszak kształci indywidualia ku życiu przyszłemu, dorosłemu, aktywnemu, zdolnemu nie tylko trwać, ale i wzrastać we wspólnocie (Mazurkiewicz, 2015, s. 165).

Jednak polskiej rzeczywistości edukacyjnej daleko do rozwiązań modelowych. Wybór orientacji światopoglądowej (wprowadzenie religii do szkół) dokonał się na mocy instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z 30 VIII 1990 r. Decyzja ta została wprowadzona przy wyraźnych personalnych naciskach hierarchów Kościoła katolickiego na sprawujących władzę, bez konsultacji społecznych, a już w ogóle bez dyskusji w środowisku dydaktyków, pedagogów, filozofów czy kulturoznawców. W literaturze przedmiotu określane jest to jako zdrada dokonana przez obóz „Solidarności” i program Tadeusza Mazowieckiego (rok 1989) (Torańska, 2012, s. 38–39). Była to *de facto* destrukcja adekwatności optyki światopoglądowej szkoły względem realiów kulturowych współczesnego świata. Nie chodzi tutaj o jakieś chybione decyzje (bo przecież można je zmie-

nić), ale o brak rozwiązań systemowych. Zasadniczej modyfikacji wymagają sposoby i mechanizmy podejmowania decyzji dotyczących światopoglądowego charakteru edukacji. Bogusław Śliwerski diagnozuje brak konsultacji i dyskusji społecznej, brak struktur typu Rada Oświaty przy Ministerstwie Edukacji czy Rada Wychowania Narodowego¹⁷.

Jakie są różnice między edukacją filozoficzną a edukacją religijną? Najkrócej – obie dają podstawy do odmiennych wizji rzeczywistości. Ale ta równocześnie kulturowa zupełnie nie przekłada się na polską rzeczywistość. Na edukacyjną nieadekwatność relacji między nimi zwracał uwagę Jan Woleński:

Skoro nauczanie religii może trwać 12 lat, nie licząc przedszkola, a nie można przeznaczyć dwóch godzin na filozofię, to jest to skandal polskiej rzeczywistości oświatowej. [...] Polskie władze edukacyjne, zresztą również te, które organizują szkolnictwo wyższe, są jakby ślepe na filozofię (Woleński, 2015, s. 18).

A przecież można było zrobić inaczej. Jedną z istotnych propozycji jest sugestia współfunkcjonowania religii i filozofii:

ważną rolę w dziele rozkruszania tego monolitu i pogłębianiu polskiej religijności może odegrać filozofia. I to nie jakaś szczególna filozofia, ale filozofia pojęta możliwie najogólniej, czyli po prostu historia filozofii nauczana w szkołach. Filozofia bowiem przez samą wielość stanowisk, wizji świata i – by tak rzec – wrodzony krytycyzm zmiękcza, »rozcieńcza« fundamentalizm (Breczko, 2007, s. 323).

Dlaczego ważne jest współfunkcjonowanie oglądu religijnego i filozoficznego? Bo „filozofia może pomóc przemienić Polaka-katolika w katolika Polaka”¹⁸. Jacek Breczko, stwierdzając nieco metaforycznie, iż „religia jest czynnikiem zwróconym w przeszłość”, zaś „filozofia jest zwrócona ku przyszłości”, konkluduje:

Od osiemnastu lat żyjemy w niepodległej Polsce, powinniśmy zwrócić się ku przyszłości, odrobić stracony czas. Czyżby i tym razem religia utrudniała tę przemianę, ten ruch? Czyżby – ograniczyć się do jednej tylko, choć jak sądzę, najważniejszej sprawy – utrud-

¹⁷ Na dzieje opozycji wobec uwikłań strukturalnych (zarzut centralizmu, lekceważenie autonomii szkół), łącznie z propozycjami powołania obok ministerstwa Rady Wychowania Narodowego, niezależność szkoły od partii politycznych zwrócił uwagę Bogusław Śliwerski (2013, s. 12–17).

¹⁸ Może warto przytoczyć cały akapit: „Dlatego też proponuję nauczanie nie jakiegoś jednego nurtu w filozofii (choćby głęboko słusznego z punktu widzenia tradycji demokratycznej, na przykład zestawu filozofii politycznej Monteskiusz – Locke – Hume), ale – o ile to możliwe – całej historii filozofii. A wszystko to – poza bezinteresowną służbą rozszerzania horyzontów – w celu, jak już wspominałem, skruszenia pewności siebie i dobrego samopoczucia Polaka-katolika, i w celu pogłębienia jego religijności. Jestem bowiem przekonany, że religia pogłębiona, uwewnętrzniona nie stanie się tak łatwo dodatkiem do narodowego stroju, co gorsza, dodatkiem w postaci karabeli, czyli narzędziem agresywnej walki politycznej. Religia głęboko odczuta przestaje być traktowana instrumentalnie, staje się wartością autonomiczną. Filozofia, mam nadzieję, może pomóc przemienić Polaka-katolika w katolika Polaka. Kogoś, komu nie będą obce długotrwałe, powszechnie dojrzewające sprawy życia gatunkowego, kto będzie chciał sam siebie mierzyć wielką miarą” (Breczko, 2007, s. 324).

niała powstawanie społeczeństwa obywatelskiego? Mam wrażenie, że tak (Breczko, 2007, s. 320).

3.3. Polityka edukacyjna wobec kształcenia filozoficznego

Czy nauczanie filozofii to jest też zmierzanie się z ideami politycznymi? Czy współczesny polski szkolny nauczyciel filozofii nie ma wyboru – musi być działaczem politycznym? Czy musi podjąć problem wykluczania filozofii z edukacji? W przypadku kształcenia filozoficznego istotne są konteksty społeczne. Jakie są przyczyny polityczne nieakceptacji nauczania filozofii? Możliwa argumentacja władz edukacyjnych mogłaby mieć następującą postać. Filozofia jest przedmiotem nietypowym – nie tylko dostarcza jakiejś wiedzy czy umiejętności, ale zmienia podstawy rozumienia rzeczywistości. Nakazuje odnosić się do rzeczywistości w sposób racjonalny (przecież to rozumienie stanowi istotę filozofii). Filozofia jest kulturowo niejasna (sztuka myślenia?, wizja rzeczywistości?, propozycja światopoglądowa?) – właściwie nie wiadomo, jaki jest jej status społeczny. Dalej, filozofia nie pasuje do polskiej konwencji edukacji – w Polsce dominuje religijny ogląd rzeczywistości. Powoływanie się na argument „z tradycji” jest nieprzekonujące (mamy znacznie zróżnicowaną tradycję, a i sama jej wartość może czasem budzić wątpliwości). Postulaty europeizacji Polski są poprawne (jeśli chodzi np. o infrastrukturę drogową), ale w przypadku idei edukacyjnych to mamy swoje propozycje (zarówno mechanizmy wyboru, jak i ich postać)...

Z polską polityką dotyczącą edukacji nie jest najlepiej. „Politycy polscy tworzą świat pozorów, nie uznając otwarcie swoich powiązań z określonymi ideologiami społecznymi i politycznymi” (Jagielska, 2014, s. 244). Obecnie mamy do czynienia ze stanem hybrydyzacji ideologii edukacyjnych (a nawet zjawiska występowania paraideologii). Czy jest to stan korzystny dla edukacji? Czy potrzebne są zmiany w doktrynie edukacyjnej, uwzględniające nauczanie przedmiotów filozoficznych (filozofia, etyka, logika)? Nauczana filozofia była przedmiotem ideologicznym (przykład scholastyki i szkolnictwa jezuickiego czy marksizmu) – a dzisiaj jaką ona ma ideologię? Idee ekonomizmu (neoliberalizm: potrzeby rynku) czy idee nauki (idee prawdy i obiektywności), ideę wielokulturowości (Unia Europejska – klimat doświadczenia społecznego Europy) czy ideę kultury narodowej? Nacisk na wyższość własnej kultury czy nacisk na mediację i nawet prewencję (nacisk na rozwiązywanie konfliktów)? Akcent poznawczy czy akcent wychowawczy (aż do postawy konfesyjnej)? Nacisk na dominację racji własnej kultury czy „bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych”? I wreszcie najtrudniejsze pytanie: czy „europejski model edukacji” zakłada wykluczanie powszechnego kształcenia filozoficznego? Pytania te są istotne, albowiem

brak jednoznacznych odniesień do ideologii edukacyjnych może oznaczać także brak jednoznacznej i dookreślonej wizji kształcenia i wychowania, co może przekładać się na działanie po omacku oraz posługiwanie się metodą prób i błędów we wprowadzaniu

zmian w sferze edukacji. Nie trzeba podkreślać, iż takie podejście może w obszarze wychowania i kształcenia stwarzać więcej problemów, niż ich rozwiązywać. [...] Ta hybrydalność jednak nie sprzyja obecności w edukacji jakiegś w miarę stałej opcji światopoglądowej (Jagielska, 2014, s. 248).

Można dodać: dlaczego we współczesnej formacji postmodernistycznej kształci się polską młodzież głównie do wzorców ideologii religijnej?

Religia w Polsce pełni przede wszystkim funkcje kulturowe. Pomysł wprowadzenia religii do szkół jest nietrafiony i z tego powodu, że te funkcje kulturowe realizują się głównie w doświadczeniu obrzędowości i rytualności. I do takich celów w zupełności wystarczała religia poza szkołą. Szkoła, która jest głównie nastawiona na edukację – procesy recepcji wiedzy i umiejętności operowania nią (we wszelkich jej zakresach: pojmowania, refleksji, analizy, interpretacji) – nie ma jak dopuszczać wyraźnego miejsca dla tak rozbudowanej obrzędowości. Jak mają się do tej obrzędowości klasyczne standardy nauki: obiektywności, empiryzmu, powtarzalności eksperymentalnej, intersubiektywnej komunikowalności? Z problemem tym związana jest kwestia spójności systemu kształcenia. Czy w teorii edukacji istnieje koncepcja „obszarów wyłączonych z edukacji” – „za treści nauczania religii określonego wyznania odpowiadają właściwe władze zwierzchnie kościoła”. Na jakiej zasadzie można w tak znacznym stopniu nauczać ostrej ideologii religijnej całkowicie bez kontroli państwa? Czy lekcje religii spełniają standardy właściwe współczesnej szkole? Jakiej formule nadzoru pedagogicznego one podlegają? Co z bogatym instrumentarium oceny efektywności tego zakresu kształcenia (realizacja celów i programu nauczania, analiza zdobytej wiedzy i umiejętności, pomiar dydaktyczny)? Co ze spójnością systemu idei i kontekstów kulturowych w edukacji szkolnej? Na jakich zasadach mają współfunkcjonować: paradygmat naukowy (przecież klasyka: nauki humanistyczne i nauki przyrodnicze: matematyka, fizyka, chemia, biologia...) i paradygmat religijny? Czy nie za dużo jest nieporozumień między religią jako postawą światopoglądową a nauką jako sposobem analizy i opisu rzeczywistości? Do jakiego wzorca osobowego, światopoglądowego kształcić polską młodzież?

4. Propozycje rozwiązania problemu. Projekt „Filozofia 2025”

Na obecny zły stan dezorientacji kulturowo-światopoglądowej systemu oświaty składa się kilka czynników. Podstawowe zło zawarte jest w dominacji jednej ideologii edukacyjnej. Należy osłabić ciągle silny wpływ czynników politycznych i ideologicznych na kształt edukacji szkolnej. Polska szkoła wymaga adekwatnego do kultury współczesnej pluralizmu światopoglądowego. Dalej, należy wprowadzić zmiany w przejętych (jeszcze po poprzednich systemach ustrojowych) sposobach formułowania koncepcji edukacji i zasadach wprowadzania ich w realne życie społeczne. Wobec obecnego niepokoju pedagogiki należy

uznać poszukiwanie wsparcia – również i współcześnie pojmowanych – w uniwersalnych wartościach filozofii:

Ale czy wobec wielości współczesnych propozycji, często uwikłanych w różne ideologie, nurty polityczne, nie warto się posłużyć modelem wychowania, który oparł się czasowi i nadal zadziwia swoją aktualnością i świeżością podstawowych myśli, dających szansę zbudowania pedagogiki o ponadczasowym wymiarze? (Jodłowska, 2012, s. 12).

Przede wszystkim zachodzi potrzeba ustalenia, na czym miałyby polegać powszechna edukacja filozoficzna w polskiej szkole. Jakie powinny być jej ogólne wyznaczniki? Jaką winna pełnić funkcję? Obecnie przyjęte ustalenia prawne nie są zachęcające. Zgodnie z ramowymi planami nauczania dla szkół publicznych (MEN, 2017) nauczanie filozofii możliwe jest w pierwszej klasie liceum (jako przedmiot do wyboru z muzyką i plastyką). Takie rozwiązanie zapewne wprowadziłoby w zdumienie klasyków polskiej myśli międzywojennej z zakresu dydaktyki filozofii... Wprowadzenie filozofii jedynie jako przedmiotu do wyboru budzi niepokój, przykład jednego ze stanowisk:

Przede wszystkim, filozofia, po wielu latach funkcjonowania jedynie jako ścieżka edukacyjna, pojawiła się w siatce nauczanych przedmiotów, choć wciąż w zgoła niekorzystnej sytuacji. Mianowicie uczniowie mają możliwość wybrać ją jako przedmiot nauczany w IV etapie procesu edukacyjnego, jednakże, z racji braku tego przedmiotu na którymkolwiek z wcześniejszych etapów, ich wybór nie może opierać się na świadomości wymagań i roli, jaką filozofia pełni. Jest więc to sytuacja mocno ograniczająca świadomą decyzję, a niejednokrotnie z braku wiedzy, czym filozofia się zajmuje, czy może być ciekawa, przydatna, przypuszczalnie wielu uczniów potencjalnie zainteresowanych filozofią z możliwości takiego wyboru zrezygnuje (Szymański, 2014, s. 192).

Kto, jak i kiedy ma podjąć odpowiedzialność za wprowadzenie w polskich szkołach powszechnej edukacji filozoficznej?

W edukacji potrzebne są nowe, śmiałe rozwiązania organizacyjne. Uważam, że zgodnie z duchem czasu i adekwatnie do współczesnego stanu kulturowego należy podjąć projekt „Filozofia 2025. Odtworzenie powszechnego kształcenia filozoficznego w polskim systemie szkolnictwa przedakademickiego”. Główne założenia tego projektu byłyby następujące:

- 1) przywrócenie polskiej humanistyce należnego jej miejsca w kulturze polskiej i europejskiej (zgodnie z tradycją: filozofia podstawą humanistyki); opracowanie planu ufilozoficznienia kultury polskiej;
- 2) regeneracja wiedzy i kompetencji kulturowych o charakterze filozoficznym – szczególnie rozbudzenie potrzeby filozofowania, mające na celu ochronę dóbr intelektualnych i duchowych młodego pokolenia (obecny problem: ochrona przed emigracją z Polski młodego pokolenia Polaków). Rozbudzenie potrzeby filozofowania to nie kwestia marginalna, lecz dominująca część projektu¹⁹;

¹⁹ Henryk Elzenberg ostrzegał, że powszechne wprowadzanie filozofii do szkół w narodzie na to nieprzygotowanym jest nieporozumieniem (Woźniczka, 2009, s. 119–135).

- 3) regeneracja wielkiej polskiej kultury filozoficznej z okresu przed II wojną światową, również: wzmocnienie i odtworzenie polskiej myśli filozoficznej, opozycyjnej wobec zniewolenia politycznego w okresie 1945–1989;
- 4) budowanie i wzmacnianie przekonania, że to filozofia (a nie np. religia, czy w postaci łagodniejszej: zarówno filozofia, jak i religia – chciałoby się powiedzieć: „dobra religia”, „wzmacniające człowieka przesłanie religii”, konstruktywny „antropologiczny wymiar religii”) jest podstawą zarówno indywidualnego, jak i społecznego doświadczenia kulturowego;
- 5) wyraźne otwarcie w szkołach na pluralizm światopoglądowy; sprzeciw o racjach filozoficznych wobec aktualnych (silnie prawicowych) tendencji światopoglądowo-politycznych, jakoby istniała jedynie słuszna ideologia (światopogląd, religia) proveniencji narodowo-katolickiej (zwłaszcza opozycja wobec ideologii politycznej Episkopatu Polski i oddziaływań misyjno-światopoglądowych w szkole instytucji Kościoła katolickiego);
- 6) zmiana statusu filozofii: z przedmiotu do wyboru na przedmiot obowiązkowy, funkcjonujący w polskich liceach przez wszystkie cztery lata edukacji szkolnej;
- 7) nadanie etyce (jako przedmiotowi szkolnemu) wymiaru niekonfrontacyjnego wobec religii (w istocie powrót do normalności: w sensie klasyfikacji naukowej etyka nie jest ani alternatywą, ani negacją religii) w postaci wyodrębnienia etyki jako obowiązkowego przedmiotu nauczania (odpowiedź na problemy wychowawcze okresu dojrzewania);
- 8) wprowadzenie nowej alternatywy dla religii – przedmiotu rozwojowego, indywidualizującego z zakresu wychowania „duchowo-światopoglądowego” i o silnej aksjologii (o nazwie np. wychowanie światopoglądowe, idee kultury duchowej, doświadczenie duchowe i religijne ludzkości, religie świata – religioznawstwo...).

Bibliografia

- Adametz, R. (2018), *Wykluczenie filozofii*. Pobrane z: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36707343/Wykluczenie_Filozofii.pdf [dostęp: 15.12.2018].
- Ajdukiewicz, K. (1938). *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*. Lwów: Księźnica-Atlas.
- Ajdukiewicz, K. (1948). *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*. Wrocław: Księźnica-Atlas.
- Arendt, H. (1994). Kryzys edukacji (s. 209–232). W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. M. Godyń, W. Madej (przekł.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bocheński, J. (1992). *Sto zabobonów Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed.

- Breczko, J. (2007). Miejsce religii i filozofii w przemianach świadomości Polaków. *ΣΟΦΙΑ*, 7, 319–326.
- Chełstowska, A. (2013). *Relacje Państwo – Kościół w III RP*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Chmielewski, A. (2014). Do czego potrzebna jest filozofia? *Filo-Sofija*, 26 (2014/3), 41–54.
- Czeżowski, T. (1938). *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*. Lwów: nakład K.S. Jakubowski.
- Dąbska, I. (1938). Organizacja kółka filozoficznego w szkole średniej. *Przegląd Filozoficzny*, 41, 93–94.
- Elzenberg, H. (1986, 1929). Pro domo philosophorum. *Studia Filozoficzne*, 12 (przedruk z *Echa Tygodnia*, 1929), 7–11.
- Gawecki, B. (1938). *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.
- Gondek, A. (2018). *Filozofia jako podstawa wykształcenia ogólnego w szkole średniej*. Warszawa. [maszynopis niepublikowany, rozprawa doktorska, UKSW].
- Grobler, A. (2004). Kondycja filozofii w Polsce a obyczajowość i polityka. *Diametros*, 1, s. 171–174.
- Gutowski, P. (2012). Czym jest „nowy ateizm”? (s. 7–45). W: M. Słomka (red.), *Nauki przyrodnicze a nowy ateizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Halpern, I. (1920). O propedeutyce filozofii w szkole średniej. *Przegląd Filozoficzny*, 20, 223–250.
- Igel, S. (1938). Dydaktyka propedeutyki filozofii. W: S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania* (t. 2, s. 427–459). Warszawa: Wydawnictwo. „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego.,
- Jagielska, D. (2014). *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jakuszko, H. (2013). Filozofia 2.0. Paradygmaty – Wartości – Instytucje. *Kultura i wartości*, 3 (7), 143–148.
- Jodłowska, B. (2012). *Pedagogika Sokratejska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Judycki, S. (2005). Czy edukacja bez filozofii prowadzi do istotnej ułomności intelektualnej i duchowej? *Znak*, 5, 79–88.
- Kamiński, K. (2013). Filozofia na studiach pedagogicznych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 97–104.
- Kiciński, K., Koseła, K., Pawlik W. (red.), (1995). *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Konstańczak, S. (2013). Retoryka dominacji – polityczne sterowanie nauką. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2 (196), 101–115.

- Koszkalo, M. (2014). Nauczanie filozofii w szkołach wyższych na kierunkach niefilozoficznych. *Filo-Sofija*, 26 (2014/3), 119–128.
- Legowicz, J. (1966) (red.). *Propedeutyka filozofii*. Warszawa (wyd. trzecie): Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, (orientacja marksistowska, podręcznik polecany dla liceów ogólnokształcących i liceów pedagogicznych).
- Lelesz, H. (1938). *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.
- Marulewska, K. (2007). O istocie mistrzostwa. *Dialogi Polityczne*, 7, 27–39.
- Mazurkiewicz, M. (2015). Niekonwencjonalne sposoby na niestandardową lekcję, czyli o nauczaniu etyki w szkole (s. 165–178). W: D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek (red.), *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- MEN, (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 marca 2017 r., *Dz. U. poz. 703*.
- Metallmann, J. (1939). *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*. Kraków: Skład Główny w Księgarni D.E. Friedleina.
- Moroz, J., Świrko-Pilipczuk J., Szwabowski, O. (2017). Dydaktyka – między filozofią a polityką. *Hybris*, 36, 1–17.
- Ogonowski, Z. (1985). *Filozofia szkolna w Polsce XVII wieku*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (1927). Propedeutyka filozofii w szkole średniej. *Przegląd Filozoficzny*, 29, 230–234.
- Peters, M. (2004). Nietzsche, nihilizm i krytyka nowoczesności: ponietzscheańska filozofia edukacji (Nietzsche, Nihilism and the Critique of Modernity: Post-Nietzschean Philosophy of Education). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 196, 1–2, 103–136.
- Pieniążek, P. (2014). Zanikanie – filozofia dziś. *ΣΟΦΙΑ*, 14, 231–238.
- Portych, T. (1918). *Filozofia a szkoła średnia*. Włocławek: nakładem Autora, (Drukarnia H. Neumana).
- Pręgowski, P. (1916). *Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących* (s. 83–115). W: P. Pręgowski, *I. Zasady racjonalnego wychowania narodowego. II. Filozofia w szkołach średnich ogólnokształcących*. Warszawa – Lwów: E. Wende i S-ka,.
- Robaszkiewicz, M. (2017). *Nauczanie myślenia. Hannah Arendt o filozofii edukacji*. Pobrane z: http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/3-Robaszkiewicz-17-29-pf_07.pdf [dostęp: 7.12.2018].
- Skoczyński, J. (2011). „Światopogląd z dominantą filozoficzną”. Kазus Kazimierza Wyki (s. 365–377). W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.), *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Soin, M. (2014). O możliwych kierunkach nauczania filozofii. *Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne*, 2, 47–64.

- Starzyńska-Kościuszko, E. (2011). Światopoglądowy wymiar polskiej „filozofii narodowej” (s. 97–110). W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Stöckl, A., Weingärtner J. (1930). *Historia filozofii w zarysie*. F. Kwiatkowski (przekł.), Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów.
- Straszewski, M. (1902). *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach*. Kraków: Księgarnia D.E. Friedleina.
- Struve, H. (1885). *Filozofia i wykształcenie filozoficzne*. W: J.T. Lubomirski, E. Stawiski, S. Przystański i J.K. Plebański, *Encyklopedia wychowawcza*, IV. Warszawa: Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa.
- Szymański, M. (2014). Nowa podstawa programowa nauczania filozofii a modyfikacja celów dydaktycznych i sposobów ich realizacji. *Studia Philosophiae Christianae*, 50, 4, 191–207.
- Ślęczek-Czakon, D. (2003). Czy filozofia jest ludziom potrzebna? O roli edukacji filozoficznej w kształceniu akademickim. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2 (18–19), 50–58.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa. III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Torańska, T. (2012). *My. Cz. 2. Tadeusz Mazowiecki, Jan Krzysztof Bielecki, Jacek Merkel, Jan Rulewski, Piotr Szczepanik*. Warszawa: Ringier Axel Springer Polska. [Seria: *Wywiady Teresy Torańskiej, Biblioteka „Newsweeka”*].
- Trepczyński, M., Stanaszek, A., Grudniewska, M., Gmaj, I. (2015). *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Twardowski, K. (1919). Filozofia w szkole średniej. *Ruch Filozoficzny*, 5, 1–6.
- Woleński, J. (2015). Garść refleksji na temat historii i terażniejszości filozofii polskiej. *Studia z Filozofii Polskiej*, 10, 11–18.
- Woleński, J. (2012). Wywiady. Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu. *ΣΟΦΙΑ*, 12, 309–314.
- Woźniczka, M. (2016). Czy nauczanie filozofii w Polsce jest kwestią polityczną? *Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Filozofia*, 13, 11–29; <http://dx.doi.org/10.16926/fil.2016.13.01>.
- Woźniczka, M. (2009). Perspektywa wykorzystania idei Henryka Elzenberga do konstrukcji programu edukacyjnej filozofii kulturowej (s. 119–135). W: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Elzenberg – tradycja i współczesność*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Zieliński, W. (2013). Bocheńskiego zachęta do filozofii politycznej niepoprawności. *Filo-Sofija*, 21 (2013/2), 187–208.

Education-Related Politics versus Philosophical Education in Polish Schools

Summary

Philosophy educationalists more and more often reflect on the problem of possible introduction of common philosophical education. So far, they have considered the basic difficulties to be related to content. After a highly unfavorable period in history (of the Second World War and ideological constraints of 1945–1989, which adds up to exactly half of a century: 1939–1989), it seemed that the fundamental task was to reconstruct theoretical foundations and create conventions for common philosophical education. A half-century break in the teaching of a subject is long enough to assume that basically everything has changed in this area (social reception of philosophy as a teaching subject, the concept of philosophical education and its content, basic methodology of teaching this subject in schools). That is why many attempts have been made to regenerate and adapt philosophical education in Polish schools to contemporary cultural and educational conditions.

However, it appears that the basic difficulties are not the content-related ones. Apart from content-related factors, also social, cultural (worldview-related) and political ones are crucial. The question is whether philosophy educationalists, while trying to introduce the program of “philosophication” of the Polish education system, have to confront its political conditioning. Is philosophy (as it was in the inglorious Marxism) still a tool of ideological authorities? Why is it excluded from the education system? What is the role of belief in certain conspiracy theories (that philosophy teaches us to think and no authority needs a thinking society) in creating the image of philosophy in education? To what extent contemporary philosophy education is political?

Keywords: teaching philosophy, education-related politics, worldview shaping functions of philosophical education.

Michał PŁÓCIENNIK

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0003-3644-0027>

Kontakt: m.plociennik@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Płóciennik, M. (2018). Niefilozoficzna pedagogika vs. niepedagogiczna filozofia? O (nie tylko współczesnej) potrzebie *metanoi* ku źródłowej filozofii wychowania. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 35–64.

Niefilozoficzna pedagogika vs. niepedagogiczna filozofia? O (nie tylko współczesnej) potrzebie *metanoi* ku źródłowej filozofii wychowania

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na ślepy zaułek, w jakim znalazły się współcześnie zarówno filozofia, jak i pedagogika, ze względu na utratę wzajemnych odniesień źródłowych, a ostatecznie „więcej” niż wspólnego odniesienia do Bez-Źródła, z którego, w którym i ku któremu się wydarzają, a bez czego jawią się jako zawieszony w próżni. Ale jako że diagnoza choroby ma sens jedynie w kontekście wskazania potrzeby i kierunku leczenia, przedstawiona została propozycja i apel o powrót do źródłowości jako pilne zadanie uniwersalnego dialogu, którego przestrzenia, a zarazem miejscem i „przedmiotem” będzie integralnie, źródłowo rozumiana filozofia wychowania.

Słowa kluczowe: filozofia, pedagogika, filozofia wychowania, metafizyka, kontemplacja, mistyka.

Wprowadzenie

[...] bądź kim jesteś, a nie kim nie jesteś, bo jeśli nie jesteś tym, kim jesteś, stajesz się tym, kim nie jesteś (Quebonafide, *Paulo Coelho*).

Żył sobie Guru, który przede wszystkim był uważany za Wcieloną Mądrość. Każdego dnia rozprawiał o różnych aspektach życia duchowego i dla wszystkich było oczywiste, że nikt nigdy nie prześcignął tego człowieka w różnorodności, głębi i nieodpartej wartości jego nauk. Jego uczniowie wciąż pytali go o źródło, z którego czerpie swe niekończące się zasoby mądrości. Odpowiadał, że to wszystko jest zapisane w księdze, którą odziedziczył.

czą, gdy umrze. Dzień po jego śmierci, uczniowie znaleźli księgę dokładnie tam, gdzie im powiedział. Była w niej tylko jedna strona, a na niej tylko jedno zdanie. Brzmiało ono: „Zrozum różnicę między tym, co zawiera, a zawartością, a wtedy źródło mądrości będzie dla ciebie otwarte” (de Mello, 1992, s. 191).

Niniejszy tekst ma charakter wyraźnie graniczny, a zarazem transgresyjny, wręcz *metanoiczny*, wszak zamierzamy w nim podnieść kwestię wzajemnych relacji filozofii i pedagogiki w kontekście współczesnym. Relacje te są mocno złożone, ale co istotniejsze – paradoksalne, jako że na powierzchni wydają się co najmniej ograniczone, podczas gdy źródło¹, z którego wspólnie wytryskują i w którym koegzystują na sposób wzajemnego przenikania się, nigdy nie wyszło, zgodnie ze słowami piosenki *Źródło* Jacka Kaczmarskiego:

ale jest ciągle rzeka na dnie tej rozpadliny, jest i będzie, będzie jak była, bo źródło, bo źródło wciąż bije. [...] Bo cóż draży kształt przyszłych przestrzeni, jak nie rzeka podziemna? Groty w skalach wypłucze, żyły złote odkryje, bo źródło, bo źródło wciąż bije.

Bije, mimo że to bicie nie jest ani takie oczywiste, ani się z niego za często nie czerpie, a jeśli już, to bez (odpowiedniej) świadomości, a zatem i odpowiedzialności, ponieważ jest ignorowane, gdzieniegdzie radykalnie kontestowane bądź jednostronnie zawłaszczane. A być może dzisiejszy kontekst stanowi szansę na jeszcze lepsze ujaśnienie owego źródłowego² wzajemnego przenikania się w formie transgresji-*metanoi* ku filozofii wychowania, jako że

nie ma zatem m a r n e g o c z a s u, gdy nasza refleksja nad światem nie będzie marna: powierzchowna, instrumentalna, przygodna. Z pewnością nie jest na nią za późno: jak bowiem napisał dawno temu tybindzki poeta [F. Hölderlin – M.P.] – „Wo aber die Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch” (Lecz gdzie jest niebezpieczeństwo, / Rośnie także ratunek) (Bal-Nowak, 2013, s. 380).

Owszem, będzie nam chodziło o pewną formę powrotu do źródła³, ale nie w znaczeniu odtwarzania gotowych wzorców, ale wskazania, przywrócenia świadomości, że w gruncie rzeczy relacje te zawsze miały, mają i mieć będą charakter transgresyjny, bez względu na to, w jakim modelu się je ujmie, nie wyłączając propozycji radykalnie separatystycznych, jak i tych unifikujących. A jest tak dlatego, iż „każde wychowanie jest wychowaniem filozoficznym. Istnieje wyłącznie wychowanie filozoficzne” (Gogacz, 1993, s. 55). Ale zarazem istnieje wyłącznie

¹ „W najbliższym związku z tym znaczeniem *arché* pozostaje pojęcie źródła. Oznacza ono nie tylko początek, w sensie przestrzennym czy czasowym, ale i w sensie p o c h o d z e n i a, genezy. Zbliża się także w swym znaczeniu do pojęcia podłoża czy zasady” (Stróżewski, 1994a, s. 11).

² O potrzebie myślenia źródłowego, zwłaszcza we współczesnej humanistyce rozumianej integralnie, zob. Grzegorzcyk, 2018.

³ „Jeśli chcesz znaleźć źródło, musisz iść do góry, pod prąd. Przedzieraj się, szukaj, nie ustępuj, wiesz, że ono musi tu gdzieś być – Gdzie jesteś, źródło?... Gdzie jesteś, źródło?! Cisza... Strumieniu, leśny strumieniu, odśłoń mi tajemnicę swego początku! (Cisza – dlaczego milczysz? Jakże starannie ukryłeś tajemnicę twego początku)” (Jan Paweł II, 2003, s. 11).

filozofia pedagogiczna⁴ rozumiana jako wychowanie, jakkolwiek kontrowersyjnie to brzmi, a tym samym, pedagogia/pedagogika o tyle są/jest sobą, o ile źródłowo właśnie są/jest filozofią wychowania⁵, a także, filozofia jest o tyle filozofią, o ile jest pedagogią/pedagogiką, a więc więcej niż filozofią wychowania jako jednością sposobu/sztuki życia i światopoglądu, a więc ostatecznie sztuką sztuk (Pawłowski, 2016, 88–94), sztuką bycia pozwalającą „być inaczej” (Hadot, 2003, s. 288), „z”, „wewnątrz” i „ku” trans-filozoficzno-pedagogicznego, mistycznego Bez-Źródła!

1. Współczesny kontekst – różne oblicza redukcjonizmu

Trudno nie zgodzić się z konstatacją, iż „przez całe stulecia pedagogika i filozofia były [...] ściśle ze sobą związane” (Albert, 2002, s. 204), podobnie zresztą jak chociażby psychologia. Jednakże –

od połowy lat sześćdziesiątych [XX-wieku – M.P.] uległo to u nas zmianie. Zaczęto akcentować konieczność definitywnego oddzielenia pedagogiki od filozofii i zwrócenia się w stronę badań empirycznych. Ta nowa empirystyczna, a wkrótce zresztą silnie upolityczniona pedagogika wyrzekła się swej dawnej nazwy i nadała sobie miano „nauki o wychowaniu”. Z tą nową koncepcją rozprawił się pedagog Marian Heitger, podkreślając przy tym: „Stroniąc od filozoficznego myślenia, pedagogika musi się zarazem wyzbyć pojęcia wychowania, musi bowiem zredukować swe zamysły do szkolenia, którego merytoryczne uzasadnienie opiera się jedynie na argumentach użyteczności i społecznej skuteczności, tj. którego roszczenie sprzeciwia się w istocie idei prawomocności”. Można tylko przyklasnąć Heitgerowi, gdy zarzuca on nowoczesnej „nauce o wychowaniu” immanentną skłonność do oportunistycznego: „Prześledźmy tylko jej twierdzenia z ich szybkimi modyfikacjami i tendencją do modnych postaw. Propagowanie antyautorytarnej, emancypacyjnej, obiegowej pedagogiki; lub rozmaitych modeli nauczania projektowego, *learning by doing*, otwarte wykłady, społeczne uczenie się aż po obecną wyprzedzą pedagogiki na rzecz procedur terapeutycznych bądź tego, co się za nie podaje... To podrygiwanie w modnych szatach nie służy chyba naukowemu wizerunkowi nowoczesnej «nauki o wychowaniu». Dowodzi raczej całkowitej niepewności w efekcie jej braku zasad – braku, który musi być niechybnie następstwem zraty filozoficznego myślenia, i wydaje pedagogikę w teorii i praktyce na żer wszelkiej samowoli”. Takie są skutki zerwania kontaktu między pedagogiką a filozofią (Albert, 2002, s. 204–205)⁶.

⁴ Jak podkreśla W. Dilthey „ostatnim słowem filozofa jest pedagogika, ponieważ wszelka spekulacja ma celu działanie. [...] Szczytem i celem każdej prawdziwej filozofii jest pedagogika, rozumiana najszerzej jako teoria wychowania człowieka”, W. Dilthey. *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. W: *Gesammelte Schriften*, t. 9, Stuttgart 1974, s. 7, (cyt. za: Krasnodębski, 2009, s. 18, przyp. 13).

⁵ Posługujemy się terminem wychowanie i zbitką filozofia wychowania, nadając im specyficzne rozumienie, dokładnie tak samo jak w przypadku takich pojęć, jak edukacja czy kształcenie, stąd z jednej strony, owszem, wpisujemy się w spory teoriiopojęciowe, dotyczące filozofii wychowania czy filozofii edukacji (Godoń, 2012, s. 21–58), ale z drugiej strony przenosimy je na inny poziom, tym samym niejako je przekraczając.

⁶ Na zjawisko dowolności w filozofii wychowania zwraca uwagę Sosnowska, upatrując winy za taki stan rzeczy zarówno po stronie filozofów, jak i pedagogów, a także w słabej komunikacji pomiędzy obiema stronami (Sosnowska, 2009, s. 9–11).

Nie sposób także w tej kwestii odmówić sporej słuszności Albertowi, choć wydaje się, że należy powyższe uwagi nieco zniuansować. Bezsprzecznie mamy do czynienia z silnym nurtem zmierzającym do autonomizacji pedagogiki jako nauki względem filozofii, o mocno empirycznym nachyleniu (co – swoją drogą – jest swoistą filozofią uprawiania pedagogiki *sic!*)⁷. Jednocześnie, przynajmniej co do zasady,

w zasadzie powszechnie akceptuje się związek filozofii i pedagogiki. Jak zauważa S. Sztobryn, filozofia jest niepokojem pedagogiki. [...] Wielu filozofów uważa, że zwieńczeniem systemu filozoficznego jest pedagogika. Z drugiej zaś strony wielu pedagogów utożsamia teorię wychowania z filozofią. Zdaniem M. Nowaka pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ stawia sobie te same pytania, co filozofia – o sens, genezę, przyczynę analizowanego przez siebie przedmiotu badań. Współcześnie jednak wiele nauk humanistycznych odcina się od filozoficznych korzeni, zaś pedagogika – wydaje się – wciąż podtrzymuje ten związek, szukając w niej oparcia (Krasnodębski, 2009, s. 18–19)⁸.

Albertowi chodzi, zdaje się, zatem nie o zerwanie jako takie kontaktu między filozofią a pedagogiką, jako że, co należy raz jeszcze podkreślić, nawet programowe, radykalnie pozytywistyczne podejście suponujące takąż separację samo wynika z przyjętego stanowiska filozoficznego, więcej: jest stanowiskiem filozoficznym, ile o zerwanie z taką filozofią, która gwarantowała pedagogice jej ponadszczegółowy, uniwersalistyczny charakter (inna kwestia, czy coś, co podaje się za filozofię, a pozbawione jest owego uniwersalistycznego wychylenia, jest filozofią *par excellence*). Redukcjonizm empirystyczny i silne upolitycznienie pedagogiki⁹ są konsekwencją przyjęcia takiego uzasadnienia, jakie wskazuje Heitger, a więc które „opiera się jedynie na argumentie użyteczności i społecznej skuteczności, tj. którego roszczenie sprzeciwia się w istocie idei prawomocności”, sprowadzając wychowanie właściwie do socjalizacji – zaś u podłoża takiego podejścia tkwi redukcjonizm filozoficzny w postaci utylitarystycznie rozumianego konstruktywizmu społecznego¹⁰.

⁷ Na temat problemu autonomii pedagogiki – Bronk, 2003; 2005.

⁸ „Związek pedagogiki z filozofią nie miał i nie ma charakteru wyłącznie personalnego. Jest on typowo esencjalny. Dotyczył i dotyczy wspólnych dla obu dyscyplin pytań, formułowanych odpowiedzi, języka i metod badawczych. Do typowych dla obu dyscyplin należą pytania o naturę człowieka, istotę dobra, sposoby poznawania rzeczywistości, naturę życia społecznego, sens i cel życia człowieka. Nierzadko są to także pytania metafizyczne, dotyczące istoty istnienia rzeczywistości. Nawet jeśli uznamy, że pedagogika nie ma kompetencji, aby na nie odpowiadać, to nie można zaprzeczyć, że udzielane na polu filozofii odpowiedzi stanowią podstawę do formowania tez, poglądów, koncepcji w pedagogice” (Magier, 2012, s. 37).

⁹ Problem stanowi ów redukcjonizm, nie zaś empiryczny czy polityczny wymiar pedagogiki, co nie znaczy, że są one bezproblemowe.

¹⁰ W związku z tym chciałbym przywołać pewną wymianę zdań, w której miałem zaszczyt uczestniczyć. Miała ona miejsce podczas pedagogicznej konferencji naukowej na Uniwersytecie Warszawskim. W swoim referacie poruszałem właśnie nieodzowność przywrócenia silniejszych związków współczesnej pedagogiki z uniwersalistycznie rozumianą filozofią. Jedna z prelegentek zwróciła mi uwagę, że nie rozumiem, czym jest pedagogika, gdyż jest ona, jej zdaniem,

Albert nie poprzestaje jednak na zarejestrowaniu obecnej sytuacji, ale przywołuje dwa sposoby, na jakich do tej pory działała filozoficzna pedagogika.

Z jednej strony zwracała się krytycznie przeciw zorientowanej tylko na zewnętrzną użyteczność pedagogice (już platońska krytyka sofistyki była krytyką takiej sztuki wymowy, w której chodziło nie o prawdę, lecz o skuteczną argumentację; w dobie nowożytnej Kartezjusz chce za pomocą swego *cogito, ergo sum* w *Rozprawie o metodzie* nie tylko uczynić podstawą swej filozofii doświadczenie bytu, lecz i zastąpić niepewną wiedzę o wychowaniu przez tę filozofię. Z drugiej zaś strony i filozofia stworzyła ideał edukacji, który uwalnia człowieka od jednostronności niezbędnego naturalnie wychowania praktyczno-życiowego, ukazując mu jego wyższe możliwości. Eduard Spranger scharakteryzował wychowanie jako proces dwustronny. Istotną zasadą pedagogiki musi być „umożliwienie jednoczesnego wzrastania znajomości świata zewnętrznego i skupienia na świecie wewnętrznym”. Celem tego skupienia się na „świecie wewnętrznym” jest wszakże dla Sprangera „duchowe przebudzenie”, tj. uświadomienie sobie każdorazowego stanu wewnętrznego i zawartej w nim świadomości bytu. Współdziałają tu ze sobą noetyka („uwewnętrznienie”, zwrot do wewnątrz), metafizyka („świadomość bytu”, znajdowany w naszym wnętrzu świat: „W duszy jest także wszechświat” Goethego) oraz etyka (świadomość bytu jako doświadczenie bytowej wspólnoty (Albert, 2002, s. 205–206).

Jego zdaniem, tylko uwzględniająca te dwa podejścia „pedagogika może w zupełności uchodzić za najwyższy cel filozofowania” (Albert, 2002, s. 206), wszak „temat wychowania jest ściśle związany z tematami filozoficznymi. Platońska alegoria jaskini – słusznie pojmowana jako metafora istoty filozofii – ma przede wszystkim w zamyśle wyjaśnienie istoty wychowania, paidei. Dla Platona mianowicie wychowanie i filozofia są tożsame w swym celu: przekształceniu człowieka w wyższą formę istnienia” (Albert, 2002, s. 204). Za tymi stwierdzeniami ukryta jest jednak pewna filozofia filozofii, wychowania/pedagogiki i ich wzajemnych relacji. A tym, co być może najbardziej współcześnie „relację pedagogiki i filozofii komplikuje [jest – M.P.] jednak wielość koncepcji pedagogicznych i istnienie wielu pedagogicznych nauk o wychowaniu. Analogicznie, kontakt utrudnia wielość nurtów i szkół filozoficznych, które proponują różne interpretacje człowieka, społeczeństwa i moralności” (Krasnodębski, 2009, s. 19). Czy da się wskazać płaszczyznę uprzednią względem owego pluralizmu w wymiarach *ad intra* i *ad extra*, sankcjonującą uniwersalistyczne ukierunkowanie filozofii wychowania?

nauką społeczną, a wychowanie zasadniczo sprowadza się właśnie do socjalizacji. Moją odpowiedź skonstruowałem w postaci sokratejskiego dialogu – w tym przypadku monologu. Kogo wychowują rodzice? Dziecko, syna lub córkę. Kogo wychowuje szkoła? Ucznia. Kogo wychowuje państwo? Obywatela. A kto w takim razie wychowuje człowieka?! Sprowadzenie wychowania li tylko do socjalizacji, a pedagogiki do praktyki społecznie użytecznej (nauki społecznej) oznacza, iż poruszamy się na płaszczyźnie ról społecznych. Czy jednak człowiek w swoim człowieczeństwie jest także rolą społeczną, czy też raczej fundamentem, na którym owe role są nabywane, które on każdorazowo warunkuje, samemu nie dając się do żadnej z nich zredukować? Sam problem, jak i możliwe jego rozwiązania, ulokowane są na płaszczyźnie filozoficznej. Na temat konieczności zrównoważenia tychże płaszczyzn zob. Jan Paweł II, 1982, nr 3–4; Jan Paweł II, 1980).

Dosyć powszechnie przywołuje się w literaturze następującą wypowiedź Jana Legowicza, w której konstatuje on, iż:

genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, jak teoria i praktyka, obie stanowią dla siebie źródło zasad i kryterium postaw. Swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka pedagogika spełnia zadania filozofii. Znajduje to potwierdzenie zarówno w historii filozofii, jak i w dziejach wychowania – i źle, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej (Legowicz, 1975, s. 4).

Mimo ostatniego zdania, mamy tu do czynienia z wyraźnym podkreśleniem współrzędności, ale nie współprzenikania się filozofii i pedagogii – ta pierwsza zostaje sprowadzona do bazy teoretycznej, druga zaś do jej praktycznej aplikacji. Wydaje się to dość powszechnym stanowiskiem, także wtedy, gdy pedagogika zostanie uznana za filozofię praktyczną (nie praktykę filozoficzną!), czy wręcz z nią utożsamiona, choćby w formie etyki dynamicznej (Gałkowski, 2016, s. 25–26), wszak osadzone jest ono na skrajnie uteoretycznionym podejściu do filozofii, a poniekąd i nauki (zarówno w sensie szeroko rozumianych *humanities*, jak i *science*), które często w pedagogice skutkuje wyraźnym rozgraniczaniem pedagogii i pedagogiki (ewentualnie metapedagogiki). Odpowiedzialnym za ten stan rzeczy jest zjawisko w kulturze zachodniej, którego początków można się dopatrywać już w okresie średniowiecza, a które na sile przybrało i upowszechniło się w nowożytności, kiedy to zakres pojmowania filozofii na skutek jej wchłonięcia przez chrześcijaństwo ograniczono jedynie do poznania czysto teoretycznego¹¹, poprzez uczynienie z niej służebnicy teologii pozbawionej ćwiczeń duchowych, które stały się częścią mistyki i etyki chrześcijańskiej, a więc separując filozofię (dyskurs) od życia filozoficznego (Pawłowski, 1996, s. 43).

O ile u swoich początków zachodnia filozofia była sposobem życia i ćwiczenia ducha, już na średniowiecznym uniwersytecie – jak pisze Pierre Hadot – „staje się działalnością czysto teoretyczną i abstrakcyjną. [...] **Nauczanie nie jest już kierowane do ludzi, których chce się kształcić na ludzi**, lecz do specjalistów, by umieli kształcić następnych specjalistów” (Pawłowski, 1996, s. 28, podkr. autora).

Oczywiście, starożytny ideał jedności dyskursu i życia filozoficznego (naukowego), który w wyniku owego procesu, zdaniem Hadota, uległ rozczłonkowaniu, nigdy całkowicie nie wygasł, jednakże nie on wyznaczał główne trendy. Zdaniem Pawłowskiego, taka etiologia obecnej sytuacji, choć w znacznej mierze słuszna, nie tłumaczy jej jednak wystarczająco. Zauważa on, iż:

myśliciele nie byli przecież zobligowani do tego, aby przejmować czysto teoretyczny charakter filozofowania. Tym bardziej nie musieli się wcale przyczyniać do rozwijania abstrakcyjnych metod rozumowania i do tworzenia nowych, odrębnych dyscyplin filozoficznych, w których specjalizacji uległa forma teoretycznego wykładu. Zrozumienie głęb-

¹¹ Redukując *theorię*, czy raczej *bios theoretikos*, do współczesnej, wąsko rozumianej teorii (Pawłowski, 1996, s. 25–27).

szych powodów takiej ewolucji filozofowania wymaga, moim zdaniem, spojrzenia z odmiennej i znacznie szerszej perspektywy. Całościowego, maksymalistycznego wymiaru myślenia nie zatraciły indyjskie szkoły filozoficzne, a ponadto przechowały najrozmaitsze metody ćwiczeń duchowych. Ocaliły zatem to, co w europejskiej tradycji antycznej zaginęło. **Ocaliły „modele” życia**, podstawowe formy, według których można stosować rozum do egzystencji ludzkiej, **rodzaje poszukiwania mądrości**. [...] Upadek filozofii pojmowanej jako ćwiczenie duchowe trzeba więc połączyć z tymi wątkami kulturowymi, które zaważyły na formowaniu się technicznej cywilizacji (Pawłowski, 1996, s. 44–45, podkr. autora)¹².

A tym, co zaważyło na formowaniu się nie tylko technicznej cywilizacji, ale wręcz technicznego podejścia do rzeczywistości, było odejście od postawy-drogi inicjacyjnej na rzecz adaptacji technicznej (Pawłowski, 1996, s. 43–49). Tym samym uniwersalistycznie kontemplacyjne nastawienie, połączone ze sztuką bycia jako formacją do rzeczywistości, zostało zastąpione redukcjonizmem¹³ reformującego użycia – oczywiście takie ustawienie sprawy jest mocno uproszczone, jednakże oddaje fundamentalną różnicę prymarnych odniesień i nastawień człowieka w jego byciu w świecie.

Od nieco jeszcze innej strony możemy spróbować uchwycić zmianę, z którą mamy do czynienia, przyglądając się jej oddziaływaniu w sferze religii:

Rozróżnienie między wiarą a praktyką jest stosunkowo niedawne i właściwe dla naszego zachodniego świata. Samo wyróżnienie tych pojęć jest dawne, ale doszło do ich oddzielenia, kiedy wiara przerodziła się w zwykłe przekonanie lub cnotę intelektualną. W dawnej tradycji chrześcijańskiej [...] rozróżnienie między posiadaniem wiary a życiem wiarą w ogóle się nie pojawia. Jedno bez drugiego nie istnieje. Dopiero niektórzy myśliciele z XVII wieku oddzielił przekonania osobiste od realizacji tychże przekonań. Trzeba by, oczywiście, nieco to zniuansować, ale wyraźnie nadchodzi epoka subiektywizmu. Ważna jest nie realność rzeczy, ale to, co ja o nich myślę. Na plan pierwszy wysuwa się „ja” – co ja odczuwam, co ja oceniam jako prawdziwe, co ja myślę. Dojdzie nawet w filozofii do

¹² „[...] w Indiach zachodzi od średniowiecza ewolucja filozofowania także w kierunku specjalistycznego wykładu teoretycznego, chociaż dopiero w XX wieku dostrzegamy wyraźną destrukcję tradycji filozoficznej, pojmowanej jako ćwiczenie duchowe. Destrukcja ta została jednak spowodowana głównie czynnikami zewnętrznymi, tj. gwałtownym rozprzestrzenieniem się technicznej cywilizacji i konsumpcyjnego modelu” (Pawłowski, 1996, s. 44).

¹³ Podejściu uniwersalistycznemu zostaje przeciwstawiona radykalna specjalizacja, uszczegółowienie, udzielinowanie (Pawłowski, 1996, s. 30). Znakomicie kwestia ta została nakreślona w jednym z listów A. Einsteina. Píše on: „Zgadzam się całkowicie z tobą co do znaczenia i wartości edukacyjnej metodologii oraz historii i filozofii nauki. Bardzo wiele osób w dzisiejszych czasach, nawet tych parających się zawodowo nauką, przypomina mi kogoś, kto widział tysiące drzew, ale jeszcze nigdy nie widział lasu. Znajomość tła historycznego i filozoficznego uwalnia człowieka od przesądów jego pokolenia, których ofiarą pada większość naukowców. Taka wolność, którą daje nam wgląd filozoficzny, odróżnia moim zdaniem zwykłego rzemieślnika czy specjalistę od rzeczywistego poszukiwacza prawdy” (fragment pochodzi z niepublikowanego listu Einsteina do Roberta A. Thorntona, z dn. 7 grudnia 1944 r. (EA 6-574), Einstein Archive, Hebrew University, Jerusalem, cyt. za: J.C. Lennox, 2017, s. 22, gdzie z kolei ów fragment cytowany jest za: Howard D. (2005). Albert Einstein as Philosopher of Science. *Physics Today*, 58 (12), s. 34.

uzależnienia istnienia od faktu mojego myślenia. [...] W taką właśnie logikę zostały wciągnięte nasze czasy i w niej się zakorzeniają. A przecież w żadnej innej kulturze taka separacja się nie pojawia. Charakteryzuje ona wyłącznie nowożytną kulturę na Zachodzie i jedynie tu próbuje dominować (Tisin, 2013, s. 185–187).

Przedstawiony proces miał/ma zatem charakter wyrażnie kulturowy, który na gruncie religijnym wybrzmiał w powyższej formie.

Wskazane przez nas przemiany, które miały/mają miejsce w kulturze zachodniej (które bynajmniej nie stanowią wyczerpującego opisu obecnego stanu owej kultury ani nie roszczą sobie pretensji do całościowego objęcia jego etiologii), wyrażnie pozawalają odczuć aporetyczność współczesnych relacji między filozofią a pedagogiką w ich silnie redukcjonistycznym nachyleniu. Przywołaliśmy je jednak jedynie po to, aby w ich kontekście „przemyśleć czynniki, które umożliwiłyby współczesnemu człowiekowi, już «skażonemu» racjonalizmem i poddanemu wszechwładnej technice, odnajdywanie dostępu do inicjacji. Wbrew obiegowym uniwersyteckim opiniom jestem przekonany, że jest to wciąż możliwe” (Pawłowski, 1996, s. 49). Że jest możliwe nie tylko przemyślenie, ale i zorientowanie i przeżywanie relacji między filozofią a pedagogiką w ich źródłowym współprzenikaniu się. Dopiero z tej perspektywy będzie widoczne, ile w obecnych relacjach jest jeszcze z owego źródła; źródła, które jak twierdzimy, nie ma charakteru konkretnego modelu zaczerpniętego z określonego momentu historyczno-kulturowego, ale ulokowane jest w doświadczeniu źródłowym człowieka, w jego człowieczeństwie przeżywanym, w jego współ-byciu-w-świecie. Owszem, „teoria i praktyka stykają się w człowieku. Człowiek nie składa się z szeregu odizolowanych od siebie sfer, lecz jest jednością”, tak jak jednością jest szeroko rozumiane doświadczenie człowieka. Zmiany w sferze intelektualnej muszą zatem w jakiś sposób odbijać się w sferze wolicjonalnej, i odwrotnie. Uznanie jakiegoś sądu za prawdziwy czy jakiegoś dobra za realne natychmiast stawia przed człowiekiem problem ustosunkowania się do niego, a więc zajęcia jakiejś postawy lub modyfikacji postawy dotychczasowej (Gałkowski, 2016, s. 18). Ale to bynajmniej nie oznacza, że „poznanie teoretyczne jest zatem warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) wszelkiego wychowania i edukacji, czyli filozofa należąca do sfery czysto intelektualnej pośrednio ma wpływ na całego człowieka” a „problem leży ostatecznie w definicji filozofii” (Gałkowski, 2016, s. 17). Wszak zaprezentowane powyżej podejście jest już jakąś obróbką, teoretyczną właśnie, a nie ujaśnieniem tego, jak w człowieku wydarza się to, co filozoficzno-pedagogiczne.

2. Zagubiona źródłowość

Celem tej części niniejszego tekstu będzie wskazanie źródłowej płaszczyzny, na której to, co filozoficzne, i to, co pedagogiczne, niereducjonistycznie współ-

istnieje na sposób współprzenikania się, a której ponowne ujaśnienie pozwoli nieco inaczej spojrzeć na relacje filozofii i pedagogiki, ponieważ silniej niż dotychczas wpisując się w „ducha współczesności”.

Ową płaszczyzną „jest” człowiek, w którym wydarza się to, co filozoficzne i pedagogiczne w ich wzajemnych powiązaniu, ale nie płaszczyzną ostateczną – owszem, źródło bije w człowieku, ale nie z niego wybija, wszak nie on stanowi dla siebie samego usprawiedliwienie swojego istnienia i jegoż sposobu (Płóciennik, 2018; Kołakowski, 2012, s. 21–22). „Dlaczego jest w ogóle, jeśli tak można powiedzieć, człowiek? I dlaczego ja, poszczególne jednostka, jestem tym człowiekiem, tutaj i teraz?” (Mounier, 1964, s. 242) – w tych pytaniach kryje się uniwersalne, choć często nieuświadomione i niestematyzowane, doświadczenie przez każdego człowieka skończoności i transgresyjności własnego, a zarazem współ-dzielonego, człowieczeństwa¹⁴, które przychodzi do niego spoza niego samego i poza niego go odsyła, a zarazem wszystkiego, co człowiek napotyka w swoim integralnie rozumianym doświadczeniu, a co możemy określić mianem świata, tak, iż zawsze jest on ustanawiany/ustanowiony metafizycznie¹⁵, ponieważ duchowościowo (Pawłowski, 2011, s. 181–183). Owszem, pojęcie „duchowości” – z jednej strony w kontekście redukcjonizmów, m.in. empirycystycznego, a z drugiej skrajnie spirytystycznego – jawi się jako co najmniej podejrzane, jednakże wyraża ono (ni mniej, ni więcej) to, że z doświadczenia człowieka, i człowieka jako autodoświadczenia, nie da się wyeliminować konstytutywnych wymiarów – źródłowych, nakierowanych na całość (uniwersalistyczność), transgresyjność (autotranscendencja, samoprzekraczanie się) i integralność (obejmujące i wypływające z całości ludzkiej egzystencji) (Chrost, 2013, s. 137–171). Poszukiwanie „miejsca” wybijania źródła prowadzi człowieka do postawienia – w sposób najbardziej radykalny z dostępnych – pytania o źródło samego siebie i tego, co ludzkie, jak i tego, co mu się jawi jako dostępne, ale i na co jedynie pozostaje otwarty: o całość, o wszystko¹⁶:

¹⁴ „Osobista godność stanowi podstawę równości wszystkich ludzi. [...] Będąc podstawą równości wszystkich ludzi, godność osobista jest równocześnie źródłem ich współuczestnictwa i wzajemnej solidarności, bowiem dialog i komunია wywodzą się przede wszystkim z tego, kim ludzie «są», a dopiero wtórnie z tego, co «mają»” (Jan Paweł II, 1988).

¹⁵ Niezwykle istotne są w tym kontekście uwagi Alberta dotyczące istoty metafizyki (Albert, 1991, 45–46), zachowujące swoją ważność mimo konieczności ich pogłębienia i – naszym zdaniem – jednak zniuansowania, wszak nasze rozumienie metafizyki nie tylko ciąży ku *unio mystica*, ale z niej wypływa i w niej się finalizuje – idzie tu zatem o coś znacznie więcej niż tylko o metafizykę (Stróżewski, 1994b), którą w sobie zawiera.

¹⁶ „Czymkolwiek bowiem zajmuje się filozofia, nigdy nie traci z oczu całości. Musimy być ostrożni, by nie popełnić kardynalnego błędu. Filozofów interesuje całość, a nie wszystko. To ważna różnica: cokolwiek stanowi przedmiot ich badania, mają na uwadze całość, która odnosi nas do jedności uniwersum. Filozofia odkrywa we wszystkim to, co naprawdę istnieje, i to, co może zostać poznane. Całość to nie wszystko, lecz perspektywa, z której wszystko staje się zrozumiałe” (Karłowicz, 2007, s. 78–79). Ze względu na współzależność całości i wszystkości, a zarazem jednak pewną ich odmienną, a także odrębną niż zaprezentowana przez Karłowicza możliwość ich rozumienia, posługujemy się obydwojma pojęciami.

Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic? Oto jest pytanie. Nic jest to zapewne żadne dowolne pytanie. „Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?” – to najwyraźniej pierwsze ze wszystkich pytań. [...] Każdego choć raz dotyka ukryta moc tego pytania, i właściwie nie pojmuje on, co się z nim wówczas dzieje [...] Z tej racji, że z pytania „Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?” wytryskuje podstawa wszelkiego rzetelnego zapytywania i że w ten sposób pytanie to jest praktykiem, źródłem, musimy je uznać za pytanie najbardziej źródłowe (Heidegger, 2000, s. 7–11).

W pytaniu tym dochodzi do głosu także próba uchwycenia uwarunkowań sytuacji, z której zostaje ono zadane, owego ludzkiego, a zarazem więcej niż ludzkiego, „miejsca”, z którego się ono dobywa, tak, że i samo to pytanie i jego możliwość stają się przedmiotem tegoż zapytywania, a pytanie zdaje się nieść więcej, niż jest zdolne unieść, nie tylko ono zawiera to, o co się dopytuje, ale samo jawi się jako zawierające się w tym, ku czemu się zwraca, będące u siebie jedynie poza sobą.

Pytamy: „Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?”. Z pozoru trzymamy się w tym pytaniu tylko bytu i unikamy próżnego mędrkowania o bycie. Lecz o co właściwie pytamy? Dlaczego jest byt jako taki. Pytamy o podstawę tego, że byt jest i czym jest, i że nie jest raczej niczym. Pytamy w gruncie rzeczy o bycie. Ale jak? Pytamy o bycie bytu. Przepytujemy byt ze względu na jego bycie. [...] Przy czym najważniejsze jest to, byśmy stale uprzytamniiali sobie, że bycia bytu nie potrafimy uchwycić bezpośrednio i wyraźnie – ani w bycie, ani pośród bytu, ani w ogóle gdziekolwiek (Heidegger, 2000, s. 34–35).

W tym sensie to, o co człowiek pyta w tymże pytaniu, czego poszukuje, skąd i ku czemu jest wychylony w wydarzeniu swego człowieczeństwa, nie jest czymś i nie jest źródłem, a raczej Nie-czymś i Bez-Źródłem, w którym, z którego i ku któremu źródło ma wszystko/całość¹⁷, owo bez-źródłowe Wszechogarniające zawiera w sobie wszystko i całość¹⁸, a zarazem jest czymś „więcej”¹⁹. Dla-czego?,

¹⁷ Wszystko jest ze wszystkim powiązane w swym źródłowym (za-)istnieniu z Bez-Źródła, w Nim i ku Niemu, co znakomicie nie tylko z perspektywy chrześcijańskiej ukazał papież Franciszek w Encyklice *Laudato si'*. „Nie jest to bynajmniej kiepski wymysł z początków dwudziestego pierwszego wieku. Nie jest to panteizm ani czczy optymizm w stylu New Age. To cały sens; założenie, które rzeczywiście miało wprowadzić nas w nową erę – i wciąż jest w stanie tego dokonać. To odwieczna tradycja. Naszym zadaniem [...] jest [...] jedynie nieustanne podtrzymywanie tego, co zostało już odkryte przez mistyków i świętych wszystkich religii” (Rohr, 2016, s. 15).

¹⁸ „Czym jest owa «transcendentna Tajemnica», «najwyższa Prawda», owo «powszechne Prawo»? Są to słowa, jakich używamy dla wyrażenia tego, co niewyraźne. Oto cały problem życia, który ustawicznie trapi nasz rozum. Dostatecznego sensu i celu życia nie da się wyrazić, nie da się należycie ująć myślą. Obecny jest wszędzie, we wszystkim, a przecież zawsze nieuchwytny dla naszego pojmowania. Jest to «Podstawa» wszelkiego istnienia, ta, z której wszystko pochodzi, do której wszystko powraca, lecz która nigdy się nie ujawnia. Jest «wewnątrz» wszystkich rzeczy, «ponad» wszystkimi rzeczami, lecz nie da się z niczym utożsamiać. Bez niej nic nie może istnieć, bez niej nic nie da się poznać; sama w sobie – pozostaje jednak nieznaną. Jest tym, przez co wszystko jest znane, a przecież sama pozostaje nieznaną” (Griffiths, 1985, s. 15–16). Wątpliwość budzi stwierdzenie, iż Transcendencja nigdy się nie ujawnia – czy taka niemożność wynika z naszej perspektywy ujęcia Transcendencji, która jako antropomorficzna nigdy nie może być uważana za ostateczną, czy też znajdowałaby się po stronie Transcendencji np. ze względu na wsobną niemożność – czy Transcendencja byłaby wtedy aby na pewno Transcendentna?, czy też brak woli? – ale skąd właściwie o tym wiemy? Czy radykalnie do-myślana z ludzkiej perspektywy Transcendencja nie musi w gruncie rzeczy ugrzęznąć w paradoksach i czy nie jesteśmy nieustannie skazani na jednak pewną dozę idolatryczności, o ile nie uznamy jakiejś (jakiej?) możliwości ikonicznego objawienia Transcendencji? (Gillet-Cahliliol, 1995).

¹⁹ Mówiąc o Bez-Źródle, chcemy uniknąć krytyki iluzji źródłowości (Waligóra, 2008), ze świadomością, że wszelkie ludzkie akty poznawcze i językowe są obciążone antropomorficznością,

a więc skąd? i dokąd?, jaki cel, a zatem i sens?, jaka wartość? względem (w odniesieniu do) czego? – to ciężar metafizyczności człowieka (Piecuch, 2001; Stróżewski, 2000) skondensowany w prawdziwie metafizycznym ruchu-pytaniu. Każdy człowiek jest w taki właśnie sposób nie tylko ontologiem, ale metafizykiem, i nie może nim nie być, co nie znaczy, że musi przyjmować *stricte* metafizyczną wizję rzeczywistości²⁰. Skoro człowiek jest w stanie tak radykalnie zapytać o wszelkie uwarunkowania konstytuujące jego i świat, znaczy to, że jest wobec nich przynajmniej w pewnym stopniu duchowo wolny-niezależny (Guardini, 1991)²¹, stąd można przyjąć że metafizyczność człowieka jest osadzona transkulturowo i transspołecznie, a poniekąd i transhistorycznie i transczasowo (Possenti, 1998, 142–144) w jego ludzkiej naturze²², przy całej jej misteryjności i apore-

Baconowskim idolem ludzkiej natury, ogólnej i jednostkowej (idole plemienia i jaskini) (Bacon, 1955, XLI–XLII), a zarazem nie zapominając o tym, że wszelkie, nawet najbardziej radykalne, podejście apofatyczne jest uzależnione i wtórne względem pozytywności tego, co dane – nie istnieje negacja jako taka, jest ona już zawsze negacją „czegoś”, czy też próbą wyjścia poza „coś” – w przypadku człowieka tym, „z czego” dokonuje on ruchu apofatycznego, jest jego pozytywny, w sensie danej faktyczności, już zawsze (za-)istnieniowy status! Idzie zatem o nieskończone apofatyzowania od tego, co dane, aż po mistyczne nie-poznanie: „Ale jeśli tej Tajemnicy nie da się wyrazić ani opisać, ani nawet powiedzieć, że istnieje, to jak ją poznać? Oczywiście nie można jej należycie poznać. Nie należy do rzeczy, które są znane. [...] Jest to Podstawa świadomości, tak samo jak podstawa istnienia. Jest tym, z czego wytryska wszelka myśl, lecz samo pomyślane być nie może. A wszakże istnieje pewien punkt poza myślą, w którym staje się ono znane, nie jako przedmiot myśli, ani nawet jako pewien podmiot odrębny od pewnego przedmiotu, lecz jako tożsamość podmiotu i przedmiotu, bytu i wiedzy. Jest to doznawanie Jaźni, Atmana, poza bytem, o tyle, o ile byt jest pewnym obiektem myśli, poza myślą, o tyle, o ile myśl jest pewnym odbiciem, pewną koncepcją bytu. Jest to czysta świadomość bytu, czysta radość bytu -Saććidananda, byt, wiedza, błogostan. Jest to Nirwana, najwyższy stan, najwyższa Mądrość, poza którą niemożliwe jest wyjść. «O Mądrości, która odeszłaś, odeszłaś, odeszłaś na drugi brzeg»” (Griffiths, 1985, s. 20).

²⁰ Choć z drugiej strony wydaje się, że ostatecznie każda wizja rzeczywistości, a tym samym każda ontologia czy też światopogląd, jest w gruncie rzeczy metafizyczna, po pierwsze dlatego, że jest konstruowana z poziomu meta-, a po drugie, że zdaje się, że coś takiego jak poziom nie-meta nie istnieje. Nie zacieramy możliwości demarkacji między ontologią a metafizyką, ale linia ta jest niezwykle cienka, jeśli w ogóle „jest”.

²¹ „Osobista godność jest *najcenniejszym dobrem* człowieka, który dzięki niej przewyższa swoją wartością cały świat materialny. Słowa Jezusa: «Cóż bowiem za korzyść stanowi dla człowieka zyskać świat cały, a swoją duszę utracić?» (Mk 8, 36), zawierają w sobie jasne i inspirujące twierdzenie natury antropologicznej: wartość człowieka wynika nie z tego, co «ma», chociażby posiadał nawet cały świat, ale z tego, kim «jest». Liczą się nie tyle dobra tego świata, co dobro osoby, dobro, którym jest sama osoba. [...] Dzięki swej osobistej godności istota ludzka zawsze jest *wartością w sobie i przez się*, i wymaga, by traktowano ją jako taką, nigdy zaś jako przedmiot, który można użyć, narzędzie czy rzecz. [...] Osobowa godność jest niezniszczalną własnością *każdej ludzkiej istoty*. Ważne jest tutaj zdanie sobie sprawy z potęgi tego stwierdzenia, które opiera się na *jedyności i na niepowtarzalności każdej osoby*. Wynika z tego, że jednostki absolutnie nie można sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwem łańcucha ani trybem systemu” (Jan Paweł II, 1988, nr 37).

²² „[...] istnieje także ekologia człowieka. Również człowiek ma naturę, którą winien szanować i którą nie może manipulować według swego uznania. Człowiek to nie tylko wolność, którą sam

tyczności (Chyrowicz, 2015, 93–196; Salamucha, 2005), tam, gdzie „styka się” ona źródłowo z Bez-Źródłem, lepiej: tam, gdzie „wypływa” ona źródłowo z Bez-Źródła (Griffith, 1985, 77; Strumiłowski, 2016, 73.138–163). Tę metafizyczność człowiek zagospodarowuje różnymi światopoglądami i sposobami życia (Pawłuczuk, 2016), jednak ona pozostaje czymś większym, wszak jej źródłem, miarą i celem pozostaje Prawda Bez-Źródła, czy też Bez-Źródło jako Prawda (Trigg, 1989, 156–159; Krąpiec, 1989), nie spełnia się ona zatem ani w wiedzy²³, ani w działaniu (Ferry, 2016, 11–16), ale w czymś, co je przekracza, przewyższa, a ostatecznie także ustanawia – w mądrości (Wilowski, 2008) jako transcendentnym stanie ontologicznym (Hadot, 2000, 85), tj. byciu (w Prawdzie) (Tarnowski, 2006):

Prawda wiąże się najpierw z widzeniem, rozumieniem, z *theoria*, jak nazywa ją tradycja grecka. Ale prawda nie jest nigdy wyłącznie teoretyczna. [...] Lecz prawda oznacza coś więcej niż wiedza – celem poznania prawdy jest poznanie dobra. Taki jest też sens Sokratesowego pytania: Jakież to dobro czyni nas prawdziwymi? Prawda sprawia, że stajemy się dobrzy, a dobro jest prawdziwe [...] (Benedykt XVI, 2017a, s. 67),

a jedno, jak i drugie, to jest Prawda i Dobro, ostatecznie mają swe źródło w Bez-Źródle, którego to oglądanie, widzenie w sensie partycypacji – „w której oglądająca i oglądane stają się jednym” (Albert, 1991, s. 46) już nie tylko na poziomie istnienia (wszak bezźródłowe bycie źródłem Bez-Źródła nigdy nie miało początku i nigdy nie będzie miało końca; o jego źródłowości można mówić jedynie z perspektywy tego, co w nim znajduje/ma źródło, szczególnie człowieka, przy zachowaniu świadomości niemożności uniknięcia antropomorficzności), ale i męstwa bycia, a więc świadomej i wolnej akceptacji akceptacji (Tillich, 1983) już od- i na- zawsze uczestnictwa w Bez-Źródle²⁴ – spełnia metafizyczność człowieka. Człowiekowi w jego metafizyczności idzie zatem o

ogląd, pogląd, sposób widzenia, ale też sposób ustosunkowania się do świata; określa zatem nie tylko postawę teoretyczną, ale model życia i wyznacza pozycję badającego

sobie tworzy. Człowiek nie stwarza sam siebie. Jest on duchem i wolą, ale jest też naturą, a jego wola jest słuszna wtedy, kiedy szanuje naturę, słucha jej i akceptuje siebie takiego, jakim jest, to, że sam siebie nie stworzył. Właśnie w ten sposób i tylko w ten sposób urzeczywistnia się prawdziwa ludzka wolność” (Benedykt XVI, 2017b, s. 137).

²³ Rozum dyskursywny i wiedza są tu soterycznie czy wręcz kontemplatywno-mistycznie transcendowane: „Zauważmy, iż dążność rozumu do jakiejś formy zbawienia jest mu istotnie właściwa. Przykładem może być chociażby pojawiająca się cyklicznie w dziejach myślenia gnoza, która jest ofertą nie tylko zbawienia przez rozum, ale i formą zbawienia samego rozumu. Również i Oświecenie ze swoją absolutyzacją rozumu było epoką rozpaczliwego poszukiwania *doświadczenia rozumu* (Kant), możliwości jego zbawienia i samousprawiedliwienia w obliczu dziejów świata i jego natury” (Woźniak, 2007, s. 64).

²⁴ „Nie jesteśmy źródłem, ale jesteśmy w nim, w jego głównym nurcie. Niestety, bardzo często ta źródłana woda w nas jest brudna, strasznie w niej dużo śmieci, czyli tego wszystkiego, co nasze złe wybory, nasz grzech, nasza słabość do tego źródła wrzucają, a wówczas nie źródło przypominamy, ale rzekę niosącą pełno różnego świństwa. Jednak źródlane wody są przecież wciąż obecne w najbrudniejszej nawet rzece” (Krupa, 2018, s. 209).

w wyznaczonym przez niego świecie. Dlatego filozofia staje się sposobem życia, sposobem postępowania, drogą, która ma z góry określony cel (Kudelska, 2001, s. 12).

Więcej, chodzi o *bios theoretikos*, co

implikuje dwa poziomy świadomości: pierwszy to świadomość pytania, drugi świadomość odpowiedzi. Chociaż są to dwa odrębne i niezmiernie różne poziomy, to w istocie są one świadomością tej samej rzeczy. Pytanie samo przez się jest odpowiedzią. My zaś jesteśmy jednym i drugim. Dowiadujemy się tego jednak dopiero wtedy, gdy poznamy ten drugi rodzaj świadomości. Budzimy się nie po to, aby znaleźć odpowiedź zupełnie oderwaną od pytania, lecz po to, aby uświadomić sobie, że pytanie jest już swoją własną odpowiedzią. Wszystko sumuje się w jednej świadomości – nie w twierdzeniu, lecz w doświadczeniu: jestem (Merton, 2017, s. 24).

Wszak

kontemplacja to najwyższy przejaw intelektualnego i duchowego życia człowieka. To właśnie owo życie, w pełni przebudzone, w pełni czynne, w pełni świadome tego, że żyje. To duchowy cud. To nagłe zatrwożenie świętością życia i zachwyt nad nią. To wdzięczność za życie, za świadomość, za istnienie. To wyraźne uświadomienie sobie faktu, że nasze życie, a wręcz istnienie ma swój początek w niewidzialnym, transcendentnym i nieskończenie obfitym Źródle. Kontemplacja to, nade wszystko, świadomość realności tego Źródła. [...] Tak więc kontemplacja to nagły dar świadomości, otwarcie oczu na to, co Rzeczywiste w obrębie tego wszystkiego, co rzeczywiste. To żywa świadomość nieskończonego Istnienia u korzeni naszego ograniczonego istnienia. [...] Kontemplacja jest także odpowiedzią na wołanie, zawarte w (za-)istnieniu, pytanie-wołanie do bycia, „dla tego kontemplatyk jest jednocześnie pytaniem i odpowiedzią” (Merton, 2017, s. 21–23; Sandok 2003).

Pytaniem, po-wołaniem jest poziom (za-)istnienia, odpowiedzią akceptujące bądź odrzucające owo (za-)istnienie bycie bądź nie-bycie!²⁵ Zatem człowiek już zawsze jest, ale ma możliwość bycia²⁶. Możliwość ta „uzależniona” jest od świadomościowo-wolitywnej²⁷ postawy człowieka co do kierunku realizacji, ale nie co do swej faktyczności, gdyż ta ma charakter koniecznościowy (z perspektywy

²⁵ Owo rozróżnienie i tkwiące w nim filozoficzno-wychowawcze „możliwości” inspirowane są refleksjami zawartymi w pracy Pawła Sucha (2013 – zwłaszcza rozdział 1.) Zostały one już przez nas wykorzystane i przepracowane w kontekście filozofii wychowania w innych, komplementarnych do tego, opracowaniach (Płóciennik, 2015; 2016a; 2018).

²⁶ Wydaje się, że tak rozumiane bycie człowieka można, idąc za Markiem Kamińskim, oddać za pomocą trzech modusów (pamiętając, że ostatecznie żadna „zewnętrzna” charakterystyka nie jest względem bycia możliwa, gdyż może ono być jedynie dane w bezpośrednim doświadczeniu, pozostając zarazem zawsze tajemnicze z uwagi na bez-źródłowość Bez-Źródła): akceptacji, uważności (Kamiński, Podsadecka, 2017, s. 177–215).

²⁷ Należy przyjąć, że możliwość takiej postawy jest niejako wpisana w naturę człowieka i niezależna od etapu jego życia i rozwoju, a także jakości tegoż życia, tak iż nikt nie jest jej pozbawiony (zarówno człowiek od „momentu” poczęcia, jak osoba z niepełnosprawnością umysłową), wszak zapodmiotowana jest ona w „miejscu” styku człowieka w jego (za-)istnieniowej tożsamości z Bez-Źródłem, a zatem wykracza poza poszczególne akty świadomościowo-wolitywne. W tym sensie wszelkie wychowanie jest zawsze ostatecznie zawieszane na samowychowaniu i nim w gruncie rzeczy jest (Filek, 2000).

człowieka!), wyznaczony niezależnością od człowieka, jego (za-)istnienia-, co-
kolwiek by człowiek nie robił, już zawsze od swego (za-)istnienia zajmuje ową
odpowiedzialnością (w sensie odpowiadania w swym byciu na swoje (za-)istnie-
nie) postawę, i nie może jej nie zajmować, gdyż jest ona w gruncie rzeczy jego
samoodniesieniem (do więcej) niż siebie samego²⁸.

W związku z tym, co dotychczas powiedzieliśmy na temat źródłowych do-
świadczeń człowieka, w ich filozoficzności i pedagogiczności należy wskazać, iż
to sam człowiek stanowi integralnie, uniwersalistycznie i transgresyjnie rozu-
miane autodoświadczenie będące miejscem przecięcia, przenikania się wzajem-
nego filozoficzności/filozofii i pedagogiczności/pedagogiki w jej wszystkich wy-
miarach w formie filozofii wychowania. Owa integralność, uniwersalistyczność
i transgresyjność doświadczeń źródłowych człowieka, a zarazem człowieka jako
tegoż doświadczenia, które wydarza się na sposób duchowościowy, dlatego też
właśnie, aby przywrócić kontakt z owym niewysychającym źródłem współcze-
snej filozofii wychowania, należy odzyskać świadomość fundamentalności tego,
co duchowe, jako tego, co gwarantuje niemożliwość ostatecznego popadnięcia
w redukcjonizm. Filozofia wychowania rozumiana jako sztuka (uczenia się) by-
cia (Konior, 2007; Spętana, 2018) okazuje się w związku z tym ćwiczeniem du-
chowym, czy też ćwiczeniami duchowymi, które

są równoważne przekształcaniu widzenia świata i metamorfozie osobowości. Słowo „du-
chowy” pozwala je pojmować nie tylko jako dzieło myśli, lecz całej psychiki jednostki,
nade wszystko zaś ukazuje właściwe wymiary tych ćwiczeń; dzięki nim jednostka zostaje
wyniesiona do życia Ducha obiektywnego, czyli przenosi się w wymiar Całości („Unie-
śmiertelnic się, przekraczając samego siebie”) (Hadot, 2003, s. 10–11).

Filozofia wychowania nie oznacza tym samym filozofii „wychowania”²⁹, ale
całozyciową reakcję³⁰ człowieka na Rzeczywistość, w tym własne, współ-party-

²⁸ Kwestia rozumienia (za-)istnienia człowieka (np. w kategorii daru czy też wrzucenia w świat)
oraz jego wartościowania, a także jednozyciowej czy też wielozyciowej możliwości dojścia
przez niego do bycia, wreszcie pytanie o możliwość ostatecznego i nieodwracalnego nie-bycia
istniejącego człowieka, są sprawą rozstrzygnięć światopoglądowych, podobnie jak w przypadku
wszystkich innych elementów hermeneutyki źródłowych doświadczeń człowieka.

²⁹ „Problem wychowania sięga od sfery biologicznej aż po sferę teologii. Pedagogika należy do
tych nauk, które obejmują całokształt bytu ludzkiego” (Guardini, 1991, s. 278).

³⁰ Jest odpowiedzią na (za-)istnieniowy impuls pedagogiczny stanowiący wewnętrzną koniecz-
ność człowieka w źródłowej relacji z Bez-Źródłem wszelkiego istnienia. „Impuls pedagogiczny
rozpatrywany w całokształcie swoich uwarunkowań polega na [...] podwójnej dialektyce i jej
dynamice” (Guardini, 1991, s. 272): życie człowieka polega na ciągłym rozwoju, jest on sobie
dany jako za-dany, jego własna istota wyłania się stopniowo w trakcie rozwoju, zarazem to, co
za-dane, jest już zawsze w pewien sposób dane, tak, że rozwój nie ma charakteru wyobcowania
się od siebie, ale raczej przychodzenia do samego siebie, odkrywania, że już zawsze jest się tym,
czym się staje; z drugiej strony rozwój zawsze dzieje się poprzez wychodzenie z siebie i przy-
jmowanie na powrót do siebie więcej niż siebie, a więc tego, co wobec mnie zewnętrzne (por.
Guardini, 1991, s. 271–272). Bez-Źródło, będące źródłem, miarą i celem impulsu pedagogicz-
nego jawi się tym samym, jako najgłębsza sobość człowieka, zarazem nieskończenie go przera-

cypowane człowieczeństwo, w której staje się on sobą, jednocześnie transgresyjnie przychodząc do siebie samego poprzez rozpoznanie i bycie tym, kim jest. Oznacza radykalnie potraktowane uniwersalistyczne ćwiczenie się w mądrości (Pawłowski, 1995; Grzegorzczuk, 2010, s. 125–142). Jest ona zatem poniekąd Huxleyowską *philosophia perennis*, którą konstytuuje

metafizyka, która boską Rzeczywistość uznaje za substancję świata rzeczy, istot żywych i umysłów, psychologia, która w duszy widzi coś podobnego do boskiej Rzeczywistości lub nawet z nią tożsamego, i etyka, która ostateczny cel człowieka znajduje w poznaniu immanentnej i transcendentnej Podstawy bytu [...] (Huxley, 2011, s. 7).

Tym samym filozofia wychowania jako radykalnie potraktowane umiłowanie mądrości nie ma charakteru teoretyczno-informacyjnego, ale kontemplacyjno-formacyjny (Hadot, 2000, s. 344), *paideiczny*, tak że „wychowanie i filozofia są tożsame w swym celu: przekształceniu człowieka w wyższą formę istnienia” (Albert, 2002, s. 204)³¹, przekraczającą jednostkowość ku obiektywnej³² uniwersalności (Hadot, 2000, s. 60), którą ma być ostatecznie soteryczne osiągnięcie „transcendentnego stanu ontologicznego” (Hadot, 2000, s. 85), tj. mądrości (Albert, 1991, s. 32–33).

Reasumując,

ponad powszechnością [...] człowiek szuka absolutu, który byłby w stanie dostarczyć odpowiedź na całe jego poszukiwanie i nadać mu sens: szuka czegoś najgłębszego, co stanowiłoby fundament wszystkich rzeczy. Innymi słowy, szuka ostatecznej odpowiedzi, najwyższej wartości, poza którymi nie ma już i nie może być dalszych pytań ani punktów odniesienia. [...] W życiu każdego człowieka przychodzi chwila, kiedy – bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy nie – odczuwa on potrzebę zakorzenienia swojej egzystencji w prawdzie uznanej za ostateczną, która dałaby mu pewność niepodlegającą już żadnym wątpliwościom (Jan Paweł II, 1998, nr 27).

W innym miejscu Jan Paweł II podkreśla:

człowiek ze swej natury szuka prawdy. Celem tego poszukiwania nie jest tylko poznanie prawd cząstkowych [...], człowiek dąży nie tylko do tego, aby w każdej ze swych decyzji wybrać prawdziwe dobro. Jego poszukiwanie zmierza ku głębszej prawdzie, która może mu ukazać sens życia; poszukiwanie to zatem może osiągnąć cel jedynie w absolicie. Dzięki przyrodzonej zdolności myślenia człowiek może znaleźć i rozpoznać taką prawdę.

stającą jako nie-będącego swym własnym źródłem, tak, iż człowiek wybierając tylko siebie, ostatecznie rozmija się z samym sobą.

³¹ „Taka pedagogika może w zupełności uchodzić za najwyższy cel filozofowania” (Albert, 2002, s. 206).

³² „Ponieważ nieodłączną cechą takiego badania musi być coraz wnikliwsze kwestionowanie siebie, zatem uzyskane rezultaty tworzą nade wszystko wiedzę negatywną. Poznajemy bowiem wciąż od innej strony, kim (czym) nie jesteśmy; w nadziei, że wreszcie dotrzemy do tego, kim (czym) jesteśmy. W procesie poddawania siebie w wątpliwość odkrywamy więc jałowość czy też ułudność posiadanej aktualnie pozytywnej wiedzy o swym «ja», ufając, iż koniec końców uda się odkryć coś, co w tym względzie jawi się jako prawdziwie niepodważalne” (Pawłowski, 2007, s. 67; Wojtysiak, 2015).

Ponieważ jest to prawda o doniosłym i istotnym znaczeniu dla jego życia (Jan Paweł II, 1998, nr 33),

człowiek dostrzega jej soteryczny charakter. Należy skonstatować, że w owym soterycznym charakterze prawdy jako „ostatecznej troski” (P. Tillich) człowieka spotyka się w człowieku filozoficzność, religijność i pedagogiczność, lepiej: *paideiczność*, wszak „ostateczny cel osobowego istnienia jest [...] przedmiotem badań zarówno pedagogiki, filozofii, jak i teologii. Jedna i druga [...] wprowadza na ową [soteryczną, lepiej: soteriologiczną – M.P.] «ścieżkę życia» (Ps 16 [15], 11), której kresem jest to, co można określić jako zbawienie” (Jan Paweł II, 1998, nr 15)³³. Mając świadomość konotacji tegoż określenia (zbawienie to nie to samo, co np. wyzwolenie!), przyjmujemy soterio-logikę jako pod-

³³ „Niezależnie od przynależności religijnej wszyscy ludzie doświadczają, że są w drodze, tzn. że życie między narodzinami a śmiercią nie jest jeszcze byciem u celu [stwierdzenie to implikuje naszym zdaniem zbyt silnie ideę prawdziwego życia po śmierci jako celu, co zdaje się deprecjonować różnego rodzaju koncepcje eschatologii zrealizowanej, nie mówiąc już o koncepcji tożsamości drogi i celu, w każdym razie stopień ogólności tegoż stwierdzenia powoduje jego problematyczność, mimo klarowności intencji – M.P.]. Wszystkim jednak zależy, żeby życie to «się poszczęściło». Główne zatem pytanie mojego życia brzmi: Co muszę czynić, żeby mojemu życiu «się poszczęściło»? Co jest szczęściem mojego życia? [...] Rozdźwięk między pragnieniem szczęścia i przeżywaną sytuacją nieszczęścia [bądź ulotnych przeblysków szczęścia – M.P.] prowadzi do pytania o przyczynę tej rozbieżności” i możliwości jej przezwyciężenia, a zatem o zbawcze spełnienie szczęścia. „Do początku nowożytności terminy «szczęście» i «zbawienie» uważano za synonimiczne i zdania: «wszyscy ludzie pragną szczęścia» i «wszyscy ludzie szukają zbawienia» w zasadzie miały taki sam sens. W nowszych czasach dysocjacja tych pojęć postąpiła tak dalece, że zbawienie w coraz większym stopniu stawało się pojęciem specyficznie religijnym [...]. Odpowiednią konotację, w sensie samoodkupienia i samowyzwolenia, ma modne, ale najczęściej nieostro używane, pojęcie samorealizacji. Ponieważ nadzieję na całościowe, absolutne zbawienie wciąż na nowo wzbudzają udane momenty w życiu ludzkim, względnie parcjalne doświadczenia zbawienia, przeto rozdzielaniu szczęścia w wyżej przytoczonym sensie od zbawienia można religijnie przeciwstawić się tylko w ten sposób, że (Boże) zbawienie zostaje udzielone jako szczęście człowieka i że człowiek w wypowiedziach o zbawieniu dostrzeże, że chodzi o niego samego i jego pragnienie własnego dopełnienia” (Waldenfels, 1997, s. 541–542). Czy zbawienia zatem, jak wydaje się chcieć Waldenfels, autor powyższego fragmentu, nie można postrzegać w kategoriach samorealizacji, więcej, należy sobie te dwie kwestie przeciwstawiać? Naszym zdaniem, należałoby w tym miejscu dopatrywać się raczej chęci zachowania przez Waldenfelsa, owszem, fundamentalnego wymiaru daności zbawienia, ale jednocześnie jego nieuprzedmiotowalności w *modi* posiadania, a tym samym pewnej formy niespodziewaności, nieprzewidywalności, zaskoczenia. Innymi słowy: szczęśliwość i samorealizacja w ich totalności, o jakie chodzi w zbawieniu, nie są dostępne jedynie na drodze spełnienia określonych czynności, choć zasadniczo i nie poza nimi, nie da się ich wymusić, nie są należnością, są błyskiem, momentowością, którą nie da się zawładnąć, nie tracąc jej zarazem. Na tym tle jasna staje się na nowo konieczność przemyślenia tak często dychotomicznie ujmowanego autozbawienia – zwykle utożsamianego z religiami dalekowschodnimi, szczególnie z buddyzmem, i heterozbawienia, lokalizowanego zwłaszcza w ramach religii (mono)teistycznych. Takie przeciwstawienie, szczególnie w radykalnej formie, jest nieuprawnione i domaga się nie tylko korekty, ale także wykorzystania potencjału, który się ujawni w wyniku jego zniesienia.

stawowe i w znacznej mierze jedyne ukierunkowanie myślenia człowieka o sobie samym i wszystkim, co dane mu wraz z nim samym, jako podstawowy paradygmat ludzkiej myśli-egzystencji³⁴, mimo iż przejawiający się w wielu modelach.

Gdzie jednakowoż szukać do niej dostępu – nie tylko, ale zwłaszcza – w warunkach współczesności? Nasza odpowiedź brzmi: w nieredukcjonistycznej możliwości wszelkich redukcjonizmów, która dostępna jest zawsze tu i teraz jako nondualistyczna „głębia”.

3. O potrzebie powrotu...

Jak stwierdza Bede Griffiths:

nowoczesna nauka, to znaczy nauka, jaka się rozwijała od czasu Renesansu, jest wadliwa, zarówno w swych zasadach, jak i metodach. Wadliwa w zasadach dlatego, że patrzy na świat materialny jako na pewną rzeczywistość niezależną, w metodach zaś dlatego, że traktuje świat materialny tak, jak gdyby był on posłuszny mechanicznym prawom niezależnym od prawa Ducha. Naprawdę, wszakże materialny świat jest pewną częścią, i to niższą, pewnej większej całości. Stara tradycja głosi, że istnieją trzy „światy” – fizyczny, psychiczny i duchowy – współzależne jako pewna integralna całość. Człowiek sam jest miniaturowym światem. Posiada fizyczne ciało posłuszne prawom materii, ale uzależniony jest od duszy i sił psychicznych, zależnych z kolei od Ducha, przez którego związany jest ze Źródłem bytu. [...] Oto zasadnicza przyczyna „choroby” współczesnej cywilizacji. Materia oddzielona jest od ducha, ciało od duszy, człowiek od natury (Griffiths, 1985, s. 73–74).

To, z czym niewątpliwie trudno się nie zgodzić, to fakt swoistej dyferencjacji ludzkiego doświadczenia, kultury, oglądu rzeczywistości, w tym także nauki – swoistą „wisienką na torcie” tego procesu na gruncie cywilizacji zachodniej jest to, co określa się mianem postmodernizmu czy też „płynnej nowoczesności” (Z. Bauman), z jego programowym upadkiem metanarracji i paradoksalną próbą myślenia części jako części, a co z jednej strony na gruncie kultury masowej, a z drugiej poprzez ekspansję utecnicyzowanych wyników *science*, staje się powszechnym doświadczeniem „globalnej wioski” (H.M. McLuhan). Owszem, po-

³⁴ „Już w obrębie filozofii daje znać o sobie określona cecha ludzkiego dążenia do pewności, która w ogóle wskazuje na najwyższy (albo najwznioślejszy) obszar ludzkiej dążności do zdobycia pewności, mianowicie na obszar *religijnego dążenia do osiągnięcia zbawienia*. To najistotniejsze dążenie do absolutnej pewności poznawczej, zasadzające się na metafizycznym źródle, da się zrozumieć tylko na gruncie najgłębiej zakorzenionych dążeń do szczęścia, tkwiących głęboko w naturze ludzkiej, tkwiących w człowieku pragnącym spocząć w prawdzie. Tak samo jak pewna jest zdecydowana różnica ejdetyczna między filozofią i religią, tak istnieje przecież także – z punktu widzenia natury ludzkiej – pewna nie dająca się znieść zbieżność między nimi, która w jednakowym stopniu nie pozwala mówić ani o absolutnie neutralnym religijnym dążeniu poznawczym, ani też o absolutnie bezrefleksyjnym, a więc ślepo fideistycznym akcie wiary. Jest to pytanie o absolutny sens w filozofii, w którym ten religijny charakter wszelkiej filozoficznej refleksji ujawnia się w całej rozciągłości” (Wust, 1995, s. 14–15).

jawiają się tu także próby całościowego podejścia do rzeczywistości, ale brak im różnicującej harmonii, stąd przyjmują podejście na zasadzie *pars pro toto*, sprowadzając wszystko bądź to do świata fizycznego, bądź psychicznego czy wreszcie duchowego. Tym, o co ostatecznie rozbijają się owe propozycje i co stanowi zdaniem Griffithsa „chorobę” współczesnej cywilizacji, jest zagubienie transcendencji transgresji-transcendencji (Drenda, Dobroczyński, 2017, s. 183–199; Taylor, Kearney, 2016), a więc Transcendencji (Wojtysiak, 2017), dostępnej poprzez metanoiczny ruch inscendencji³⁵:

Zasadniczą potrzebą jest odzyskanie tego poczucia transcendentnej Rzeczywistości, pewnej ostatecznej Prawdy. Nauka i technika nie udzielają nam pomocy. Im bardziej badamy fizyczny wszechświat i rozpościeramy swoją kontrolę nad nim, tym dalej odsuwamy się od Środka, w którym tę prawdę się poznaje. Nauki społeczne nie pomogą, one również studiują tylko zjawiska zewnętrzne, nigdy nie sięgają korzenia ludzkiej osobowości i nigdy nie odpowiadają na pytanie, czym jest człowiek. Droga do Prawdy nie jest postępowaniem naprzód, lecz powrót. Nie może być stałego postępu w poznawaniu Prawdy. Jest tylko ciągły ruch powrotny, *metanoia*, ruch zwracania się za siebie. Może być jedynie stałe dążenie do powrotu do Źródła, do Początku, do tego, co Chińczycy nazywają „nie obciosanym blokiem”. „Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego” (Mt 18, 3). Pokora, prostota, czystość serca – oto droga wiodąca do Prawdy. Prowadzi ona do poznania Jaźni, Środka, Jedyne. Po zdobyciu tej wiedzy można sięgać po wszystkie inne. Nauka i technika, filozofia i socjologia – wszystkie wypływają z tego źródła; ale gdy o swym źródle zapominają, tracą sens i wiodą do katastrofy. Oto zasadniczy powód klęski nowoczesnej cywilizacji. Straciła ona kontakt ze Środkiem, Podstawą rzeczywistości i Prawdą i dlatego skazana jest na zagładę (Griffiths, 1985, s. 53).

Ów ruch metanoiczny, na którego niezbędność wskazuje Griffiths, wybrzmiewa jednak mimo wszystko, czy też wbrew wszystkiemu, współcześnie na sposób braku i tęsknoty – zdaje się on coraz bardziej dochodzić do głosu choćby w formie pragnienia metafizycznego (Tarnowski, 2017), czy poszukiwań metafizycznych (Szulakiewicz, 2014), i to często w kontekście *science* (Pawłowski, 2016, s. 15–41), w ramach obecnych w kulturze intuicji transgresyjnych i wybrzmiewającej fundamentalnej potrzeby duchowości (Rejowska-Pasek, 2016, s. 17–33), ale czy o(-s)-całająca Transcendencja (Jaranowski, 2007) jest (dziś) rzeczywiście zasadniczą potrzebą? Czy rzeczywiście kwestia sensu życia, każdego człowieka w jego powiązaniach z całością/wszystkością życia i istnienia, a więc ostatecznie Tajemnica Istnienia, nie tylko poznana, ale urzeczywistniona, stanowi dla współczesnego człowieka owo *unum necessarium* (Śnieżyński,

³⁵ „[...] jeśli wolno nam użyć tego słowa ukutego przez wielkiego amerykańskiego filozofa Thomasa Berry’ego (1914–2009) w odniesieniu do naszej [ludzi – M.P.] relacji z naturą. Inscendencja nie obejmuje przekraczania życia, które znamy, ale oznacza wgrzyzanie się w nie, szukanie jego jądra [...]. Nauka, choć wyszydzana przez nienaukowców, poświęcona jest właśnie temu parciu do wewnątrz [...]” (Nicolson, 2017, s. 19). W gruncie rzeczy idzie o przekroczenie, transcendowanie myślenia i przeżywania dualistycznego, a tym samym wyjście poza alternatywę dualizm-monizm w kierunku mistycznego nondualizmu (Rohr, 2014).

2012), do którego dostęp daje „utracona mądrość” (Wilowski, 2012), gdyż „tylko mądrość umie przewyższać rozum i poznawać Prawdę nie dyskursywnie, lecz intuicyjnie, nie z jej odbicia w świecie zmysłów, ale u jej Podstawy, tam, gdzie wiedzieć – to także być” (Griffiths, 1985, s. 15)³⁶? Idzie tu o być albo nie być zarówno pojedynczego człowieka, jak i całej ludzkości³⁷, wszak „jeśli ludzkość ma przetrwać – a właśnie jej przetrwanie jest obecnie zagrożone – to tylko przez całkowitą przemianę serca, *metanoia*, która naukę podporządkuje mądrości” (Griffiths, 1985, s. 15), która życie człowieka i całej ludzkiej społeczności podporządkuje szukaniu i urzeczywistnianiu mądrości, w radykalnie filozoficzno-wychowawczym dialogu:

Edukacja jest zjawiskiem typowo ludzkim, ponieważ tylko człowiek może i powinien się kształcić. W procesie wychowawczym indywidualizuje się on na w różnych dziedzinach życia, a w konsekwencji indywidualizuje siebie: staje się w sposób coraz bardziej skończony owym „ja”, osobą – również na płaszczyźnie psychologicznej, podczas gdy był nią na płaszczyźnie ontologicznej już w matczynym łonie. Oczywiście, pojęcie edukacji zależy od koncepcji człowieka i jego przeznaczenia. Tylko wtedy, gdy dobrze się zrozumie, kim jest człowiek sam w sobie i co jest ostatecznym celem ludzkiego życia, poprawnie i logicznie wyłania się problem, jak prowadzić człowieka do osiągnięcia przezeń swego osobistego celu. [...] w kształceniu należy zwracać większą uwagę na wymiar duchowy. Celem kształcenia musi być zawsze to, by człowiek stawał się dojrzały, to znaczy, by stawał się osobą, która doprowadzi do doskonałości i w pełni zrealizuje wszystkie swoje możliwości i zdolności. Jest to osiągalne poprzez cierpliwe pogłębianie i stopniowe przyswajanie wartości absolutnych, trwałych i transcendentnych [...] Przeciwieństwem takiej wizji jest społeczeństwo hedonistyczne i konsumpcyjne starające się o wyeliminowanie z bytu człowieka wymiaru duchowego i tym samym pozbawiające się jakiegokolwiek autentycznego modelu człowieczeństwa, które mogłoby zaproponować swoim członkom (Jan Paweł II, 1982, nr 3).

Niniejszy tekst w swoim zamierzeniu chce być nie tylko zachętą do owego dialogu, do owego koniecznego dialogu, jak wyjść z tej sytuacji, która, i owszem, powtarza się w pewien sposób w każdym pokoleniu, poniekąd od zarania dziejów ludzkości, ale być może nigdy na szerszą skalę niż dziś (Griffiths, 1985, s. 13). Chce być także świadectwem zmagania wiary jako spotkania-dialogu (Halik, 2011, s. 14–17), jako że „każde prawdziwe życie jest spotkaniem-dialogiem” (Buber, 1992, s. 45) i głosem w toczącej się już, choć wciąż w niewystarczającym

³⁶ „W starożytnym świecie każda ludzka aktywność była w zasadzie Joga – sposobem jednoczenia się z tym, co boskie. Oranie i sianie, przedzenie i tkanie, cielsielstwo i budownictwo, taniec i pieśń, poezję i filozofię, nawet wojnę i rządzenie – wszystko to uznawano za integralne aktywności pełnego człowieka, stawiające go w relacji do Kosmosu i kosmicznego prawa; stąd istniała w życiu równowaga i harmonia, zawsze zagrożone grzechem, lecz zawsze w zasadzie zachowane. W nowoczesnym świecie zagubiono zasadę równowagi i harmonii. Taka jest prawdziwa przyczyna alienacji człowieka [...]” (Griffiths, 1985, s. 73).

³⁷ Wszelkie postmetafizyczne próby w tym względzie (Habermas, 2003) nie mogą się okazać skutecznym antidotum, gdyż nie tylko, że są formą samoleczenia, to jeszcze opartą na przyczynach choroby.

stopniu, rozmowie, gdyż „ja nie uprawiam nauki. Ja tylko coś pokazuję. Pokazuję rzeczywistość, pokazuję coś w rzeczywistości, co nie było lub w niewielkim stopniu było dostrzegane. [...] Ja nie uprawiam nauki, lecz prowadzę rozmowę”³⁸. Rozmowę, nie dyskusję, gdyż „człowiek porządny nie dyskutuje, kto dyskutuje, niewiele jest wart. Kto posiadał wiedzę, ten nie jest mądry, kto jest mądry, ten nic nie wie” (Lao-Tse, 2009, LXXXXI), bo nie istnieją (bez-)dyskusyjne argumenty rozstrzygające, a tym, o co chodzi, jest mądrościowa-filozoficzna wizja, o której kształtowanie się rozchodzi (Gawroński, 2011) – nie tylko za pomocą dialektyki, ale przede wszystkim w dialogu dialogicznym³⁹, a wszystko po to, aby umieć być-żyć, bo

żyć trzeba umieć. Jakże często bowiem żyć nie umiemy. Dobre życie jest umiejętnością. Jesteśmy biegli w wielu umiejętnościach, ale mało kto opanował umiejętność życia. „Człowiek zajęty najmniej jest zdalny do życia, ponieważ żadna umiejętność nie jest trudniejsza niż umiejętność życia. Biegłych w innych umiejętnościach jest wszędzie wielu, niektóre z nich nawet młodzi opanowali do tego stopnia, że i sami mogliby innych nauczać. Żyć jednak trzeba się uczyć przez całe życie, a czym zapewne jeszcze bardziej się zdziwisz, przez całe życie trzeba się uczyć umierać”. Warunkiem umiejętnego życia jest myślenie. [...] Dlatego „bezmądrym życiem żyć człowiekowi nie warto”. Myśląc o życiu, możemy uczyć się go, gdyż na tę umiejętność nigdy nie jest za późno (Gadacz, 2009, s. 5).

W tym celu ostatecznie jednak „dyskursywny rozum, który usiłuje zawładnąć światem i więzi człowieka w ciasnej sferze świadomego umysłu, winien zostać zdetronizowany i musi uznać swą zależność od transcendentnej Tajemnicy, która tkwi poza świadomością rozumową” (Griffiths, 1985, s. 15), a dana jest jako Alfa i Omega w *unio mystica*. „Każdy człowiek musi więc w sobie odnaleźć ten Środek, tę Podstawę swego bytu, Prawo swojego życia. [...] Jest to najlepsza cząstka (por. Łk 10, 42), która może zaspokoić wszystkie nasze pragnienia i potrzeby” (Griffiths, 1985, s. 77). To z tegoż Środka, z partycypującego w Bez-Źródle „ducha wynika ostatecznie impuls pedagogiczny, przez niego jest ukształtowany”, ale

w ostatecznej instancji za wyzwolenie impulsu pedagogicznego odpowiedzialna jest religia. [...] Powiedzieliśmy na początku, że współczesna myśl pedagogiczna dąży do pełnej autonomii. Wyraża się to przede wszystkim w odrzuceniu wszelkich pozytywnych ponad-

³⁸ M. Buber (1962). *Werke*, t. 1: *Schriften zur Philosophie*, München-Heidelberg, s. 1114, cyt. za: Gadacz (2009), s. 569.

³⁹ „Autentyczny dialog nie jest [...] spotkaniem tylko nauk i doktryn. Dialog ograniczający się tylko do sfery pojęć jest jedynie walką dialektyki. Toteż najgłębszy wymiar dialog [...] osiąga dopiero wtedy, gdy wychodzi poza dialektykę. Wówczas wchodzimy w przestrzeń dialogu dialogicznego (albo dialogalnego). Ten ostatni wymaga nie tylko szacunku, lecz wzajemnego poznania się i miłości. Można go zatem nazwać dialogiem miłującym, «który próbuje odkryć to, co wspólne, zamiast w sposób dialektyczny podkreślać to, co dzieli». «Dialog dialogiczny [...] nie jest areną, gdzie się walczy, lecz agorą, gdzie się rozmawia. Agora w porównaniu z tamtą jest przedsionkiem świątyni, gdzie się milczy – i oddaje cześć». W dialogu dialogicznym dochodzi do tego, że dzięki krytyce drugiego i jego zrozumieniu moich idei – lepiej poznaję samego siebie. Dopiero za sprawą dialogu z reprezentantami różnej od mojej wizji świata udaje mi się odkryć moje własne, milcząco zakładane, założenia i mity” (Hunia, 2011, s. 84).

doczesnych celów wychowawczych natury religijnej. Obecność takich celów w pedagogice dezawuowana jest w szczególności sposób jako wychowanie „wyznaniowe”. Stanowisko to opiera się na przeświadczeniu, że istnieje czysto pedagogiczna teleologia jako zamknięty w sobie i możliwy do zrealizowania system, a dopiero na tym fundamencie człowiek miałby niejako – odpowiednio do swoich osobistych skłonności – umieszczać także wartości religijne. Tymczasem ów naturalny świat pedagogiki po prostu nie istnieje, podobnie jak nie istnieje zamknięta w sobie neutralna duchowość. Zwłaszcza dla człowieka wierzącego wychowanie autonomiczne jest absolutnie niezrozumiałe (Guardini, 1991, s. 276–277).

Idzie tu o źródłowe doświadczenie religijności człowieka, nieodłączne od jego duchowości, a nie o konkretny system religijny czy duchowy, będący sposobem zagospodarowania tegoż źródłowego doświadczenia. O ile nie istnieje akonfesyjna (w sensie „nijakości”, a nie określonej konfesji) religijność czy duchowość, wszak nasze poznawanie, doświadczanie i nazywanie rzeczywistości ma zawsze „jakiś” profil, „jakąś” perspektywę, nie znaczy to, że wszystkie te profile czy perspektywy są równie uprawomocnione, wszak rzeczywistość jest ważniejsza od idei, gdyż

rzeczywistość po prostu jest, ideę się opracowuje [...] Funkcją idei – opracowania conceptualnego – jest uchwycenie, zrozumienie rzeczywistości i kierowanie nią. Oderwana od rzeczywistości idea rodzi odrealnione idealizmy i nominalizmy, które jedynie starają się klasyfikować i definiować, ale jej nie kształtują. To, co angażuje i pociąga, to rzeczywistość oświecona rozumowaniem. Trzeba przejść od formalnego nominalizmu do harmonijnej obiektywności. [...] Rzeczywistość przewyższa idee (Franciszek, 2013, nr 231–233)⁴⁰.

Idea prawdy nie jest prawdą, a idea Bez-Źródła nie jest Bez-Źródłem! Pojęciem-ideą wody jeszcze nikt się nie napił. Bycie człowieka, jeśli jest możliwe, jest w Prawdzie, ale ją samą można poznać (*gnosis*), będąc w Prawdzie, a więc niejako od środka, mistycznie: „kto nie ma własnego poznania (*prajñā*), a jest tylko wielce uczony („osłuchany”), ten nie zna sensu nauk duchowych jak łyżka smaku zupy” (cyt. za: Cyboran, 1976, s. 94). Ale jest ono uzależnione od wolności poznającego, od jego „tak” wobec faktyczności swego (za-)istnienia i rozpoznania płynącego stąd wezwania do bycia, choćby na sposób pragnienia szukania siebie w sobie, które już zawsze jest po-szukiwaniem (więcej niż) siebie samego (jako znalezionego?!), a tym samym także zgody na zakwestionowanie swojego uwarunkowania ideowego w dialogu dialogicznym na rzecz prawdy rzeczywistości-Tajemnicy Istnienia.

Czy jednak bycie w Prawdzie, powrót do Bez-Źródła, leży w mocy człowieka-ludzkości? Czy kiedykolwiek leżało? Czy istnieje Bez-Źródło i czym jest? Czy istnieje człowiek, jeśli przyjąć, że nie ma on swojego źródła w Bez-Źródle? Czy śmierć Bez-Źródła nie kończy się ostatecznie śmiercią człowieka, a wraz z nim śmiercią rzeczywistości? (Hunia, 2014). Czy redukcjonizm dokonany

⁴⁰ Istotne, choć niepozbawione problematyczności, jest w tym kontekście rozróżnienie J. Maritaina na filozofię i ideozofię (Maritain, 2017, s. 123–130).

przez człowieka nie dotyka wreszcie jego samego tak, iż on sam zostaje zredukowany jedynie do konstrukcji anonimowych sił przyrody czy masy społecznej?

Wielkie pytania człowieka – „kim jestem”, „po co żyję”, „dokąd zmierzam”, „jakie mam perspektywy” – słowem, jaki jest cel (sens) mojego życia – to problemy, wokół których kształtowała się przez wieki w naszej kulturze mądrość [...]. We współczesnej kulturze straciły one swoją ostrość, fundamentalny charakter. W skrajnych przejawach podważa się nawet sensowność pytania o cel i sens, zwłaszcza całego życia ludzkiego (sceptycyzm, nihilizm). Osłabienie zainteresowania, a nawet pomijanie sprawy celu i sensu życia ludzkiego, ma wiele przyczyn, z których najważniejsza to kryzys wokół zagadnienia prawdy, dotyczący naszą kulturę przynajmniej od trzech wieków. Związany jest on z malejącą odwagą rozumu do podejmowania wielkich problemów metafizycznych i religijnych. Skupienie się na wąsko rozumianej nauce (pozytywizm, scjentyzm), skoncentrowanie zainteresowania nauki na użyteczności praktycznej, nastawienie na doskonalenie narzędzi ułatwiających życie człowieka na ziemi zdominowały kulturę ostatnich wieków. Techno-nauka i technokratyzm zamykają horyzont ludzkiej świadomości na transcendentny wymiar życia ludzkiego, ograniczają je do wymiarów ziemi (terryzm) (Zdybicka, 2007, s. 111).

4. W stronę dialogu o źródłowości...

Nie istnieje neutralne światopoglądowo wychowanie i pedagogika, nie istnieje neutralna światopoglądowo filozofia, nie istnieje neutralna światopoglądowo filozofia wychowania, nie istnieje neutralny światopoglądowy dialog, nie istnieje neutralna światopoglądowo neutralność światopoglądowa! Dlatego tekst ten jest zanurzony w rozmowie-dialogu, która się dzieje⁴¹, jednocześnie stanowiąc apel i zachętę do tegoż dialogu w jego uniwersalności (Benedykt XVI, 2017c, s. 42–49; Mazur, 2016) i źródłowości. Owszem, możemy do pewnego stopnia obiektywizować nasze poglądy i postawy, możemy je krytycznie rozważać i przedyskutowywać pod kątem ich roszczeń do prawdziwości i słuszności, ale robimy to zawsze jako zaangażowani w tę rzeczywistość, z jej wnętrza, jako jej uczestnicy, stąd już zawsze idzie o nas jako o nas, o nasze być czy nie być, bez względu na to, co i jak myślimy i robimy – o nasze być czy nie być, wszak nad naszym (za-)istnieniem nie mamy żadnej władzy, jest ono już na zawsze czymś nieodwracalnym. A jako że „nikt z nas nie jest samotną wyspą” (J. Donne), a rzeczywistość jawi się jako współzależna na wszystkich swoich poziomach, to należy zdać sobie sprawę

z pilnej konieczności *przemiany postaw duchowych*, które określają stosunki każdego człowieka z sobą samym, z bliźnim, ze wspólnotami ludzkimi, nawet najbardziej odległymi, a także z naturą, na mocy wyższych wartości [...] Chodzi nade wszystko o fakt

⁴¹ Wszak „ponad wszystkimi filozofami większymi lub mniejszymi, którzy wypełniają dzieje myśli, istnieje jeden wielki filozof, filozof *per excellentiam*; a jest nim ród ludzki, który nie przestaje myśleć i zbierać w jedną całość wyniki wysiłków umysłowych następujących kolejno po sobie pokoleń” (Woroniecki, 1999, s. 46).

współzależności pojmowanej jako system determinujący stosunki w świecie społecznym, w jego komponentach: gospodarczej, kulturowej, politycznej oraz religijnej, współzależności przyjętej jako *kategoria moralna*. Na tak rozumianą współzależność właściwą odpowiedzią – jako postawa moralna i społeczna, jako «cnota» – jest *solidarność*. Nie jest więc ona tylko nieokreślonym współczuciem czy powierzchownym rozrzewnieniem wobec zła dotykającego wielu osób, bliskich czy dalekich. Przeciwnie, jest to *mocna i trwała wola* angażowania się na rzecz *dobra wspólnego*, czyli dobra wszystkich i każdego, *wszyscy* bowiem jesteśmy naprawdę odpowiedzialni *za wszystkich* (Jan Paweł II, 1987, nr 38).

Jednocześnie „z wolna wyłania się zrozumienie tego, że dobro, do którego wszyscy jesteśmy powołani, i szczęście, do którego dążymy, nie dadzą się osiągnąć bez *wysiłku i zaangażowania wszystkich*, nie wyłączając nikogo, i bez konsekwentnego wyrzeczenia się własnego egoizmu” (Jan Paweł II, 1987, nr 26), ale jego pełnia będzie możliwa jedynie przez przywrócenie świadomości źródłowej jedności wszystkich i wszystkiego – czy jednakowoż z, w i ku Bez-Źródła? W tym celu niezbędne jest przebudzenie metafizyczne każdego z osobna człowieka i wszystkich ludzi razem, kulminujące w powrocie⁴² do najważniejszych pytań: skąd przychodzimy?, kim jesteśmy?, dokąd zmierzamy?, co my „tu” właściwie robimy?, streszczających się w fundamentalnym pytaniu o dwóch obliczach: dla-czego istnieje raczej coś niż nic? dla-czego jest takie, jakie jest?, a więc w pytaniu o ostateczną Prawdę i Sens⁴³ Tajemnicy Istnienia!⁴⁴ Dla-czego? „Bo jest”⁴⁵! – czy chcemy, czy nie, a stawką jest to, czy i jak my, ja i ty, będziemy! W nawróconej, lepiej: nawracającej się nieustannie filozofii wychowania idzie o coś znacznie więcej niż o naukę, idzie o prawdę o nas i naszym byciu, o nasze być albo nie być w Prawdzie Tajemnicy Istnienia! Idzie o medytacyjne-kontemplacyjne bycie (bo inne nie istnieje *sic!*?).

Medytacja nie jest wyobrażaniem sobie czegoś, medytacja nie jest myśleniem o czymś. Medytacja jest sprawą bycia. Medytować to być, [...] to pozwolić, aby obecność Boga [prawdy Tajemnicy Istnienia – M.P.] w nas, tajemnicza i cicha, nadała sens, nadała kształt, nadała cel wszystkiemu, co robimy, wszystkiemu, czym jesteśmy (o. Jan Bereza).

⁴² „Celem wychowania jest ogląd najwyższej idei, «idei Dobra» lub «Dobra samego»”, Bez-Źródła, Tajemnicy Istnienia. „To najwyższe poznanie, *megiston mathema*, osiąga się nie przez kroczenie zwykłą drogą zdobywania wiedzy, lecz przez całkowitą przemianę widzenia, wręcz przez całkowite odwrócenie duszy. [...] Wychowanie jest sztuką nawrócenia, *periagoge*. Ono właśnie pozwala rozpoznać cel: ogląd najwyższej idei, którą osiągamy wreszcie po żmudnym wznoszeniu się poznania – idei Dobra, identycznej z Jednym” (Albert, 2002, s. 206), co dostępne jest w *unio mystica*.

⁴³ Problemатyczne pozostaje przy tym, na ile można pomyśleć ich nie-tożsamość (Brassier, Rychter, 2011; Płóciennik, 2016b).

⁴⁴ O tyle też pytanie to ma charakter transkulturowy i przeciwstawienie mu równie fundamentalnego, ale odmiennie kulturowo uwarunkowanego pytania „dlaczego istnieje raczej nic niż coś?” dotyczy równie uwarunkowanego kulturowo pewnego rozumienia tego pierwszego (Płóciennik, 2018, 163, przypis 28).

⁴⁵ Stwierdzenie to jest oczywiście słynną odpowiedzią, jakiej miał udzielić G.H.L. Mallory, zapytany o to, dlaczego chce zdobyć Mount Everest. Zawiera ono w sobie potężny ciężar ontologiczno-metafizyczny i mistyczny.

Czy nie jest jednakowoż to, co tu proponujemy, od początku do końca obciążone, nabrzmiałe, uwarunkowane i ukierunkowane postulatami Bezwarunkowego Dobra, jako tego, co stanowi klucz do Tajemnicy Istnienia w jej Prawdzie i Sensie, klucz do, owszem, zagadki istnienia zmuszającej do myślenia, ale w której konieczność istnienia przestaje jawić się jako trudna do zniesienia⁴⁶ w przekraczającym zwycięstwie-rozpoznaniu udzielającego się Bez-Źródeł(-eg-)o Dobra jako wszechustnawiającego i wszechobejmującego Daru (Idziak, 2009), czy też lepiej: darowania, a zarazem warunku możliwości jego rozpoznania, przyjęcia i nieredukowalności, a tym samym nadzieją (Rembierz, 2016) powszechnego ostatecznego całościowego „tak” bycia – pomimo choćby najdłużej trwających i najdalej idących poszczególnych cząstkowych „nie” (Hryniewicz, 2008) – „z”, „wewnątrz” i „ku” już zawsze i na zawsze darowanego zawsze większego „Tak”⁴⁷ (za-)istnienia⁴⁸ w dramacie bycia?

Bibliografia

- Albert, K. (1991). *O platońskim pojęciu filozofii*. Warszawa: IFiS PAN.
- Albert, K. (2002). *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Bal-Nowak, M. (2013). Kondycja czasu marnego według Friedricha Hölderlina i jej możliwe transformacje. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, 2, 373–381.
- Bacon, F. (1955). *Novum Organum*. Warszawa: PWN.
- Benedykt XVI. (2017a). O poszukiwaniu prawdy, Watykan 17 stycznia 2008 (s. 55–78). W: Benedykt XVI, *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Benedykt XVI. (2017b). O sercu rozumnym, Berlin 22 września 2011, wykład w Bundestagu (s. 123–141). W: Benedykt XVI. *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

⁴⁶ Posłużyliśmy się w formie sparafrazowanej wyimkami z tekstu piosenki Grzegorza Turnaua pt. *Bracka*: „konieczność istnienia trudna jest do zniesienia”, „zagadka istnienia zmusza mnie do myślenia”.

⁴⁷ „Tak”, które zdaje się „domagać” rozumienia na sposób miłości: *Amo: volo, ut sis*, a więc: kocham: chcę, abyś był, zgodnie z sekwencją przypisywaną św. Augustynowi (Halík, 2014, s. 101).

⁴⁸ „Dramat polega na tym, że dobro zrównujemy z użytecznością albo sami czynimy się jego miarą, podczas gdy najbardziej podstawowym przejawem jest właśnie istnienie. Nienawiść i przemoc to ciągła próba udowodnienia, że istnienie nie jest darem. Ponieważ życie oceniamy pod kątem rozmaitych korzyści, nie pozwalamy wielu ludziom być, traktujemy ich jak rywali i zagrożenie, jakby nie było dla nich miejsca w świecie. Zaczyna się od tych najbardziej bezbronnych: nienarodzonych, którzy stają się często zawałą i pokrzyżowaniem planów, poprzez niepełnosprawnych, chorych, starych – «nieproduktywnych», na nieprzyjaciółach kończąc” (Piórkowski, 2016, s. 50).

- Benedykt XVI. (2017c). O wierze, rozumie i uniwersytecie, Ratyżbona 12 września 2006 (s. 25–53). W: Benedykt XVI. *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brassier, R., Rychter, M. (2011). Jestem nihilistą, bo wciąż wierzę w prawdę. Z Ray'em Brassierem rozmawia Marcin Rychter. *Kronos*, 1, 182–187.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną? (s. 46–76). W: M. Nowak, T. Ozóg. A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronk, A. (2005). Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne (s. 9–27). W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia i pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Chrost, S. (2013). *Homo capax Dei jako ideał wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chyrowicz, B. (2015). *Bioetyka. Anatomia sporu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Cyboran, L. (1976). Joga klasyczna. Filozofia i praktyka. *Studia Filozoficzne*, 10–11, 85–101.
- Drenda, O., Dobroczyński, B. (2017). *Czyje jest nasze życie? Rozmawiają Olga Drenda i Bartłomiej Dobroczyński*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Filek, J. (2000). Fenomenologia wychowania (s. 82–120). W: J. Filek, *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Franciszek. (2013). *Adhortacja apostołska Evangelii gaudium*. Rzym.
- Gadacz, T. (2009). *O umiejętności życia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gałkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Gawroński, A. (2011). Kształcenie filozoficznej wizji (s. 19–40). W: A. Gawroński, *Wizja i argumentacja w filozofii. Od lektury Homera do teorii metatekstu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gillet-Cahlliol, M.-Ch. (1995). Czy filozofia jest zawsze bałwochwalczą?. *Communio*, 1, 111–119.
- Godoń, R. (2012). *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Griffiths, B. (1985). *Powrót do środka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzegorzczak, A. (2010). *Ponad kulturami. Uniwersalizm Edyty Stein*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Grzegorzczak, A. (2018). *Źródła sensu w humanistyce*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.

- Guardini, R. (1991). Podstawy pedagogiki (s. 270–278). W: R. Guardini *Bóg daleki, Bóg bliski*, wyb. tekstów I. Klimmer, Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna?*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hadot, P. (2003). *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Halík, T. (2011). *Teatr dla aniołów. Życie jako religijny eksperyment*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Halík, T. (2014). *Chcę, abys był*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Heidegger, M. (2000). *Wprowadzenie do metafizyki*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Habermas J., (2003), Zasadna powściągliwość. Czy istnieją postmetafizyczne odpowiedzi na pytanie o „właściwe życie”? (s. 9–22). W: J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hryniewicz, W. (2008). *Dramat nadziei zbawienia. Medytacje eschatologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.
- Hunia, F. (2011). Raimona Panikara dialog z hinduizmem i buddyzmem. *W nurcie franciszkańskim*, 18, 81–96.
- Hunia, F. (2014). Grzech redukcjonizmu a śmierć Boga. *Znak*, 5, 6–9.
- Huxley, A. (2011). *Filozofia wieczysta*. Kraków: Biblioteka Nowej Ziemi.
- Idziak, U. (2009). *Dar. Spór między Jeanem-Lukiem Marionem a Jacquesem Derridą*. Kraków: Wydawnictwo A.
- Jaranowski, M. (2007). *Transcendencja jako ocalenie. Søren Kierkegaard a problem teologii postmodernistycznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Jan Paweł II. (1980). W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980. *L'Osservatore Romano* (wyd. pol.), 6.
- Jan Paweł II. (1982). Przemówienie do nauczycieli i studentów Kolegium św. Andrzeja w Glasgow, 1 czerwca 1982. *L'Osservatore Romano*, (wyd. pol.), 10.
- Jan Paweł II. (1982). Poszukiwanie prawdy i kształtowanie młodych do prawdziwej wolności człowieka, Przemówienie na Uniwersytecie w Padwie 12 września 1982. *L'Osservatore Romano*, (wyd. pol.), 9.
- Jan Paweł II. (1987). Encyklika *Sollicitudo rei socialis*. Rzym.
- Jan Paweł II. (1988). Adhortacja apostołska *Familiaris consortio*. Rzym.
- Jan Paweł II. (1998). Encyklika *Fides et ratio*. Rzym.
- Jan Paweł II. (2003) Źródło (s. 11). W: Jan Paweł II, *Tryptyk rzymski. Medytacje*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Kamiński, M., Podsadecka, J. (2017). *Idź własną drogą*. Marek Kamiński w rozmowie z Joanną Podsadecką. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Karłowicz, D. (2007). *Arcyparadoks śmierci. Męczeństwo jako kategoria filozoficzna pytanie o dowodową wartość męczeństwa*. Warszawa: Fronda.
- Kołąkowski, L. (2012). *Horror metaphysicus*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Konior, A. (2007). *Edukacja a sens bycia*. Poznań – Leszno: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu.
- Krasnodębski, M. (2009). *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przymierza Rodzin w Warszawie
- Krapiec, A. (1989). Światopogląd i prawda (s. 43–56). W: Z. Zdybicka (red.), *Nauka, światopogląd, religia*. Lublin: Wydawnictwo Verbinum.
- Krupa, P. (2018). *Koniec czasów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kudelska, M. (2001). Filozofia Indii – kilka uwag wstępnych (s. 11–35). W: B. Szymańska (red.), *Filozofia Wschodu*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lao Tse. (2009). *Wielka księga Tao*. Warszawa: Wydawnictwo Hachette.
- Legowicz, J. (1975). *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN.
- Lennox, J.C. (2017). *Bóg i Stephen Hawking*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Magier, P. (2012). Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych (s. 31–49). W: R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał (red.), *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Maritain, J. (2017). *Wieśniak znad Garonny. Stary świecki chrześcijanin snuje refleksje à propos czasów współczesnych*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Mazur, K. (2016). Bez universitas nie ma uniwersytetu. *Pressje*, 45, 18–25.
- Mello de, A. (1992). *Modlitwa żaby t. I*. Kraków: WAM.
- Merton, T. (2017). *Nowe ziarna kontemplacji*. Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- Mounier, E. (1964). Wprowadzenie do egzystencjalizmów. W: E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Nicolson, A. (2017). *Krzyk morskich ptaków. Ginący świat podniebnych wędrowców*. Kraków: Znak Horyzont.
- Pawluczuk, W. (2016). *Światopogląd a sposób bycia*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Pawłowski, K. (1995). Filozofia jako ćwiczenie się w mądrości. *Folia Philosophica*, 13, 123–138.
- Pawłowski, K. (1996). *Wąska ścieżka prawdy. Rozważania na podstawie filozofii jogi klasycznej oraz nauk św. Jana od Krzyża*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Pawłowski, K.J. (2007). *Dyskurs i asceza. Kształtowanie człowieczeństwa w kontekście mistyki filozoficznej*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec.
- Pawłowski K.J., (2011), Piękno życia jako harmonia rozumu, uczuć i woli. W: M. Jankowska, S. Niziński (red.), *Fenomen pięknego życia* (s. 175–191). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Pawłowski, K. (2016). *Cudowne i rzeczywiste. O jednoczeniu rozumu, uczuć i woli*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Piecuch, Cz. (2001). *Człowiek metafizyczny*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piórkowski, D. (2016). Szlifierze diamentów. *W drodze*, 5, 44–51.
- Płóciennik, M. (2015). Czy można nauczyć się być? (Za-)istnienie jako fundamentalna sytuacja graniczna człowieka i jej odpowiedzialnościowe (więcej niż pedagogiczne) implikacje (s. 62–80). W: S. Jaranowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego.
- Płóciennik, M. (2016a). „Więcej” niż pedagogika... W kierunku konwersyjnego ujaśnienia źródłowego charakteru filozofii wychowania. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 137–153.
- Płóciennik, M. (2016b). Czy można pomyśleć i urzeczywistnić bezsens? Refleksje w kontekście koncepcji Bernharda Weltego (s. 205–223). W: M. Woźniczka, M. Perek (red.), *Niepomyślane – niedopomyślenia. Rozpadliny, uskoki i zatory w tektonice dyskursu filozoficznego i naukowego*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe AJD.
- Płóciennik, M. (2018). Doświadczenie skończoności jako uniwersalny topos wydarzania się w człowieku tego, co filozoficzno-religijno-pedagogiczne (s. 155–176). W: M. Woźniczka, M. Perek (red.), *Toposy (w) filozofii. Filozofia i jej miejsce w doświadczeniu kulturowym*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UJD.
- Possenti, V. (1998). *Nihilizm teoretyczny i „śmierć metafizyki”*. Lublin: PL-SITA.
- Rejowska-Pasek, A. (2016). *Pęknięty dyskurs polskiego alpinizmu*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Rembierz, M. (2016). Nadzieja – transcendencja – paideia. O perspektywach nadziei i pedagogii nadziei w kontekście (przekraczania) ludzkiej niedoskonałości. *Świat i Słowo*, 1, 13–38.
- Rohr, R. (2014). *Nagie teraz. Widzieć tak, jak widzą mistycy*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Rohr, R. (2016). *Milczące współ-czucie. Odnajdywanie Boga w kontemplacji*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Rozmowa z Jean-Hugo Tisinem (aneks: Praktyka w innych religiach). (2013). (s. 185–196) W: A. Quicici, D. La Balme, *Po co praktykować, gdy się wierzy*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.

- Salamucha, A. (2005). Natura ludzka a wychowanie (s. 171–179). W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia i pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Sandok, T. (2003). Kontemplacyjna wizja Thomasa Mertona. *Studia Mertoniana*, 2, 143–166.
- Sosnowska, P. (2009). *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Spętana, J. (2018). *Wychowanie a sens życia. Człowiek w obliczu dylematów egzystencjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Strumiłowski, J.P. (2016). *Zrodzony z wiary. Teologiczne podstawy tożsamości człowieka według Thomasa Mertona*. Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec, Kraków.
- Stróżewski, W. (1994a). Pytania o *arché* (s. 7–48). W: W. Stróżewski, *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Stróżewski, W. (1994b). Metafizyka jako meta-fizyka (s. 268–290). W: W. Stróżewski, *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Stróżewski, W. (2000). Jesteśmy zwierzętami metafizycznymi. Rozmowa z prof. Władysławem Stróżewskim (s. 66–74). W: C. Wodziński, *Filozofia jako sztuka myślenia. Zachęta dla licealistów*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Such, P. (2013). *Analogia u Mistra Eckharta*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJP II.
- Szulakiewicz, M. (2014). *Poszukiwania metafizyczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Śnieżyński, K. (2012). Metafizyka dla człowieka, a nie człowiek dla metafizyki: kilka uwag o potrzebie myślenia metafizycznego we współczesności (s. 11–34). W: U. Tes, A. Gielarowski (red.), *Wobec metafizyki. Filozofia – sztuka – film*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Tarnowski, K. (2006). Być w prawdzie (s. 45–56). W: Sz. Drzyżdżyk (red.), *Wymiary prawdy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.
- Tarnowski, K. (2017). *Pragnienie metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, Ch. Kearney, R. (2016). Wiara po śmierci Boga. Charles Taylor w rozmowie z Richardem Kearneyem. *Znak*, 734–735, 16–25.
- Tillich, P. (1983). *Męstwo bycia*. Paryż: Éditions du dialogues.
- Trigg, R. (1989). *Rozum i zaangażowanie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Waldenfels, H. (1997). Zbawienie / drogi zbawienia (s. 541–550). W: H. Waldenfels (red.), *Leksykon religii. Zjawiska – dzieje – idee*. Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.

- Waligóra, M. (2008). Iluzja źródłowości. Derridiańska krytyka teorii doświadczenia fenomenologicznego. *Diametros*, 18, 68–87.
- Wilowski, W. (2008). Mądrość antyczna a mądrość orientalna. Kilka uwag w poszukiwaniu istoty mądrości jako źródła wartości w ludzkim życiu (s. 93–115). W: P. Orlik (red.), *Ku źródłom wartości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wilowski, W. (2012). *Utracona mądrość: umiłowanie mądrości a mądrość, studium z filozofii porównawczej. Od greckich siedmiu mędrców, poprzez Bhartrharię, Zhuangzi i Salomona, do Schopenhauera*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wojtysiak, J. (2015). Jak to jest być filozofem, czyli o filozofach i filozofii. *Ethos*, 112, 19–39. <http://dx.doi.org/10.12887/28-2015-4-112-03>.
- Wojtysiak, J. (2017). Trzy transcendencje. *Filozofuj*, 6 (18), 16–18.
- Woroniecki, J. (1999). *Katolickość tomizmu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Woźniak, R.J. (2007). *Przyszłość, teologia, społeczeństwo*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wust, P. (1995). *Niepewność i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zdybicka, Z. (2007). Bóg – Osobowa Prawda i Miłość – ostatecznym celem życia człowieka. *Człowiek w Kulturze*, 19, 111–124.

Non-philosophical pedagogy versus non-pedagogical philosophy? About (not only contemporary) need of metanoi towards source philosophy of education

Summary

The purpose of this article is to draw attention to the dead end in which both philosophy and pedagogy have found themselves today, due to the loss of mutual reference source, and ultimately 'more' than common reference to No-source, out of which, in which and towards which they happen, and without which they appear suspended in emptiness. But since the diagnosis of a disease makes sense only in the context of the indication of the need for and direction of treatment, the suggestion and call for the return to the source-fulness has been presented as an urgent task of universal dialogue, the space of which as well as place and 'subject' will be entirely, i.e. (that is) source-fully understood the philosophy of education.

Keywords: philosophy, pedagogy, philosophy of education, metaphysics, contemplation.

Jarema DROZDOWICZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-1060-6324>

Kontakt: e-mail: jaremad@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Drozdowicz, J. (2018). Antropologia edukacji, etnografia szkoły czy antropologia pedagogiczna? W stronę nowej formuły badań nad zróżnicowaniem kulturowym i edukacją. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 65–89.

Antropologia edukacji, etnografia szkoły czy antropologia pedagogiczna? W stronę nowej formuły badań nad zróżnicowaniem kulturowym i edukacją

Streszczenie

Niniejszy tekst stanowi próbę rekonstrukcji historycznej nurtu antropologii edukacji i etnograficznych badań nad związkiem kultury i wychowania. Cel ten realizowany jest poprzez porównanie tez i koncepcji realizowanych w obrębie różnych szkół i tradycji badawczych wyrosłych w odrębnych kręgach paradygmatacznych. W tym przypadku najważniejszym przedmiotem porównania jest tradycja anglosaska i niemiecka. Zestawienie takie pozwala bowiem w znacznej mierze określić główne założenia teoretyczno-metodologiczne, jakie antropologia edukacji przedstawiała w przeszłości, jak i przedstawia obecnie, czyniąc to już w kontekście globalnym.

Słowa kluczowe: antropologia edukacji, antropologia pedagogiczna, etnografia edukacyjna, etnografia szkoły, różnorodność kulturowa, pedagogika dla cudzoziemców, edukacja międzykulturowa.

Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie i historyczna rekonstrukcja najważniejszych dróg badań nad problemem zróżnicowania kulturowego ujawniającego się w kontekście edukacyjnym. Jest to zadanie tym ważniejsze, iż polska literatura przedmiotu, jak i stan realizowanych obecnie badań wykazują względnie małe zainteresowanie konceptualnym uporządkowaniem toczonych w tym

kontekście debat. Tym samym tekst ten wskazuje pewną teoretyczno-metodologiczną perspektywę, która obejmuje problem zróżnicowania kulturowego oraz dostarcza wglądu w implikacje pedagogiczne tego zjawiska. Mowa tu o formule antropologii edukacji, która pod względem przedmiotowym i konceptualnym w możliwie najpełniejszy sposób obejmuje związek ujawniający się pomiędzy polem edukacji a różnicą kulturową, przyjmując podejście holistyczne względem procesów nauczania, kształcenia formalnego oraz transmisji kultury. Warto zauważyć, że zyskuje ona w ostatnich latach coraz większe zainteresowanie w rozmaitych kontekstach lokalnych, w których kulturowa heterogeniczność staje się istotnym problemem natury społecznej. Pociąga ona bowiem za sobą też nie-rzadko sytuacje interkulturowego konfliktu, którego zarzewie leży w polu relacji interkulturowych oraz społecznej recepcji kulturowej odmienności. Antropologia edukacji jako nurt pogranicza nauk o kulturze i pedagogiki wychodzi zaś tej problematyce naprzeciw, naświetlając m.in. relacje łączące stosunki interetniczne z polem kształcenia. Przyjrzyć się zatem warto procesowi historycznego wyłaniania się tej formacji oraz jej późniejszym odnogom regionalnym.

Związek kultury z edukacją i wychowaniem pojmowany z początku był jako problem formowania jednostek ludzkich w kontekście kształtowania ich całościowej natury przez siły społeczne. Był to projekt wychowanka o silnie zaakcentowanej świadomości roli, jaką spełniać miał on w znacznie szerszym i ważniejszym przedsięwzięciu. Było nim wypracowanie takiego modelu społecznego, w którym ludzie odpowiednio wykształceni będą nie tylko współtworzyć intelektualne elity, lecz także kreować rzeczywistość społeczną dzięki kompetencjom nabytym na drodze odpowiednio zaprojektowanej edukacji. Kompetencje te wynikają ze zdolności umysłu do racjonalnej analizy otoczenia i umiejętności dostrzeżenia konieczności zmiany w tych obszarach, które owego rozumowego aspektu są pozbawione. To, co na obszarze niemieckojęzycznym określano mianem formowania *Bildungsbürger*, a we Francji identyfikowano z ideami zawartymi w dziełach Jana Jakuba Rousseau lub Kartezjusza, stanowiło oczywiście efekt oświeceniowego przełomu i nowożytnego podejścia wobec kształcenia i szkolnictwa. W sensie historyczno-genetycznym ten zatem okres interesuje mnie jako podłoże, na którym antropologia edukacji wyrosła jako samodzielny nurt nauki społecznej odsłaniającej powiązania istniejące pomiędzy kulturą, zróżnicowaniem kulturowym a procesami edukacyjnymi. Wzajemne zależności ujawniające się między wychowaniem a kontekstem społeczno-kulturowym, w którym proces ten się odbywa, wpływają – w przekonaniu myślicieli oświeceniowych, takich jak Rousseau – na zmianę w rejestrze ludzkiej natury. Wpływ czynników społecznych i kulturowego otoczenia na wrodzoną zdolność człowieka do pojmowania rzeczy takimi, jakimi są, jest jednak nieuchronny i koniec końców prowadzi do zniekształcenia naturalnej konstrukcji istoty ludzkiej. Nie tylko zresztą społeczne uwarunkowania odciskają swoje piętno na wychowan-

kach. Należą do nich także czynniki środowiskowe (w sensie naturalnym) oraz przedmiotowe. Rousseau powiada zresztą, że

wychowują nas i natura, i ludzie, i rzeczy. Rozwój wewnętrzny zdolności naszych i organów jest wychowaniem, które pochodzi z natury. Sposób korzystania z tego rozwoju, sposób, którego nasz ucza, jest wychowaniem otrzymanym od ludzi; zasób wreszcie własnego doświadczenia w stosunku do przedmiotów na nas działających jest wychowaniem otrzymanym od przedmiotów (Rousseau, 1955, s. 9).

Ten holistyczny i wewnętrznie spójny na poziomie koncepcyjnym obraz procesów wychowawczych zasługuje na nieco więcej uwagi.

Francuski filozof jest przekonany, iż istota procesu wychowawczego leży w harmonijnym zespole niu nauk płynących od wszystkich „trzech mistrzów” i wypośrodkowaniu pomiędzy nimi samodzielnej drogi przez rozumne jednostki. Pomimo nacisku kładzionego przez siebie na dojście do naturalnego wychowania wymiar społeczny uznaje on niemniej za kluczowy dla zrozumienia tego, jak formowane są jednostkowe światy w relacji do innych jednostek, a więc w aspekcie życia zbiorowego, gdyż „człowiek społeczny jest tylko jednostką ułamkową zależną od mianownika, i której wartość polega na stosunku do całości, jaką jest społeczeństwo” (Rousseau, 1955, s. 11). Słowa te zyskują na większym znaczeniu, jeśli weźmiemy pod uwagę okoliczności, w jakich Rousseau je wypowiada w swym traktacie. Po publikacji tego dzieła autor spotkał się bowiem z krytyką, tak ze strony swych oświeceniowych filozoficznych współtowarzyszy, jak i środowisk wyznaniowych, gdzie obie strony zarzucały mu zbyt nie idealizowanie naturalności pewnych cech procesu wychowawczego i niemożność dostrzeżenia wpływu czynników społecznych. Stawia to pod znakiem zapytania całą koncepcję wychowania naturalnego, którą Rousseau lansuje w *Emilu*, a którą lansował nieco później także Friedrich Froebel.

1. W kręgu źródeł antropologii edukacji

Późniejszy ewolucjonizm silnie wpłynął na rozwój wczesnej myśli antropologicznej podejmującej problematykę edukacyjną. Jak doskonale pamiętamy, kultura stanowi zgodnie z tą wykładnią efekt procesów zmiany i przystosowania się do istniejących okoliczności. Jest ona pewną systemową całością podlegającą postępującym transformacjom, częściej powolnym i niedostrzegalnym aniżeli uwypuklonym i jawnym. Takiej transformacji podlegać ma też cywilizacyjny etos niesiony przez każdy rodzaj społeczeństwa w postaci wzorów kulturowych. W świetle poczynionych powyżej spostrzeżeń warto jednak przypomnieć, że teoria ewolucjonizmu znalazła swój specyficzny głos także w pedagogicznej teorii Marii Montessori. Ta innowacyjna pedagożka dostrzegła, iż procesy edukacyjne, w szczególności te dotyczące rozwoju dzieci, wykazują pewne prawidłowości antropologiczne. Jej rozumienie antropologii cechuje silne zakorzenienie w para-

dygmacie naturalistycznym. Procesy rozwojowe dzieci ulokowane są zatem przez nią nie tylko w kulturze – rozpatrywane są całościowo i uwzględniają przy tym aspekt fizyczny. Formułuje ona w konsekwencji zarys teorii antropologii pedagogicznej, która z jednej strony odwołania do pewnego stopnia społeczno-kulturowe uwarunkowania wychowania, z drugiej natomiast skupia się na rekonstrukcji biologicznego wymiaru ludzkiej egzystencji i rozwoju. Trzon tej teorii stanowi założenie, iż na polu pedagogiki „metoda naturalistyczna musi prowadzić nas do badania wydzielonych obiektów, do ich deskrypcji jako jednostek i ich klasyfikacji na podstawie wspólnych charakterystyk” (Montessori, 1909, s. 17). Wiedza, jaką zyskujemy na drodze poznania naturalistycznego, jest niemniej niepełna bez jej antropologicznego dookreślenia w tych miejscach, w których jednostki ludzkie ujawniają swe pełne wewnętrzne konstrukcje osobowości i łączą je z otoczeniem oraz tworzą zbiorowe więzi. Chodzi bowiem o to, aby dziecko ujawniało się wobec nauczyciela w pełni swego indywidualnego charakteru.

Elementem, który wyróżnia – zdaniem Montessori – antropologię pośród innych nauk, jest specyficzna metoda (Montessori, 1909, s. 23). Trudno orzec jednak, co tak właściwie Montessori rozumie przez te słowa, gdyż mówiąc o antropologii jako perspektywie badawczej i nowym narzędziu epistemologicznym, odwołuje się głównie do źródeł i autorów z zakresu psychologii, takich jak Enrico Morselli, lub nauk medycznych, takich jak Cesare Lombroso. Wyjątkiem może być Giuseppe Sergi, wczesny włoski antropolog znany ze swych koncepcji rasowych, lecz także w jego przypadku mamy do czynienia z antropologią specyficzną, bo silnie zredukowaną do dyskursu biologicznego i historycznego. Metoda antropologiczna polegać ma zatem – w przekonaniu Montessori – na podążaniu za celem, jakim jest „kolektywny opis pojedynczych faktów”, co przekłada się na zastosowanie narzędzi takich, jak obserwacja (antroposkopia) czy pomiary (antropometria). W tym ostatnim przypadku konieczne jest najczęściej zastosowanie dalszych i bardziej szczegółowych instrumentów, lecz jakiegokolwiek by one nie były, wszystkie muszą zostać oderwane od implikowanych przez badacza przekonań i ciężyc w stronę ideału naukowego obiektywizmu. Interesujący wydaje się fakt, że dostrzega ona także rolę interpretacji faktów zebranych poprzez obserwację. Uwaga ta prowadzi do zmiany w położeniu pojęcia antropologii. Przeniesione ono zostaje z pola czysto analitycznego w obszar syntezy, w którym wypracowana zostaje głębsza refleksja na temat istoty człowieka, dokonywana z punktu widzenia tak antropologii, jak i pedagogiki.

Pomimo tego postulatycznego podejścia proponowana przez nią antropologia pedagogiczna pozostaje jednak silnie osadzona w duchu epoki i wykazuje wyraźne cechy sytuujące ją w modelach takich, jak chociażby odchodzący już w tamtych latach w cień ewolucjonizm. Jak stara się to zwięźle ująć Montessori:

antropologia pedagogiczna, jak każda inna gałąź antropologii, ujmuje człowieka z naturalistycznego punktu widzenia, lecz inaczej niż antropologia ogólna nie zajmuje się ona związanymi z tym problemami filozoficznymi, jak np. pochodzenie człowieka, teoriami

monizmu lub poligenizmu emigracji i klasyfikacjami opartymi na kategorii rasy; tj. problemami, które, jak każdy wie, trudne są do rozwiązania i które budują oś, wokół jakiej obraca się antropologia biologiczna [...]. Bada ona człowieka z dwóch odmiennych perspektyw, a mianowicie jego rozwoju (ontogeneza) oraz jego różnorodności (Montessori, 1909 s. 34–35).

W praktyce oznacza to, że przedstawiony tutaj projekt wychodzi naprzeciw fizjologicznym aspektom i potrzebom rozwojowym dzieci, na czym metoda pedagogiczna Montessori zresztą jest skoncentrowana. To pole problemowe może zostać ujęte metodami statystycznymi, co przez włoską badaczkę jest czynione jako działanie konkretyzujące kolejny krok w antropologicznej analizie, tym razem już jednak oparty o badania jakościowe.

Projekt Montessori był dość wczesną, aczkolwiek śmiałą, próbą wyjścia naprzeciw problemowi, jaki rodzi związek kultury i wychowania, oraz wypracowania formuły badawczej zajmującej się przede wszystkim jego rozwikłaniem ponad innymi problemami szczegółowymi. Wyznaczyła ona niemniej pewien ważny kierunek w badaniu tej problematyki, tak w rozumieniu przedmiotowym, jak i metodologicznym. Pojawiające się bowiem w antropologii pedagogicznej sugestie formułowane przez Montessori, że możemy uzyskać wgląd w interesujące nas procesy, tak dzięki metodom jakościowym, jak i kwantytatywnym, inicjują dalszą dyskusję nad przywiązaniem antropologii ogólnej do paradygmatu jakościowego. Podjęta ona została w latach kolejnych przez część badaczy, głównie na gruncie antropologii anglosaskiej. Dell Hymes przywołał tę kwestię w kontekście badań lingwistycznych, lecz w dużej mierze poczynione przez niego uwagi znajdują odniesienie również do wszelkich innych pól badawczych przynależnych antropologicznemu warsztatowi. Zasadność użycia metod ilościowych opiera się, jego zdaniem, na dwóch płaszczyznach problemów analizowanych przez antropologię – struktury i funkcji (Hymes, 1977, s. 167). Relacje zachodzące pomiędzy nimi mogą bowiem ujawnić istnienie wzorów, których nie możemy odsłonić na drodze obserwacji uczestniczącej, a posiadających fundamentalne znaczenie dla przedmiotu naszej analizy. W obliczu tych ograniczeń konieczne staje się zaprzęgnięcie metod statystycznych dających nieco bardziej przeglądowy obraz tego, jak uporządkowanie fenomenów kultury ujawnia się w procesach wychowania i kształceniu w skali wykraczającej poza partykularne sytuacje, w których uczestniczy badacz terenowy. Zaznaczyć trzeba, że Hymes wyraźnie rozróżnia jednak etnografię od badań terenowych (Hymes, 1977, s. 170). Te ostatnie odnoszą się do każdej formy bezpośredniego kontaktu badacza z interlokutorami, czy też po prostu źródłami informacji. Z tego też względu nie każde badania terenowe utożsamione mogą zostać z badaniami etnograficznymi, co wynika przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, samo wejście w styczność z badanymi nie jest wystarczające, aby móc zrekonstruować kulturę rzeczywistą. Badacze terenowi nierzadko uznają odosobniony fakt bycia „tam” (w terenie) za wyłączny powód w roszczeniu prawa do wiarygodności swego

przekazu i jego niepodważalnej prawomocności względem narracji tych, których „tam” nie było. Pamiętajmy jednak, że lokalni informatorzy, jakkolwiek by nie byli sytuowani w swej społeczności, mówią zazwyczaj jedynie tyle, ile sami chcą przekazać.

Świadomość swoistości kulturowej przedmiotu antropologicznej uwagi uzyskała pełny wyraz w teorii partykularyzmu kulturowego Franza Boasa. Boas i jego uczniowie nie tylko zresztą zakorzenili tezy tej koncepcji w naukach społecznych, ale też w dużej mierze spopularyzowali je na tyle, aby wzbudzić zainteresowanie odmiennością kulturową i zróżnicowaniem wśród przedstawicieli innych dyscyplin, głównie ówczesnego językoznawstwa i psychologii. Niemiecko-amerykański pionier antropologii w *Umyśle człowieka pierwotnego* daje wyraz swemu przekonaniu, iż różnice, np. w życiu rodzinnym, nie są efektem dywersyfikacji zachodzącej na płaszczyźnie ewolucyjnej (Boas, 2010, s. 155). Są one konsekwencją odmienności wynikającej z wielokierunkowego działania poprzez systemy kulturowe, w których instytucja rodziny jest osadzona, i tam też dokonuje się jej transformacja. Myśl, iż każda społeczność, w której badacz przebywa w celu dokonania analizy kulturowej, funkcjonuje wedle właściwych sobie reguł, a ich znaczenie jest w gruncie rzeczy nieprzetłumaczalne na inne języki symboliczne, wydawała się na początku XX wieku niezmiernie przekonująca, zwłaszcza w obliczu zachodniej hegemonii kolonialnej. Pamiętać należy, że edukacja dla Boasa nie była wyłącznie jednym z pól społecznej aktywności człowieka badanym przez antropologię. Rozumiał on ją także jako rodzaj aktywizmu podejmowanego przez uczonych, którzy dzięki swemu zaangażowaniu w sprawy publiczne poszerzają ramy społecznego rozumienia odmienności kulturowej (Darnell, 2006, s. 15). W dobie przeważających i jednakowo błędnych koncepcji rasowych oraz rasizmu uznawał on konieczność upowszechniania edukacji antropologicznej i dystrybuowania wiedzy o innych kulturach. Jego krytyka antyimigracyjnej ustawy z roku 1924, publikacja listu otwartego w sprawie badaczy działających jako brytyjscy szpiedzy w Egipcie, czy głos, jaki zabrał w kwestii warunkowań rasowych, doskonale obrazują fakt, iż dla Boasa nie były to jedynie idealistyczne postulaty (Boas, 2004). Jednakże to w pracy *Anthropology of Modern Life* z 1928 r. Boas poświęca więcej uwagi problematyce edukacyjnej w bardziej nominalnym sensie. Wyraża się on też przychylnie o antropologii pedagogicznej proponowanej wcześniej przez Marię Montessori (Boas, 1962, s. 168). Mówi nieminiej, że pojęcie rozwoju człowieka w okresie dorastania nie może zostać ograniczone wyłącznie do wymiaru fizycznego, choć ten także jest istotny w ogólnych rozważaniach. Antropologia, jego zdaniem, stawia sobie inny cel w tej materii aniżeli dokonanie jego rekonstrukcji w kategoriach biologicznych (Boas, 1962, s. 184). Jest nim wskazanie na heterogeniczny charakter procesów rozwojowych w kontekście lokalnych warunków kulturowych, wpływających na ich przebieg, formę i zasięg w odniesieniu do jednostek poddanych wzorcom społecznym przynależnym takiej, a nie innej, grupie. Przekonanie o wyjątk-

kowości poszczególnych systemów kulturowych jest znamienne nie tylko zresztą dla samego Boasa, ale również dla większości jego uczniów.

Badania uczniów Boasa, skupionych w ramach tzw. szkoły kultury i osobowości, nad charakterem narodowym koncentrowały się na uważnej rekonstrukcji zjawiska wychowania w kulturach, których wzorce albo dalekie były od zachodnich, albo też sugerowały one, że wzory europejskie także nie są homogeniczne i wykazują spory potencjał różnicujący. Rozumienie istoty danej kultury dokonuje się poprzez bliższe przyjrzenie się wzorom kardynalnym, tj. takim treściom tej kultury, które są dla partykularnego systemu kluczowe pod względem syntezyowanego przez nie znaczenia. Ich internalizacja dokonuje się na drodze enkulturacji. Jej narzędziem jest zaś wychowanie, którego formy silnie są zdywersyfikowane pomiędzy kulturami. Sprawia to, że każdorazowo musimy przyjrzeć się uważnie nie tylko temu, jak procesy wychowawcze przebiegają w danej społeczności, lecz także temu, jak w tych procesach ujawniają się nadrzędne dla danej kultury znaczenia. Nie jest zatem wskazane w tym przypadku ograniczenie pracy badacza do wąsko pojmowanej etnografii i studiów porównawczych. Wymagane jest za to podejście antropologiczne, a więc dążące do uzyskania wglądu z zewnątrz w lokalne światy dzięki interpretacji kulturowej semiotyki zawartej chociażby w wartościach przekazywanych międzypokoleniowo na drodze wychowania. Najlepszym przykładem tego typu podejścia jest praca Ruth Benedict *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej* z roku 1947, choć budzi ona po latach nadal pewne istotne pytania.

Problem z tekstem Benedict jest dwójakiej natury. Z jednej strony pamiętać należy, iż monografia ta jest przykładem tekstu pisanego na zamówienie – w tym przypadku amerykańskiej administracji zarządzającej powojenną Japonią. Czyni to (jak i fakt, iż źródła danych w niej zawartych w dużej mierze nie są z pierwszej ręki) kłopotliwym rozpatrywanie kwestii istoty japońskiej kultury w niej przedstawionej jako prawdy etnograficznej bez żadnych zastrzeżeń. Z drugiej strony praca Benedict pociąga za sobą konieczność zaakceptowania pewnych zastosowanych w niej generalizacji. Ten drugi argument mieści się zresztą w krytyce wystosowywanej wobec dorobku całej szkoły kultury i osobowości. Zarzut stosowania nadmiernych uproszczeń i idący za tym wniosek o względnej homogeniczności badanych systemów kulturowych stały się podstawą bardziej złożonej krytyki, zarzucającej, m.in. Benedict, idealizację pojęcia kulturowego typu osobowości do tego stopnia, iż wszelkie przypadki jednostek niepasujących do tej kategorii były przez nią odrzucane jako aberracja (Lindesmith, Strauss 1990, s. 589). W dalszej kolejności podnoszony jest argument metodologiczny (Boles, 2006, s. 31). Mając na względzie tę krytykę, warto jednak zauważyć, że podejmowane przez nią kroki w celu wyłuszczenia pewnej syntezy owych systemów otworzyły możliwości dla późniejszych perspektyw w nurtach antropologicznych, których teoria opiera się na podłożu interpretacyjnym. Interpretację znaczeń skrywanych pod otoczką praktyk wychowawczych odnajdujemy bowiem

w *Chryzantemie i mieczu*. Jak pamiętamy, zdaniem amerykańskiej badaczki esencja kultury japońskiej zawiera się w dwóch wyjściowych i nadrzędnych wartościach przenikających wszelkie sfery życia prywatnego i publicznego Japończyków. Są nimi lojalność i honor wykrystalizowane w pojęciach *honno* i *tatemaie*. Te w gruncie rzeczy nieprzetłumaczalne na język polski terminy oznaczają w dużym uproszczeniu subiektywne uczucia i publiczny wizerunek, a więc ich ścieranie się oddawać ma istotę wewnętrznego dualizmu charakteryzującego każdego Japończyka. Cykl wychowania w obrębie rodziny, następnie edukacja poprzez ściśle sformalizowany system szkolnictwa publicznego, kończąca się podjęciem pracy zawodowej – są etapami, na których wspomniane wartości podlegają zaszczerpieniu w strukturach osobowości. Efekt społeczny, jaki uzyskiwany jest dzięki tym narzędziom enkulturacyjnym, możemy zidentyfikować z systemową hierarchią i lojalnością wobec przełożonych, a wcześniej także opiekunów i nauczycieli. Wypracowany zostaje w ten sposób mechanizm zbiorowej odpowiedzialności i poczucie współuczestniczenia w czymś, co wykracza poza jednostkowe kompetencje. Typowo japoński kolektywizm jest zjawiskiem, które w przekonaniu Benedict jest nie tylko powszechne i specyficzne dla tamtejszej kultury, ale zostaje ono wszczepione niejako na poziomie wychowania i edukacji w podstawowe struktury osobowości. Jak zauważa: „każdy Japończyk wyrabia sobie nawyk hierarchicznego myślenia w zaciszu rodzinnego domu, a to, czego się tam nauczył, stosuje potem szerzej w działalności gospodarczej czy rządzeniu” (Benedict, 1999, s. 61).

2. Tradycja anglosaska

Gdybyśmy musieli przyjąć jakieś umowne ramy dla antropologii edukacji, taką cezurą czasową były z pewnością rok 1954. Wtedy to bowiem miała miejsce na Uniwersytecie Stanforda konferencja poświęcona antropologicznym studiom nad edukacją. Obok utworzenia w roku 1970 Rady Antropologii Edukacji oraz wydania w tym samym roku pierwszego numeru czasopisma „*Anthropology & Education Quarterly*”, było to wydarzenie przełomowe pod wieloma względami dla dalszych losów nie tylko amerykańskiej odnogi tej subdyscypliny antropologicznej, lecz także dla sporej części późniejszych badań nad związkiem kultury, różnicy kulturowej, wychowania i edukacji szkolnej (Eddy, 1985, s. 84). Konferencja ta skupiła 22 badaczy, takich jak m.in.: George i Louise Spindler, Alfred L. Kroeber, John Gillin, Solon Kimball, Lawrence K. Frank, Cora DuBois, Hilda Taba, Margaret Mead, Jules Henry, Bernard Siegel i Felix M. Keesing. Jej celem było odsłonięcie granic i możliwości obu dyscyplin, w mniejszym stopniu zaś dokonanie zbiorczej rekapitulacji ich dotychczasowych dokonań. Uczestnicy konferencji w swych wystąpieniach wyrażali przede wszystkim konieczność wskazania wspólnych dla antropologii i pedagogiki obszarów, w których rodzi

się współdzielony przez nie przedmiot dociekań, a mianowicie problem wpływu kultury na procesy kształcenia i wychowania. Spindler w swoim tekście mówił, iż każdy rodzaj antropologii wykazuje związek z edukacją, a dyscyplina ta powinna być znacznie bardziej użyteczna dla badań pedagogicznych, niż była ówczesnie (Spindler, 2000, s. 55). Nawiązując do przywołanej wcześniej koncepcji Marii Montessori, zaznacza on, że o ile włoska pedagożka zaprezentowała ważny i interesujący projekt w dziedzinie antropologii fizycznej, o tyle umyka w nim kwestia znaczenia, jakie przypisywano wówczas różnicom rasowym. Powszechnym było bowiem traktowanie ich jako zobiektywizowanych kryteriów typologicznych, a wyjątkiem mogą być jedynie uwagi czynione przez Ethel Alpengfels. Praktyka wskazywania na związek pomiędzy kategorią rasy, kulturą a inteligencją był krytykowany zresztą już przez Franza Boasa (1912).

Konieczne staje się zatem zarysowanie nowego, bardziej adekwatnego względem bieżących problemów przedsięwzięcia łączącego tematykę edukacyjną, rozwojową i interkulturową w świetle dokonań współczesnej nauki. W odpowiedzi Spindler wskazuje na te pola w tematyce edukacyjnej, w których przydatnym staje się ogląd antropologiczny. Należy do nich chociażby kwestia teoretycznych podstaw badań nad edukacją w znaczeniu społecznym, psychologicznym, filozoficznym, historycznym, porównawczym i biologicznym (Spindler, 2000, s. 58). Uwaga ta dotyczy nie tylko możliwości dostarczenia przez antropologię pewnych nowych modeli poznawczych w tych obszarach, ale również zaproponowania pewnych nowatorskich metod szkolenia kadry nauczycielskiej. To ten element uwypuklony został dzięki kursom organizowanym w tamtym czasie w Stanford i dotyczącym odpowiednio: społecznych podstaw kształcenia, transmisji kultury i związku antropologii społecznej oraz edukacji. Ich celem, jak też istotą wprowadzenia antropologii do programu doskonalenia specjalistycznego studentów, było przekazanie zintegrowanej wiedzy łączącej teorię antropologiczną i doświadczenie szkolne. Spindler twierdzi, że istnieje wiele innych potencjalnych możliwości zastosowania myśli antropologicznej i właściwej jej metodologii w obszarze edukacji, lecz konieczne jest, aby móc odróżnić je od, dajmy na to, aplikacji psychologicznych (Spindler, 2000, s. 63). Antropologia edukacji musi w tym względzie usamodzielnic się na tyle, aby wskazać, jak działania edukacyjne mogą być realizowane w odniesieniu do coraz silniej ujawniającego się kontekstu kulturowego i interkulturowego, jakim nasycone są współczesne szkoły. Rola antropologa w przestrzeni edukacyjnej może realizować się, zdaniem Spindlera, na co najmniej trzy sposoby (Spindler, 2000, s. 68). Po pierwsze, może on działać jako konsultant, najlepiej w każdym ze szczegółowych poziomów szkolnictwa oraz administracji. Instytucjonalny charakter procesów kształcenia nie przekreśla znaczenia kulturowego tak tych procesów, jak i samych instytucji. Te bowiem także, na swój sposób, „myślą”, jak udowodniła to nieco później Mary Douglas (2012). Dalej, antropolog może realizować badania w obszarze edukacji lub działać jako konsultant w zespole je przeprowadzającym.

W tym przypadku musi on przede wszystkim dostrzec, jaki rodzaj wiedzy potrzebny jest zespołowi w celu zbudowania bardziej efektywnej teorii edukacyjnej. Może on wreszcie służyć jako nauczyciel w ramach systemu kształcenia zawodowego. Zobowiązany jest wówczas do odsłonięcia tych z kulturowych uwarunkowań, założeń i wartości, które obecne są na każdym z etapów procesu kształcenia. We wszystkich tych scenariuszach ujawnia się niemniej pewien zespół zagrożeń mogących mieć wpływ na pracę antropologiczną. Należą do niego ograniczenia każdej z teoretycznych koncepcji kultury ujawniające się w zderzeniu ze szkolną rzeczywistością. Pociąga to za sobą konieczność pogłębienia nie tylko etnograficznego rozpoznania tej rzeczywistości, ale też autorefleksji w zakresie teorii kultury.

W trakcie konferencji stanfordzkiej modele analizy procesów edukacyjnych zachodzących w społeczeństwie amerykańskim stały się przedmiotem dyskusji pomiędzy Bernardem J. Siegelem, Felixem M. Keesingiem i Solonem T. Kimballem (1955). Zasadniczym problemem, jaki się wyłania w tym kontekście, pozostaje jednak to, czy antropologia edukacji w swym wymiarze teoretycznym powinna ujmować omawianą rzeczywistość kulturową w ramach modelu normatywnego, czy też pozostać przy nieco bardziej tradycyjnym modelu deskryptywnym. Ten ostatni wiąże się z etnografią edukacyjną rozumianą w wąskim sensie. Opis rzeczywistości szkolnej w terminach kulturowych wymaga jednak umiejętności łączenia pewnych zjawisk, ich typologizacji i wskazania, które z nich oraz w jaki sposób wpływają na zmianę w obrębie albo danego systemu społecznego, albo też jedynie systemu edukacji jako podsystemu większej całości. Podobna problematyka wyrażona została w wystąpieniach innych uczestników, takich jak John Gillin, Hilda Taba i Cory DuBois.

Od lat sześćdziesiątych XX w. antropologia amerykańska doświadczała postępującego różnicowania się modeli teoretycznych, które w dużym stopniu były specyficzne dla niej i rozwijały się głównie w Stanach Zjednoczonych. Wpływy intelektualne kontynentalnych europejskich prądów w naukach społecznych i studiów nad kulturą, jak np. szalenie popularnego w tamtych latach strukturalizmu, były raczej znikome, a na pewno nigdy nie zyskały tak silnego wydźwięku, jak we Francji lub w Niemczech. Mowa tu przede wszystkim o nurtach antropologii interpretacyjnej, symbolicznej, ekologii kulturowej i amerykańskim wariacie myśli postmodernistycznej, które w kolejnych dekadach zdobyły w świecie anglosaskim sporą popularność. Rozwój amerykańskiej odnogi antropologii edukacji po „przełomie stanfordzkim” określa bliski związek z wymienionymi prądami w nauce. Kwestią zasadniczą, jaka wyłania się z owej bliskości, staje się jednak pytanie o to, jak dalece pozostaje ona lokalnie umocowana i jaki może mieć ten związek wpływ na podejmowane problemy badawcze. Sara Delamont określa zaistniałą sytuację poprzez kategorię paradoksu prowincjalnego. W jej przekonaniu „paradoksalność anglojęzycznej antropologii edukacji polega na tym, że większa jej część jest praktykowana przez północnych Amerykanów i jest w tej amery-

kańskości etnocentryczna oraz skupiona na sprawach amerykańskich” (Delamont, 2012, s. 52). To wyraźne trzymanie się swojego podwórka przez amerykańskich antropologów nie tyleż stanowi zwrot zgodny z formułą antropologii bliskości (*anthropology at home*), ile jest wyrazem silnego powiązania pewnego specyficznego typu rozumowania uniwersalistycznego z ogólnym pojęciem kultury i problematyki kulturowej ujawniającej się w dobie procesów globalizacyjnych. Tuula Gordon, Janet Holland i Elina Lahelma utrzymują, że w świecie anglosaskim antropologia edukacji i etnografia edukacyjna wiążą dwie tradycje dyscyplinarne – w Stanach Zjednoczonych jest to związek z tamtejszą antropologią kulturową, a w Wielkiej Brytanii z socjologią edukacji (Gordon, Holland, Lahelma, 2007, s. 188). Przekłada się to na fakt, iż antropolodzy amerykańscy podejmują głównie analizy dotyczące różnicy kulturowej objawiającej się w przestrzeni klasy szkolnej, w której to nauczyciele są przedstawicielami systemu narzucającego swe wartości, a brytyjscy badacze częściej podejmują kwestię różnic klasowych i struktury społecznej wikłającej na równi uczniów i nauczycieli. Badania nad szkołą realizowane z tych perspektyw rozwinęły się nie mniej dopiero w latach siedemdziesiątych XX w. Tematyka ta osadzona była zazwyczaj w kontekście wielkomiejskim, w którym nacisk położony został na rolę, jaką szkoły odgrywają w procesie tworzenia społeczeństwa określanego mianem nowoczesnego. Wskazywany jest zatem też nierzadko projekt edukacji na rzecz określonej formy obywatelskiej świadomości.

Thomas F. Green utrzymuje, że tradycyjny wzorzec edukacji obywatelskiej dotyczy trzech podstawowych zjawisk, a mianowicie: 1) socjalizacji, 2) transmisji kulturowej oraz 3) rozwoju jednostkowej tożsamości (Green, 1971, s. 131). Tymi drogami zachodziło dotychczas przekazywanie i umacnianie treści kulturowych. Dostrzec należy jednak, że wraz ze wzrostem znaczenia dużych metropolii, nowych ruchów migracyjnych i transformacji miejskich struktur wymienione składowe kulturowego trwania tracą coraz bardziej na znaczeniu. Wynika to także ze zmiany warunków społecznych i dokonującego się przeskoku z modelu przemysłowego do modelu społeczeństwa technologicznego. Zmiana ta dotyczy także szkół, które przestają być jedynie dobrem publicznym, stając się narzędziem takowej zmiany, podlegając również wewnętrznej transformacji celów kształcenia, praktyk nauczania i własnej kultury organizacyjnej. Green utrzymuje, że w przypadku amerykańskim zmianie ulegają te cechy tamtejszych instytucji szkolnych, które wynikają z anglosaskiej tradycji edukacyjnej wyływającej z warunków życia w Nowej Anglii oraz etyki purytańskiej (Green, 1971, s. 140). W tym układzie szkoły pełniły rolę selekcyjną, gdzie selekcja dokonywana była w odniesieniu do kulturowej odmienności wobec dominującego wzorca wyznaczanego przez kulturę anglosaską. W następujących obecnie warunkach koniecznością staje się wypracowanie nowej formuły szkolnej i społecznej wspólnoty, gdzie *communitas* stworzona jest na bazie pewnych wartości obywatelskich. Zauważmy, iż zbliżone głosy podnoszone są obecnie także na gruncie

europjskim. I tak na przykłąd Gerd Baumann dostrzega, że szkoły w północno-zachodniej Europie nie dokonują dziś dłużej transmisji

uproszczonych przekazów patriotyzmu lub nacjonalizmu: ich przekaz obywatelski i polityczny stał się znacznie bardziej subtelny i wyszukany, dotykając najwyraźniej wartości uniwersalnych związanych z demokratyczną partycypacją, ponadnarodowym inkluzywizmem i pokojowym rozwiązywaniem wszelkich konfliktów (Baumann, 2004, s. 3).

Nie może dziwić zatem, że amerykański wariant antropologii edukacji przyjął za obiekt swym dociekań populację imigrantów przybywających w kolejnych latach do USA na skutek przetasowań w orbicie wpływów geopolitycznych tego kraju. Po zakończeniu wojny w Indochinach rozpoczęto badania nad populacją imigrantów z grupy Hmong, Laotańczyków, Wietnamczyków i Kambodżan, których wyniki publikowano sukcesywnie na łamach „Anthropology & Education Quarterly”. Podobnie też dekadę później zainicjowano studia nad zjawiskiem *boat people*, tj. Haitańczykami, Kubańczykami i innymi przybyszami z Ameryki Środkowej masowo pojawiającymi się u brzegów Ameryki Północnej. Po roku 1989 i upadku żelaznej kurtyny pojawiły się z kolei teksty poświęcone imigrantom z obszaru Europy Wschodniej. Znamienne jest, że zainteresowanie tymi grupami pojawiało się w momencie, gdy widoczne stawały się szkolne niepowodzenia uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich, lecz zanikało wraz z ich dopasowaniem się do normy (Delamont, 2012, s. 54). Jak twierdzi Delamont, jest to efektem stosowanych w amerykańskim wariacie tej subdyscypliny koncepcji analitycznych. Utrzymuje ona, że w przypadku tamtejszej antropologii edukacji widoczne staje się odejście od pewnych modeli konceptualnych stosowanych w antropologii ogólnej, a mających związek z edukacją, jak też nie stosuje ona jej w celu odślonięcia edukacji jako czegoś uprzednio nieznanego. W zamian podkreślona zostaje rekonstrukcja fenomenu niepowodzeń szkolnych, przeprowadzana na podstawie szczegółowo przedstawionych studiów przypadku. Ujawniający się w ten sposób partykularyzm odsuwa na bok trzy wyraźne tropy konceptualne tłumaczące procesy dotyczące grup, jak te wymienione powyżej. Należy do nich: koncepcja poetyki, pamięci oraz emocji. Znikome zainteresowanie wykazywane względem nich w Stanach Zjednoczonych może budzić pewne zdziwienie, gdyż chociażby w tym ostatnim przypadku, tj. emocji, badania nad osobowością wymagają ujęcia afektywnego. Delamont proponuje w zamian krok w stronę zmiany przedmiotowej w tym sensie, iż studia antropologiczne mogą podjąć kwestię sukcesów edukacyjnych osiągniętych w innych systemach kulturowych, zadając przy tym pytanie o ich przebieg i przyczyny (Delamont, 2012, s. 59).

Trudno zatem nie dostrzec, że współczesna amerykańska antropologia edukacji oraz etnografia edukacyjna skupiają swe wysiłki analityczne na odślonięciu istoty relacji rodzących się na styku odmiennych systemów kulturowych w przestrzeni szkolnej. Murray Wax określa ten rodzaj stosunku jako specyficzną transakcję kulturową, która np. w przypadku edukacji amerykańskiej ludności tubyl-

czej w latach siedemdziesiątych XX w. wiązała się z odejściem od edukacji realizowanej w duchu przymusowej asymilacji Indian na rzecz modelu kształcenia włączającego do programu nauczania treści odpowiadające indiańskiej tożsamości w stanie transformacji (Wax, 1973). Wymóg nabycia określonego typu wiedzy nie dotyczył jedynie indiańskich czy imigranckich dzieci. W takim samym stopniu przed podobnym zadaniem stanęli nauczyciele, których praktyka zawodowa coraz bardziej związana była z fenomenem wielokulturowości i potrzebą nabycia kompetencji interkulturowych. Antropologia edukacji w latach kolejnych skorzystała zatem z aplikacji ujęcia typowego dla etnometodologii i interakcjonizmu symbolicznego, co stało się widoczne również w innych anglosaskich kontekstach.

Na uwagę zasługują tu badania Eve Gregory i Ann Williams, które przeprowadziły w latach 1994–1995 studium badawcze pośród dzieci pochodzenia angielskiego i bengalskiego w szkołach wschodniego Londynu, wykazując, że strategie uczenia się ujawniają się w dużym stopniu w polu komunikacji (Gregory, Williams, 1998, s. 29). Analiza tegoż pola pokazuje, że aktywność poznawcza przyjmuje formę „rusztowania” lub „partycypacji kierowanej”, w której to dziecko określa intensywność i naturę interakcji. Na poziomie etnograficznym autorki te zidentyfikowały cztery czynniki wpływające na poziom czytelnictwa dzieci z rodzin imigranckich w domach: poziom zatrudnienia rodziców, znajomość języka angielskiego rodziców, liczba pomocy edukacyjnych w domach oraz liczba jednojęzycznego rodzeństwa odgrywającego ważną rolę w edukacji najmłodszych dzieci. Czynniki te wpływały na przyjmowane strategie edukacyjne oraz interakcje pomiędzy dziećmi i nauczycielami w różnych typach instytucji szkolnych. Szkoły koraniczne skupiające uczniów o niskim poziomie czytelnictwa dwujęzycznego cechowała strategia „rusztowania”, gdzie głównie realizowano nauczanie linearne polegające na dostarczaniu tekstu religijnego, przy braku stanowisk krytycznych wobec nauczycieli. W publicznych szkołach angielskich dzieci o wyższym poziomie dwujęzyczności opierały zaś swą strategię uczenia się na modelu adaptacyjnym i wykazywały większy stopień otwarcia na interakcje z nauczycielami.

3. Antropologia pedagogiczna w obszarze nauki niemieckojęzycznej

Rozróżnienie pomiędzy naturą teorii i praktyki antropologicznej nie zawsze znajduje tak wyraźne podkreślenie, jak w kontekście anglosaskim. Jak nietrudno się domyślić, teoria antropologiczna realizowana w innych obszarach może wpływać z rozmaitych tradycji konceptualnych i filozoficznych, niekoniecznie definiujących tę dychotomię jako znaczącą. Ponadto teoria edukacyjna zakorzeniona w takich kontekstach również może posiadać istotny wpływ na rozwój my-

śli antropologicznej i warsztat badań etnograficznych uprawianych w nieco innej manierze. O ile w amerykańskiej antropologii, jak wskazałem powyżej, uwidacznia się багаż partykularyzmu ufundowany przez Boasa, o tyle w przypadku szkół europejskich wyraźniejsze staje się podejście historyczne. Obszarem intelektualnym, na którym historycyzm odegrał rolę formatywną, są kraje niemieckojęzyczne. W Niemczech, Austrii i w Szwajcarii współczesna antropologia zrodziła się na gruncie filozofii historycznej, która za temat przewodni obrała rekonstrukcję procesów formowania się wspólnot narodowych pojmowanych jako obiektywnie istniejące całości. Ów obiektywizm leżący u podstaw dyskursów historycznych względem kwestii narodowych wynika z przemian, jakie miały miejsce w tym regionie na przełomie XVII i XIX w., w szczególności dzięki romantycznym wizjom narodu zarysowanym przez takich autorów, jak np. Johann Wolfgang von Goethe.

Romantyzm literacki Goethego czy Friedricha Schillera nigdy nie był polem wyłączonym z pewnej specyficznej szerszej refleksji kulturowej. Pozostawał on częścią filozofii kultury, w której czynniki, takie jak pochodzenie etniczne lub więzy krwi, nosiły znamiona ostatecznego kryterium przynależności do większych zbiorowości. Procesy dziejowe prowadzące do uformowania się danego narodu czy grupy etnicznej rozpatrywane były w kategoriach empirycznych, np. dzięki rekonstrukcjom porządku kultury ludowej czynionym przez Johanna Gottfrieda von Herdera. W aspekcie folklorystycznym i etnograficznym takie analizy odwoływały się do historii, także tej najdawniejszej i pozbawionej źródeł pisanych, a więc z konieczności, jak i woli badacza, skupiając gros swej uwagi na ludzie będącym niejako nosicielem najpierwotniejszych cech kulturowych. Herder wyraża zresztą przekonanie, że niedostatki w zakresie dostępnych tradycyjnych źródeł z powodzeniem uzupełnić można dzięki uważnej obserwacji kultury żyjących społeczności i porównawczym studiom umożliwiającym rekonstrukcję całościowego obrazu procesów historycznego postępu (Herder, 1987, s. 494). Artykułowana przez niego idea postępu nie jest jednakże tożsama z jej oświeceniowo-modernistycznym pojmowaniem. Postęp w swym romantycznym wydaniu stanowi raczej czynnik przyczyniający się do wykształcenia spośród członków danej społeczności pewnego typu świadomości etnicznej swoistości w kontraście do innych grup, przy jednoczesnym wypracowaniu narracji historycznych racjonalizujących ten fakt. Innymi słowy – jest to postępujący proces tożsamościowy. Jak argumentuje Sonia Sikka, pojęcie postępu historycznego u Herdera nie wiąże się ze zwiększającym się poczuciem szczęścia i dobrostanu jednostek, jak miało to miejsce w przypadku koncepcji wyrażanej przez Immanuela Kanta (Sikka, 2011, s. 87). Jest raczej procesem, którego poszczególne etapy formują w coraz większym stopniu zręby zbiorowej kulturowej swoistości. Nie jest to zatem proces linearny w sensie ewolucyjnym. W jego toku ujawnia się bowiem zarówno postęp w tradycyjnym rozumieniu tego pojęcia (*Fortgang*), jak i rozwój (*Entwicklung*) w głębszym sensie. Nie jest do końca jasne, czym dla Herdera miałyby

być ten głębszy sens. Wulf Koepke interpretuje go jako przekonanie, że historia jest rodzajem rozwoju, ale bardziej w sensie niekumulatywnej etapowości, gdzie każdy z etapów zyskuje właściwy sobie stan doskonałości (Koepke, 1987, s. 13).

Jeśli zatem każdy z momentów historycznych zasługuje na szczególną uwagę, również każdy z modeli społeczno-kulturowych charakterystyczny dla takich momentów powinien być rozpatrywany w swej specyfice. Relatywistyczny wydźwięk tej tezy nie jest pozbawiony podstaw. Sugeruje ona bowiem, że nie istnieje żadna wspólna wszystkim kulturom płaszczyzna, na której można by zbudować uniwersalną formułę człowieczeństwa wychodzącą poza podstawową biologię. Jest to niemniej założenie pochopne, a w konsekwencji też błędne. Kultura jest przez Herdera traktowana jako reakcja na deficyt pozostawiony przez naturę, która wypełnia miejsce niezajęte przez biologiczny determinizm. Założenie istnienia takiego deficytu (*Mängelwesen*) nie formuje negatywnej teorii kultury, lecz stanowi fundamentalne kryterium różniące człowieka od innych istot żywych niezdolnych do takiego działania.

Rysująca się na horyzoncie powyższych uwag teoria pedagogiczna Herdera opiera się zatem na imperatywie edukacyjnym. Nowo narodzony człowiek jest bowiem nieprzygotowany zarówno do społecznej partycypacji, samostanowienia, jak i zapewnienia sobie spełnienia kardynalnych potrzeb, takich jak pożywienie czy bezpieczeństwo. Wszystko to dopiero może zostać wypracowane na drodze nabywania kolejnych kompetencji, pociągając za sobą ich coraz głębsze uwewnętrznienie. Nauczanie, w pierw poprzez wychowanie, następnie w ramach wszelkiego rodzaju szkół, jest zresztą postrzegane w tradycji niemieckojęzycznej jako społeczny i moralny obowiązek, niezależny od arbitralnej woli uczącego się oraz nauczyciela. Poczucie misyjności w edukacji niemieckiej wypływa z charakterystycznego dla Herdera założenia, że wychowanie i edukacja formalna są częścią większego zadania, tj. stawania się człowieka (*Menschenwerdung*). Rozpatrywana w tych kategoriach filozofia niemieckiego autora nosi wszelkie znamiona antropologii pedagogicznej. Będąc nauką o człowieku (*Menschenkunde*), antropologia pedagogiczna Herdera odpowiada na pytania o konstrukcję ludzkiej natury poprzez procesy prowadzące do jej pełnego wykształcenia w formie dojrzałej, lecz znajdującej swój pełny wyraz jedynie w określonych kulturowo ramach. Nauczanie ku człowieczeństwu jest w tym przypadku celem o charakterystyce teleologicznej. Spodziewanym, jak i w dużej mierze zaprojektowanym, efektem nauczania ma być osiągnięcie pełni ludzkiego potencjału i tym samym wydobyć z jednostki jej indywidualnych zdolności, z drugiej zaś strony – cech ogólnoludzkich, a zwłaszcza cenionej przez Herdera wstrzeźliwości, współczucia, poczucia sprawiedliwości czy wycucia estetycznego (Koepke, 1987, s. 49–50). Wszystkie te cechy mogą zostać wydobyte dzięki zastosowaniu odpowiednich technik nauczania. Jako narzędzia edukacyjne kształtujące ludzką naturę Herder wskazywał (jak i sam stosował w większości przypadków) moralizujące przemowy i wykłady w szkołach oraz odpowiednie ćwiczenia wzmacniające

poszczególne cechy. Te polegają na zabiegach wymagających ze strony wychowanka skupienia, szczególnej uwagi czy naśladowania doskonalszych wzorów poprzez, dajmy na to, kopiowanie. Ćwiczenie moralnego mięśnia dzięki tym technikom rodzić ma człowieka nie tyleż pedantycznego w swych poczynaniach, ile wykształconego w holistycznym sensie tego słowa. Z tej perspektywy edukacja jest tu istotnym kulturowym uzupełnieniem sfery naturalnej, której esencją jest lud.

Idealizacja kultury ludowej, jaka odsłonięta zostaje w powyższym podejściu, zyskała na wyrazistości w latach dwudziestych XX w. Rozwijały się założone pod koniec XIX w. muzea etnograficzne w Berlinie, Wiedniu, Grazu czy Celle. Okres po roku 1933 i przejściu władzy przez nazistów z racji rzeczy zmienił sytuację w niemieckiej nauce i edukacji, poddanym od tego momentu wszelkim naciskom totalitarnego rządu. W okresie przedwojennym niemniej możemy zaobserwować, nie tylko w Niemczech zresztą, wzmożone zainteresowanie antropologią. Na obszarze niemieckojęzycznej tradycji intelektualnej jest ona rozumiana jednakże nieco odmiennie względem czy to antropologii społecznej w wydaniu brytyjskich funkcjonalistów, czy też antropologii kulturowej uprawianej w Stanach Zjednoczonych przez boazjan. W Niemczech widzimy nie tyleż zwrot ku badaniom nad człowiekiem w jego *stricte* społeczno-kulturowym umocowaniu, ile raczej ku antropologii, której teoria silnie związana jest dyskursem filozoficznym. *Anthropos* staje się w tym przypadku kategorią rozpatrywaną w całej jego egzystencjalnej rozciągłości. Arnold Gehlen, Max Scheler i Helmuth Plessner formują pierwsze i najbardziej znane skrzydło antropologii filozoficznej. Nie jest to już antropologia, której korzenie tkwią w myśli arystotelejskiej, czy tym bardziej w tomizmie. Jest ona bardziej nową formacją w polu humanistyki, zajmującą się bytami ludzkimi usytuowanymi na rozmaitych płaszczyznach życia. Arnold Gehlen definiuje antropologię jako naukę o człowieku, z tym jednak zastrzeżeniem, że jako antropologia filozoficzna jest ona osobną dziedziną myśli, wyjaśniającą całościowo związek pomiędzy kulturotwórczą działalnością człowieka oraz jego biologiczną naturą (Gehlen, 2001, s. 30).

Istota ludzka jest dla Gehlena wielowymiarowa. Jest ona jednocześnie istotą działającą, jak i uczącą się. Zatrzymajmy się na chwilę przy tym ostatnim stwierdzeniu. Proces edukacyjny jest przez niemieckiego filozofa i socjologa rozumiany jako opierający się na pewnych wrodzonych (w sensie biologicznym) predyspozycjach do pojmowania otaczającego nas świata dzięki zmysłom. Ludzie we właściwy sobie naturalny sposób reagują na doświadczanie rzeczywistości. Kultura jest w tym układzie impulsem zmiany naturalnej konstrukcji człowieka, nakładaną na nią w trakcie życia, czyli – jak ujmuje to sam Gehlen – „gniazdem, które wbudował on w świat” (Gehlen, 2001, s. 41). Kulturowe twory umieszczone przez człowieka w przestrzeni stabilizują jednak świat i nadają mu pewien porządek. Jest to efektem tego, co Konrad Lorenz określa mianem „samoudomowienia”, lecz w przekonaniu Gehlena nie wyjaśnia istoty problemu kultury. Chaos, zwłaszcza zamęt, wprowadzane przez instynkt i popędy są bowiem tak

samo częścią natury, jak porządek i ład. Kultura jest w tym sensie bardziej narzędziem nieustannego zmagania się z targającymi człowiekiem namiętnościami wywołanymi przez naturę, jest „czymś nieprawdopodobnym, a mianowicie prawem, uobyczajnieniem, hegemonią wartości moralnych” (Gehlen, 2001, s. 98). Teza ta czyni z Gehlena autora o niezwykle konserwatywnym podejściu do kultury, w którym staje się ona bytem niezbywalnym i znajdującym się zawsze ponad podmiotem. Chroni ona człowieka przed chaosem natury, przed którą bez kulturowej bezcennej pomocy byłby bezbronny. Pozostaje on zatem do niej, chcąc nie chcąc, przypisany.

Okres pomiędzy 1933 a 1945 rokiem stanowi w nauce niemieckiej osobny rozdział. W latach tych trudno mówić o pracy antropologicznej i pedagogicznej w realnym wymiarze intelektualnej autonomii, głównie ze względu na oczywistą ideologizację wszelkich wymiarów życia w nazistowskim państwie. Po zakończeniu wojny nauka niemiecka powoli musiała otrząsnąć się z totalitarnego systemu i zmierzyć się z rozliczeniem swych epizodów heideggerowskich. Okres ten cechuje również rozwój niemieckiej antropologii pedagogicznej bazującej m.in. na myśli filozoficznej Plessnera, Gehlena i Schelera, jak i jednoczesny kryzys dotychczasowej wizji, jak owa nauka, bazująca na pewnych istniejących wzorach wychowania, powinna się kształtować (Dickopp, 1973, s. 30). Punktem wyjścia w tej nowej formule dla dyskusji szczegółowych stało się poruszane jeszcze w przedwojennej antropologii filozoficznej pytanie o naturę ludzkiego bycia, zarysowywaną w kontraście do innych istot żywych. Antropologia pedagogiczna w tej perspektywie przybrać miała formę „nauki o rozwoju ludzkiego ciała i wychowawczych konsekwencjach tego faktu” (Huth, 1954, s. 7). Podejście integralne reprezentowane w tym przypadku znajduje swe ujście w zjednoczeniu aspektów, w jakich analiza pedagogiczna traktuje przedmiot swego zainteresowania, tj. procesy edukacyjne zanurzone w egzystencjalnej heterogeniczności. Innymi słowy, jak sugeruje np. Heinrich Roth, nowa refleksja pedagogiczna miała zwiierać w sobie trzy pozostałe wymiary, w jakich człowiek realizuje się w trakcie swojego życia, a mianowicie aspekt biologiczny, psychologiczny i społeczny (Roth, 1968). Napędzana inspiracjami płynącymi z zakresu psychologii postaci systematyzacja wymienionych aspektów ostatecznie prowadziła do wyłonienia się pedagogicznej nauki o człowieku (*Pädagogische Menschenkunde*). Herman Nohl znacznie wcześniej, bo w 1929 r., zarysował zresztą ten specyficzny rodzaj podejścia ogólnohumanistycznego. W jego ramach zadawane są nie tylko pytania o możliwość rekonstrukcji jednostkowych odczuć, biologicznych prawideł rozwoju czy społecznych relacji łączących jednostki w większe zbiorowości, ale również wypracowania pewnej szerszej myśli o naturze ludzkiego istnienia w świecie (Nohl, 1976, s. 38). Wychowawcza funkcja takiej filozofii życia (*Lebensphilosophie*) polegać ma na tym, że przede wszystkim uczy ona nas, jakie kroki podejmować na drodze stawania się człowiekiem w poszczególnych wymiarach życia, tak aby było ono przeżywane w pełni.

Rzeczywistość ta od lat pięćdziesiątych XX w. w Niemczech zaczęła ulegać pewnym ważnym przeobrażeniom. Powojenna sytuacja gospodarcza Republiki Federalnej Niemiec i ożywiony rozwój niemieckiego przemysłu wymagały zwiększenia potencjału siły roboczej w kraju, w którym działania wojenne znacząco wyczerpały zasoby ludzkie. Ekonomiczną koniecznością stało się zwrócenie ku krajom takim, jak Włochy i Turcja, oraz otwarcie się na pochodzących z nich robotników tymczasowych (*Gastarbeiter*). W wyniku poczynionych w tym kontekście kroków legislacyjnych liczba *gastarbeiterów* w latach 1960–1973 wzrosła z 280 tysięcy do 2,6 miliona (Sanford, 1999, s. 244). Nadmienić należy, że na początku lat osiemdziesiątych XX W. liczba ta sięgnęła 10% wartości całej liczby osób aktywnych zawodowo w RFN, by pod koniec tej samej dekady spaść do 8%. Polityka migracyjna prowadzona przez państwo w tamtych latach zakładała niemniej, że przybysze wrócą jednak po pewnym czasie do swoich rodzimych krajów. Teza ta została w późniejszym czasie zweryfikowana, lecz nadal dominowała w rozmaitych dyskursach politycznych. Napływ imigrantów w takiej skali wymusił również reakcję na poziomie tamtejszego systemu szkolnictwa. Pod koniec lat siedemdziesiątych odpowiedzią na obecność uczniów z rodzin *gastarbeiterów* w zachodnioniemieckich szkołach stało się wypracowanie formuły „pedagogiki dla cudzoziemców” (*Ausländerpädagogik*).

Początkowo model ten zakładał, że kulturowe tło kryjące się za przybyszami powinno zostać zachowane, co oznaczało, że nie podejmowano szerzej zakrojonych działań na rzecz ich głębszej integracji z niemieckim społeczeństwem. Tworzone były odrębne klasy dla uczniów wywodzących się z danych grup narodowych. Sytuacja ta wynikała po części z implementacji polityki rotacyjnej, wzmocnionej działaniami legislacyjnymi chadeckiej partii CDU z roku 1983, znoszącej w dużej mierze dyrektywy wprowadzone kilka lat wcześniej przez niemiecką socjaldemokrację. Zachowywana została zatem tożsamość imigrantów, a ich dzieci, często urodzone już w Niemczech, nie zmuszano do nauki języka niemieckiego. Model rotacyjny zaczął zresztą tracić swe umocowanie już pod koniec lat sześćdziesiątych, a spora część przybyszy albo zostawała na dłużej, albo też ludzie ci zaczęli wiązać w inny sposób swoją przyszłość z RFN (Münz, Ulrich, 1997, s. 80). W kolejnych latach uznano jednak, iż model edukacji narodowej prowadzi do segregacji etnicznej i *gettoizacji* (Szymański, 1995, s. 96). W odpowiedzi potępione zostały pomysły tworzenia klas i szkół narodowych, a sformułowane zostały postulaty zwiększenia wysiłków integracyjnych, co w praktyce oznaczało też często asymilację z wzorami kultury niemieckiej, z wyłączeniem aspektu językowego. Obok języka niemieckiego nadal nauczano bowiem języków właściwych danym grupom, co przydatne miało się okazać w przypadku ich powrotu do rodzimego kraju.

Istotna zmiana modelu polityki migracyjnej nastąpiła w roku 2000, kiedy to uchwalona została ustawa o zasadach nabywania obywatelstwa, która ustrukturyzowała procesy imigracyjne i integracyjne (Cooper, 2012, s. 364). Już wcze-

śniej jednak wskazywano na niedostatki modelu rotacyjnego i pedagogiki się z niego wywodzącej, formułując jej krytykę. Jednym z głównych argumentów powielanym w stanowiskach krytycznych stało się wyrażane coraz śmiej przekonanie, iż mamy do czynienia z pedagogizacją problemu natury społecznej (Griese, 2004, s. 11). Niemożność uchwycenia przez pedagogikę istoty tego problemu wpływać miała zaś z faktu, że czynnikiem znaczącym w przypadku problemów integracyjnych była kultura imigrantów, a zgodnie z modelem rotacyjnym nie podejmowano istotnych kroków w celu jej zmiany i dopasowania do nowych warunków życia w Niemczech Zachodnich. Ponadto wskazywano także, że pedagogika dla cudzoziemców nie posiada wyraźnej postaci jako stanowisko teoretyczne i nie jest linearnym rodzajem dyskursu (Wälchli, 2006, s. 6). Tym, co ujawniało się w działaniach firmowanych tym pojęciem, było specyficzne podejście do problemu kultury i różnicy kulturowej. Pojmowano zatem problematykę kulturową w jej ramach jako pewną stałą i przypisaną do określonej grupy właściwość, kontynuując w ten sposób dyskurs narodowy (Yildiz, 2009, s. 111). W konsekwencji kultura cudzoziemców przedstawiana była jako całkowicie odmienna wobec kultury niemieckiej, a tym samym wszelkie działania mające dokonać zmiany w cudzoziemskiej obyczajowości czy światopoglądzie były bezzasadne. Podejście to wprowadzało ostatecznie dychotomię polityki edukacyjnej oscylującą pomiędzy dwoma skrajnościami – zaniechaniem i asymilacją. Pedagogika utrzymana w tym duchu została zredukowana do funkcji „pomocy w sytuacjach kryzysowych”, stając się w gruncie rzeczy nauką kompensacyjną (Kronig, Eckhart, Heaberlin, 2007, s. 43).

Wraz ze zmianą paradygmatyczną pedagogika dla cudzoziemców odsunęła model rotacyjny na rzecz podejścia interkulturowego. Pierwsze kroki w tym kierunku podjęte zostały podczas zjazdu Stowarzyszenia Inicjatyw na Rzecz Pracy z Cudzoziemcami (*Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit*) w roku 1980. W latach kolejnych powoli oswajano się z myślą, iż aby dokonała się istotna transformacja sytuacji społecznej grup cechujących się kulturową odmiennością, należy nie tyle porzucić starania na rzecz ich kształcenia w niemieckim systemie, ile reformować podejście warunkujące rozwiązania formalne w tym zakresie. Ważnym składnikiem nowej polityki edukacyjnej miało stać się wyjście naprzeciw różnicy kulturowej, a edukacja stać się miała przyczynkiem społecznej integracji nie tyle już tureckich czy kurdyjskich imigrantów, ile Niemców tureckiego i kurdyjskiego pochodzenia, nadal jednak pozostających poza systemem dającym im szansę na pełne uczestnictwo w życiu publicznym. Należało zatem zmierzyć się trzema głównymi polami, w których ujawniały się wyraźne deficyty kompetencji uczniów wywodzących się z kontekstu migracyjnego, a będące efektem wcześniejszej polityki. Były to kompetencje językowe (znajomość języka niemieckiego), kompetencje związane z określonymi kodami językowymi (np. umiejętność wyjścia poza żargon szkolny) oraz te nabyte w trakcie socjalizacji pierwotnej (Nohl, 2010, s. 27). Zainteresowanie językiem nie jest pozbawione tu także sensu filozoficznego. Edukacja interkulturowa, jaka

została wypracowana w Niemczech w ostatnich dekadach, posiada silne nacechowanie dialogiczne (Auernheimer, 2004, s. 19). Implementacja tej filozofii edukacyjnej przekłada się dziś na praktykę w postaci poświęconych tematyce międzykulturowej programów szkolnych, inicjatyw ministerialnych oraz tworzenie odpowiednich instytucji wychodzących naprzeciw istniejącym deficytom edukacyjnym dzieci imigrantów, czy po prostu podmiotom wyrażającym szczególne kulturowe potrzeby. Legislacyjne podstawy tych działań ukonstytuowane zostały m.in. w trakcie konferencji ministerialnej w roku 1996, poświęconej edukacji międzykulturowej.

Współczesna antropologia pedagogiczna w tradycji niemieckojęzycznej porusza się w trzech głównych kierunkach, a mianowicie: antropologii fenomenologicznej, antropologii zintegrowanej (filozoficznej) oraz antropologii historycznej (refleksyjnej) (Wulf, Zirfas, 1994, s. 9). Wszystkie trzy osie dyskursu pedagogicznego zająbiają się w wielu miejscach, zachowując jednak pewien dystans względem swoistych dla siebie obszarów problemowych i specyficznego opisującego ten problem języka. Relacje wymiany konceptualnej i spójności doświadczenia zachodzą raczej na linii teorii i praktyki pedagogicznej, która, jak zauważa Bruno Hamann, wykazuje istotną bliskość (Hamann, 2005, s. 10). W tym fakcie Hamann upatruje również podłoża związku pomiędzy pedagogiką a antropologią. Obie dyscypliny korzystają na wzajemnym zbliżeniu, tak pod względem teoretycznym, jak i metodologicznym. Antropologiczna inspiracja ujawnia swoje znaczenie jednak przede wszystkim w nastawieniu omawianego nurtu wobec pozyskiwania empirycznych dowodów swoich twierdzeń. Pomimo silnie zaakcentowanego tropu filozoficznego to przestrzeń szkolna lub dom rodzinny stanowi miejsce, w którym odbywa się rozpoznanie natury ludzkiej zdolności do uczenia się i kształtowania podstawowych cech definiujących człowieka jako istotę kulturową. Rekonstrukcji poprzez opis rzeczywistości etnograficznej poddane zostają wybrane elementy codzienności tychże instytucji. To w nich zawarte zostają znaczące treści społecznej integracji większych form wspólnotowości, a w sensie historycznym szkoły i życie rodzinne przekazują wzory tej integracji na tle zmieniających się okoliczności. Na poziomie teoretycznym różnice pomiędzy antropologią a pedagogiką stają się nieco bardziej rozmyte, gdyż w tradycji filozoficznej typowej dla obszaru niemieckojęzycznego obie dyscypliny dążą do tej samego celu, jakim jest ukazanie człowieka w jego całościowym i zintegrowanym obrazie, łącząc problematykę naturalistyczną, historyczno-kulturową oraz refleksję filozoficzną.

4. W stronę globalnej refleksji antropologicznej nad problemem edukacji

Trudno nie odnieść dziś wrażenia, że dyskusją poświęconą problemowi kulturowo uwarunkowanych zjawisk pojawiających się w różnych polach życia pu-

blicznego staje się fenomenem o zasięgu globalnym. Dzieje się tak głównie za sprawą nowych procesów zmiany kulturowej i społecznej, pośród których na plan pierwszy wysuwa się kwestia migracji i obecności jednostek oraz grup w systemach społecznych zmuszonych do podjęcia działań w celu akomodacji niesionej przez przybyszy różnicy kulturowej. Procesy te zachodzą obecnie w różnych zakątkach globu z różnym natężeniem, lecz są z pewnością widoczne i coraz częściej stają się związane z kwestią dostrzeganego przez obywateli narastającego zróżnicowania kulturowego. Jak już wielokrotnie podkreślałem na kartach tej książki, debaty toczące się wokół idei i polityki multikulturalizmu określającej pewne dotychczasowe rozwiązania modelowe przenika coraz bardziej pogłębiające się przeświadczenie, że nie możemy nadal operować na poziomie legislacyjnym, instytucjonalnym i społecznym pojęciem różnorodności w jego wąskim znaczeniu. Zróżnicowanie kulturowe nie odnosi się dziś już wyłącznie do kontekstu etnicznego, choć ten nadal w dużym stopniu warunkuje omawianą dyskusję. Heterogeniczność jest odnoszona do rozmaitych płaszczyzn pociągających za sobą dywersyfikację postaw, oczekiwań i działania ludzi, a te zaś odgrywają kluczową rolę w wytwarzaniu rzeczywistości społecznej nie tylko w odniesieniu do interakcji zachodzącej na poziomie codzienności, ale również określonych instytucji. Szkoły stanowią instytucje o silnym nacechowaniu różnorodnością, czy mówimy tu o różnorodności podmiotów nauczania, czy o strategii nauczania w nich stosowanych. Różnią się również formy naukowego podejścia wobec problematyki szkolnej, nie tylko tej związanej z wymiarem kulturowym. To jednak kultura szkoły interesuje nas najbardziej, jeśli podejmiemy się analizy przyczyn i konsekwencji stanu heterogeniczności z punktu widzenia antropologii. Antropologia edukacji, etnografia edukacyjna i antropologia pedagogiczna jako samodzielne obszary takiej analizy podnoszą problem kultury i różnicy kulturowej w sposób właściwy różnym tradycjom intelektualnym. Zależnie od lokalnej tradycji akademickiej, wpływu określonych szkół badawczych czy modelu uprawiania nauk społecznych w danym kraju i systemie wiedzy – odnajdujemy obraz antropologii edukacji przesycony w wielu miejscach niejednorodnym wzorem obchodzenia się z przedmiotem dociekań, jakim jest człowiek jako istota ucząca się. Zauważyć możemy niemniej, że antropologia edukacji w tej, czy innej, postaci staje się, w rozmaitym tempie, subdyscypliną antropologiczną znajdującą swoich zwolenników i praktyków w różnych miejscach. O ile nurtem dominującym jest nadal anglosaski jej wariant, o tyle w dużej mierze niezależnie wobec niego uprawiana jest antropologia pedagogiczna w tradycji niemieckojęzycznej, kształtuje się ona również w innych lokalnych kontekstach.

Tradycja frankofońska, etnografia szkoły uprawiana na obszarze Europy Środkowej, lub nurty antropologii szkoły realizowane w kontekście społeczności tubylczych w Ameryce Środkowej i Południowej, pokazują, że omawiana formacja zyskuje obecnie na popularności i znaczeniu w różnych obszarach uprawiania wiedzy. Można się zatem spodziewać, że wraz ze wzrostem owej popularności

zmianie podlegać będzie również paradygmat teoretyczno-metodologiczny obowiązujący w naukach o edukacji. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim tych nurtów pedagogicznych, których główna oś metodologiczna skupiona jest wokół narzędzi i metod charakterystycznych dla badań ilościowych, co wynika zarówno z silnej pozycji psychologii, jak i wpływów socjologii. Badania etnograficzne realizowane dzięki modelowi jakościowemu mogą natomiast znacząco przyczynić się do poszerzenia wiedzy na temat kulturowych zależności odciskających swoje piętno na procesach edukacyjnych w sensie formalnym i kontekście zinstytucjonalizowanego szkolnictwa, a także odsłonić naturę procesów uczenia się w przestrzeni, której ramy wyznaczone są niezmiennie przez kulturę. Tym samym mając na względzie wszelkie tendencje globalizacyjne i unifikujące, warto się zastanowić, jak różnorodność wzorów transmisji kultury i strategii uczenia się kształtować będzie się w przyszłości.

Bibliografia

- Auernheimer, G. (2004). Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz (s. 17–28). W: Y. Karakaşoğlu-Aydin, U. Boos-Nunning, Y. Karakaşoğlu, J. Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Baumann, G. (2004). Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation (s. 1–18). W: W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano, S. Vertovec (eds.), *Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, New York, Oxford: Berghahn Books.
- Benedict, R. (1999). *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Boas, F. (1962). *Anthropology of Modern Life*. New York: W.W. Norton and Company Inc.
- Boas, F. (1912). The Instability of Human Types (s. 99–103). W: *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London, July 26–29, 1911*, Boston.
- Boas, F. (2004). Scientists as Spies (s. 23–25). W: R.J. Gonzales (ed.), *Anthropologists in the Public Sphere. Speaking Out on War, Peace, and American Power*. Austin: University of Texas Press.
- Boas, F. (2010). *Umysł człowieka pierwotnego*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Boles, E. (2006). Ruth Benedict's Japan: the Benedictions of Imperialism. *Dialectical Anthropology*, 30 (1–2), 27–70.
- Cooper, D. (2012). *Immigration and German Identity in the Federal Republic of Germany from 1945 to 2006*, Zürich, Berlin: Lit Verlag.

- Darnell, R. (2006). Franz Boas: Scientist and Public Intellectual (s. 1–23). W: J.B.R. Cheneff, E. Hochwald (eds.), *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education*, Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Delamont, S. (2012). Anthropology of Education in the Anglophone World (s. 49–69). W: K.M. Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographies Studies of Learning and Schooling*, New York, Oxford: Berghahn Books.
- Dickopp, K.H. (1973). *Die Krise der antropologischen Begründung von Erziehung*. Ratingen: A. Hehn Verlag.
- Douglas, M. (2012). *Jak myślą instytucje?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eddy, E.M. (1985). Theory, Research and Application in Educational Anthropology (s. 4–25). W: G.D. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove: Waveland Press Inc.
- Gehlen, A. (2001). *W kręgu antropologii i psychologii społecznej. Studia*. Warszawa: Czytelnik.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. (2007). Ethnographic Research in Educational Settings (s. 188–203). W: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delemont, J. Lofland, L. Lofland (eds.), *Handbook of Ethnography*, Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: Sage Publications.
- Green, T.F. (1971). Citizenship or Certification (s. 129–143). W: M.L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (eds.), *Anthropological Perspectives on Education*. New York, London: Basic Books Inc.
- Gregory, E., Williams, A. (1998). Family Literacy History and Children's Learning Strategies at Home and at School: Perspectives From Ethnography and Ethnometodology (s. 19–46). W: G. Walford, A. Massey (eds.), *Studies in Educational Ethnography*. Vol. 1. *Children Learning in Context*. Stamford, London: Jai Press Inc.
- Griese, H.M. (2004). *Kritik de „Interkulturellen Pädagogik“*. *Essays gegen Kulturalismus, Ethniesierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Münster: Lit Verlag.
- Hamann, B. (2005). *Pädagogische Anthropologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Herder, J.G., (1987). *Wybór pism*. Wrocław: Ossolineum.
- Huth, A. (1954): *Abriss der pädagogischen Anthropologie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Hymes, D.H. (1977). Qualitative/quantitative research methodologies in education: a linguistic perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 8 (3), 165–176.
- Koepke, W. (1987). *Johann Gottfried Herder*. Boston: Twayne.
- Kronig, W., Eckhart, M., Haerberlin, U. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und em-*

- pirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lindesmith, A.R., Strauss, A.L. (1990). Critique of culture-personality writings. *American Sociological Review*, 15, 587–600.
- Nohl, H. (1976). Pädagogische Menschenkunde (s. 34–47). W: D. Höltershinken (Hrsg.), *Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum.* Darmstadt: Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nohl, A.M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Montessori, M. (1909). *Pedagogical anthropology.* New York: Frederick A. Stokes Company.
- Münz, R., Ulrich, R. (1997). Changing Patterns of Immigration to Germany, 1945–1995. Ethnic Origins, Demographic Structure, Future Prospects (s. 67–81). W: K.J. Bade, M. Weiner (eds.), *Migration Past, Migration Future: Germany and the United States.* Providence, Oxford: Bergahn Books.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu* (t. 1). Wrocław: Ossolineum.
- Sanford, J. (ed.). (1999). *Encyclopedia of Contemporary German Culture.* London and New York: Routledge.
- Siegel, B.J., Keesing, F.M., Kimball, S.T. (1955). Models for the Analysis of the Educative Process in American Communities (s. 26–38). W: G.D. Spindler (ed.), *Education and Anthropology.* Stanford: Stanford University Press.
- Sikka, S. (2011). *Herder on Humanity and Cultural Difference. Enlightened Relativism.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Spindler, G. (2000). Anthropology and Education: An Overview (s. 53–74). W: G. Spindler, L. Spindler (eds.), *Fifty Years of Anthropology of Education. 1950–2000.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Szymański, M.S. (1995). Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm (s. 89–110). W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie TransHumana.
- Roth, H. (1968). *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung.* Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Wax, M.L. (1973). American Indian Education as a Cultural Transaction (s. 339–354). W: F.A.I. Iani, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Reading in Anthropology of Education.* Boston: Little Brown and Company.
- Wälchli, M. (2006). *Der Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik.* Nordstedt: GRIN Verlag.
- Yildiz, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung and Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des Nationalen Diskurses.* Wiesbaden: VS Verlag.

Wulf, C., Zirfas, J. (1994). Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht (s. 7–27). W: C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Auer Verlag.

Anthropology of education, ethnography of school or pedagogical anthropology? Towards a new formula of research on cultural diversity and education

Summary

This paper attempts to deliver a reconstruction in historical terms of anthropology of education and the ethnographic research on the relation between culture and upbringing. This aims is being realized through comparison of the theses and concepts found in diverse schools and research traditions that had grown out of different paradigms. In this case the main issue of that comparison is the anglosaxon and German tradition. This enables in a large extent to draw the main theoretical and methodological presented by anthropology of education in the past, as well it presents today in a more global context.

Keywords: anthropology of education, pedagogical anthropology, educational ethnography, ethnography of school, cultural diversity, pedagogy for foreigners, intercultural education.

Edyta SKOCZYLAS-KROTLA

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0001-9518-6183>

Kontakt: e-mail: e.skoczylas-krotla@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Skoczylas-Krotla, E. (2018). Rozwijanie orientacji temporalnej u uczniów młodszych klas szkoły podstawowej poprzez lekturę książek o tematyce historycznej. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 91–102.

Rozwijanie orientacji temporalnej u uczniów młodszych klas szkoły podstawowej poprzez lekturę książek o tematyce historycznej

Streszczenie

Współczesność człowieka wymaga wiedzy o przeszłości. Bez znajomości wydarzeń minionych i wniosków z nich płynących trudno zachować własną tożsamość i tworzyć sensowną rzeczywistość życiową. Poznawanie przeszłości może odbywać się poprzez lekturę książek o tematyce historycznej. Wymienione w artykule książki dotyczą: powstania państwa polskiego, symboli narodowych, powstania i rozwoju rodzimej miejscowości, wydarzeń historycznych, bohaterów z przeszłości, dawnych zwyczajów i tradycji. Publikacje o tematyce historycznej ukazane są nie tylko jako źródło wiedzy, ale także jako inspiracja do podejmowania działań edukacyjnych w zakresie poznawania świata historycznego przez dzieci.

Słowa kluczowe: książka, historia, uczeń, czas, edukacja.

Wprowadzenie

Współczesność człowieka wymaga wiedzy o przeszłości. Bez znajomości wydarzeń minionych i wniosków z nich płynących trudno zachować własną tożsamość i tworzyć sensowną rzeczywistość życiową. Założenie to jest aktualne w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Jej cele i zakładane osiągnięcia są dokładnie określone w podstawie programowej, która ukierunkowuje działania nauczycieli etapu początkowego. Poznawanie przeszłości może odbywać się na wielu

plaszczynach edukacji. Ważnym obszarem wychowania i kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest edukacja społeczna. Obowiązująca podstawa programowa z dnia 14 lutego 2017 (Rozporządzenie, 2017) dokładnie określa oczekiwane osiągnięcia w zakresie rozumienia środowiska społecznego oraz dotyczące orientacji w czasie historycznym. W rozporządzeniu zakłada się m.in., iż uczeń identyfikuje się z grupą społeczną (rodzina, klasa w szkole, drużyna sportowa, społeczność lokalna, naród), do której należy; respektuje normy i reguły postępowania w niej obowiązujące; ocenia postępowanie swoje i innych osób, odnosząc się do poznawanych wartości, takich jak: godność, honor, sprawiedliwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, przyjaźń, życzliwość, umiar, powściągliwość, pomoc, zadośćuczynienie, uznanie, uczciwość, wdzięczność oraz inne, respektowane przez środowisko szkolne; rozpoznaje i nazywa wybrane grupy społeczne, do których nie należy, a które wzbudzają jego zainteresowanie, np. drużyny i kluby sportowe, zespoły artystyczne, a także inne narodowości; opowiada ciekawostki historyczne dotyczące regionu, kraju, wyróżniając w nich postacie realne i fikcyjne; szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów; przedstawia i porównuje zwyczaje ludzi, np. dotyczące świąt w różnych regionach Polski, a także w różnych krajach; wykorzystuje pracę zespołową w procesie uczenia się, w tym przyjmując rolę lidera zespołu, i komunikuje się za pomocą nowych technologii.

Podstawa programowa określa także zadania w zakresie orientacji ucznia w czasie historycznym. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie wybranych książek, które nauczyciel może wykorzystać w realizacji tego zadania. Podjęta zostanie próba odpowiedzi na pytanie: *Jakie elementy przeszłości są przedstawione w książkach adresowanych dla najmłodszych i służą przekazywaniu uczniom wiedzy historycznej?*

1. Powstanie państwa polskiego

Zgodnie z zapisami podstawy programowej w zakresie edukacji społecznej uczniowie klas początkowych powinni znać szczegóły dotyczące powstania państwa polskiego. Współbrzmie to z edukacją literacką, w ramach której uczniowie poznają takie gatunki literackie, jak: legenda, baśń czy podanie. Są one odpowiednią formą dotarcia do dzieci z wiedzą o przeszłości. Naukowcy i pedagodzy – praktycy podkreślają wartość podań, legend i baśni w edukacji czytelniczej, emocjonalnej i narodowej dziecka (Zabawa, 2017, s. 46). Wprawdzie wśród lektur zalecanych do omówienia w edukacji wczesnoszkolnej nie znalazły się teksty kultury dotyczące zarania dziejów Polski, ale dobrze przygotowany nauczyciel¹

¹ Bardzo ważne jest wyposażenie przyszłych nauczycielek w wiedzę dotyczącą literatury dla dzieci, zarówno tej klasycznej, jak i najnowszej. Zważywszy na to, iż 38 z 41 studentek nie

potrafi samodzielnie znaleźć odpowiednie tytuły. Jako książki do wykorzystania wymienić można m.in. *Legendy polskie* Wandy Chotomskiej, *Legendy polskie. U kolebki państwa polskiego* Ewy Stadtmüller, *Legendy polskie* Magdaleny Grądzkiej, *Baśnie i legendy polskie* Doroty Skwark, *Legendy polskie* Jana Domanińskiego, *Legendy polskie* – zbiór tekstów różnych autorów.

Wraz z zapoznawaniem uczniów z początkami państwa polskiego należy zwrócić uwagę na symbole narodowe. Uwzględniając możliwości percepcyjne najmłodszych, warto w przystępnej i jasnej narracji przybliżyć dzieciom szczegóły dotyczące godła, flagi czy hymnu Rzeczypospolitej. Czynią to Joanna i Jarosław Szarkowie w książce *Elementarz małego Polaka. Historia dla najmłodszych*. Jest to jedna z kilku pozycji wchodzących w skład serii „Kocham Polskę”². O jej głównym przesłaniu autorzy powiedzieli:

będziemy opowiadać o przeszłości naszym dzieciom, aby poznały dzieje swojej ojczyzny nie tylko poprzez legendy, ale także spotykając się z postaciami prawdziwych rycerzy, księżniczek, królów, uczestniczących w wielkich bitwach i zwycięstwach. Chcemy, aby były dumne z tego, że są Polakami, i – jak w wierszu – na pytanie: „Czy ją kochasz?”, mogły odpowiedzieć: „Kocham szczerze” (Szarkowie, 2008, okładka).

2. Powstanie i rozwój rodzimej miejscowości

Oczekiwanym osiągnięciem ucznia w zakresie edukacji społecznej jest znajomość wybranych legend i baśni dotyczących regionu, w którym mieszka lub innego na terenie Polski. Realizacja tego założenia może przebiegać z wykorzystaniem polecanej lektury autorstwa Barbary Tylickiej, *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*. Wartość tej pozycji, adresowanej do czytelników od lat dwóch do stu, to zapoznanie ich z narodową tradycją, z folklorem miast, z kulturą, składającymi się na obraz Polski, jej przeszłości, obyczajów, wierzeń, społecznych przeobrażeń. Ta wiedza jest nam w dzisiejszym świecie bardzo potrzebna, jej znajomość świadczy o naszej tożsamości, o tym, że wiemy, skąd przychodzimy (Lewandowicz-Nosal, 2005).

Podania, legendy i baśnie to gatunki najwcześniej, obok wierszy, poznawane przez dzieci, często (choć dziś zapewne coraz rzadziej) w przekazie ustnym, wprowadzające w świat literatury oraz wartości z pewnością najbardziej predestynowane do zastosowania w edukacji regionalnej (Zabawa, 2017, s. 47). Treści

potrafi wskazać ani jednego tytułu książki adresowanej do uczniów klas I–III ukazującej tematykę II wojny światowej, zadanie to wydaje się bardzo aktualne.

² Książki serii „Kocham Polskę” autorstwa Joanny i Jarosława Szarków wydawane są przez Dom Wydawniczy Rafael i Wydawnictwo Edipresse. Stanowią propozycję dla czytelników, którzy chcą poznać polską historię, tradycje, bohaterów, ważne wydarzenia i miejsca. W serii ukazały się m.in. pozycje: *Elementarz małego Polaka*, *Królowie Polski*, *Elementarz dla dzieci*, *Nasza wspaniała Ojczyzna*, *Polscy patroni*, *Polskie zwyczaje*, *Święty Jan Paweł II*, *Jeszcze Polska nie zginęła*, *Sławne zwierzaki*, *Powstanie warszawskie*.

w niej wykorzystywane mogą pochodzić z bogatego zasobu utworów związanych z danym regionem np.: *W szarym habicie i czarnym kapturze, czyli jak cystersi Pelplin budowali* Anny Czerwińskiej-Rydel, *Baśnie i legendy północnej Jury* pod red. Justyny Siemion, *Legenda o cudownym źródle. Opowieść z Leśniowa* Ewy Stadtmüller, *Krakowskie legendy* Edyty Wygonik-Barzyk, *Jurajskie legendy i historie* Jerzego Pleszyniaka, *Legendy i opowieści historyczne o Toruniu* Benona Frąckowskiego, *Legendy polskie: Skarby królowej Bałtyku, Z krainy tysiąca jezior, Skarbnikowe czary, Wielkopolskie opowieści* Ewy Stadtmüller, *Legendy rybackie* Grzegorza Schramke, Ryszarda Strucka. Dzięki przekazaniu uczniom edukacji wczesnoszkolnej informacji na temat przeszłości ich miejscowości poszerzy się wiedza historyczna dzieci i zostanie pobudzona ciekawość świata lat minionych (Garbula-Orzechowska, 2002, s. 17).

3. Wydarzenia historyczne

Wśród książek przybliżających ważne wydarzenia historyczne znaleźć można szereg pozycji zarówno z literatury klasycznej, jak i współczesnej. Wśród nowych tytułów warto zwrócić uwagę na serię „Zdarzyło się w Polsce” Wydawnictwa Literatura. Jak zauważa pomysłodawca serii Paweł Wakuła³, dzięki lekturze czytelnicy powinni polubić historię Polski i zauważyć, że jest ona barwna, ciekawa, pełna nieoczekiwanych zwrotów akcji i trzymających w napięciu, dramatycznych wydarzeń.

W pięciu tomach współcześni autorzy książek dla dzieci i młodzieży, pasjonaci historii, ukazują węzłowe punkty polskich dziejów, widziane oczami żyjących w tamtych czasach dzieci wojów, mieszczan i szlachty – naszych przodków. Za ich sprawą czytelnik stanie się świadkiem chrztu Polski i zjazdu gnieźnieńskiego, ujrzy bohaterów bitwy pod Legnicą i krwawej łaźni gąsawskiej, będzie towarzyszył Bolesławowi Chrobremu, Władysławowi Łokietkowi i Kazimierzowi Wielkiemu w najważniejszych chwilach ich życia i śmierci, zobaczy ostateczną klęskę zakonu krzyżackiego, zmierzy się z czarną legendą królowej Bony, będzie świadkiem pierwszej wolnej elekcji, bitwy pod Chocimiem i obrony Częstochowy, będzie towarzyszył Napoleońskim żołnierzom, powstańcom styczniowym i rewolucjonistom, a także przeniesie się do bombardowanego przez Niemców Wielunia i płonącego warszawskiego getta⁴. Seria obejmuje pięć tomów, autorstwa Grażyny Bąkiewicz, Kazimierza Szymeczki i Pawła Wakuły: *Piastowskie orły – 10 opowiadań z czasów Piastów*, *Od morza do morza – 10 opowiadań z czasów Jagiellonów*, *Husarskie skrzydła – 10 opowiadań z czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej*, *Walka o wolność – 10 opowiadań z czasów rozbiorów* oraz *Odzyskana niepodległość – 10 opowiadań z czasów XX wieku*.

³ www.bibliotekainspiracji.pl/bib/zdarzylo-sie-w-polsce-piastowskie-orly

⁴ www.wydawnictwoliteratura.pl/ksiazki/dla-dzieci/zdarzylo-sie-w-polsce

Ważnym wydarzeniem w przeszłości Polski była druga wojna światowa. Podjęcie tematyki wojny w książce dla młodego odbiorcy stanowi trudne wyzwanie dla pisarza. Musi on przedstawić podjęte zagadnienie w sposób przystępny, złagodzony, a jednocześnie oddający realia niewoli i ich grozę. Współczesne książki często ukazują rzeczywistość okupacyjną z perspektywy żyjącego w niej dziecka. Tak jest w przypadku zalecanej w podstawie programowej lektury Joanny Papuzińskiej pt. *Asiunia*. Książka ta to relacja samej autorki, którą wybuch wojny zaskoczył, gdy miała pięć lat. Dziecko znalazło się w obcym domu, wśród nieznanym mu ludzi. Dziewczynka starała się zrozumieć otaczający ją świat i dowiedzieć, dlaczego spotyka ją tyle przykrości i niewygód. Po wojnie Joannę odnalazł ojciec i razem zamieszkali w Warszawie.

Książką opowiadającą historię z czasów II wojny światowej jest *Ostatnie piętro* Ireny Landau. Historia ta jest oparta na przeżyciach wojennych samej autorki, natomiast występujące w niej postacie są częściowo wzorowane na osobach żyjących w czasie i po wojnie. Książka opowiada historię małej Cyrli, która po ucieczce z warszawskiego getta została ukryta przez państwa Ródyckich. Dziewczynka musi ukrywać się w małym schowku, chodzić bezszelestnie, mało jeść, by nikt nie zauważył, że jest ukryta. Cesia boi się zarówno Niemców, jak i Polaków, gdyż w czasie wojny nie było wiadomo, komu można ufać. Jej marzeniem jest doczekać dnia, w którym już nie będzie musiała się niczego bać.

Autentyczną relację z czasów wojny, ukazaną oczyma chłopca, który uważał ten czas za trudny i smutny, ale jednocześnie traktował go jako swoistą przygodę, przedstawia książka *Zakłęcie na „W”* Michała Rusinka. Opowiada ona historię małego Włodka, który nie rozumie, na czym polega wojna. Osobiście doznaje krzywd okupacyjnych i zauważa, że kolorowy dotychczas świat staje się czarno-biały. Postać Włodka ma swój pierwowzór w rzeczywistości, w osobie Włodzimierza Dusiewicza.

Druga wojna światowa to czas akcji książki Łukasza Wierzbickiego *Dziadek i niedźwiadek*, zalecanej przez MEN do omówienia z uczniami. Jest to

prawdziwa historia niedźwiedzia Wojtka – czworonożnego przyjaciela żołnierzy z Armii Andersa, który przebył z nimi cały szlak bojowy przez Iran, Irak, Palestynę, Egipt do Włoch. Brał udział w bitwie o Monte Cassino, pomagał nosić ciężkie skrzynie z amunicją, dzięki czemu został uwieczniony na oficjalnym emblemacie 22. Kompanii Zaopatrzenia Artylerii 2. Korpusu Polskiego (Wierzbicki, 2009).

Ciekawa i wzruszająca, niekiedy pełna humoru, ukazuje trudne wojenne losy oraz patriotyzm polskich żołnierzy. Uczy też właściwego stosunku do zwierząt, które serdecznie traktowane, zatracają wrodzoną agresję, starając się odwdziżyć człowiekowi.

Kontynuując prezentację książek podejmujących temat II wojny światowej, chciałabym wskazać pracę Elizy Piotrowskiej *Wojtek. Żołnierz bez mundur*. Autorka postawiła przed sobą dość trudne zadanie, zainteresowania małego czytelnika niesamowitą historią niedźwiedzia Wojtka od momentu jego narodzin aż do

życia w edynburskim zoo. Autorka przede wszystkim próbowała ukazać zarówno to, co mógł czuć Wojtek, jak również to, co czuli żołnierze przebywający z dala od swoich rodzin, w zupełnie obcym miejscu. Taki sposób narracji daje młodszemu czytelnikowi możliwość lepszego zidentyfikowania się z bohaterem.

Wojtek. Żołnierz bez munduru to nie bajka. To prawdziwa historia. Z prawdziwym zakończeniem. To książka o wartościach: uczciwości, odwadze, wolności. To książka o uczuciach: przyjaźni, miłości, smutku i złości. To wreszcie książka o dorastaniu. Treści historyczne mają walor uniwersalny i przełożone są na język dziecka [...] Pełne czułego ciepła ilustracje sprawiają, że opowieść nie straszy wojenną grozą⁵.

Kształtowaniu u najmłodszych odbiorców orientacji w wydarzeniach historycznych służyć może książka pt. *Monte Cassino. Góra poświęcenia*. Jej autorki opowiadają młodemu czytelnikowi o polskich żołnierzach walczących na Monte Cassino, którzy byli „odważniejsi od bajkowych postaci. Weselsi od bohaterów komedii. Nieśmiertelni, choć mieli tylko jedno życie. To właśnie oni na obcej, włoskiej ziemi toczyli wojnę o wolność Polski, o lepsze życie swoich bliskich i... zwyciężyli!” (Gajewska, Zaguła, 2014).

4. Bohaterowie przeszłości

Ukazanie młodym odbiorcom bohaterskich Polek i Polaków z czasów minionych stanowi główny zamysł książek serii „Polscy Superbohaterowie” Wydawnictwa RM⁶. Na kartach książek zaprezentowano wybitne osoby, które zapisały się w dziejach ojczyzny. Seria obejmuje sfabularyzowane biografie władców, naukowców, wojskowych z różnych momentów historii Polski. Tytułowe postacie to: Maria Skłodowska-Curie, Mieszko I, Jan III Sobieski, Tadeusz Kościuszko, Józef Piłsudski, Witold Pilecki, Irena Sendlerowa. Tej ostatniej wielkiej postaci poświęcona jest także propozycja Anny Czerwińskiej-Rydel *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*. Warto także zapoznać dzieci z książką Beaty Ostrowickiej *Jest taka historia... Opowieść o Januszu Korczaku*, przedstawiającą losy wybitnego pedagoga, który walczył o równouprawnienie dzieci i poświęcił całe życie, by bronić ich praw.

Prezentacji bohaterów młodym odbiorcom powinna towarzyszyć refleksja związana z możliwością życia w warunkach pokoju i zachowania we wdzięcznej pamięci tych, którzy wywalczyli dla współczesnych pokój i niepodległość. Obecnie nie trzeba przelewać krwi za ojczyznę, ale konieczne jest spełnianie pewnych obowiązków, m.in. wspieranie kraju własnymi siłami, np. pracą, wiedzą (Bocheński, 1989, s. 28–29). I z tym wiąże się pokojowa służba ojczyźnie, którą mogą realizować nawet najmłodszy, np. poprzez rzetelną naukę.

⁵ www.religijna.pl/wojtek-zolnierz-bez-munduru-eliza-piotrowska

⁶ www.rm.com.pl/ser-pol-46-Polscy-Superbohaterowie

5. Dawne zwyczaje i tradycje

Istotne miejsce w procesie wychowania i kształcenia dziecka powinno zajmować poznawanie dawnych tradycji i obrzędów. Niestety, wiele z nich ulega zapomnieniu, np. katarzynki, lub powoli zamiera, np. kolędowanie. Obchody kolędnicze, jeszcze niedawno praktykowane na terenach całego kraju, dziś stanowią rzadkość. Inne tradycje (oblewanie się wodą w lany poniedziałek) zupełnie zatraciły swój pierwotny charakter. Rzadko przypominają wesołą zabawę, częściej są to po prostu chuligańskie zaczepki. Współcześni zapominają o kultywowaniu tradycji, o zwyczajach, które wyznaczały kierunek życia dawnym pokoleniom. Z uwagi na to, warto, poczynając od najmłodszych Polaków, krzewić miłość do tradycji i kultury polskiej. Dlatego tak ważne jest, aby dziecko obcowało z literaturą dostarczającą cennych informacji na temat tego, co należało do pięknych tradycji w przeszłości. Poznawanie tego fragmentu naszej historii spełnia bardzo ważną rolę w edukacji dziecka ze względu na fakt, iż porusza sprawy, których wychowanek doświadcza bezpośrednio. Warto ponadto podkreślić, że wiedza dotycząca świąt i tradycji zdobyta w dzieciństwie często towarzyszy człowiekowi w dorosłym życiu, a niejednokrotnie wskazuje pozytywną drogę postępowania, stwarza dzieciom możliwość obcowania z tradycją i kulturą naszego kraju, czyli mówiąc ogólnie, z historią Polski, z tym, co było, co piękne, warte wspomnienia.

Poprzez domowe i szkolne czytelnictwo książek o tematyce ukazującej polskie tradycje zostaje wzbogacona nie tylko wiedza ucznia, poszerzona jego świadomość, ale kształtuje się także poczucie jedności z kulturą, z jakiej się wywodzi, tradycji, której byli wierni jego przodkowie. Tym samym w uczniu rozwija się poczucie polskości, budzi się miłość do ojczyzny i jej tradycji, rodzi się postawa patriotyczna. W zapoznawaniu dzieci z polskimi zwyczajami pomocna może okazać się książka *Zapytaj Misia o tradycje*, w której tytułowy przewodnik po obyczajach opowiada m.in., skąd wziął się lajkonik, dlaczego w kościołach buduje się groby, co ludziom zawiniła marzanna, kim jest Siuda Baba. Uczeń znajduje zatem przystępne informacje na temat tradycji zarówno religijnych, jak i świeckich.

Zakończenie

Przedstawione propozycje lektur do wykorzystania w edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym przekazują wiedzę o przeszłości i kształtują orientację dzieci w czasie historycznym. Wartości, jakie ze sobą niosą wspomniane książki, pokrywają się z zadaniami wychowawczymi i kształcącymi, które ma do zrealizowania nauczyciel. Poznawanie bohatera pozytywnego daje dobry przykład do naśladowania, uczy, jak być odpowiedzialnym, jak kochać najbliższą i tę dużą ojczyznę.

Obiekty natury, dzieła plastyczne, muzyczne, literackie, pomniki przeszłości kształtują tożsamość dziecka, zakorzeniają je w dalszym i bliższym środowisku. Jest to szczególnie ważne w wychowaniu i kształceniu małego dziecka, gdyż to właśnie w tym okresie tworzą się fundamenty jego przyszłego życia (Skoczylas-Krotla, 2016, s. 119).

Zalecane lektury powinny stanowić impuls do rozmów z dziećmi na tematy dotyczące pięknych, ale i trudnych kart historii Polski. Ukazując minione dzieje, trzeba pamiętać o możliwościach percepcyjnych najmłodszych odbiorców i prezentować im wydarzenia historyczne w sposób atrakcyjny, z wykorzystaniem tego, co ich interesuje, czym żyją, co jest im bliskie (Skoczylas-Krotla, 2011, s. 75). Stąd typowy dla literatury dziecięcej bohater rówieśniczy, stąd liczne przygody i perypetie, wartka akcja, dowcipne i humorystyczne sytuacje. Każda z książek przekazuje dzieciom informacje faktyczne osadzone w realiach epoki, przy okazji w zadbanej oprawie graficznej, która pomaga młodym czytelnikom w lepszym rozumieniu treści. Podstawowym zadaniem postaci, a szczególnie głównych bohaterów, jest misja wychowawcza. Aby to zadziałało, bohaterowie muszą wzbudzić sympatię odbiorców. Dziecko z bohaterem łączy się uczuciowo. Emocjonalne zaangażowanie dziecka wyznacza wartości i kieruje wyborem moralnym. Dlatego tak ważny jest bohater literatury dziecięcej. Jest on bowiem istotnym stymulatorem rozwoju osobowości dziecka (Baluch, 1994, s. 72).

Wszystkie przedstawione powyżej książki są próbą opowiedzenia najmłodszemu czytelnikowi o przeszłości – trudnej, ale przede wszystkim budującej i optymistycznej. Dlatego też podmioty edukacji – uczniowie, nauczyciele, rodzice – powinni sięgać po książki o tematyce związanej z przeszłością, które poza wartościami historycznymi niosą ze sobą również wiele wychowawczych i społecznych treści. Dzięki temu możliwe stanie się osiągnięcie kolejnych celów wczesnoszkolnej edukacji społecznej, zgodnie z którą uczeń

uczestniczy w świętach narodowych i innych ważnych dniach pamięci narodowej; wykonuje kokardę narodową, biało-czerwony proporczyk; zachowuje się godnie i z szacunkiem podczas śpiewania lub słuchania hymnu, wciągania flagi na maszt; rozpoznaje i nazywa patrona szkoły, miejscowości, w której mieszka, wyjaśnia pojęcie *patron*, wymienia imiona i nazwiska, np. pierwszego władcy i króla Polski, obecnego prezydenta Polski; wymienia nazwę pierwszej stolicy Polski (MEN, 2017, s. 39–40).

Warto zapewnić dziecku dostęp do wiedzy o przeszłości Polski. Poznawanie świata historycznego obejmuje jednak nie tylko czytanie książek. Lektura powinna stanowić impuls do czynnego poznawania miejsc i instytucji związanych z historią. Ważne, aby pokazać najmłodszemu piękno najbliższego otoczenia, co powinno mieć miejsce podczas spacerów, wycieczek czy wędrówek. Wyjście w realny świat może być poprzedzone lekturą książek prezentujących polską historię i jej wybitnych bohaterów. Istotny jest nie tylko przekaz wiedzy uczniom, ale stworzenie im możliwości osobistych przeżyć, własnych doświadczeń i doznań związanych z danym miejscem czy wydarzeniem. Warto wykorzystać w procesie kształtowania orientacji temporalnej u uczniów bogatą ofertę edu-

cyjną, jaką przedstawiają muzea⁷, jak również zapoznać najmłodszych z miejscami związanymi z legendą czy wydarzeniem z przeszłości⁸. Cenne edukacyjnie są rekonstrukcje bitew czy ważnych momentów z dziejów Polski. Wielką wartość wychowawczą i poznawczą mają także organizowane w przedszkolach, szkołach, instytucjach kultury spotkania z weteranami lub osobami starszymi. Działania te stanowią wielkie wsparcie nauczycieli we wprowadzaniu dzieci w historię rodziny, miejscowości, kraju (Królicza, 2014). Dzięki różnorodnym formom zanurzania dziecka w przeszłości możliwe stanie się wychowanie obywatela o pełnej orientacji temporalnej.

Bibliografia

- Baluch, A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony*. Wrocław: Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie.
- Bocheński, J. (1989). *O patriotyzmie*. Warszawa: Wydawnictwo Odpowiedzialność i Czyn.
- MEN (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, dnia 24 lutego 2017 r. poz. 356
- Królicza, M. (2014). Edukacyjne oddziaływanie osób starszych na dzieci w wieku przedszkolnym – możliwości, zadania, formy działania (s. 301–312). W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Od uniwersytetu do starości*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Garbula-Orzechowska, J. (2002). *Edukacja historyczna w klasach początkowych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Lewandowicz-Nosal, G. (2005). Polskie miasta w baśni i legendzie. *Guliwer*, 3(73), 50.

⁷ Por. Skoczylas-Krotla, E. (2014). Kuchnia w muzeum – obszary oddziaływań edukacyjnych wystawy na dziecko w wieku przedszkolnym i szkolnym. W: M. Suświłło, N.A. Fechner, (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

⁸ Por: Skoczylas-Krotla, E. (2016). Książkowe inspiracje do poznawania piękna Polski przez dzieci. W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Kształcenie i pozaedukacyjna aktywność człowieka od dzieciństwa do dorosłości*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas; Skoczylas-Krotla, E. (2016). Bedeker literacki dla dzieci jako przewodnik po świecie sztuki sakralnej. W: Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć (red.), *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Skoczyła-Krotła, E. (2011). Wzbogacanie wiedzy i słownictwa dziecka poprzez kontakt z tekstem literackim (s. 61–84). W: M. Królika, C. Langier, E. Piwo-warska (red.), *Edukacja elementarna w czasie nowych wyzwań socjokulturo-wych*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie.
- Skoczyła-Krotła, E. (2014). Kuchnia w muzeum – obszary oddziaływań eduka-cyjnych wystawy na dziecko w wieku przedszkolnym i szkolnym (s. 461–470). W: M. Suświłło, N.A. Fechner (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Skoczyła-Krotła, E. (2016). Bedeker literacki dla dzieci jako przewodnik po świecie sztuki sakralnej (s. 296–306). W: Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć (red.), *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Rzeszów: Wydaw-nictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Skoczyła-Krotła, E. (2016). Książkowe inspiracje do poznawania piękna Polski przez dzieci (s. 119–130). W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Kształcenie i pozaedukacyjna aktywność człowieka od dzieciństwa do dorosłości*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Zabawa, K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Książki o tematyce historycznej dla dzieci:

- Bąkiewicz, G., Szymeczko, K., Wakuła, P. (2016). *Od morza do morza – 10 opowiadań z czasów Jagiellonów*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bąkiewicz, G., Szymeczko, K., Wakuła, P. (2017a). *Husarskie skrzydła – 10 opowiadań z czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bąkiewicz, G., Szymeczko, K., Wakuła, P. (2017b). *Piastowskie orły – 10 opo-wiadań z czasów Piastów*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bąkiewicz, G., Szymeczko, K., Wakuła, P. (2017c). *Walka o wolność – 10 opo-wiadań z czasów rozbiorów*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bąkiewicz, G., Szymeczko, K., Wakuła, P. (2018). *Odzyskana niepodległość – 10 opowiadań z czasów XX wieku*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Chotomska, W. (2012). *Legends polskie*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Czerwińska-Rydel, A. (2009). *W szarym habicie i czarnym kapturze czyli jak cy-stersi Pelplin budowali*. Pelplin: Wydawnictwo „Bernardinum”.
- Degórska, I. (2019). *Tadeusz Kościuszko*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Domaniewski, J. (b.r.w.). *Legends polskie*. Warszawa: Wydawnictwo Ringier Axel.
- Frąckowski, B. (2013). *Legends i opowieści historyczne o Toruniu*. Toruń: Wy-dawnictwo PCU.
- Gajewska, J., Zaguła, W. (2014). *Monte Cassino. Góra poświęcenia*. Szczecinek: Fundacja „Nasza Przyszłość”.

- Grądzka, M. (2000). *Legendy polskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Koziarek, M. (2019). *Mieszko I*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Landau, I. (2015). *Ostatnie piętro*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Legendy polskie* (2000). Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Ostrowicka, B. (2018a). *Irena Sendlerowa*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Ostrowicka, B. (2018b). *Jest taka historia... Opowieść o Januszu Korczaku*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska, J. (2016). *Asiunia*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piotrowska, E. (2017). *Wojtek. Żołnierz bez munduru*. Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Pleszzyński, J. (2013). *Jurajskie legendy i historie*. Katowice: Wydawnictwo Alatus.
- Przewoźniak, M. (2009). *Zapytaj Misia o tradycje*. Warszawa: Wydawca Book House.
- Rusinek, M. (2016). *Zakłęcie na „W”*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Schramke, G., Struck, R. (2006). *Legendy rybackie*. Gdynia: Wydawnictwo Region.
- Siemion, J. (red.) (2007). *Baśnie i legendy północnej Jury*. Wydawnictwo: Partnerstwo Północnej Jury.
- Skwark, D. (2014). *Baśnie i legendy polskie*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Sobieszczak-Marciniak, M. (2017). *Maria Skłodowska-Curie*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Strękowska-Zaremba, M. (2018). *Jan III Sobieski*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Strękowska-Zaremba, M. (2017a). *Józef Piłsudski*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Strękowska-Zaremba, M. (2017b). *Witold Pilecki*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Szarkowie, J.J. (2008). *Elementarz małego Polaka. Historia dla najmłodszych*. Kraków: Dom Wydawniczy „Rafael”.
- Szarkowie, J.J. (2009). *Powstanie warszawskie*. Kraków: Dom Wydawniczy „Rafael”.
- Stadtmüller, E. (2005a). *Legendy polskie. Skarbnikowe czary*. Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
- Stadtmüller, E. (2005b). *Legendy polskie. Skarby królowej Bałtyku*. Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
- Stadtmüller, E. (2005c). *Legendy polskie. U kolebki państwa polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
- Stadtmüller, E. (2005d). *Legendy polskie. Wielkopolskie opowieści*. Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
- Stadtmüller, E. (2005e). *Legendy polskie. Z krainy tysiąca jezior*. Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
- Stadtmüller, E. (2007). *Legenda o cudownym źródle. Opowieść z Leśniowa*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.
- Wygonik-Barzyk, E. (2004). *Krakowskie legendy*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.

Developing temporal orientation in students of younger grades of primary school through reading books on historical topics

Summary

Contemporary man requires knowledge about the past. Without knowing past events and conclusions flowing from them, it is difficult to preserve your own identity and create a meaningful reality in life. Getting to know the past can be done through reading historical books. The books mentioned in the article concern: the creation of the Polish state, national symbols, the origin and development of the native village, historical events, heroes from the past, old customs and traditions. Historical publications are shown not only as a source of knowledge but also as an inspiration to undertake educational activities in the field of learning about the historical world by children.

Keywords: book, history, student, time, education.

Barbara JAMROZOWICZ

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0001-8744-1631>

Kontakt: barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Jamrozowicz, B. (2018). Wychowanie seksualne jako *inny* w dyskursie edukacyjnym. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 103–115.

Wychowanie seksualne jako *inny* w dyskursie edukacyjnym*

Streszczenie

Celem podjętych w tym tekście rozważań stanie się ukazanie konstruktu wychowania seksualnego jako *innego* w dyskursie edukacyjnym. Za interesujące uznałam tu obszary konstruowania i kategoryzowania tej dziedziny wychowania w szkole na tle innych realizowanych w niej zajęć, a także pedagogiczne konsekwencje tego stanu rzeczy. Nadanie znamion *inności* dotyczy nie tyle samego przedmiotu reprezentującego tę dziedzinę wychowania, ile zabiegów oddziałujących na jego określoną konstytucję w programie szkoły. Można tu wskazać na zaangażowanie w tworzenie dłań programu reprezentantów dwóch resortów, możliwość negocjowania zakresu treści realizowanych na tych zajęciach przez rodziców oraz pełnoletnich uczniów i ewentualnej odmowy w nich udziału. Za specyficzne można dalej uznać skonstruowanie nazwy dla przedmiotu, w której nie pojawia się określnik: *seksualny*. Uniknięciu niekorzystnych reakcji społecznych wydaje się służyć również praktyczne wyłączenie tego przedmiotu z grupy tych, które podlegają ewaluacji.

Słowa kluczowe: wychowanie seksualne, inny, dyskurs edukacyjny.

Wprowadzenie

Spółeczeństwa demokratyczne charakteryzują się obecnością dążeń do zmian (Świeca, 2015, s. 79) oraz dynamicznym kształtowaniem się „składników” rze-

* W niniejszym tekście prezentuję niektóre wnioski pochodzące z pracy doktorskiej *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, Kraków 2016, napisanej przeze mnie pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej.

czywistości (Ciesek, 2015, s. 42). Nadawane im znaczenia są uzależnione od kontekstu komunikacyjnego oraz warunków ideologicznych, kulturowych i społecznych, w jakich rozwijają się poszczególne dyskursy. Te ostatnie są uznawane za ważne narzędzie konstruowania i analizy rzeczywistości.

Pojęcie *dyskurs* to jeden z tych terminów, któremu przypisuje się ogromne bogactwo znaczeniowe (Gdula, 2009, s. 69). Na potrzeby artykułu przyjęłam, że dyskurs to pewna specyficzna forma języka, która stanowi kluczowy czynnik w tworzeniu życia społecznego. Dyskurs przybiera w jego obszarze charakter zdarzeniowy, posiada siłę sprawczą i składa się z następujących po sobie wypowiedzi tworzących określoną strukturę. W konsekwencji przyczynia się on do dostarczenia pewnych punktów odniesienia, uprawomocnień, a także określa kryteria prawdy i fałszu. Na skutek takiego stanu rzeczy dochodzi również do społecznego wykluczania lub włączania pewnych tematów i jednostek. Pozwala to na wyodrębnienie tych, którzy przestrzegają pewnych norm i zwyczajów, oraz tych, którzy się do nich nie stosują. Dyskursy posiadają władzę z uwagi na skuteczne „produkowanie” i dyscyplinowanie podmiotów do preferowanego w dyskursie sposobu myślenia. Jak zauważał M. Foucault (2002), dyskursy specyfikują, regulują i klasyfikują instytucje, tożsamości, obywatelskie przestrzenie i praktyki społeczne w relacjach *wiedzy – władzy*. Dotyczy to również placówek takich, jak szkoły, a uwidacznia się to poprzez występujące w nich wypowiedzi. Łączą się one niekiedy z podnoszeniem kwestii, które do tej pory nie uzyskały prawomocności i/lub były w debacie społecznej pomijane i/lub budziły w niej kontrowersje. Odnosi się to również do kwestii wychowania seksualnego. Pomimo tego, że stanowi ono aktualnie przedmiot regulacji prawnych i jest uznawane za immanentną część dyskursów – edukacyjnego oraz politycznego – nie ma jednoznaczności co do tego, co w wychowaniu seksualnym powinno się zawierać. Daje to szerokie pole do interpretacji tej dziedziny wychowania, niosąc za sobą również faworyzowanie lub pomijanie określonych treści kształcenia w przypadku realizacji zajęć edukacyjnych o seksualności.

Celem podjętych w tym tekście rozważań stanie się ukazanie konstruktów wychowania seksualnego jako *innego* w dyskursie edukacyjnym. Za najbardziej znaczące uznałam wyodrębnienie egzemplifikacji świadczących o *inności* wychowania seksualnego w odniesieniu do praktyk edukacyjnych planowanych i podejmowanych w szkołach. Idąc dalej – interesowały mnie również obszary konstruowania i kategoryzowania tej dziedziny wychowania w szkole na tle innych realizowanych w niej zajęć, a także pedagogiczne konsekwencje takiego stanu rzeczy.

1. Dyskurs publiczny i dyskurs edukacyjny – definicje i zależności

Socjologdy i politologdy zajmujący się dyskursem wymieniają trzy jego podstawowe odmiany: dyskurs polityki, dyskurs polityczny oraz publiczny. Ten

ostatni jest ujmowany jako nadrzędny wobec pozostałych. Dyskurs publiczny miałby zawierać w sobie wszystkie dostępne w obiegu publicznym przekazy. Wskazuje się tu m.in. na „dyskursy instytucjonalne, prowadzone przez instytucje pełniące usługi publiczne (w tym szkoły)” (Czyżewski, Dunin, Piotrowski, 2010, s. 21).

Na potrzeby niniejszego tekstu dyskurs edukacyjny będzie definiowany przede wszystkim zgodnie z konceptualizacją M. Foucaulta (1998; 2002). Ujmuje on ów typ dyskursu jako system wiedzy, koncepcji czy myśli, które są ucieleśnione w praktykach społecznych; pewien typ legitymizacji wiedzy pedagogicznej i odpowiadających jej praktyk edukacyjnych dostarczający podmiotom edukacji schematów i wzorów o niej myślenia (Foucault, 1998; 2002). Należy podkreślić, że dyskurs edukacyjny niekiedy ulega również kolonizacji przez inne rodzaje dyskursów. W tym kontekście dyskurs edukacyjny może być uznawany za swego rodzaju „zwierciadło” i równocześnie katalizator przeobrażeń społecznych czy „poligon doświadczalny” ideologii. Przyjmując taką postać, można go postrzegać w kategorii przedsięwzięcia ładotwórczego. Z racji tego, że dyskurs edukacyjny dostarcza określonym podmiotom edukacji pewnych schematów czy wzorów myślenia o niej (Foucault, 2002), znajduje to swój wyraz w konstrukcji i przebiegu określonych praktyk edukacyjnych. Taki sposób definiowania *dyskursu edukacyjnego* można uznać za kluczowy dla dalej obecnych interpretacji.

2. *Inny, swój i obcy* w dyskursie publicznym i edukacyjnym

Inny to jeden z tych terminów współczesnej humanistyki, któremu od zawsze towarzyszyły niejednoznaczności interpretacyjne. W słownikowych ujęciach postrzega się go jako: „nie ten (sam), nie taki (sam); drugi, dalszy; odmienny, zmieniony” (Dunaj, 1996, s. 632; Welskop, 2014, s. 210). W encyklopedycznych ujęciach *innemu* często towarzyszą dwa inne terminy: *swój* oraz *obcy*. Zarówno pojęcie *inny*, jak i *obcy* często pojawiają się w dyskursie społecznym w kontekście polaryzacji relacji *swój* i *obcy*. E. Nowicka (1998, s. 374; 1991, s. 11; Welskop, 2014, s. 212) podkreśla w tym przypadku, iż w praktyce tego typu opozycja nie jest uniwersalnie dychotomiczna. Dodatkowo – w tych interpretacjach inność może pozostać tylko innością, ale może również zostać potraktowana jako obcość. Jest to łączone z pojawieniem się poczucia niepewności, niezrozumiałości czy lęku (Nowicka, 1998, s. 374; 1991, s. 11; Welskop, 2014, s. 212), a więc takiego właśnie, często negatywnego lub zagrażającego naszemu dobrostanowi społecznego odczytania inności. Innymi słowy w wyznaczeniu granic pomiędzy *obcym* a *innym* pomocne okazują się wyznaczone społecznie oceny tego, co jest kwalifikowane właśnie jako *inne* czy *obce* – różnorodności. Tak oto *inny* poddany pozytywnemu wartościowaniu może zostać ujęty jako *swój*, a w przypadku negatywnych reakcji – jako *obcy* (Szwed, 2003, s. 53; Welskop, 2014, s. 210).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że binaryzacja przyczyniająca się do powstania opozycji *swój-obcy* posiada silne umocowanie kulturowe. Ujawnia się ona szczególnie wyraźnie wtedy, kiedy za sprawą poszczególnych jednostek i/lub grup na światło dzienne wychodzą pewne nieznanne wcześniej (lub niepopularne) zjawiska. Interpretacja tego, co się kryje za nowym *obcym* – znalezionym i wskazanym – jest zazwyczaj tym trudniejsze, im bardziej to, co nowe, odbiega od już społecznie utrwalonego. Łączy się to bowiem z wyczuwalnym zagrożeniem dla dotychczas istniejącego porządku społecznego (Nowak, 2002, s. 59–60). Co za tym idzie, *inni* bywają niemal automatycznie waloryzowani negatywnie. Przypisuje się im wówczas te własności, które wydają się bardzo odległe od tego, co swoje – oswojone, poprawne, właściwe. Niekiedy są wręcz ich żywym przeciwieństwem. Kontekst obecności *obcego* pozwala tu na eksponowanie charakterystyk przyjętych za odpowiednie i społecznie pożądane, a dalej uprawomocnić celowość własnego działania. Tego rodzaju profilowanie *innego* przyczynia się do nadawania mu znamion *obcego* przy jednoczesnym podtrzymywaniu aktualnie istniejącego porządku i blokadzie nałożonej na jakiegokolwiek transformacje. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest umiejscowienie *innego/obcego* daleko poza granicami świata przynależnego swojemu (Nowak, 2002, s. 59–60). Ostatecznie „naturalną” kolejną rzeczą jest binarny podział przestrzeni kultury na *swoją* i *obcą*. Podczas gdy ta pierwsza jest utożsamiana z porządkiem, czymś prawidłowym i prawdziwym, ta druga niesie za sobą fałsz, nieporządek czy nieprawidłowości (Łotman, Uspienski, 1977, s. 188). Praktyki na rzecz konkretyzacji i kategoryzacji *swojego* i *obcego* można sprowadzić do aksjologicznej opozycji, w której wyróżnia się *dobrego* i *złego* (Witosz, 2010, s. 16; Nowak, 2002, s. 62). Owa dychotomizacja okazuje się być motywowana ideologicznie (Karwat, 2010), organizuje ona również tryb interpretowania rzeczywistości, niosąc za sobą stereotypizację (Ciesek, 2015, s. 72).

Poddając pobieżnej analizie dyskurs (o) edukacji, można zauważyć, że kwestie dotyczące *innego* w szkole są odnoszone przede wszystkim do aspektu różnic kulturowych (wielokulturowości, transkulturowości czy międzykulturowości) (Welskop, 2014, s. 212) i podmiotowych nośników owych różnic. W niniejszym tekście uwaga zostanie poświęcona, jak się wydaje, nietypowemu w tym kontekście obszarowi – łączącemu się z seksualnością w formalnym życiu szkoły.

3. Szkolne wychowanie seksualne w ogniu krytyki

Na potrzeby niniejszego artykułu szkoła jest ujmowana jako instytucja pośrednio uwikłana w obecne w dyskursie publicznym kwestie społecznej dominacji i podległości. Przywileje nadawane są tu dominującym ideom, co umożliwia promowanie rzekomo neutralnej wiedzy przedstawiającej zdobycze kulturowe tych grup jako dorobek całej ludzkości. Centralną rolę w tym procesie pełni wie-

dza szkolna. Niewiele wysiłku wymaga to, aby stała się narzędziem pomagającym w utrzymaniu konkretnego systemu społecznego (Foucault, 1998). Warto podkreślić, że za jego pośrednictwem status „naturalnego” i „oczywistego” nadaje się tylko określone, uznanemu za właściwy, porządkowi społecznemu. Wiedza ta jest reprezentacją świata – znaczeń i punktów widzenia rzeczywistości dominujących grup społecznych. W ten oto sposób doświadczenia, wartości, język (kody), znaczenia i punkty widzenia grup zdominowanych nie mają swojej reprezentacji w dyskursie edukacyjnym (tym oficjalnym, uprawomocnionym i „legalnym” elemencie obszaru szkolnego) (Kopciwicz, 2003, s. 45). Instytucje, takie jak szkoły, działają więc jak „filtry” dostępu do władzy nad zasobami dyskursu (Zamojska, 2010, s. 168; Luke, 1997). Nie inaczej rzecz się ma w odniesieniu do realizowanego z udziałem szkoły wychowania seksualnego. W niniejszym tekście będzie ono uznawane za integralny element dyskursów – edukacyjnego i publicznego. Krytyczne interpretacje procesów edukacyjnych odnoszących się do seksualności pozwalają przyjąć, że to, na jakich wartościach jest ona ufundowana i jak jest ukierunkowana, jest istotne z punktu widzenia sprawujących władzę. Łączy się to z utrwalaniem tylko pewnego wariantu wychowania seksualnego z uwagi na włączanie pewnych treści nauczania i wykluczanie innych. Dzięki temu miałyby dochodzić do kreowania pożądanego modelu jednostki i społeczeństwa. Miałyby to również przyczyniać się do pozytywnego i negatywnego wzmocnienia przez „obniżanie” lub „podwyższanie” statusu jednostek „zasługujących” na nagrody i kary w systemie społecznym (Rudnicki, 2010).

Niewątpliwie na przestrzeni ostatnich 100 lat w Polsce mieliśmy do czynienia z dyskursywnymi przeobrażeniami w odniesieniu do formalnych oddziaływań szkoły w obszarze wychowania seksualnego. Okazały się one sprzężone z przeobrażeniami społeczno-politycznymi, w tym również z konstruowaniem, wprowadzaniem, negocjowaniem czy wycofywaniem dokumentów „zawiadujących” tymi oddziaływaniami. Stwarzało to możliwości dla artykulacji głosów przedstawicieli dyskursu wychowania seksualnego lub ich wyciszenia. Dotyczyło to zarówno dyskursów większościowych (dominujących), jak i mniejszościowych, wychodzących poza dominujący system dyskursywnych „przedstawięń” płciowości i wychowania seksualnego. Charakterystyczne dla omawianego dyskursu były sprzeczności pojawiające się u przedstawicieli środowisk odpowiadających za kształt szkolnego wychowania seksualnego. Prócz osób postulujących konieczność kształcenia „edukatorów seksualnych”, na przestrzeni lat pojawiali się też i oponenti odrzucający „to” przedsięwzięcie edukacyjne niezależnie od tego, jakiej postaci by nie przyjęło.

Przyjęcie wyżej opisanego sposobu interpretacji rzeczywistości „okołoszkolnej” wiąże się z postrzeganiem systemu edukacyjnego jako instrumentu politycznego pozwalającego na utrwalanie bądź modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie, wraz z wiedzą i władzą, jaką ze sobą niosą. Instytucje edukacyjne mogą być tu zatem traktowane jako źródło historycznie specyficznego dyskursu.

Ujęcie to pozwala postrzegać je jako miejsca, w których współcześnie uprawomocnia się (bądź ogranicza) „prawo do wypowiedania się”.

4. Wychowanie seksualne jako *inny* – wybrane egzemplifikacje

Uznaniu, że wychowanie seksualne jest tą dziedziną wychowania (Łobocki, 2010), która może być w przestrzeni edukacyjnej szkoły identyfikowana jako *inny*, towarzyszy w tym tekście określona kategoryzacja *innego*. Może być on łączony z obecnością w przestrzeni kształcenia zróżnicowanych znaczeń i interpretacji. *Inny* może być dalej rozumiany jako dający szansę na przekaz zróżnicowanych znaczeń, a także jako czynnik aktywizujący rozwój. *Inny* może się również odnosić do kwestii systemu edukacji i jej przeobrażeń. W tym kontekście należy zauważyć, że przed połową XX wieku organ zarządzający oświatą w Polsce nie miał sprecyzowanej polityki odnoszącej się do wychowania seksualnego jako osobnego przedmiotu szkolnego, a sam sens i znaczenia nadawane tej praktyce uległy od tego czasu stopniowej zmianie. Wychowanie seksualne, postrzegane jako (od)dział(yw)anie ograniczone do prywatnej sfery rodzinnej, stopniowo przemieszczało się do sfery publicznej. Wraz z owym przejściem zmieniła się również „instancja kontrolna” nad seksualnością młodych ludzi. Stopniowo wychowanie seksualne zaczęło być projektowane jako działanie szkolne, wspierające rozwój „odpowiedniego” wariantu seksualności i adekwatnego wariantu ciała. To ostatnie okazało się przestrzenią nowoczesnych form regulacji i monitorowania oraz obiektem dyscyplinarnej władzy (Smoter, 2016). Wiązało się to ze stawianiem się przez wychowanie seksualne przedmiotem polityki i prawodawstwa, któremu podlega wszelkie formalne kształcenie. To jednak właśnie w przypadku szkolnego wychowania seksualnego doszło do stopniowego oddzielenia go od innych wcielanych w życie szkolne dziedzin wychowania oraz przede wszystkim przedmiotów nauczania.

Specyficznym dla szkolnego wychowania seksualnego staje się szereg zabiegów konstrukcyjnych pozwalających na kategoryzowanie go jako *innego*. Dotyczy to zarówno usytuowania namysłu nad tymi zajęciami, jak i sposobów postrzegania nauczyciela i/lub ucznia oraz procesów nauczania-uczenia się (kształcenia), głównych założeń i idei, jak i trybu ich realizacji (Klus-Stańska, 2000; Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, 2010; Męczkowska-Christiansen, 2015, s. 204–205; Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 43). Praktyki te zostaną omówione przy uwzględnieniu egzemplifikacji, wśród których na uwagę zasługują:

1. rozdział praktyk tworzenia koncepcji wychowania seksualnego pomiędzy resort edukacji i resort zdrowia;
2. konieczność potwierdzania udziału w zajęciach przez rodziców lub pełnoletnich wychowanków oraz (możliwe) negocjowanie kształtu tych zajęć przez te podmioty;

3. utworzenie nazwy dla przedmiotu, w ramach którego dochodzi do realizacji wychowania seksualnego, ale bez określnika *seksualny*;
4. (nie)możność ewaluacji skuteczności oddziaływań edukacyjnych;
5. nadanie specyficznej struktury materiałowi nauczania obecnemu na opisywanych zajęciach.

Ad 1. Dokumentem, który nakłada na polskie szkoły obowiązek realizacji wychowania seksualnego w szkole różnych szczebli, można uznać *Ustawę z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Ustawa, 1993). Zapis pojawiający się w tej ustawie nałożył szereg zobowiązań organom administracji rządowej i samorządowej. Dotyczyły one m.in. przygotowania młodego pokolenia do świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa (Smereczyńska, 2000).

Zobowiązania te regulowało *Rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka; o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej* (MEN, 1999). Program zajęć miał tymczasem (nie odchodząc od zaleceń ONZ) propagować nowoczesną seksualną wiedzę przekazywaną przede wszystkim¹ w ramach zajęć edukacyjnych „wychowanie do życia w rodzinie”. Wcielanie tych treści programowych miało stanowić uporządkowaną całość wraz z innymi praktykami kształcenia podejmowanymi w instytucji takiej, jak szkoła. Centralnym zadaniem stało się wspomaganie wychowawczego działania rodziny, propagowanie integralnego podejścia do płciowości i kształtowanie postaw prospołecznych, prozdrowotnych i prorodzinnych (MEN, 2011). Na realizację tego typu zajęć przeznaczano w szkolnym planie nauczania po 14 godzin lekcyjnych, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców (MEN, 2012). Umieszczenie tego zapisu w ustawie, która jest firmowana przez resort zdrowia, i równoczesne cedowanie odpowiedzialności za wcielanie tego zapisu na pracowników resortu oświaty może jednak rodzić wrażenie praktyki rozpraszającej odpowiedzialność za realizację zajęć i utrudniać ich kontrolę oraz ewaluację. Należy mieć tu na uwadze, że rozłożenie realizacji tego edukacyjnego zadania na wiele podmiotów okazuje się charakterystyczne wyłącznie w przypadku omawianego tu przedmiotu. Nieobecne jest to zatem w odniesieniu do innych zajęć, nawet i tych, w ramach których poruszane są kwestie dotyczące fizjologii życia seksualnego, wyborów jednostkowych i społecznych czy obywatelstwa (biologia, wiedza o społeczeństwie itd.).

Ad 2. Nieobligatoryjność udziału w zajęciach wynika z konstytucyjnego prawa matki i ojca (lub prawnych opiekunów) do wychowania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem (Haber, 2009) oraz jest pochodną swobody w podjęciu decyzji w tym obszarze przez pełnoletniego ucznia/uczennicę. W tym kon-

¹ Treści te pojawiają się i pojawiały również w ramach innych przedmiotów (Waszyńska, Groth, Kowalczyk, 2013; Tuszyńska, 2011, s. 134).

tekście można zauważyć, że rodzicielskie ingerencje wychowawcze upatruje się jako nadrzędne wobec każdego innych, w tym nauczycielskich. Działanie wcielane w instytucjach edukacyjnych musi zatem pozostawać w stałej możliwości regulacji ze strony rodziny ucznia lub samego ucznia. Niemniej to, co legitymizowane w programie nauczania przez państwo, odbywa się zazwyczaj z niewielkim sprzeciwem rodziców. Dzięki temu nauczyciele są w stanie podjąć się wyposażania uczniów w „narzędzia” niezbędne do funkcjonowania w szerszym świecie społecznym. Na marginesie można dodać, iż zakres praw przysługujących w tym obszarze m.in. rodzicom i nauczycielom staje się częścią konfliktów społecznych, które wiążą ze sobą pewne ideologiczne interesy (Kozakiewicz, 1981; Konarska, 2004). Co znamienne, omawiane procedury nie obowiązują w odniesieniu do innych przedmiotów szkolnych, pomimo obecności w nich, łączących się z seksualnością, treści przedmiotowych.

Ad 3. Na przestrzeni ostatnich 25 lat interesująca mnie dziedzina wychowania została ujęta w ramach treści przedmiotu figurującego pod nazwą: *Wychowanie do życia w rodzinie*, która to nazwa tylko chwilowo została zmieniona na: *Wiedzę o życiu seksualnym* (MEN, 1999). Zgodnie z informacją przekazywaną przez pracowników Ministerstwa Edukacji Narodowej podstawa programowa zajęć *wychowania do życia w rodzinie*, wprowadzana zarówno przed rokiem szkolnym 2009/2010, jak i po nim, miała pozwolić uczniom poznać i zrozumieć złożoność wiedzy o życiu seksualnym, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartościach dotyczących rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach służących świadomej prokreacji w aspektach kulturowym, naukowym, społecznym i etycznym (Haber, 2009).

Ad 4. Uzasadniane tworzonymi na przestrzeni lat rozporządzeniami włączenie wychowania seksualnego do szkół różnego szczebla pozwala na skuteczne nadzorowanie tego, czy i jakie wychowanie seksualne powinno być realizowane. Trudno jednak w przypadku tego przedmiotu mówić o ewaluacji podjętych praktyk edukacyjnych. Zajęcia te potraktowano bowiem jako niepodlegające ocenianiu i nieobowiązkowe (Pakulniewicz, 2011). Swego rodzaju „ewaluacji” służy ocena odsetka cięż ciąży pojawiających się u dziewcząt w wieku szkolnym czy chorób przenoszonych drogą płciową u nastolatków płci obojga. Dane na ten temat przedstawia się nierzadko w towarzystwie alarmujących statystyk ze szkół z innych rejonów Europy i świata (Frankowicz-Gasiul i in., 2008; Kempieńska, 2017). Istotne jest to, by realizowano w nich odmienny niż polski model edukacji seksualnej / wychowania seksualnego. Nie poddaje się tu jednak szerszemu namysłowi tego, że relacje między sposobem realizacji szkolnego wychowania seksualnego a podejmowanymi przez młodych ludzi praktykami nie muszą się wiązać z istnieniem prostych zależności.

Ad 5. Materiał został ułożony w kolejne cykle w spiralnym układzie treści, co ma dawać możliwość utrwalenia wiedzy i jej poszerzenia, przy dostosowaniu materiału do wieku i możliwości percepcyjnych ucznia. Oznacza to jednak ciągle

powroty do treści kształcenia, które już wcześniej zostały omówione na tych zajęciach (Olearczyk, Kosińska, 2009). Według niektórych ekspertów może stanowić to „furtkę” dla omijania lub marginalnego traktowania pewnych zagadnień (Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, 2013).

Ogół wskazanych tu charakterystyk umożliwia ujęcie wychowania seksualnego jako przedmiotu „użytecznych i publicznych dyskursów” (Foucault, 1995, s. 28–29). Rozłożenie realizacji tego „edukacyjnego zadania” na wiele podmiotów czy utrudniona jego ewaluacja nie uwalniają tych zajęć od społecznych moralizacji i/lub podziałów ideologicznych. Wręcz przeciwnie – staje się on przedmiotem nieustających polemik i dyskusji podejmowanych z udziałem decydentów co do kształtu wychowania seksualnego realizowanego w instytucji szkoły (Wejbert-Wąsiewicz, Pęczkowska, 2009; Dora, 2013).

Zakończenie

W niniejszym tekście zamierzałam uchwycić najważniejsze z wymiarów artykułacji problemów i racji, które mogą leżeć u podstaw umieszczenia wychowania seksualnego w przestrzeni *inności*. Czy wychowanie seksualne spełnia kryteria dystynktywne łączące się z byciem *innym*? Przy udziale wyżej omówionych egzemplifikacji starałam się wykazać, że ta dziedzina wychowania może być odczytywana jako właśnie taka. Nadanie znamion *inności* dotyczy nie tyle samego przedmiotu reprezentującego tę dziedzinę wychowania, ile zabiegów oddziałujących na jego określoną konstytucję w programie szkoły. I tak oto niwelowaniu poczucia niepewności, niezrozumiałości czy lęku może służyć „uspokajające” zaangażowanie w tworzenie dlań programu reprezentantów dwóch resortów, możliwość negocjowania zakresu treści realizowanych na tych zajęciach i ewentualnej odmowy w nich udziału. Za „bezpieczne” można dalej uznać skonstruowanie nazwy dla przedmiotu, które premiuje dwa niekontrowersyjne terminy, takie, jak *wychowanie* i *rodzina*. Uniknięciu niekorzystnych reakcji społecznych wydaje się służyć również wyłączenie tego przedmiotu z grupy tych, które podlegają ocenianiu i nieprzejrzysta ewaluacja oddziaływań edukacyjnych. Paradoksalnie taki zabieg od lat niesie za sobą szereg głosów sprzeciwu w dyskursie społecznym (Wejbert-Wąsiewicz, Stanisław, 2009). Podważa się w nich zachowawcze ukonstytuowanie wychowania seksualnego w polskiej szkole, odczytując to jako działania unikowe i odbiegające od aktualnego stanu nauki odnoszącej się do płciowości. I w ten oto sposób mamy do czynienia z sytuacją niemożliwego do przewyciężenia impasu, „rozłokowanego” w obszarze silnych kontrowersji społecznych oraz sytuacji krytycznych.

Bibliografia

- Ciesek, B. (2015). *Dyskursy dyskryminacji i tolerancji we współczesnej polskiej przestrzeni publicznej (wartości, postawy, strategie)*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. B. Witosz.
- Czyżewski, M., Dunin, K., Piotrowski, A. (2010). Cudze problemy – dwadzieścia lat później. W: M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski (red.), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Dora, M. (2013). Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*, 2 (12), 101–107.
- Dunaj, B. (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.
- Frankowicz-Gasiul, B., Michalik, A., Czerwińska, A., Zydorek, M., Olszewska, J., Olszewski, J. (2008). Cięża młodocianych – problem medyczny i społeczny. *Studia Medyczne*, 11, 57–63.
- Gdula, M. (2009). *Trzy dyskursy miłosne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Karwat, M. (2010). Polityczność i upolitycznienie. Metodologiczne ramy analizy. *Studia Politologiczne*, 17, 63–88.
- Kempińska, U. (2017). *Nieletnie macierzyństwo – problem ogólnoświatowy*, Poznań: Instytut Naukowo-Wydawniczy Maiuscula sp. z o.o.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Harmonia.
- Kopciewicz, L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozakiewicz, M. (1981). *Zaproszenie do rozmowy – o seksie, o konfliktach, o dojrzwaniu, o kompleksach, o takcie, o partnerstwie, o katastrofach wychowawczych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kwieciński, Z. (2013). Edukacja wobec opóźnienia kulturowego. *Nauka*, 1, 19–30.
- Luke, A. (1997). Critical Discourse Analysis. W: L.J. Saha (red.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Canberra, New York: Elsevier.
- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łotman, J., Uspieński, B. (1977). O semiotycznym mechanizmie kultury. W: E. Janus, M.R. Mayenowa (wybór i opracowanie), *Semiotyka kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne*, 68, 63–72.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.
- Nowak, P. (2002). *SWOI i OBCY w językowym obrazie świata. Język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nowicka, E. (1991). Wprowadzenie. Inny jako obcy. W: E. Nowicka (red.), *Religia a obcość*. Kraków: Nomos.
- Nowicka, E. (1998). Opozycja „swój” i „obcy” w badaniu współczesnego społeczeństwa polskiego. W: A. Sułek, M.S. Szczepański (red.), *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej (Xiąga X Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rudnicki, P. (2010). Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później. Refleksje o odtwarzaniu kultury, propagowaniu ideologii i nakazie konsumpcji wiedzy. W: M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*. Wrocław – Warszawa: Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle’a.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2013). Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*, 28, 31–45.
- Smoter, B. (2016). *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej.
- Szwed, R. (2003). *Tożsamość a obcość kulturowa: studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Świeca, M. (2015). Umiejętności kluczowe dla budowy demokracji. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A. Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 6 (2), 77–84.
- Thomson, R. (1994). Moral Rhetoric and Public Health Pragmatism: The Recent Politics of Sex Education. *Feminist Review*, 48.
- Tuszyńska, L. (2011). Biologia. W: B. Woynarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Waszyńska, K., Groth, J., Kowalczyk, R. (2013). Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość. *Studia Edukacyjne*, 24, 165–179.
- Wejbert-Wąsiewicz, E., Pęczkowska, E. (2009). Problemy edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Socjologiczny* 58, 3, 173–192.
- Wejbert-Wąsiewicz, E., Stanisław, J. (2009). Sto lat oświaty seksualnej w Polsce. Ideologia i polityka a potrzeby społeczne. *Kultura i Edukacja*, 2 (71), 27–52.

- Welskop, W. (2014). Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole. *Edukacja Humanistyczna 1* (30), 209–216.
- Witosz, B. (2010). O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczonych z perspektywy lingwistycznej. *Tekst i Dyskurs = Text und Diskurs*, 3 (16), 9–25.
- Zajac, M. (1996). Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Akty prawne

- MEN (1999). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Pobrane z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990670756> [dostęp: 19.12. 2018].
- MEN (2011). *Podstawa programowa przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie*. Pobrane z: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/4i.pdf> [dostęp: 19.12. 2018].
- MEN (2012). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Pobrane z: http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=7 [dostęp: 16.12.2018].
- MEN (2014). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, tekst jedn.: *Dz.U. 2014, poz. 395*.
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*. Pobrane z: isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19930170078&type=3 (1993) [dostęp: 19.12.2018].

Źródła internetowe

- Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, (2013). *Edukacja seksualna czy Wychowanie do życia w rodzinie? Przepisy prawne i podstawa programowa*. Pobrane z: http://www.federa.org.pl/publikacje/edukacja_seksualna_factsheet_2013.pdf [dostęp: 21.12. 2018].
- Haber, M. (2009). *Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Zdrowia – z upoważnienia ministra – na zapytanie nr 4359 w sprawie zmian dotyczących przedmiotu: wychowanie do życia w rodzinie*. Pobrane z: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/04FE5E61> [dostęp: 16.12. 2018].
- Konarska, I. (2004), *Szkola boi się seksu*. Pobrane z: <https://www.tygodnikprzeklad.pl/szkola-boi-sie-seksu/> [dostęp: 20.12.2012].
- Olearczyk, T., Kosińska, E. (2009). *Opinia programu: Teresa Król: „Wędrując ku dorosłości”*. *Wychowanie do życia w rodzinie. Program nauczania dla klas I–III gimnazjum*. Pobrane z: http://www.ksiegarniarubikon.pl/dokumenty/1378361921_23199348_program_Gim_opinia_Olearczyk_Kosinska.pdf [dostęp: 19.12. 2018].
- Pakulniewicz, W. (2011) „*Wychowanie do życia w rodzinie*” – wpisy na świadectwie szkolnym. Pobrane z: <https://www.portaloswiatowy.pl/dokumentacja-nauczania/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie-wpisy-na-swia-ductwie-szkolnym-4311.html> [dostęp: 19.12.2018].
- Smreczyńska, M. (2000). *Sprawozdanie z obrad sejmiku 3 kadencji, 75 posiedzenie, 3 dzień*. Pobrane z: <http://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf/main/26AFC1D1> [dostęp: 16.12. 2018].

Sex education as other in the educational discourse

Summary

The aim of the text taken in this text is to present the construct of sexual education as *other* in the educational discourse. I found interesting here the areas of constructing and categorizing this field of education at school in the context of other activities carried out in it, as well as the pedagogical consequences of this state of affairs. Giving birthmarks of *otherness* concerns not so much the subject that represents this field of education, but the actions affecting its specific constitution in the school's program. You can indicate here: involvement in the creation of a program of representatives of the two ministries, the possibility of negotiating the scope of content carried out on these classes by parents and adult students and the possible refusal to participate in them. As specific, one may further consider the construction of a name for an object in which the determinant: *sexual* does not appear. The practical exclusion of this subject from the group of those that are subject to evaluation seems to serve to avoid negative social reactions.

Keywords: sexual education, other, educational discourse.

Joanna STEPANIUK

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

<https://orcid.org/0000-0003-4724-7687>

Kontakt: e-mail: j.stepaniuk@is.uw.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Stepaniuk, J. (2018). Współcześni polscy nauczyciele jako biedni pracujący. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 117–129.

Współcześni polscy nauczyciele jako biedni pracujący

Streszczenie

Artykuł porusza nieobecną dotychczas w literaturze przedmiotu kwestię rozpatrywania problemów współczesnych polskich nauczycieli w kategorii pracujących biednych (ang. *working poor*), a więc osób, które pomimo wykonywania pracy nadal pozostają biedne. Autorka, analizując biedę polskich nauczycieli, odwołuje się zarówno do własnych przemyśleń i doświadczeń, jak i literatury przedmiotu, prowadzonych badań, a przede wszystkim upowszechnionych danych i raportów. W artykule została ukazana specyfika zawodu nauczyciela, trudności i dylematy pojawiające się w codziennej pracy w szkole, problem społeczno-emocjonalnej biedy dotyczący pozycji zawodowej nauczyciela, a także prestiżu wykonywanej przez niego pracy, zazwyczaj w uciążliwych warunkach, poddawanej ciągłej kontroli. Głównym przesłaniem artykułu jest to, że praca współczesnego nauczyciela to często walka o byt, przetrwanie i ustawiczne podejmowanie prób utrzymania satysfakcjonującego statusu zawodowego, w stale zmieniających się warunkach polityczno-gospodarczych oraz zwiększających się oczekiwaniach społecznych.

Słowa kluczowe: nauczyciel, szkoła, pracujący biedni, feminizacja biedy.

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat zmieniał się kontekst postrzegania społeczno-zawodowej roli nauczyciela. Zachodzące zmiany zarówno technologiczne, jak i społeczno-gospodarcze zrewolucjonizowały myślenie o zawodzie nauczyciela i postrzeganie tego zawodu. Wizerunek nauczyciela, jego postawę zawodową i moralną kształtował przede wszystkim czas historyczny. W każdym

społeczeństwie istniało i nadal funkcjonuje pewne ogólne wyobrażenie ideału nauczyciela-wychowawcy. W Polsce rozwój refleksji nad problematyką osobowości nauczyciela nastąpił po opublikowaniu przez Jana Władysława Dawida w 1912 roku rozprawy *O duszy nauczycielstwa*. Istotą duszy nauczycielstwa dla Dawida była przede wszystkim „miłość dusz ludzkich – indywidualny dar, powołanie, źródło entuzjazmu, wiary we własne powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powołania, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka [...] momentem, który o życiu tym decyduje [...], jest nauczyciel” (Dawid, 1959, s. 45). Natomiast inny wybitny polski pedagog Zygmunt Mysłakowski zwrócił uwagę na cechy osobowości i rozpowszechnił pojęcie talentu pedagogicznego oraz określonych predyspozycji do uprawiania tego, niezwykle trudnego i odpowiedzialnego, zawodu. Z czasem obraz nauczyciela, a przede wszystkim obowiązujące trendy kształcenia nauczycieli zaczęły się zmieniać. W okresie ponowoczesności dotychczas obowiązujące modele kształcenia uległy znacznemu przeobrażeniu. Powstały trzy główne orientacje w edukacji nauczycielskiej, które Henryka Kwiatkowska określiła jako orientację technologiczną, orientację humanistyczną i orientację funkcjonalną (Kwiatkowska, 1989, s. 14). Uwzględniając tematykę artykułu, warto zwrócić uwagę na model edukacji skupiony wokół psychologii humanistycznej, będący jednocześnie przeciwstawieniem orientacji technologicznej, w której nauczyciel pełni rolę technologa. Orientacja humanistyczna zakłada bowiem, że zasadniczym celem kształcenia nauczycieli jest odkrywanie własnej indywidualności, stały rozwój osobowości, w konsekwencji zmierzający nie do poszukiwania ideału, ale rozwijania autonomii i niezależności nauczyciela. Dalsze przemiany gospodarcze, społeczne i kulturowe oraz związane z nimi kształtowanie się społeczeństwa konsumpcyjnego doprowadziły do tego, że z czasem zawód nauczyciela zaczął tracić swój prestiż. Obecnie można szczególnie zauważyć, że słabnie (między innymi i wśród młodych ludzi) społeczne zainteresowanie stanem świadomości i poczucia misji publicznej nauczyciela. Na pierwszy plan wysuwają się dyskusje dotyczące położenia ekonomicznego tej grupy zawodowej oraz biurokratyizacji wykonywania zawodu (stopnie awansu zawodowego nauczycieli). Osobowe dowartościowanie etosu i ideału nauczyciela, jako jednostki, uległo znacznemu osłabieniu.

Problematyka analizowana w artykule jest dla mnie ważna ze względów osobistych. Od ponad 11 lat pracuję jako pedagog, w związku z tym na co dzień zarówno współpracuję z nauczycielami, jak i pracuję dla nauczycieli, prowadząc różnego rodzaju formy doskonalenia i doksztalcania zawodowego. Stąd też uważam, że wszechobecny w opinii publicznej dyskurs dotyczący zawodu nauczyciela, nieznacznie skrzywiony przez media, nie odzwierciedla w pełni faktycznych problemów i trudności, z którymi borykają się na co dzień polscy nauczyciele. W moim subiektywnym odczuciu obraz polskiego nauczyciela utracił swój dotychczasowy, poniekąd wysoki status (o ile w ogóle on kiedykolwiek funkcjonował), a tym samym zawód nauczyciela przestał być postrzegany przez młodych

ludzi, potencjalnych kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jako atrakcyjny i prestiżowy. Dostępne dane wskazują, że tylko 2,4% 15-latków w Polsce chce w przyszłości zostać nauczycielami. To dwa razy mniej niż jeszcze dziesięć lat temu, a zarazem jeden z najgorszych wyników wśród krajów OECD (Bereźnicki, 2018). Stąd też obecne grono pracujących nauczycieli stanowią przekwalifikowani specjaliści, zazwyczaj nauczyciele mianowani i dyplomowani, doskonale wkomponowujący się w kategorię biednych pracujących. Jednak, aby zrozumieć, dlaczego polskich nauczycieli bezpardonowo można określić mianem pracujących biednych, proponuję na początku wyjaśnić, co właściwie oznacza ten termin.

1. Kim w Polsce są biedni pracujący (nauczyciele)?

W literaturze przedmiotu czytamy, że pracujący biedni (ang. *working poor*) to osoby mające stałą pracę zarobkową w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu, których zrównoważony rozporządzalny dochód netto *per capita* w gospodarstwie domowym sytuuje się poniżej 60% mediany dochodu całej analizowanej populacji (Majid, 2001; Strengmann-Kuhn, 2002; Stanaszek, 2004, s. 143; Kozek, Kubisa, Ostrowski, 2005, s. 1; Zabielska, 2007, s. 25). Oznacza to, że pracujący biedni są osobami stale (lub prawie stale) związanymi z rynkiem pracy, a zatem w nim zakorzenionymi. Ich bieda wynika również z nieregularnego, na przykład wyłącznie sezonowego, uczestnictwa w rynku pracy. Poza tym bieda ma charakter relatywny, a więc jest ustalana w porównaniu ze średnim poziomem dochodów (z medianą tych dochodów), a nie według urzędowych wartości granicznych, takich jak minimum socjalne czy minimum egzystencji (Kuźmicz, Stasiowski, 2008, s. 2–3). Podobną definicję biednych pracujących przedstawia Ewa Polak (2011). Badaczka do grupy biednych pracujących zalicza osoby aktywne zawodowo, które wykonują niskopłatną pracę. Ich gorsza pozycja przejawia się w braku przywilejów przysługujących bezrobotnym, a jednocześnie ich dochody są na tyle niskie, że nie wystarczają na godziwe życie (Polak, 2011, s. 98–111). Przedstawione definicje pokazują, że zachodzące zmiany na rynku pracy, przede wszystkim strukturalny deficyt miejsc pracy, niestabilność zatrudnienia, przemiany społeczno-gospodarcze, wprowadzanie nowych technologii powodują, że poza dotychczasowymi grupami defaworyzowanymi, takimi jak osoby bezrobotne, niepełnosprawne, dysfunkcyjne, również osoby pracujące stały się zagrożone deprivacją potrzeb. Do tych osób można niewątpliwie zaliczyć nauczycieli w Polsce. Co prawda, średnie wynagrodzenie nauczyciela znajduje się powyżej średniej krajowej, aczkolwiek wynagrodzenie to, szczególnie młodego nauczyciela, stojącego na progu rozpoczęcia kariery zawodowej, jest na tyle niskie, że nie pozwala na godną egzystencję, czy też rozpoczęcie życia na własny rachunek bez pomocy rodziny. Jak zauważają Sławomir Kalinowski i Władysław Łuczka (2015, s. 113), elementem charakteryzującym biednych pracujących jest „praca

nierokująca rozwoju, która wzmacnia poczucie wykluczenia społecznego oraz brak stabilności zarówno na płaszczyźnie ekonomicznej, jak i społecznej”.

Analizując sytuację społeczną nauczycieli w Polsce, można zauważyć ogromne rozwarstwienie w tej grupie zawodowej. Zjawisko to jest analogiczne do tego, jak bardzo heterogeniczną grupą są biedni pracujący. Uwzględniając prestiż i pozycję społeczną, to z pewnością nauczyciele mieszkający i pracujący na wsi znajdują się w o wiele lepszej sytuacji aniżeli nauczyciele mieszkający i pracujący w mieście, a szczególnie w porównaniu do tych, którzy mieszkają i pracują w bardzo dużym mieście, na przykład w Warszawie, Poznaniu czy Wrocławiu. Sytuacja rozwarstwienia społecznego w tej grupie zawodowej warunkowana jest przede wszystkim przez wysokość otrzymywanego, zazwyczaj mało atrakcyjnego, wynagrodzenia (w Warszawie nauczyciel stażysta zarabia średnio ok. 2500 zł brutto), a także brak stabilności zatrudnienia, które na przestrzeni ostatnich lat staje się coraz częściej nieosiągalnym marzeniem, a nie powszechnie dostępnym przywilejem i faktem. Dysproporcja w możliwościach i warunkach zatrudnienia wśród nauczycieli nie wynika z posiadanego przez nich wykształcenia, albowiem wszyscy mają wykształcenie wyższe, najczęściej wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, lecz zależy od posiadanych przez nich kwalifikacji, stopnia awansu zawodowego, a przede wszystkim miejsca zatrudnienia i rodzaju szkoły, ponieważ zróżnicowanie wynagrodzeń i warunków pracy pomiędzy miastem i wsią jest szczególnie wyraźne. Nauczyciele mieszkający i pracujący w mieście mają większe możliwości rozwoju, a także większe szanse znalezienia nowej pracy, na przykład bliżej miejsca zamieszkania czy w większym wymiarze czasu aniżeli nauczyciel mieszkający i pracujący na wsi. Z drugiej strony możliwość szybkiego znalezienia pracy w szkołach wielkomiejskich stanowi przykrywkę tego, że jest to praca niskopłatna w porównaniu do oferowanych wynagrodzeń w innych branżach, w których są poszukiwani specjaliści o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach merytorycznych, tacy jak na przykład trener, coach, doradca personalny.

Dodatkowo zachodzące dynamicznie przemiany społeczno-gospodarcze pokazują, że pracownicy sektora usług, w których nie są wymagane zbyt wysokie kwalifikacje poza dobrą „znajomością fachu”, otrzymują wyższe wynagrodzenie aniżeli nauczyciel dyplomowany, a więc o najwyższym stopniu statusu zawodowego, posiadający minimum 15-letni staż pracy. Przykładem, który trafnie to obrazuje, jest sytuacja, w której nauczyciel X i stolarz X przeprowadzają się ze wsi do miasta, na przykład do Warszawy, w celu poszukiwania pracy. Nauczyciel w tym wypadku ma znaczenie ograniczone możliwości zatrudnienia, pozostaje mu do wyboru praca w szkole publicznej lub też w szkole niepublicznej, w której wynagrodzenie nie jest zasadniczo wyższe. Natomiast stolarz ma szerokie możliwości podjęcia pracy na atrakcyjnych warunkach w dużym mieście, takim jak Warszawa, w którym obserwuje się deficyt pracowników branżowych. Dzięki temu zarobi zdecydowanie więcej aniżeli w swoim poprzednim miejscu zamiesz-

kania. Dodatkowo stolarz może założyć własną działalność gospodarczą. Nauczyciel w tym wypadku ma bardzo ograniczone możliwości zatrudnienia. Poza podjęciem dorywczego zajęcia w formie prywatnych korepetycji, nie ma innych możliwości zdobycia dodatkowego dochodu, który byłby zgodny z posiadanym wykształceniem i kwalifikacjami. Warto zauważyć, że nauczyciel zatrudniony w szkole publicznej, który deklaruje potrzebę zdobycia dodatkowego źródła dochodu w celu poprawy sytuacji ekonomiczno-materialnej rodziny, zgodnie z obecnie obowiązującymi przepisami prawa musi uzyskać zgodę pracodawcy w podstawowym miejscu pracy. Jednocześnie należy podkreślić, że różnice w kwalifikacjach do wykonywania danego zawodu pomiędzy stolarzem a nauczycielem są znaczące, od stolarza nikt z reguły nie wymaga, aby legitymował się wykształceniem wyższym, najlepiej z tytułem magistra, który został mu nadany na jednej z prestiżowych uczelni w kraju.

Sytuacja braku stabilności zawodowej w grupie nauczycieli jest szczególnie widoczna obecnie, w okresie głębokich przeobrażeń w systemie oświaty, w epoce tak zwanej dobrej zmiany. Efektem niekorzystnych zmian organizacyjnych, związanych między innymi z likwidacją gimnazjum, zostali przede wszystkim dotknięci nauczyciele zatrudnieni w wiejskich szkołach. W wyniku zmian programowych powstał nowy typ nauczyciela, a mianowicie „nauczyciel objazdowy”, a więc osoba, która aby utrzymać etat, zmuszona została do pracy w ciągu jednego dnia w dwóch, trzech, a czasami nawet w czterech szkołach, położonych na terenie jednej gminy lub dwóch sąsiadujących ze sobą gmin. Zjawisko to jest tym bardziej niepokojące, im bardziej dotyka nie tylko młodych nauczycieli, ale również tych z dłuższym okresem stażu, specjalistów w swojej dziedzinie (matematyków, chemików, fizyków, historyków, informatyków), nauczycieli mianowanych i dyplomowanych, którzy aby utrzymać etat i zachować możliwość dalszego korzystania z wszelkich dobrodziejstw, jakie niesie ze sobą zatrudnienie w oparciu o kartę nauczyciela, zostali zobligowani do pracy u kilku pracodawców, emocjonalnie nie wiążąc się naprawdę z żadnym z nich.

Kim zatem są biedni pracujący (nauczyciele)? Samo zjawisko biednych pracujących nie jest czymś nowym, nie jest odkryciem ostatniego stulecia. Problem ten istniał od dawna. Już od samego początku kapitalizmu przemysłowego zjawisko to było obecne wśród pracowników fabryk, którzy mimo pracy ledwo wzięli koniec z końcem. Co prawda, osoby pracujące były uznawane za samowystarczalne, dlatego wykluczano je z systemu pomocy, choć często balansowały one na granicy ubóstwa (Stanaszek, 2004, s. 5). W przypadku nauczycieli w Polsce problem biedy nie wynika tylko z powodu wysokości otrzymywanego wynagrodzenia, które w przypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego jest tak niskie, że nie pozwala na godną egzystencję, chociażby z Warszawy, gdzie koszty utrzymania są znaczące. Godną egzystencję rozumiem przede wszystkim jako samowystarczalność finansową pozwalającą na swobodne utrzymanie się, a więc opłacenie rachunków, zakup żywności i odzieży, czy też co-

miesięczne korzystanie z dóbr kultury w postaci minimum jednego wyjścia do teatru, muzeum bądź kina. Natomiast w przyszłości wspomniana niezależność finansowa stanowi podstawowy generator zakładania rodziny czy też zakupu pierwszego własnego mieszkania. Problem biednych pracujących (nauczycieli) ulokowany jest przede wszystkim w warunkach pracy, zatrudniania i wszechobecnego mechanizmu kontroli zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, który wraz z pojawiającymi się nowymi pomysłami tak zwanych ulepszeń funkcjonowania systemu oświaty ulega coraz bardziej rygorystycznemu zaostrzeniu, w wyniku czego szkoły rezygnują z zarządzania demokratycznego na rzecz przyjmowania autokratyzmu narzucanego ze strony różnych uprzywilejowanych organów.

Powszechnie zachodzące zmiany w sferze pracy nie pozostają obojętne dla systemu oświaty, którą także bezpośrednio zaczęło dotyczyć „przewartościowanie wartości”. Chodzi tu nie tylko o znaczącą zmianę ilościową, ale przede wszystkim o zmianę jakościową. Przeobrażenia te dotyczą wszystkich aspektów pracy – jej natury, organizacji, struktury instytucjonalnej, czasu pracy, związków z innymi sferami życia (Stanaszek, 2004, 143). Nie potrzeba zatem wielu dowodów, aby pokazać, że nawet najlepiej wykwalifikowany nauczyciel, pasjonat, wykazujący zarówno talent, jak i wysokie predyspozycje pedagogiczne, pracujący w niestabilnych, coraz trudniejszych warunkach, bez poczucia bezpieczeństwa i gwarancji zatrudnienia, ze zdaniem którego stopniowo przestają liczyć się podmioty odpowiedzialne za funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce, nie ma za wiele do zaoferowania poza niezrealizowaną ambicją, niewykorzystaną kreatywnością, sfrustrowaniem, a w konsekwencji brakiem chęci dalszego rozwoju i motywacji do pracy na rzecz krzewienia edukacji wśród dzieci i młodzieży. Polscy biedni pracujący (nauczyciele) to przede wszystkim osoby młode, dobrze wykształcone, nierzadko absolwenci dwóch kierunków studiów magisterskich, mający własne pomysły i chęć ich realizacji, gotowi podjąć pracę za wynagrodzenie, którego wysokość jest niewiele wyższa od średniej krajowej. Biedni pracujący (nauczyciele) to także osoby z kilkuletnim, a nawet kilkunastoletnim doświadczeniem zawodowym, kształcący się ustawicznie i podejmujący kolejne stopnie awansu zawodowego, który w świetle obowiązujących obecnie przepisów prawa oświatowego jest jedyną drogą uzyskania podwyżki w systemie edukacji. Wśród nich są nauczyciele mianowani i dyplomowani, osoby mające stałe zatrudnienie, ale są to osoby często dotknięte syndromem wypalenia zawodowego, objawiającego się złym samopoczuciem i demotywacją do pracy.

Biedni pracujący (nauczyciele) to osoby, które od 1 września 2018 roku zostały skazane na wydłużony awans zawodowy, które zostały poddane ściśle określonej kontroli ze strony dyrektora, rodziców, uczniów, organu prowadzącego i nadzorującego szkołę. Biedni pracujący (nauczyciele) to coraz częściej osoby przekwalifikowane, posiadające ukończone co najmniej jedno studia magisterskie i minimum jedno studia podyplomowe, osoby, które wpadły w pułapkę zdobywania coraz wyższych kwalifikacji, po to, by utrzymać stabilność zatrudnienia

w zawodzie, za wykonywanie którego otrzymują wynagrodzenie nieznacznie przekraczające płacę minimalną, pozwalające im na życie w skromnych warunkach, ledwie spełniając podstawowe codzienne potrzeby. Biedny pracujący (nauczyciel) to także nauczyciel objazdowy, nauczyciel łączący w ciągu jednego dnia pracę w co najmniej dwóch szkołach, pod warunkiem otrzymania zgody od każdego z dyrektorów na wykonywanie pracy u innego pracodawcy. Polski nauczyciel pracujący to osoba wykonująca swoją pracę w warunkach, gdzie poziom hałasu niejednokrotnie przewyższa hałas w fabryce. Przeprowadzone przez Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego (NIZP-PZH) badania hałasu w szkołach pokazały, że warunki akustyczne zarówno w klasach, jak i pokojach nauczycielskich nie spełniają wymagań określonych w PN-B-02151-02 (równoważny poziom dźwięku A hałasu przenikającego do tych pomieszczeń od wszystkich źródeł hałasu łącznie nie może przekraczać wartości 40 dB). Dane uzyskane z badań wskazują, że poziomy dźwięku w badanych szkołach wahają się w granicach 66–98 dB, a najczęściej obserwowanym poziomem na korytarzach szkolnych podczas przerw śródlekcyjnych jest wartość 86 dB (Augustyńska, Radosz, 2009, s. 16–19). Pracujący biedny (nauczyciel) to zazwyczaj osoba pracująca w niedofinansowanej szkole, gdzie nie ma warunków lokalowych do sprawdzania prac uczniów, przygotowywania materiałów i pomocy dydaktycznych, prowadzenia atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych. W związku z tym nauczyciele po skończonych zajęciach lekcyjnych poświęcają nie tylko swój czas w domu, ale również własne materiały (typu papier, drukarka, skaner) do przygotowania i opracowania odpowiednich materiałów służących im do pracy z uczniami. Biedny pracujący (nauczyciel) to osoba, która niejednokrotnie, aby zrealizować narzucone jej dodatkowe obowiązki, angażuje współdomowników do pracy na rzecz szkoły, na przykład do przygotowania stoiska podczas sobotniego pikniku.

Współcześni polscy nauczyciele to osoby, które pomimo pojawiających się możliwości zmiany pracy, a w związku z tym i poprawy własnej pozycji społeczno-zawodowej oraz materialnej, bardzo rzadko decydują się na przekwalifikowanie się i podjęcie pracy w innej branży. Przyczyny tego zjawiska są różne. Zazwyczaj wynikają one z powodów obiektywnych, zewnętrznych, strukturalnych, związanych z globalizacją, prywatyzacją i szybkim tempem zmian gospodarczych, do których nauczyciele po prostu nie są i nie byli wcześniej przygotowani. Jednocześnie pojawiają się przyczyny subiektywne, takie jak poczucie braku odpowiednich predyspozycji, umiejętności, cech osobowości, nierzadko biernej postawy, zamieszkiwania w małej miejscowości, sytuacji rodzinnej lub zdrowotnej, a także zdarzeń losowych. Są również i przyczyny intrasubiektywne, a mianowicie takie, że pracujący biedny (nauczyciel) zawsze chciał pracować tylko jako nauczyciel.

2. Polscy nauczyciele – niewysłuchani biedni pracujący

Deprywacja materialna, a w konsekwencji i społeczna, jest ściśle związana z problemem zatrudnienia. Wynika to z faktu, że praca jest źródłem dochodu, który w znacznym stopniu umożliwia zaspokojenie potrzeb (Kalinowski, Łuczka, 2015, s. 112). Jednym z czynników, który miał poprawić sytuację biednych pracujących, była między innymi aktywizacja działalności związków zawodowych. Następnie przedmiotem aktów normatywnych stały się kwestie bezpieczeństwa i higieny pracy oraz czasu pracy (Stanaszek, 2004, s. 5). Analizując problematykę polskich nauczycieli w kategorii biednych pracujących, nie sposób nie zauważyć działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), największego niezależnego i samorządowego związku zawodowego pracowników oświaty i wychowania, szkolnictwa i nauki, reprezentującego interesy nauczycieli, niejednokrotnie negocjującego w ich imieniu różne postulaty, między innymi wzrost wynagrodzeń dla pracowników oświaty. Przeglądając toczącą się pomiędzy nauczycielami dyskusję, której efekty widać szczególnie na forach internetowych poświęconych problematyce oświaty, można wyczytać wiele pejoratywnych komentarzy i opinii na temat związku zawodowego nauczycieli, a przede wszystkim sprawczości jego działania w obronie interesów nauczycieli. Jednocześnie nauczyciele zauważają, że w ich grupie zawodowej brakuje solidarności i jedności, stąd też uznają, że związek nie ma skutecznych narzędzi do działań. Niejednokrotnie odwołują się do przykładu lekarzy i pielęgniarek, którzy potrafili dzięki własnej determinacji i sile działania wywalczyć realizację zgłaszanych postulatów. Warto podkreślić, że pielęgniarki i położne, tworząc własny związek zawodowy, starały się zmienić wizerunek przez zerwanie z tradycyjnie przypisywaną tym zawodom pokorą na rzecz podkreślania ich profesjonalizmu oraz niezwykłej wagi pracy opiekuńczej (Kubisa, 2014). Sytuacja, w której znajdują się obecnie polscy nauczyciele, jest analogiczna do położenia pielęgniarek i położnych opisanego w pracy Julii Kubisy (2014). Nauczyciele również w sposób bardziej lub mniej defensywny podejmują kolejną próbę walki o swoje prawa, a ich ukrytym pragnieniem jest przede wszystkim zdobycie prestiżu i szacunku do wykonywanego przez nich zawodu.

Problem pracujących biednych, w tym nauczycieli, związany jest również ze zjawiskiem feminizacji biedy. Nie sposób nie zauważyć, że wśród nauczycieli zdecydowaną większość stanowią kobiety, podczas gdy odsetek mężczyzn zatrudnionych w tym zawodzie wyraźnie spada. Zjawisko to jest widoczne nawet w krajach Europy Zachodniej, gdzie udział kobiet i mężczyzn nauczycieli był dotychczas bardziej wyrównany, a obecnie mężczyźni wykazują wyraźnie mniejsze zainteresowanie podjęciem pracy w tym zawodzie. Dwie trzecie nauczycieli w Europie ma ponad 40 lat, a około 40% wykonujących ten zawód odejdzie na emeryturę w ciągu najbliższych 15 lat (Raport Eurydice, 2015). Bez podjęcia działań mających na celu poprawę warunków pracy oraz zachęcenia młodych na-

uczycieli do podjęcia zatrudnienia w oświacie, w krajach o wyraźnie starzejącej się populacji nauczycieli, takich jak Polska, gdzie średnia wieku nauczyciela wynosi około 42 lat, prawdopodobnie na przestrzeni najbliższych 10–15 lat zabraknie kandydatów do tego zawodu. Warunki pracy nauczyciela, takie jak status zawodowy, zarobki czy wymiar czasu pracy, różnią się znacząco w Europie. Niektóre z tych elementów wpływają wyraźnie na poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli oraz na odbiór społeczny tego zawodu. Raport Eurydice (2015) *Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny* pokazuje, że na odbiór społeczny zawodu nauczyciela wpływają takie czynniki, jak relacje z uczniami, współpraca z innymi nauczycielami czy też system oceniania jego pracy zawodowej. Analizując sytuację polskiego nauczyciela w aspekcie poszczególnych czynników, nie sposób nie pokusić się o stwierdzenie, że zarówno nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z uczniami i ich rodzicami, jak i twórcza współpraca z innymi nauczycielami, a przede wszystkim system oceniania pracy zawodowej wymagają solidnych programów naprawczych. Zmieniające się w ostatnim czasie prawo oświatowe i pojawiające się poprawki i modyfikacje obowiązującej dotychczas *Karty nauczyciela* wywołują wśród nauczycieli wiele niepewności i pytań. Nauczyciele są świadomi tego, że już niedługo zostaną poddani wnikliwszym mechanizmom kontroli realizowanych zadań, przez co czują się ograniczeni i zakłopotani w słuszności podejmowania działań twórczych, wykraczających poza standardowe programy nauczania.

W kwietniu, a następnie w grudniu 2018 roku polscy nauczyciele podjęli kolejne próby walki o prawo do wyższego wynagrodzenia, o prestiż, a przede wszystkim o godność wykonywanego przez siebie zawodu. Czy zostali wysłuchani? Czy ich postulaty i oczekiwania spotkały się z powszechnym zrozumieniem? Niekoniecznie, nadal bowiem w społeczeństwie polskim pokutuje mit – wyrażający się w treści życzenia „obyś cudze dzieci uczył” – który jest skutecznie wzmacniany przez media, że nauczyciel to zawód niosący ze sobą trud i udrękę za niskie wynagrodzenie, ale w ramach gratyfikacji ma dużo wolnego czasu w postaci kilkutygodniowych wakacji. Walka nauczycieli po raz kolejny odbywa się w niesprzyjających warunkach panującego chaosu edukacyjnego, który jest efektem ubocznym trwającej reformy systemu edukacji. Nauczycielom towarzyszy niepewność w zakresie dalszego utrzymania miejsc pracy. Jednocześnie nie mogą oni uzyskać odpowiedzi na wiele kluczowych pytań, istotnych zarówno dla nich samych, dotyczących na przykład nowych warunków uzyskiwania urlopów dla poratowania zdrowia, jak i dla harmonijnego rozwoju systemu edukacji w Polsce.

Analizując problemy współczesnych polskich nauczycieli, warto pamiętać o syndromie wypalenia zawodowego. Termin ten nie posiada jednoznacznej definicji. Najczęściej jest charakteryzowany jako powolny, długotrwały stres jednostki oddającej się całkowicie swojemu zajęciu, który w ostateczności wywołuje ujemny wpływ na jej motywację, zachowanie i przekonania (Freudenberger, North, 1985). Badania przeprowadzone przez Danutę Umiastowską i Agatę Gda-

niec (2016) pokazują, że zbyt niskie wynagrodzenie i niski status zawodu nauczycielskiego w opinii społeczeństwa wywołują wśród 45% badanych nauczycieli bardzo wysoki poziom stresu. Dodatkowo niewłaściwy stosunek dyrekcji szkoły do nauczycieli jest źródłem stresu u 59% badanych. Warto zwrócić uwagę, że sytuacja materialna niejednokrotnie zmusza nauczycieli do refleksji i zastanowienia się, jak poprawić swój byt. Plany polepszenia mogą wiązać się z podjęciem dodatkowego etatu lub chęcią zmiany wykonywanego zawodu – 53% ankietowanych rozważało taką możliwość. Częściej są to młodzi mężczyźni do 6 lat stażu pracy (kobiety – 42%, mężczyźni – 64%) (Umiastowska, Gdaniec, 2016, s. 152–153).

Polscy nauczyciele w swojej codziennej pracy borykają się z różnymi problemami, które nie zawsze są trafnie wyartykułowane i opisane w literaturze przedmiotu lub realistycznie przedstawiane w mediach. Sytuację degradacji nauczyciela wskutek redukcji etatu w szkole w wyniku zmian organizacyjnych można praktycznie spotkać w każdej szkole. Często są to bolesne redukcje, w przeszłości nawet zdarzyło się, że w jednej z wiejskich szkół nauczycielka wychowania przedszkolnego została pozbawiona dotychczasowego etatu i zaproponowano jej pracę na stanowisku sprzątaczkii. Zawód nauczyciela to szczególna profesja. Z jednej strony osoba, która podejmuje się pracy na stanowisku nauczyciela, powinna posiadać odpowiednie kwalifikacje i wykształcenie, a z drugiej strony niezwykle ważne są wysokie kompetencje interpersonalne i talent, o czym często powszechna opinia publiczna nie mówi. Stąd też wizerunek nauczyciela jest przekazywany w sposób fałszywy, niezgodny ze stanem faktycznym uwzględniającym realne potrzeby i problemy, z którymi mają na co dzień do czynienia polscy nauczyciele pracujący w coraz bardziej uciążliwych warunkach, przy niesprzyjających czynnikach społeczno-politycznych.

Zastanawiając się nad ideą i sensem zawodu nauczyciela, w aspekcie jego niezauważanych potrzeb i niewysłuchanych problemów, pojawia się bezwzględna konkluzja: nie ma drugiego zawodu czy też profesji, która jest tak mocno zewsząd kontrolowana i oceniana. Praktycznie każdy (mam tu na myśli osoby postronne przechodzące codziennie obok szkoły, placu zabaw przy szkole, czy też grupy dzieci na wycieczce) ma prawo wejść lub też wyrazić swoją opinię na temat zaobserwowanych działań nauczyciela w czasie wykonywanej przez niego pracy. Dodatkowo należy zauważyć, że dyrektor szkoły, a więc bezpośredni przełożony, pisząc ocenę pracy nauczyciela czy też ocenę jego dorobku zawodowego, musi każdorazowo zasięgnąć opinii przedstawicieli rady rodziców. Myślę, że w Polsce, a być może także i w Europie, w żadnym innym zawodzie (niskopłatnym) nie istnieje możliwość dokonywania tak wszechstronnej i wnikliwej kontroli pracownika ze strony różnych podmiotów, niekoniecznie podmiotów kompetentnych w zakresie oceny merytoryki i organizacji pracy pedagogicznej. Pomimo tego, że termin pracujący biedny pierwotnie został stworzony pod kątem problemów pracowników niewykwalifikowanych, zatrudnionych cza-

sowo, tak zwanych pracowników peryferyjnych, to przedstawiona przeze mnie analiza problemów współczesnych polskich nauczycieli pokazuje, że biedny pracujący to także pracujący polski nauczyciel wykwalifikowany, niskoopłacany, pracujący w coraz bardziej uciążliwych warunkach, które są tożsame z warunkami uczenia się uczniów, przy pogarszającym się prestiżu pracy, bez możliwości uzyskania wsparcia i pomocy, często o niezrealizowanych szansach i marzeniach.

Zakończenie

W artykule starałam się zwrócić uwagę na sytuację polskich nauczycieli, wkomponowując ich, być może nie do końca słusznie, w kategorię biednych pracujących, czyli tych, którzy pomimo pracy nadal pozostają biedni. Przytoczone przeze mnie argumenty starałam się odnieść zarówno do literatury przedmiotu, prowadzonych badań, dostępnych danych i raportów, jak i własnych przemyśleń i obserwacji. Według Raportu Komisji Europejskiej z 2008 roku na temat problemu ubóstwa w krajach członkowskich, Polska jest jednym z najbiedniejszych krajów Wspólnoty. Wśród negatywnych skutków tego zjawiska niewątpliwie jest to, że pracujący polski nauczyciel z tytułem magistra, a więc osoba wykonująca zawód, który powinien cieszyć się powszechnym uznaniem i prestiżem, a wyrazem tego powinno być godne wynagrodzenie, zarabia – w zależności od stopnia awansu zawodowego – od 2411 zł brutto do 3317 zł brutto (Nowakowska, 2018). Warto zauważyć, że wynagrodzenie zasadnicze, które otrzymuje nauczyciel dyplomowany, a więc nauczyciel o najwyższym stopniu awansu zawodowego, z kilkunastoletnim stażem pracy, jest nadal dużo niższe od przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw w Polsce (według danych GUS z września 2018 roku wynosi ono **4771,86 zł brutto**).

Zawód nauczyciela ma dość specyficzny charakter, ponieważ osoby zajmujące się tą profesją muszą wykazać się ogromną odpowiedzialnością, oddaniem, a często spotykają się z brakiem uznania za swoją pracę, które dodatkowo potęgowane jest niskim wynagrodzeniem, nieadekwatnym do posiadanych kwalifikacji, wykształcenia i doświadczenia zawodowego. Dodatkowo nauczyciele są obarczani różnymi obowiązkami i zdaniami oraz poddawani ciągłej kontroli; wszystkie te czynniki w konsekwencji wywołują zmęczenie fizyczne, psychiczne i emocjonalne, niejednokrotnie kończące się syndromem wypalenia zawodowego. Od „dobrego nauczyciela” w Polsce wymaga się nie tylko przekazywania treści, wiadomości oraz wywoływania zmian w rozwoju ucznia, ale także umiejętnego słuchania, rozwiązywania problemów i podejmowania działań o charakterze wychowawczym. Wszystkie te zadania i obowiązki nauczyciel zmuszony jest wykonywać za wynagrodzenie, które w chwili obecnej, jeżeli uwzględnimy nauczyciela stażystę rozpoczynającego karierę zawodową, tylko około 300 zł brutto przekracza wynagrodzenie minimalne. Problem pracujących (biednych)

nauczycieli prawdopodobnie może rozwiązać propozycja zwiększenia kontroli ze strony organów nadzorujących oświatę nad relacjami nauczyciel–dyrektor, a także polityka zachęcania do tworzenia nowych miejsc pracy dla nauczycieli dotkniętych problemem bezrobocia, którym zaproponuje się częściowe przekwalifikowanie w kierunku, na przykład, doradztwa zawodowego, doradztwa personalnego, prowadzenia działalności gospodarczej o charakterze edukacyjnym. Dodatkowo niezbędny jest wzrost wydatków na edukację (PKB) i inwestycje w poprawę jakości życia, a przede wszystkim podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela, między innymi poprzez sukcesywny wzrost wynagrodzeń nauczycieli, zapewniający im godną egzystencję i satysfakcję z wykonywanego zawodu.

Bibliografia

- Augustyńska, D., Radosz, J. (2009). Hałas w szkołach – przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka*, 9, 16–19.
- Bereźnicki, J. (2018). *Zawód nauczyciela w głębokim kryzysie. O takiej karierze marzy już tylko 2,4 proc. uczniów*. Pobrane z: <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/zawod-nauczyciela-wglebokim-kryzysie-o,159,0,2409631.html> [dostęp: 29.06.2018].
- Dawid, J.W. (1959). O duszy nauczycielstwa (s. 41–68). W: W. Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela: rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutzta, S. Baleya*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Freudenberger, H.J., North, G. (1985). *Women's Burnout: How to Spot It, How to Reverse It and How to Prevent It*. New York: Doubleday.
- Kalinowski, S., Łuczka, W. (2015). Biedni pracujący w Unii Europejskiej – wybrane problemy. *Roczniki Naukowe*, 17 (5), 112–117.
- Kozek, W., Kubisa, J., Ostrowski, P. (2005). Bliżej junk job niż working poor. Nisko kwalifikowana nisko płatna praca w usługach w Polsce. *Polityka Społeczna*, 10, 1–9.
- Kubisa, J. (2014). *Bunt białych czepków. Analiza działalności związkowej pielęgniarek i położnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kuźmich, E., Stasiowski, J. (2008). *Pracujący biedni. Komunikat z badań*. CBOS, BS/182/2008.
- Kwiatkowska, H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli: założenia i metody edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Majid, N. (2001). The Size of the Working Poor Population in Developing Countries. *Employment Paper*, 16, Geneva: International Labour Organization.
- Nowakowska, K. (2018). *Średnia pensja nauczyciela to 5 tys. zł? Rzeczywistość wygląda zupełnie inaczej*. Pobrane z: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/eduka->

- cja/artykuly/1116019,ile-zarabiaja-nauczyciele-tak-naprawde.html [dostęp: 8.07.2018].
- Polak, E. (2011). Problem ubóstwa a polityka kształtowania dochodów w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej – wybrane aspekty. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 18, 98–111.
- Raport Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Pobrane z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies; http://viaa.gov.lv/library/files/original/FAKTU_BUKLETS.pdf [dostęp: 30.06.2018].
- Stanaszek, A. (2004). Bieda (z) pracy, czyli o biednych pracujących we współczesnym świecie. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 143–170.
- Strengmann-Kuhn, W. (2002). *Working Poor in Europe: A Partial Basic Income for Workers?*. Materiały z międzynarodowego kongresu – Basic Income European Network, September, Geneva.
- Umiastowska, D., Gdaniec, A. (2016). Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego. *Kultura Fizyczna*, 15 (4), 147–156.
- Zabielska J.M. (2007). *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*. Lublin: KUL.

Modern Polish teachers as working poor

Summary

The article depicts so far not seen in the literature subject the issue of analysing the problems of modern Polish teachers as working poor, which is about the people who despite being employed are still becoming poor. The author by analyzing the poverty of Polish teachers refers to her own thoughts and experience, the literature subject, research conducted by her and mainly to the published data and reports. The specificity of a teacher's occupation, difficulties and dilemmas appearing in every day work at school, the problem of social and economic poverty regarding to both the professional position of a teacher and to the prestige of a teacher's work usually in awkward work conditions and being under permanent control is presented in the article. The major message of the article is the fact that a modern teacher's work is often fight for existence, survival and constant taking attempts of keeping satisfying occupational status in permanently changing political and economic conditions and increasing social expectations.

Keywords: teacher, school, working poor, feminization of poverty.

Z BADAŃ

Magdalena CHRIST

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0002-7382-3142>

Justyna GAŁKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zespół Przedszkoli Miejskich nr 4 w Gliwicach

<https://orcid.org/0000-0002-9549-5565>

Kontakt: e-mail: magdalena.christ@us.edu.pl; justynagalkaaa@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Christ, M., Gałka, J. (2018). Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne, 11*, 133–146.

Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym

Streszczenie

Praca ma na celu prezentację wybranych zagadnień dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zawiera wprowadzenie teoretyczne do poruszanego tematu, a w nim rozważania definicyjne, odwołanie do badań innych autorów, dotyczących istoty edukacji międzykulturowej, a także prezentacje możliwości doskonalenia nauczycieli w zakresie prowadzenia zajęć z edukacji międzykulturowej. W pracy zaprezentowano także wyniki badań własnych, których celem było poznanie, czy i jakie treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadzane są na poziomie wychowania przedszkolnego, czy nauczyciele wychowania przedszkolnego są przygotowani do jej realizacji, a także jakie metody i formy wykorzystują oraz z jakich materiałów dydaktycznych korzystają. Były to badania ilościowo-jakościowe, podczas których wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, z zastosowaniem techniki ankiety, wywiadu i analizy dokumentów. Wyniki badań pokazały, że nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadają podstawową wiedzę z zakresu edukacji międzykulturowej, jednak jakość jej realizacji w pracy z dziećmi znacznie poprawia udział w kursach i szkoleniach z tego zakresu, z których nauczyciele rzadko korzystają, nie znając tej oferty doskonalenia zawodowego. Deklarują jednak chęć udziału w takich zajęciach, które mogą znaczenie przyczynić się do poszerzenia ich warsztatu metod i form

pracy oraz wzbogacić zasób stosowanych pomocy dydaktycznych, ukierunkowanych na profesjonalną realizację edukacji międzykulturowej na poziomie wychowania przedszkolnego.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, edukacja globalna, nauczyciel wychowania przedszkolnego.

Wprowadzenie

Obserwując obecną sytuację na świecie, wydaje się sprawą oczywistą, że XXI wiek to czas, w którym zainteresowanie innymi kulturami jest szczególnie istotne i potrzebne. Motywuje to moment historyczny, w którym można zaobserwować wzmożoną migrację ludności do Europy. Coraz powszechniejsze staje się zjawisko stykania się odmiennych kultur. Społeczeństwo musi być świadome, że nasza polska tradycja będzie coraz mniej hermetyczna. Napływ ludności z innych państw czy kontynentów zwiększa się, a co za tym idzie – każdy imigrant posiada własną kulturę i ma prawo do swojej odrębności. Wyzwaniem XXI wieku jest osłabienie lęku względem „inności”. Można to osiągnąć między innymi poprzez inicjowanie prób poznania odmiennych kultur. Jest to także szczególnie czas dla pedagogów, nauczycieli, ponieważ w żłobkach, przedszkolach i szkołach pojawia się coraz więcej dzieci o korzeniach odmiennych niż polskie.

1. Edukacja międzykulturowa jako element edukacji globalnej

Definicja wypracowana w 2010 roku przez międzysektorowy zespół, złożony z nauczycieli, doradców i konsultantów metodycznych oraz przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, władz oświatowych, uczelni wyższych i organizacji pozarządowych, określa, że:

edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza jego zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Jej celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2018a).

Wśród zadań edukacji globalnej można znaleźć promowanie tolerancji oraz przełamywanie panujących w społeczeństwie uprzedzeń. Tym samym realizując na zajęciach edukację wielokulturową jako element edukacji globalnej, budujemy otwartość dzieci na inne kultury oraz ludzi innego pochodzenia. W niniejszej pracy przyjęto definicję za J. Nikitorowiczem, mówiącą, że

edukacja międzykulturowa to edukacja uwzględniająca odrodzony wątek podmiotowości i tożsamości, oswajającą do dorastania, do bycia obok siebie w duchu tolerancji i poszanowania praw każdej mniejszości, przeciwdziałająca powstawaniu szkodliwych stereotypów i uprzedzeń etnicznych i wyznaniowych, przygotowująca do życia w społeczno-

ściach odmiennych kulturowo, do dialogowych interakcji, pielęgnująca tradycje i uruchamiająca nośniki tradycji (rodzinę, grupy twórcze, stowarzyszenia, bractwa itp.), przedstawiająca innego jako ciekawego i przyjaznego, pomocnego w rozwoju, a nie zagrażającego i wrogiego (Nikitorowicz, 1995, 133–134).

2. Istota edukacji międzykulturowej

Dzieci przedszkolne potrafią już klasyfikować i wartościować obiekty społeczne według przynależności etnicznej, zawodowej czy wieku. Z badań amerykańskich, zachodnioeuropejskich i polskich wynika, że pierwsze wskaźniki świadomości etnicznej pojawiają się około 4–5 roku życia. Wtedy dzieci zaczynają demonstrować preferencje lub uprzedzenia etniczne. W badaniach preferencji kategorii etnicznych największą faworyzację własnej grupy etnicznej wykazują dzieci w wieku 4–7 lat (nie dotyczy to jednak dzieci z grup mniejszościowych, które do około 7 lat wybierały dzieci z uprzywilejowanych większości jako atrakcyjne obiekty społeczne). Angielscy badacze, rozmawiając z brytyjskimi 5–10-latkami stwierdzili również, że niechętna postawa wobec obcokrajowców jest silniejsza u młodszych dzieci, w porównaniu do kilka lat starszych kolegów. Analiza wiedzy i preferencji dzieci 6–12-letnich z kilku krajów Europy Zachodniej wykazała, że chociaż znajomość faktów kulturowych i geograficznych była u badanych dzieci fragmentaryczna, to najmłodsze dzieci wykazywały, wyraźniejszą niż starsze, preferencję własnej grupy narodowej. Zmniejszała się ona wraz z wiekiem, ale u większości badanych była zauważalna. W badaniu nad postawami wobec mniejszości narodowych u polskich uczniów stwierdzono wyraźną faworyzację własnej grupy narodowej i niechętną postawę wobec przedstawicieli mniejszości, ze szczególnie ostrą dyskryminacją wobec Romów. Z przytoczonych wyników badań można wywnioskować, że dzieci nie zawsze wykazują naturalną otwartość na innych ludzi i łatwość w akceptowaniu odmienności. Silniejsza wydaje się tendencja do preferowania ludzi postrzeganych jako podobnych do siebie, a odrzucanie obcych. Tym samym akceptacja „Innego” jest osiągnięciem rozwojowym, wypracowanym przez dziecko przy wsparciu ważnych dla niego dorosłych (Weigl, 2018).

Niezwykle ważną rolę pełni tutaj proces wychowania, w którym nie powinno być miejsca na przejawy rasizmu. Niestety, dzieci są często narażone na niepożądane oddziaływania ze strony np. mediów, osób starszych, które często krzywdząco etykietują ludzi, itp. Dzieci nie wybierają kultury, w której dorastają. W ich otoczeniu zdarzają się osoby z poglądami skrajnie nacjonalistycznymi, które szerzą rasizm i niechęć do odmienności. Dziecko dorastające w takim środowisku jest przesiąknięte ową ideologią. Dlatego też ważną rolę nauczyciela jest zapobieganie powstawaniu negatywnej postawy wobec „Innego”. Nauczyciel powinien wprowadzać elementy edukacji międzykulturowej, dzięki czemu stwarza szansę na zniwelowanie lęku i niechęci wobec inności. Jest to szczególnie istotne

w dzisiejszych czasach, kiedy zjawisko „tygla kulturowego” może się poszerzać, a co z tym związane – ważne jest poszerzanie świadomości ludzi na temat obcych kultur. Młodsze dzieci nie mają jeszcze w pełni ustabilizowanych własnych opinii i poglądów. Dlatego też dużą rolę odgrywają placówki wychowawczo-edukacyjne, w których to powinien kształtować się pozytywny stosunek wobec świata. Według A. Tomasik przedszkola i szkoły mają duże szanse na osiągnięcie sukcesu w tworzeniu pozytywnych postaw społecznych u dzieci, ze względu na: czas, który dzieci w nich spędzają; wzorzec osobowy nauczyciela; możliwość edukacji opartej na procesach grupowych wśród rówieśników (Tomasik, 2018).

Pojęcia wielokulturowości oraz międzykulturowości są ze sobą ściśle powiązane. Pierwsze z nich to trwałe, jak i czasowe współżycie w określonej przestrzeni wspólnot etnicznych i narodowych, które cechuje poczucie odrębności kulturowej. Różne kultury pozostają ze sobą w trwałym kontakcie. Tworzą zróżnicowane kulturowo społeczeństwo. Natomiast międzykulturowość oznacza trwałe, jak i dynamiczne interakcje między różnymi kulturami. To wzajemne przenikanie się i wymiana wartości różnych kultur. Wiąże się ona często z migracjami i przemieszczaniem (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2018b). W temacie odmienności kulturowych i stykania się kultur ważną rolę odgrywa edukacja międzykulturowa/wielokulturowa. Jak zauważa M. Kuleta-Hulboj, często terminy „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa” używane są wymiennie, a nawet jeśli różni autorzy używają tego samego pojęcia, nierzadko rozumieją je całkiem inaczej (Kuleta-Hulboj, 2005, s. 77–99). Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto, że edukacja wielokulturowa to

proces lub strategia edukacyjna włączająca więcej niż jedną kulturę [...]. Wielokulturowa edukacja może być praktykowana wewnątrz formalnych lub nieformalnych ram, pośrednio lub bezpośrednio. Celem tej edukacji jest kształtowanie tolerancji, zrozumienia, wymiana informacji i wiedzy na temat innych kultur, [o] ich podobieństwach i różnicach, ich punktach widzenia, pojęciach, wartościach, wierzeniach i postawach, ale także formowanie poznawczych, werbalnych i niewerbalnych umiejętności komunikowania się z innymi kulturami, grupami kulturowymi i ich członkami. Innym celem edukacji wielokulturowej jest także stymulowanie naukowego i społecznego rozwoju w międzykulturowym społeczeństwie. Ostatecznym celem tego rodzaju edukacji jest rozwijanie komunikacji i wzajemnego zrozumienia między różnymi kulturami, narodami, grupami i jednostkami (Ekstrand, 1995, s. 3963).

3. Instytucje edukacyjne a edukacja międzykulturowa

W związku z szerzącą się falą emigracji, pilną potrzebą staje się wdrażanie działań wspomagających osoby odmiennie kulturowo. Łączy się to z organizacją placówek i procesu dydaktyczno-wychowawczego (Smoter, 2016). Główną rolę odgrywają tutaj instytucje użyteczności publicznej, w tym szkoły czy przedszkola, które są ośrodkami spotkań dzieci odmiennych kulturowo. Właśnie

w nich poznają się osoby o różnym pochodzeniu, dlatego warto od samego początku zadbać o ich dobrą integrację. Instytucje te powinny tworzyć wzorzec wspólnoty, który będzie w nich praktykowany. Również według B. Milerskiego, szkoła i przedszkole powinny spełniać funkcje integracyjne. Ich zadaniem staje się alfabetyzacja świata z uwzględnieniem wielości tworzących go znaczeń i wartości, a także kształtowanie społeczeństwa pojmowanego jako „pojednana różnorodność” (Milerski, 2013, s. 42–43). Aby integracja dała pożądaną efekt, należy pamiętać o zaangażowaniu wszystkich objętych nią środowisk. Chęć współpracy musi być widoczna pomiędzy przedstawicielami szkoły, rodzicami oraz uczniami, ponieważ po wykluczeniu któregokolwiek z tych podmiotów szansa na „pojednaną różnorodność” maleje. Dzieci spędzają czas w szkole czy też przedszkolu, rodzinie oraz w środowisku rówieśniczym, dlatego wszystkie te środowiska powinny w zakresie integracji dążyć do tego samego celu. Placówki publiczne są zobowiązane odgórnymi rozporządzeniami do realizowania modelu integracyjnego, w którym dzieci odmienne kulturowo korzystają z dodatkowych lekcji języka polskiego, mają prawo do własnej odmienności oraz razem z innymi rówieśnikami uczęszczają na zajęcia przedszkolne lub szkolne. Można więc stwierdzić, że placówki publiczne realizują w podstawowym zakresie założenia edukacji międzykulturowej, mając na względzie „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej-planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 9). Organizacja procesu kształcenia, w tym edukacji międzykulturowej, w dużej mierze zależy od nauczyciela. Prowadzący powinien dobrze znać sytuację swoich uczniów, również tych odmiennych kulturowo, dzięki czemu może podchodzić refleksyjnie do projektowanych i realizowanych działań. Powinien on również dbać o stałe podnoszenie własnych kompetencji i kwalifikacji, między innymi poprzez udział w kursach i szkoleniach.

4. Możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej

Kursy oraz szkolenia z zakresu edukacji międzykulturowej czy też globalnej są organizowane między innymi przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) oraz organizacje pozarządowe, w szczególności przez Helsińską Fundację Praw Człowieka (HFHR).

HFHR realizowała projekt o nazwie „Weź kurs na wielokulturowość”. Jego celem było wsparcie procesu integracji obywateli z Afryki, Azji oraz obydwu Ameryk, którzy mieszkają w Polsce, poprzez przeszkolenie osób pracujących

w sektorze publicznym. W ramach tego projektu uczestnicy zdobywali informacje o bieżących wydarzeniach wielokulturowych oraz dyskursie publicznym na temat wielokulturowości, migracji oraz dyskryminacji (Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2018c). W ramach działań Fundacji zrealizowano wiele warsztatów. Jeden z nich nosił nazwę „Warsztat uwrażliwiający: polityka równościowa i wielokulturowa w instytucjach pomocy i integracji społecznej i administracji publicznej”. Był on kierowany w dużej mierze do osób pracujących z ludźmi odmiennymi kulturowo w takich placówkach, jak Centrum Pomocy Rodzinie czy Miejskie Ośrodki Pomocy Społecznej. Główną ideą było zapoznanie uczestników z zagadnieniami dotyczącymi wielokulturowości, np. dyskryminacją, uprzedzeniami, etykietowaniem czy stygmatyzacją. Celem było również dowiedzenie, iż język, postawa, zachowania równościowe i wrażliwość na wielokulturowość mogą pozytywnie wpływać na kontakt z klientem (Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2018b). Kolejny z realizowanych warsztatów dotyczył tematu „Wielokulturowości w polskiej szkole”. Było to szkolenie skierowane bezpośrednio do pedagogów, nauczycieli, ukierunkowane na podniesienie ich kompetencji w pracy z uczniem w zakresie wielokulturowości i przeciwdziałania dyskryminacji. W trakcie kursu poruszano tematy dotyczące mniejszości narodowych i etnicznych, co także wiąże się z uczniem odmiennym kulturowo. Kolejnym celem było zwiększenie poziomu wiedzy i znajomości pojęć z zakresu wielokulturowości. Warsztat składał się z następujących etapów: pierwszy moduł dotyczył „Cudzoziemca w społeczeństwie polskim/cudzoziemca w polskiej szkole”, drugi moduł wiązał się z „Postrzeganiem społecznym – jak powstają stereotypy, dyskryminacja, uprzedzenia i różnice kulturowe”, a ostatni moduł zatytułowano „Polityka równościowa – przeciwdziałanie dyskryminacji i stereotypom w środowisku szkolnym”. Dzięki temu szkoleniu, które odbyło się w czerwcu 2014 roku, kursanci zdobyli wiedzę z zakresu sytuacji cudzoziemców w Polsce, różnic kulturowych i innych pojęć; kompetencje dotyczące zastosowania zdobytej wiedzy w pracy z uczniami; świadomość roli języka i sposobu komunikacji równościowej, dzięki której wspierają i motywują (a nie etykietują) (Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2018d). HFHR miała w swojej ofercie kolejne tego typu bezpłatne kursy w latach 2013–2014 oraz 2014–2015. Były to kursy trenerskie kompetencji międzykulturowych, które poruszały zagadnienia związane z migracją, integracją, prawami człowieka czy przepisami prawnymi. Ukończenie owego kursu dawało uprawnienia do prowadzenia w przyszłości warsztatów z tego zakresu. Dzięki tej organizacji powstała również książka pt. *Od migracji do integracji* w ramach projektu pt. „Weź kurs na wielokulturowość. Edukacja na temat praw człowieka i wielokulturowości kluczem do budowania otwartego społeczeństwa przyjmującego obywateli państw trzecich”, dzięki której stworzono „vademecum, które próbuje pomóc zrozumieć sytuację imigrantów w Polsce oraz ukazać wielowymiarowość problematyki migracji oraz integracji cudzoziemców” (Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2018d).

Z kolei Ośrodek Rozwoju Edukacji przeprowadził szkolenia oraz warsztaty, takie jak np.: „Wielokulturowość w praktyce szkolnej”, „Rozwijanie kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej”, „Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole”, których celem stało się ujęcie i rozpowszechnienie „dobrych praktyk” dotyczących pracy z uczniem innym językowo i kulturowo (Smoter, 2016). ORE na swojej oficjalnej stronie (www.ore.edu.pl) udostępnia wiele książek, prezentacji oraz artykułów związanych z wielokulturowością. Dotyczą one m.in. współpracy z Gruzją, gdzie realizowany jest projekt pt. „One są wśród nas”, który porusza temat edukacji włączającej. ORE podejmuje też działania w kierunku udoskonalania procesu diagnozy dziecka innego kulturowo. W ramach tej inicjatywy została wydana książka pt. *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Nadrzędnym celem tejże publikacji jest upowszechnienie dobrych praktyk diagnostycznych. Autorzy wskazywali na dwa źródła motywacji do stworzenia książki. Po pierwsze, rośnie liczba diagnozowanych osób, które są odmienne kulturowo lub językowo. Coraz częściej psychologowie przeprowadzający diagnozę mają do czynienia z dziećmi imigrantów, reemigrantów, dziećmi należącymi do mniejszości narodowych lub etnicznych (szczególnie romskich) oraz dziećmi z rodzin dwukulturowych. Tym samym wyzwaniem dla psychologów staje się nawiązanie relacji z dzieckiem, ale także z jego opiekunami, a przede wszystkim dobór odpowiedniego testu diagnostycznego. Wiedza psychologów z zakresu wielokulturowości jest szczególnie istotna, ponieważ bez niej może dojść do nadużyć, a nawet do dyskryminacji lub nieetycznych praktyk. Drugim powodem była liczba doniesień sugerujących występowanie błędów diagnostycznych względem dzieci wielojęzycznych oraz odmiennych kulturowo, które były przypisywane poradniom psychologiczno-pedagogicznym. Ten problem dotyczył w szczególności dzieci romskich, które były kierowane do szkół specjalnych. Spekulowano, iż tak częste wysyłanie młodych Romów do szkół specjalnych jest przejawem dyskryminacji ze względu na pochodzenie kulturowe oraz niezajomość języka polskiego. Przeprowadzone w 2011 roku badania udowodniły, iż ponad połowa przebadanych dzieci romskich w szkołach specjalnych nie wykazuje upośledzenia umysłowego. Dlatego też wspomniana publikacja ma na celu uwrażliwienie środowiska diagnostów, dążenie do zachowania najwyższych standardów pracy diagnostycznej, niezależnie od tego, kto jest podmiotem diagnozy (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida, Grzymała-Moszczyńska, Kosno, 2013). ORE realizuje także edukację wielokulturową, antydyskryminacyjną oraz edukację wobec wyzwań migracyjnych. Na stronie internetowej ośrodka można znaleźć scenariusze zajęć oraz literaturę poruszającą opisywany temat (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018).

W Polsce jest organizowanych wiele kursów oraz szkoleń, które poruszają temat edukacji wielokulturowej. Kuratorium Oświaty w Warszawie przeprowadziło bezpłatny kurs, przy wsparciu Międzynarodowej Organizacji do Spraw Mi-

gracji oraz Urzędu do Spraw Cudzoziemców, który obejmował tematykę ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole; metodykę nauczania języka polskiego jako drugiego; nauczanie przedmiotowe w klasie międzykulturowej; sposoby diagnozowania umiejętności językowych i wiedzy ucznia rozpoczynającego naukę w polskiej szkole; planowanie tematyki zajęć języka polskiego jako drugiego w oparciu o treści zapisane w programie *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*; model lekcji języka obcego (Kuratorium Oświaty w Warszawie, 2017). Istnieją również kursy płatne, organizowane przez Studium Prawa Europejskiego, o nazwie „Praca z dzieckiem cudzoziemskim w szkole”. Program kursu obejmuje tematy:

1. Kształcenie cudzoziemców w polskim systemie oświaty;
2. Kulturowe zróżnicowanie uczniów;
3. Jak pracować z dziećmi cudzoziemskimi w szkole;
4. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców z perspektywy szkoły (dyrektora, nauczyciela, pedagoga, psychologa);
5. Doskonalenie nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi cudzoziemskimi;
6. Praca z dzieckiem cudzoziemskim – dobre praktyki (Studium Prawa Europejskiego, 2018).

Kursy i szkolenia mogą wiązać edukację wielokulturową z regionalną. Taką propozycję przygotował A. Peć, regionalista, pedagog i etnolog. W ofercie Akademii Edukacji znajduje się szkolenie dla rad pedagogicznych, podczas którego można poznać założenia edukacji wielokulturowej we wczesnej edukacji dziecka; zrozumieć, czym różni się edukacja wielokulturowa od edukacji artystycznej i regionalnej; poznać tańce i zabawy dziecięce z różnych stron świata, powitania w kulturach świata, obrzędy i zwyczaje narodów; stworzyć projekt z zakresu wielokulturowości i edukacji artystycznej (Peć, 2018). Warto również wspomnieć o ofercie Fundacji Edukacji Międzykulturowej. Szkolenia są prowadzone metodami aktywnymi i obejmują prezentacje, wykłady oraz warsztaty. Przedstawiane są elementy historii i współczesności, wprowadzenie do kultury oraz życie społeczne w wybranym kraju. Zajęcia odbywają się w placówce zamawiającej szkolenie, a wielkość grupy nie przekracza 20 osób, co pozwala na indywidualne omówienie pojawiających się wątpliwości czy problemów. Zakres tematyczny dostosowany jest do potrzeb konkretnej placówki. Ze szkoleń dotychczas przeprowadzonych przez Fundację skorzystało m.in. Kuratorium Oświaty w Katowicach, gdzie realizowane były warsztaty dla nauczycieli na temat pracy z klasą wielokulturową (Fundacja Edukacji Międzykulturowej, 2018).

5. Edukacja międzykulturowa w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym - wyniki badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie sposobów realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. W związku z tym

przedmiotem badań uczyniono zjawisko edukacji międzykulturowej w placówkach przedszkolnych.

Główny problemem badawczy przyjął postać pytania: **Czy i jakie treści z zakresu edukacji międzykulturowej wprowadzane są na poziomie wychowania przedszkolnego?** Natomiast problemy szczegółowe sformułowano następująco:

1. Czy nauczyciele wychowania przedszkolnego są przygotowani do realizacji edukacji międzykulturowej? Jak oceniają swoje przygotowanie w tym zakresie?
2. W jaki sposób nauczyciele wprowadzają elementy edukacji międzykulturowej – jakie metody i formy wykorzystują?
3. Z jakich materiałów dydaktycznych mogą korzystać nauczyciele wychowania przedszkolnego, wprowadzając elementy edukacji międzykulturowej?

Podczas badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, z uwzględnieniem techniki ankiety, wywiadu oraz analizy dokumentów. Zastosowano autorskie narzędzia badawcze w postaci kwestionariusza ankiety oraz arkusza wywiadu. Kwestionariusz ankiety był skierowany do nauczycieli wychowania przedszkolnego. Wywiad przeprowadzono z dwoma pracownikami Ośrodka Działań Ekologicznych „Źródła”, którzy prowadzą m.in. kursy i szkolenia z nauczycielami, dotyczące edukacji międzykulturowej i globalnej. Grupę badawczą do przeprowadzenia badań ankietowych stanowiło 31 nauczycieli wychowania przedszkolnego z województwa śląskiego, z terenów miejskich – Gliwice, Bytom, oraz wiejskich – Rudziniec, Pławniowice. Badania przeprowadzono we wrześniu oraz październiku 2017 roku, miały one charakter pilotażowy.

Wszyscy nauczyciele uczestniczący w badaniu ankietowym zadeklarowali realizację edukacji międzykulturowej. Najczęściej wprowadzają oni treści dotyczące ciekawostek o państwach świata, zagadnienia odnoszące się do postawy tolerancji, podobieństw łączących dzieci z ludźmi całego świata, a także dotyczące różnorodności tradycji. Wyniki uzyskane w tym zakresie obrazuje tabela 1.

Analizując dane uzyskane z ankiet i wywiadów, można stwierdzić, że udział w kursach i szkoleniach jest czynnikiem, który zdecydowanie pomaga w podnoszeniu poziomu realizacji przez nauczycieli edukacji globalnej i międzykulturowej. U ankietowanych nauczycieli, którzy nie uczestniczyli w takich dodatkowych formach doskonalenia zawodowego, zakres tematyczny wplatanych zagadnień był węższy, nie poruszali oni tematów dotyczących trudniejszych zagadnień (bieda, różnice pomiędzy krajami globalnej Północy i globalnego Południa). Uzyskane dane pokazały także, że poziom wiedzy w zakresie edukacji globalnej i międzykulturowej u większości objętych badaniami ankietowymi nauczycieli wychowania przedszkolnego jest przeciętny, co prezentuje tabela nr 2.

Tabela 1

Deklaracje nauczycieli wychowania przedszkolnego, uczestniczących w badaniu ankietowym, odnośnie do realizowanych treści edukacji międzykulturowej

Treści edukacji międzykulturowej	Liczba odpowiedzi (N = 31)
Powitania w różnych językach świata	21
Ciekawostki o państwach świata	29
Omawianie odmienności kulturowej	21
Informacje o różnych grupach narodowych i etnicznych	21
Postawa tolerancji	29
Informacje o tym, czym jest rasizm, i zapobieganie mu	11
Podobieństwa łączące dzieci z ludźmi całego świata	29
Różnorodność tradycji (np. święta)	25
Omawianie stereotypów i wyjaśnienie ich	12
Inne	2

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 2

Wiedza nauczycieli wychowania przedszkolnego, uczestniczących w badaniu ankietowym, z zakresu obszarów należących do edukacji globalnej i/lub międzykulturowej

Obszar edukacji globalnej i/lub międzykulturowej	Liczba odpowiedzi prawidłowych	Liczba odpowiedzi nieprawidłowych
Wielokulturowość	24	7
Sprawiedliwy handel	18	13
Zmiany klimatu	21	10
Zasoby naturalne	16	15
Rasizm i wykluczenie	22	9
Konflikty	7	24
Migracje	17	14
Ubóstwo	21	10
Dostęp do edukacji	18	13
Zrównoważony rozwój	19	12
Konsumpcja	15	16
Tożsamość kulturowa i różnorodność	28	3
Zanieczyszczenia środowiska	20	11
Antydyskryminacja	19	12
Stosunki międzynarodowe	14	17
Gospodarka światowa	20	11
Handel międzynarodowy	18	13
Prawa człowieka	10	21

Źródło: wyniki badań własnych.

Osoby specjalizujące się w prowadzeniu szkoleń z obszaru edukacji globalnej, a w tym międzykulturowej, które udzieliły wywiadów na potrzeby niniejszych badań, uważają, że nauczyciele mają raczej niski poziom wiedzy w tym zakresie, a wprowadzane przez nich treści nie są merytorycznie zadowalające. Większość respondentów nie wiedziała o kursach i szkoleniach dotyczących edukacji globalnej czy też międzykulturowej, co może świadczyć o ich małej popularności lub zbyt słabym upowszechnianiu informacji o ich organizacji. Jednak aż 24 respondentów chciałoby wziąć udział w takiej formie doskonalenia zawodowego. Na kursach i szkoleniach nauczyciele mają możliwość poznania różnych ciekawych metod, technik oraz materiałów dydaktycznych, które pomagają im zainteresować dzieci odmienną kulturą oraz w atrakcyjny i przystępny sposób przekazać treści edukacyjne. Z deklaracji ankietowanych nauczyciel wynika, że podczas wprowadzania edukacji międzykulturowej dominuje metoda podająca. Są to opowiadania, opisy, wyjaśnienia, pogadanki na temat odmiennych kultur. Stosowane są także piosenki i powitania w odmiennych językach. Brakowało deklaracji szerszego wykorzystywania przez respondentów metod eksponujących czy problemowych. Tymczasem można przypuszczać, że dla dzieci w wieku przedszkolnym atrakcyjną formą zdobywania wiedzy o innych kulturach byłoby np. krótkie przedstawienie teatralne o takiej tematyce, przygotowane przez nauczyciela lub z udziałem samych przedszkolaków. Wymaga to jednak posiadania odpowiednich materiałów dydaktycznych. Podczas szkoleń organizowanych przez Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła” uczestnicy otrzymują cały pakiet inspirujących pomocy. Wśród nich można znaleźć teatryk kamishibai, ogromną mapę świata, karty do gier odnoszące się do różnych narodowości, scenariusze zajęć oraz dołączone do tego obrazki, a także płytę z prezentacjami do każdego państwa uwzględnionego w prezentowanym zestawie edukacyjnym. Są to materiały bardzo cenne, lecz trudne do zdobycia ze względu na ograniczone środki finansowe na ich rozpowszechnienie. Dlatego zazwyczaj w rzeczywistości przedszkolnej wszelkie materiały dydaktyczne są tworzone przez nauczycieli oraz zależne od ich wiedzy i umiejętności, stąd też ich jakość jest bardzo zróżnicowana.

Podsumowując powyższe rozważania, można wysnuć wniosek, że edukacja międzykulturowa może i powinna być szerzej i częściej realizowana już na poziomie wychowania przedszkolnego, ze względu na panującą sytuację polityczno-ekonomiczną, z którą wiąże się coraz większa liczba ludności napływowej, w tym również dzieci w wieku przedszkolnym. Mowa tu głównie o dzieciach z Ukrainy, Białorusi, Wietnamu itp. Jest niezwykle istotne, by polskie dzieci wzrastały i dojrzewały w duchu tolerancji i otwartości, a przedstawiciele mniejszości narodowych czuli się zrozumiani i bezpieczni w kraju, w którym mieszkają i który wybrali na swój nowy dom. Należy pamiętać, że dzieci, które od najmłodszych lat będą wychowywane w duchu takich wartości, w przyszłości staną się świadomymi, tolerancyjnymi obywatelami. By osiągnąć zadowalające efekty pracy nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej, potrzebne są większe

nakłady finansowe przeznaczone na specjalistyczne szkolenia, seminaria i wykłady, a także na materiały dydaktyczne, które obecnie są zbyt trudno dostępne. Mając fachowe zaplecze, nauczyciele, którzy obecnie są chętni do dalszego doskonalenia się w tym zakresie, będą w stanie poszerzać horyzonty zarówno swoje, jak i swoich małych podopiecznych.

Bibliografia

- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (red.). (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, (2018a). *Definicja edukacji globalnej*. Pobrane z: <https://globalna.ceo.org.pl/definicja-edukacji-globalnej> [dostęp: 1.10.2018].
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, (2018b). *Wielokulturowość i międzykulturowość*. Pobrane z: <http://www.ceo.org.pl/pl/szkolatolerancji/news/wielokulturowosc-i-miedzykulturowosc> [dostęp: 1.10.2018].
- Ekstrand, H. (1995). Multicultural Education (s. 3963). W: T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (vol. 7). Oxford: Pergamon.
- Fundacja Edukacji Międzykulturowej. *Szkolenia z zakresu edukacji międzykulturowej dla nauczycieli*. Pobrane z: <http://miedzykulturowa.org.pl/wp/wp-content/uploads/2017/01/oferta-szkolen-dla-nauczycieli.pdf> [dostęp: 3.10.2018].
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka, (2018a). *Od migracji do integracji. Vademecum*. Pobrane z: <http://www.hfhrpol.waw.pl/wielokulturowosc/vademecum.html> [dostęp: 2.10.2018].
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka, (2018b). *Warsztat: Wielokulturowość w polskiej szkole*. Pobrane z: <http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=5&sec=14> [dostęp: 2.10.2018].
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka, (2018c). *Weź kurs na wielokulturowość*. Pobrane z: <http://www.hfhr.pl/dzialania/edukacja/wez-kurs-na-wielokulturowosc/> [dostęp: 2.10.2018].
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka (2018d). *III Kurs Trenerski Kompetencji Międzykulturowych*. Pobrane z: <http://www.hfhr.org.pl/wielokulturowosc/page.php?pag=5&sec=14> [dostęp: 2.10.2018].
- Kuleta-Hulboj, M. (2005). Edukacja międzykulturowa: problemy definicyjne. *Auxilium Sociale*, 2, 77–99.
- Kuratorium Oświaty w Warszawie. *Bezpłatne szkolenia dotyczące edukacji międzykulturowej*. Pobrane z: <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/dyrektor-i-nauczyciel/informacje-biezace/1804,Bezplatne-szkoleniadotyczace-edukacji-miedzykulturowej.html>. [dostęp: 3.10.2018].

- Milerski, B. (2013). Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów* (s. 37–47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. (2003). Wartości etosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa* (s. 9–36). Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wielokulturowość w szkole. Uczeń cudzoziemski*. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/2015/03/wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski/> [dostęp: 2.10.2018].
- Peć, A. *Szkolenie dla Rady Pedagogicznej. Edukacja wielokulturowa*. Pobrane z: <https://blizejprzedszkola.pl/edukacja-wielokulturowa,6,5.html> [dostęp: 3.10.2018].
- Smoter, K. (2016). Wspomaganie edukacyjne uczniów przeżywających trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4 (42), 51–66. <http://dx.doi.org/10.14632/eetp.2016.11.42.51>.
- Studium Prawa Europejskiego. *Kurs Praca z dzieckiem cudzoziemskim w szkole*. Pobrane z: <http://szkolawielokulturowa.pl/szkola/seminarium/> [dostęp: 3.10.2018].
- Tomasik, A. *Kilka słów o edukacji międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek przygotowujących spotkania czytelnicze dla dzieci w wieku przedszkolnym. Scenariusz zajęć*. Pobrane z: https://poczytajmy.ceo.org.pl/sites/mlodyobywatel.ceo.org.pl/files/a._tomasik_-_kilka_slow_o_edukacji_miedzykulturowej.pdf [dostęp: 3.10.2018].
- Weigl, B. *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*. Pobrane z: <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/dylematy-edukacji-wielokulturowej-dziecka-przedszkolnego/> [dostęp: 2.10.2018].

The findings of the author's research regarding the implementation of intercultural education in teaching pre-school children

Summary

The objective of the paper is to present selected issues concerning the implementation of intercultural education in teaching pre-school children. It contains a theoretical introduction to the subject discussed, including definitional considerations, references to the research carried out by other authors and regarding the essence of intercultural education, as well as presentations of options for teachers' professional development in the area of conducting intercultural education classes. The paper also presents the results of its author's own research, the aim of which was to find out whether the content from the field of intercultural education is introduced at the level of pre-school education and what content exactly it is, whether pre-school teachers are prepared for its implementation, as well as what methods and forms they employ and which teaching materials they use. As these were quantitative and qualitative studies, the method applied was the one of a diagnostic survey, using the technique of a questionnaire, an interview and a document analysis. The research results showed that pre-school teachers have basic knowledge of intercultural education, but the quality of its implementation when working with children is significantly improved through participation in courses and trainings in this area, which teachers rarely use without being aware of such opportunities for professional development. However, they declare their willingness to take part in such activities that can contribute to expanding their methods and forms of work, and enrich the resources of didactic aids aimed at the professional implementation of intercultural education at the level of pre-school education.

Keywords: an intercultural education, a global education, a pre-school teacher.

Agnieszka NYMS-GÓRNA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-5538-1953>

Kontakt: e-mail: agnieszka.nyms@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Nymś-Górna, A. (2018). Znaczenie bliskości wśród rodzeństwa w aspekcie socjalizacyjnym oraz edukacyjnym. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 147–158.

Znaczenie bliskości wśród rodzeństwa w aspekcie socjalizacyjnym oraz edukacyjnym

Streszczenie

Artykuł przedstawia tematykę intymności i bliskości w relacjach pomiędzy rodzeństwem. Dynamiczny rozwój relacji zależy od wielu czynników. Wypracowywana bliskość przekłada się na kreowany klimat wspólnej intymności. Sposób podtrzymywania relacji pomiędzy rodzeństwem uwidacznia się w relacjach na etapie edukacji. W drugiej części artykułu przedstawione zostały badania zrealizowane wśród rodzeństwa w jednej ze szkół gimnazjalnych w dużym mieście. Badania dotyczyły współdziałania i rywalizacji jako aktywności, poprzez które rodzeństwo buduje, rozwija i wzmacnia relacje. W drugiej połowie 2015 roku przebadanych zostało 73 młodych ludzi (z czego 22 pochodziło z rodzin wielodzietnych).

Słowa kluczowe: bliskość, intymność, rodzeństwo, współdziałanie.

Wprowadzenie. Zagadnienia pojęciowe

Celem artykułu jest przedstawienie intymności międzyludzkiej z perspektywy nieco innej, niż jest ona prezentowana w klasycznych studiach na ten temat (gdzie zazwyczaj bliskość odnoszona jest do relacji partnerskiej). Będzie to aspekt relacji rodzinnych w podsystemie rodzeństwa. Relacje między rodzeństwem są bowiem kluczowe dla rozwoju człowieka. Nawet jeśli obecnie jednostka nie utrzymuje kontaktu ze swoimi siostrami lub braćmi, to w okresie dzieciństwa, kiedy kontakt nawet mimowolnie był intensywniejszy, mieli oni bardzo

duży wpływ na jego codzienne funkcjonowanie. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na współdziałanie rodzeństwa jako jedną z aktywności, w której relacje między rodzeństwem mają szanse się doskonalić. W drugiej części przedstawione będą natomiast wyniki badań¹, które zostały zrealizowane wśród młodzieży w okresie adolescencji. Dotyczyły one współdziałania oraz rywalizacji wśród rodzeństw. W niniejszym tekście zostaną zaprezentowane jedynie wybrane wyniki z fragmentu dotyczącego współdziałania. Współpraca zostaje ujęta jako jeden ze sposobów kształtowania relacji bliskości.

Podejrzewać można, że jakość i styl współpracy wypracowany na wczesnych etapach życia rzutować będzie na jakość i styl współpracy między rodzeństwem w dorosłości. Przekładać się to będzie również na sposób funkcjonowania dziecka w przestrzeni szkolnej, zwłaszcza w odniesieniu do rówieśników. Odnosząc się do bliskości – w zależności od tego, jak będzie się ją kształtowało w dzieciństwie, tak też w dorosłym życiu rodzeństwo będzie przywiązywało do niej mniejszą lub większą uwagę.

Na początku warto zastanowić się nad tym, czym może być bliskość między rodzeństwem. W relacjach z całą pewnością będzie to poświęcanie czasu i uwagi (w okresie dzieciństwa będzie to wspólna zabawa), zwracanie uwagi na potrzeby innej osoby, ale także jej akceptowanie z całym wachlarzem jej zalet oraz wad. Bliskość i intymność pomiędzy rodzeństwem to również emocje towarzyszące codziennej współobecności oraz powstałe więzi.

Na początku bliskość między rodzeństwem kształtować się będzie w głównej mierze w przestrzeni domu rodzinnego, która stanowi centrum życia rodzinnego (Hareven, 1991). Dzięki temu dom staje się źródłem uporządkowania przestrzeni w czasie, nadając jej jednocześnie pewien rytm (Douglas, 1991).

W relacjach pomiędzy siostrami i braćmi bardzo dużą rolę odgrywać będzie dotyk. Deprywacja dotyku może powodować zaburzenia rozwojowe, psychosomatyczne, a także nieprawidłowości w zachowaniu. Co ciekawe, akceptowanie dotyku utrzymuje ścisły związek z samooceną ogólną oraz swojego ciała. Związek ten powstaje na skutek absorbowania w dużym stopniu własnego „ja”, co jest istotne dla jednostki. Poziom samooceny jest niebywale ważny rozwojowo, zwłaszcza dla dzieci i młodzieży. Jej funkcjonalność dostrzega się w różnych obszarach życia. Jej zbyt niski lub zbyt wysoki poziom może być dysfunkcyjny, dlatego tak istotne jest zwracanie uwagi na dotyk pomiędzy rodzeństwem na kolejnych etapach życia (Janda-Dębek, Kuczyńska, 2006). Adekwatny poziom samooceny będzie niezwykle istotny dla dziecka w szkole, kiedy spotyka się z różnorodnymi, czasami nieprzyjemnymi, sytuacjami, a dzięki odpowiedniej samoocenie potrafi sobie lepiej z nimi poradzić, dbając jednocześnie (nawet nieświadomie) o higienę życia psychicznego.

¹ Artykuł powstał w oparciu o pracę magisterską napisaną na seminarium magisterskim u prof. UAM dr hab. Ewy Muszyńskiej w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Definiowanie współdziałania okazuje się niezwykle trudnym zadaniem. Ze względu na fakt, że termin ten jest obecny w wielu dziedzinach społecznych, różni badacze w nieco inny sposób go ujmują. Albert Wojciech Maszke uważa, że jest to stosunek społeczny oparty na wzajemnym wzmacnianiu sposobu zachowania (prezentowanego przez partnera). Równocześnie jednak zakłada dążenie do realizacji wspólnego (najczęściej wcześniej założonego) celu (Maszke, 2002). Z kolei Mikołaj Winiarski, dzieląc w części podgląd poprzedniego badacza, sądzi, że współdziałanie jest rodzajem działania społecznego, stanem lub własnością stylu działania, który odnosi się bezpośrednio do kilku podmiotów (między innymi instytucji albo grup) (Winiarski, 2000). Tadeusz Kotarbiński pojęcie to ujmuje w dwóch perspektywach. Analizuje współdziałanie cząstkowe (wówczas, gdy aktywne są dwa podmioty) oraz pełne (kiedy odwołuje się do wielu instytucji lub grup) (Kotarbiński, 1965). Podsumowując, współdziałanie postrzegane jest jako charakterystyczny stosunek społeczny. Najważniejsza w tym kontekście będzie wzajemna pomoc w działaniu oraz wielostronny rozwój jednostki, który jest efektem angażowania się w różne przedsięwzięcia (Reczek-Zymróż, 2009).

Termin „współpraca” jest pojęciem bliskoznacznym. Rozumiany jest jako swoisty związek, bazujący na idei uczestnictwa grup lub osób w tym samym procesie (na przykład usługowym) (Maszke, 2002). Na potrzeby niniejszego artykułu pojęcia te będą stosowane zamiennie.

1. Kształtowanie więzi

Współdziałanie ugruntowuje budowane relacje. Nawet jeśli cel podejmowanego działania jest bardzo egoistyczny, to odgrywa ono pozytywną rolę. Aby mieć szansę na utrzymanie relacji między rodzeństwem przez całe życie (co ma solidny fundament w dzieciństwie), niezbędny jest dialog. Dzięki niemu więzi są rozbudowywane i wzmacniane. W dialogu jednak kluczowa jest szczerłość i wzajemne zaufanie. Należy także troszczyć się o rozmowę o uczuciach, w tym również negatywnych (Kądziołka, 2012). Dialog jest niezwykle istotny także w rzeczywistości szkolnej. Jego wagę podkreślają nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy, gdyż prawidłowe wzorce w tym zakresie (wywodzące się z domu rodzinnego) przekładać się będą na prawidłowe nawiązywanie i podtrzymywanie relacji między dziećmi i młodzieżą w szkole.

Można wyróżnić typy relacji w rodzeństwie, które oparte są o stopień zaangażowania psychologicznego, wsparcia, komunikacji oraz bliskości emocjonalnej. Na tej podstawie skategoryzowano relacje: bardzo bliskie (14%), bliskie (30%), lojalne (34%), apatyczne (11%) oraz wrogie (5%). Z powyższego wynika, że aż 78% rodzeństwa łączy relacja bardzo bliska, bliska lub lojalna. Świadczy to o doniosłości tej relacji dla jednostki w ciągu życia (Harwas-Napierała, 2008).

Stephen Bank oraz Michael Kahn wprowadzili do koncepcji więzi między rodzeństwem zjawisko „przystępności”. Wyodrębnili wysoki (kiedy dzieci są serdeczne wobec siebie i zdolne do poświęceń) oraz niski poziom przystępności (gdzie relację scharakteryzować można jako obojętną). Stwierdzili też pojawienie się impulsów, które mogą ją wzmacniać. Do tej grupy należy: dzielenie się przestrzenią, wspólne zamieszkiwanie czy też spędzanie czasu wolnego (Capodieci, 2006).

Ponadto, analizując powiązania między rodzeństwem, można przyjąć dwie, różniące się między sobą, perspektywy (Kądziołka, 2012):

1. Wymiar formalno-biologiczny, w którym pod uwagę bierze się wyłącznie stosunek biologiczny;
2. Wymiar psychologiczny, w którym zastanawiać można się nad interakcjami, strategiami wzajemnej percepcji, schematami myślenia oraz emocjami.

Ann Goetting w swojej koncepcji posiłkuje się zadaniami rozwojowymi widzianymi na tle kolejnych okresów życia dla zobrazowania powiązań pomiędzy rodzeństwem. W dzieciństwie oraz czasie dojrzewania rodzeństwo stanowi źródło wsparcia. Jest codziennym, stałym towarzyszem. W tym czasie szczególnie starsze dziecko inicjuje współpracę, zapraszając rodzeństwo do tworzenia koalicji do kontaktu z rodzicami, bądź dostarczając zasobów (czyli na przykład ucząc brata lub siostrę bardziej złożonych umiejętności, a na kolejnych etapach wzajemnie pomagając sobie w realizacji obowiązków szkolnych). Kształtuje się wówczas także odpowiedzialność. W okresie wczesnej oraz średniej dorosłości rodzeństwo wciąż stanowi niezwykle istotne źródło wsparcia. Otrzymywane wsparcie może dotyczyć zarówno codziennego życia, jak i dużo bardziej skomplikowanych sytuacji problemowych. Wsparcie może polegać między innymi na usługach bezpośrednich, a więc pomocy finansowej, w wychowaniu potomstwa albo podczas dolegliwości chorobowych. W dalszej kolejności rodzeństwo współpracuje ze sobą w aspekcie opieki nad chorującymi rodzicami bądź dziadkami, a także omawiając zagadnienia dotyczące kwestii materialnych. W okresie starości potrzeba wsparcia i wzajemnej pomocy okazuje się jeszcze bardziej zauważalna. Szczególnie jeśli jedno z rodzeństwa sukcesywnie traci kolejnych członków rodziny i przyjaciół. Powracają wspomnienia, dawne priorytety, a także długie, ciekawe rozmowy o przeszłości (Harwas-Napierała, 2014). Staje się to sposobem na ułożenie sobie swojego życia i „przepracowanie” pewnych zagadnień. Uzyskany na przestrzeni lat dystans pozwala z nieco innej perspektywy spojrzeć na sytuacje, które wcześniej zaliczane były do kategorii wyjątkowo trudnych.

Psychiatra dziecięcy John McDermott zajmował się fazami rozwoju nieporozumień między rodzeństwem. Twierdził, że mają one wpływ na sposób zachowania się stron sporu w trakcie kłótni. Do 6. roku życia (czyli do czasu, w którym dziecko nie uczęszcza jeszcze do szkoły) dominuje postawa egoistyczna połączona z przewagą własności materialnej. Sprzeczki dotyczą głównie użytkowania określonych przedmiotów, a także czasu spędzanego z osobami ważnymi dla

dziecka (na tym etapie są to przede wszystkim rodzice lub opiekunowie). Dzieci nie chcą się ze sobą niczym dzielić, co stosunkowo boleśnie przeżywają ich rodzice. Na następnym etapie każde z dzieci skupia się tylko na dbaniu o własne dobro, zgodnie z regułą „jeśli ty mi nic nie zrobisz, ja też ci nic nie zrobię”. Teraz na co dzień pojawiają się dyskusje, ustalenia i negocjacje. W pierwszym okresie edukacji dostrzeżona zostaje inna zasada – „by coś dostać, trzeba coś oddać”. Obie strony sporu zostają usatysfakcjonowane podczas transakcji wymiany. Ma to niebywale budujący wpływ na więzi pomiędzy braćmi i siostrami. Zaczyna pojawiać się zgoda dzięki osiągnięciu porozumienia. Uwydatnia się współpraca pomiędzy dziećmi, które poznają wartość wzajemnego zrozumienia. Rodzice w bardzo szybkim tempie to zauważają i wzmacniają takie zachowania. Z uwagi na fakt, że na tym etapie autorytet rodziców jest dla dzieci bardzo istotny, to wzmacniane zachowania uzyskują powtarzalność. W okresie dojrzewania nastolatki zaczynają stopniowo konstruować reguły zachowania i zobowiązują się wzajemnie do ich przestrzegania. Za naruszenie ustalonych norm grożą konsekwencje (również przedyskutowane między rodzeństwem). Dzieje się tak nawet wtedy, gdy przestają one im z różnych względów odpowiadać. Skonstruowane zasady są mimo wszystko traktowane priorytetowo. Adolescenci dostrzegają wartość sprawiedliwości, która przestaje być dla nich tak abstrakcyjna, jak dotychczas. W tym czasie współdziałanie oraz możliwości twórczego rozwiązywania konfliktów (na różnych płaszczyznach) są już zauważalne na co dzień (Unverzagt, 2004). Koncepcja ta dobrze opisuje faktyczną ewolucję zachowań dzieci i młodzieży również w relacjach z rówieśnikami, które można obserwować w szkole.

Współpraca na różnych etapach życia rodzeństwa także ulega przeobrażeniom. Na początku dotyczyć będzie na przykład stworzenia koalicji przeciwko rodzicom czy próby opanowania zdenerwowania dorosłego. Z biegiem czasu pojawiać się będzie wsparcie w trudnych momentach, wzajemna pomoc, chęć dzielenia się oraz stawanie we wzajemnej obronie. Gdy sprawia się jakąkolwiek radość jednemu dziecku, zaczyna się ono upominać o to samo dla brata lub siostry. Dzieci zaczynają zastanawiać się nad prezentami dla siebie nawzajem. Ponadto bardzo istotna jest pomoc w radzeniu sobie z zadaniami rozwojowymi, choćby poprzez pomoc w określeniu swojej osobowości. Negatywne i pozytywne uczucia zaczynają się równoważyć (Unverzagt, 2004).

2. Bliskość a rywalizacja i współdziałanie w relacjach pomiędzy rodzeństwem w świetle wyników badań

Prezentowane badanie zrealizowane zostało w drugiej połowie 2015 roku w Poznaniu. W badaniu wzięli udział młodzi ludzie ze szkoły gimnazjalnej. Zastosowano dobór nieprobabilistyczny. Wszyscy badani mieli 14 lub 15 lat oraz posiadali rodzeństwo. W badaniach łącznie wzięło udział 87 respondentów, jed-

nak 14 ankiet zostało odrzuconych z uwagi na duże braki w wypełnieniu kwestionariusza ankiety. Badania właściwe poprzedzono pilotażem. W badanej populacji 22 osoby pochodziły z rodzin wielodzietnych – 10 dziewcząt i 12 chłopców, z czego 19 osób pochodziło z rodzin wielodzietnych z trojgiem dzieci, a 3 z rodzin wielodzietnych z czwórką dzieci. Moim głównym problemem badawczym była odpowiedź na pytanie, w jaki sposób współdziała i rywalizuje ze sobą rodzeństwo.

Na potrzeby badania do zjawiska współdziałania – poza standardowymi aktywnościami, takimi jak choćby tworzenie koalicji przez rodzeństwo, aby uzyskać pewne dobra od rodziców lub opiekunów, albo kreowanie pozytywnego klimatu rodzinnego – włączono także kategorię wzajemnej pomocy (z tym jednak zastrzeżeniem, że dotyczyła współdziałania, gdy obie strony były aktywne).

Tabela nr 1 przedstawia częstotliwość współpracy młodzieży w okresie dojrzewania z rodzeństwem.

Tabela 1

Częstotliwość współpracy ze sobą rodzeństwa

Częstotliwość współdziałania	Liczba rodzeństwa		Jedna osoba (brat albo siostra) N = 51		Kilkoro rodzeństwa N = 22		Razem N = 73	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wielokrotnie w ciągu dnia	9	17,6%	4	18,2%	13	17,8%		
Codziennie lub prawie codziennie	14	27,5%	4	18,2%	18	24,7%		
Kilka razy w tygodniu	12	23,5%	7	31,8%	19	26%		
Kilka razy w miesiącu	10	19,6%	4	18,2%	14	19,2%		
Nigdy lub prawie nigdy	6	11,8%	3	13,6%	9	12,3%		
Razem	51	100%	22	100%	73	100%		

Źródło: badania własne.

Z zaprezentowanych wyników wnioskować można, że relatywnie często adolescenty angażują się we współdziałanie z rodzeństwem. Jeśli połączyć kategorie „codziennie lub prawie codziennie” i „kilka razy w tygodniu”, to uzyskuje się już wynik ponad połowy badanych współpracujących ze swoimi siostrami lub braćmi. Młodzież wobec tego rzeczywiście dba o bliskość w relacjach pomiędzy rodzeństwem.

Młodzież z rodzin wielodzietnych najczęściej wskazywała kategorię „kilka razy w tygodniu” (31,8%), natomiast wśród adolescentów z rodzin z dwójką dzieci najpopularniejsza była odpowiedź „codziennie lub prawie codziennie” (27,5%). Różnica nie jest więc duża, a zjawisko można uznać za częste w polskich rodzinach. Kluczowe są jednak chęci rodzeństwa do podjęcia współdziałania, co potwierdzać może fakt, że odpowiedź „nigdy lub prawie nigdy” (łącznie 12,3%) była wskazywana najrzadziej.

Nawet jeśli współpraca wynika wyłącznie z przyczyn pragmatycznych, to jednak jest ona korzystna. Przede wszystkim dlatego, że poprzez tego typu stosunki kształtują się i wzmacniają więzi tak ważne dla młodych ludzi. Ponadto udoskonalane zostają równocześnie kompetencje interpersonalne, co rzutować będzie pozytywnie na funkcjonowanie społeczne adolescentów oraz ich rodzeństwa.

Poddany został analizie związek pomiędzy współdziałaniem dorastających ludzi z rodzeństwem a płcią badanych (tabela nr 2). Zakładano, że uczennice będą chętniej angażowały się we współpracę, natomiast chłopcy usiłować będą samodzielnie rozwiązywać problemy.

Tabela 2

Częstość współdziałania wśród rodzeństwa a płeć

Częstość współdziałania	Płeć		Męska N = 41		Razem N = 73	
	Żeńska N = 32		liczba	procent	liczba	procent
Wielokrotnie w ciągu dnia	7	21,9%	6	14,6%	13	17,8%
Codziennie lub prawie codziennie	9	28,1%	9	22%	18	24,7%
Kilka razy w tygodniu	8	25%	11	26,8%	19	26%
Kilka razy w miesiącu	5	15,6%	9	22%	14	19,2%
Nigdy lub prawie nigdy	3	9,4%	6	14,6%	9	12,3%

Źródło: badania własne.

Aby dokonać weryfikacji wcześniejszego założenia, wyniki zagregowano, łącząc kategorie współdziałania „wielokrotnie w ciągu dnia” i „codziennie lub prawie codziennie”. Wśród dziewcząt odsetek uzyskanych odpowiedzi wyniósł 50%, natomiast wśród chłopców 36,6%. Zależność między płcią a częstością współdziałania nie jest istotna statystycznie (dla $\alpha = 0,05$) $\chi^2 = 1,6$. Jednak już przy kategorii „kilka razy w tygodniu” różnica wskazań między chłopcami a dziewczętami rozmywa się. Niemniej jednak rozbieżności w kwestii angażowania się we współpracę w zależności od płci tłumaczyć można stylami socjali-

zacji do pełnienia ról płciowych w przyszłości. Jedne cechy są (nadal bardzo schematycznie) przypisane dziewczynkom, inne chłopcom. Już nawet małe dzieci są z nimi oswajane (co zauważyć można w podręcznikach szkolnych)². Poprzez uwrażliwianie społeczeństwa na takie zagadnienia oraz inicjowane kampanie społeczne jest jednak szansa na zmiany.

Ponadto, na podstawie niniejszych wyników badań, można zastanowić się, czy jeśli dziewczęta są bardziej otwarte na współpracę i często się w nią angażują, to czy w dorosłym życiu będą bardziej wrażliwe na problemy swoich sióstr i braci. Może się to również przekładać na wyższy poziom empatii w relacjach między rodzeństwem oraz wyższą gotowość do niesienia pomocy.

Istotnym aspektem budowania relacji między braćmi i siostrami są ich współdziałania. Te zaś uzależnione są od konkretnego celu (tabela 3). Wobec tego analizowano, czy angażowanie się we współpracę bardziej zależy od czynników osobistych (choćby własnej satysfakcji), czy też od względów prospołecznych (na przykład pielęgnowania więzi rodzinnych, kształtowania umiejętności komunikacji interpersonalnej).

Tabela 3

Cel współdziałania wśród rodzeństwa w rodzinach wielodzietnych i z dwojgiem dzieci

Cel współdziałania	Liczba rodzeństwa		Jedna osoba (brat albo siostra) N = 51		Kilkoro rodzeństwa N = 22		Razem N = 73	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Osiągnięcie założonych korzyści	26	51%	13	25,5%	39	53,4%		
Własna satysfakcja	15	29,4%	5	9,8%	20	27,4%		
Poprawa stosunków interpersonalnych	9	17,6%	2	3,9%	11	15,1%		
Zwiększenie spójności w podsystemie rodzeństwa	20	39%	3	5,9%	23	31,5%		

Źródło: badania własne.

Dwie z wyłonionych kategorii wymagają uściślenia (pozostałe dwie powinny być jasne). „Poprawa stosunków interpersonalnych” łączy się z treningiem kompetencji „miękkich” (młodzi ludzie doskonalą swoje umiejętności społeczne, co rzutuje na funkcjonowanie w obszarze komunikacji międzyludzkiej). „Zwiększenie spójności w podsystemie rodzeństwa” (ważne szczególnie w rodzinach wielodzietnych) rozumiane jest natomiast jako poprawa stosunków w podsystemie rodzeństwa.

Aż 53,4% respondentów jako zaletę współpracy wskazało osiągnięcie założonych korzyści. Było to jedno z pytań wielokrotnego wyboru, dlatego też pozo-

² Zob.: <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl/>

stałe odpowiedzi również uzyskały dosyć duże odsetki wskazań. Młodzież jest wobec tego świadoma wielu pozytywnych aspektów tego typu aktywności i potrafi je klarownie wyrazić.

Osiągnięcie korzyści ze współpracy jest najważniejsze dla adolescentów bez względu na to, czy pochodzą z rodzin wielodzietnych, czy z dwojgiem dzieci. Należy jednak zaznaczyć, że w rodzinach wielodzietnych rzadziej wskazywano dodatkowo zwiększenie spójności w podsystemie rodzeństwa, a zakładano, że właśnie w rodzinach wielodzietnych ten aspekt może zostać szczególnie uwydatniony.

Należy w tym miejscu zadać sobie pytanie, czy współcześnie młodzież jest nastawiona w relacjach głównie instrumentalnie, czyli na realizację konkretnych zadań i otrzymania z tego tytułu korzyści. Jeśli rzeczywiście tak jest, zaletą takiej sytuacji może być specyficzna motywacja, dzięki której młodym ludziom łatwiej będzie odnaleźć się w nieoczekiwanej potrzebie rozwiązania sytuacji trudnej.

Być może jest tak, że kiedy rodzina jest bardziej liczna, to również odpowiedzialność za stosunki międzyosobowe zostaje rozproszona, a wszyscy członkowie nie mają szansy zbudowania stabilnej, trwałej, wysoce emocjonalnej więzi (tak zwanego „życia się ze sobą”). Nawet mimo starań jednego z członków rodziny, relacje będą kształtowały się inaczej, gdyż niezbędne jest zaangażowanie każdej ze stron.

W kolejnej części badań skupiono się na sytuacjach i okolicznościach współdziałania młodych ankietowanych ze swoimi braćmi lub siostrami (tabela 4).

Tabela 4

Sytuacje lub okoliczności współdziałania wśród rodzeństwa w rodzinach z dwojgiem dzieci i wielodzietnych

Sytuacje lub okoliczności współdziałania	Liczba rodzeństwa		Jedna osoba (brat albo siostra) N = 51		Kilkoro rodzeństwa N = 22		Razem N = 73	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Sytuacje życia szkolnego	4	7,8%	1	4,5%	5	6,8%		
Sytuacje życia różniowego	9	17,6%	7	31,8%	16	21,9%		
Okoliczności rekreacji, wypoczynku	12	23,5%	2	9,1%	14	19,2%		
Sytuacje spędzania czasu wolnego w gronie rodzinnym	14	27,5%	6	27,3%	20	27,4%		
Sytuacje życia domowego	38	74,5%	15	68,2%	53	72,6%		
Inne	1	1,96%	2	9,1%	3	4,1%		

Źródło: badania własne.

Młodzi ludzie najczęściej współpracują ze swoimi braćmi i siostrami w sytuacjach życia domowego (72,6%) oraz spędzając czas wolny w gronie rodzinnym (27,4%). Są to okoliczności, w których rzeczywiście rodzeństwo spędza ze sobą najwięcej czasu i ma wówczas największe możliwości na zainicjowanie lub kontynuowanie współpracy. Zbliżone tendencje utrzymywały się w rodzinach wielodzietnych oraz z dwojgiem dzieci.

Na odpowiedź „inne” wskazały trzy osoby, z czego dwie pokusiły się o argumentację swojego zdania. Jedna z nich dotyczyła wspólnego powrotu rodzeństwa do domu komunikacją miejską (badany 20), a druga okoliczności, w których mama dyktuje rodzeństwu, aby ze sobą współpracowało (badany 48).

Należy podkreślić, że sytuacje, które najczęściej były zaznaczane przez adolescentów, oraz te, które były przez nich dodatkowo przytoczone, są sytuacjami, które stanowią element codzienności. To właśnie wówczas kształtuje się bliskość i intymność relacji między rodzeństwem. Natomiast to, czy młodzi ludzie są poniekąd zmuszeni sytuacją do współpracy, czy też aktywność wynika z ich indywidualnych potrzeb, będzie już zupełnie inną kwestią.

Niezwykle ciekawe jest również to, w jaki sposób młodzież współpracuje ze swoim rodzeństwem. Poniższa tabela przedstawia wyniki badań na ten temat (tabela 5).

Tabela 5

Formy współdziałania wśród rodzeństwa w rodzinach z dwojgiem dzieci i wielodzietnych

Forma współdziałania	Liczba rodzeństwa		Jedna osoba (brat albo siostra) N = 51		Kilkoro rodzeństwa N = 22		Razem N = 73	
	liczba	procent	Liczba	procent	liczba	procent		
Psychiczna	13	25,5%	6	27,3%	19	26%		
Werbalna	14	27,5%	11	50%	25	34,2%		
Instrumentalna	39	76,5%	15	68,1%	54	74%		
Inna	2	3,9%	1	4,5%	3	4,1%		

Źródło: badania własne.

W psychicznej postaci współdziałania mieści się wsparcie duchowe i docenianie siebie nawzajem. W postaci werbalnej – pochwała, miłe słowo, trafna wymiana myśli oraz słowna instrukcja. W postaci instrumentalnej z kolei pomoc przy wykonaniu konkretnego zadania. Respondenci mogli również wskazać odpowiedź „inne”, dlatego pojawiły się następujące odpowiedzi: „wspólna zabawa” (badany 56) oraz „nauka jazdy na deskach” (badany 62), co również można potraktować jako swego rodzaju zabawę.

Instrumentalna forma współpracy okazała się najczęściej wskazywana przez młodych ludzi (74%). Znowu nasuwa się wniosek dotyczący zadaniowego nastawienia młodych ludzi przede wszystkim na pewne korzyści w relacjach, tym bar-

dziej, że o formie psychicznej (26%) i werbalnej (34,2%) wspomniało zdecydowanie mniej osób. Mimo wszystko, z całą pewnością angażowanie się we współdziałanie, choćby z pobudek instrumentalnych, wspomaga organizację codziennego dnia, a poprzez dzielenie się obowiązkami czy wzajemną pomocą zaoszczędzony czas można wykorzystać w bardziej atrakcyjny, z punktu widzenia adolescentów, sposób.

Należy podkreślić, że wątek dotyczący relacji i emocji nie jest dla młodzieży obojętny, co zostało uwidocznione podczas badań. Warto jeszcze dodać, że instrumentalna forma współpracy była częściej wskazywana przez respondentów z rodzin z dwojgiem dzieci (76,5%), niż w przypadku młodych ludzi z rodzin wielodzietnych (68,1%).

Pomimo tego, że badania nie zostały zrealizowane na próbie reprezentatywnej, a wniosków nie można w żaden sposób uogólniać, to jednak przedstawione zostały pewne główne tendencje, które stać się mogą inspiracją do kolejnych analiz tej bogatej tematyki.

Zakończenie

Dziecko uczy się sposobu budowania i podtrzymywania relacji międzyludzkich przede wszystkim w domu rodzinnym. Szczególną rolę w tym aspekcie pełnią relacje z rodzeństwem. Rzutuje to bowiem na życie szkolne dziecka. Sposób komunikowania oraz nawiązywania kontaktów ułatwia lub utrudnia dziecku funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej. Specyficzną bliskość pomiędzy rodzeństwem można odkrywać w wielu aktywnościach dnia codziennego. Dla każdego dziecka lub nastolatka będzie ona oznaczała coś innego. Rodzeństwo tworzy własny, specyficzny obszar intymności w obrębie swojej relacji. Zależy on od kilku czynników. Czasami nawet niepozorne kwestie mogą mieć niebagatelny wpływ na relację pomiędzy rodzeństwem. Nie można jednak zaprzeczyć faktowi, że więzi z rodzeństwem są ważne dla każdego człowieka – nawet jeśli aktualnie uległy one, z różnych względów, rozluźnieniu. Trzeba je pielęgnować przez całe życie, jak wszystkie inne więzi, na których człowiekowi zależy. Ta swoista więź, intymność i bliskość sprawiają, że rodzeństwo zakorzenia się w umyśle i psychice człowieka już na zawsze.

Bibliografia

- Capodiecici, S. (2006). *Rodzeństwo – Jaś i Małgosia czy Kain i Abel*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Douglas, M. (1991). The Idea of a Home: a Kind of Space. *Social Research*, 58 (1), 287–307.

- Hareven, T.K. (1991), The Home and the Family in Historical Perspective. *Social research*, 58 (1), 253–285.
- Harwas-Napierała, B. (2008). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system (s. 47–72). W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janda-Dębek, B. Kuczyńska, A. (2006). Przyzwolenie na dotyk jako jeden z aspektów komunikacji międzyludzkiej a poziom samooceny (s. 95–101). W: W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kądziółka, W. (2012). *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kotarbiński, T. (1965). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Maszke, A.W. (2002). Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli (s. 72–74). W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*. Białystok: Trans Humana.
- Reczek-Zymróż, Ł. (2009). *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Unverzagt, G. (2004). *Dzieci, pogódźcie się wreszcie! Dlaczego rodzeństwo nie może żyć tylko w zgodzie*. Kielce: „Jedność”.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*. Radom – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

The importance of closeness among siblings in the socialization and educational aspect

Summary

The content of the article presents a different perspective on the closeness through the relationship in siblings. The dynamic development of the relationship depends on many factors. The proximity of siblings affects, for example, the intimacy of siblings. The method of maintaining the relationship between siblings is visible in other relations at the stage of education. Attention is also focused on research done among siblings in one of the lower secondary school. The research concerned cooperation and competition as an activity through which siblings build, develop and strengthen relationships. 73 young people were examined (of which 22 came from large families).

Keywords: closeness, intimacy, siblings, cooperation.

Michalina KASPRZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-4106-6391>

Kontakt: e-mail: michalina.kasprzak@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Kasprzak, M. (2018). Wykorzystanie elementów arteterapii w edukacyjnym procesie wspierania twórczego rozwoju dzieci. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne, 11*, 159–169.

Wykorzystanie elementów arteterapii w edukacyjnym procesie wspierania twórczego rozwoju dzieci

Streszczenie

W niniejszym artykule zostały przedstawione wybrane elementy kilku podstawowych rodzajów arteterapii, takich jak: biblioterapia, choreoterapia, muzykoterapia, plastykoterapia i teatroterapia, w celu ukazania znaczenia wykorzystania ich w edukacji w kontekście wspierania i wspomagania twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. W trakcie rozwoju młodego człowieka sztuka może być jednym z elementów terapii pozwalającym na różnorodne doświadczanie twórcze, za pomocą którego dziecko wyraża i określa siebie, ale też kształtuje własną samoocenę i polepsza samopoczucie. Jest to szczególnie istotne w kontekście wspierania i wspomagania edukacyjnego procesu dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

W pierwszej części artykułu autorka dokonała przeglądu teoretycznego arteterapii oraz wykorzystywania elementów arteterapii w publicznej edukacji szkolnej. W kolejnej części na podstawie wyników badań własnych, analizy literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń pedagogicznych zaprezentowała szereg rozwiązań, które są pomocne we wspieraniu twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucjach wsparcia dziennego (edukacja pozaszkolna).

Słowa kluczowe: arteterapia, dzieci, edukacja, edukacja pozaszkolna, rozwój twórczy.

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele interpretacji definicyjnych pojęcia arteterapii z uwagi na jej interdyscyplinarny charakter. W zależności od

dziedziny reprezentowanej przez autora (np. filozofia, pedagogika, psychologia, medycyna) eksponowane są bardziej jej artystyczne lub medyczne aspekty. W niniejszym artykule to pojęcie stosowane jest w szerokim kontekście. Arteterapia ujmowana jest jako metoda terapeutyczna, w której skład wchodzi inne terapie, m.in. biblioterapia, choreoterapia, muzykoterapia, plastykoterapia i teatroterapia (Dalley, 2006), których elementy można wykorzystywać w procesie edukacyjnym, zwłaszcza w terapii pedagogicznej, w działaniach profilaktycznych, diagnozowaniu i korekcji zaburzeń oraz w procesie reedukacji i kompensacji (Gładyszewska-Cylulko, 2014; Konieczna, 2014). W edukacji arteterapia to także „strategia pedagogiczna stosowana w procesie wychowania, wspomagająca integrację zaburzonych osobowości. Może być analizowana jako proces, postawa, strategia, zasada lub efekt” (Szuścik, 2016, s. 34). W związku z powyższym, arteterapeuta pracuje głównie z dziećmi, które pochodzą ze środowisk zagrożonych wystąpieniem pewnych trudności edukacyjnych lub zaburzeń w sferze społecznej i rozwojowej, oraz z dziećmi, które już ich doświadczają (Konieczna, 2014). Niejednokrotnie dzieci te pochodzą jednocześnie ze środowisk defaworyzowanych społecznie, a więc posiadają obniżone szanse na korzystanie z praw i przywilejów przysługujących każdemu człowiekowi, ze względu na fakt m.in. pochodzenia ze środowiska zagrożonego marginalizacją lub wykluczeniem społecznym (czyli m.in. dzieci z rodzin biednych, z rodzin z osobą z uzależnieniem, z rodzin z niskim poziomem wykształcenia, z rodzin z osobą z niepełnosprawnością itp), lub też pochodzą ze zróżnicowanych grup etnicznych, rodzin mieszanych narodowościowo, itp. (Zbonikowski, 2010).

W literaturze przedmiotu są obecne zróżnicowane koncepcje dotyczące definicji arteterapii i jej rodzajów (inaczej: subdyscyplin, dziedzin, narzędzi lub technik). Wyróżnić można wiele rodzajów arteterapii, np. podstawowe (wspomniane wyżej i omówione poniżej rodzaje arteterapii), i inne, związane z wykorzystywaniem szeroko pojętej natury w edukacji i terapii (Szulc, 1993, s. 21). Najczęściej wymieniane i prowadzone w środowisku szkolnym i pozaszkolnym są: *biblioterapia* – terapia z wykorzystaniem szeroko pojętej literatury i słowa, w której stosuje się materiały, tj. wszelkiego rodzaju książki tekstowe, książki obrazkowe, nagrania tekstów terapeutycznych, własną twórczość pacjentów; *choreoterapia* – terapia z wykorzystaniem ekspresji ruchowej i tańca, w której wyróżni można następujące rodzaje aktywności: taniec, ćwiczenia muzyczno-ruchowe i improwizacje ruchowe przy muzyce; *muzykoterapia* – terapia z wykorzystaniem muzyki i jej elementów, w której stosuje się techniki, tj. improwizacja muzyczna, tematyczne zajęcia instrumentalne, ale także często w połączeniu z choreoterapią zajęcia muzyczno-ruchowe; *plastykoterapia* – terapia z wykorzystaniem zróżnicowanych form plastycznych, w której stosuje się techniki rysunkowe, malarskie, rzeźbiarskie, graficzne (w ujęciu teoretycznym wąskim ten rodzaj stanowi jednoznaczne użycie z terminem arteterapia), i *teatroterapia* – terapia z wykorzystaniem form teatralnych, w której stosuje się techniki takie, jak psychodrama,

drama, pantomima, terapia poprzez sztuki teatralne (widowiska sceniczne); (por. Kwiatkowska, 1991; Szulc, 1993; Dalley, 2006; Case, Dally, 2009; Józefowski, 2012; Konieczna, 2014).

Arteterapia ze względu na swój interdyscyplinarny charakter pozwala na stosowanie i łączenie różnych jej rodzajów (także metod i technik pracy) w procesie poznawania i doświadczania przez dzieci rzeczywistości, oraz koncentrację na osiągnięciu celów. W kontekście ich realizacji ocenie nie powinien podlegać sam wytwór, gdyż w arteterapii nie stanowi on celu samego w sobie (Lecourt, 2008). Natomiast istotny jest proces arteterapeutyczny, a także w kontekście edukacyjnym sama postawa, strategia, zasada lub efekt (czyli narzędzia terapeutyczne), którym dana jednostka się poddaje i w których uczestniczy. Dziecko podczas zajęć arteterapeutycznych na bazie własnych zasobów, (które nieustannie wra- stają) dąży do wielopoziomowego rozwoju fizycznego, społecznego, poznawczego, emocjonalnego, estetycznego i percepcyjnego, a także do osiągnięcia stanu samorealizacji i optymalizacji jakości własnego życia. W zależności od przyjętej funkcji (np. trzech podstawowych: rekreacyjnej, edukacyjnej lub korekcyjnej) arteterapia wspiera i wspomaga proces wychowania i twórczej edukacji dziecka poprzez tworzenie mu odpowiednich warunków rozluźnienia, zdobywania wiedzy oraz możliwości dokonania przekształcenia mechanizmów i struktur mniej wartościowych w bardziej wartościowe (Korbut, 2016). Dopiero po dookreśleniu funkcji i osiągnięciu celów, działania arteterapeutyczne będą prowadzić do wspomnianego wcześniej wieloaspektowego rozwoju dziecka poprzez ujawnienie, oczyszczenie, uświadomienie oraz wyrażenie swoich przeżyć i emocji na nowo, w konsekwencji prowadząc do osiągnięcia rzeczywistych zmian (Józefowski, 2012).

1. Zastosowanie elementów arteterapii w publicznej edukacji przedszkolnej i szkolnej

W edukacji szkolnej najczęściej wykorzystywane są elementy plastykoterapii (zwłaszcza technika rysunku), muzykoterapii, teatroterapii (zwłaszcza techniki dramowe), biblioterapii (głównie w edukacji przedszkolnej), jak i choreoterapii (Sikorski, 2003). Jak zauważa Anna Korbut, „dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym na ogół bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach opierających się na działaniach z zakresu szeroko pojmowanej arteterapii” (Korbut, 2016, s. 276). Jest to bezpośrednio skorelowane ze wzrostem i różnorodnością trudności edukacyjnych oraz zaburzeń społecznych i rozwojowych, jakich doświadczają współcześnie najmłodszy uczniowie. Ponadto, potrzeba dzieci w uczestnictwie w zajęciach arteterapeutycznych wynikać może również ze zmian w środowisku edukacyjnym (np. przejście z nauczania przedszkolnego na poziom wczesnoszkolny czy modyfikacje prawne systemów szkolnych i programów nauczania), środowisku rówieńczym (np. akceptacja wśród rówieśników, konflikty inter-

personalne) i środowisku rodzinnym (np. przeprowadzka, sytuacje zdrowotne, sytuacje traumatyczne itp.).

Z uwagi na interdyscyplinarność i popularność arteterapii oraz jej zróżnicowane podłoże definicyjne, proponowane dzieciom zajęcia lub konkretne aktywności nie zawsze mają charakter arteterapeutyczny. Związane jest to m.in. z nieodpowiednim definiowaniem i rozumieniem arteterapii przez osoby prowadzące zajęcia (czasami brakiem jakiegokolwiek wiedzy teoretycznej), z ich przygotowaniem jako arteterapeutów, jak również z brakiem kompetencji w tym zakresie. W edukacji przedszkolnej i szkolnej nauczyciele mają tendencję do wykorzystywania arteterapii i nadinterpretacji prowadzonych przez siebie zajęć z edukacji przez sztukę (czyli wykorzystywania w edukacji form plastycznych, muzycznych, teatralnych, ruchowych i książek itp. – jednak bez założeń terapeutycznych). Ponadto w trakcie realizacji zajęć z edukacji przez sztukę lub zajęć arteterapeutycznych jest możliwe, że „szkoła przyczynia się, niestety, do szerzenia miernego dyletantyzmu – nie uczy rozumienia i szacunku dla sztuki, a nauczyciel często nie szanuje dostatecznie i nie uświadamia dziecku jego własnych, wartościowych, twórczych możliwości i osiągnięć” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 61). Wykonywanie przez dzieci prac z modelu lub gotowego schematu (np. kolorowanki), wymagające zastosowania konkretnych (i możliwych) technik rysunkowych, nie jest odzwierciedleniem zajęć arteterapeutycznych ani twórczych, jednak współcześnie bardzo często jest wykorzystywane w trakcie zróżnicowanych tematycznie zajęć na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Tymczasem, w przypadku twórczej (lub artystycznej) działalności dziecka jednym z podstawowych warunków jest „realizowanie postawy twórczej oderwanej od wszelkich form ograniczających się do naśladownictwa i stereotypu” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 63). Tak więc, „pedagog może wykorzystywać elementy arteterapii w swojej pracy, ale nie powinien nazywać się arteterapeutą, jeśli nie ma ku temu odpowiedniego przygotowania” (Gładyszewska-Cylulko, 2014, s. 31). W związku z tym powinien również stosować odpowiednie nazwy względem realnie prowadzonej przez siebie działalności. Sytuacje nadinterpretacji terminologicznej potwierdzają m.in. raporty ewaluacyjne w instytucjach przedszkolnych i szkolnych, np. w raporcie ewaluacji problemowej Przedszkola w Kronowie istnieje wyłącznie adnotacja dotycząca deklaracji kadry pedagogicznej w zakresie posiadanych uprawnień (w tym arteterapeutycznych, jednak nie jest to sprecyzowane) oraz stosowanych aktywności w pracy pedagogicznej, w których arteterapia wymieniana jest jako jedna z metod aktywizujących, bez żadnego uszczegółowienia prowadzonych w tym zakresie działań (Szymańska, Bukowiecki, 2014). Z jednej strony, może być to skutkiem tego, iż arteterapia ma charakter interdyscyplinarny i nie jest w Polsce uwarunkowana prawnie (Nieduziak, 2012). Z drugiej strony, otwartość definicyjna i tematyczna zajęć (łączenie różnych rodzajów, metod i technik) powoduje problematyczność w pozyskiwaniu rzetelnych przykładów aktywności arteterapeutycznych w literaturze przedmiotu, a w związku

z tym także niedobory wiedzy o skuteczności prowadzonych działań arteterapeutycznych w edukacji (Józefowski, 2012).

Obecność sztuki w edukacji nie jest niczym nowym, już w starożytności wierzono w jej wartości edukacyjne i terapeutyczne (Dalley, 2009). Jednak niedosyt w literaturze przedmiotu pozostawiają wciąż poszerzające się obszary, w których arteterapia (ujmując ogólnie: terapia przez sztukę) ma zastosowanie. Jednym z przykładów, dotyczących skuteczności zajęć arteterapeutycznych, są badania eksperymentalne przeprowadzone przez Ewelinę J. Konieczną, która zrealizowała autorski program arteterapeutyczny wśród uczniów szkoły podstawowej w Opolu (klas II i III). Badania dotyczyły kształtowania się zachowań asertywnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wykorzystana została metoda eksperymentu pedagogicznego i analiza wytworów dzieci. Badaczka ustaliła, że „zajęcia arteterapeutyczne mają istotny wpływ na kształtowanie się zachowań asertywnych” (Konieczna, 2014, s. 33), ale „arteterapia niestety nie przyniosła oczekiwanych rezultatów w sferze eliminowania zachowań naruszających cudze terytorium psychologiczne” (Konieczna, 2014, s. 34). W związku z powyższym, badania potwierdziły tezę, że arteterapia (w niektórych przypadkach) powinna być traktowana jako wspomagający, a nie główny, rodzaj terapii (Konieczna, 2014).

W przestrzeni polskiej edukacji elementy arteterapeutyczne w przedszkolach i szkołach publicznych powinny być prowadzone częściej, nie tylko podczas zajęć artystycznych (na których najczęściej się to odbywa) lub podczas zajęć pozalekcyjnych (różnego rodzaju koła zainteresowań). Elementy arteterapii przydatne są pedagogom-wychowawcom, gdyż „w edukacji jest to proces pozwalający nie tylko na poznanie samego siebie, ale także swoista forma katharsis, służąca zaspokajaniu potrzeb psychicznych” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 117). Przykładem takich oddziaływań może być prowadzony w Wielkiej Brytanii od 2002 roku program „The Art Room” (<https://www.theartroom.org.uk/>). W tym programie znaczącą rolę odgrywa współpraca zawodowych arteterapeutów (pracowników art rooms) i nauczycieli – pedagogów-wychowawców ze szkół publicznych, którzy w swoich grupach identyfikują dzieci (w wieku od 5–16 lat) potrzebujące dodatkowego wsparcia emocjonalnego i behawioralnego ze względu na doświadczane trudności w środowisku rodzinnym, szkolnym i/lub rówieśniczym, a także/lub zagrożenie defaworyzacją społeczną w związku z przejawianymi zachowaniami, postawami i pochodzeniem (Cortina, Fazel, 2015). Uczniowie włączani są do programu, który trwa 10 tygodni i prowadzony jest przez arteterapeutów. Na podstawie wyników badań ewaluacyjnych programu „The Art Room”, przeprowadzonych z uczniami w roku szkolnym 2012/13, udowodniono, że dzieci lepiej radzą sobie z własną emocjonalnością, poczuciem własnej wartości, przejawiają mniej zachowań negatywnych i hiperaktywnych, lepiej radzą sobie z zachowaniem w sytuacjach trudnych w szkole i poza nią oraz w kontaktach z rówieśnikami. Po zakończonym programie zdecydowanie mniej uczniów deklaroowało stany depresyjne (Cortina, Fazel, 2015, s. 38–39).

2. Elementy arteterapii w edukacyjnym procesie wspierania twórczego rozwoju dzieci w instytucjach wsparcia dziennego

Dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w Polsce mogą korzystać z pomocy instytucji wsparcia dziennego, są to m.in. świetlice środowiskowe i specjalistyczne, centra oraz kluby dziecięce i młodzieżowe, których działalność prowadzona jest poza szkołą, w najbliższym środowisku lokalnym. Oferta instytucji wsparcia dziennego jest bezpłatna i skierowana głównie do dzieci i młodzieży, ale w założeniu ich funkcjonowanie ma wspomagać i wspierać całe systemy rodzinne. W związku z tym systematycznie (np. codziennie lub kilka razy w tygodniu) prowadzone są zajęcia dla dzieci i młodzieży (w osobnych grupach wiekowych). W niektórych instytucjach cyklicznie (np. raz w miesiącu) odbywają się także spotkania/warsztaty dla rodziców lub opiekunów prawnych. Działalność instytucji wsparcia dziennego w Polsce reguluje ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (2011). Najczęściej w tego rodzaju instytucjach w Polsce pracują nauczyciele, a zatem harmonogram działań i oferta zajęciowa (treści programowe i schemat zajęć) zbliżone są do realizowanego programu szkolnego. Do zadań instytucji należą: organizacja czasu wolnego, pomoc w nauce, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, dbanie o sprawność fizyczną i rozwijanie kultury osobistej, współpraca z rodzicami i/lub opiekunami prawnymi dziecka oraz z podmiotami takimi, jak: szkoła, kuratorium sądowe, itp. (Ustawa o wspieraniu rodziny, 2011). W związku z tym istnieje wiele obszarów, w których można wykorzystać elementy arteterapii w trakcie zajęć w instytucjach wsparcia dziennego.

Arteterapia „obejmuje rozwój człowieka poprzez twórczość, która może być różnorodnie rozumiana i analizowana” (Szuścik, 2016, s. 33). W sztuce można wyróżnić „proces twórczy i powstałe w nim dzieło. Jej istota wyraża się w nadawaniu podmiotowym doznaniom symbolicznej formy, złożonej na artystyczną strukturę. Zawarty w niej przekaz odzwierciedla subiektywną, kreowaną przez twórcę wizję rzeczywistości, określoną przez jego przeżycia i doświadczenia” (Florczykiewicz, Józefowski, 2011, s. 16). Natomiast w arteterapii są to wcześniej wspomniane: proces arteterapeutyczny i/lub postawa, strategia, zasada czy efekt, które nie są traktowane jako cel sam w sobie, ale jako narzędzie prowadzące do spełnienia funkcji arteterapeutycznych, takich, jak: diagnostyczna (wgląd w sytuację problemową), poznawcza (rozwój przez doświadczenie), ekspresyjna (ujawnienie tłumionych emocji), kompensacyjna (zaspokajanie niezrealizowanych potrzeb jednostki), wychowawcza (powrót do środowiska społecznego przez jednostkę), (Szuścik, 2016). W tym kontekście celem arteterapii w połączeniu z aktywnością twórczą jest kształtowanie holistycznego rozwoju jednostki.

Na podstawie wyników badań własnych¹, osobistych doświadczeń pedagogicznych i analizy literatury przedmiotu poniżej zaprezentowano wybrane wyniki

¹ Badania zostały przeprowadzone przez autorkę w ramach dysertacji doktorskiej, pt. *Twórczość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w lokalnych formach wsparcia*

badania (dotyczące zakresu niniejszego artykułu) oraz możliwości włączenia elementów arteterapii w pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie, w celu wspomaganie i wspierania ich w procesie edukacyjnym, terapeutycznym oraz rozwoju twórczym.

Podczas przeprowadzonych badań zaobserwowano, że elementy arteterapii, mimo posiadanych przez wychowawców uprawnień, były stosowane bardzo rzadko. Było to nieadekwatne do potrzeb sygnalizowanych przez dzieci. Zajęcia w badanej instytucji odbywały się dwa razy w tygodniu, od razu po zajęciach w szkole. Ponad połowa wychowanków (67% badanych) nie potrafiła radzić sobie z emocjami negatywnymi, zwłaszcza dotyczącymi bieżących sytuacji w szkole i domu rodzinnym. Zaburzenia zachowania podczas pobytu w instytucji przejawiało 58% badanych, a problemy w komunikacji interpersonalnej – 50% badanych. Nieśmiałość, nadpobudliwość psychoruchową, a także wysoki poziom agresji przejawiało 33% badanych. Natomiast niedostosowanie społeczne i zaburzenia osobowości dotyczyły 17% badanych, a wysoki poziom lęku – 8% badanych. Poza tym trudności szkolne (głównie z j. polskim, matematyką i j. angielskim) przejawiało 92% badanych, zaniżoną samoocenę oraz trudność w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji (u siebie i innych) posiadało 100% badanych.

W toku działań praktycznych w instytucji najczęściej wykorzystywano zajęcia typowo edukacyjne, np. z j. polskiego i matematyki (z których wychowankowie przejawiali najwięcej trudności) – odbywały się one każdego dnia w zróżnicowanym wymiarze czasowym. Forma zajęć była zbliżona do lekcji szkolnych lub odbywała się na zasadzie konkursu (w formie dyktanda, „kto pierwszy, ten lepszy” itp.). Inne rodzaje zajęć dotyczyły m.in. współpracy w grupie, relacji interpersonalnych. Rzadziej wykonywane były prace artystyczne z wykorzystaniem różnorodnych materiałów. Najwięcej czasu zajmowała pomoc w nauce (odrabianie zadań domowych), było to średnio od 50% do 70% czasu pobytu dziecka w świetlicy każdego dnia. Czas wolny nie był organizowany przez wychowawców, dzieci prowadziły zabawy swobodne, grały w gry planszowe (podczas zajęć) oraz komputerowe (jeden raz w tygodniu).

i opieki. Studium porównawcze na przykładzie Poznania i Tarragony, napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej oraz promotora pomocniczego dra Michała Klichowskiego. W badaniach zastosowano metodę jakościowo-ilościową, wykorzystując triangulację metod i schemat studium przypadku. Główny problem badawczy został sformułowany następująco: Jakie są podobieństwa i różnice w twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i w Tarragonie oraz czym ta twórczość się charakteryzuje? W badaniu wzięły udział dzieci (24 osoby) i wychowawcy (6 osób) z dwóch instytucji wsparcia dziennego w Poznaniu i Tarragonie, badania zostały przeprowadzone dwuetapowo: od stycznia do kwietnia 2017 roku w instytucji w Tarragonie i od października 2017 do stycznia 2018 w Poznaniu. W niniejszej publikacji przedstawione zostały wybrane fragmenty wyników badań z instytucji w Poznaniu, na podstawie których autorka zaprezentowała propozycje zastosowań elementów arteterapii jako wspomagających proces edukacyjny i terapeutyczny dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

W związku z zaobserwowanymi podczas badań problemami rozwojowymi u dzieci w badanej instytucji, na podstawie własnych doświadczeń pedagogicznych i badawczych w świetlicach środowiskowych na terenie miasta Poznania oraz na podstawie literatury przedmiotu poniżej przedstawiam propozycje pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucjach wsparcia dziennego z wykorzystaniem elementów arteterapii, a także aktywności twórczych.

Pierwszą z propozycji jest zwiększenie zajęć z wykorzystaniem zmysłów i koordynacją przestrzenno-ruchową, np. z wykorzystaniem elementów choreoterapii, muzykoterapii (Talik, 2012/2013), a także plastykoterapii (Karolak, 2015). Pomocne w tym zakresie byłyby również terapie związane z ekspresją twórczą i zmysłową w kontakcie z naturą, tj. silvoterapia (terapia poprzez obcowanie z lasem) czy talasoterapia (terapia poprzez obcowanie z morzem), (Koniczna, 2014), jeżeli byłaby taka możliwość (np. organizując wycieczkę w najbliższe okolice). Inną propozycją, zwłaszcza w kontekście pracy z dziećmi z problemami związanymi z szeroko pojętym funkcjonowaniem społecznym (zaburzenia zachowania, komunikacja interpersonalna itp.), redukcją stresu i napięć (np. związane z nadpobudliwością psychoruchową czy nieśmiałością), a także związanymi z rozpoznawaniem emocji u siebie i u innych osób jest stosowanie teatroterapii, z wyszczególnieniem techniki dramy, które w nieznanym stopniu były już wykorzystywane w badanych przeze mnie instytucjach (zajęcia z elementami teatroterapii odbywały się raz na dwa miesiące w badanej instytucji), a skuteczniejsze byłoby częstsze jej stosowanie (Nowak-Wolna, 2014; Prentki, Pammenter, 2014; Śliwa, 2014). Kolejną propozycją do pracy z dziećmi wysoko wrażliwymi oraz posiadającymi wysoki poziom lęku jest np. biblioterapia wraz z technikami relaksacyjnymi i technikami dramowymi (Gudro-Homicka, 2015). Przy systematycznych lub cyklicznych zajęciach z elementami arteterapii i możliwości ekspresji twórczej dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie mogłyby pracować nad własnym rozwojem emocjonalnym, samoakceptacją i samooceną, które bardzo często są zaburzone.

Należałoby również zintensyfikować możliwość podejmowania aktywności twórczych przez dzieci, oferując zadania otwarte, które mogłyby one wykonywać także w czasie wolnym. Byłoby to pomocne w zminimalizowaniu lub wyeliminowaniu wśród dzieci rywalizacji, która jest stosowana np. podczas oceny zachowania dziecka, oceny wykonania zadania (konkursy itp.), a nie jest sprzyjająca w ich rozwoju i funkcjonowaniu (Szmidt, 2013). Ostatnią z propozycji jest nawiązanie współpracy ze specjalistycznymi ośrodkami, wówczas w trakcie zajęć z arteterapii mogłyby być wprowadzone ćwiczenia psychoterapeutyczne. Jeżeli nauczyciele i/lub wychowawcy nie posiadają odpowiednich uprawnień, musieliby skorzystać z pomocy specjalistów, a to z pewnością wiązałoby się z dodatkowymi kosztami. Być może rozwiązaniem byłoby wdrożenie w Polsce (wcześniej wspomnianego) programu „The Art Room” (<https://www.theartroom.org.uk/>) lub in-

nego programu o podobnej specyfice działania, którym zostałyby objęte dzieci ze środowisk defaworyzowanych, zagrożonych lub wykluczonych społecznie.

Podsumowanie

Arteterapia ze względu na swój interdyscyplinarny charakter może być stosowana w wielu obszarach edukacji. Jednak forma pracy z dziećmi, zwłaszcza w obszarze edukacji pozaszkolnej, zbyt często przypomina dzieciom zajęcia szkolne (zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym znaczeniu tego pojęcia). Wśród dzieci, szczególnie pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, piętzące się niepowodzenia edukacyjne, problemy w środowisku rodzinnym i rówieśniczym nie pomagają w odnalezieniu samodzielnie zasobów na podjęcie działań naprawczych. Uwzględniając wszechstronność i elastyczność rozwoju dziecka, należałoby zintensyfikować wykorzystanie jego umysłu, uczuć i wyobraźni w kontekście twórczym, by dać dzieciom możliwość holistycznego rozwoju i pracy nad sobą od najmłodszych lat. Z pewnością, pozwoliłoby to na zmianę perspektywy myślenia (a w związku z tym zwiększyłoby szansę na intensyfikację działań) wielu dzieci, które mają (z różnych powodów) zaburzone myślenie o sobie i o świecie.

Bibliografia

- Case, C., Dally, T. (2006). *The Handbook of Art Therapy*. New York: Routledge.
- Cortina, M.A., Fazel, M. (2015). The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.12.003>.
- Dalley, T. (ed.). (2009). *Art as Therapy. An Introduction to the Use of Art as Therapeutic Technique*. London – New York: Routledge.
- Gładyszewska-Cybulko, J. (2014). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gudro-Homicka, M. (2015). *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Drama w nauczaniu, wychowaniu i biblioterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Florczykiewicz, J., Józefowski, E. (2011). *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

- Karolak, W. (2015). *Rysunek w arteterapiach twórczości i sztuce*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Konieczna, E.J. (2014). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korbut, A. (2016). Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, (3(41)), 267–280.
- Krauze-Sikorska, H. (2016). Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomaganiania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, (3(41)), 13–30.
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kwiatkowska, G.E. (1991). *Arteterapia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lecourt, E. (2008). *Muzykoterapia czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*. Katowice: Videograf II.
- Nieduziak, E. (2012). Arteterapia – nowy obszar kształcenia pedagogów?. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 65–84.
- Nowak-Wolna, K. (2014). Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej. W: W. Sikorski, A. Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Prentki, T., Pammenter, D. (2014). Living Beyond our Means, Meaning Beyond our Lives: Theatre as Education for Change. *Applied Theatre Research*, 2 (1), 7–19.
- Sikorski, W. (2003). Arteterapia. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szulc, W. (1993). *Sztuka i terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Szkolenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego.
- Szuścik, U. (2016). Warsztat plastyczny i jego walory arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, (3(41)), 31–40.
- Szymańska, G., Bukowiecki, H. (2014). *Raport z ewaluacji problemowej. Przedszkole Samorządowe z Oddziałami Integracyjnymi w Koronowie*. Kronowo: System Ewaluacji Oświaty, Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy.
- Śliwa, S. (2014). Teatrotterapia w procesie kreatywnej resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie (s. 81–89). W: W. Sikorski, A. Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Talik, J. (2012/2013). Warsztaty improwizacji w muzykoterapii. *Terapia przez Sztukę*, 1 (04), 56–57.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, z późn. zm.

Zbonikowski, A. (2010). Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży (s. 13–24). W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

<https://www.theartroom.org.uk/>, dostęp [12.12.2018].

The use of art therapy elements in the educational process to support creative development of children

Summary

This article presents selected elements of several types of art therapy, such as: bibliotherapy, choreotherapy, music therapy, plastic therapy and theatrical therapy, in order to present the importance of using them in education in the context of support and to assist children from socially disadvantaged backgrounds in the creative development. During the development of a young human, art can be one of the elements of therapy allowing for a variety of creative experiences, with the help of which the child expresses and determines oneself, but also shapes one own self-assessment and improves well-being. This is particularly important in the context of supporting and to assisting children from socially disadvantaged backgrounds in the educational process.

In the first part of the article, the author reviewed the theoretical art therapy and the use of art therapy in public school. Then, based on the results of own scientific research, the analysis of the literature and own pedagogical experience, the autor presented a number of solutions, which are helpful in supporting the creative development of children from socially disadvantaged backgrounds who use activities in day support institutions (out-of-school education).

Keywords: art therapy, children, education, out-of-school education, creative development.

Lucie ZORMANOVÁ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0002-8004-8674>

Kontakt: e-mail: l.zormanova@centrum.cz

Jak cytować [how to cite]: Zormanová, L. (2018). Tożsamość narodowa i regionalna dzieci i młodzieży na Zaolziu. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 171–182.

Tożsamość narodowa i regionalna dzieci i młodzieży na Zaolziu

Streszczenie

Głównym celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie, jak rodzice wspomagają rozwijanie tożsamości narodowej i regionalnej dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną i wychowaniem przedszkolnym w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu. W celu uzyskania informacji na ten temat postanowiłam posłużyć się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, która została skierowana do rodziców dzieci szkoły podstawowej z polskim językiem nauczania w Karwinie oraz przedszkola z polskim językiem nauczania w Karwinie. Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2017/2018, w regionie granicznym Karwina, w którym od wieków współistniały wpływy polskie i czeskie.

Słowa kluczowe: Zaolzie, dwujęzyczność, tożsamość narodowa, tożsamość regionalna.

1. Tożsamość

Pojęcie tożsamości ma charakter interdyscyplinarny. Problematyka tożsamości skupia uwagę filozofów, psychologów, socjologów, antropologów, politologów, lingwistów, jak również pedagogów o różnych orientacjach teoretycznych, dlatego też wokół samej definicji pojęcia tożsamości istnieje wiele niejasności (Ogrodzka-Mazur, 2001). Definicje pojęcia tożsamości różnią się w zależności od tego, z jakiej perspektywy tożsamość jest rozważana. Istnieje także dużo wieloznaczności i nieprecyzyjności w zakresie tego pojęcia (Grabowska, 1997).

W konstrukcji teoretycznej podjętych rozważań przyjmuję psychologiczną perspektywę badawczą oraz odwołuję się do koncepcji wielopłaszczyznowej

i ustawicznie kreującej się tożsamości wg Jerzego Nikitorowicza; zdaniem badacza tożsamość stanowi zbiór charakterystycznych właściwości, o nierównej jakości, układających się w dopełniające się płaszczyzny, które kultura i edukacja integruje, przenika wszystkimi płaszczyznami, chroniąc ich odrębność przed konfliktami oraz zapewnia ich rozwój (Nikitorowicz, 2001, s. 15–35).

Proces kształtowania tożsamości jest złożony, niekończący się, dynamiczny, zmienny kontekstualnie, wielokierunkowy, więc konstruowanie tożsamości jest ustawicznym procesem odczytywania sytuacji, twórczego uczestnictwa w kulturze i jej kreowania (Nikitorowicz, 2003, s. 55–64).

Problem tożsamości kulturowej ujawnia się wyraźnie w społecznościach żyjących na terenie pogranicza, na styku dwóch kultur. Teren pogranicza, zdaniem J. Nikitorowicza, wyzwala z jednej strony poczucie tożsamości kulturowej, a z drugiej powoduje zagrożenia: przede wszystkim lęk przed nietolerancją grupy dominującej, konflikty, zjawisko dystansu kulturowego, które może się ujawniać na styku kultur pogranicza i powodować zmiany rozwoju tożsamości jednostki (Nikitorowicz, 1995).

Wielokulturowość i zróżnicowana tożsamość kulturowa wymagają tolerancji i poznania jednostek ludzkich, grup, środowiska kulturowego, co czasami nie następuje samoczynnie i bez konfliktów czy oporów (Nikitorowicz, 2003, s. 62–64). Według stanowiska teoretycznego reprezentowanego przez P. Boskiego, rozwijający się w jednostce dystans kulturowy i zmiany tożsamości jednostki mogą utrudniać proces społecznej identyfikacji i prowadzić do dwukulturowości, porzucenia tożsamości pierwotnej lub nabycia np. tożsamości negatywnej (Boski, 2009; Baran, Boski, 2016).

Biorąc pod uwagę zróżnicowane kulturowo obszary pogranicza, można wyróżnić następujące typy tożsamości kulturowej (Nikitorowicz, 1995, s. 83–86):

- silną identyfikację z dwiema kulturami,
- silną identyfikację z dominującą kulturą,
- silną identyfikację z etniczną grupą mniejszościową,
- brak identyfikacji z którąkolwiek grupą,
- poczucie własnej przynależności regionalnej, umożliwiające budowanie tożsamości wielokulturowej.

1.1. Teoria zachowań tożsamościowych

Perspektywą określającą prawidłowości warunkujące kształtowanie się poczucia tożsamości w zmieniających się warunkach pogranicza jest zarys teorii zachowań tożsamościowych (TZT) opracowany przez profesora T. Lewowickiego w 1995 roku, umożliwiający całościowe i jednocześnie porównawcze ujęcie procesów i zjawisk występujących w regionach pogranicza (Lewowicki, 1995).

Teoria zachowań tożsamościowych wyróżnia następujące obszary tożsamości (Lewowicki, 1995, s. 13–26, 1995, s. 51–63):

- 1) obszar obejmujący identyfikację z grupą społeczną, jej losami historycznymi i terytorium, które zamieszkują czy są z nim związani,
- 2) obszar wyznaczający się określonym językiem, poczuciem odrębności, kulturą czy tradycją ludową oraz wiedzą o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności,
- 3) obszar kojarzony z historycznym pochodzeniem i charakterystycznymi cechami grupy społecznej oraz istniejącymi w niej stereotypami,
- 4) obszar dotyczący sytuacji gospodarczo-ekonomicznej i standardów życia,
- 5) obszar związany z potrzebami, aspiracjami, preferencjami wartości,
- 6) obszar uwzględniający kontekst światopoglądowy, społeczny, polityczny, gospodarczy.

1.2. Tożsamość narodowa

Tożsamość narodowa jest definiowana jako poczucie odrębności wobec innych narodów. Poczucie odrębności jest kształtowane przez czynniki narodotwórcze, np. symbole narodowe, język, historię narodu, kulturę, stosunek do dziedzictwa kulturowego, terytorium (Kornacka-Skwara, 2011, s. 113).

Badanie tożsamości narodowej na terenie Zaolzia jest z kilku względów szczególnie interesujące. Teren Zaolzia ma wiele cech społecznych, kulturowych i historycznych, które wiążą go z podobnymi terenami na świecie, a zarazem posiada cechy tylko sobie właściwe. Śląsk Cieszyński należy do terenów na pograniczu, podobnie jak np. Alzacja i Lotaryngia we Francji czy mniejszość węgierska na Słowacji (Kowalczyk, 1992). Wyżej wspomniane przypadki były podyktowane zmianami historycznymi, społecznymi i politycznymi – tereny te przechodziły spod władzy własnego państwa obejmującego cały naród do państwa sąsiadów. Ważne są również na tych terenach wpływy sąsiedniego narodu na świadomość społeczności, która znalazła się w jego odrębnie. Dlatego spotykamy się tutaj z wyraźnie rozwiniętą tożsamością narodową, ale ważna jest również świadomość własnej kresowej sytuacji i tożsamość regionalna. Zwłaszcza w przełomowych okresach dziejów odwoływanie się do historii pełniło na Zaolziu ogromną rolę społeczną, kształtując tożsamość narodową, wpływając na wybory polityczne i postawy wobec władzy zwierzchniej (Kowalczyk, 1992).

1.3. Tożsamość regionalna

Tożsamość regionalna jest szczególnym przypadkiem tożsamości społecznej i kulturowej, która jest oparta o tradycję regionalną. Ważną rolę nadaje wyraźnie zdefiniowane terytorium, jego specyficzne cechy społeczne, kulturowe, gospodarcze, które wyróżniają ten teren spośród innych „małych ojczyzn” (Szczepański, Ślęzak-Tazbir, 2009).

Świadomość regionalna na Zaolziu kształtuje się w związku z odrębnością, która wynika z tego, że Śląsk Cieszyński ma znamiona regionu, co jest wynikiem

rozwoju samodzielnego obszaru, faktów historycznych, długich okresów przynależności politycznej do obcego narodowo państwa (Kowalczyk, 1992). Społeczność zamieszkująca Śląsk Cieszyński ma znamiona wspólnoty regionalnej, która według Janusza Burszty jest „ukształtowaną grupą ludzką, cechującą się odrębnym językiem (lub tylko gwara), ukazującą swoiste cechy własnej kultury, mającą własną nazwę oraz poczucie odrębności w stosunku do analogicznych grup innych” (Burszta, 1974, s. 12).

Najważniejszymi elementami tworzącymi wspólnoty regionalne są (Burszta, 1974):

- wspólne terytorium,
- wspólna kultura (język, strój, obyczaje, tradycja),
- poczucie przynależności i odrębności od innych.

2. Zasady wyodrębnienia regionu Śląska Zaolziańskiego

Tożsamość narodowa i regionalna polskiej mniejszości narodowej na terenie Zaolzia ukształtowała się w ciągu kilku wieków. Jej członkowie są świadomi własnej odrębności narodowej, opartej na wspólnej przeszłości, historycznym pochodzeniu, które odróżniają ich od ludności czeskiej zamieszkującej również ten region. Członkowie polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu uważają za ważne związki z terytorium, na którym mieszkają. Na kulturę Zaolzia miało wielki wpływ odcięcie tego terenu od dominujących tendencji rozwojowych polskiej kultury, dlatego na terenie Zaolzia tworzyła się własna lokalna kultura. Z tego powodu w tym regionie przejawia się charakterystyczny element konserwatyzmu, który można zaobserwować w przejawach twórczości regionalnej, kulturze, języku opartym na dawnych polskich tradycjach ludowych. Możemy powiedzieć, że odrębności regionalne mają postać lokalnego patriotyzmu, który jest wynikiem braku zainteresowań Polski losami Zaolzia (Kowalczyk, 1992).

Dla Śląska Cieszyńskiego charakterystyczny jest ruch regionalistyczny, który pojawia się jako opozycja wobec większych całości terytorialnych i jest pewną formą obrony przed obcym naciskiem (Kowalczyk, 1992).

2.1. Język

Do podstawowych cech określających przynależność do regionu i – możemy powiedzieć – do polskiej mniejszości narodowej należy język. Język, którym posługują się ludzie, najlepiej pozwala odróżnić tych, co są „tu stela” ,od tych, co nie są „tu stela”. Ludność, która się posługuje gwara, jest ludnością autochtoniczną (Kowalczyk, 1992). Na terenie Zaolzia przywiązanie ludzi autochtonicznych, przede wszystkim Polaków, do gwary jest bardzo silne. Ludzie ci są ostoją gwary, która jest często określana (np. Kadłubiec, Milerski, 2001, Bogocz, 1998) jako pierwszy język zdecydowanej większości polskich rodzin zaolziańskich

w kontaktach nieoficjalnych. Gwara ma tu historię wielowiekową, która mimo zmian losów tej ziemi zostawała podstawowym środkiem porozumiewania się.

Dawniej gwara była identyfikatorem tożsamości regionalnej. Człowiek, mówiąc gwara, dawał do zrozumienia, że jest z Zaolzia. Współcześnie zaś gwara jest wyznacznikiem regionalności, ale i narodowości, ponieważ człowiek mówiący gwara wskazuje na polskie korzenie (Kadłubiec, Milerski, 2001).

Jednak według Ireny Bogocz z Uniwersytetu Ostrawskiego, która przeprowadziła badania nad językiem najmłodszych Polaków uczęszczających do przedszkoli, szkół podstawowych i średnich z polskim językiem nauczania na Zaolziu, gwara tej generacji jest „naszpikowana bohemizmami”. Zapożyczenia z języka czeskiego mają charakter interferencji słownikowych, obejmują określenia, których tradycyjna gwara nie posiada, lecz nie powodują zmiany gwary cieszyńskiej na przejściową, ponieważ nie naruszają jej systemu gramatycznego i fonologicznego (Bogocz, 1998).

Według profesora Miodka, gwara nie jest gorsza od języka ogólnego, ponieważ język literacki i nasza mowa ojczysta wyrosły z odmian gwary. Rezygnacja z gwary byłaby dla systemu językowego stratą, dlatego, że gwary, zwykle te najbardziej archaiczne, jak gwara śląska, zachowały do dzisiejszych czasów takie formy i kategorie gramatyczne, których język polski już nie używa (Miodek, 1991).

2.2. Folklor

Drugą ważną cechą regionu, odróżniającą go pod względem etnograficznym od regionów sąsiednich, jest folklor. Części folkloru (muzyka, stroje, literatura ustna ludu, zwyczaje, wiedza ludowa, zabobony, przysłowia, legendy, muzyka, pieśni, sztuka) pozwoliły Zaolzianom kształtować świadomość własnej odrębności etniczno-kulturowej, tożsamość regionalną (Szyndler, 2011). Coraz rzadziej można się jednak spotkać z folklorem w jego naturalnej postaci. Na Śląsku Cieszyńskim spotykamy się ze szczególną obfitością przysłów i zwrotów przysłowiowych (Kowalczyk, 1992).

Zbieractwo materiałów folklorystycznych i badania folklorystyczne są na Śląsku Cieszyńskim przeprowadzane już od połowy XIX wieku. Penetracja folkloru muzycznego była rozpoczęta nawet nieco wcześniej, w roku 1819. Badania te przeprowadziło wielu folklorystów, etnografów, wśród nich Józef Firla, Bohumił Hoff, Andrzej Cinciała, Jan Tacina, Karol i Andrzej Hławiczkanie, Alina Kopoczek czy Karol Daniel Kadłubiec (Szyndler, 2011).

3. Rozwijanie tożsamości dzieci i młodzieży

Przedmiotem moich badań była tożsamość narodowa i regionalna uczniów szkół podstawowych i przedszkoli z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej, na Zaolziu. Głównym celem badania było sprawdzenie, jak rodzice

wspomagają rozwijanie tożsamości narodowej i regionalnej dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną i wychowaniem przedszkolnym w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu.

W celu uzyskania informacji na ten temat postanowiłam posłużyć się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, która została skierowana do rodziców dzieci szkoły podstawowej z polskim językiem nauczania w Karwinie oraz do przedszkola z polskim językiem nauczania w Karwinie. Ogółem badaniami objęto 203 osoby. Ankieta składała się z 35 pytań, 19 z nich było otwartych.

Większość uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej i przedszkola z polskim językiem nauczania w Karwinie jest narodowości polskiej. Ich rodzice i dziadkowie również w większości deklarują narodowość polską, aczkolwiek struktura narodowościowa rodzin objętych badaniem jest często złożona. Rodzin czysto polskich, w których rodzice i dziadkowie deklarują narodowość polską, jest tylko 38,5%. Najlicniejszą grupą są uczniowie z rodzin mieszanych narodowościowo. W tych rodzinach jeden z rodziców deklaruje narodowość polską, a drugi rodzic deklaruje narodowość czeską. Rodzin mieszanych narodowościowo jest 61,5%.

Opisane wyniki badań wskazują na złożoną kwestię narodowości obywateli na Zaolziu. Ludność deklarująca polską narodowość na co dzień obcuje z czeską większością, a wynikiem tego są liczne małżeństwa mieszane. Socjolog Halina Rusek uważa, że w małżeństwach mieszanych partner wywodzący się z mniejszości narodowej ulega wpływom partnera z grupy większościowej, dochodzi u niego do asymilacji narodowej (Rusek, 1997). Według wyników moich badań stwierdzam, że czasami tak bywa, ale nie zawsze.

Narodowość badanych, ich rodziców i dziadków, jest tylko jednym elementem przeprowadzonego badania.

3.1. Język używany w domu

Większość rodziców (66%) zadeklarowała, że mówi w domu gwarą. Częściej posługują się nią matki (70%) niż ojcowie (62%). Mniej rodziców (29,5%) mówi w domu w języku czeskim. Ojcowie (50%) częściej niż matki (9%) rozmawiają po czesku. Z wyników badań wynika, że mniej rodziców mówi w domu w języku polskim (33%) niż gwarą. Częściej posługują się nim matki (56%) niż ojcowie (44%).

W kontaktach z dziadkami również najczęściej używana jest gwara (64%). Używają jej więcej matki (68%) niż ojcowie (60%). Z wyników badań wynika, że ojcowie (50%) w większej mierze niż matki rozmawiają z dziadkami w języku czeskim. Dużo mniej matek (12%) rozmawia z dziadkami w języku czeskim. Badania wykazały, że matki częściej niż ojcowie deklarują polską narodowość. W wynikach badań znajduję tendencję, że przy decydowaniu, czy zapisać dziecko do polskiej, czy do czeskiej szkoły, ważniejsza jest narodowość matki niż ojca. Owszem, Tadeusz Siwek stwierdza, że częściej pozostają przy polskiej

narodowości dzieci pochodzące ze związków Polaków z Czeszkami niż Polek z Czechami (Siwek, 1995).

Ważną rolę w decydowaniu, czy zapisać dziecko do polskiej, czy do czeskiej szkoły, grają językowe umiejętności umożliwiające komunikowanie się w języku polskim rodziców deklarujących narodowość czeską. Jak pokazują wyniki badań, większość rodziców deklarujących narodowość czeską mówi również po polsku, aczkolwiek z błędami (87%). Wszyscy rodzice, którzy zadeklarowali narodowość czeską, rozumieją, kiedy ktoś mówi po polsku. Większość rodziców deklarujących narodowość czeską potrafi z łatwością przeczytać polski tekst (87%) i również potrafi pisać po polsku (80%).

Większość rodziców (66%) zadeklarowała, że zmieniają język, którym mówią, w stosunku do sytuacji oraz w zależności od tego, z kim i gdzie rozmawiają. Gwary używają rodzice najczęściej w domu i z przyjaciółmi mówiącymi gwarą. Ze znajomymi mówiącymi po czesku czy w urzędach również często, ale nie w stu procentach. W pracy rodzice rozmawiają po czesku. W szkole zwykle rozmawiają po polsku, ale czasami również gwarą, w zależności od wzajemnych relacji z osobami, z którymi w szkole rozmawiają, i formalności czy nieformalności rozmowy (w nieformalnej rozmowie z osobą dobrze znaną rodzic nawet w szkole używa gwary). Większość rodziców (66%) także wskazała, że nawet w domu zmieniają język, którym mówią, w stosunku do sytuacji. Sytuacje te określają następująco: „po polsku mówimy przy odrabianiu lekcji domowych, w pozostałych sytuacjach mówimy w domu gwarą”, „z dziećmi mówię po czesku, a z mężem gwarą”, „jestem Polką, a mąż Czechem, więc z dziećmi komunikuję się po polsku, a mąż rozmawia z nimi w języku czeskim, z mężem między sobą czy z dziadkami rozmawiamy często gwarą”.

3.2. Dwujęzyczność

Dwujęzyczność jest standardem w opisywanych rodzinach. Większość rodziców jest według wyników badań mniej czy bardziej dwujęzyczna, więc widzą w dwujęzyczności korzyści. Tacy rodzice chcą, żeby ich dzieci również były dwujęzyczne. Dla badanych rodziców dwujęzyczność jest czymś całkiem zwyczajnym i naturalnym.

Rodzice uważają, że dwujęzyczność jest potrzebna i dlatego rozwijają ją u swoich dzieci. Niektórzy rodzice (35%), częściej ci deklarujący narodowość czeską, żyjący w związku małżeńskim z rodzicem deklarującym narodowość polską, stwierdzają nawet, że zapisali swoje dziecko do szkoły podstawowej z polskim językiem nauczania czy do przedszkola z polskim językiem nauczania nie z tego powodu, iż czują się Polakami, lecz dlatego, że uważają dwujęzyczność za bardzo korzystną, zwłaszcza na pograniczu. Dwujęzyczność daje dzieciom większe możliwości przy wyborze przyszłych studiów oraz jest pożądana na rynku pracy, zwłaszcza w sytuacji „kiedy prawdziwa polsko-czeska granica już tak naprawdę nie istnieje”.

Rodzice starają się rozwijać dwujęzyczność u swoich dzieci. Jak pokazują wyniki badań, dwujęzyczność jest najczęściej rozwijana przez czytanie książek (100 %), oglądanie telewizji (100%), słuchanie muzyki (47%), uczęszczanie do teatru (40%), a także wizyty w Polsce.

3.3. Tożsamość narodowa, tożsamość regionalna

Oprócz rozwijania umiejętności językowych, rodzice również zapoznają dzieci z czeską (100%), polską (87%) i regionalną kulturą (90%) oraz obyczajami. Często w domach kultywują tradycje regionalne (87%), czeskie (100%) i polskie (93%). We współpracy z PZKO, szkołą czy przedszkolem rodzice, dzieci i dziadkowie uczestniczą w tradycyjnych polskich zabawach, np. andrzejkach, jak również w imprezach związanych z kulturą lokalną, np. wiankach, Maju nad Olzą czy Górolskim Świącie.

Rodzice są zainteresowani własną małą ojczyzną i jest dla nich ważne zapoznanie dzieci z przeszłością swojego regionu (90%), jego historią, pisarzami oraz powieściami z nim związanymi, np. Józefem Ondruszem i jego *Cudownym chlebem*, czy Gustawem Morcinkiem. U badanych rodzin charakterystyczne jest zainteresowanie sprawami kraju macierzystego (87%), a przede wszystkim współczesnej Polski, aczkolwiek najważniejsze dla badanych rodziców są aktualne sprawy państwa czeskiego (100%).

4. Niejednoznaczna tożsamość narodowa

Dzieci uczą się języka swoich rodziców, a przy okazji poznają także kulturę i tradycje, które ci rodzice „wynieśli ze swego domu rodzinnego”, natomiast ich rodzice przejmują te tradycje od swoich rodziców, podtrzymują to, co przekazali im przodkowie. Poznanie języka, kultury i tradycji rozwija ich tożsamość narodową czy regionalną. W związku z tym, w przypadku dzieci dwujęzycznych, a nawet trójjęzycznych – jeżeli gwarę zidentyfikujemy jako język – tożsamość narodowa jest niejednoznaczna.

Taka tożsamość była już w latach 90. XX wieku opisana przez Halinę Rusek. Zwróciła ona uwagę na dwuwymiarowość tożsamości etniczno-kulturowej Zaolzian deklarujących narodowość polską. Członkowie tej mniejszości codziennie uczestniczą w kulturze czeskiej i polskiej (Rusek, 1997). A. Szyfer nazywa Zaolzian deklarujących polską narodowość „grupą buforową”, która jest nasycona cechami kulturowymi czeskimi i polskimi (Szyfer, 1997). Niejednoznaczna tożsamość narodowa była zbadana również w 2008 roku przez Alinę Szczurek-Bohutę (2009). W owych badaniach zdecydowana większość uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej określała swoje deklaracje tożsamościowe na poziomie regionalnym: „czuję się Zaolzianinem, Ślązakiem” (59,8%).

Te tendencje również opisały A. Szczurek-Boruta i Barbara Grabowska w 2009 roku, zbadały, że 29,9% uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej czuje się Zaolzianinem, 29,9% czuje się Ślązakiem, 22,0% Czechem i tylko 16,9% czuje się Polakiem. Pewna grupa badanych stwierdziła, że czują się w połowie Polakiem i w połowie Czechem (Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009). Według badania przeprowadzonego przez J. Suchodolską w 1995 roku młodzież ze szkół z polskim językiem nauczania mieszkająca na Zaolziu wykazuje silny stopień identyfikacji z regionem (89%), który traktuje jako swoją Ojczyznę, aczkolwiek uważa się za etnicznie polską i identyfikuje Zaolzie z częścią Czech. Jest jednak w pełni świadoma, że jej Ojczyzna to nie są Czechy, tylko Zaolzie (Suchodolska, 1995). Według badania przeprowadzonego przez Halinę Rusek w 1997 roku również stwierdzono, że młodzież mieszkająca na Zaolziu, a deklarująca polską narodowość, mówi o silnych więzach z Polską, ale za swoją ojczyznę uznaje państwo czeskie (Rusek, 1997).

Według Barbary Grabowskiej wyniki tych badań mogą świadczyć o osłabieniu więzi narodowej, ale można je też uznać za formę zastępczą tych więzi. Badania pokazały, że dla uczniów szkół z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej najważniejsza jest tożsamość regionalna. „Tożsamość regionalna wiąże się z pozytywnym obrazem własnym i grupy odniesienia, w której jednostki znajdują oparcie. Jest ona także źródłem spójności i zarazem bodźcem do aktywności na rzecz regionu i własnej grupy, w tym przypadku grupy mniejszości narodowej” (Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009, pp. 46–47). Według T. Siwka opisywany regionalizm mniejszości narodowej może być powodem lub konsekwencją zjawiska zamykania się we własnym środowisku i na własnym terenie (Siwek, 1992).

Podsumowanie

Jak wynika z przeprowadzonych badań własnych, rodzice wspomagają rozwijanie identyfikacji narodowej i regionalnej dzieci polskich na Zaolziu. Nie ma tu różnicy, czy jest to małżeństwo ludzi deklarujących narodowość polską, czy małżeństwo mieszane. W dzisiejszych czasach także rodzice deklarujący czeską narodowość, żyjący w małżeństwie z osobą deklarującą polską narodowość, decydują się na zapisanie dzieci do przedszkola czy szkoły podstawowej z polskim językiem nauczania. Opisywanej tendencji sprzyja sytuacja na rynku pracy.

Dla rodziców dwujęzyczność jest ważna, tj. dzisiaj dwujęzyczność to częsty powód posyłania dzieci do szkół czy przedszkoli z polskim językiem nauczania. Rodzice widzą plusy dwujęzyczności w tym, że umiejętność posługiwania się językiem polskim i czeskim wspomaga na rynku pracy. Rodzice chcą, by ich dzieci uczęszczały do polskiej szkoły nie tylko dlatego, że czują się Polakami, ale głównie dlatego, że widzą plusy dwujęzyczności, a klasy liczące kilkoro dzieci, gdzie nauczyciel może sobie pozwolić na indywidualne podejście do uczniów, są

dotychczasowym argumentem. Rodzice uważają, że nauczyciele w szkołach z polskim językiem nauczania mają więcej czasu dla uczniów oraz na współpracę z ich rodzicami, co owocuje znacznym ograniczeniem problemów wychowawczych.

Rodzice, rozwijając umiejętność dwujęzyczności u swoich dzieci, zachęcają je również do poznawania obu kultur – czeskiej i polskiej. Zapoznają je także z kulturą lokalną, gwarą i folklorem. Tożsamość regionalna i przynależność do regionu u Zaolzian deklarujących polską narodowość jest bardzo ważna. Wychowanie w dwoistości kulturowej i dwujęzyczności prowadzi czasami do podwójnej identyfikacji narodowej, gdzie niektórzy Polacy zaolziańscy nie potrafią powiedzieć, która kultura jest im bliższa.

Bibliografia

- Baran, M., Boski, P. (2016). Czy „Inny” musi być zawsze obcy? Wpływ dystansu kulturowego na postawy etnicznych Polaków wobec osób czarnoskórych i ich kategoryzację. *Psychologia Społeczna*, 2 (37), 136–159.
- Bogocz, I. (1998). *Świadomość językowa najmłodszej generacji Polaków na Zaolziu*. Ostrava: Uniwersytet Ostrawski.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Burszta, J. (1974). *Kultura ludowa – kultura narodowa. Szkice i rozprawy*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Grabowska, B. (1997). Tożsamość narodowa młodzieży na Śląsku Cieszyńskim. W: Z. Jasiński (red.), *Dziedzictwo kulturowe* (s. 106–119). Opolska Oficyna Wydawnicza,.
- Szyfer, A. (1997). Tożsamość kulturowa. Implikacje teoretyczne i metodologiczne. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 1, 158–167.
- Kadłubiec, K.D., Władysław, M. (2001). *Cieszyńska ojczyzna polszczyzna*. Czeski Cieszyn – Cieszyn: PROprint, sp.z.o.o.
- Kornacka-Skwara, E. (2011). Tożsamość narodowa w świetle przemian kulturowych. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 20, 113–120.
- Kowalczyk, J. (1992). *Po drugiej stronie Olzy. Przemiany zasad samookreślenia polskiej ludności Śląska Cieszyńskiego w świetle prasy*. Warszawa: Stowarzyszenie Redaktorów.
- Lewowicki, T. (1995). O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych (s. 13–27). W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Miódek, J. (1991). *Śląska ojczyzna polszczyzna*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Nikitorowicz, J. (2001). Wieloplaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa

- (s. 15–35). W: J. Nikitorowicz, M. Sobeci, D. Misiejuk (red.). *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2003). Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. *Chowanna, 1*, 50–66.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2001). Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej (s. 162). W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Rusek, H. (1997). *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Siwek, T. (1992). Pole kontaktów młodzieży z polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, *Przegląd Polonijny, 4*, 167.
- Siwek, T. (1995). Małżeństwa Polaków w Republice Czeskiej, *Zwrot, 9*, 27.
- Suchodolska, J. (1995). Identyfikacja z regionem a plany młodzieży Pogranicza (s. 41–48). W: T. Lewowicki (red.), *Spoleczności młodzieżowe na pograniczu*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Szczepański, M.S., Słęczak-Tazbir, W. (2009). Kulisi naszych czasów. Między ciągłością i zmianą – metamorfozy tożsamości indywidualnych i zbiorowych (s. 24). W: L.M. Nijakowski (red.), *Etniczność, pamięć, asymilacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Szczurek-Boruta, A. (2009). Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim (s. 91–104). W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrkowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn: Offsetdruk i Media sp. z o.o.
- Szczurek-Boruta, A., Grabowska, B. (2009). Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej (s. 9–18). W: B. Grabowska, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szyndler, M. (2011). *Folklor pieśniowy Zaolzia. Uwarunkowania, typologia i funkcje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

National and regional identity of children and young people in Zaolzie

Summary

The main purpose of this research was to check how parents support the development of national and regional identity of children covered by primary school education and pre-school education in schools with Polish language as teaching language in the region of Czech part of Teschen Silesia.

In order to obtain information on this topic, I decided to use the method of a questionnaire survey, which was addressed to the parents of primary school children with the Polish language of instruction in Karviná and to the kindergarten with the Polish language of instruction in Karviná. The research study is situated in the border region of Karviná, a region in which Polish and Czech influences have coexisted for centuries. The research was carried out during the school year 2017/2018.

Keywords: Czech part of Teschen Silesia, bilingualism, national identity, regional identity.

Małgorzata SZUPICA-PYRZANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4067-4483>

Kontakt: e-mail: m.szupica-pyrz@uw.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Szupica-Pyrzanowska, M. (2018). Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty akcentu w języku obcym. *Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne*, 11, 183–204.

Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty akcentu w języku obcym

Streszczenie

Potrzebne jest właściwe zrozumienie poziomu zaangażowania mózgu w proces nauki języka obcego, w tym wymowy, oraz – co ważniejsze – występuje potrzeba praktycznego przełożenia tej wiedzy i zastosowania jej w nauczaniu języków obcych. Mózg zaangażowany jest w każdy aspekt procesu przyswajania języka, włączając w to artykulację. Akcent jest m.in. zjawiskiem natury (neuro)kognitywnej, tak więc nauczanie wymowy powinno być zorientowane na funkcje poznawcze przy pomocy jak największej liczby zmysłów. Perspektywa (neuro)kognitywna zakłada, że mowa, a w szczególności wymowa języka obcego, są niezależnie od wieku najpierw funkcjami mózgu, a dopiero później produktem procesów, za które odpowiedzialne są narządy mowy. Mózg stara się zinternalizować procesy artykulacyjne określonego języka i przenieść je ze świadomości do podświadomości, aby uczynić proces wymowy możliwie jak najmniejszym wysiłkiem poznawczym. Na wczesnych etapach procesu przyswajania języka obcego pomocne okazać się może multisensoryczne podejście do nauczania poprawnej wymowy.

Słowa kluczowe: multisensoryczne nauczanie wymowy, język obcy, fonetyka, fonologia, mózg.

Wstęp

Mowa jest procesem złożonym. Kiedy porozumiewamy się w języku ojczystym, nie jesteśmy świadomi złożoności tego procesu. O tym, jakim wyzwaniem jest proces mówienia, zwykle przekonujemy się, kiedy uczymy się języka obcego, ponieważ mamy wówczas większą świadomość elementów, które tworzą wypowiedź. Doświadczenie dydaktyczne autorki potwierdza, że efektywne po-

rozumiewanie się w języku obcym wymaga między innymi: 1) sprawnego korzystania z zasobów fonetycznych, 2) właściwego operowania aparatem artykulacyjnym, 3) semantycznie stosownego doboru słów, które najtrafniej oddadzą sens wypowiedzi, 4) stosowania parafrazy, w przypadku trudności z precyzyjnym doбором właściwego słowa, 5) umiejętnego i poprawnego stosowania zasad składowych, zgodnie z którymi tworzone są zdania, 6) porozumiewania się stosownie do kontekstu i sytuacji, w której odbywa się rozmowa, 7) zachowania zasad pragmatyki danego języka. Koordynacja tych wszystkich procesów odbywa się w czasie rzeczywistym. Dużą rolę w tworzeniu efektywnej wypowiedzi odgrywa wymowa, czyli płynny sposób artykulacji dźwięków w danym języku, który sam w sobie jest procesem dynamicznym o silnym nacechowaniu kognitywnym. Niepoprawnie odwzorowana wymowa w języku obcym określana jest mianem obcego akcentu.

Sposób wymowy rozumiany jako akcent rodzimy (natywny) niewątpliwie odzwierciedla naszą językową przeszłość, która ukształtowała nas jako użytkowników określonego języka. Zawarte są w nim informacje o miejscu, z którego pochodzimy, o ludziach, którzy wpłynęli na sposób, w jaki mówimy, czy o wykształceniu, które otrzymaliśmy (Wofram, 2000). Wymowa może być również określana jako zbiór zjawisk fizycznych zdeponowany w pamięci długotrwałej (lub w mózgu działającym podświadomie) i ponownie przekształcony w sygnały akustyczne (Odisho, 2014, s. 35). Jeśli tworzące ten zbiór zjawiska fizyczne są precyzyjnie zinternalizowane (uwewnętrzzone) i zakodowane w mózgu, ich odtworzenie nie będzie nosiło znamion obcego akcentu. Innymi słowy, uczeń, który uczy się języka obcego odpowiednio wcześniej i słyszy poprawne wzorce wymowy, powinien odtworzyć dźwięki, które słyszy, bez żadnego obcego akcentu, jak ma to miejsce w przypadku dzieci. Z wiekiem uczniowie zaczynają powoli tracić zdolność percepcji dźwięków, które nie są częścią fonologicznego inwentarza ich języka ojczystego (Ramus, Nespore, Mehler, 1999; Nazzi, Juszyk, Johnson, 2000; Bosch, Sebastián-Gallés, 2001; Werker, Tees, 1984). W wyniku tego słyszane przez nich dźwięki nie zawsze są prawidłowo postrzegane, ponieważ percepcyjnie mogą być obciążone przez fonologię języka ojczystego. Oznacza to, że dorośli powtarzają dźwięki, które niewłaściwie postrzegają, a nie rzeczywiste dźwięki, które powinni byli usłyszeć. Z tego powodu odwzorowanie dźwięku języka obcego przez osobę dorosłą nie zawsze będzie dokładne, ponieważ postrzeganie i rozpoznawanie tego dźwięku jest często zakłócone z powodu ingerencji języka ojczystego. Spodziewanym i naturalnym efektem nienatywnego odwzorowania dźwięku języka obcego będzie oczywiście obcy akcent. Nie oznacza to jednak, że dorośli zupełnie tracą zdolność nauczenia się poprawnej wymowy języka obcego. Bez wątplenia jednak nauka poprawnej wymowy przez osoby dorosłe będzie wymagała znacznie więcej zaangażowania i wysiłku. Należy więc starać się zminimalizować niewłaściwy akcent w języku obcym, ponieważ może on utrudniać rozumienie słów czy wpływać na rytm, tempo i into-

nację. W tym miejscu należy podkreślić, że akcent nienatywny, czyli zjawisko językowe związane przede wszystkim z dorosłymi, nie powinien być traktowany ani jako patologia fonetyczna, ani lingwistyczne piętno. Nie może on jednak zakłócać komunikacji w języku obcym. Jednym z największych wyzwań w nauce poprawnej wymowy języka obcego jest stopień fonetycznej i fonologicznej ingerencji języka ojczystego. Wielu uczniów nie zdaje sobie sprawy z posiadanego akcentu w języku obcym, ponieważ mówiąc w nim, słyszą się przez filtr lingwistyczny języka ojczystego. Nawet jeśli jesteśmy świadomi posiadania akcentu w języku obcym, nie zawsze wiemy, jakie elementy się nań składają, czyli nie w pełni zdajemy sobie sprawę z tego, co go tworzy w naszym konkretnym przypadku oraz jak temu przeciwdziałać. Celem nauczyciela języka obcego powinno więc być wyeliminowanie najbardziej charakterystycznych cech języka ojczystego, które mogłyby zakłócić zrozumienie przekazu, i zastąpienie ich prawidłowymi ekwiwalentami.

1. Mentalna reprezentacja dźwięków w mózgu

Na zajęciach języka obcego często obserwuje się zmagania uczniów z poprawnym wymówieniem nowego dźwięku, którego nigdy przedtem nie słyszeli. Fakt ten ilustruje neurokognitywną naturę wymowy, ponieważ mózg potrzebuje czasu, aby móc zarejestrować i rozpoznać nowy dźwięk, zanim uczeń będzie mógł go prawidłowo odtworzyć. Naniesienie nierodzimego dźwięku na mapę mózgu jest procesem, w którym obowiązuje zasada pierwszeństwa poprawnej percepcji słuchowej przed poprawną artykulacją. Przyjrzyjmy się zatem temu, co składa się na percepcję słuchową.

Ośrodki słuchowe zlokalizowane są w płatach skroniowych mózgu. To właśnie dzięki płatom skroniowym mózg odbiera bodźce słuchowe i klasyfikuje je jako głośne lub ciche, wysokie bądź niskie. Głośność dźwięku zależy od siły fal dźwiękowych, które docierają do uszu, a jego wysokość uzależniona jest z kolei od częstotliwości fal dźwiękowych, czyli od ich ilości na sekundę. Ośrodki słuchowe są w stanie odebrać niezliczoną ilość bodźców słuchowych poddając je analizie, porównując ze sobą, a następnie porządkując. Proces ten jest niezbędny dla właściwego rozumienia mowy. Wszystkie bodźce słuchowe wysyłane są za pomocą nerwów słuchowych do pnia mózgu, przez który biegną swoiste drogi nerwowe (wzrokowa, słuchowa, smakowa i węchowa) prowadzące od receptorów do pól receptyjnych kory. W pniu mózgu sygnały dźwiękowe przechodzą przez system przekaźników. Niektóre bodźce słuchowe mogą zostać przesłane do innych obszarów mózgu w celu dalszej analizy, a następnie przekazane do ośrodków słuchowych. Na wielu etapach tej drogi neurony, czyli komórki nerwowe, decydują, czy przesłać dany sygnał słuchowy dalej, czy nie, tym samym eliminując te dźwięki, które są nieistotne.

Bodźce słuchowe odbierane są zarówno przez prawą, jak i lewą stronę kory słuchowej w mózgu. Obydwie strony kory słuchowej otrzymują impulsy z uszu. Zadaniem ośrodków językowych zlokalizowanych w lewej półkuli mózgowej jest nadanie znaczenia odbieranym impulsom dźwiękowym. Bodźce słuchowe, które docierają do lewej kory słuchowej, odbierane są jako dźwięki bez znaczenia, którego nabierają wówczas, gdy zostają zinterpretowane przez ośrodek Wernickego. Ten obszar kory mózgowej inicjuje i kontroluje procesy rozpoznawania głosek, wyrazów, zdań oraz kieruje czynnością produkcji mowy (Kosslyn, Rosenberg, 2001).

O tym, jak dokładna i szczegółowa jest mentalna reprezentacja dźwięków, możemy przekonać się, korzystając z zapisu czynności bioelektrycznej kory mózgu (elektrokortykografii) dokonanego przez Mesgarani, Cheung, Johnson i Chang (2014), którzy przebadali sześciu pacjentów chorych na padaczkę wstępnie zakwalifikowanych do operacji mózgu. W celu zlokalizowania uszkodzonych obszarów każdemu z sześciu uczestników umieszczono 250 elektrod na powierzchni mózgu. Przy tej okazji zespół był również w stanie zbadać reakcję komórek mózgowych na poszczególne dźwięki mowy. Aktywność neuronów została zmierzona w czasie, gdy uczestnicy słuchali 500 różnych zdań przedstawionych przez 400 różnych osób, zarówno mężczyzn, jak i kobiety. Bodźce te zawierały wszystkie fonemy istniejące w języku angielskim. Stwierdzono, że regiony mózgu odpowiedzialne za mowę znajdowały się w zakręcie skroniowym górnym, czyli w obszarze zwykle związanym z rozumieniem mowy. Następnie naukowcy przeprowadzili dokładniejszą analizę, podczas której podzielili bodźce na serie fonemów dopasowanych czasowo do aktywności neuronów na każdej elektrodzie. Mesgarani i in. wywnioskowali, że większość elektrod umieszczonych w obszarze zakrętu skroniowego górnego rozróżnia nie tyle poszczególne fonemy, ile cechy fonetyczne.

Taki wynik badania był niezwykle zaskakujący, ponieważ cechy fonetyczne są mniejszymi, w porównaniu z fonemami, jednostkami dźwięków odpowiadającymi artykulacyjnym lub akustycznym zdarzeniom charakteryzującym tworzenie poszczególnych dźwięków i jako takie odgrywają ważną rolę w definiowaniu naturalnych klas dźwięków¹. Wyniki uzyskane w badaniu pokazują, że niektóre elektrody reagowały tylko na dźwięki reprezentujące określoną cechę fonetyczną, podczas gdy inne elektrody reagowały tylko wtedy, gdy uczestnicy sły-

¹ Na przykład, dźwięki można pogrupować na podstawie pozycji języka, ust lub strun głosowych. Spółgłoski zwarto-wybuchowe (np. p, b, d) są wytwarzane w trójfazowym procesie: 1. implozji, w trakcie której w jamie ustnej dochodzi do zablokowania przepływu powietrza; 2. zwarecia, podczas którego powietrze napływa z płuc i zatrzymuje się przed utworzoną wcześniej blokadą; 3. plozji, kiedy to narastające ciśnienie przerywa blokadę, a tym samym uwalnia powietrze w wyniku eksplozji. W przeciwieństwie do spółgłosek zwarto-wybuchowych, dźwięki szczelinowe (np. s, z, v) są artykułowane, gdy skierowany strumień powietrza jest przepuszczany przez wąski otwór utworzony przez odpowiednio usytuowanie narządów mowy.

szeli dźwięki charakteryzujące się cechami o określonych właściwościach, na przykład spółgłoski zwarto-szczelinowe, charakteryzujące się różnym czasem trwania zwarcia i płozi. Jest to zgodne z wynikami uzyskanymi przez Crystal i House (1987) oraz Byrd (1993), którzy zaobserwowali, że spółgłoski dźwiękowe (d, t) charakteryzują się dłuższą płozią niż spółgłoski dwuwargowe (b, p). Płozią to istotny komponent procesu artykulacji spółgłosek zwartych, którego charakterystyczną cechą jest nagłe otwarcie narządów mowy w celu umożliwienia przepływu powietrza wydostającego się pod ciśnieniem z płuc. Opisując tę kwestię dokładniej: czas przepływu powietrza wydłuża się, gdy punkt kontaktu przesuwa się z warg do podniebienia miękkiego. Wyniki powyższych badań potwierdzają, jak bardzo złożonym procesem jest percepcja mowy. W czasie tego procesu aktywowane są różne obszary mózgu, gdy słyszymy strumień różnorodnych dźwięków. Powyższe obserwacje są również dowodem na skrupulatność mózgu, w którym każdy, nawet najmniejszy, element mowy ma swoją reprezentację mentalną.

2. Percepcja słuchowa

Percepcja słuchowa jest procesem poznawczym, dzięki któremu dźwięki zostają zinternalizowane i zdeponowane w pamięci długotrwałej, aby można je było podświadomie i bez wysiłku zidentyfikować, przywołać, a także równie sprawnie ich użyć (Odisho, 2014, s. 46). Tak rozumiana percepcja słuchowa umożliwia więc nie tylko właściwe rozpoznawanie nierodzimych dźwięków, ale również ich tworzenie i wymawianie. Proces ten zapobiega zarówno niewłaściwemu rozumieniu tego, co mówi rozmówca, jak i niewłaściwemu zrozumieniu nas przez rozmówcę. Percepcja słuchowa jest podstawowym warunkiem do osiągnięcia zamierzonej i docelowej wymowy. Dlatego też, żeby móc poprawnie artykułować dźwięki w mowie, uczeń musi najpierw potrafić je usłyszeć (postrzegać), zrozumieć i rozpoznać, czyli dostrzec podobieństwa i różnice pomiędzy bodźcami słuchowymi oraz odpowiednio często je utrzymywać poprzez prawidłowe powtarzanie ich. Jeżeli warunki te nie zostaną spełnione, jest wysoce prawdopodobne, że uczeń podświadomie powróci do fonologicznego wpływu języka rodzimego i wytworzy dźwięk, który nie jest docelowym dźwiękiem języka obcego, a jedynie jego wersją nacechowaną przez język ojczysty. Percepcja, rozumienie i rozpoznawanie dźwięków to trzy filary, na których opiera się prawidłowa wymowa języka obcego. Kolejność etapów jest znacząca, a pominięcie któregoś z nich może negatywnie wpłynąć na rezultat, jakim jest poprawna wymowa. Każdy z tych trzech etapów jest niezbędny i warunkuje pomyślne przejście do następnego. Przejście do ostatniego etapu nie może być zakończone bez utrwalenia wiedzy zdobytej na wcześniejszych etapach. Poważnym uchybieniem w tradycyjnym podejściu do nauczania wymowy języka obcego jest niedostateczny nacisk kładziony na etapy postrzegania, rozumienia i rozpoznawania dźwięków lub też

całkowite ich pominięcie na rzecz natychmiastowego przejścia do etapu generowania mowy, czyli artykułowania dźwięków. Takie podejście do nauczania mowy nie jest zgodne z kognitywnymi predyspozycjami i stylem uczenia się młodzieży czy osób dorosłych. Aby dźwięk mógł być usłyszany, rozpoznany i zrozumiany, musi najpierw dotrzeć do ucha, zostać zarejestrowany przez receptor słuchu, a następnie dostać się do bloku pamięci sensorycznej, czyli najkrótszej i najbardziej ulotnej, bo trwającej zaledwie ułamki sekundy. Następnie, aby dźwięk mógł zostać przynajmniej tymczasowo zarejestrowany, powinien być on przechowany w pamięci krótkotrwałej, w której przechowywane są niewielkie ilości informacji przez krótki czas (do kilkunastu sekund). Jednak aby dźwięk mógł zostać poprawnie wygenerowany i efektywnie wyartykułowany w każdej sytuacji, musi on uprzednio zostać zdeponowany w pamięci długotrwałej. Jedynie wtedy możemy go szybko przywołać (wydobyć z pamięci) i prawidłowo użyć. W tym celu spełniony musi być jeszcze jeden warunek: poprawne i częste utrwalanie dźwięku w praktyce.

3. Uczenie się „w tle”

W jaki sposób nauczyć się rozróżniania dźwięków języka obcego? Jak rozwijać percepcję słuchową dźwięków nierodzimych? Przede wszystkim należy zdać sobie sprawę z faktu, że w sprzyjających warunkach zdrowotnych mózg „słucha” cały czas, nawet wtedy, kiedy my nie słuchamy. Nic nie umknie jego uwadze. Oznacza to, że percepcja odbywa się nie tylko świadomie, ale również podświadomie. Powszechnie wiadomo, że ilekroć powtarzamy coś wystarczająco często, staje się to działaniem podświadomym, czyli nawykowym (Larson, 1912). Z tego powodu uczniom powinno zalecać się słuchanie języka obcego tak często, jak to jest możliwe, aby mogli osłuchać się z repertuarem fonetycznym różnym od ich języka ojczystego. Słuchanie celowe, a więc świadome, odbywa się wówczas, gdy na przykład na lekcji rozpoznajemy słowa w słuchowisku czy dialogach w języku obcym lub kiedy oglądamy filmy czy też bajki w języku oryginalnym. Nawet jeśli nasza uwaga skierowana jest na inne zadanie, mózg przetwarza bodźce zawarte „w tle”, czyli nie te, na których się w danej chwili skupiamy świadomie. Dzieje się tak dlatego, że odbierane sygnały akustyczne w tle są, co prawda, wystarczająco silne, aby uaktywnić zmysły, jednak zbyt słabe, by wiązały się ze świadomością. Aby w dużym uproszczeniu zilustrować proces rejestrowania przez mózg bodźców słuchowych zawartych „w tle”, wyobraźmy sobie na przykład, że postanawiamy produktywnie wykorzystać ranek w domu i poprawić swoje rozumienie języka obcego, słuchając wiadomości w tym języku, równocześnie prasując. Dość szybko przekonujemy się, że uwagę przenosimy z wiadomości na agendę dnia codziennego, czyli np. z kryzysu uchodźczego na to, co mamy dziś zrobić. Nie wszystko jest jednak stracone, ponieważ przecho-

dzimy z trybu bieżącego (online) w tryb „w tle” (offline), czyli z aktywnego świadomego słuchania do odbierania „w tle”. Tym, co odbieramy offline, nie jest, co prawda, treść wypowiedzi (słowa, struktury gramatyczne), ale prozodia (iloczas, intonacja, akcent).

Jednym z wielu zadań, które wykonuje nasz mózg wtedy, kiedy śpimy, jest utrwalenie tego, czego nauczyliśmy się w ciągu dnia. Spanie pomaga wzmocnić to, czego się nauczyliśmy na jawie. Skany mózgu ujawniły, że podczas snu odtwarzana jest aktywność mózgu związana z wcześniej poznanymi, nowymi informacjami. Niemniej jednak Peigneux, Orban, Balteau, Degueldre i Luxen (2006) po raz pierwszy udowodnili, że mózg nie czeka na noc, żeby uporządkować informacje zdobyte w ciągu dnia. Wyniki przeprowadzonego przez nich badania wskazują, że mózg przetwarza nowo nabyte umiejętności również w ciągu dnia, nawet gdy po zakończeniu jednego zadania postawione są przed nim inne wyzwania poznawcze. W swoim badaniu Peigneux i in. wykorzystali funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI), aby zarejestrować aktywność mózgową ochotników wykonujących dziesięciominutowe zadania oparte na uwadze słuchowej. Zadania wykonywane były w kilku 30-minutowych interwałach, w dwóch sesjach, które odbyły się w odstępie kilku tygodni. W każdej z dwóch sesji, podczas półgodzinnej przerwy pomiędzy pierwszymi dwoma skanami mózgu, każdy uczestnik otrzymywał nowe zadanie do wykonania. Trzecie skanowanie wykonywano po półgodzinnym odpoczynku. Podczas pierwszej sesji każdy uczestnik badania miał za zadanie zapamiętać przedstawioną na komputerze trasę w wirtualnym mieście. To zadanie nawigacji przestrzennej jest zależne od hipokampa, czyli struktury mózgowej, która odgrywa istotną rolę w przyswajaniu wiedzy. Druga sesja była poświęcona uczeniu się przez powtarzanie (czyli uczeniu proceduralnemu) nowych sekwencji wzrokowo-motorycznych. W tym zadaniu badany nie musiał być świadomy, czego się uczy, a powodzenie w wykonaniu zadania zależało głównie od integralności prążkowiec (obszaru kresomózgowia) i powiązanych obszarów motorycznych. W porównaniu z pierwszym skanem, aktywność mózgu podczas wykonywania drugiego i trzeciego skanu była systematycznie modyfikowana poprzez typ doświadczenia poznawczego (uczenia się), które miało miejsce między pierwszym a drugim skanem. Co więcej, aktywność mózgu po wykonaniu każdego z zadań zmieniała się z biegiem czasu w różny sposób, w zależności od rodzaju aktywności i od zdolności zapamiętywania przez danego uczestnika badania. Te elementy sugerują aktywne przetwarzanie oraz powstawanie nowych śladów pamięciowych, które mogą pojawić się w trakcie różnych zadań poznawczych. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Peigneux i in. wskazują po raz pierwszy, że ludzki mózg na bieżąco utrwała nowo pozyskane informacje, nie czekając na okres spokoju czy sen. Zaobserwowano również, że zaraz po zakończeniu nauki mózg kontynuuje dynamiczne przetwarzanie nowych informacji, nawet jeśli musi zmierzyć się z nieprzerwaną serią innych czynności poznawczych.

Podobnie jak ma to miejsce w przypadku bodźców wizualnych, jesteśmy również w stanie odbierać informacje słuchowe bez udziału świadomości. Przykładem percepcji słuchowej bez udziału świadomości jest tzw. efekt *cocktail party*. Na przyjęciu, czyli w środowisku pełnym gwaru i zgiełku, które bez wątpienia postrzegamy, nie uświadamiamy sobie rozmów toczących się równolegle z naszą, dopóki ktoś nie wymieni naszego nazwiska czy imienia, które natychmiast słyszymy (Cherry, 1953). Jednakże aby usłyszeć nasze imię, musimy przez cały czas nieświadomie odbierać rozmowę toczącą się nieopodal naszej, przetwarzając ją oddolnie (*bottom-up processing*). Nie jesteśmy świadomi treści rozmowy, która nie stanowi przedmiotu naszego zainteresowania, dopóki to ważne dla nas słowo nie zostanie wypowiedziane. Fakt, że słuchamy cały czas, potwierdziła również Treisman (1964a, 1964b) w dwóch badaniach, w których zaobserwowała, że kiedy ludzie słuchają bodźców prezentowanych osobno obu uszom przez słuchawki i proszeni są, aby słuchać tylko bodźców odbieranych przez jedno ucho, wciąż rejestrują informacje, które może odebrać jedynie ucho ignorowane, na przykład czy mówiący to kobieta, czy mężczyzna.

Kolejnym nasuwającym się pytaniem jest, czy możemy się nieświadomie uczyć, skoro jesteśmy w stanie nieświadomie słuchać. O tym, że rozwijamy rozumienie ze słuchu, a przez to nieświadomie doskonalimy i modyfikujemy wymowę języka obcego, może świadczyć chociażby pewien dowód anegdotyczny zaobserwowany podczas eksperymentu o roboczej nazwie „Weekend z *House of Cards*” (Komunikacja personalna, 2017). Otóż po intensywnym maratonie filmowym trwającym dwa i pół dnia, w czasie którego uczestnicy obejrzeli pięć sezonów serialu w języku angielskim bez napisów, jeden z uczestników zaczął wymawiać dwuznak *wh-* (when, where, why, who, what) tak, jak wymawia go główny bohater serialu – prezydent Underwood pochodzący z Georgii. Akcent wielu południowych stanów Ameryki Północnej charakteryzuje się tzw. odwróconą wymową dwuznaku *wh-* w nagłosie /hw/. Z kolei intensywny kontakt z językiem angielskim, dzięki m.in. codziennemu oglądaniu programów emitowanych przez stację CNN oraz fascynacja sylwetką dziennikarki tej stacji, Christiane Amanpour, zaowocowały nieświadomym naśladownictwem jej akcentu i sposobu wymowy w przypadku innego zaawansowanego ucznia języka angielskiego (Komunikacja personalna, 2017).

Rola mózgu działającego podświadomie jest istotna, ponieważ istnieje coraz więcej dowodów na to, że mózg działający świadomie odpowiada za około 10% wszystkich funkcji ciała, reszta, czyli 90%, to domena mózgu, który działa podświadomie (Jarrett, 2015). Mózg działający świadomie jest odpowiedzialny za wszelkie działania, które postanowi zainicjować. Gdy zdecyduje się na określone działanie, większość wymagań dotyczących jego ukończenia jest automatycznie przekazywana do mózgu podświadomego. Aby zilustrować działanie mózgu działającego świadomie i podświadomie, odwołajmy się do następującego przykładu językowego. Wyobraźmy sobie sytuację, w której bardzo nieformalnie roz-

mawiamy z członkami rodziny bądź przyjaciółmi. W trakcie takiej niezobowiązującej rozmowy na ogół nie angażujemy mózgu działającego świadomie, ponieważ nie planujemy szczegółowo treści konwersacji, czyli nie używamy wyszukanych słów, których użycie wymagałoby dużego zaangażowania z naszej strony, nie monitorujemy zasad fleksyjnych (morfologii) oraz reguł syntaktycznych (zarówno leksykon, jak i zasady gramatyki przechowywane są w podświadomości). Nasza wymowa w takiej sytuacji jest również często lekko niedbała. Jednak jeśli zostaniemy poproszeni o wygłoszenie referatu, wówczas mózg działający w sposób świadomy odgrywa znacznie większą rolę w ukierunkowaniu treści wypowiedzi, starannym doborze potrzebnego słownictwa i większej zgodności z formalnymi zasadami morfologii i składni. Ze względu na większe zaangażowanie świadomie działającego mózgu, osoba wygłaszająca referat może mówić wyraźniej, robić więcej przerw, częściej się wahać i dokonywać częstszych powtórzeń niż w swobodnej, towarzyskiej rozmowie (Odisho, 2014).

4. Pamięć a dźwięki

Mózg działający podświadomie to miejsce pamięci długotrwałej, w przeciwieństwie do mózgu działającego w sposób świadomy, który zwykle angażuje pamięć sensoryczną (tylko przez ułamek sekundy), a w najlepszym przypadku pamięć krótkotrwałą (kilka sekund). Pamięć sensoryczna występuje w dwóch postaciach: pamięci słuchowej (echonicznej) i pamięci wizualnej (ikonicznej) (Loftus, 1980). Pamięć słuchowa wydaje się bardziej trwała niż wizualna, ponieważ sekwencje cyfr mówionych (przedstawionych słuchowo) mogą być lepiej zapamiętane niż sekwencje cyfr prezentowanych wizualnie (Baddeley, 1993). Powyższe obserwacje znalazły potwierdzenie w eksperymencie, w którym porównano skutki supresji artykulacyjnej (stłumienia artykulacyjnego) w rozpoznawaniu sekwencji muzycznych i werbalnych (Schendel, Palmer, 2007). Istotne dla naszych rozważań będą wyniki uzyskane w eksperymencie 1 badania, w którym zastosowano standardowe zadanie porównawcze z wykorzystaniem sekwencji cyfr oraz nut przedstawionych w sposób wizualny i słuchowy w czasie, gdy uczestnicy milczeli lub używali wtrąceń w postaci stłumienia werbalnego (mówiąc „the”), jak również muzycznego (śpiewając „la”). Oba typy stłumienia w równym stopniu zmniejszyły zdolność rozpoznania sekwencji w porównaniu z tą częścią badania, w której nie wystąpiły dystraktory (stłumienie). Co ważne w naszych rozważaniach, dokładność rozpoznawania była mniejsza podczas stłumienia dla wizualnie przedstawionych cyfr niż podczas stłumienia dla słuchowego przedstawienia cyfr (obserwacja zgodna z modelem magazynowym, a ściślej z jednym z trzech składników pamięci roboczej, tzw. pętli fonologicznej). Zakres odtwarzanych (przyswajanych) elementów był mniejszy wtedy, gdy były one przedstawiane wizualnie przy jednoczesnym użyciu dystraktorów.

Mimo że pamięć krótkotrwała jest z natury swojej przejściowa i ma ograniczoną pojemność, może być bardzo przydatna w ćwiczeniu słuchu fonematycznego (fonemowego), gdzie zatrzymanie czasowe (*temporary retention*) może pozwolić uczniowi na lepsze poznanie dźwięku. Może również odgrywać kluczową rolę w świadomym myśleniu o dźwięku, a tym samym jest pośrednim etapem w procesie utrwalania wiedzy. Schematycznie rolę pamięci w utrwalaniu wiedzy fonetycznej można przedstawić w następujący sposób:

pamięć sensoryczna → uwaga → pamięć robocza → powtarzanie → pamięć długotrwała
→ podświadome używanie języka

W dużym uproszczeniu, uwaga jest imperatywem kategoriowym w procesie przyswajania wiedzy. To ona zapewnia pamięci operacyjnej dane początkowe. Uczenie się jest zadaniem kognitywnym (poznawczym), na które składa się ciąg operacji umysłowych. Pamięć krótkotrwała (operacyjna) składa się z kilku złożonych struktur (z centralnego systemu wykonawczego oraz dwóch podporządkowanych mu systemów wspomagających, pętli fonologicznej oraz notesu wizualno-przestrzennego), które kumulatywnie mają nieograniczoną pojemność. Coś musi jednak przykuć naszą uwagę, a więc być poznawczo atrakcyjne, żebyśmy zechcieli się temu przyjrzeć (poświęcić uwagę). Poświęcenie uwagi jakiemuś zadaniu skutkuje podtrzymaniem związanych z nim informacji w pamięci krótkotrwałej w celu bieżącego dostępu do nich i ich wykorzystania. W dalszej kolejności informacje te zostaną poddane selekcji i usunięte, jeżeli ich przydatność nie będzie wystarczająca. Nadmiar zbędnych informacji mógłby zakłócić sprawne funkcjonowanie systemu. Bez wątplenia powtarzanie przyczynia się do utrwalenia informacji zakwalifikowanych wstępnie jako ważne. Powtarzanie danej informacji pozostawia trwałe ślady w pamięci. Dodatkowo, jeśli informacja ta jest często przywoływana i wykorzystywana, powiązana z nią reprezentacja mentalna zostaje wzmocniona silnym połączeniem międzyneuralnym, a dotarcie do tej wiedzy jest sprawne. Wiedza reprezentowana przez trwałe ślady, czyli silne reprezentacje poznawcze, zostaje zdeponowana w pamięci długotrwałej. Jej dalszy los i status zależą od tego, jak często będziemy z niej korzystać, aktywując korespondujące z nią obszary mózgu.

5. Kształcenie słuchu (fonematycznego)

Muzycy klasyczni poświęcają wiele lat pracy, aby wykształcić swój słuch muzyczny, w szczególności wykształcić wyobrażenia słuchowe (np. kierunek melodii, odpowiednie intonowanie, brzmienie poszczególnych *interwałów*, relacje czasowe). Uczniowie szkół muzycznych – z mniejszym doświadczeniem – często nie są w stanie rozróżnić wszystkich dźwięków, a ich słuch muzyczny (szczególnie jego najbardziej skomplikowany komponent – słuch harmoniczny) nie jest dostatecznie wykształcony.

Podobnie jak muzycy i uczniowie szkół muzycznych, nienatywni nauczyciele i uczniowie języków obcych powinni ćwiczyć swój słuch fonematyczny. Samogłoski i spółgłoski to przecież dźwięki języka, w tym znaczeniu podobne do dźwięków muzyki. Chociaż zarówno muzyka, jak i mowa są systemami komunikacji opartymi na percepcji słuchowej, angażują jednak inne obszary mózgu. Dzięki technikom neuroobrazowania (np. pozytonowej tomografii emisyjnej) lepiej rozumiemy, w jaki sposób dźwięki są odbierane przez mózg. Otóż kiedy słuchamy języka mówionego, uaktywniamy lewą część kory słuchowej. Z kolei w czasie słuchania muzyki angażujemy prawą stronę kory słuchowej. W obydwu tych przypadkach aktywowana jest również przednia część mózgu, w której przetwarzane są wszystkie bodźce słuchowe (Kosslyn, Rosenberg, 2001). Ściślej rzecz ujmując, kształcenie słuchu w przypadku nauki języka obcego to wykształcenie słuchu fonemowego (fonematycznego), czyli zdolności wyodrębnienia w potoku mowy jej najmniejszych elementów (co pozwala na określenie granic leksykalnych i fonetycznych), innymi słowy – wyodrębnienia zdań w mowie, w zdaniach złożonych – zdań podrzędnych i nadrzędnych, w zdaniach podrzędnych i nadrzędnych – elementów leksykalnych (wyrazów), w wyrazach – sylab, w sylabach – głosek. Konieczne jest również zrozumienie kolejności głosek czy różnic wynikających z ich jakości i długości. Każde dziecko, ucząc się języka ojczystego, ćwiczy słuch fonemowy. Zdolność ta nie jest jednak automatycznie przenoszona z języka ojczystego do języka obcego, musi zostać nabyta. Co więcej, słuch fonemowy musi być wykształcony dla określonego języka (obcego). Z dydaktycznego punktu widzenia, kształcenie słuchu fonemowego języka obcego jest ważne z jeszcze jednego powodu – może on przyczynić się do promowania autonomiczności ucznia. Im lepszy słuch fonemowy, tym większa sprawność językowa. Ponadto uczniowie po uzyskaniu odpowiednich wskazówek od nauczyciela mogą szukać okazji do „ćwiczenia ucha” poza zajęciami językowymi, co z kolei zwiększa odpowiedzialność ucznia za proces uczenia się języka obcego, a tym samym przekłada się na zwiększenie jego zaangażowania i motywacji.

6. Akcent fonetyczny, akcent fonologiczny

Jeszcze raz należy podkreślić, że silny akcent w języku obcym nie powinien być traktowany jako patologia, ani też nie powinien stanowić powodu do wstydu. Za Wolframem (2008) i Odisho (2014) podkreślamy, że z powodu obcego akcentu nie można nikogo stygmatyzować. Niemniej jednak, ponad wszelką wątpliwość, można stwierdzić, że może on stanowić przeszkodę na drodze do efektywnej komunikacji w języku obcym. Niejednokrotnie można spotkać się z opinią uczniów, że nie jest dla nich istotne to, jak mówią w języku obcym, poprawnie czy też nie, z silnym akcentem bądź słabszym. Inni uczniowie swój akcent w języku obcym uważają za sposób manifestowania swojego pochodzenia, do

którego są przywiązani. Odisho odnosi się do takiego podejścia dość krytycznie, twierdząc, że nie jest to nic innego, jak wy tłumaczenie porażki w nauce języka obcego. Logika wskazuje, że powinniśmy demonstrować swoje etniczne pochodzenie poprzez sprawne porozumienie się w języku ojczystym, a nie poprzez silnie nacechowany językiem ojczystym akcent w języku obcym.

Powyższa obserwacja skłania nas do rozróżnienia akcentu fonetycznego i fonologicznego. Z dydaktycznego punktu widzenia podział na akcent fonetyczny i fonologiczny jest niezbędny w procesie nauczania wymowy języka obcego. Akcent fonetyczny odnosi się do błędnej wymowy (np. zastąpienia jednego segmentu drugim), która nie powoduje zmiany semantycznej (znaczeniowej), ale może negatywnie wpływać na właściwe zrozumienie znaczenia z powodu częściowego odejścia od standardowej wersji wymowy danego języka. Innymi słowy jest to błędna wersja, która, co prawda, nie powoduje niezrozumienia przekazywanej treści, ale może stanowić pewną tymczasową przeszkodę w pełnym zrozumieniu wypowiedzi lub opóźnić jej zrozumienie. Na przykład Polacy uczący się angielskiego często pomijają przydech, którym charakteryzują się bezdźwięczne spółgłoski zwarte /p, t, k/ w języku angielskim, bądź ubezdźwięczniają dźwięczne spółgłoski występujące w wygłosie, czyli na końcu wyrazu. Natomiast pojęcie akcentu fonologicznego odnosi się do błędnej wypowiedzi, która uniemożliwia zrozumienie tego, co się mówi, powodując zmianę semantyczną treści, która była przekazywana przez rozmówcę (Odisho, 2014). Skrócenie samogłoski może automatycznie przyczynić się do utraty dźwięczności następującej po niej spółgłoski, a tym samym doprowadzić do błędnej interpretacji wypowiedzi, np. *pick* zamiast *pig*. Zastąpienie spółgłoski szczelinowej (międzyzębowej) spółgłoską przedniojęzykową zębową skutkuje wymówieniem wyrazu *thought* jak *taught*. Dlatego też założeniem nauczania wymowy języka obcego powinna być eliminacja akcentu fonologicznego i redukcja akcentu fonetycznego.

7. Mózg działający świadomie, mózg działający podświadomie

Mówienie polega na tworzeniu wypowiedzi z wielu elementów językowych równocześnie. Fonetycznie rzecz ujmując, mówiąc – na przykład – po angielsku, musimy skupić się między innymi (nie jedynie) na jakości samogłosek, głośności spółgłosek, konturach intonacyjnych, precyzji działania mięśni, procesach asymilacyjnych, zachowaniu dźwięczności w wygłosie, zaznaczeniu przydechu w nagłosie. Ten ogromny wysiłek kognitywny, który zwykle uświadamiamy sobie we wczesnych fazach nauki języka obcego, może być zminimalizowany, a wyżej wymienione procesy mogą przebiegać automatycznie, bez wysiłku i bez udziału świadomości, za sprawą systematycznego ćwiczenia percepcji dźwięków języka obcego. Przeniesienie obciążenia mentalnego ze świadomego mózgu do podświadomości pomaga poradzić sobie z wielowymiarowością mowy i związa-

nym z tym wysiłkiem kognitywnym. Działania podświadome są automatyczne i jako takie wymagają znacznie mniejszej aktywności. Bez wątpienia, pełne wysiłku zaangażowanie mózgu działającego świadomie najłatwiej dostrzec na wczesnych etapach nauki języka obcego. Świadomy mózg jest jednotorowy i woli skupiać się na jednym zadaniu, podczas gdy w czasie mówienia działamy wielotorowo, jako że mowa wymaga odpowiedniej gospodarki oddechowej, właściwego zarządzania mechanizmami artykulacyjnymi, aerodynamicznymi, akustycznymi czy fizycznymi. Mowa angażuje także wiele domen języka (m.in. semantykę, syntaksę, morfologię, leksykon), dlatego oparta na mózgu świadomym komunikacja jest często tak wyczerpująca. Budowanie kognitywnych nawyków jest bardzo istotne w nauce wymowy. Ocenia się, że mózg działający podświadomie może przetworzyć 20 000 000 bitów informacji na sekundę, podczas gdy świadomy mózg przetwarza jedynie 40 bitów informacji na sekundę. Tak więc podświadomy mózg może przeanalizować 500 000 razy więcej bitów informacji aniżeli mózg świadomy (Lipton, 2015). Nie ma pełnej zgodności ani co do tego, jak szybki jest mózg podświadomy, ani jaka jest dokładna liczba przetwarzanych bitów. Koch i in. (2006) szacują, że siatkówka ludzkiego oka może przekazywać informacje wizualne z prędkością około 10 milionów bitów na sekundę. Inne badanie wykazało, że podświadomy mózg przetwarza około 400 miliardów bitów informacji na sekundę, a impulsy przemieszczają się z prędkością do 100 000 mil na godzinę. Pomimo różnych danych szacunkowych, mózg podświadomy jest zawsze oceniany jako szybszy, bardziej efektywny, a jego analiza jest określana jako pełniejsza.

W kontekście nauki poprawnej wymowy języka obcego należy unikać kognitywnego obciążenia poprzez na przykład częste ćwiczenia mięśni systemu artykulacyjnego i kształcenie ucha w rozpoznawaniu obcych dźwięków. Fonologia i procesy artykulacyjne wymagane do produkcji dźwięków języka obcego muszą być uwewnętrznione do tego stopnia, żeby stały się w pełni nawykowe i podświadome. Tak ważne jest więc zrozumienie tego faktu przez nauczycieli języków obcych i właściwe wykorzystanie przez nich neuropotencjału uczniów.

8. Uczniowie dorośli a dzieci

Dźwięk musi pokonać długą drogę, zanim wiedza o nim stanie się podświadoma. Przede wszystkim mózg musi rozpoznać dźwięk, czyli musi on zostać naniesiony na poznawczą mapę mózgu. Tylko wtedy rozpoznanie dźwięku przez mózg zaowocuje odpowiednim poleceniem wydanym mięśniom. Ten etap jest zazwyczaj trudny dla osób dorosłych uczących się języka obcego. W tej populacji uczniów rozpoznawanie dźwięków cechuje duże zróżnicowanie indywidualne. W ekstremalnych przypadkach możliwe jest zaobserwowanie tak zwanej psychologicznej głuchoty, czyli niemożliwości percepcyjnego wyodrębnienia i rozróżnienia danego dźwięku języka obcego.

Dorośli i dzieci uczący się języka obcego muszą być uczeni wymowy w inny sposób. Dzieci uczą się wymowy języka obcego tak, jak uczą się wymowy języka ojczystego – poprzez modelowanie, czyli poprzez sam fakt znalezienia się w naturalnym dla danego języka środowisku, w którym przedstawiane są im właściwe wzorce fonetyczne. Nie jest to więc proces świadomy. Zarówno nauka poprawnej wymowy języka obcego, jak i ewentualna redukcja akcentu są łatwiejsze u dzieci niż w przypadku dorosłych. Dlatego też kompetencje językowe nauczyciela uczącego dzieci muszą być wysokie, aby w pełni wykorzystać neurokognitywny i neurolingwistyczny potencjał młodych umysłów. Dorośli natomiast powinni być uczeni wymowy w sposób bardziej świadomy. W tym przypadku nauczyciel powinien zwracać uwagę uczniów na różnice fonetyczne pomiędzy językiem ojczystym a obcym. Uczniowie dorośli potrafią skorzystać z wyjaśnień, na czym polegają fizyczne różnice w artykulacji. Mają oni nie tylko większą świadomość metalingwistyczną (Białystok, 2001), ale również są w stanie lepiej uświadomić sobie proces generowania mowy. Częstym błędem w uczeniu osób dorosłych jest stosowanie techniki powtarzania za nauczycielem (tak zwana praktyka chóru), ponieważ dorośli niejednokrotnie powtarzają po sobie nawzajem, co prowadzi do błędów fonetycznych i utrwalania niewłaściwych wzorców wymowy. Co więcej, w powtórzeniach grupowych zwykle słabsi uczniowie nie są słyszani przez nauczyciela, ponieważ mówią ciszej w stosunku do prawidłowo powtarzających po nauczycielu i mówiących głośniej kolegów.

Metoda, w której obowiązuje jedynie zasada „powtórz po mnie”, pomija dwa pośrednie etapy w nauce wymowy języka obcego, bez których uczniowie mogą nigdy nie osiągnąć poprawnej wymowy: postrzeganie i rozpoznawanie. Idąc tym tokiem rozumowania, winą za błędną wymowę nie można obarczać jedynie uczniów, ale również metodę uczenia, która po prostu może nie być kompatybilna z kognitywnym stylem uczenia się danej grupy wiekowej. Modelowanie dźwięków przez nauczyciela jest niewystarczające w przypadku dorosłych ze względu na niską umiejętność percepcyjnego rozróżniania dźwięków, czyli tzw., wyżej wymienioną już, psycholingwistyczną głuchotę. Jest to stan, który rozwija się w wyniku korzystania z zasobów fonetycznych języka ojczystego, w którym nie występuje dany dźwięk. Inaczej mówiąc, ze względu na percepcyjny filtr języka ojczystego lub jego ingerencję, dorośli uczniowie powtarzają dźwięk, który niewłaściwie postrzegają i który jest nacechowany przez język ojczysty, a nie to, co w rzeczywistości zostało zademonstrowane przez nauczyciela. Fonologia języka ojczystego utrudnia dostęp do właściwego postrzegania, odbierania i rozpoznawania dźwięków języka docelowego u dorosłych, w mniejszym stopniu u dzieci. Biorąc pod uwagę wiek ucznia, sposób uczenia języka obcego powinien być kompatybilny z charakterystycznym dla danej grupy stylem uczenia się. Nauka wymowy języka obcego powinna odbywać się inaczej w przypadku dzieci, a inaczej wśród dorosłych.

Dorośli nie posiadają już takiego poziomu plastyczności mózgu, jaki jest charakterystyczny dla dzieci. Niemniej jednak nie oznacza to, że są oni na straconej

pozycji. Spalding i in. (2013) badali generowanie komórek hipokampowych u osób dorosłych poprzez pomiar stężenia izotopu węgla w DNA i zaobserwowali, że ich hipokamp generuje około 700 nowych neuronów dziennie. Następnie stwierdzili, że jest to proces, który spowalnia swoje tempo tylko nieznacznie wraz z wiekiem i może wpływać na funkcjonowania ludzkiego mózgu. Jednym z wniosków płynących z badania była opinia, że neurogeneza jest jednak możliwa po okresie dojrzewania. Neurony są generowane przez całe dorosłe życie. Dorosli nie tylko są w stanie wzmacniać istniejące połączenia międzyneuralne, tworzyć nowe połączenia między istniejącymi neuronami, ale również generować nowe neurony. Wyniki tych badań mogą przełożyć się na dydaktykę języków obcych, a dokładniej mówiąc – na naukę wymowy. Proces przyswajania wiedzy pod względem neurologicznym charakteryzuje się m.in. tworzeniem nowych neuronów. Jeśli dorośli są w stanie je produkować, to znaczy, że są w stanie się uczyć. Należy tylko dobrać odpowiednią metodę. Ponad wszelką wątpliwość ważne są tu również kompetencje fonetyczne nauczycieli, jak również odpowiedni dobór materiałów.

Wcześniejsze badania dowodzą efektywności różnych metod w różnych grupach wiekowych. Nauka wymowy, a co za tym idzie, poprawne postrzeżenie dźwięków przez dorosłych nie może opierać się jedynie na bodźcach słuchowych. Podejście do nauki poprawnej wymowy musi być bardziej eklektyczne i wzbogacone m.in. o bodźce wizualne. Nauka, w tym nauka języków, odbywa się szybciej, jeżeli angażujemy więcej niż jeden zmysł (nie tylko słuch, ale także wzrok). W artykulacji niektórych dźwięków percepcja wzrokowa jest niezwykle przydatna np. spółgłoski międzyzębowe (θ , δ) czy samogłoski (*sit* versus *seat*)².

Nauka poprawnego akcentu wymaga o wiele więcej niż mechaniczne powtarzanie czy uczenie się na pamięć, które nie dają pożądaných efektów. Metakognitywny potencjał dorosłych uczniów języka obcego powinien być wykorzystany w nauce wymowy z jeszcze jednego powodu. Mianowicie o wymowie należy myśleć metakognitywnie, czyli trzeba mieć świadomość procesów artykulacyjnych zachodzących w procesie generowania dźwięków języka obcego. Podejście to jest szczególnie zalecane na wczesnych etapach nauki, w celu kształtowania poprawnej wymowy i odpowiednich nawyków artykulacyjnych. Nauczyciel szczegółowo prezentuje proces artykulacji poszczególnych spółgłosek bądź samogłosek. Uczniowie ćwiczą w klasie, po czym proszeni są o wyobrażanie sobie tego procesu w czasie wolnym. Zaobserwowano, że uczniowie są w stanie podświadomie ćwiczyć poprawną artykulację (m.in. odpowiednią pozycję języka,

² Gumki recepturki i małe piłki mogą być przydatne w nauczaniu wymowy języka obcego, jako że zwracają one uwagę na akcent wyrazowy i zdaniowy, rytm, i cechy intonacji. Rozciągając gumki, uczniowie postrzegają różnice w długości sylab (*fifteen* – *fifty*). Przerzucając piłkę z ręki do ręki, uczeń może zwrócić uwagę na akcent główny i poboczny. Kartka papieru trzymana tuż przed ustami obrazuje przydech charakterystyczny dla angielskich spółgłosek bezdźwięcznych w nagłosie [p^h t^h k^h].

układ ust, zmianę pozycji szczęki, szerokość otwarcia ust). Zastosowanie metody indukcyjnej w nauce wymowy oraz metody powtarzania za nauczycielem jest bardziej efektywne wśród dzieci niż dorosłych. Nauczanie wymowy uczniów dorosłych to w równym stopniu wyzwanie kognitywne, jak i sensoryczne.

Co jeszcze jest istotne w nauczaniu wymowy uczniów dorosłych? McClelland, Fiez i McCandliss (2002) zaprosili do badania grupę dorosłych Japończyków uczących się języka angielskiego. Uczestnicy mieli rozpoznać różnice między fonemami, które nie istnieją w ich języku ojczystym (*r* i *l*). Uczestnicy badania słyszeli losowo przedstawiane bodźce, np. *lock* lub *rock*, i przyciskali klawisz *R* lub *L* zgodnie z tym, co rozpoznali. Po trwającym godzinę teście uczestnicy nadal nie byli w stanie usłyszeć różnicy pomiędzy fonemami, które stanowiły przedmiot badania; ich wyniki plasowały się na granicy przypadku. Konkluzją badania była obserwacja, że bodźce dźwiękowe są skuteczne w przypadku dzieci uczących się języka ojczystego, ale nie są pomocne w nauce języka obcego osób dorosłych.

W drugiej części eksperymentu naukowcy zaprosili inną grupę Japończyków uczących się angielskiego, którą poddali temu samemu badaniu z małą, ale istotną, jak się okazało, różnicą. Tym razem badacze przekazywali uczestnikom natychmiastową informację zwrotną. Za każdym razem, gdy uczestnik nacisnął przycisk *R* lub *L* na klawiaturze, na ekranie pojawił się zielony lub czerwony znak wskazujący, czy odpowiedź była prawidłowa. Ta prosta z pozoru zmiana przyczyniła się do tego, że uczestnicy zaczęli się uczyć. W ciągu trwającego godzinę testu uczestnicy osiągnęli 80% dokładności w rozpoznawaniu fonemów, nawet w słowach im nieznanach. W podobnym badaniu z 1999 r. uczestnicy zaczęli nawet spontanicznie wymawiać obydwie dźwięki (*r* i *l*) znacznie poprawnie. Informacja zwrotna (*feedback*) jest niezbędnym składnikiem treningu mózgu, który uczy się słyszeć i rozpoznawać nowe dźwięki. Tylko wtedy, kiedy słyszymy i potrafimy rozpoznawać nowe dźwięki, zaczynamy je również poprawnie wymawiać. Rozwijanie i doskonalenie percepcji słuchowej jest niezwykle efektywnym narzędziem wykorzystywanym w celu poprawy rozumienia ze słuchu, rozpoznawania dźwięków i, co za tym idzie, nauki prawidłowej wymowy. Jednak większość tradycyjnych metod nauczania języków obcych opiera się w znacznej mierze na konwersacji i nauce słownictwa (Odisho, 2014). Natomiast słabość tradycyjnych metod nauki wymowy języka obcego polega na uczeniu dźwięków nieistniejących w języku ojczystym uczniów z pominięciem etapu słyszenia i rozpoznawania.

Na tym nie kończy się rozdźwięk pomiędzy badaniami a nauczaniem języka obcego. W badaniach, które odzwierciedlają rzeczywistość szkolną (na przykład prezentują niewielką ilość danych wejściowych w formie kilku nowych słów wypowiedzianych przez jedną osobę reprezentującą jeden akcent, jak ma to często miejsce w klasie lub na taśmach do nauki języka obcego), nie udaje się uzyskać wyników porównywalnych z eksperymentami, w których badani słyszą wiele

różnych słów wypowiedzianych przez kilka osób reprezentujących różne akcenty i dialekty. Okazuje się, że im więcej słów testowanych jest w warunkach laboratoryjnych, im więcej różnorodności fonetycznej, tym lepsze są wyniki poza laboratorium. W badaniu opublikowanym w 2013 r. Baese-Berk, Bradlow i Wright wykazali, że godzinny trening fonetyczny, odbywający się przez dwa następujące po sobie dni, zawierający bodźce reprezentujące pięć różnych odmian akcentu języka angielskiego poprawia zrozumienie innych rodzajów akcentu, nawet tych całkowicie nieznanymi wcześniej uczestnikom. Ogólnie rzecz biorąc, słuchanie szerokiej gamy akcentów pobudza mózg i pozwala na zastosowanie wiedzy wyniesionej z zajęć w komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka, którego się uczymy. Ten rodzaj fonetycznego treningu zwiększa zdolność mózgu do przetwarzania dźwięków nieistniejących w języku ojczystym uczniów.

Ponadto w badaniu przeprowadzonym przez Lim i Holt (2011) zaobserwowano, że uczestnicy, którzy grali w gry wideo i tym samym nie byli świadomi tego, czego się uczą, opanowali szybsze rozpoznawanie kontrastów fonetycznych (*r* i *l*) nieistniejących w ich języku ojczystym, w znacznie krótszym czasie niż wtedy, gdy poddano ich bardziej świadomemu treningowi. Trening fonetyczny został przeprowadzony przy użyciu paradygmatu gier wideo, który podkreślał powiązania między kategoriami dźwięków, informacjami wizualnymi i reakcjami graczy na postaci występujące w grze, ale nie precyzował kategoryzacji dźwięków. Uczestnicy, którzy przez 5 dni grali po 2,5 godziny dziennie, nauczyli się poprawnie artykułować /r/ oraz /l/ i wykazali przesunięcie w kierunku bardziej rodzimych wskaźników percepcyjnych.

Co więcej, można nawet doskonalić umiejętność percepcji mowy poprzez ćwiczenie innych funkcji poznawczych mózgu. W badaniu pilotażowym, Ingvalson, Dhar, Wong i Liu (2015) odkryli, że przeprowadzanie ze starszymi osobami ćwiczeń w celu poprawienia ich pamięci roboczej oraz koncentracji pomogło im lepiej rozróżniać dźwięki mowy w hałaśliwym otoczeniu. Ingvalson i in. uważają, że zastosowana przez nich technika w przyszłości może również pomóc osobom uczącym się języków obcych.

9. Multisensoryczna nauka wymowy języka obcego

Dorosłym uczniom języków obcych może przyjść z pomocą nauczanie multisensoryczne, które jest efektywne z uwagi na to, że zmysły nie działają pojedynczo, ale współpracują, wspomagając się wzajemnie. Multisensoryczne nauczanie skutkuje multisensorycznym uczeniem się. Ponadto nie faworyzuje ono uczniów reprezentujących jeden określony styl uczenia się.

Zaleca się, aby naukę wymowy poprzedziło zwrócenie uwagi uczniów na dany problem fonetyczny. W tym celu należy przygotować ich poznawczo (mentalnie), aby zrozumieli istnienie problemu oraz jego konsekwencje w postaci ak-

centu fonetycznego i fonologicznego. Następnie, po zauważeniu problemu, uczniowie powinni zostać poinstruowani, że dany element wymowy języka obcego będzie wymagał ich skupienia i uwagi. W tym miejscu nauczyciel powinien również uprzedzić uczniów, żeby zbyt szybko nie zniechęcali się, ponieważ nauka wymowy jest procesem, i zapewnić ich, że jeśli wykażą zaangażowanie i wytrwałość, z pewnością poradzą sobie z danym elementem fonetycznym. Z uwagi na złożoną naturę mowy, ucząc się języka obcego, uczniowie powinni zmobilizować wszystkie możliwe środki. Eklektyzm multisensorycznego podejścia do nauki języka obcego polega na tym, że wszystkie dostępne formy poznawcze (wizualna, słuchowa, kinestetyczna, proprioceptywna) wspierają naukę języka. Wspomaganie wizualne rozpoczyna się z chwilą, kiedy uczniowie poproszeni są o obserwowanie twarzy instruktora, który modeluje sposób artykulacji danego dźwięku. Czynność ta powinna być powtórzona wiele razy przez nauczyciela. W celu ułatwienia uczniom zauważenia różnicy pomiędzy dźwiękami, można ją podkreślić kolorami, ilustracjami bądź innymi materiałami audiowizualnymi. Następnie, w fazie kinestetyczno-proprioceptywnej (opartej na dotyku, działaniu, świadomości własnego ciała), uczniowie wykonują ćwiczenie artykulacyjne wspólnie z nauczycielem i powtarzają je tak, aby mózg zarejestrował wrażenie kinestetyczne i proprioceptywne pomiędzy ruchomymi (wargi, język, podniebienie miękkie, żuchwa) i nieruchomymi (zęby, dziąsła, podniebienie twarde) narządami aparatu artykulacyjnego. Na tym etapie uczniowie nie tylko obserwują gesty i twarz nauczyciela, ale również naśladują go, nawet przesadnie operując mimiką twarzy i głosem. Jeśli mózg wielokrotnie zarejestruje poprawny kontakt pomiędzy poszczególnymi narządami aparatu artykulacyjnego, charakterystyczny dla danego dźwięku, będzie to stanowiło przypomnienie i swoistą matrycę, które w przyszłości ułatwią wymówienie tego dźwięku, ponieważ właściwe powtórzenie artykulacji stopniowo zmieni manewr fonetyczny w proces poznawczy. Na każdym z wyżej wymienionych etapów nauczyciel powinien bacznie obserwować gesty oraz mimikę uczniów. Jeśli ich twarze wydają się skupione i poważne, można mieć pewność, że uczniowie są w tzw. trybie aktywnym, czyli próbują poznawczo uchwycić różnicę pomiędzy dźwiękami i mają świadomość, że to oni mają wpływ na przebieg działań. Nie należy się łudzić, że podejście multisensoryczne przyniesie natychmiastowe efekty³. Mózg może zapomnieć to kinetyczne doznanie, jeżeli nie jest ono utrwalone częstym powtarzaniem. Niemniej jednak, raz poprawnie doświadczone doznanie kinestetyczno-proprioceptywne łatwiej jest przywołać.

Następnym krokiem jest zademonstrowanie wymowy dźwięków w minimalnych parach słów. Uczenie się dźwięków języka obcego musi i powinno odbywać

³ Ucząc wymowy nauczyciel będzie musiał pomóc niektórym uczniom pokonać opór psychologiczny przed wymawianiem nietypowych dla ich języka natywnego dźwięków w języku obcym. Co najlepiej jest zaobserwować w przypadku spółgłosek międzyzębowych, których artykulacja wymaga pokazania czubka języka i zaseplenięcia. Chociaż rzadkie w innych językach, spółgłoski międzyzębowe są niezwykle częste w angielskim.

się w kontekście. Brak kontekstu prowadzi do tego, że uczniowie niejednokrotnie potrafią poprawnie wymówić jedynie indywidualne dźwięki, które nie są częścią strumienia mowy. Mowa jest dynamicznym procesem kognitywnym i fizycznym. Uczenie się wymowy powinno zatem odbywać się zarówno z podejściem oddolnym (od mniejszych do większych elementów, czyli od cech fonologicznych – dystynktywnych – do segmentów, sylab, słów, fraz i dyskursu), jak i podejściem odgórnym, które odwraca kolejność przetwarzania dźwięków (od dyskursu do cech dystynktywnych). Obydwa podejścia (oddolne i odgórne) są niezbędne w sprawnej komunikacji. Tradycyjne metody nauki wymowy języka obcego opierały się przede wszystkim na podejściu oddolnym, z naciskiem na samogłoski i spółgłoski często pozbawione odpowiedniej kontekstualizacji. W nauczaniu wymowy niezbędne jest wykorzystanie obydwu sposobów przetwarzania sygnału audialnego (Pennington, Richards, 1986).

Reasumując, proces uczenia się dźwięków języka obcego można podzielić na etapy. Poniżej przedstawiona została próbka opracowanego przez autorkę programu nauczania języka angielskiego, w którym uwzględnione zostały elementy stopniowego percepcyjnego rozróżniania spółgłosek i samogłosek:

1. Percepcja słuchowa, rozumienie i rozpoznawanie różnic między dźwiękami.
2. Wymowa – Ćwiczenie różnic pomiędzy indywidualnymi dźwiękami

/p/ – /b/ /s/ – /z/ /θ/ – /t/.

3. Kontekstualizacja leksykalna (pary minimalne):

3.1. Rozpoznawanie słów ze słuchu.

3.2. Wymowa słów

pin – bin seal – zeal thought – taught.

4. Kontekstualizacja zdaniowa:

4.1. Rozpoznawanie ze słuchu słów w kontekście zdaniowym.

4.2. Wymowa słów w kontekście zdaniowym:

Peter accidentally threw my favorite *pin* into a *bin*.

Sam felt a kind of *zeal* when played with a friendly *seal*.

The new teacher *thought* that he had *taught* well.

(Zdania ułożone przez autorkę).

Podsumowanie

Praktycznie rzecz ujmując, celem nauczania wymowy jakiegokolwiek języka obcego powinno być zminimalizowanie semantycznej dezorientacji (Odisho, 2014). Dlatego w procesie nauczania powinno się dążyć do osiągnięcia wymowy jak najbardziej zbliżonej do wymowy rodzimych użytkowników danego języka

obcego, która niweluje pomyłki w znaczeniu i redukuje do minimum zapotrzebowanie słuchacza na semantyczne wyjaśnienie. W tym celu potrzebne jest pełne zrozumienie procesu przyswajania języka obcego, które wymaga interdyscyplinarnego podejścia. Osiągnięcia neuronauki powinny zostać uwzględnione w nauczaniu języków obcych, w tym w nauczaniu poprawnej wymowy. Programy nauczania języków obcych muszą więc być tworzone z uwzględnieniem maksymalnego wykorzystania funkcji neurokognitywnych.

Bibliografia

- Baddeley, A.D. (1993). *Your memory: a user's guide*. London: Prion Books Ltd.
- Baese-Berk, M.M., Bradlow, A.R., Wright, B.A. (2013). Accent-independent adaptation to foreign accented speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133 (3), 174–180. <https://doi.org/10.1121/1.4789864>.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bosch, L., Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2 (1), 29–49. http://dx.doi.org/10.1207/S15327078IN0201_3.
- Byrd, D. (1993). 54,000 American stops. *UCLA Working Papers in Phonetics*, 83, 97–116.
- Cherry, E.C. (1953). Some experiments on the recognition of speech with one or two ears. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 25, 975–979. <http://dx.doi.org/10.1121/1.1907229>.
- Crystal, T.H., House, A.S. (1988a). Segmental Duration in Connected-Speech Signals: Current Results. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 83 (4), 1553–1573.
- Crystal, T.H., House, A.S. (1988b). A note on the durations of fricatives in American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 1932–1935.
- Ingvallson, E.M., Dhar, S., Wong, P.C.M., Liu, H. (2015). Working memory training to improve speech perception in noise across languages. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137 (6), 3477–3486. <http://dx.doi.org/10.1121/1.4921601>.
- Jarrett, C. (2015). *Great Myths of the Brain*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Koch, K., McLean, J., Segev, R., Freed, M.A., Berry II, M.J., Balasubramanian, V., Sterling, P. (2006). How Much the Eye Tells the Brain. *Current Biology*, 16, 1428–1434. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2006.05.056>
- Kosslyn, S.M., Rosenberg, R.S. (2001). *Psychology. The brain, the person, the world*, Boston: Allyn & Bacon.

- Larson, C.D. (1912). *Your Forces and How to Use Them*. <http://www.sacred-texts.com/nth/yfhu/index.htm> [dostęp 19.12.2018].
- Lim, S.J., Holt L.L. (2011). Learning foreign sounds in an alien world: videogame training improves non-native speech categorization. *Cognitive Science*, 35 (7), 1390–405. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1551-6709.2011.01192.x>.
- Lipton, B. (2015). *The Biology of Belief*. Carlsbad, California: Hay House, Inc.
- Loftus, E.F. (1980). *Memory: Surprising New Insights into How We Remember and Why We Forget*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- McClelland, J.L., Fiez, J.A., McCandliss, B.D. (2002). Teaching the /r/-/l/ discrimination to Japanese adults: behavioral and neural aspects. *Physiology & Behavior*, 77 (4-5), 657–662. [http://dx.doi.org/10.1016/S0031-9384\(02\)00916-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0031-9384(02)00916-2).
- Mesgarani, N., Cheung, C., Johnson, K., Chang, E.F. (2014). Phonetic Feature Encoding in Human Superior Temporal Gyrus. *Science*, 343, 1006–1010. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1245994>.
- Nazzi, T., Jusczyk, P.W., Johnson, E.K. (2000). Language discrimination by English learning 5-month-olds: effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory and Language*, 43, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.2000.2698>.
- Odisho, E.Y. (2014). *Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth. A Cognitive Approach to Teaching it*. Piscataway, New Jersey: Gorgias Press.
- Peigneux, P., Orban, P., Balteau, E., Degueldre, C., Luxen, A., Laureys, S., Maquet, P. (2006). Offline persistence of memory-related cerebral activity during active wakefulness. *PLoS Biology*, 4 (4), e100. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pbio.0040100>.
- Pennington, M.C., Richards, J.C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20 (2), 207–225. <https://doi.org/10.2307/3586541>.
- Ramus, F., Nespore, M., Mehler, J. (1999). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 73, 265–292. [http://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00101-3](http://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00101-3).
- Spalding, K.L., Bergmann, O., Alkass, K., Bernard, S., Salehpour, M., Huttner, H.B., Boström, E., Westerlund, I., Vial, C., Buchholz, B.A., Possnert, G., Mash, D.C., Druid, H., Frisén, J. (2013). Dynamics of hippocampal neurogenesis in adult humans. *Cell*, 153 (6), 1219–1227. <http://doi.10.1016/j.cell.2013.05.002>.
- Schendel, Z.A., Palmer, C. (2007). Suppression effects on musical and verbal memory. *Memory & Cognition*, 35 (4), 640–50.
- Treisman, A.M. (1964a). Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 449–459. [http://doi.10.1016/S0022-5371\(64\)80015-3](http://doi.10.1016/S0022-5371(64)80015-3).
- Treisman, A.M. (1964b). Selective attention in man. *British Medical Bulletin*, 20, 12–16. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bmb.a070274>.

Werker, J.F., Tees, R.C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7 (1), 49–63.

Wolfram, W. (2000). Everyone Has an Accent: A North Carolina professor advocates teaching tolerance for dialects. *Teaching Tolerance*, 18, 18–23.

Neurolinguistic and cognitive bases of foreign language accent

Summary

It is necessary to properly understand the level of brain involvement in the process of foreign language acquisition including pronunciation. More importantly, it is essential to adequately apply this knowledge to enhance foreign language teaching and nonnative pronunciation learning. Foreign accent is a neurocognitive phenomenon so pronunciation teaching should be designed to maximize cognitive functions. Multisensory approach is especially beneficial and requisite at the early stages of foreign language learning. As well, it is compatible with various learning styles in different age groups.

Keywords: multisensory approach to pronunciation teaching, phonetics, phonology, the brain, foreign language teaching.

Barbara BOBIK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0001-7548-858X>

Kontakt: e-mail: bogumila.bobik@us.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Bobik, B., Zagrożenie wypaleniem zawodowym terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. *Podstawy Edukacji: Podjęcie interdyscyplinarne*, 11, 205–220.

Zagrożenie wypaleniem zawodowym terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie

Artykuł porusza problem zagrożenia wypaleniem zawodowym w środowisku terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Ważny z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, między innymi pedagogiki specjalnej, psychologii, medycyny czy profilaktyki społecznej. Opisane w artykule badania przeprowadzono w warsztatach terapii zajęciowej, wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Badania pozwoliły na określenie indywidualnych, środowiskowych i organizacyjnych zagrożeń wypaleniem zawodowym. Wskazały na najczęściej występujące składniki wypalenia zawodowego. Nakreśliły kierunki indywidualnych działań zapobiegających zjawisku wypalenia zawodowego.

Słowa kluczowe: terapia zajęciowa, terapeuta zajęciowy, profesja społeczna, wypalenie zawodowe.

Wprowadzenie

Artykuł omawia zagadnienie zagrożenia wypaleniem zawodowym wśród profesjonalistów pracujących z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Samo zjawisko wypalenia zawodowego jest dość szeroko opisane w literaturze psychologicznej, medycznej, socjologicznej czy pedagogicznej, w odniesieniu do różnych grup zawodowych, w tym pedagogów. Rzadziej pisze się o wypaleniu zawodowym jako problemie dotyczącym opiekunów osób nie-

pełnosprawnych. Tymczasem od jakości ich pracy, zaangażowania i poziomu zadowolenia z wykonywanych zadań zależy jakość przygotowania osób niepełnosprawnych do czynnego udziału w życiu społecznym. Niniejszy artykuł przybliży pojęcia – terapii zajęciowej, terapeuty zajęciowego i wypalenia zawodowego oraz przytacza wnioski z badań nad zjawiskiem wypalenia zawodowego. Całość rozważań ujęto w następujące podrozdziały:

- pojęcie terapii zajęciowej i terapeuty zajęciowego jako profesji społecznej,
- wypalenie zawodowe – opis zjawiska, przyczyny oraz sposoby zapobiegania,
- zagrożenie wypaleniem zawodowym wśród terapeutów zajęciowych – wnioski z badań,
- podsumowanie.

1. Pojęcia terapii zajęciowej i terapeuty zajęciowego jako profesji społecznej

Terapia zajęciowa według Kazimierzy Milanowskiej

to pewne określone czynności o charakterze zajęć fizycznych lub umysłowych, zalecone przez lekarza, a prowadzone przez fachowców w danej dziedzinie, które mają na celu przywrócenie choremu sprawności fizycznej, psychicznej. Jest to więc leczenie za pomocą pracy i zajęcia (Milanowska, 1982, s. 15).

Inną, bardziej opisową definicję proponuje Tadeusz Kott, który uważa, że:

terapia zajęciowa z osobami niepełnosprawnymi powinna spełniać następujące zadania:

- usprawniać psychicznie i fizycznie,
- dążyć do poprawy zaradności osobistej,
- przystosować do funkcjonowania społecznego (Kott, 2002, s. 31).

Do prowadzenia terapii zajęciowej uprawniony jest terapeuta zajęciowy, który poprzez stosowanie różnych form, metod i technik terapii zmierza do poprawy funkcjonowania osób chorych i niepełnosprawnych, przygotowania ich do jak najlepszego radzenia sobie w życiu codziennym, względnej samodzielności oraz przystosowania do życia w społeczeństwie. Terapeuta zajęciowy mieści się w obszarze profesji medyczno-społecznych. W obowiązującym od 1.07.2010 r. rozporządzeniu dotyczącym klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy nadano mu kod 325907 (MPiPS, 2010).

Za terapeutę zajęciowego uznajemy osobę, która

ukończyła szkołę policealną publiczną lub niepubliczną o uprawnieniach szkoły publicznej i uzyskała tytuł zawodowy terapeuty zajęciowego lub dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie terapeuty zajęciowego, lub ukończyła szkołę policealną publiczną lub niepubliczną o uprawnieniach szkoły publicznej i uzyskała tytuł zawodowy instruktora terapii zajęciowej, bądź ukończyła studia wyższe na kierunku lub w specjalności terapia zajęciowa uzyskując tytuł licencjata (MZ, 2011).

Po ukończeniu szkoły terapeuta zajęciowy posiada wiedzę z zakresu pedagogiki, zna podstawy anatomii, fizjologii oraz patologii, zna różnego rodzaju techniki i metody usprawniające osoby z niepełnosprawnością.

Według podstawy programowej kształcenia w zawodzie terapeuty zajęciowego, absolwent szkoły kształcącej w tym zawodzie powinien być przygotowany do wykonywania następujących zadań zawodowych:

- nawiązywania i podtrzymywania kontaktu terapeutycznego z podopiecznym, jego rodziną, środowiskiem i zespołem aktywizująco-terapeutycznym,
- rozpoznawania i diagnozowania potrzeb bio-psycho-społecznych podopiecznego,
- planowania indywidualnego i grupowego programu działań terapeutycznych, uwzględniających diagnozę oraz możliwości, potrzeby i zainteresowania podopiecznego,
- organizowania działań w zakresie terapii zajęciowej, w celu poprawy funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego podopiecznego oraz jego integracji społecznej i zawodowej,
- dokumentowania, monitorowania i oceniania przebiegu procesu terapeutycznego (Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, 2012).

Z powyższego zestawienia wynika, że od terapeuty zajęciowego wymaga się odpowiednich kwalifikacji i systematycznego aktualizowania wiedzy. Ze względu na społeczny charakter zawodu bardzo istotne są również cechy osobowości. Wśród nich należy wymienić: życzliwość, opiekuńczość, gotowość do udzielenia pomocy, wrażliwość na potrzeby swoich podopiecznych, darzenie ich należytyym szacunkiem, tolerancję. Równie ważne są umiejętności interpersonalne i aktywizowania podopiecznych, co pozytywnie wpływa na ich rozwój, poprawę sprawności oraz podniesienie samooceny (Brzezińska, Graczkowska, 2012, s. 93). Terapeuta musi także posiadać umiejętność pracy w zespole, albowiem wraz innymi pracownikami (jak: rehabilitant, psycholog, pracownik socjalny, logopeda, lekarz i inni, zależnie od typu placówki) jest członkiem zespołu terapeutycznego.

Do obowiązków terapeuty należy prowadzenie dokumentacji z zakresu terapii zajęciowej. Posiada ją każdy podopieczny, zgodnie z rozporządzeniem dotyczącym warsztatów terapii zajęciowej z dnia 26.08.1998 r.; obejmuje ona diagnozę funkcjonalną, indywidualny roczny program terapii zajęciowej, ocenę indywidualnego programu rehabilitacji, informację o współpracy z rodzicami/opiekunami, kartę rehabilitacji społecznej, kartę obserwacji, wykaz uczęszczania na zajęcia.

Terapeuta zajęciowy może być zatrudniony w takich miejscach, jak: warsztaty terapii zajęciowej, domy pomocy społecznej, świetlice terapeutyczne, oddziały szpitalne (psychiatria, neurologia, ortopedia, geriatria, itp.). Niezależnie od miejsca zatrudnienia „instruktor terapii zajęciowej powinien dostosować swoje działania do sytuacji podopiecznego, do jego sprawności manualnej, stanu zdrowia, samopoczucia, itp.” (Kucyper, Stankowski, 2008, s. 23).

2. Wypalenie zawodowe – opis zjawiska, przyczyny oraz sposoby zapobiegania

Pojęcie „wypalenia zawodowego” jako określenie stanu fizycznego i psychicznego wyczerpania związanego z pracą zawodową zostało opisane w latach 70. ubiegłego wieku. Dotyczyło głównie zawodów pomocowych, takich jak nauczyciel, lekarz, pielęgniarka, pracownik społeczny, policjant itp. Uważano, iż w tych zawodach koszty psychologiczne, jakie ponosi pracownik, są największe. Zjawisko obserwowano już wcześniej, ale po raz pierwszy termin „wypalenie zawodowe” został użyty w artykule napisanym przez Herberta Freudenbergera w 1974 r. pt. *Staff Burnout* (Szmagański, 2009, s. 18). W Polsce badaniem tego zjawiska zajęto się dopiero w latach 90. ubiegłego wieku. W polskiej literaturze, pierwszy etiologiczno-objawowy model wypalenia przedstawiła Helena Sęk.

Przez wiele lat w badaniach koncentrowano się na profesjach, tzw. bliskiego kontaktu, czyli na zawodach związanych z pomaganiem, opieką zdrowotną i nauczaniem. Wykonywanie tych profesji wiąże się z najwyższym ryzykiem wypalenia zawodowego, gdyż zaangażowanie i oddanie w kontaktach z pacjentem czy uczniem naraża na emocjonalne i fizyczne wyczerpanie. Aktualnie uważa się, że w związku ze zmianami w przemyśle i usługach problem ten dotyka szerszej grupy zawodowej (Maslach, Leiter, 2011, s. 37–39).

Koszty społeczne wypalenia zawodowego przyczyniły się do rozwoju badań i opracowania kilku koncepcji wyjaśniających zjawisko. Warto przyrzeć się tym koncepcjom.

Herbert Freudenberger wraz z G eraldine Richelson zdefiniowali wypalenie jako „stan zmęczenia lub frustracji wywołany przez poświęcenie się dla ważnej sprawy (*ang. cause*), sposób życia lub relację społeczną, które nie przyniosły oczekiwanej nagrody” (Szmagański, 2009, s. 18). W swojej koncepcji uznali, iż na ten stan narażeni są głównie ludzie, którzy do swojej pracy podchodzą entuzjastycznie, z dużym zaangażowaniem, biorący na siebie zbyt wiele obowiązków. Badacze ci uważają, iż na początku wypalenia pojawia się zmęczenie w pracy oraz subiektywne poczucie niepowodzenia. Stan ten pogłębia się wraz z ujawnieniem się symptomów złego samopoczucia, takich jak:

- wyczerpanie,
- odłączenie (*detachment*) rozumiane jako brak uczucia emocjonalnego zaangażowania w problem czy relacje z innymi,
- nuda i cynizm,
- niecierpliwość i podwyższona pobudliwość,
- poczucie omnipotencji wyrażające się w przekonaniu, że „nikt inny nie zrobi tego lepiej”,
- poczucie bycia niedocenianym,
- paranoja wyrażająca się w urojeniach, że jest się prześladowanym przez szefów czy nawet osoby bliskie,

- dezorientacja we własnym środowisku upośledzająca możliwość percepcji, osądu i podejmowania decyzji,
- cierpienia psychosomatyczne (Szmagalski, 2009, s. 18).

Inną koncepcję opracowali Ayala M. Pines oraz Elliot Aronson. Według nich wypalenie jest „stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie się w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym” (Pines, 2009, s. 35). A.M. Pines uważa, iż przyczyna wypalenia tkwi w potrzebie sensu życia i wierze w wymiarze egzystencjalnym. Ludzie pragną wierzyć, że to co robią jest ważne i niezwykle istotne. Jeśli tracą przekonanie o istotności podejmowanych wysiłków, będą mieli poczucie, że zawiedli i w efekcie tego wypalają się (Pines, 2009, s. 35).

Kolejną koncepcję opracował Cary Cherniss. Autor zjawisko wypalenia różnicował na dwa typy. Pierwszy to wypalenie zawodowe jako skutek szoku doznanego przez młodych pracowników będących na początku drogi zawodowej. Drugi to wypalenie jako następstwo niedostatków kompetencyjnych jednostki w zakresie poczucia osobistej skuteczności zawodowej. C. Cherniss definiuje wypalenie zawodowe jako „proces, w którym zachodzą negatywne zmiany postaw i zachowań pod wpływem napięcia wywołanego pracą” (Tucholska, 2009, s. 38). Ujmuje on proces wypalenia w kilku fazach następujących kolejno po sobie, tj.:

- faza napięcia, pojawianie się sprzeczności między możliwościami jednostki a stawianymi jej wymaganiami,
- faza przeciążenia, narastające poczucie wyczerpania, zmęczenia oraz emocjonalnego napięcia,
- faza wypalenia, zmiany w postawie i zachowaniu wobec pacjentów/klientów traktowanie ich w sposób mechaniczny, chłodny, pojawienie się zachowań defensywnych (Tucholska, 2009, s. 38).

Cherniss uznał, iż najbardziej narażeni na wypalenie są działacze społeczni i rzemieślnicy. Symptomy charakterystyczne dla tego zjawiska autor podzielił na pięć grup, obejmujących:

- spadek energii – zmęczenie, brak apetytu, utrata wagi, bezsenność, migrena itp.,
- obniżenie aspiracji – zniechęcenie do pracy, obawy, coraz mniej zainteresowań,
- wzrost bezradności – poczucie porażki, złość, obojętność, negatywne myślenie, strach,
- emocjonalny dystans – traktowanie klientów/pacjentów przedmiotowo, spadek zainteresowania ich problemami, wzrost interesowności,
- wyobcowanie – unikanie w pracy kontaktów, izolowanie się, częste nieobecności (Tucholska, 2009, s. 38–46).

Jak zauważa Cherniss, wypalenie zawodowe jest ściśle związane z poczuciem braku własnych kompetencji zawodowych, a przeciwieństwem tego stanu jest poczucie profesjonalizmu i skuteczności.

Helena Sęk, polska badaczka zjawiska, odwołując się do podejścia społeczno-poznawczego, definiuje wypalenie zawodowe jako „zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody w bliskich kontaktach interpersonalnych, pełne zaangażowanie i cechy osobowości profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych decydujących o poziomie wykonywania zawodu, o sukcesach i niepowodzeniach zawodowych, skuteczności” (Sęk, 2009, s. 38). Główną przyczyną powstawania wypalenia zawodowego według H. Sęk jest stres i relacja pomiędzy jego ocenami:

- oceną pierwotną, czyli oceną obowiązków zawodowych, która może być korzystna lub niekorzystna; stresory można uznać jako wyzwanie, uszkodzenie i zagrożenie,
- oceną wtórną, która dotyczy posiadanych umiejętności i poczucia własnych kompetencji zawodowych (Sęk, 2009, s. 37).

Zakwalifikowanie sytuacji jako stresującej (ocena pierwotna) pozwala na uruchomienie procesów radzenia sobie ze stresem. W przypadku ich niskiej skuteczności obniża się ocena wtórna – wiara we własne możliwości i umiejętności zawodowe. W wypadku przewlekłego stresu, związanego z obciążeniem pracą, pojawia się uogólnione przekonanie o własnym braku skuteczności i utracie kontroli, a za tym idzie – postępujące poczucie wypalenia.

Autorytetem wśród badaczy wypalenia zawodowego jest Christina Maslach, która wraz z Susan Jackson zdefiniowała wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonania osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach, Leiter, 2011, s. 15). Maslach opracowała narzędzie diagnostyczne do badania wypalenia zawodowego, zwane Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego MBI (*Maslach Burnout Inventory*).

Christina Maslach uwzględniła trzy składniki syndromu wypalenia zawodowego:

- wyczerpanie emocjonalne,
- depersonalizację, która jest związana ze specyficznym negatywnym zachowaniem jednostki w stosunku do innych,
- obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych (Tucholska, 2009, s. 22–23).

Przyczyny wypalenia zawodowego można uporządkować w trzy główne kategorie: organizacyjne, środowiskowe i osobiste. Taki podział przedstawiono w tabeli nr 1.

Tabela 1 pokazuje, że wśród przyczyn organizacyjnych dominują przeciążenie pracą, zła organizacja pracy, nadmierna kontrola lub jej brak. Dominujące, osobowościowe przyczyny wypalenia to: wysokie zaangażowanie, poczucie braku wpływu i konflikt wartości. W grupie przyczyn środowiskowych za wiodące można uznać rozpad relacji, brak współpracy i konflikty.

Wypalenie zawodowe to zjawisko często pojawiające się w miejscu pracy, istnieją jednak sposoby służące jego zapobieganiu. Zdaniem Maslach i Leitera, najskuteczniejszym sposobem zapobiegania wypaleniu zawodowemu jest promowanie za-

angażowania w pracę poprzez wskazanie w miejscu pracy pozytywnych elementów i niwelowanie elementów negatywnych oraz minimalizowanie niedopasowania między pracownikiem a miejscem pracy. Autorzy podkreślają, że wzmacnia to energię, skuteczność i identyfikuje z pracą (Maslach, Leiter, 2011, 102–105).

Tabela 1
Przyczyny wypalenia zawodowego

Przyczyny wypalenia zawodowego		
Organizacyjne	Osobowościowe	Środowiskowe
<ul style="list-style-type: none"> — Nadmierne obciążenie pracą — Brak lub nadmierna kontrola — Zła organizacja pracy — Brak lub nieadekwatne nagradzanie. 	<ul style="list-style-type: none"> — Poczucie niesprawiedliwości i braku szacunku — Poczucie braku wpływu — Konflikt wartości — Niska samoocena — Wysokie zaangażowanie — Poczucie braku wsparcia. 	<ul style="list-style-type: none"> — Załamanie społeczności i wspólnoty — Rozpad relacji międzyludzkich — Brak współpracy — Nieadekwatny poziom oczekiwań — Konflikty wśród współpracowników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ch. Maslach, M.P. Leiter (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26–33.

Metody zapobiegania wypaleniu zawodowemu w swojej pracy zebrał Jörg Fengler. Wśród nich wyróżnił:

- higienę psychiczną – ochronę zdrowia psychicznego,
- radzenie sobie – indywidualną reakcję człowieka na obciążenia,
- oparcie społeczne, czyli „osoby oraz inne siły działające w otoczeniu człowieka, które są współodpowiedzialne za to, że może on prowadzić życie, będąc w dobrej kondycji psychicznej” (Fengler, 2000, s. 163),
- superwizję, tzn. formę psychologiczno-społecznego poradnictwa dla osób czynnych, przeważnie w zawodach związanych z niesieniem pomocy, które dążą do odciążenia, wyjaśnienia swojej tożsamości zawodowej oraz do zachowania i wzmocnienia kompetencji swojego działania;
- interwencję w obrębie zespołu i instytucji, wśród nich wyróżnia się: systematyczne okazywanie sobie wzajemnego uznania, otwartą informację zwrotną, doświadczanie wspólnoty cierpienia i obciążenia, doradzanie i kierowanie, przynależność do grupy, poczucie bycia dla innych ważnym, autonomię, jasno określone informacje dotyczące zadań i warunków pracy, możliwość zmiany czasu pracy oraz zakresu obowiązków (Fengler, 2000, s. 163).

Jak zauważa wielu badaczy, sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu można podzielić na dwa główne obszary, na gruncie organizacyjnym i indywidualnym. Oznacza to, że najwyższą skuteczność w zapobieganiu wypaleniu można osiągnąć przy wzajemnej współpracy zatrudnionych i zatrudniających, czyli jednostki i organizacji (Berndt, 2015).

3. Zagrożenie wypaleniem zawodowym wśród terapeutów zajęciowych – wnioski z badań¹

Celem badań była diagnoza poziomu zagrożenia wypaleniem zawodowym wśród terapeutów zajęciowych zatrudnionych w Warsztatach Terapii Zajęciowej. Przyjęto następujące problemy badawcze:

Główny: *Jakie jest zagrożenie wypaleniem zawodowym terapeutów zajęciowych zatrudnionych w Warsztatach Terapii Zajęciowej?*

Szczegółowe:

Jakie czynniki są źródłem wypalenia zawodowego terapeutów zajęciowych?

Jakie są skutki wypalenia zawodowego terapeutów zajęciowych?

Jakie składniki wypalenia zawodowego dominują wśród terapeutów zajęciowych?

Jakie metody profilaktyki wypalenia zawodowego stosują terapeuci zajęciowi?

Do przeprowadzenia badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Ankieta obejmowała dwie części: pierwszą stanowił standaryzowany kwestionariusz ankiety autorstwa Christiny Maslach i Susan Jackson – *Maslach Burnout Inventory* w polskiej adaptacji Heleny Sęk, druga zawierała 10 pytań półotwartych służących poznaniu subiektywnych wskazań badanych na temat przyczyn, skutków, objawów oraz sposobów zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Badania przeprowadzono w Warsztatach Terapii Zajęciowej: trzech na terenie Chorzowa i po jednym w Bytomiu oraz Sosnowcu. Badaniem objęto 61 terapeutów zajęciowych. Zróznicowanie badanych ze względu na wiek i płeć zawiera tabela 2.

Tabela 2

Wiek i płeć badanego oraz staż pracy w zawodzie terapeuty zajęciowego

Liczba badanych	Płeć		Wiek			Staż pracy			
	K	M	20-30	31-40	> 40	0-5	6-10	11-15	> 15
61	51	10	10	25	26	16	19	12	14

Źródło: badania własne.

Tabela pokazuje, że najliczniejszą grupą badanych były osoby w wieku powyżej 40 lat (26). Drugą grupę stanowiły osoby pomiędzy 31. a 40. rokiem życia (25). Trzecią stanowiły osoby od 20 do 30 lat (10). Kolejnym wskaźnikiem był staż pracy. Wyodrębniono następujące przedziały: 0–5 lat (16 osób), 6–10 lat (19 osób), 11–15 lat (12 osób), powyżej 15 lat (14 osób). Wśród badanych 51 osób stanowiły kobiety, a 10 mężczyzn. Zdecydowaną większość badanych stanowiły więc kobiety.

¹ Badania przeprowadzono w listopadzie 2016 i styczniu 2017 r. w ramach pracy licencjackiej pisanej przez Monikę Papesz pod kierunkiem autorki niniejszego artykułu.

3.1. Źródła wypalenia zawodowego

Badania wykazały, że źródła wypalenia zawodowego można podzielić na trzy grupy: organizacyjne, środowiskowe i osobowościowe. Wyniki ujęto w poniższych tabelach 3, 4, 5.

Tabela 3

Organizacyjne przyczyny wypalenia zawodowego (w opinii badanych)

Organizacyjne przyczyny wypalenia zawodowego	Suma odpowiedzi
brak lub nieadekwatne nagradzanie	36
zła organizacja pracy	33
prowadzenie pracowni niezgodnej z własnymi zainteresowaniami	32
uchybień w kierowaniu placówką (brak lub nadmierna kontrola)	28
nadmierne obciążenie pracą	17
inne	6

Źródło: badania własne.

Jak pokazuje tabela 3, najczęstszą przyczyną organizacyjną wypalenia zawodowego jest brak lub nieadekwatne nagradzanie (36 wskazań), kolejną przyczyną jest zła organizacja pracy (33 wybory), prowadzenie pracowni niezgodnie z własnymi zainteresowaniami (32 wybory), uchybień w kierowaniu placówką (brak lub nadmierna kontrola) – 28 badanych. Najmniej osób (17) zaznaczyło nadmierne obciążenie pracą.

Tabela 4

Środowiskowe przyczyny wypalenia zawodowego (w opinii badanych)

Środowiskowe przyczyny wypalenia zawodowego	Suma odpowiedzi
brak współpracy	43
nieadekwatny poziom oczekiwań	16
rozpad relacji międzyludzkich	16
załamanie społeczności i wspólnoty	8
konflikty współpracowników	4
inne	4

Źródło: badania własne.

Tabela 4 zawiera wskazane przez badanych środowiskowe przyczyny wypalenia zawodowego. Ankietowani wymienili: konflikty wśród współpracowników (47 badanych), brak współpracy (43 badanych), rozpad relacji międzyludzkich oraz nieadekwatny poziom oczekiwań (po 16 osób). Najmniej osób zaznaczyło załamanie społeczności i wspólnoty (8 osób).

Ankietowani terapeuci dodatkowo wyróżnili następujące środowiskowe przyczyny wypalenia zawodowego:

- brak zaufania do współpracowników,
- problemy ze współpracą z rodzicami podopiecznych,
- faworyzowanie przez pracodawcę,
- zła atmosfera wśród kadry.

Tabela 5

Cechy osobowości predysponujące do wypalenia zawodowego (w opinii badanych)

Cechy osobowości	Suma odpowiedzi
poczucie braku wsparcia	41
poczucie braku szacunku i niesprawiedliwości	41
niska samoocena	24
wysokie zaangażowanie	15
konflikt wartości	10
poczucie zagrożenia utratą pracy	9
poczucie braku wpływu (sprawstwa)	2
inne (perfekcjonizm)	2

Źródło: wyniki badań.

Jak wynika z zestawienia zawartego w tabeli 5, wśród cech osobowości, które mogą przyczynić się do problemu wypalenia zawodowego, wymieniono: poczucie braku szacunku i niesprawiedliwości oraz poczucie braku wsparcia (41 ankietowanych), niską samoocenę (24 ankietowanych), poczucie braku wpływu (23 ankietowanych), wysokie zaangażowanie (15 osób), konflikt wartości (10 osób) oraz poczucie zagrożenia utratą pracy (9 osób). Dwóch ankietowanych terapeutów wyróżniło jeszcze perfekcjonizm jako źródło wypalenia zawodowego.

3.2. Skutki wypalenia zawodowego wśród terapeutów zajęciowych

Skutki wypalenia zawodowego ponosi jednostka, w tym wypadku terapeuta zajęciowy (osobowościowe, somatyczne), placówka w obszarze organizacji pracy oraz środowisko społeczne, w którym żyje i pracuje jednostka dotknięta tym problemem. Skutki wypalenia zawodowego, jakie – zdaniem badanych terapeutów zajęciowych – ponosi placówka, obrazuje tabela 6.

Z danych zebranych w tabeli 6 można wnioskować, że w opinii terapeutów zajęciowych najczęstszym skutkiem wypalenia zawodowego, jakie ponosi instytucja, jest spadek efektywności działań. Taką odpowiedź zaznaczyło aż 51 ankietowanych. Wielu ankietowanych uważa również, że konsekwencją tego zjawiska jest spadek jakości pracy – 39, absencje – 28, oraz unikanie pracy – 22 osoby. Najmniej osób zaznaczyło skracanie czasu pracy – 9 ankietowanych, i wzrost wypadkowości.

Tabela 6
Skutki wypalenia zawodowego dla instytucji

Skutki wypalenia zawodowego, jakie ponosi instytucja	Suma odpowiedzi
spadek efektywności działań	51
spadek jakości pracy	39
absencje	28
unikanie pracy	22
skracanie czasu pracy	9
wzrost wypadkowości	4

Źródło: wyniki badań własnych.

Skutki wypalenia zawodowego, jakie zdaniem badanych terapeutów zajęciowych ponosi środowisko, obrazuje tabela 7.

Tabela 7
Skutki wypalenia zawodowego dla środowiska

Skutki wypalenia zawodowego, jakie ponosi środowisko	Suma odpowiedzi
przedmiotowe traktowanie podopiecznych	39
obojętność wobec spraw podopiecznych	34
konflikty w pracy, w domu, w małżeństwie	29
dystansowanie się do podopiecznych	29
cynizm wobec podopiecznych	25
surowość, wrogość, podejrzliwość	21
zrywanie więzi ze współpracownikami	20
izolacja społeczna	19
zazdrość	13

Źródło: wyniki badań własnych.

Dane zebrane w tabeli 7 pokazują, że badani terapeuci uważają, że najczęściej występującym środowiskowym skutkiem wypalenia zawodowego jest przedmiotowe traktowanie podopiecznych – taką odpowiedź zaznaczyło 39 osób. Niewiele mniej osób – 34 – zaznaczyło obojętności wobec spraw podopiecznych. Dalej, 29 osób wyróżniło: dystansowanie się od podopiecznych oraz konflikty w pracy, w domu i w małżeństwie. Wśród skutków, jakie ponosi środowisko, ankietowani podali również: cynizm wobec podopiecznych – 25 osób, surowość, wrogość, podejrzliwość – 21 osób, zerwanie więzi ze współpracownikami – 20 osób, izolację społeczną – 19 osób. Najmniej, 13 osób, zaznaczyło odpowiedź – zazdrość.

Szczególnie trudne są indywidualne skutki wypalenia zawodowego. Można je podzielić na dwie grupy: emocjonalne oraz fizyczne. Wśród emocjonalnych badani wskazali: wyczerpanie – 12 osób, poczucie zawodu i rozczarowania –

10 osób, niską samoocenę, bezsilność i trudności z pamięcią – po 9 wskazań. Dalsze objawy podane przez badanych to: niepokój – 8 osób, trudności w podejmowaniu decyzji – 5 osób, labilność emocjonalna i poczucie porażki po 3 osoby, lękliwość – 2 osoby, i płaczliwość – 1 osoba. Wśród dodatkowych objawów emocjonalnych, jakie obserwują terapeuci, pojawiły się: niechęć do pracy, stres i rozdrażnienie.

Najczęściej obserwowane fizyczne dolegliwości terapeutów zajęciowych to: zmęczenie – 18 badanych, bóle głowy – 14 osób, ogólne złe samopoczucie – 10 osób, łatwość do przeziębienia – 8 badanych, bóle mięśni – 6 osób, nadciśnienie i zaburzenia snu – 5 osób, zaburzenia kardiologiczne – 2 osoby.

Jak pokazały badania, wypalenie zawodowe negatywnie wpływa na jakość funkcjonowania instytucji, samej jednostki i środowisko jej pracy i życia.

3.3. Składniki wypalenia zawodowego dominujące wśród terapeutów zajęciowych

Do opisu składników wypalenia zawodowego dominujących wśród terapeutów zajęciowych wykorzystano kwestionariusz MBI (*Maslach Burnout Inventory*) autorstwa Ch. Maslach i S. Jackson w opracowaniu H. Sęk. Kwestionariusz pozwala na ocenę poziomu nasilenia trzech składników wypalenia zawodowego, a mianowicie: spadku zaangażowania, emocjonalnego wyczerpania oraz depersonalizacji. Stopnie nasilenia – wysoki, średni i niski – oceniono wśród badanych odrębnie dla każdego ze składników wypalenia zawodowego. Wyniki wskazywały na niski lub średni poziom nasilenia objawów, wyjątek stanowiła jedna z badanych osób, u której stwierdzono poziom wysoki. Zestawienie zbiorcze, uwzględniające wszystkie składniki, ujęto w tabeli 8.

Tabela 8
Stopień wypalenia zawodowego

Stopień wypalenia zawodowego	Liczba badanych zakwalifikowanych do określonego stopnia
niski	47
średni	13
wysoki	1

Źródło: wyniki badań.

Analizując tabelę 8, można wyciągnąć wniosek, że w grupie badanych terapeutów zajęciowych tylko jedna osoba jest w wysokim stopniu zagrożona wypaleniem zawodowym, w średnim stopniu 13 osób, natomiast niski stopień zagrożenia wykazuje 47 ankietowanych.

3.4. Profilaktyka wypalenia zawodowego stosowana przez terapeutów zajęciowych

Badani terapeuci zajęciowi stosują różne sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Uzyskane wyniki ujęto w tabeli 9.

Tabela 9

Stosowane przez terapeutów sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu

Sposób zapobiegania wypaleniu	Suma odpowiedzi
spędzam czas wolny z rodziną i przyjaciółmi	46
dbam o systematyczny odpoczynek	34
omawiam problemy zawodowe ze współpracownikami	29
dbam o aktywność fizyczną	24
niweluję sytuacje stresujące	23
umiejętnie i skutecznie unikam sytuacji przeciążających	14
uczestniczę w superwizjach, szkoleniach i konferencjach	6
inne	5

Źródło: wyniki badań.

W tabeli 9 zawarto sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu stosowane przez badanych terapeutów. Najczęściej wybieranym przez nich sposobem jest spędzanie wolnego czasu z rodziną i przyjaciółmi (46 wskazań). Kolejnym troska o systematyczny odpoczynek (34 osoby). Dalej: omawianie problemów zawodowych ze współpracownikami (29 osób), dbanie o aktywność fizyczną (24 badanych), niwelowanie sytuacji stresujących (23 osoby), umiejętne i skuteczne unikanie sytuacji stresowych (15 ankietowanych). Najmniej, bo tylko 6, osób wskazało jako sposób zapobiegania wypaleniu – uczestnictwo w superwizjach, szkoleniach i konferencjach.

Wśród innych metod zapobiegania wypaleniu badani wyróżnili również: chodzenie do kina, masaże, słuchanie muzyki, realizowanie pasji, czytanie książek oraz samokształcanie.

Podsumowanie

Terapeuci należą do grupy zawodowej zagrożonej wypaleniem zawodowym. Czynniki będące jego źródłem można podzielić na trzy grupy – organizacyjne, osobowościowe i społeczne. Za najbardziej dotkliwe ich wskaźniki badani uznali nieadekwatne nagradzanie, poczucie niesprawiedliwości i braku szacunku oraz konflikty występujące w środowisku pracowniczym.

Skutki wypalenia zawodowego występują w różnych aspektach. Straty ponosi instytucja wskutek niższej jakości działań pracownika, środowisko (w tym

podopieczni) ze względu na narastającą obojętność na ich sprawy i problemy, wreszcie sam terapeuta, który jest wyczerpany emocjonalnie i fizycznie, ma poczucie zawodu i rozczarowania.

Badania pokazały, że najczęściej występującym składnikiem wypalenia zawodowego jest spadek zaangażowania, przejawiający się obniżeniem poczucia własnej kompetencji, pogorszeniem wydajności pracy oraz stresem, i co się z tym wiąże – obniżeniem osobistego zadowolenia zawodowego. Drugim składnikiem wypalenia zawodowego terapeutów jest emocjonalne wyczerpanie, czyli poczucie ogólnego zmęczenia, brak energii i chęci do działania. Najrzadziej występującym składnikiem jest depersonalizacja podopiecznych.

Terapeuci poszukują różnorodnych sposobów zapobiegania zjawisku wypalenia zawodowego. Do najczęściej wybieranych należą: systematyczny odpoczynek, spędzanie czasu z najbliższymi, omawianie problemów ze współpracownikami, aktywność fizyczna. Wiele w zakresie profilaktyki mogliby zrobić pracodawcy. Stała diagnoza problemu, systematyczne rozwiązywanie sytuacji trudnych oraz upowszechnianie wiedzy o zagrożeniu wypaleniem mogą stanowić wsparcie dla pracujących terapeutów (Seredyńska, 2012).

Od terapeuty oczekuje się, że podczas pracy będzie kompetentny i skuteczny, ale także wypoczęty i życiowie nastawiony do świata i ludzi. Wyniki badań pokazują, że można to osiągnąć pod warunkiem interdyscyplinarnego podejścia do problemu. Powinno ono obejmować upowszechnianie wiedzy i najlepszych rozwiązań w zakresie warunków pracy, relacji międzyludzkich, systemu nagradzania za pracę oraz troski o zdrowie psychiczne w profesjach społecznych.

Bibliografia

- Berndt, Ch. (2015). *Tajemnica odporności psychicznej. Jak uodpornić się na stres, depresję i wypalenie zawodowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brzezińska, M., Graczkowska, M. (2012). *Zaradnik terapeutyczny. Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej?* Warszawa: Wydawnictwo Engram.
- Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kott, T. (2002). *Zajęcia pozalekcyjne i terapia zajęciowa z osobami o obniżonej sprawności umysłowej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sekułowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

- Seredyńska, A. (2012). *Profilaktyka wypalenia zawodowego kandydatów na pedagogów w świetle teorii psychodynamicznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Sęk, H. (red.). (2009). *Wypalenie zawodowe, przyczyny i zapobieganie. Nowe Tendencje w Psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stochmiałek, J. (red.). (2008). Praca terapeutyczna z osobami niepełnosprawnymi (s. 19–32). W: K. Kucyper, A. Stankowski (red.), *Terapia pedagogiczna w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Bielsko-Biała: WSA.
- Szmagalski, J. (2009). *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Akty prawne

- MPiPS (2010). Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania. Dz.U. nr 82, poz. 537.
- MZ (2011). Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 20 lipca 2011 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami. Dz.U. nr 151, poz. 896.
- MPiPS (1998). Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 26 sierpnia 1998r. w sprawie szczegółowych zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej. Dz.U. nr 118, poz. 764.
- Ustawa z 27 sierpnia 1997 rok o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz o zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, Dz.U. nr 123, poz. 776.

Strony internetowe

- Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej (2012). *Podstawa programowa kształcenia w zawodzie*. Pobrano z: http://www.koweziu.edu.pl/pp_zawod.php?nr_zawodu=325907 [dostęp: 17.12.2018].

The threat of professional burnout among occupational therapists working with people with intellectual disabilities

Summary

The article discusses the problem of professional burnout among occupational therapists working with people with intellectual disabilities. Important from the point of view of various scientific disciplines, including special pedagogy, psychology, medicine or social prevention. The research was carried out in occupational therapy workshops using the diagnostic survey method and the questionnaire technique. The research allowed to determine individual, environmental and organizational threats of professional burnout. They pointed out the most common components of burnout. They outlined measures to prevent the phenomenon of professional burnout.

Keywords: occupational therapy, occupational therapist, social profession, professional burnout.

Zasady przygotowywania publikacji

I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ujd.edu.pl) w pliku typu „doc” lub „docx” (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłowów „drukarskich”. Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochyłą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochyłą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie*, *Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos*, *ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub **r o z s t r z e l e n i e**. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez **podkreślenie**. Należy również unikać łączenia **kilku rodzajów** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odsyłacze bibliograficzne, na końcu artykułu – bibliografię.
2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005).

W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a”, „b”, „c” (bez spacji).

3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in.” Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.”.

IV. Przykłady opisu bibliograficznego

1. Monografia

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu* (s. 24–78). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Praca pod redakcją

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

4. Artykuł w czasopiśmie

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.