

Podstawy edukacji

tom 3

**Podmiot w dyskursie
pedagogicznym**

Podstawy edukacji. Rocznik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii
Badań Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Podstawy edukacji

tom 3

Podmiot w dyskursie pedagogicznym


impuls

Kraków 2010

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja naukowa:

Andrzej Gofron

Beata Łukasik

Redakcja wydawnicza:

Zespół

Projekt okładki:

Wojciech Zdziennicki

Wydanie książki współfinansowane przez
Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie

ISSN 2081-2264

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2010

Nakład: 300 egz.

Spis treści

| | |
|-------------------------------|---|
| Od redaktorów naukowych | 9 |
|-------------------------------|---|

Część 1. Poszukiwanie sposobu konstruowania tożsamości podmiotu

| | |
|---|-----|
| <i>Andrzej Gofron</i> Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu | 17 |
| <i>Beata Gofron</i> Podmiotowość jako treść postmodernistycznego dyskursu pedagogicznego | 51 |
| <i>Astrid Męczkowska-Christiansen</i> Wychowanie jako kształtowanie podmiotu polityczności | 79 |
| <i>Karolina Starego</i> W stronę niepolitycznej emancypacji – pytanie o podmiotowość w warunkach neoliberalnej dominacji | 91 |
| <i>Piotr Stańczyk</i> Pedagogia, puste znaczące i zasada korespondencji | 113 |
| <i>Beata Łukasik</i> „Bycie podmiotem” w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt? | 127 |

Część 2. Różne perspektywy teoretyczno-światopoglądowe koncepcji podmiotu

| | |
|---|-----|
| <i>Małgorzata Muszyńska</i> Ku rekonstrukcji koncepcji podmiotu według Julii Kristevej | 149 |
| <i>Robert Janik</i> Nastawienie do wierzeń religijnych „historycznych” szkół psychologicznych | 173 |

| | |
|--|-----|
| <i>Paweł Zieliński</i> Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu) | 207 |
| <i>Monika Adamska-Staroń</i> Ekspresja jako jeden ze sposobów bycia podmiotu w świecie Heideggerowskie (i nie tylko) inspiracje | 241 |
| <i>Agnieszka Kozerska</i> Uczenie się człowieka dorosłego w kontekście doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego jako przedmiot badań | 253 |

Część 3. Komunikacyjno-dialogowe aspekty dyskursu pedagogicznego

| | |
|---|-----|
| <i>Tomasz Tadeusz Brzozowski</i> Podmiot czy podmioty? Problematyczność relacji i sposoby określania się wobec Drugiego w sytuacjach komunikacyjnych i dyskursie pedagogicznym | 265 |
| <i>Agnieszka Konieczna</i> Rodzic ucznia w dyskursie pedagogicznym | 283 |
| <i>Patrycja Młynek</i> Komunikacja rodziców i nauczycieli drogą do podmiotowego traktowania ucznia | 301 |
| <i>Anna Pierzchała</i> Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako rezultat negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń | 309 |
| <i>Dorota Gębuś</i> Nauczanie twórczości – uczeń jako aktywny podmiot procesu dydaktycznego | 325 |
| <i>Oscar Frederick Donaldson</i> Czuła dobroć: wzór, który łączy. O roli Original Play® („pierwotnej zabawy”) w edukacji zorientowanej na dziecko | 345 |
| <i>Jolanta Graczykowska</i> Dawać i otrzymywać miłość – rola Original Play® w praktyce i teorii edukacyjnej | 361 |
| <i>Wioletta Sołtysiak</i> Wizja współczesnej edukacji opartej na nowoczesnych technologiach | 375 |

Część 4. Podmiot i podmiotowość w różnych instytucjach oświatowo-opiekuńczych

| | |
|--|-----|
| <i>Adrianna Sarnat-Ciastko</i> Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana? | 397 |
| <i>Anna Zielińska</i> Kształtowanie podmiotowości niemowląt na przykładzie pracy Interwencyjnego Ośrodka Preadopcyjnego w Częstochowie | 419 |
| <i>Iwona Konieczna</i> Wychowanek – pacjent w zakładzie leczniczym w dyskursie pedagogicznym | 435 |
| <i>Renata Machalska</i> Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w świetle opinii nauczycieli sprawujących nad nimi opiekę | 451 |

Od redaktorów naukowych

Trzeci tom „Podstaw edukacji”, którego podtytuł brzmi: „Podmiot w dyskursie pedagogicznym”, podobnie jak poprzednie¹, jest wynikiem poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Głównym teoretycznym zamysłem tego i poprzednich tomów jest przede wszystkim „powrót do podstaw”. **Podstawy** rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice jest to bezpośrednie nawiązanie do epistemologii (filozofii), tak jak w pierwszym tomie, bądź też historyczne i merytoryczne ujęcie ciągłości i zmiany w pedagogice i w instytucjach edukacyjnych, tak jak w tomie drugim. Niniejszy tom jest zaś próbą poszukiwania własnej interpretacji podjętego problemu ujęcia dyskursywnego podmiotu. Podjęte rozważania zbudowane zostały na kilku założeniach.

Założenie pierwsze odnosi się do historycznej analizy byłych i w jakiś sposób aktualnych propozycji pedagogicznego ujęcia kategorii podmiotu w procesie edukacji. Podmiotu rozumianego jako: jednostka, osoba, uczeń, wychowanek, podopieczny... etc. Takie ujęcie nie tylko ma ukazać rzeczywiste zaplecze – często „ukryte”, niewerbalizowane wprost, założeń byłych i aktualnych koncepcji podmiotu, ale przede wszystkim powinno (może) ukazać ich efektywność praktyczno-dydaktyczną.

Założenie drugie dotyczy możliwości proponowania takiej koncepcji podmiotu, która będzie adekwatna do aktualnego poziomu rozwoju społecznego. Będzie odpowiadać na zapotrzebowanie społeczne kształcenia określonego typu tożsamości podmiotu (osoby, osobowości). Odniesienia aktualne są to z jednej strony takie ujęcia kategorii podmiotu, które są typowe dla modernistycznego (pozytywistycznego) modelu nauki. To propozycja operatywna (efektywna) w skali powszechnej, w znacznym stopniu możliwa do wykorzystania przez każdą odpowiednio (dydaktycznie, wychowawczo) przygotowaną jednostkę. Z drugiej strony proponowane ujęcie to swoiście rozumiana „filozofia edukacji”, która nie opowiada się za uproszczonymi kie-

¹ A. Gofron, M. Piasecka (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa; A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Częstochowa.

runkami dydaktycznymi czy edukacją „pozytywną”. Może to być propozycja wiążąca dialog, jako sposób bycia podmiotu, z całością rzeczywistości, która dana jest w postaci językowo zinterpretowanej. Może być rozpoznawaniem struktur tworzących znaczenie tekstu i ukazaniem w ten sposób ich „skonstruowanego” charakteru. Przyjęte założenia skłaniają do podjęcia problemu wzajemnych relacji między takimi kategoriami, jak: podmiot, edukacja, komunikacja – dyskurs.

Wydaje się, że efektywny (operatywny) dyskurs edukacji „strukturalizuje” język, którym się mówi o edukacji i który dostarcza idei, znaczeń i pojęć, odwołujących się do intelektualnych i emocjonalnych interpretacji edukacji i podmiotu przez społeczeństwo. Ten konserwatywny język promuje „racjonalność” i „technologiczność”, uprawomocniając „efektywność” i „wydajność”, jako jedyne kryteria wartościowania praktyk edukacyjnych, i eliminuje z publicznej edukacji pojęcia, które odwołują się do „moralnych i duchowych zadań i celów” podmiotu.

Interpretacja efektywności (dyskursu) tworzenia się podmiotowości (tożsamości ludzi) wyróżnia dwa podejścia do tego problemu. W pierwszym z nich zakłada się, że istnieje „immanentna” i „źródłowa” treść każdej tożsamości, którą można zrekonstruować przez odwołanie się do jakiejś autentycznej „struktury doświadczenia”. Działanie pedagogiczne dąży wówczas do ujawnienia owej „oryginalnej” czy „wyjściowej” tożsamości podmiotu. W rezultacie pedagog oferuje wychowankom „dobrą” tożsamość zamiast „złej” lub „zniekształconej”, co *de facto* jest narzucaniem, za pośrednictwem mechanizmów dyscyplinowania, pewnej społecznie skonstruowanej wersji tożsamości podmiotu. W podejściu drugim wychodzi się z założenia, że „źródłowa” tożsamość podmiotu nie istnieje. Pedagogiczne zmagania o tożsamość nie są już związane z kwestią „autentyczności” lub „zniekształcania”, lecz przede wszystkim z problemami różnicy i reprezentacji. Tożsamość podmiotu jest tu ujmowana jako tymczasowy i niestabilny rezultat różnicy: „tożsamość jest ustrukturyzowaną reprezentacją”².

Przyjmując prezentowane założenia szerzej zarysowanego projektu, mamy ciągle świadomość, że to wszystko, co kryje się pod pojęciem „podstaw” pedagogiki w jej tradycyjnym znaczeniu, jest oporem tejże pedagogiki wobec jej postmodernistycznych wersji, które generalnie kwestionują jej podstawy. Przyjęte założenie – wstępne uznanie prawomocności nowego dyskursu (jego adekwatności, jego „mocy interpretacyjnej”) – pozwala na zauważenie odpowiedzialności przyjmowanego języka do struktury badanych zjawisk. Dyskursy ustanawiają założenia/podstawy, jakie może przyjąć rzeczywistość, aby **być rzeczywistością**, oraz determinują sposoby jej badania. Problem ten dotyczy nie tyle rzeczywistości samej w sobie, ile sposobu, w jaki jest ona interpretowana, nadawanego jej znaczenia i sposobu reprezentowania.

² Z. Melosik (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Warszawa, s. 281.

Zagadnienie podmiotu w dyskursie pedagogicznym w niniejszym tomie jest ukazane w czterech, holistycznie ujętych, uzupełniających się interdyscyplinarnych wymiarach. Wymiar pierwszy (poszukiwanie sposobu konstruowania tożsamości podmiotu) obejmuje analizę praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w humanistyce intencjonalnymi. Założeniem proponowanego ujęcia jest ukazanie tzw. technologicznej efektywności przewidywania interpretacyjnego. Prowadzona analiza prezentuje pedagogikę w ujęciu naturalistycznym (pozytywistycznym), które pozwala człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – czyni go podmiotem. Kolejne elementy analizy dotyczą pedagogiki przełomu antypozytywistycznego. Jej propozycji filozoficznej i psychologicznej rozpatrywanej z punktu widzenia efektywności praktyczno-dydaktycznej podejmowanych działań. Ostatnią częścią analizy (interpretacji) jest próba odniesienia się do pedagogiki w perspektywie postmodernistycznej, do zgłaszanych w tej konwencji propozycji hermeneutycznych, neopragmatycznych i poststrukturalistycznych. Wątek postmodernistyczny jest uszczegółowiony przez odniesienie do tzw. praktyk dyskursywnych (władzy/wiedzy) w Foucaultowskiej analizie rzeczywistości społecznej. Tożsamość jest tu rozumiana jako zidentyfikowana podmiotowość. W Derridowskiej dekonstrukcji podmiotu wskazuje się na jego tekstualne, kulturowe uwikłanie z jednej strony i „prześlknięcie zewnątrz” z drugiej. Konkluzje akcentują możliwości przejścia od podmiotu ujmowanego ontycznie do podmiotu etycznego (ujętego deontycznie). Jest to interesujące nawiązanie do koncepcji teoretycznych E. Lévinasa i możliwości weryfikacji empirycznej kategorii kształtowania się tożsamości, zgodnie z propozycjami J. Habermasa i L. Kohlberga. Problem odniesienia empirycznego konstrukcji podmiotu formułowany jest przez pytanie: wizja czy fakt? Odpowiedź jest nawiązaniem do twórczości E. Laclau, S. Žižka, H. Arendt i zaproponowanej przez T. Szkudlarkę analizy triady „ontologiczne, ontyczne, deontyczne” w mechanice funkcjonowania tzw. pustych znaczących; w sposobie kształtowania podmiotu zbiorowego. Dookreślenie triady następuje na trzech poziomach funkcjonowania: na poziomie struktury (tego, co ontologiczne), treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne). Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest rozpatrywanie podmiotu wychowania jako podmiotu zbiorowego, podmiotu polityczności, który na gruncie teorii emancypacji powinien realizować potrzeby społeczeństwa sprawiedliwości i równych szans, a nie np. idee tzw. kapitału ludzkiego. Na poziomie szkoły, która ze swoją władzą/wiedzą – pedagogią – wypracowuje rezultaty, z których najistotniejszym jest dyskursywne konstruowanie hegemonii, ważne wydaje się podjęcie „walki o znaczenie”, *de facto* walki o przeobrażenie materialnej bazy i demokratyzację relacji społecznych.

Wymiar drugi prezentowanego tomu (różne perspektywy teoretyczno-światopoglądowe koncepcji podmiotu) w nieco mniejszym stopniu wiąże

się z pytaniem: jak jest?, a w większym z: jak być powinno?! Stwierdzenia – powinności odnoszą się do propozycji filozoficznych, religijnych, psychologicznych, psychoanalitycznych, estetyzujących, literacko-metaforycznych – generalnie do różnorodnych propozycji światopoglądowych, a przywołując powyżej artykułowaną triadę, do treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne). Interdyscyplinarny charakter przedstawianego „świata wartości” koresponduje z historycznym namysłem nad kondycją człowieka (podmiotu). Nieprzypadkowo zaczyna się myśl od refleksji filozoficznej, religijnej, później psychologicznej, gdzieś w tle pozostaje namysł socjologiczny, kulturowy, a także założony (lub ukryty), niewerbalizowany wprost pierwszy człon triady: struktura (tego, co ontologiczne). Poziom struktury jest różnorodny, pierwszy – filozoficzny, personalistyczny, wydaje się ze względu na znajdujące się w nim przesłanki religijne i świeckie najbardziej powszechny i akceptowalny. Drugi, psychologiczny, psychoanalityczny, dzisiaj za sprawą twórczości J. Lacana – neopsychanalytyczny, odwołujący się do prac Z. Freuda, akcentuje lingwistyczną interpretację tego, co nieświadome, z tym, co ujmowane jest językowo – metaforycznie. Retoryka traktowana jest tu ontologicznie jako praktyka konstruowania tożsamości. Poziom psychologiczny może być zredukowany do jednostkowego „doświadczenia krytycznego”, ale wówczas istnieje niebezpieczeństwo „pułapki” psychologizmu, w znaczeniu, jakie mu nadał K. Popper. Oczywiście można strukturę rozpatrywać na poziomie systemu edukacyjnego, ale pytanie o **ontologię** jest wtedy pytaniem o niezbędny warunek utrzymania tej struktury, niezależnie od pytań o historyczność formacji i stwierdzeń obejmujących propozycje światopoglądowe zgłaszane w ramach formacji.

Trzeci wymiar tekstu (komunikacyjno-dialogowe aspekty dyskursu pedagogicznego), w odniesieniu do przewijającego się tu terminu „struktura”, nawiązuje do postmodernistycznej tezy E. Laclau, mówiącej, że struktury nie mogą być konstytuowane inaczej niż środkami dyskursu; nie są wobec nich (struktur społecznych) pierwotne. Teza ta jest kontynuacją idei „zwrotu lingwistycznego” L. Wittgensteina, wyróżnionych przez J. Habermasa tzw. działań komunikacyjnych i hermeneutycznego „rozumienia” K.-O. Ape-la, w którym relacja podmiotu poznającego do przedmiotu poznawanego zostaje zastąpiona przez pewną strukturę szczególną: strukturę „porozumiewania się co do czegoś”. Cechą charakterystyczną tej struktury jest to, że jako „struktura całkowita” komplementarnie ujmuje relację: podmiot – partner podmiotowy komunikacji. W niniejszej pracy struktura „porozumiewania się co do czegoś” obejmuje relacje: podmiot – podmiot, podmiot – podmioty, Ja – Ty, Ja – Drugi, Ja – Inny, rodzic – uczeń, nauczyciel – uczeń, oraz kategorie spotkania, dialogu, sytuacji komunikacyjnej, „między” M. Bubera, interakcji, stylu komunikowania się, analizy transakcyjnej, dawania i otrzymywania, zabawy, „pierwotnego” napięcia, technicznego sposobu przekazywania informacji – komunikowania się.

„Czegoś” w strukturze porozumiewania, w prezentowanych tekstach, wyrażone językowo, jest swoistą „grą językową”, używając jeszcze raz terminu „późniejszego” L. Wittgensteina, opisaną jako: konstruowanie tożsamości podmiotu, nauczanie – uczenie się, partnerstwo, współpraca, podmiotowe traktowanie (wydaje się, iż termin ten w odniesieniu do wyżej i dalej formułowanych tez można uznać za „pusty”), pasywność, twórczość, dawać i otrzymywać miłość, poczucie siebie jako całości, narzędzie i metoda kształcenia.

Wspomniany K.-O. Apel przyjmuje za J. Habermasem normy uprawomocniające dyskurs argumentacyjny. Są to: intersubiektywność, prawda jako rozszczenie do uniwersalnego consensusu, prawdomówność, szczerłość i czwarta norma – słuszność, która jest implikowana przez każdy akt rozszczenia prawdziwościowego do consensusu ze strony partnerów komunikacji. Te punkty oparcia w filozofii K.-O. Apela, swoista etyka dyskursu, są w prezentowanej pracy charakteryzowane w kontekście pytań o podmiot, podmioty, zdominowanie Drugiego, egoizm, współpracę, konwencjonalizację, instytucjonalizację, powtarzalność, atmosferę w szkole, potrzeby i problemy dzieci, znaki rozpoznania, naturalne zaspokajanie potrzeb, nowy paradygmat edukacji.

Czwarty wymiar przedstawianej pracy (podmiot i podmiotowość w różnych instytucjach oświatowo-opiekuńczych) po raz ostatni dotyka przywoływanej wcześniej triady i jego pierwszego poziomu – poziomu struktury. W pracy struktura rozumiana jest jako instytucja. Jej poziom ontologiczny jest w małym stopniu werbalizowany, raczej przedstawia się jej poziomy ontyczny, treściowy i w konsekwencji powinnościowy. Aspekt strukturalno-instytucjonalny odnosi się do: liceum artystycznego, interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego, zakładu leczniczego, zespołu szkół specjalnych. Struktura instytucji analizowana jest w aspekcie organizacyjnym, formalnym, w małym stopniu odpowiada na pytanie: jak i czy organizacja/struktura wpływa na kształtowanie tożsamości podmiotu? Analizie są poddane takie zagadnienia, jak: historyczność i efektywność tutoring, ustawowe uregulowania systemu oświaty, Konwencja praw dziecka. Aspekt treściowy obejmuje takie zagadnienia, jak: tutoring, wybór tutora, funkcje nauczyciela-tutora, osobowy wymiar edukacji, efekty pracy wychowawczej, zindywidualizowane podejście, aktywny partner, refleksja ucznia nad realizacją podjętych zobowiązań, odformalizowanie, historyczne, społeczne i psychologiczne rozumienie podmiotowości, syndrom wypalenia zawodowego. Ostatni aspekt powinnościowy to najczęściej formułowane cechy podmiotu: nauczyciela/ucznia. Są to np. cechy tutora-mistrza, który ma być: wzorem roli kulturowej, postacią, która „u-wiedza”, postacią życiodajną, nosicielem i medium doświadczenia inicjacji, mądrym dorosłym, osobą cechującą się: energią twórczą, troską o rozwój ucznia, autorefleksyjnością, zdolnością do autoironii, wiernością sobie, wytrwałością, poczuciem humoru, rzetelnością, sprawiedliwością, a także osobą zaskakującą nowymi wcieleniami, które funkcjonują na pograniczu ekscentryczności uniemożliwiającej ich naśladowanie.

Ten katalog cech/walorów – powinności można rozbudowywać, ale czy ich zliczenie mówi „coś” o tym, jak konstruują tożsamość podmiotu? Pytanie to należy ciągle przypominać, szukać odpowiedzi, m.in. przez formułowanie „metafor” takiego typu jak triada bądź też innych metafor interpretacyjnych. Czy propozycja („metafora”) może zostać usankcjonowana, czy jest „pomyłką” zależy tylko od kulturowego układu odniesienia interpretatora. A jeżeli „metafora” zostanie usankcjonowana, „pomyłka” zrehabilitowana, to czy wpłynie to na zmianę (np. sposobu konstruowania tożsamości podmiotu) i czy owa zmiana jest wywołana właśnie przez te „metafory” i „pomyłki”? Są to pytania, które wkraczają już na grunt korespondencji międzyteoretycznych.

Na zakończenie chcielibyśmy skierować słowa wdzięczności do wszystkich, którzy przyczynili się do powstania tego opracowania. Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i zachętę do dalszych badań.

*Andrzej Gofron
Beata Łukasik*

Część 1

**Poszukiwanie sposobu
konstruowania
tożsamości podmiotu**

Andrzej Gofron

Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki. Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu

Kontekst rozważań. Między intencjonalną praktyką humanistyczną a efektywnością interpretacji

Tezę przewodnią tego szkicu może być twierdzenie J. Derridy, że

[...] każda kultura jest pierwotnie kolonialna. Nie odwołujemy się tylko do etymologii, aby o tym przypominać. Każda kultura ustanawia się przez jednoznaczne narzucenie jakiejś „polityki” języka. Panowanie, wiemy o tym, zaczyna się od mocy nazywania, od narzucania i legitymizowania nazw (J. Derrida, 1988, s. 62).

Rekonstrukcja powyższej tezy to już analiza praktyki interpretacyjnej działań zwanych w filozofii intencjonalnymi. Jest to, jak się wydaje, także praktyka obejmująca szeroko rozumiane działania z zakresu edukacji w obrębie „humanistycznie” ujętej pedagogiki. Praktykę interpretacyjną dotyczącą działań ujętych intencjonalnie można określić mianem humanistycznej. Dwa powody wydają się tu pierwszoplanowe (J. Kmita, 1995, s. 253–254). Po pierwsze, mamy do czynienia z interpretacją nawiązującą *explicite* do działania intencjonalnego i w tym właśnie sensie – z interpretacją humanistyczną. Po drugie, użycie kwalifikacji „humanistyczna” ma na celu podkreślenie także tej okoliczności, że **interpretacja działań intencjonalnych stanowi czynność badawczą**, której stosowanie odróżnia grupę dyscyplin akademickich zwanych łącznie humanistyką od przyrodoznawstwa.

Zrozumienie („rozumienie”), wyjaśnianie – interpretowanie – sposobu wypowiedzania się humanistycznego badacza, to nic innego jak przyjęcie hipotezy, że osoba, której wypowiedź poddana jest postępowaniu interpretacyjnemu, znajduje się w zasięgu określonego języka, tj. tworzących go norm

i dyrektyw (semantycznych, syntaktycznych, leksykalnych i fonetycznych). Ta interpretacja drugiego rzędu (por. J. Kmita, 1971), tj. interpretacja profesjonalnej praktyki humanistycznej, nie jest jedyną interpretacją. Pozostawia problem innych możliwych „metainterpretacji” jako otwarty.

Pisząc o innych, konkurencyjnych ujęciach czy rozwiązaniach „metainterpretacyjnych”, przywołuje się argumenty, które mają w większości charakter intuicyjny i obejmują odniesienie do tego, co nazywamy „przyswajaniem wiedzy naszych przodków” (W.V. Quine), czy też zgłaszane propozycje sytuują poza granicami „nauki”. Stąd też wydaje się celowe w tym miejscu alternatywne zdefiniowanie pojęcia nauki: (1) jako rezultat społecznej praktyki naukowej, wiedzę naukową, jako naukę³, (2) jako tę właśnie praktykę (stawianie oraz sprawdzanie hipotez, obserwowanie, eksperymentowanie, wyjaśnianie, dowodzenie itd.), jako naukę², (3) jako układ norm i dyrektyw epistemologiczno-metodologicznych, które regulują naukę², jako naukę¹. Z tej perspektywy nie sposób orzec raz na zawsze, co jest, a co nie jest nauką: nauką¹, nauką² czy nauką³; kwestia tak pojętej „naukowości” zdaje się tracić znaczenie filozoficzno-argumentacyjne.

Proponowane tutaj ujęcie (J. Kmita, 1995, s. 264–267) ma status hipotezy „matainterpretacyjnej”, ściślej – stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Owa hipoteza nie pretenduje do roli ustalenia filozoficznego. Tworzy ona naturalnie pewien istotny fragment opisu naukoznawczego humanistyki – jako nauki¹, nauki² oraz nauki³. Można tu także mówić o humanistyce/pedagogice¹, humanistyce/pedagogice² i humanistyce/pedagogice³. Określenie to skłania tylko do stopniowalnego stosowania pojęcia nauki (nauki¹, nauki² i nauki³).

Uwaga, iż hipoteza „metainterpretacyjna” stanowi tylko składnik praktyki humanistycznej, wynika stąd, że ta ostatnia nie ogranicza się tylko do postępowania interpretacyjnego. Obejmuje także inne rodzaje wyjaśniania, w szczególności „zwykłe” wyjaśnianie przyczynowe, odwołujące się do wiedzy z pozahumanistycznych dyscyplin naukowych, gromadzonej przez nią samą, albo wreszcie z „nieoświeconej” wiedzy potocznej tego typu. W przypadku tego ostatniego terminu chodzi o takie przypisanie sensu danej wypowiedzi, które nie ulegałoby sugestiom potocznego, literalnego, właśnie „nieoświeconego” jej rozumienia. „Nieoświecone” rozumienie wypowiedzi referującej wynik interpretacji humanistycznej polega na (spontanicznym) potraktowaniu jej jako prezentacji **mentalnej przyczyny pojawienia się działania interpretowanego**, i to przyczyny pojętej w „zwykły” sposób, a więc występującej w roli wyróżnionego składnika warunku wystarczającego (wedle jakiegoś stwierdzenia prawdopodobnego) bądź też po prostu w roli warunku wystarczającego (wedle jakiegoś prawa „ściśłego”) – dla pojawienia się owego działania.

Opis relacji przyczynowej par, np.: (fizykalne-mentalne) (mentalne-fizykalne), to mimo wszystko jednak uznanie, że w przypadku humanistyki

idzie o przewagę w interesującym nas aspekcie odpowiednich, fizykalnych przewidywań zachowania nad przewidywaniami interpretacyjnymi działania. Abstrahuje się tu od stwierdzenia, że nie da się opisać zachowań bez ostatecznego rekursu do terminów mentalnych (J. Kmita, 1995, s. 166).

To swoiste łączenie epistemologicznej postawy przyrodniczej z zaangażowaną postawą obywatelską najlepiej wyraża A. Giddens, który *explicito* powiada, że socjologia/teoria społeczna przez niego uprawiana wiąże się bezpośrednio z krytyką społeczną. Socjologia/teoria społeczna

[...] nie może być neutralnym zajęciem intelektualnym, praktyczne konsekwencje jej analiz nie mogą przecież pozostawać obojętne dla tych, których zachowania stanowią przedmiot ich zainteresowań (A. Giddens, 1998, s. 7).

Teoria społeczna, niezależnie od tego, czy jest opisywana z perspektywy ekonomicznej, antropologicznej, socjologicznej, historycznej czy wreszcie psychologicznej, pedagogicznej, swój specyficzny charakter zawdzięcza temu, że zajmuje się problemami o żywotnym dla ludzi znaczeniu, takimi, które budzą i będą budzić kontrowersje i sprzeczności w społeczeństwie. Fakt ten A. Giddens nazywa podwójną zależnością (*double involvement*) jednostek i instytucji: tworzymy społeczeństwo, będąc jednocześnie przez nie stwarzani (S. Wróbel, 2002, s. 120).

Powyzsze ujęcie teorii wskazuje na możliwość wykorzystania nauk społecznych/humanistycznych jako narzędzi inżynierii społecznej. Następuje tu wyraźne upolitycznienie aktu badawczego. To z kolei otwiera pole dla propozycji R. Rorty'ego (por. R. Rorty, 1998), aby nauki społeczne/humanistyczne były przedłużeniem literatury, co by znaczyło, że ich kardynalnym zadaniem nie jest stać na straży „obiektywności” i „metody naukowej”, ale **interpretować zachowania innych ludzi** w celu wzbogacenia i pogłębiania naszego poczucia wspólnoty.

Wydaje się jednak, że z punktu widzenia ogólnej teorii społecznej można przyjąć, iż uniwersum społeczne jest rzeczywistością o dwóch aspektach, jest więc niejako rzeczywistością zdublowaną. Pierwszy wymiar tej rzeczywistości to dystrybucja zasobów materialnych i symbolicznych, która odbywa się zgodnie z regułami przekraczającymi indywidualną świadomość. Drugi wymiar natomiast konstruowany jest przez schematy mentalne, działające niczym symboliczne matryce, **nadające interpretację** wszystkim praktykom, zachowaniom, sposobom myślenia, a nawet uczuciom członków danej społeczności (S. Wróbel, 2002, s. 18-19). Socjolodzy wyrażają to tak:

[...] nauka o społeczeństwie powinna więc koniecznie posługiwać się metodą podwójnego czytania albo, by być bardziej precyzyjnym, powinna wynaleźć do tego czytania okulary analityczne o podwójnej ogniskowej (P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, 2001, s. 12).

Takie rozumienie aktu badawczego powoduje następującą trudność zasadniczą: jak porównać pod względem efektywności technologicznej przewidywanie fizykalnych zachowań z przewidywaniem interpretacyjnym działań – przewidywanie danego rodzaju ruchu organizmu ludzkiego z przewidywaniem danego rodzaju świadomej realizacji określonego celu. Czy zwiększona dokładność tego pierwszego przewidywania, uzyskana dzięki zastosowaniu jakiejś (przyszłej raczej) teorii neurofizjologicznej, zwiększa automatycznie dokładność przewidywania drugiego – interpretacyjnego. Nie ulega wątpliwości, że zwiększenie się dokładności przewidywań pierwszego typu pozostaje w nikłym raczej związku z dokładnością przewidywań drugiego typu. W każdym razie trafność interpretacji, a co za tym idzie – efektywność procesu komunikacji obejmującego zawsze ciąg interpretacji, w najlepszym przypadku niewiele zyskuje na „naturalistycznym” jej ujęciu, sam zaś stopień technologicznej efektywności przewidywania zachowań fizykalnych jest nieporównywalny ze stopniem technologicznej **efektywności przewidywania interpretacyjnego**.

W tym ostatnim przypadku przez zastosowanie technologiczne odpowiedniego przekonania (termin mentalny) rozumiemy działanie regulowane przez nie dyrektywnie, tzn. działanie, które w myśl owego przekonania ma prowadzić do zamierzonego skutku. Jeśli skutek danego typu występuje regularnie (w przybliżeniu) w związku z działaniem odnośnego typu, można powiedzieć, że działanie to czy zastosowanie technologiczne jest względnie efektywne; o przekonaniu regulującym dyrektywnie owo działanie, zastosowanym więc technologicznie, można powiedzieć, że jest (względnie) efektywne technologicznie (J. Kmita, 1995, s. 168).

Intuicje badawcze tak formułowane – w warstwie historyczno-poznawczej – nawiązują do perspektywy Nietzscheańsko-Foucaultowskiej, do podstawowej tezy F. Nietzschego, że

[...] wartość świata tkwi w naszych interpretacjach (że może gdzieś są możliwe jeszcze inne interpretacje jako tylko ludzkie), że dotychczasowe interpretacje były oceanami perspektywicznymi, zgodnie z którymi podtrzymujemy swe życie, to znaczy swą **wolę mocy**, w imię wzrostu mocy, że każde wywyższenie człowieka niesie za sobą przewyższenie węższych interpretacji (F. Nietzsche, 1994, s. 201).

Jest to przyjęcie stwierdzenia, że nie istnieje żaden Boski Punkt Widzenia, który możemy poznać lub do którego mamy dostęp, i w tym sensie skazani jesteśmy na różnorakie perspektywy, odbijające mnogość interesów. To także sugestia, że sądy egzystencjalne są uwikłane w **kontekst interpretacyjny** i wobec tego „być” to „być emanacją mocy” (S. Wróbel, 2002, s. 15).

Gdyby interpretacja była tylko analitycznym odkrywaniem znaczenia ukrytego u źródeł danego pojęcia, wtedy zapewne jedynie metafizyka (lub hermeneutyka) byłaby zdolna do zinterpretowania rozwoju ludzkości. Jeżeli

jednak interpretacja okazałaby się raczej przywłaszczaniem arbitralnego systemu reguł, który sam w sobie byłby pozbawiony znaczenia, w celu narzucenia nowego kierunku myślenia, skierowania go w stronę nowej gry, podporządkowania go innej **nowej woli**, to wtedy rozwój systemów myślenia mógłby się okazać serią interpretacji, a walka o władzę mogłaby się stać nieodróżnialna od walki o swobodę w narzucaniu własnej interpretacji, a tym samym – własnej koncepcji rzeczywistości (M. Foucault, 2000, s. 124). Tak prezentowane ujęcie zgodne jest z Nietzscheańską intuicją, że interpretacja jest nie tylko komentarzem, niewinnym objaśnianiem, ale raczej jest sposobem na stanie się władcą, a także stwierdzeniem, iż „[p]rawda to wola panowania nad różnorodnością wrażeń” (F. Nietzsche, 1993, cyt. za: S. Wróbel, 2002, s. 89).

Struktury umożliwiające **prawdę** same nie mogą być prawdziwe ani fałszywe, a więc można jedynie pytać o funkcję wyrażającej się w nich **woli** oraz o **genealogię tej woli wpisaną w określoną praktykę**. Idąc śladem myśli M. Foucault, istotny jest wówczas związek dyskursów i praktyk, który uzyskuje swe doskonale wcielenie w postaci tzw. **praktyk dyskursywnych**. Pytania o to, jak się ze sobą mieszają i zlewają elementy pojęciowe z pozapojęciowymi, elementy językowe z elementami przedmiotowymi, fragmenty percepcyjne z decyzjami politycznymi, frazy naukowe z retoryką ideologiczną – konstytuują do dzisiaj myślenie filozoficzne. Nauki humanistyczne/pedagogiczne występują nie tylko w kontekście innych dyskursów (prawniczych, filozoficznych, religijnych, administracyjnych, politycznych itd.), dlatego też bardzo ważne dla opisu ich genezy, ich mocy teoriopoznawczej są tzw. **nieme praktyki**, w których dyskursy te osadzone.

Można przyjąć, z punktu widzenia ujęcia strukturalistycznego, że dyskursy są nadrzędne wobec praktyk. Wtedy rozumienie każdej formy dyskursu tylko na podstawie samego dyskursu byłoby do spełnienia, jedynie pod warunkiem że konstytutywne dla dyskursu reguły same niejako rządzą swoją instytucjonalną bazą. Zgodnie z tym przeświadczeniem dopiero dyskurs wiąże warunki techniczne, ekonomiczne, społeczne i polityczne w funkcjonującą sieć praktyk, które następnie służą jego reprodukcji.

Praktyki niedyskursywne, takie jak społeczne i instytucjonalne praktyki sprawności, konkretne modele pedagogiczne, medyczne etc., należy wiązać z regularnością samych tych praktyk. Jest to „osobliwe pojęcie regularności, które same się regulują” (H.L. Dreyfus, P. Rabinow, 1982, s. 84). Przyjęcie tej tezy, to stwierdzenie, że wyroki prawne, policyjne interwencje, pouczenia pedagogiczne, karanie, obserwowanie, kontrolowanie, tresura – to praktyki, które mają bezpośredni wpływ na genealogię nauk humanistycznych. W koncepcji M. Foucault, wbrew temu co nauki humanistyczne o sobie twierdzą, przeistaczają się one w media wzmacniające i napędzające procesy uspołecznienia, w toku którego cielesnie zapośredniczone interakcje nasycają się elementami władzy. Stąd już tylko krok do twierdzenia, że prawda to podstępny mechanizm wykluczenia, ponieważ funkcjonuje tylko pod

warunkiem, że manifestująca się w nim **wola prawdy** pozostaje w ukryciu (S. Wróbel, 2002, 234–235).

W tym miejscu należy jednoznacznie powiedzieć, że sposób myślenia prezentowany w tym szkicu nie jest jeszcze jedną propozycją definiowania interpretacji w ramach szeroko rozumianych ujęć hermeneutycznych. **Interpretacja nie jest** hermeneutycznym ujęciem ludzkiej egzystencji, która jak każda retoryka **zależy raczej od efektywności perswazji** niż od ontologicznie uzasadnionej prawdy. Teoria, w której ludzkie działanie zależy od ludzkiego wyboru, jest uwarunkowana przez ten wybór, nie zaś przez poprawność opisu historii, społeczeństwa, (podmiotu) czy pozornie neutralnych praw teorii komunikacji (S. Rosen, 1998, s. 24–29). Korzystając z fundamentalnych propozycji J. Habermasa (1986) rozróżnień wiedzy, podziału nauk i ich funkcji, można powiedzieć, iż interpretacja tu artykułowana, nie jest tylko rodzajem interesu praktycznego; interpretacją i rozumieniem zachowań podmiotu, rozumieniem poszczególnych zjawisk – wiedzą idiograficzną. Nie jest wiedzą interpretacyjną uzyskaną przez metodę hermeneutyczną.

Nawiązując jeszcze raz do powyższego podziału nauk, proponowana tu „metainterpretacja” jest – pewną procedurą metodologiczną – swoistą **teorią krytyczną**. W historycznym ujęciu propozycja ta jest rodzajem nauki rekonstrukcyjnej, której prototypową postacią jest gramatyka generatywna N. Chomsky’ego, ale też psychoanaliza Z. Freuda, jak również epistemologia J. Piageta (S. Wróbel, 2002, s. 501). Nauki te odznaczają się tym, że nadają kształt teoretyczny wiedzy przedteoretycznej, polegającej czy to na umiejętności przeprowadzenia rozumowań i wniosków, czy też na formułowaniu wypowiedzi, czy wreszcie na znajomości reguł i warunków komunikowania się. Nauki rekonstrukcyjne mają zatem docierać do wiedzy działających i mówiących podmiotów, z której nie zdają sobie one sprawy, a mimo to potrafią nią operować. Dzięki dokonywanym przez te nauki rekonstrukcjom docieramy do warunków umożliwiających formułowanie krytyki. Rekonstrukcje pokazują bowiem, że norm, na których opiera się krytyka, nie dobieramy arbitralnie, lecz że normy te są już wpisane w struktury intersubiektywnego komunikowania się. Nauki rekonstrukcyjne w zamierzeniu mają analizować głęboką strukturę porządku symbolicznego, pojmowaną jako system reguł, dzięki którym generowane są twory językowe. Jest to zgodne z ideą uprawiania nauk genealogicznych, których celem jest wyjaśnianie „nieciągłej kolejności porządków znakowych, samych w sobie nieuzasadnionych, które wtłaczają człowieka w semantyczne ramy określonej wykładni świata” (A. Honneth, 1993, s. 142).

W przeciwieństwie do nauk empiryczno-analitycznych (pozytywistycznych – przedteoretycznych) nauki rekonstrukcyjne nie są władne falsyfikować naszej wiedzy o sobie i świecie. Nauki rekonstrukcyjne jedynie odtwarzają przedteoretyczną wiedzę, którą eksplikują, ale jej poznawczo nie oceniają. Znajdują się na etapie swoistego przełomu teoretycznego w historii rozwoju

nauk humanistycznych. Są jedną z propozycji w rozwoju nauk o człowieku, które są/mogą przejść do kolejnego stadium tego rozwoju, na którym funkcjonują już np. nauki przyrodnicze, do fazy rozwoju teoretycznego (A. Gofron, 2010, s. 33–51).

Ujęcie interpretacyjne, tu proponowane, to w klasycznej terminologii B. Malinowskiego nawiązanie do drugiej funkcji nauki, która polega na udziale nauki w zaspokajaniu „wymogów instrumentalnych” (obok pierwszej, polegającej na zaspokajaniu „potrzeb integratywnych”). Zgodnie zaś z określeniami użytymi przez S. Ossowskiego pierwszą z tych funkcji można nazwać „funkcją humanistyczną”, drugą natomiast „funkcją techniczną”. Sens funkcji technicznej polega na tym, że wiedza naukowa jako zespół treści poznawczych wywiera istotny wpływ na zdobywanie umiejętności oraz wyposażenia technicznego potrzebnego ludziom do urzeczywistnienia celów związanych z przystosowaniem się do swego środowiska (przyrodniczego lub społecznego) bądź też z przekształceniem go zgodnie ze swymi interesami i aspiracjami. Wiedza naukowa, przyczyniając się do wzrostu sprawności i skuteczności praktycznych działań ludzkich, staje się czynnikiem konstytuującym lub modyfikującym to, co łączy grupy wykonawców poszczególnych systemów czynności (J. Goćkowski, 1987, s. 673–674).

Zamieszczony w tytule szkic pytania o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu i wyżej sformułowaną przez S. Ossowskiego tezę o konieczności kształtowania „umiejętności i wyposażenia technicznego potrzebnego ludziom/podmiotom”, przybiera formę rozstrzygnięcia dylematu, czy podmiot istnieje tylko jako wytwór lub projekcja praktyk dyskursywnych (skrajny determinizm językowy), czy też podmiot realizuje radykalną autonomię pojmowaną w kategoriach samorealizacji, doskonalenia życia – prywatnego indywidualizmu. Pytanie tak sformułowane wskazuje na swoiste rozwarstwienie (S. Wróbel, 2002, s. 482) pomiędzy deterministyczną wizją podmiotowości jako całkowicie kształtowanej przez dyskurs a mocno opozycyjnym postrzeganiem, w którym podmiot ma swobodę poszukiwania i kształtowania siebie w zgodzie z własnym pragnieniem.

Oczywiście nigdy nie można powiedzieć, że podmiot jest w stanie wyznać siebie, a więc przeciwstawić się sile genów, osobowości, temperamentu etc. Wydaje się jednak, że podmiot może kształtować swą tożsamość wbrew obowiązującym praktykom dyskursywnym („władzy” według M. Foucaulta). Ale co wtedy z postulatem tegoż M. Foucault, że **duś** jest więzieniem ciała?

Interpretacja pedagogiczna w ujęciu naturalistycznym (pozytywistycznym)

Pytanie o pewność przewidywania zachowań podmiotu

Współczesna humanistyka charakteryzuje się zmaganiem dwóch modeli myślenia: modelu modernistycznego (naturalistycznego) i modelu postmodernistycznego (antynaturalistycznego).

Wedle modelu modernistycznego (pozytywistycznego) – rozpatrywanego poniżej z punktu widzenia założeń epistemologicznych – nauka dostarcza nie tylko sądów efektywnych technologicznie, ale także przekonań zdolnych wyposażyć jednostkę w całościową wizję świata oraz skutecznie motywować jej potoczno-życiowe działania. **Sądy naukowe są efektywne technologicznie**, ponieważ wyodrębniają prawidłowości zachodzące w rzeczywistości obiektywnej, bądź też są prawdziwe w klasycznym tego słowa znaczeniu lub do owej prawdziwości stopniowo się zbliżają. Rzeczywistość zaś jest jedna, niezmienna i niezależna w swej istocie od poznającej ją jednostki. Język poznania, choć zmienny, „pasuje” do rzeczywistości na mocy znaczeń terminów naukowych, które to znaczenia jakoś „zahaczają się” nań. Metoda naukowa, zapewniając postęp poznawczy i techniczno-technologiczny, przyczynia się do ogólnego postępu, stanowiąc najlepszy środek samodoskonalenia się gatunku ludzkiego. Modernistyczny model nauki dzisiaj to przede wszystkim identyfikacja cech światopoglądu scjentystycznego (pozytywistycznego). Światopogląd ten mówi o tym, że prawda naukowa służy postępowi, efektywności. Bezinteresowne odkrywanie prawdy naukowej i głoszenie jej stanowią godne naśladowania wzory wszelkiej bezinteresowności czy prawdomówności (por. A. Szahaj, 1993/95, s. 267–275).

Ta pozytywistyczna wersja pozytywizmu za jedyną formę wiedzy poznawczo wartościowej uznaje empiryczny opis faktów. Aksjologię filozoficzną stara się przekształcić z dyscypliny normatywnej w dyscyplinę opisową. Tymczasem można pozytywizm przedstawić inaczej: twierdzić, że pozytywistyczne tezy są ufundowane na określonych założeniach aksjologicznych. Przy tym terminem, który zbiorczo najprecyzyjniej określa owe założenia, jest nieoczekiwany w tym kontekście „humanizm”. Dla pozytywistów środkiem do samourzeczywistnienia człowieka jest nauka, a dokładniej – nauki ścisłe. Humanizm jest tutaj pewnym wyobrażeniem człowieka i świata, w którym ten człowiek żyje. Można więc powiedzieć, że filozofia pozytywistyczna oparta jest na określonej antropologii i metafizyce. Gdy pojmujemy jako pewną **specyficzną formę humanizmu** (A. Miś, 1993/95, s. 305–307), to wówczas pozytywistyczny humanizm wyróżnia od innych jego form przekonanie, że dopiero nowoczesna nauka umożliwi realizację

humanistycznych ideałów, tzn. pozwoli człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – uczyni go prawdziwym podmiotem.

To pozytywistyczne (empirystyczne) wyobrażenie procesu poznawczego jest równocześnie określonym wyobrażeniem poznającego człowieka i poznawanego świata. Empiryzm zakłada czy też sugeruje odpowiednią ontologię i antropologię – jest więc całościowym światopoglądem i to takim światopoglądem, który jest najbardziej potrzebny człowiekowi, jest – jak to wyraził E. Gellner – jednym z najbardziej „archetypowych i fundamentalnych spojrzeń na kondycję człowieka” (E. Gellner, 1984, s. 170). Cechą tego stanowiska teoriopoznawczego jest związek z naturalizmem metodologicznym, tzn. z przekonaniem o braku zasadniczych różnic metodologicznych między przyrodoznawstwem a humanistyką.

Orientacja pozytywistyczna w pedagogice jako dyscyplinie naukowej polega na dążeniu do wytwarzania wiedzy pewnej o rzeczywistościach edukacyjnej i oświatowej, przydatnej do przewidywania tego, co na pewno się zdarzy (może się zdarzyć/dobrze by było, aby się przydarzyło), czyli wytwarzanie takiej wiedzy, która umożliwia racjonalne, tzn. **skuteczne przewidywanie i projektowanie działań**, zmierzających do osiągnięcia danych celów, które gwarantują opanowanie wszelkiej żywiołowości i czynienie świata bardziej przewidywalnym oraz uporządkowanym, a tym samym bardziej racjonalnym i zrozumiałym, także w obszarze edukacji jako procesie kształtowania człowieka określonej „jakości”, np. zgodnie z przyjętymi/narzuconymi ideałami i wzorami.

Pedagogika uprawiana w orientacji pozytywistycznej oferuje wytwarzanie takiej wiedzy, która pozwala **przewidywać zachowania ludzi**. W związku z tym postuluje bezpośredni związek z praktyką, ujawniający się w projektowaniu działań edukacyjnych i oświatowych, za pomocą których będzie można skutecznie wytwarzać pożądane stany w osobowościach ludzi, a szczególnie w ich zachowaniach. Pedagogika zredukowana do wytwarzania „wiedzy pozytywnej” może zatem dobrze wpisywać się w dzieło „inżynierii społecznej” (legitymizacji jednej „pedagogii”), instrumentalnego wykorzystania teorii i twierdzeń naukowych do osiągania określonych celów preferowanych przez podmioty edukacyjne i oświatowe, które mogą reprezentować odmienne interesy związane z tym obszarem działalności społecznej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 197).

Tak formułowany dyskurs nowożytnej pedagogiki, koncepcji podmiotowości został ukształtowany i rozwinął się w epoce oświecenia – formacji społeczno-kulturowej i filozoficznej czasu, który określany jest często także mianem „nowoczesności”. Okres ten daje początek „pedagogice, jaką znamy”, zwłaszcza za sprawą jej wpływu na konstrukcję pola teoretycznego nowożytnej pedagogiki, regulowanej „zasadą Podmiotu” (A. Męczkowska, 2006, s. 11). Pomimo wględnej różnorodności w sposobach konstruowania **idei**

podmiotowości w różnych filozofiach, dostrzega się obecność wspólnego horyzontu myślowego, w którym filozofowie widzą nadzieję na powołanie nowego człowieka – bohatera nowoczesności, zdolnego udźwignąć brzemień odpowiedzialności za siebie i otaczający świat, przywracającego właściwy kierunek biegowi dziejów. Człowiek, pretendując do miana Podmiotu, powinien wypełnić dane postulaty, które – choć znajdują określone podstawy w jego przyrodzonym uposażeniu – są ściśle współzależne od rozwoju jego świadomej woli. Lista wspomnianych postulatów (wartości) obejmuje **racjonalność**, **wolność (autonomię)**, oraz **aktywność** (A. Męczkowska, 2006, s. 36–37).

Powyższe atrybuty filozofii nowożytnej konstytuują uniwersalny status podmiotowości. Powiązanie tych atrybutów-wartości, ich uspojnienie wewnątrz całościowych projektów podmiotowości następuje przez ich systemowe objęcie koncepcją tożsamości. **Idea tożsamości** denotuje jednorodność i wewnętrzną spójność podmiotowości; określa jej identyczność względem samej siebie. Tożsamość jest uzyskiwana przez podmiot w procesie odnoszenia się do tego, co wobec niej zewnętrzne i obce. Różne propozycje filozoficzne (projekty kształtowania tożsamości) zakładają, że tożsamość jest kreowana nie w obszarze tego co jednostkowe, lecz tego co uniwersalne. Tyle tylko, że **Uniwersum** jest odnajdywane przez podmiot w nim samym; przenika jego konstytucję, tak jak ma to miejsce w przypadku Kartezjusza (koncepcja prawdy), I. Kanta (idea prawa moralnego) czy G.W.F. Hegla (pojęcie samowiedzy) (A. Męczkowska, 2006, s. 41–42).

Z pedagogicznego punktu widzenia taka koncepcja tożsamości ma szczególne znaczenie dla rozumienia **wolności** podmiotu. Istotna wydaje się tu myśl T.W. Adorno, że „wolność i brak wolności nie tworzą prostej opozycji, lecz przenikają się wzajemnie” (T.W. Adorno, 1986, s. 304). Innymi słowy, zdaniem T.W. Adorno, wolność jest specyficzną formą zniewolenia, jeśli wolność zostaje ustanowiona pozytywnie jako to, co dane i nieuniknione pośród rzeczy danych, to staje się bezpośrednio zniewoleniem. „Sama wolność jest jednak tak bardzo stopiona w jedno ze zniewoleniem, że nie tylko jest przez nie hamowana, ale i potrzebuje go jako warunku swego własnego pojęcia” (T.W. Adorno, 1986, s. 369). Wolność nie jest atrybutem *stricte* przypisanym człowiekowi. Ten może mieć jedynie swój udział w wolności jako kategorii ogólnej, udział realizowany za pośrednictwem moralnych czynów. W nowożytnym, pedagogicznym dyskursie podmiotowości proces wychowania łączy się z praktyką towarzyszenia wychowankowi czy też „przeprowadzenia” przez proces kształtowania się jego podmiotowej tożsamości; proces oznaczający przejście od stanu moralnej anomii – „bezpośredniości”, opisującej przedmiotowy charakter jego natury, aż do osiągnięcia przezeń wewnętrznej autonomii – a zatem esencji właściwie rozumianej podmiotowości. Ten wyraźny, **moralny charakter rozwoju podmiotu**, stanowi podstawowy problem uzasadniania ludzkich przekonań doby oświecenia (A. MacIntyre,

1966, s. 87). Jest to zauważalne nawiązanie do kategorii kantowskiego rozumu praktycznego, czyniącego społeczeństwo wspólnotą moralną.

Moralnemu rozwojowi społeczeństwa powinna towarzyszyć **racjonalność** działań i światopoglądów podmiotów. W tym przypadku jest to nawiązanie do kantowskiego imperatywu kategorycznego, w którym racjonalność projektów społecznych oparta jest na wskazaniach nieomylnego Rozumu. **Racjonalność może być jednak rozumiana dwojako**: jako ta, która odnosi się do **rozumu substancjalnego** (obiektywnego) bądź też jako ta zawarta w **rozumie instrumentalnym** (subiektywnym). To fundamentalne rozróżnienie M. Horkheimera (por. 1987) może być podstawą do postawienia hipotezy: rozum substancjalny zmierza do odkrywania prawidłowości rzeczywiście rządzących światem, jest także narzędziem rozumienia i określania celów działania. Rozum instrumentalny jedynie zna racjonalność środków i celów; racjonalność jest tu mierzona koherencją stosowanych metod względem planowanych celów. Rozum instrumentalny niczego nie odkrywa, on tylko formułuje hipotezy na temat świata. Destrukcja rozumu w nowożytności (oświeceniu) polega na zatraceniu idei rozumu substancjalnego w rozumie instrumentalnym, ona też wytwarza nowoczesne formy panowania. Rozum przechodzi w irracjonalność, kiedy nie jest zdolny rozpoznać, że zanikanie jego istoty jest rezultatem jego własnej aktywności (S. Wróbel, 2002, s. 147).

Zdaniem M. Horkheimera, tak jak rozum subiektywny ma tendencję do przekształcania się w materializm, tak rozum obiektywny ma skłonność do romantyki. Dlatego celem, jaki stawia sobie M. Horkheimer, nie jest wcale wskrzeszenie rozumu obiektywnego, tak jak to często bywa w projektach konserwatywnych naznaczonych potrzebą ponownego odczytania Arystotelesa lub powrotu do pism św. Tomasza z Akwinu. Jest nim nadanie filozofii funkcji krytycznych (M. Horkheimer, 1987, s. 137-173; S. Wróbel, 2002, s. 156-157).

Jako wulgarny materializm rozum subiektywny nie jest praktycznie zdolny uniknąć popadnięcia w nihilizm, a tradycyjne alternatywne koncepcje rozumu obiektywnego mają skłonność do ideologii i kłamstwa (M. Horkheimer, 1987, s. 401).

To odniesienie do Rozumu w praktyce edukacyjnej stanowi swoiste *credo* oświecenia, które ma przygotować podmiot przez rozwój wewnętrzny do pełnienia roli kreatora nowego świata. Od tego momentu pedagogika zostaje podporządkowana politycznym postulatom zmiany społecznej – powołana, jak pisze A. Męczkowska, w służbie **mitu Oświecenia** i ideologicznie osadzona w jego przestrzeni. Jej emancypacyjna misja jest przesycona ideą wolności jako konieczności. Pedagogika zostaje skazana na nieuniknioną wielość i zmienność, różnorodność pedagogicznych strategii, nakładających różne maski temu samemu oświeceniowemu Rozumowi. Następuje urzeczowienie Podmiotu w imię jego wyzwolenia. Widać wyraźne przejawy działań obejmujących procedury kształtowania tożsamości człowieka, jako jednocześnie

podmiotu – przedmiotu dziejowego postępu. Można zaobserwować w tym okresie zjawisko niejednorodności treściowej w obszarze wspólnej formacji dyskursywnej, swoistą „wielość pedagogik w jedności dyskursu” (A. Męczkowska, 2006, s. 54, 57, 61, 78, 111, 114, 117, 129).

Relacja podmiot – przedmiot, stwierdzenie, że każdy gest wyzwalający staje się równocześnie gestem nas zniewalającym stanowi podstawową tezę książki *Dialektyka oświecenia* (T.W. Adorno, M. Horkheimer, 1994). Wyzwolenie świata spod dominacji mitologii i przesądów jest, zdaniem autorów, rezultatem fatalnej, przebiegłej dialektyki, w której oświecenie samo przeobraża się w mitologię i produkuje nowe formy dominacji, bardziej perfidne, ponieważ zostały uprawnocznione przez majestat samego Rozumu. W pełni „oświecona ziemia” i w pełni „oświecony człowiek” zamiast samostanowienia doświadczają totalnego zniewolenia. Opanowując siły przyrody, opanowujemy bowiem równocześnie siebie, to znaczy swą cielesność (T.W. Adorno, M. Horkheimer, 1994, s. 82). Myśl tę można już odnaleźć wcześniej, w twórczości Z. Freuda, przy próbie rozwiązania problemu, w jaki sposób znaleźć sensowny, to znaczy dający szczęście, kompromis między wymaganiami indywidualnymi (potrzeba wolności, autoekspresji, natychmiastowego rozładowania swych pragnień etc.) a kulturowymi wymaganiami zbiorowości (porzucenie celów indywidualnych na rzecz celów społecznie aprobowanych). Próby rozwiązania tego konfliktu, napięcia między tym, co partykularne, a tym, co ogólne, zdaniem Z. Freuda, dokonuje się za pomocą trzeciego wymiaru kultury. W skład tego trzeciego wymiaru kultury wchodzi takie instytucje, jak: religia, sztuka, nauka. W pewnych jednak sytuacjach techniki te zawodzą (zostaje niejako zdemaskowana ich funkcja terapeutyczna, tzn. to, że są społecznie użytecznymi iluzjami) i przeistaczają się w swoje karykatury: histerię, nerwicę, paranoję (S. Freud, 1993, s. 74).

Teoria Z. Freuda w swych najdalej wysuniętych twierdzeniach włącza się w dynamikę filozoficzną biegnącą od Platona po G.W.F. Hegła, przez A. Schopenhauera i dalej do F. Nietzschego. Metapsychologia Z. Freuda, podejmująca się zdefiniowania istoty bytu, określa ją jako **Eros** – w odróżnieniu od definicji klasycznej wskazującej na **Logos**. Kiedy istotę bytu określamy jako Logos, jest to Logos dominacji – rozkazywania, opanowywania, kierowanie rozumem, któremu człowiek i natura mają się poddać. Zdaniem Z. Freuda, Eros jest wchłaniany przez Logos, a Logos to Rozum, który podporządkowuje sobie popędy (S. Wróbel, 2002, s. 139–140). Psychoanalityczna propozycja Z. Freuda formułuje jedno z istotnych pytań **filozofii podmiotu**:

[...] pytanie o możliwość przekroczenia własnego „ja”, o możliwość dotarcia do „drugiego” jest na gruncie psychoanalizy poprzedzona pytaniem o to, jak jest możliwy rozdział rzeczywistości na „ja” i „nie-ja”, jak się dokonuje odłączenie „mnie” i ustalenie granic pomiędzy tym, co „jest mną”, a tym, co „mną nie jest” (Z. Rosińska, 1985, s. 35).

Koncepcja Z. Freuda zakłada osadzenie podmiotu w świecie już na najbardziej elementarnym poziomie człowieczeństwa, co oznacza nasze „wszywanie” do świata zewnętrznego od zarania. Owo „wszycie” odbywa się przez mechanizm introjekcji (internalizacji) dziecka do tradycji i kultury. W tym sensie propozycja ta jest analogiczna z teorią socjalizacji G.H. Meada. Intersubiektywność w obu przypadkach poprzedza subiektywność.

Odnosząc się do sygnalizowanej wyżej relacji podmiot – przedmiot w procesie kształtowania tożsamości jednostki, warto w tym miejscu przywołać jeszcze jedną interesującą tezę T.W. Adorno, że do sensu bycia podmiotem należy także bycie przedmiotem, ale do sensu bycia przedmiotem niekoniecznie należy bycie podmiotem; z tej asymetrii rodzi się podporządkowanie ducha materii, a historii – ewolucji. Teza ta, jak się wydaje, przewija się przez wszystkie strony tego szkicu. Od sposobu rozumienia „interpretacji” do końcowych – pedagogicznych stwierdzeń antynaturalistycznych.

Spoleczno-polityczne rezultaty wcielania w życie filozoficznych idei wypaczyły sens pierwotnego filozoficzno-politycznego programu oświecenia, przyjmując postać **zdrady Rozumu**, zdrady, w wyniku której wizja procesu formowania się podmiotowości nowoczesnego społeczeństwa okazała się „fałszem technologii zbawienia”, implikującym edukacyjne procedury kształtowania tożsamości oparte na przemocach i manipulacji odwołującej się do ludzkiej wolności. Ten swoisty Terror Rozumu okresu oświecenia, po jego zdemaskowaniu, osądzeniu i zadenuncjonowaniu, jest jednocześnie pytaniem, o to, czy jego miejsce może zająć ideał Rozmowy i Dialogu.

Odpowiadając na to pytanie i jednocześnie korzystając z propozycji J. Habermasa przekształcenia racjonalności instrumentalnej w racjonalność komunikacyjną, można powiedzieć o zmianie monologowo zorientowanego Rozumu w Rozum komunikacyjny. W tym przypadku jest to nawiązanie do bardzo eksponowanej do dziś idei – idei **filozofii dialogu**. Analizując **narodziny tożsamości nowoczesnej**, Ch. Taylor pisze, że trudno być podmiotem całkowicie autonomicznym, można nim być tylko w relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie naszego samookreślenia, względnie do tych, którzy obecnie oferują nam narzędzia do dalszego samorozumienia. „Podmiotowość istnieje jedynie w obrębie czegoś, co nazywamy „sieciami rozmowy”” (Ch. Taylor, 2001, s. 70–72). Bardziej kategorycznie konwersacje opisuje A. MacIntyre, twierdząc, że wszystko, co robimy, każda **czynność ludzka ma strukturę narracyjną**, niezależnie, czy jest to marzenie senne, retrospekcja, planowanie, plotkowanie, krytyka czy też miłość, a nawet jedzenie. Pisze: „nigdy nie jesteśmy niczym więcej (a czasami nawet mniej) niż tylko współautorami naszych własnych narracji” (A. MacIntyre, 1966, s. 381), a człowiek w swoim postępowaniu i w swojej praktyce, jak również w swoich fantazjach jest „zwierzęciem opowiadającym historię” (A. MacIntyre, 1966, s. 385). To ostatnie stwierdzenie istotnie definiuje (por. S. Wróbel, 2002, s. 305) ontologię umysłu: nie ma sposobu ufundowania ludzkiej tożsamości

na psychologicznej ciągłości osobowości. Osobowość zamieszkuje pewna postać, której jedność dana jest właśnie jako jedność postaci. Charakterystyka działań rzekomo uprzednich wobec wszelkich form narracyjnych (interpretacyjnych), które dopiero później są narzucane na owe czyny, zawsze okazuje się prezentacją czegoś, co w oczywisty sposób stanowi oderwane fragmenty pewnych możliwych narracji. Tożsamość osoby jest tożsamością zakładaną przez jedność odgrywanej przez nią postaci, która wymaga jednak jedności opowieści.

Jeszcze raz odnosząc się do wyżej sformułowanego pytania: czy Dialog może zastąpić Rozum?, i opowiadając się mimo wszystko „za oświeceniem”, wydaje się, że można przyjąć stanowisko obrony Rozumu nie tyle przeciw Rozmowie czy z Rozmową, ile raczej obok Rozmowy. Jest to stanowisko (por. S. Wróbel, 2002, s. 406–416), które można określić jako tzw. **refleksję nad granicami rozumności**. W tym sensie staje się ono naturalną konsekwencją myślenia zapoczątkowanego przez trzy **Krytyki** I. Kanta, a kontynuowanego m.in. przez dzieło L. Wittgensteina. Podstawowa iluzja oświecenia polega wtedy na przekonaniu, że możemy oddawać się nieskończonej grze myślowej, a zatem kultywować swą wolność tylko o tyle, o ile akceptujemy zewnętrzną maszynę zwyczajów społecznych, w ten sposób gwarantując sobie niejako przestrzeń do spontanicznej refleksji naszej jaźni.

Z tego sposobu argumentowania można wyprowadzić przypuszczenie, że jest to namawianie, być może do pewnego rodzaju schizofrenii, by nie rzec hipokryzji – mamy bowiem zachowywać się tak, jakbyśmy wierzyli, mamy wciąż podtrzymywać zwyczaje, mimo iż od dawno zakwitła w nas świadomość, że te zwyczaje są zmurszałe, mamy obowiązek wciąż modlić się do naszych bogów, mimo iż już od dawna towarzyszy nam poczucie, że bogowie zbiegli z tego świata, tak że nawet blask boskości gdzieś się zagubił. Możemy być anarchistami mentalnymi, musimy jednak pozostać konformistami behawioralnymi. Więcej nawet, możemy być anarchistami mentalnymi, o ile pozostajemy behawioralnymi konformistami. Immanuel Kant mówi – zachowuj się tak, jakbyś wierzył, a wiara być może przyjdzie sama. Parafrazując te słowa, można powiedzieć: zachowuj się tak, jakbyś był rozumny, a Rozum być może przyjdzie sam. Czy w ten sposób nie wypowiadamy się jak **podmiot cyniczny**, który jest całkowicie świadomy dystansu (a nawet rozdźwięku) między słowem a rzeczywistością, a mimo to nadal opowiada się za słowem?!

Krytyka realizacji wyzwań oświecenia w późnym okresie nowoczesności jest jednocześnie okresem poszukiwań nowych, ulepszonych idei realizacji programu oświecenia. Są to projekty, które nawiązują do koncepcji filozofów, takich jak: M. Horkheimer, E. Fromm, H. Marcuse, J. Habermas, M. Heidegger, W. Dilthey, do twórczości: Z. Freuda, C. Rogersa, L. Kohlberga, J. Piageta, E. Eriksona. Pedagogika wchodzi wówczas w okres przełomu antypozytywistycznego (A. Gofron, 2010, s. 179–231).

Pedagogika przełomu antypozytywistycznego Propozycja filozoficzna i psychologiczna a efektywność praktyczno-dydaktyczna podejmowanych działań

Tytułowy przełom w pedagogice polskiej reprezentują przede wszystkim różnorodne nurty w tzw. pedagogice kultury. Były to koncepcje odnoszące się do pojęcia „rozumienia” W. Diltheya, nawiązujące do tez i postulatów formułowanych i realizowanych pod wpływem różnych orientacji – niemieckiej, idealistycznej filozofii humanistyki. Antynaturalizm metodologiczny, określany powszechnie przez badaczy jako „przełom antypozytywistyczny”, czerpał jednak inspiracje przede wszystkim z programu badawczego humanistyki W. Diltheya.

Propozycja filozoficzna W. Diltheya należy do dziedzictwa I. Kanta, a jednocześnie odwołuje się wyraźnie do hermeneutyki. W koncepcji tego myśliciela chodzi nie tylko o historyczne nakreślenie powstania nauk humanistycznych, o rozwiązanie metodologicznego problemu istnienia tych nauk, ale przede wszystkim o podstawowy problem humanistyki, jakim jest problem teorii poznania i o teoriopoznawcze ufundowanie samodzielności humanistyki, dokonane z perspektywy filozofii. Celem hermeneutyki W. Diltheya – jako naukowo-metodycznej teorii rozumienia – jest wyznaczenie techniki interpretacji życia, tj. reguł, według których powinno przebiegać jego właściwe rozumienie. Hermeneutyka W. Diltheya chce wskazać kategorie, jakimi posługuje się rozum historyczny, badając życie. Kategorie rozumu historycznego, który chce zrozumieć dzieje, nie mogą już jednak mieć charakteru kantowskich kategorii *a priori*. Uznanie życia za podstawę myślenia wyklucza taką sytuację. Rzeczywistość poznania ujawniała się teraz w relacji do uczucia i woli. Oznaczało to, że chociaż nie było już poznania izolowanego od owego kontekstu, to jednak ani uczucie, ani wola nie zostały podniesione do rangi poznania. Pozostawały nadal poza nim. Dopiero kolejne propozycje filozoficzne XX wieku podjęły próby odzyskania tych obszarów dla poznania przez zmianę spojrzenia na doświadczenie, odkrywając inny jego charakter niż określony relacją „podmiot – przedmiot” (M. Szulakiewicz, 2004, s. 89–91).

Edukację humanistyczną, nawiązującą do interpretacji jako koniecznego warunku „rozumienia”, w jego pedagogiczno-filozoficznym ujęciu reprezentował w Polsce B. Suchodolski (oraz B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski i S. Hessen), a w ujęciu pedagogiczno-psychologicznym – przedstawiciele nurtu rozważań określanego mianem psychologii humanistycznej. W tym miejscu, z punktu widzenia przyjętych założeń tego szkicu, istotne może być pokazanie sposobu definiowania interpretacji w tych jakże różnych, wydaje się odmiennych paradygmatach pedagogiki/psychologii. Czy w konsekwencji

przyjętych, różnych założeń koncepcje te różnią się w sposobach rozstrzygnięcia metodycznego przyjętych celów-wartości? Czy, mówiąc wprost, różnią się sposobem praktycznej realizacji, czy są efektywne praktycznie?

Interpretacja humanistyczna, którą proponuje B. Suchodolski jest pewną procedurą przyporządkowania określonego sensu poszczególnym czynnościom bądź wytworom. Czynności te (wytwory) to, według B. Suchodolskiego, doświadczenia ludzi, treść cywilizacji, a także przeszłość (historia) i przyszłość (rzeczywistość społeczna), kultura, praca, nauka, filozofia i ideologia, sztuka, godność człowieka etc. Punktem wyjścia powyższych rozróżnień są dla B. Suchodolskiego **dwie sposoby myślenia** (por. B. Suchodolski, 1982) – charakteryzowane z punktu widzenia tego, co ludzie uznają za rzeczywistość swojego życia. Edukacja humanistyczna – pisze B. Suchodolski (B. Suchodolski, 1990, s. 77) – jest edukacją raczej typu egzystencjalnego, to znaczy edukacją, która uczy nas, jak żyć, niż edukacją intelektualną, która wprowadzałaby nas w systemy poglądu na świat.

Struktura humanistyczna proponowana przez B. Suchodolskiego w swych podstawach epistemologicznych jest zbieżna z propozycją formułowaną wcześniej przez W. Diltheya. Wynika to w dużym stopniu z faktu, że struktura ta sankcjonuje tworzenie różnych propozycji aksjologicznych. Występuje w nich pewna wewnętrzna zasada werbalizowana jako tzw. postulat rozumienia przedkładanych światopoglądów pedagogicznych. Jest to zasada charakterystyczna dla rozwoju sztuki, religii czy magii „czystej”. Odpowiada ona tezie pluralizmu teoretycznego P.K. Feyerabenda. Według niego, zarówno w nauce, jak i w sztuce brak jest kryteriów wyboru między alternatywnymi koncepcjami aksjologicznymi (sztuka) i hipotezami teoretycznymi (nauka) (A. Pałubicka, 1984, s. 80).

W przypadku B. Suchodolskiego jest to propozycja edukacyjna budowana na wzór moralności. Proponowane wartości są komunikowane (często perswadowane) uczestnikom procesu edukacyjnego. Akt komunikowania różnie jest precyzowany przez twórców. Ma on charakter na przykład w dużym stopniu filozoficzny, rozumiany jako hermeneutyka u W. Diltheya. W twórczości B. Suchodolskiego nie jest on jednoznaczny – cechuje się swoistą ambiwalencją – dwoistością (por. L. Witkowski, 2001). Mechanizm perswazji stanowi „ukryty” wymiar propozycji B. Suchodolskiego. Autor nigdy nie odnosił się do kategorii: komunikowania, perswazji, pisał raczej o postawach, identyfikacji, stylu życia – stylu kształcenia.

Z dzisiejszego punktu widzenia, przyjmując tezę R. Rorty’ego, że „fiasko metafizyki nie powstrzyma nas zwłaszcza od obstawiania przy pożytecznym rozróżnieniu pomiędzy perswazją a siłą” (R. Rorty, 1999, s. 326), korzystając z wyłuszczonej wyżej kategorii „racjonalności” i pojęcia „władzy”, istotne wydaje się pokazanie relacji łączącej tę formę wpływu (A zmienia zachowanie B), jaką jest perswazja, z autonomią podmiotu i władzą właśnie. Innymi słowy, chodzi o odpowiedź na pytanie: czy racjonalna perswazja, odwołująca

się do argumentów, jest formą władzy? Tak postawione pytanie jest szczególnie istotne wtedy, kiedy przyjmie się definicję racjonalności „jako praktyki osiągania celów przez argumentację” (R. Rorty, 1994, s. 345), i jednocześnie twierdzi się, iż

[...] osobliwa ambiwalencja między przekonywaniem a namową, obciążająca osiągnięciem środkami retorycznymi konsens, ujawnia nie tylko **moment przemocy** [wyr. – A.G.], której po dziś dzień nie dało się wyeliminować z procesów kształtowania woli, nawet jeśli przybierają one postać dyskusji (J. Habermas, 1986, s. 37).

Odpowiedź nie wydaje się prosta. Argumenty na „tak” i „nie” przywołuje cytowany już wyżej S. Wróbel (2002, s. 102). Równocześnie uzasadnia tezę, że jeśli potraktować „autorytet” jako szczególną formę władzy, to wówczas **racjonalna perswazja** okazałaby się jej oryginalną formą. W ten sposób dociera się do antynomii zarysowanej już u I. Kanta, antynomii zachodzącej pomiędzy autonomią a przyczynowością.

Wydaje się, że owa antynomia autonomii i autorytetu, perswazji i rozumu **jest zasadniczą kwestią sporną filozofii podmiotu**. Z pewnego punktu widzenia akt podporządkowania autorytetowi jest rodzajem działania (czynności) intencjonalnej. Owo podporządkowanie da się wyprowadzić z autentycznych przekonań ludzkich. Istnieje bardzo dużo takich sytuacji, w których podporządkowanie nastąpiło na skutek tego, że jednostki uwierzyły (lub zostały przekonane), iż tego rodzaju działanie (tj. podporządkowanie) zmierza w kierunku realizacji ich własnego dobra. Działanie intencjonalne oznacza wtedy działanie zgodne z własnym osobistym planem lub programem, oparte jest więc na indywidualnym systemie preferencji.

Stawiając tak problem, przywołujemy jednocześnie pytanie sygnalizowane już przez C. Lévi-Straussa: w jakiej relacji pozostają względem siebie ponadjednostkowy porządek symboliczny i indywidualne życie psychiczne jednostek? Według niego, do natury społeczeństwa należy to, że wyraża się ono symbolicznie w swych zwyczajach i instytucjach; w przeciwieństwie do tego zachowania indywidualne „nigdy nie są symboliczne same przez się” (C. Lévi-Strauss, 1973, s. XIX). Dlatego też żadne społeczeństwo nie jest nigdy całkowicie i w pełni symboliczne, tzn. nie jest w stanie zaoferować wszystkim swoim członkom w równym stopniu pełnego włączenia się w budowanie struktury symbolicznej. Pewna istotna **część jednostek pozostaje wykluczona**. Pytanie, które pojawia się po raz wtóry, brzmi: w jakim stopniu jest uprawnione, a w jakim nie, mówienie, iż te dwa porządki względem siebie są w relacji przyczynowo-skutkowej? Jak ustalić korelację pomiędzy kulturą grupy a indywidualnym systemem reprezentacji? Czy wniosek, który należy wyciągnąć z tego zespołu pytań, ma postać sugestii wyartykułowanej już dawno temu przez M. Maussa (M. Mauss, 1973, s. 196), iż skoro nigdy nie możemy być pewni, że ustaliliśmy sens i funkcję jakiejś instytucji, jeśli nie jesteśmy w stanie odtworzyć jej wpływu na świadomość indywidualną,

i skoro wpływ ten jest nieodłączną częścią instytucji, przeto wszelka **prawomocna interpretacja** musi łączyć obiektywność analizy socjologicznej z subiektywnością przeżytego doświadczenia opisywaną przez psychologię? Czy ten wniosek nie potwierdza intuicji, iż na wpływ „instytucji” na świadomość indywidualną nie należy patrzeć od strony jej prawomocności, ale od strony procedur, które za jej sprawą są wcielane w życie, a które w rezultacie wytwarzają podległość. Wyluszczone **procedury mogą stanowić dominujące formy racjonalności**, w znaczeniu przywoływanym wyżej, które mogą ukazać jeden z możliwych sposobów rozumienia (racjonalizowania) świata. Nie istnieje wtedy jeden akt założycielski, mamy raczej do czynienia z ciągłą autokreacją i tym bardziej zasadne jest badanie różnych form racjonalności: rozmaitych ustanowień, kreacji, modyfikacji, przez które racjonalności wzajemnie się wytwarzają, przeciwstawiają sobie, ścigają jedna drugą, jednak bez możliwości wskazania momentu, w którym Rozum utracił swój podstawowy projekt, ani nawet oznaczenia momentu, w którym dokonałoby się przejście od racjonalności do irracjonalności (S. Wróbel, 2002, s. 104–107).

Stąd też wzięło się słynne twierdzenie wygłoszone przez H. Garfinkela i innych etnometodologów, że racjonalność danej czynności jest produkowana niejako w akcji, w trakcie działania, a nie przed działaniem, iż nigdy nie jest formułowana jako plan, ale jako procedura, znajduje głębokie potwierdzenie w świetle historycznych analiz nad racjonalnością (H. Garfinkel, 1967).

Edukacja humanistyczna zyskuje specyficzne znaczenie w konfrontacji z propozycjami zgłaszanymi przez psychologię humanistyczną. Diltheyowski postulat rozumienia w ujęciu reprezentatywnych twórców psychologii humanistycznej, A.H. Masłowa i C. Rogersa, otrzymuje specyficzne znaczenie. Termin „rozumienie” zostaje zastąpiony takimi terminami, jak „poznanie” (A.H. Masłowa) i „empatia” (C. Rogers).

Typ filozofii, do jakiej nawiązuje psychologia humanistyczna, to **filozofia podmiotu**. Nie teoria bytu, nie epistemologia, nie etyka czy estetyka, ale – co zresztą jest oczywiste – oparciem stała się dla niej filozofia człowieka. Dominującymi nurtami współczesnej filozofii podmiotu są: fenomenologia, egzystencjalizm i personalizm, a raczej wzajemne przenikanie się tych prądów myślowych.

Praktyczny aspekt psychologii (por. Z. Rosińska, C. Matuszewicz, 1982) (edukacji) humanistycznej budzi wiele kontrowersji i dyskusji, które koncentrują się przede wszystkim **wokół problemu skuteczności treningów i ich etycznych implikacji**. Zasadne wszak wydają się pytania: Kiedy potrzebujemy leczenia czy pomocy? Kto może udzielać pomocy? Ze względu na co potrzebujemy pomocy oraz ze względu na co udzielamy?

W ten sposób można ująć być może kluczowy problem psychologii humanistycznej: czy istnieją jasne kryteria, które pozwolą wskazać na realne różnice dzielące manipulacyjne i niemanipulacyjne stosunki społeczne? Według I. Kanta, którego etyka dotyczyła tego właśnie problemu, różnica pomiędzy

stosunkiem społecznym nieopartym na moralności a stosunkiem społecznym, który opiera się na moralności, polega właśnie na tym, że w pierwszym przypadku każda osoba traktuje inne istoty ludzkie przede wszystkim jako środek do własnych celów, a w drugim – wszyscy traktują wszystkich pozostałych jako cele. Uznawać kogoś za cel – oznacza przedstawić mu racje, które sam uważam za właściwe uzasadnienie pewnego postępowania, a zarazem znaczy to pozostawić mu swobodę oceny tych racji. Innymi słowy, jest to niezgoda na manipulowanie innym człowiekiem w jakikolwiek inny sposób niż za pomocą racji, które on sam uznaje za właściwe. I odwrotnie, traktować kogoś jako środek oznacza uczynić zeń jedynie instrument czyichś celów za pomocą dowolnych środków oddziaływania lub argumentów, ocenianych tylko pod jednym kątem – skuteczności manipulacyjnej (S. Wróbel, 2002, s. 401).

Problem z rozróżnieniem Kantowskim zasadza się na tym, że pytania o cel są zarazem pytaniami o wartości. A gdy idzie o wartości – Rozum milczy. W kierunku Kantowskim podąża też etyka J. Habermasa, której istota tkwi w wyróżnionym podziale działań na: komunikacyjne i strategiczne. Jürgen Habermas zakłada wyraźną różnicę dzielącą władzę i autorytet. Pisze

[...] porozumienie i wpływ są mechanizmami koordynacji działania, które – przynajmniej z perspektywy uczestników – wzajemnie się wykluczają. Procesy porozumiewania się nie mogą być jednocześnie podejmowane w zamiarze osiągnięcia porozumienia z uczestnikiem interakcji i wywarcia na niego wpływu, to znaczy wywołania u niego czegoś na zasadzie przyczynowo-skutkowej (J. Habermas, 1986, s. 28–29).

Jego zdaniem, żaden autorytet, aby sam siebie uzasadnić, nie może odwoływać się do racjonalnych kryteriów, z wyjątkiem autorytetu biurokratycznego, który **odwołuje się do własnej skuteczności**. Odwołanie się do skuteczności ujawnia jednak, że autorytet biurokratyczny **jest niczym innym jak skuteczną władzą**. Biurokracja postrzegana jest zasadniczo z dwóch punktów widzenia. Pierwszy ujmuje ją głównie jako narzędzie lub mechanizm stworzony dla sprawnego i skutecznego wypełniania jakiegoś celu. Biurokracja jest tu zatem traktowana jako wzór racjonalności, sprawności realizacji celów i zapewnienia usług. Drugi punkt widzenia dostrzega w biurokracji głównie instrument władzy, sprawowania kontroli nad ludźmi i różnymi sferami życia oraz stałej ekspansji władzy w interesie samej biurokracji lub jej urzędników.

Dziś wydaje się, że nie są to całkowicie odrębne i sprzeczne punkty widzenia, lecz że wskazują raczej na odmienne możliwości zawarte w samej naturze biurokracji. Menadżer, którego autorytet znajduje uprawomocnienie tylko w organizacjach biurokratycznych, jest jednak postacią, która symbolizuje **zatarcie różnicy pomiędzy manipulacyjnymi i niemanipulacyjnymi relacjami interpersonalnymi**. Podobnie rzecz ma się z terapeutą i nauczycielem. Menadżer uznaje cele za oczywiste (podobnie terapeuta i nauczyciel);

koncentruje się jedynie na technice i skuteczności w przekształcaniu surowca w produkt końcowy, np. inwestycji w zysk, niezaadaptowanego osobnika w zaadaptowanego, niekompetentnego ucznia w ucznia poinformowanego (S. Cohen, 1985, s. 160–190; S. Wróbel, 2002, s. 402–403).

Menadżer (terapeuta, nauczyciel) z racji swej skuteczności domaga się autorytetu w sferze manipulacyjnych stosunków społecznych. Innymi słowy, autorytet menadżera i jego władza są uzasadnione dlatego, że menadżerowie mają umiejętności wprzęgania zdolności i wiedzy do pracy na rzecz osiągnięcia celów strategicznych danej firmy (ośrodka psychoterapii, szkoły). Jeżeli jednak skuteczność uznać jedynie za część fikcji, za którą ukrywa się dążenie do sprawowania kontroli społecznej, nie zaś rzeczywista skuteczność; jeżeli biurokraci sami sobie przypisują kompetencje, których w rzeczywistości nie mają, jeśli fachowość tzw. eksperta jest fikcją, nie ma bowiem czegoś takiego jak wiedza na temat fachowości skutecznego działania, to czy nie znaczy to, że uciskanie następuje nie przez silną charyzmatyczną władzę, ale raczej przez impotencję i fikcję? To ostatnie pytanie zyskuje na wyrazistości, gdy uświadomimy sobie, że nauki humanistyczne (psychologia, socjologia i pedagogika) nie formułują swych wyników w postaci generalizacji o charakterze nomotetycznym; prawdopodobnie w ogóle nie formułują praw. Stąd też pojęcie fachowości eksperta-menadżera staje się co najmniej zagrożone.

Na koniec tej kwestii warto odnieść się do zagadnienia wolności (autonomii) podmiotu i kolektywistycznej (biurokratycznej) kontroli, której jednostka jest poddawana (S. Wróbel, 2002, s. 404–405). Każda jednostka uczy się pojmować siebie jako autonomiczny podmiot poznania, ale każda angażuje się również w praktyki biurokratyczne, które wikłają ją w manipulacyjne stosunki z innymi ludźmi. Starając się zachować autonomię, którą jednostki nauczyły się wysoko cenić, dążą one do tego, aby inni nie traktowali ich jako przedmioty stosunków manipulacyjnych. Dążąc do realizacji własnych zasad i punktów widzenia w świecie praktyki, ludzie nie umieją znaleźć na to innego sposobu, z wyjątkiem tych właśnie manipulacyjnych stosunków społecznych, których sami pragną uniknąć. Niekoherecja pomiędzy skłonnościami i doświadczeniami jednostek ma źródło w niekoherecji struktury pojęciowej, która afirmuje różnicę pomiędzy aktorem działania a jego obserwatorem. Podmiot jest zmuszony ujmować swoje czyny w sposób odmienny od zachowań ludzi, którymi sam manipuluje. Zachowanie ludzi poddawanych manipulacji przebiega bowiem zgodnie z jego intencjami, powodami i celami; swoje intencje, powody i cele traktuje on jakby nie podlegały władzy praw rządzących zachowaniami ludzi manipulowanych.

Aktem poznania, według autorów psychologii humanistycznej, steruje intuicja. Doświadczenie wewnętrzne odbiera to, co jest mu bezpośrednio dane w sposób irracjonalny i pozapojęciowy (E. Stencel, 1985, s. 107). Można tu mówić o dużej zbieżności poglądów przedstawicieli antynaturalizmu z poglądami autorów psychologii humanistycznej. Różnice podstawowe

dotyczą jednak sposobu rozumienia wartości, w tym drugiego członu określenia „psychologia humanistyczna”.

Humanistyka stanowi w przypadku twórców „naukowe” uzasadnienie wartości uznawanych powszechnie za humanistyczne (nadrzędną wartość stanowi jednostka ludzka). Mamy tu do czynienia raczej z antyscjentyzmem niż z antynaturalizmem. Świadczy o tym to, że obie teorie funkcjonują bardziej w sposób światopoglądowy (wartościujący) niż poznawczy. Walor poznawczy przypisuje się tu raczej wskazówkom, jak należy żyć, jakimi wartościami się kierować, jakim należy być człowiekiem i co robić, żeby stać się taką właśnie osobą etc., niż ustaleniom praktyczno-poznawczym. Przekazy światopoglądowe są przekonaniem poznawczo-wartościującymi. Wartościowanie natomiast dotyczy przede wszystkim procesu rozwoju, który według obu autorów zmierza w kierunku najbardziej korzystnym (oczywiście, jeżeli nie zostanie w żaden sposób zaburzony przez czynniki zewnętrzne) (E. Stencel, 1985, s. 109).

Komunikowanie powyższych norm – wartości przybiera postać wyspecjalizowaną, funkcjonującą jako tzw. dialog edukacyjny. Przyjęcie perspektywy humanistycznej w praktyce edukacyjnej zakłada płaszczyznę komunikacji, a nie manipulacji (E. Paszkiewicz, 1983, s. 192). W psychologii humanistycznej **dialog, a ściśle mówiąc: komunikacja**, leży u podstaw zarówno określonej koncepcji metod badawczych, jak i jawnie przyjmowanych założeń dotyczących przedmiotu badań, tj. człowieka. Zaleca się w podejściu badawczym przyjęcie perspektywy nie tyle badacza, ile właśnie badanego, co ma stanowić fundament rzeczywistej komunikacji, przy czym podstawową techniką komunikacyjną ma być „wczuwanie się” w osobę badaną, czyli empatia. Trzeba jednak zauważyć, że możliwość stworzenia sytuacji komunikacyjnej i sama ta sytuacja mają charakter równie kulturowy czy społeczny, jak tworzenie sytuacji manipulacyjnej, a być może nawet sytuacja komunikacyjna bywa niekiedy właśnie bardziej „sztuczna”.

Interesującą analizę powyższych zjawisk podmiotowych (sytuacji komunikacyjnych), formułując tzw. **kategorię niezakłóconej komunikacji**, przeprowadził J. Habermas. Autor ten, odnosząc się do prac psychologicznych i neurofizjologicznych Z. Freuda, sytuuje je w obrębie psychologicznych i naturalistycznych schematów pojęciowych. Twierdzi, że przyrodnicze i naturalistyczne deklaracje Z. Freuda mają się nijak do dokonywanych w tych samych tekstach typowo „filologicznych” interpretacji sensu ludzkich zjawisk psychicznych. Postuluje, by badanie (poznanie) nie ograniczało się tylko do sposobów postępowania praktykowanych w filologii, ale łączyło ono „analizę językową z psychologicznym badaniem związków przyczynowych” (J. Habermas, 1971, s. 246).

Gramatyka zwyczajowego użycia języka rządzi nie tylko związkami między symbolami, zdaniem czy aktami mowy, ale także reguluje zasady „przeplatania” się elementów lingwistycznych, ekspresji (komunikatów

pozawerbalnych) i działań celowo racjonalnych. W przypadku niezakłóconej komunikacji te trzy kategorie pozostają względem siebie w relacjach komplementarnych. Wzajemnie się uzupełniają, a nawet komentują, potęgując w ten sposób zrozumiałość produkowanego „tekstu” (czymkolwiek on jest). Tak więc ekspresje czysto lingwistyczne (wypowiedzi) uzupełniają interakcje (działania), a ekspresje lingwistyczne i interakcje łącznie uzupełniają spon-taniczne reakcje afektywne.

W przypadku jednak **zakłóconej komunikacji** tak pojęta gra językowa ulega dezintegracji do punktu, w którym te trzy kategorie zaczynają sobie przeczyć. Działania i/lub niewerbalne ekspresje zadają kłam temu, co jest wyrażane werbalnie. Trzy wymienione poziomy aktywności przestają współpracować ze sobą i w tym sensie przestają być wzajemnie przekładalne; rodzą się niewspółmierności. Niewspółmierności te są jednak zauważalne nade wszystko dla zewnętrznego obserwatora, a nie dla działającego aktora. **Działający podmiot zaprzecza sam sobie** tylko w oczach innych, tylko w oczach obserwatorów, którzy towarzyszą niejako jego działaniom i spostrzegają zarazem jego konflikt z regułami rządzącymi grą językową. Podmiot sam siebie oszukuje lub sam siebie nie rozumie.

W ostrym znaczeniu metodologicznym **przypadek zaburzonej komunikacji** występuje zawsze, gdy obserwuje się odstępstwo od modelu gry językowej, w której motywy działań i językowo wyrażone intencje oraz same działania powinny pozostawać w istotnej korespondencji. Najprościej można by powiedzieć, że zaburzona komunikacja ma nade wszystko miejsce, gdy komunikaty werbalne i niewerbalne, produkowane przez dany podmiot, stają się wzajemnie nieprzekładalne. Jest to sytuacja, w której niejako z jednego „miejsca emisji głosu” wydobywają się dwa dyskursy, ścierają się ze sobą, co doprowadza do powstania tzw. paleosymboli. W modelu niezakłóconej komunikacji „rozszczerzone paleosymbole” raczej nie powinny mieć miejsca. W każdym razie ich ewentualna obecność nie pozostaje bez wpływu na przebieg komunikacji na poziomie publicznym. Jürgen Habermas traktuje wyparcie określonych treści psychicznych w obręb nieświadomości jako odłączenie pojedynczych symboli ze sfery komunikacji publicznej i w konsekwencji „uprzywatnienia ich zawartości znaczeniowej”. Z tego „uprzywatnienia” wynika właśnie zniekształcenie w stosunku do języka publicznego (S. Wróbel, 2002, s. 377–382).

Przypadek zaburzonej komunikacji nie wymaga interpretatora, który mediatyzuje przekład między różnymi językami, a raczej nauczyciela, który uczy podmiot rozumieć własny język. W tym sensie hermeneutyka, w przeciwieństwie do nauk o kulturze, celuje nie tyle w zrozumienie struktury symbolicznej w ogólności, ile raczej w **sam akt zrozumienia**, który staje się jednocześnie aktem samorefleksji. Znać siebie, znaczyłoby w tym projekcie, zdobyć się na wydobywanie z zapomnienia nieświadomego umysłu zagubionych śladów pamięciowych, dotkliwych, bolesnych doświadczeń i nierozwiąza-

nych konfliktów. Powołując się na J. Habermasa, cytującego A. Mischerlicha, można by nieco sceptycznie, a zarazem patetycznie powiedzieć, że

[...] terapia nie osiąga często więcej ponad przemianę choroby w cierpienie, ale w takie cierpienie, które podnosi rangę *homo sapiens*, gdyż nie niszczy jego wolności (J. Habermas, 1985, s. 220; S. Wróbel, 2002, s. 383–385)

Jeszcze raz w tym miejscu można odnieść się do Kantowskiej kategorii autonomii i jego ujęcia oświecenia jako sposobu wyjścia ze stanu zwinionej niedojrzałości. Skoro niepełnoletność to niezdolność do posługiwania się własnym intelektem bez obcego kierownictwa, to stan oświecenia będzie się cechował nade wszystko odwagą do tego, aby wziąć rozum we własne ręce, odwagą do stania się istotą wewnątrzsterowną. Nieudane próby uzyskania tożsamości przez podmiot oraz nieudana komunikacja jednostek, które ze sobą rozmawiają, to akty autodestrukcji. Jürgen Habermas twierdzi, że **moralny proces poszukiwania wciąż na nowo swojej tożsamości** przedstawia już G.W.F. Hegel w *Fenomenologii ducha* i Z. Freud w *Psychoanalizie*:

[...] problem tożsamości, która pozostaje tylko w drodze utożsamień, czyli tylko przez wyzbywanie się – eksterioryzację – tożsamości, to zawsze problem komunikacji, która umożliwia szczęśliwą równowagę między niemą samotnością a niemy wyobcowaniem, między poświęceniem indywidualności a izolacją abstrakcyjnej jednostki (J. Habermas, 1992, s. 108).

Uspołecznione jednostki utrzymują się przy życiu tylko dzięki tożsamości grupowej, którą trzeba budować wciąż na nowo.

Interpretacja pedagogiczna w perspektywie postmodernistycznej. Propozycja hermeneutyczna, neopragmatyczna i poststrukturalistyczna a efektywność konstruowania tożsamości podmiotu

Wyodrębniana już wyżej, szczególnie w odniesieniu do projektu J. Habermasa, propozycja hermeneutyczna, to jedna z wielu koncepcji postmodernistycznych w humanistyce ostatniego czasu. Ogólnie rzecz biorąc, „postmodernizm” kwestionuje ogólnoludzki „rozum” Kantowski, a więc i możliwość rozumowego uprawomocnienia „postępu”, w szczególności zaś rozumowego uprawomocnienia nauki mającej stanowić podstawową dźwignię postępu. W konsekwencji postmodernizm eksponuje niemożliwość rozumowego, filozoficznego uprawomocnienia nauki. Nauka powinna być traktowana jako jedna z tradycji wśród wielu innych, a **nie jako wzorzec do**

oceny, co jest a czego nie ma, co może a co nie może być zaakceptowane. Proponuje się, aby traktować ją po prostu jako jedną z równorzędnych gier językowych pomiędzy innymi grami. Odmawia się jej jakiegokolwiek wzorcowej racjonalności wynikającej z przyjmowanej przez nią metody.

Jeśli kultura i język wyprzedzają nasze poznanie, już zawsze „preparując” dla nas świat, naiwnością byłoby twierdzić, że istnieje poznanie bezzałożeniowe. Wychodzimy zawsze od pewnych przesądzeń co do świata, które to przesądzenia determinują nasz sposób jego widzenia i poznawania. Twierdzenie, że nauka jest formą aktywności poznawczej autonomiczną względem innych dziedzin życia, jest czystym urojeniem. Z kolei fakt, że dostarcza ona sądów efektywnych technologicznie nie może być absolutyzowany, nie jest bowiem wcale pewne, **czy efektywność ta przyczynia się do rzeczywistej zmiany na lepsze** globalnej sytuacji człowieka w świecie (A. Szahaj, 1993/95, s. 268–269).

W postmodernistycznych propozycjach niemieckich (H. Gadamer), z punktu widzenia tzw. kultury dialogowej, tożsamość podmiotu nie jest czymś, co dane, lecz czymś, co zadane, zdobywane w zmaganiach z kulturą. Można wtedy mówić o hermeneutycznym podmiocie naszych czasów. Jego cechą charakterystyczną jest pokrytyczność. Powstaje on bowiem w wyniku krytyczno-innowacyjnego nastawienia do kultury. Krytykę rozumie się jako tzw. pozytywne zniesienie, odprzedmiotowionego ujęcia kultury w metajęzyku i konieczność nieustannego wysiłku jej reinterpretacji. Propozycja ta funkcjonuje podobnie do hermeneutyki W. Diltheya, pojętej tu jako wyodrębniona **aktywność projektująca i regulująca czynności interpretacyjne** w sytuacji wieloparadygmatyczności i polisemii kultury. Aktywność ta w praktyce przebiega inaczej jednak niż tradycyjna komunikacja spontaniczna, gdyż każde z założeń jej semantyki może być poddane refleksji. Każde z nich nie ma być naiwnie stosowane, lecz z „nawiasem epistemologicznym”. Oznacza to, że podmioty uczestniczące w komunikacji ujmują z góry jej założenia jako pewne kulturowo zaistniałe wyobrażenia.

Kultura „hermeneutyczna” (E. Kobylińska, 1985, s. 216), projektowana przez H. Gadamera, **reguluje zatem działania komunikacyjne** wyposażone jednocześnie w sens światopoglądowy związany z refleksją nad założeniami semantyki tych działań. Może być odczytana jako postulat wprowadzenia światopoglądu niejako na powrót w obszar codziennej aktywności „życiowej” podmiotu w momencie dezintegracji tradycyjnych systemów światopoglądowych i w konsekwencji rozproszenia oraz „uprzywatnienia” wartości.

Cechą charakterystyczną powyższej propozycji – która może stanowić aksjologiczne „zaplecze” koncepcji edukacyjnych – jest jej antykonsumpcyjny i antytechnologiczny charakter. Zarówno hermeneutyka, jak i np. egzystencjalizm przeciwstawiają się światopoglądowi konsumpcyjnemu. Są opozycyjne wobec tzw. cywilizacji scjentystycznej (E. Kobylińska, 1985, s. 163). Trwają przy wartościach osobowych, akcentując pozorność barier społecznych,

uznając za wartość nadrzędną międzyjednostkowe oraz międzygrupowe porozumienie; stąd tolerancja i postawa otwarta względem różnych zespołów przekonań światopoglądowych. Postulat – żeby „być”, a nie żeby „mieć” – wyraża się w indywidualizowaniu własnego życia, a zarazem w wykraczaniu poza sferę prywatności.

Upowszechnienie się światopoglądu konsumpcyjnego wywołuje wiele negatywnych następstw w różnych dziedzinach praktyki edukacyjnej – osobowościowotwórczej. Światopogląd konsumpcyjny, w szerokim znaczeniu tego słowa, to znaczy taki, który dopuszcza możliwość realizacji różnych wartości pod warunkiem, by nie stanowiły one przeszkody we wzroście indywidualnej konsumpcji. Utrwała go kultura masowa także w sferze kultury technicznej – **motywując sprawną realizację określonych wartości użytkowych.**

*

Postmodernistyczne i/lub neopragmatyczne propozycje amerykańskie, w odróżnieniu od wcześniejszych niemieckich, w mniejszym stopniu francuskich, nawiązują do istotnych wątków pragmatyzmu klasycznego (W. James, J. Dewey), ale i do idei „późniejszego L. Wittgensteina”, do twórczości M. Heideggera. Neopragmatyzm i postmodernizm rezygnują z „wielkiej narracji” i proponują na jej miejsce odmienne, „lepsze” z ich perspektywy sposoby myślenia o jej problemach. Neopragmatystów różni na ogół od postmodernistów to, że pragną oni zastąpić filozofię fundamentalistyczną pewnym myśleniem konstruktywnym, jakkolwiek pozbawionym przesłanek sformułowanych w duchu modernistycznym (J. Kmita, 1995, s. 19–21).

Richard Rorty, jeden z głównych przedstawicieli amerykańskiego neopragmatyzmu, był postmodernistą w najniższym stopniu nastrojonym fundamentalistycznie (J. Kmita, 1995, s. 135). Jego deklaracja wyrażała się m.in. w tej wypowiedzi:

Wittgenstein, Heidegger i Dewey zgadzają się co do tego, że trzeba porzucić pojęcie poznania jako adekwatnego reprezentowania skutecznijającego się dzięki szczególnym procesom umysłowym, dającego się zrozumieć na gruncie ogólnej teorii reprezentowania. Wszyscy trzej odkładają na bok pojęcie „podstaw poznania” oraz pojęcie filozofii jako rozważań obracających się wokół Kartezjańskiego dążenia do udzielenia odprawy sceptykowi epistemologicznemu. Dalej, odkładają na bok pojęcie „umysłu” Kartezjusza, Locke’a i Kanta – jako wyróżnionego przedmiotu badań ulokowanego w przestrzeni wewnętrznej, obejmującego procesy umożliwiające poznanie. Nie znaczy to, że dysponują alternatywnymi „teoriami poznania” czy „filozofiami umysłu”. **Odkładają na bok epistemologię i metafizykę jako dyscypliny możliwe.**

[...] Stwierdzenie możliwości kultury pokantowskiej, w której nie ma miejsca na obejmującą wszystko dyscyplinę legitymizującą czy uzasadnia-

jąca pozostałe, nie musi oznaczać argumentowania przeciwko tej czy innej doktrynie Kantowskiej [...]. Wittgenstein, Heidegger i Dewey wprowadzili nas w okres filozofii „rewolucyjnej” (w sensie analogicznym do Kuhnowskiej nauki „rewolucyjnej”), prezentując nowe mapy obszaru (mianowicie całej panoramy działalności ludzkiej), który po prostu pozbawiony jest tych własności, jakie uprzednio uznawano za dominujące (R. Rorty, 1980, s. 6-7).

Przyjmując trzy zasadnicze typy kultur (por. E. Gellner, 1984): pierwotnego synkretyzmu magicznego, późniejszej – religijnej bądź platońsko-filozoficznej – fazy kultur tradycyjnych, a na koniec kultury nowoczesnej, można zaobserwować tendencję występującą w kulturze nowoczesnej (przy narastaniu wpływów liberalizmu i scjentyzmu) do ograniczenia zasięgu relacji symbolizowania. Tendencja ta zdaje się uzyskiwać swą radykalną kontynuację w neopragmatystycznych oraz postmodernistycznych projektach (i nie tylko projektach) kultury. Projekty kultury ponowoczesnej prezentują się jako swego rodzaju rewolta przeciwko odwołującej się do myśli oświeceniowej kultury nowoczesnej, jednak już choćby okoliczność, że kontynuują one tę właśnie tradycję, każe wątpić w rzekomą ich rewolucyjność totalną. Widać tu raczej jedynie znaczną radykalizację nowoczesnych jeszcze dążeń desymbolizacyjnych.

Całkowite odwrócenie się R. Rorty’ego i postmodernistów od epistemologii, zgłaszane przez nich *désintéressement* wobec problematyki tej dyscypliny, uznającej się w epoce nowożytności za czołową dziedzinę filozofii, nie jest także zupełnie nieznaną kulturze nowoczesnej – dość wspomnieć tu o tradycji S. Kierkegaarda–F. Nitzscheho – egzystencjalizmu. Wcześniejszy od niej G.W.F. Hegel również, choć z innych oczywiście powodów, nie uprawiał epistemologii „klasycznie” pojętej. Płynąca z powyższych czy innych źródeł niechęć do scjentyzmu, tak zdecydowana w przypadku postmodernizmu, analogicznie nie zrodziła się dopiero wraz z tym źródłem myślenia filozoficznego (J. Kmita, 1995, s. 252). Neopragmatystyczno-postmodernistyczny projekt kultury wyłącznie nasila radykalnie tendencje występujące już w kulturze nowoczesnej, nie wyłania ich *ex nihilo*.

Projekt nowej kultury „widzi” ją wolną od modernistycznego fundamentu aksjologicznego, którą to wolność ma zagwarantować likwidacja obydwu odmian symbolizowania: światopoglądowego i komunikacyjnego. Pozbycie się obiektów jednego i drugiego symbolizowania zagwarantuje jednostkom wolność od wartości, **wolność od wartości dyktowanych poszczególnym podmiotom przez kulturę**, przez określone wspólnoty kulturowe. Jest to aspekt wspólny idei postmodernistycznych oraz neopragmatystycznych. Otóż tendencja do całkowitej likwidacji pola relacji symbolizowania (do uczynienia tego pola zbiorem pustym) nie jest dążeniem całkowicie nowym w porównaniu z sytuacją panującą w kulturze nowoczesnej, która dąży do zawężenia owego pola. Postmoderniści i neopragmatyści dążą w tym samym kierunku, co moderniści, różni ich tylko to, że bardziej pod omawianym względem są

konsekwentni: chcą tę wspólną dla obydwu stron tendencję doprowadzić do końca, nie zatrzymują się – tak jak moderniści – w pewnym punkcie.

Obóz postmodernistyczno-pragmatystyczny realizuje powyższe dążenie w pewien jednolity sposób. Stanowi go nominalistyczne zakwestionowanie kultury, a w szczególności języka (nie ma języka, „jeśli miałby on być czymś takim, za co mają go przeważnie filozofowie i lingwiści”). Nominalizm ów polega na opisywaniu przekonań, pragnień i działań jako indywidualnych wydarzeń przytrafiających się podmiotom ujmowanym w tym przypadku jako również indywidualne sekwencje zmieniających się ustawicznie (indywidualnych) agregatów owych przekonań i pragnień. W ponowoczesnej kulturze bez symboli nie ma oczywiście miejsca na ustabilizowane przez nią wartości, ale nie oznacza to, że w jej ramy nie wchodziłoby wartościowanie. Nie będzie tylko narzucane przez kulturę. Będzie sprawą każdego podmiotu z osobna, będzie przy tym „sprawą danego miejsca i czasu” (J. Kmita, 1995, s. 293–297).

Mówiąc dzisiaj o projekcie kultury ponowoczesnej, możemy mówić także np. o nieuregulowanej jeszcze kulturowo propozycji „rozumienia” określonego działania, o „metaforze” interpretacyjnej, jakby powiedział R. Rorty, która ma jednak pewną szansę na usankcjonowanie przez odnośną kulturę, tracąc wówczas charakter tylko propozycji („metafory”). Propozycja ta może zostać usankcjonowana przez kulturę stanowiącą układ odniesienia dla interpretatora, może też jednak uchodzić w tej perspektywie za „pomyłkę”, ale „pomyłka” ta nie musi pozostać nią na zawsze: zachowuje pewną szansę na „rehabilitację”. Kiedy „metafora” interpretacyjna oraz „pomyłka” interpretacyjna mogą się doczekać usankcjonowania przez odnośną kulturę? Wówczas, gdy owa kultura ulegnie zmianie, asymilując stosowne „metafory” i „pomyłki”. Pytaniem jest – w jakiej mierze i w jakich przypadkach zmiana ta wywołana jest właśnie przez te „metafory” i „pomyłki”.

Powyższe stwierdzenia zmierzają między innymi do podkreślenia, że kultura ujawnia swój stan aktualny, a także możliwe stany przyszłe za pomocą aktów interpretacji humanistycznej. „Filozoficznie” można powiedzieć nawet, że **interpretacja jest „sposobem istnienia” kultury**. Interpretacja humanistyczna przestaje mieć sens czysto naukoznawczy; staje się punktem wyjścia do budowy „merytorycznej” teorii kultury, którą można rozwijać w różnych kierunkach bądź w sposób „analityczny” (wyprowadzając z owego punktu wyjścia takie czy inne konsekwencje, dołączając doń dalsze definicje), bądź też drogą uzupełnienia tej koncepcji jakimiś dalszymi domysłami. Oczywiście wchodzą zwykle w grę pewne kombinacje obydwu sposobów.

*

Poststrukturalizm łączy w sobie wiele dyscyplin, przede wszystkim te, ale nie tylko, które za centralny obiekt zainteresowań uznają język. Przejście od ścisłych analiz struktur do podkreślenia władzy **znaczącego** przekształca strukturalizm w poststrukturalizm. Znaczenie poststrukturalizmu widoczne jest szczególnie w pracach M. Foucaulta. Jego myśl wyraźnie pozostaje pod wpływem F. Nietzschego. Proponuje on (M. Foucault) strukturalistyczną historię idei, w której struktury ideowe „epistemy” zastępowały się wzajemnie, gdy zostały już wykorzystane wszystkie dostępne stanowiska w obrębie poprzedniej struktury (M. Foucault, 1977). Pod wpływem tych idei powstała seria badań pod nazwą „analizy dyskursu” oraz nowy sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości. W początkowym okresie M. Foucault uznawał podmiot indywidualny za produkt partykularnego dyskursu, a następnie on sam i jego interpretatorzy sformułowali bardziej złożoną wersję tej idei, w której **podmiotowość bądź tożsamość stanowiły punkt łączenia się różnych dyskursów**. Podmiot indywidualny powstaje tutaj dzięki podporządkowaniu dyskursowi albo dyskursom.

Drugim aspektem filozofii Nietzscheańskiej, wyraźnie widocznym u M. Foucault (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 190), jest odwrócenie konwencjonalnej, oświeceniowej koncepcji stosunku między wiedzą, władzą a wolnością. Analizy M. Foucault zmierzają do odkrycia, jakie reguły i prawa są stosowane przez władzę w procesie **produkcowania dyskursu prawdy**. Dyskurs prawdy, wiedza, okazują się bowiem nie tyle źródłem władzy, ile jej narzędziem, mechanizmem jej sprawowania. Władza funkcjonuje w rozproszonych, „cyrkulacyjnych” relacjach społecznych. **Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy** jest zatem zarazem ogniwem władzy. Stosując się do reguł dyskursu, czyli **mówiąc prawdę**, podmiot kontynuuje i współtworzy ten dyskurs, przekazując relacje władzy innym członkom społeczności, przyczyniając się do procesu konstruowania ich podmiotowości.

Wspominane wyżej nawiązanie do filozofii F. Nietzschego (i M. Heideggera) widoczne jest także w twórczości J. Derridy. Przedmiotem jego zainteresowań jest język oraz to, w jaki sposób język odnosi się do naszego świata i doświadczenia. Jacques Derrida krytykuje **metafizyczne założenie o istnieniu jakiejś ostatecznej oznaczonej obecności**. Dla J. Derridy język jest metaforyczny i nigdy nie możemy wyzwolić się z metafory. Dekonstrukcja – termin, którego używa – oznacza stałe kwestionowanie i demontaż ukrytych bądź jawnych koncepcji obecności oraz koncentrację na grze metafor, grze językowej. Autor staje się środkiem, za pomocą którego metafora odtwarza się i rozrasta. Stanowisko to wynika z faktu, że kultura zaczyna być postrzegana jako przestrzeń zdecentrowana i jako taka nie podlega uspojnieniu (uniwersalizacji), nie podlega nieproblematycznemu hierarchizowaniu, syntezie, a redukcja jej złożoności czy wielogłosowości nie może powoływać się już na jakiś naczelny

metadyskurs kulturowy (L. Witkowski, 1998, s. 62). Strategia dekonstrukcji polega na rozpoznaniu struktur tworzących znaczenie tekstu (w szerokim, semiologicznym znaczeniu „tekstu”) i ukazaniu w ten sposób ich „niekonieczności”, ich „**skonstruowanego**” charakteru (T. Szkudlarek, 1995, s. 280).

Analizując kwestię edukacyjnego wykorzystania dekonstrukcji, T. Szkudlarek opisuje to tak: punktem wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego jest „transformacja epistemologiczna” – zmiana stosunków uczniów do wiedzy. Chodzi o wytworzenie nastawienia, że **wiedza jest „wyprodukowana”, że nie jest równoznaczna z prawdą**: wiedza jest tekstem przez kogoś i w jakichś okolicznościach stworzonym, przynoszącym jakąś częściową perspektywę poznawczą zależną od warunków jej konstruowania. Dekonstrukcja powinna także obejmować takie jej rezultaty, które będą stanowić otwarcie struktury tekstu na krytykę uwzględniającą instytucjonalne, zewnętrzne warunki jej „produkcji”. Brak konsekwencji w procesie owego otwierania tekstu na jego instytucjonalne, społeczne konteksty w trakcie nauczania dekonstrukcyjnego jest jednak dość często formułowanym zarzutem wobec tej pedagogii. Podkreśla się jednocześnie poznawcze walory takiej teoretyzacji pedagogiki. Dzięki niej pojawiają się na przykład – na pozór paradoksalne – takie idee, jak traktowanie wiedzy jako **przeszkody** w poznawaniu (tj. jako aktu „domknięcia” procesu poznawczego), czy traktowanie ignorancji nie tylko jako braku wiedzy, ale także jako aktywnego oporu przeciw tego rodzaju ideologicznemu „domykaniu” świata (T. Szkudlarek, 1993, s. 152). Jest jeszcze jedno ograniczenie nauczania dekonstrukcyjnego.

Dekonstrukcja powinna być prowadzona tak, aby prowadziła do kształtowania „władzy tekstualnej”. Propozycja J. Derridy, pisze R. Scholes (1985, cyt. za: T. Szkudlarek, 1993, s. 154–156), nie jest drogą prowadzącą do tego rodzaju kompetencji. „Droga Derridy” polega na analizie opozycyjnych dualności tekstu przy użyciu techniki wyszukiwania „nierozstrzygalników” rozrywających strukturę znaczeń tekstu. Dzięki temu struktura binarnych opozycji zawierająca określoną aksjologię może być poddana krytycznej analizie. Druga droga przełamania struktury znaczeń zakodowanych w języku, druga droga krytyki, według R. Scholesa, to tworzenie „tekstu przeciw tekstowi” – opiera się na tworzeniu tekstów o alternatywnej strukturze znaczeń. Mamy tu do czynienia ze szczególnym rodzajem wiedzy – wiedzy „otwierającej”, zrywającej struktury ugruntowanej w metafizyce wizji świata, **wiedzy afirmującej inność**. Jest to zatem wiedza „produkująca niewiedzę”, co wpisuje ją w kontekst postmodernistycznej „paralogii”. Podstawowym wymiarem nowej sytuacji wiedzy jest nauka, która w nowych paradygmatach, wypracowanych przede wszystkim na gruncie fizyki teoretycznej, nabiera właśnie cech „paralogiczności”, posługuje się metaforą, akcentuje rangę wyobraźni. Ten typ wiedzy, przekraczający dominujące opozycje dualistyczne ku alternatywnym światom, można przeciwstawić wiedzy w praktyce dekonstrukcji.

Takie ujęcie poststrukturalizmu stawia badaczy w dziwnym położeniu: nieobecności, różnicy, fragmentacji i retoryki (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 194). Żadne z tych pojęć nie ma nic wspólnego z wiedzą, przedmiotem zainteresowania filozofów i stanowisk filozoficznych. W dziełach M. Foucault i J. Derridy mamy do czynienia z pewną ambiwalencją. Obaj są wciąż związani z tradycjami, które krytykują; zwłaszcza Derrida był świadomy niemożliwości uniknięcia tego związku.

Bibliografia

- Adorno, T.W. (1986). *Dialektyka negatywna*. K. Krzemieniowa (tłum.). Warszawa.
- Adorno, T.W., Horkheimer, M. (1994). *Dialektyka Oświecenia*. M. Łukaszewicz (tłum.). Warszawa.
- Benton, T. Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Wrocław.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2011). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. A. Sawisz (tłum.). Warszawa.
- Cohen, S. (1985). *Visions of Social Control: Crime, Punishment and Classification*. Oxford.
- Derrida, J. (1988). Jednojęzyczność innego, czyli proteza oryginalna. *Literatura na Świecie*, 11-12.
- Dreyfus, H.L., Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. A. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000). Nietzsche, genealogia, historia. W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Freud, S. (1993). *Totem i tabu*. J. Prokopiuk, M. Poręba (tłum.). Warszawa.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York.
- Gellner, E. (1984). *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej*. T. Chołówka (tłum.). Warszawa.
- Giddens, A. (1998). *Socjologia*. J. Gilewicz (tłum.). Poznań.
- Goćkowski, J. (1987). Społeczne funkcje nauki. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Gofron, A. (2010). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston.
- Habermas, J. (1985). *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1986). Pojęcie działania komunikacyjnego (Uwagi wyjaśniające). M. Kaniowski (tłum.). *Kultura i Społeczeństwo*, 3.
- Habermas, J. (1986). Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne. *Kultura i Społeczeństwo*, 4.

- Habermas, J. (1986). Uniwersalistyczne roszczenia hermeneutyki. M. Łukaszewicz (tłum.), W: H. Orłowski (red.). *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec*. Warszawa.
- Habermas, J. (1992). Przeciwno pozytywistycznie przepołowionemu racjonalizmowi. M. Łukaszewicz (tłum.), W: E. Mokrzycki (red.). *Racjonalność i styl myślenia*. Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2003). Pedagogika pozytywistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. Warszawa.
- Honneth, A. (1993). *The Critique of Power. Reflective Stages in a Critical Theory*. Cambridge.
- Horkheimer, M. (1987). Krytyka instrumentalnego rozumu. W: M. Horkheimer, *Społeczna funkcja filozofii: wybór pism*. R. Rudziński (wyb. i oprac.). J. Doktor (tłum.). Warszawa.
- Horkheimer, M. (1987). Teoria tradycyjna a teoria krytyczna. J. Stawiński (tłum.). W: J. Łoziński (red.). *Szkoła frankfurcka*. t. I. J. Łoziński i in. (tłum.). Warszawa.
- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kobylińska, E. (1985). *Hermeneutyczna wizja kultury*. Warszawa – Poznań.
- Kobylińska, E. (1985). Hermeneutyczne ujęcie kultury jako komunikacji. W: K. Zamiara (red.). *O kulturze i jej badaniu*. Warszawa.
- Lévi-Strauss, C. (1973). Wprowadzenie do twórczości Marcela Maussa. K. Pomian (tłum.), W: M. Mauss. *Socjologia i antropologia*. M. Król, K. Pomian, J. Szacki (tłum.). Warszawa.
- MacIntyre, A. (1966). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. A. Chmielewski (tłum. wstęp, przyp.). Warszawa.
- Mauss, M. (1973). Zarys ogólnej teorii magii. M. Król (tłum.), W: M. Mauss. *Socjologia i antropologia*. M. Król, K. Pomian, J. Szacki (tłum.). Warszawa.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii do podkrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Miś, A. (1993/95). Epistemologia a wartości (Pozytywizm Augusta Comte'a jako forma humanizmu). W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.
- Nietzsche, F. (1993). *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*. S. Frycz, K. Drzewiecki (tłum.). Warszawa. [reprint].
- Nietzsche, F. (1994). *Pisma pozostałe 1876–1889*. B. Baran (tłum.). Kraków.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postacie historyzmu*. Warszawa – Poznań.
- Paszkiewicz, E. (1983). *Struktura teorii psychologicznych*. Warszawa.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford.
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. M. Szczubiałka (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1998). *Konsekwencje pragmatyzmu*. C. Karkowski (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1999). Kosmopolityzm bez emancypacji: odpowiedź Jean-François Lyotardowi. W: R. Rorty. *Obiektywność, relatywizm i prawda*. J. Margański (tłum.). Warszawa.

- Rosen, S. (1998). *Hermeneutyka jako polityka*. P. Maciejko (tłum.). Warszawa.
- Rosińska, Z. (1985). *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*. Warszawa.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, C. (1982). *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power. Literary Theory and Teaching of English*. New Haven and London.
- Stencel, E. (1985). Koncepcja człowieka w tak zwanej psychologii humanistycznej na przykładzie poglądów A.H. Maslowa i C. Rogersa. *Studia Metodologiczne*, 24.
- Suchodolski, B. (1982). Wychowanie między „być” a „mieć”. W: C. Kupisiewicz (red.). *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Szahaj, A. (1993/95). Jerzy Kmita – Między modernizmem a postmodernizmem. W: K. Zamara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkudlarek, T. (1995). Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. A. Lipszyc (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum*. Poznań.

Streszczenie

Podstawę prezentowanych rozważań stanowi analiza praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w humanistyce intencjonalnymi. Założeniem proponowanego ujęcia jest ukazanie tzw. technologicznej efektywności przewidywania interpretacyjnego. Trafność interpretacji (efektywność procesu komunikacji) obejmuje zawsze ciąg interpretacji.

Prowadzona analiza obejmuje pedagogikę w ujęciu naturalistycznym (pozytywistycznym), które pozwala człowiekowi osiągnąć komunikację ze sobą, z innymi i ze światem; inaczej mówiąc – czyni go podmiotem. Kolejne elementy analizy dotyczą pedagogiki przełomu antypozytywistycznego. Jej propozycji filozoficznej i psychologicznej rozpatrywanej z punktu widzenia efektywność praktyczno-dydaktycznej podejmowanych działań.

Ostatnią częścią analizy (interpretacji) jest próba odniesienia się do pedagogiki w perspektywie postmodernistycznej. Do zgłaszanych w tej konwencji propozycji hermeneutycznych, neopragmatycznych i poststrukturalistycznych.

Summary

The base of presented deliberations is analysis of the interpretative practice concerning action called in the humanities as intentional. Showing the so-called technological effectiveness of interpretative prediction is assumption the proposed presentation. Accuracy of interpretation (effectiveness of the process of the communication) always envelops the fall-rope of interpretation.

Conducted analysis includes pedagogics in the naturalistic perspective (positivist) which lets the man achieve the communication with oneself, with other and with world; in other words - is making him the subject. Next elements of analysis concern the pedagogics of the antipositivist turning point, of her philosophical and psychological proposal considered from a point of view practical-didactic effectiveness of taken action.

The last part of analysis (of interpretation) is an attempt to refer to a pedagogics in postmodernist perspective, to proposed in this convention hermeneutic, neopragmatic and poststructuralistic positions.

Beata Gofron

Podmiotowość jako treść postmodernistycznego dyskursu pedagogicznego

Wprowadzenie

Rezygnacja z newtonowskiej wizji wyjaśniania zjawisk fizycznych związana jest z porzuceniem nadziei na możliwość skonstruowania **deterministycznego modelu** regulującego porządek świata oraz otwarciem typowej dla postmodernizmu **horyzontalnej przestrzeni** pojmowania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Rozpad deterministycznej struktury świata przyrody i równocześnie dokonująca się deterministyczna strukturyzacja świata społecznego prowadzą do tego, że człowiek zaczyna postrzegać siebie nie przez pryzmat biologicznej, ale społecznej i kulturowej determinacji. W ponowoczesnym świecie takie metafizyczne pojęcia, jak rozum czy prawda tracą swoją uniwersalną moc, a w ich miejsce pojawia się coraz powszechniejsze odczuwanie fragmentaryczności czasu i przestrzeni, lokalności dyskursów, przypadkowości podmiotu.

Postmodernizm proponuje wprowadzenie równouprawnionych dyskursów, które mają stawić czoło wszystkim starym i nowym problemom, odrzucając przy tym ideę bezdyskusyjnej i ostatecznej prawdy oraz dotychczas uznawane uniwersalne odniesienia. Taka taktyka jest jednocześnie ucieczką od ograniczeń – systemowej filozofii, humanistyki czy spójnej podmiotowości.

Nauka zinstrumentalizowana, świadoma swoich skromnych możliwości, oczyszczona z dążenia do prawdy, rezygnująca z pojęcia rzeczywistości jako czegoś substancjalnego, ma być nareszcie wyzwolona z hipostaz (S. Morawski, 1999, s. 296–297).

Konsekwencje tych zmian są widoczne zarówno w postmodernistycznym dyskursie pedagogicznym, jak i w krytyce dyskursu modernistycznego.

Dyskurs można rozumieć jako sposób mówienia i myślenia o czymś, a więc język, pojęcia, sposób dowodzenia, znaczenia przypisywane pojęciom (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000, s. 66). Wyznacza on granice tego, co może być powiedziane, a za tymi granicami znajduje się to, czego nie należy mówić. Dyskurs zmienia się w czasie i w przestrzeni, zależy od grupy i środowiska. Peter L. McLaren przytacza za E.A. Kaplan taką definicję tego pojęcia. Dyskurs to

[...] relacja społeczna obejmująca język albo inny system znakowy, jako formę wymiany między realnymi bądź fikcyjnymi, indywidualnymi czy zbiorowymi uczestnikami, która określa co może i co nie może być wypowiedziane oraz wykracza poza sferę werbalnego języka ku obszarom, w których znaczenia są kulturowo organizowane (P.L. McLaren, 1991, s. 15).

Peter L. McLaren przywołuje też definicję dyskursu B. Greena, który akcentuje „środki, znaczenia, mechanizmy, w których i poprzez które zachodzi produkcja wiedzy i prawdy” (P.L. McLaren, 1991, s. 16).

Odnosząc pojęcie dyskursu do teorii edukacji, trzeba mieć na uwadze praktyki określające zakres i warunki prawomocności tego, co może być wypowiedziane w danym obszarze artykulacji.

Tradycyjnymi kwestiami **dyskursu pedagogicznego** są: konstruowanie podmiotowości, tożsamość, produkcja wiedzy, władza, wolność. W niniejszym opracowaniu zagadnienie podmiotowości w postmodernistycznym dyskursie pedagogicznym zostanie przedstawione na przykładzie teorii M. Foucaulta.

Od modernistycznego do postmodernistycznego dyskursu pedagogicznego

W modernistycznym dyskursie pedagogicznym przyjmuje się, że **tożsamość jednostki jest stabilna, koherentna i jasno określona**, a poznanie „obiektywnego świata” odbywa się drogą bezpośredniej percepcji. Przyjęcie uniwersalnych standardów racjonalności powoduje, że wszelkie żądania dotyczące „różnych tożsamości” traktuje się jako niedojrzałe. Zakłada się, że szkoła epoki modernizmu, hołdując owym standardom, powinna promować unifikujące ideały, w każdym razie takie jest społeczne oczekiwanie.

W 1979 roku ukazuje się we Francji głośny tekst J.-F. Lyotarda *Kondycja ponowoczesna* (1997), który uznaje za niebezpieczne wszelkie całościowe ujmowanie podmiotowości. Niesłuszne jest, jego zdaniem, praktykowanie uniwersalnego dyskursu, wymuszającego na podmiocie uczestnictwo we wspólnocie i odnoszenie się do niej. Metanarracja, według J.-F. Lyotarda, za-

sypuje przepaść pomiędzy różnymi dyskursami oraz pomiędzy licznymi nieredukowalnymi wobec siebie wydarzeniami. Każda opowieść pretendująca do korzystania z uniwersalnych i akceptowalnych horyzontów odniesień jest dla niego terrorem, ograniczającym możliwości dowolnego odnoszenia się do praktyk językowych i mówienia „w swoim imieniu”.

Zakwestionowanie modernistycznego projektu edukacji, związane z odrzuceniem metanarracji i akceptacją dyskursywnej analizy rzeczywistości społecznej, ma ważne konsekwencje. Po pierwsze, wartości uznawane za podstawę systemu edukacji zostają sprowadzone do **historycznej, społecznej konstrukcji**, artykułującej stosunki władzy i wiedzy oraz prawdy w danym czasie i miejscu. Tracą swe absolutystyczne, uniwersalne znaczenie, stają się jedynie artykulacjami społeczno-historycznych partykularnych interesów określonych grup. Z perspektywy postmodernistycznej takie pojęcia, jak: sprawiedliwość, podmiotowość, tożsamość, wolność, wiedza, demokracja są tylko „lokalnymi kreacjami”, partykularnymi konstruktami społecznymi, typowymi dla określonego momentu historycznego.

Po drugie, **dyskurs edukacyjny ulega dezintegracji**. Następuje – niezmiernie istotna z punktu widzenia edukacji – zmiana w postrzeganiu samej istoty człowieka, zmiana wizji podmiotu i tożsamości, wyrażająca się przede wszystkim w kryzysie idei autonomicznego, racjonalnie działającego, samoświadomego podmiotu. Przekonaniu o kruchości epistemologicznych i metafizycznych założeń systemu edukacji towarzyszy wiara w dyskursywny charakter każdej wiedzy oraz odrzucenie modernistycznej wizji wiedzy jako totalizującego, akumulatywnego systemu. Postmodernista przyjmuje, że relacje władzy pojawiają się nieuchronnie między tym, kto poznaje, procesem poznawania, a tym, co jest poznawane. Wiedza nie wytwarza obiektywnej prawdy (ponieważ taka nie istnieje), lecz władzę lub „władzę zamaskowaną jako prawdę” (Z. Melosik, 1995, s. 51). Wiedza i prawda tracą swą „niewinność” – stają się przesyconymi władzą konstruktami społecznymi. Jak pisze T. Szkudlarek:

[...] podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy jest zarazem ogniwem władzy. Stosując się do reguł dyskursu, czyli „mówiąc prawdę”, podmiot kontynuuje i współtworzy ów dyskurs, przekazuje relacje władzy innym członkom społeczności, przyczyniając się do procesu konstruowania ich podmiotowości. Poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkankę podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania i praktyki codziennego życia (T. Szkudlarek, 1993a, s. 40).

Postmodernizm, akcentując **częstkowość wiedzy**, zakłada, że wszelkie dyskursy są lokalne i związane z pozycjami podmiotowymi osób w nie zaangażowanych. Oznacza to, że treść owych dyskursów zależy od pozycji zajmowanych przez podmioty w relacjach społecznych, ale też, iż sama podmiotowość jednostki jest właśnie przez owe wielorakie, lokalne dyskursy konstruowana. W tak rozumianą podmiotowość nieuchronnie wbudowana

jest **ambiwalencja**. Podmiotowość i związane z nią praktyki dyskursywne mogą być definiowane jedynie na płaszczyźnie różnic. Nie ma „uniwersalnej” ludzkiej podmiotowości, nie istnieje też arbiter w sporze między artykułującymi się różnicami (T. Szkudlarek, 1993a, s. 42). Z określonymi praktykami dyskursywnymi związane są różne pozycje podmiotowe. Krzyżują się one i ścierają zarówno w świadomości jednostki, jak i w jej relacjach z innymi. Proces konstruowania podmiotowości oraz praktyki dyskursywne w nieunikniony sposób związane są ze stosunkami władzy.

Władza nie ma charakteru **suwerennego centrum**, jest równie lokalna, konkretna, parcjalna, uwikłana w praktyczne życie jednostek i grup społecznych. Relacje dominujące, jeśli się pojawiają, sankcjonują pewne elementy dyskursu władzy/wiedzy i przemilczają (wyciszają) inne. W tego rodzaju relacje (władza/wiedza – kolonizacja – tworzenie podmiotowości) uwikłana jest cała kultura, która też jest domeną różnic, jednostkowości, nieciągłości.

Decydujące dla kształtu świata społecznego jest **kontrolowanie sposobów poznawania** (wytwarzania wiedzy), ponieważ to one właśnie stanowią podstawę wytwarzania tożsamości oraz tego, co uważane jest za rzeczywistość (M. Foucault, 1977). Jak pisze Z. Melosik, dominujący dyskurs narzuca takie „imperializujące sposoby poznawania”, które wytwarzają odpowiadającą jego zwolennikom „kulturę reprezentacji” świata społecznego (Z. Melosik, 1995, s. 48). W rezultacie dyskursywnej walki przyjmuje się jako „normalny” określony zakres znaczeniowy ważnych w danym społeczeństwie pojęć, takich jak wolność, sprawiedliwość, równość itd.

Michel Foucault trafnie zauważa, że w samym sercu nowoczesnej struktury społecznej nie sytuuje się **zgoda**, lecz **konflikt**. Nie wynika on tylko z tego, że żyjemy według różnorodnych, licznych i oderwanych od siebie pojęć. Chodzi o to, że służą one do wyrażenia wzajemnie sprzecznych i niezgodnych ideałów społecznych i programów politycznych oraz wyposażają nas w pluralistyczną retorykę polityczną, której celem jest ukrywanie głębi i powagi ludzkich konfliktów. To oznacza na przykład, że odwoływanie się do pojęcia społecznej równości jest pozbawione sensu, ponieważ istnieją obok siebie rywalizujące pojęcia równości, ukształtowane przez rywalizujące ze sobą grupy społeczne.

Wiedza i władza w Foucaultowskiej analizie społecznej rzeczywistości

Pojęcie władzy jest interesujące dla wielu nauk społecznych, w tym również dla pedagogiki, która odwołując się m.in. do prac M. Foucault, usiłuje przebadать praktykę edukacyjną jako pewną wersję tzw. **praktyk repartycji** (*dividing practices*), samą zaś edukację jako technologię, za pomocą której ludzkie istnienia przekształcane są w naszej kulturze w podmioty.

Michel Foucault jako badacz **społecznego dyskursu**, obecnego w ludzkich dziełach i zachowaniach, odkrywa drogi internalizowania i uznawania za własne tego, co narzuca jednostce otoczenie (S. Ball, 1994, s. 15). Jego specyfika metody badawczej streszcza się w tym, że w przeciwieństwie do É. Durkheima, który próbował określić sposoby, w jakie społeczeństwo ustanawia swój system, właściwe sobie wartości i wierzenia dla analizowanej kultury za pomocą treści pozytywnej, istotnej i wewnętrznej, M. Foucault, krocząc drogą wyznaczoną przez C. Lévi-Straussa, zwraca się ku temu, co sam nazywa negatywną strukturą społeczeństwa. I pyta: kogo społeczeństwo odrzuca?, kogo wyklucza?, jaki jest system jego zakazów?, na czym polega gra niemożliwości (M. Foucault, 2000b, s. 78–99)? Zamiast poszukiwać tego, co przyjmowane, uznawane lub cenione przez społeczeństwo, pyta, czy nie byłoby bardziej interesujące szukać raczej tego, co w społeczeństwie, w systemie myślenia jest odrzucane i wykluczane. Społeczeństwo ujmuje jako układ różnic (złożony, sprzeczny, fragmentaryczny), na który składają się: pluralizm władz, praktyk, dyskursów i stanowisk podmiotu.

Zauważa, że powszechnie praktykowane we współczesnych społeczeństwach jest **dyscyplinowanie jednostek**, a jego instrumentem jest tak zwane normalizujące osądzanie. „Praktyka dyscyplinującej władzy” opiera się na systemie karania/gratyfikacji, a jego rezultatem są „dystrybucja, klasyfikowanie i ocenianie jednostek”. W ten sposób wytwarzają się „normalność” i „nienormalność”, które są integralnym komponentem dynamiki wiedzy/władzy. Michel Foucault wierzy, że człowiek uczy się posłuszeństwa wobec norm pochodzących od zewnętrznego nadzorca (źródła norm społecznych nie są racjonalne) i tym samym uczy się kontrolować siebie. Społeczne znaczenie nadane „normalności” zmusza jednostkę do podporządkowania się dominującym poglądom na to, czym jest zachowanie społecznie akceptowane. W pewnym sensie każda relacja władzy (dominacji) ma charakter narzucenia hegemonicznego dyskursu nacechowanego roszczeniami do konstrukcji świata społecznego i ludzkich podmiotowości. Co więcej, dyskurs w takich warunkach może być czynnikiem jednoczącym społeczności, nadającym im tożsamość, „domykającym” różnice.

Michel Foucault wykazuje, że walka o świadomość społeczną dotyczącą „prawdziwości” jakiejś wersji rzeczywistości jest po prostu walką o społeczny

kształt definicji tego, co jest uważane za „normalne”, i tego, co uznaje się za „dewiację”. Procesy **definiowania i wykluczania** – przez całą gamę procesów „rozróżniania” i „różnicowania” – nie są jedynie logicznymi cechami dyskursu, lecz są także wstępnymi warunkami socjalizacji, porządku społecznego oraz kontroli społecznej (M. Apple, 1993, s. 58). Jednocześnie teoria M. Foucault zrównuje wszelkie procesy uspołecznienia z wdrażaniem przymusu społecznego i kontroli biopopulacyjnej (T. Komendant, 1994).

Władza nie jest substancją, ani tajemniczą własnością, do której można dotrzeć. Władza jest jedynie pewnym **typem stosunków** pomiędzy jednostkami. Charakterystyczną jej cechą jest to, że pewien człowiek może mniej lub bardziej całościowo determinować zachowanie innego człowieka, jednak nigdy w sposób wyjąłwiający lub przymusowy (M. Foucault, 1998, s. 245). Władza nie zawsze jest represywnym atrybutem makrostruktury społecznej lub klasy rządzącej, bywa rozproszona, niezdeterminowana, bezpodmiotowa, a nawet pozytywna. Dla nowoczesnych społeczeństw typowe są bezosobowe, rozproszone formy władzy, niemające charakteru władzy fizycznej (przymus, terror itp.), lecz władzy symbolicznej. Władza krąży w społeczeństwie, jest sprawowana przez wszystkich i przez nikogo zarazem. Funkcjonuje w rozproszonych, „cyrkulacyjnych” relacjach społecznych. Spoiwem rozproszonej władzy jest tworzony w toku jej realizacji dyskurs, sposób artykulacji świata, zasada rozgraniczania między wiedzą i nie-wiedzą, prawdą i nie-prawdą. Medium tego procesu, czynnikiem transmitującym relacje władzy, rozprowadzającym ją we wszystkich relacjach społecznych – jest wiedza (T. Szkudlarek, 1993b, s. 39). Dominująca forma sprawowania władzy – nadzór, wizualna kontrola zachowania – prowadzi do ukształtowania się mechanizmu samokontroli („podmiotu”) przenoszącego relacje władzy w poziomych relacjach społecznych.

W swych analizach M. Foucault nie odwołuje się do Władzy, która miałaby dominować nad całym życiem społecznym i która narzucałaby mu swą jednorodną racjonalność, skrywającą się pod postacią Rozumu. W rzeczywistości chodzi mu raczej o **mnogie stosunki władzy**, mające rozmaite formy, mogące funkcjonować w relacjach rodzinnych, w miejscu pracy, w administracji, a także pomiędzy klasą dominującą a zdominowaną, w relacjach między mężczyzną i kobietą, a nawet kochającym i kochanym. Wszystkie te relacje wytwarzają specyficzne formy racjonalności.

Na temat Foucaultowskiej wizji władzy tak pisał J. Miller:

Foucault rozumie władzę nie tyle jako kwantum fizycznie pojmowanej siły, ale raczej jako przepływający przez wszystkie żyjące organizmy oraz wszystkie istniejące społeczności strumień energetyczny. Jego bezforemny przepływ podporządkowuje różnorodne wzorce zachowań i autoanalizy, systemy wiedzy, a w dodatku również różnorodne typy politycznych, społecznych i militarnych organizacji (J. Miller, 1993, s. 15).

Michel Foucault protestuje przeciwko opisywaniu skutków władzy w terminach negatywnych, represyjnych – władza: „wyklucza”, „uciska”, „tłumi”, „cenzuruje”, „abstrahuje”, „maskuje”, „skrywa” – i akcentuje produktywny aspekt władzy. W rzeczywistości, jego zdaniem, władza produkuje: realność, dziedziny przedmiotowe i rytuały prawdy (M. Foucault, 1993, s. 233). Produktem władzy są nie tyle systemy ideologiczne, ile raczej wiedza. System władza – wiedza jest tym, co zarazem dominuje i dokonuje selekcji. Władza – wiedza nie jest ani widzialna, ani niewidzialna, dlatego, że jest praktykowana, jest widzialna, ponieważ reguluje, nie może być dostrzeżona wprost (M. Foucault, 1993, s. 233). Władzy się nie posiada, bo nie jest ona żadnym dobrem, raczej się jej jedynie doświadcza. Jej najlepszym modelem nie jest piramida, ale raczej łańcuch lub sieć. Władza nie stanowi jakiegś hierarchicznej struktury promieniującej z centrum, lecz funkcjonuje na najbardziej elementarnym poziomie życia społecznego (M. Foucault, 1998, s. 34–49).

Technologie władzy dookreślają społeczne zwyczaje, normy moralne, prawne i podporządkowują zachowania określonym celom oraz strategiom dominacji, względnie umożliwiają przekształcenie ludzkich organizmów w podmioty. Ludzie mogą być uciskani i podporządkowywani za pomocą typowych wzorców komunikowania, które służą przyjęciu za „normalne” jednych postaci zachowania, a uznaniu innych za „nienormalne”, „marginalne” czy „groźne”. W trakcie procesu normalizowania pewnego wzoru postępowania dochodzi do bezkrytycznego uznania wzoru za obowiązujący, za jedynie właściwy. Kiedy natomiast jakiś wzór postępowania jest marginalizowany, uznaje się go za „nienormalny”. Być może z powodów osobistych (własnej orientacji seksualnej) M. Foucault jest wrażliwy na wszelkie sposoby, za pomocą których społeczeństwo zmusza ludzi do przyjęcia za normalne pewnych rodzajów postępowania i myślenia oraz spycha na margines życia społecznego tych, którzy myślą i zachowują się inaczej.

Kwestionuje on nie tylko pozbawianie mniejszości dóbr i praw lub przywilejów większości, ale cały system ustalonych tożsamości członków grup i całych grup zbudowany na klasyfikowaniu ludzi według tego, co „normalne”, a którego trwanie wspomaga owa klasyfikacja. Pokazuje, jak wiele podstawowych kategorii myślowych, za pomocą których ludzie organizują świat, ma kształt nadany społecznie (M. Foucault, 1980b). To znaczy, że nie zawsze ludzie postrzegali świat tak, jak obecnie, a owe kategorie nie są kategoriami biologicznymi, lecz ideologicznymi. Ze względu na społeczną presję jednostka ocenia zwykle swe zachowanie według „standardów” skonstruowanych dla osoby jej płci, klasy społecznej, wieku itd. W ten sposób formuje się jej podmiotowość i jej wewnętrzna kontrola nad myślami i postępowaniem, zgodna z zewnętrznymi normami.

Relacji w obrębie **systemu „władza – wiedza”** nie da się analizować, wychodząc od podmiotu poznania, który jest albo nie jest wolny wobec systemu władzy; przeciwnie – trzeba uznać, że poznający podmiot, pozna-

wane przedmioty i warunki poznania są raczej skutkami następstw systemu „władzy - wiedzy” i ich historycznych przemian. Innymi słowy, to nie działanie podmiotu poznającego tworzy wiedzę użyteczną dla władzy lub wobec niej oporną, ale system „władza - wiedza”, procesy i walki, którym on podlega, wyznaczają możliwe formy i dziedziny poznania” (M. Foucault, 1993, s. 35). Michel Foucault zauważa, że najbardziej interesujące jest zbadanie przyczyn, które sprawiają, iż te same postacie władzy powoływały do życia skrajnie odmienne pod względem przedmiotu i struktury rodzaje wiedzy (M. Foucault, 1988b, s. 152).

Prawda a dyskursywna analiza życia społecznego

Jednym z kluczowych pojęć Foucaultowskiej dyskursywnej analizy rzeczywistości społecznej jest **prawda**. Kategoria prawdy jest w jego filozofii nieodłącznie związana z dwiema innymi, ważnymi w dyskursie postmodernistycznym kategoriami: **wiedzy** i **władzy**. Michel Foucault rezygnuje z modernistycznej koncepcji prawdy absolutnej jako nieuprawomocnionej. Zakłada, że wiedza leżąca u podstaw prawdy jest zawsze i wszędzie częścią dyskursu, który ma charakter warunkowy i partykularny, a jego „niepewna” i „przemijająca” natura „skazuje go w sposób nieunikniony na zapomnienie” (S. Shapiro, 1991, s. 60). Kształt prawdy jest rezultatem dyskursywnej walki – dyskursy dominujące w danym miejscu i czasie determinują to, co uważa się za ważne, prawdziwe, odpowiednie, normalne. Jak pisze M. Foucault, walka ta nigdy nie jest prowadzona w imię prawdy, dotyczy natomiast statusu prawdy oraz odgrywanej przez nią roli politycznej (M. Foucault, 1980a, s. 132). Pojęcie prawdy zostaje zdekonstruowane, a warunki jej „tworzenia” i „urzęczywiania” są widziane jako integralna część jej partykularnej definicji. W przeciwieństwie do modernistycznej tradycji nie można już oddzielać znaczeń od ich produkowania i reprodukowania. Stosunki między słowami, znakami i pojęciami są wytworami kultury, polityki, ekonomii i języka.

Michel Foucault stawia pytanie, jakie reguły i prawa są stosowane przez władzę w procesie **produkowania dyskursu prawdy**. Dyskurs prawdy, wiedza okazują się bowiem być nie tyle źródłem władzy, co jej narzędziami, mechanizmami jej sprawowania. Władza wpływa na praktyki dyskursywne, przy czym nie jest tak, że władza jest ugruntowana w wiedzy i w prawdzie, że ma „rację”. Przeciwnie, to władza tworzy dyskurs wiedzy i prawdy, realizuje się przez wiedzę i tworzone przez nią podmiotowości (M. Foucault, 1980a, s. 116). Jest też tak, że dyskursy władzy/wiedzy nie są po prostu narzucane przez ośrodek „posiadający” władzę, są one natomiast wytwarzane w toku

społecznej komunikacji, niejako oddolnie, a następnie kolonizowane przez dominujące dyskursy.

Prawda, twierdzi M. Foucault, jest rzeczą z tego świata – generowana na mocy wielostronnych form przymusu – wytwarza rezultaty władzy. W każdym społeczeństwie funkcjonują takie typy dyskursu, które są akceptowane i uznawane za prawdziwe. Dyskursy same w sobie nie są ani prawdziwe, ani fałszywe, nie ma więc sensu odróżniać w ich treści tego, co „naukowe”, „prawdziwe”, od tego, co nie mieści się w tych kategoriach (M. Foucault, 1980a, s. 118). Zamiast tego warto dostrzec, że rezultaty prawdy są wytwarzane historycznie. Jego zdaniem, „walka o prawdę” jest walką o władzę i występuje przez definiowanie „prawdziwej wiedzy”. Wiedza i władza implikują jedna drugą, to znaczy nie istnieją relacje władzy bez odpowiadającego im konstytuowania dziedziny wiedzy, ale nie istnieje też jakakolwiek wiedza, która nie konstytuowałaby relacji władzy. Wiedza i władza zatem są nierozdzielne – formy władzy są nasycone wiedzą, a formy wiedzy są przesiąknięte władzą (M. Foucault, 1980a, s. 132). Wzajemna współzależność wiedzy i władzy wyraża się tym, że praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy.

Prawda jest zbiorem procedur, regularności, technik, reglamentacji, które pozwalają zarządzać danym systemem znaczeń, nadawać określoną wagę zdarzeniom, które wreszcie interpretują bezznaczącą rzeczywistość. Prawda jest produkowana na mocy zainstalowania w społeczeństwie całej masy ograniczeń i wymogów (*constraint*), co oznacza, że każde społeczeństwo wytwarza własną swoistą politykę prawdy – zbiór technik i procedur jej odnajdywania, specyficznego jej poszukiwania, zapytywania o nią, a także zbiór warunków określających, które dyskursy mogą funkcjonować jako prawdziwe (M. Foucault, 1984, s. 73).

Język jako „narzędzie” konstruowania podmiotu

Tym, co przez długi czas interesuje M. Foucaulta, jest związek dyskursów i praktyk, co zyskuje swe doskonałe wcielenie w postaci tzw. **praktyk dyskursywnych**. Mieszają się tu ze sobą elementy pojęciowe z pozapojęciowymi, elementy językowe z przedmiotowymi, fragmenty percepcyjne z decyzjami politycznymi, frazy naukowe z retoryką ideologiczną. W pojęciu praktyki M. Foucault zawiera gwałtowny, asymetryczny wpływ na swobodne poruszanie się uczestników danej interakcji. Dla genezy rozmaitych dyskursów (np. filozoficznych, pedagogicznych, religijnych, politycznych) podstawowe znaczenie mają nieme praktyki, w ramach których dyskursy te są osadzone. Uznaje dyskursy za nadrzędne wobec praktyk, które leżą u ich podłoża.

Gdy w analizach M. Foucaulta pojawiają się elementy niedyskursywne (np. społeczne i instytucjonalne praktyki, konkretne modele pedagogiczne, medyczne itd.), utożsamia on każdorazowo produktywną siłę zawartą w tych praktykach z regularnością samych tych praktyk.

Proces konstruowania podmiotowości w jego tekstach wpisuje się w dynamikę napięć między władzą, rozumem i wolnością. Podmiotowość jest konstruowana w historycznie swoistych relacjach, a kluczową kwestią jest tu kategoria Innego, konstruowanego jako nie-Ja, jako tło i suplement własnej podmiotowości. Tożsamość rozumiana jako **zidentyfikowana podmiotowość**, tworzona jest właśnie w praktykach dyskursywnych, w języku. W zależności od tego, kto definiuje język, takie, a nie inne kategorie zajmują w języku dominującą pozycję. Zdaniem M. Foucaulta, najważniejszym współczesnym „narzędziem” konstruowania podmiotu jest werbalizacja, a podstawowym terenem jej operowania jest dyskurs humanistyczny.

Język w filozofii M. Foucaulta jest sferą walki o wpływy i dominację, zezwala na retoryczne i manipulacyjne formy oddziaływania na interlokutora i nawet umożliwia je. Nie oferuje jednak dróg dotarcia do prawdy lub sprawiedliwości. Jedyne, co umożliwia, to produkcję olbrzymiej armii metafor, z których każda może rościć sobie pretensje do bycia metaforą właściwą (J. Habermas, 2000).

Argumentacja Foucaultowska błąka się między formą skrajnego językowego determinizmu, w której podmiot istnieje tylko jako wytwór lub **projekcja praktyk dyskursywnych**, a prywatnym etosem, heroicznym indywidualizmem, w którym podmiot kultywuje radykalną autonomię pojmowaną w kategoriach estetycznej samorealizacji lub doskonalenia życia jako dzieła sztuki (S. Wróbel, 2002, s. 482). Udziałem myśli M. Foucaulta jest rozszczepienie pomiędzy deterministyczną wizją podmiotowości jako całkowicie konstruowanej przez dyskurs i mocno opozycyjną, w której podmiot ma swobodę poszukiwania i kształtowania siebie w zgodzie z własnym pragnieniem.

Nie twierdzi on oczywiście, że podmiot jest w stanie wynaleźć siebie, a więc przeciwstawić się sile genów, osobowości, temperamentu itd., twierdzi natomiast, że ego może kształtować siebie jako dzieło sztuki wbrew wszechobecnym skutkom władzy lub technikom nadzoru. To twierdzenie jest jednak niespójne z jego postulatem, że dusza jest więzieniem ciała, rezultatem władzy właśnie.

Zdaniem M. Foucaulta, istotą walki o kształt życia społecznego jest **wytwarzanie znaczeń**. Są one społecznie konstruowane, ich źródłem są relacje władzy, co oznacza, że słowa i pojęcia zmieniają swe znaczenia w zależności od dyskursu, w ramach którego funkcjonują. Dyskursywna walka o znaczenia jest związana z dążeniem do uprawomocnienia w społeczeństwie pewnych „wersji rzeczywistości” i marginalizacji innych. Alternatywne „wersje rzeczywistości” są delegitymizowane przez wykluczanie konstruujących je dyskursywnych praktyk (Z. Melosik, 1995, s. 47). Można powiedzieć za

M. Foucaultem, że istnieje wiele wersji świata, a każda z nich jest rzeczywista dla tych, którzy ją posiadają.

Dekonstrukcja oświeceniowej koncepcji podmiotu

Punktem zwrotnym w zakresie nowożytnej refleksji nad zagadnieniem podmiotowości jest zakwestionowanie oświeceniowej idei podmiotu w łonie filozofii poststrukturalnej. Czynią tak m.in. M. Foucault, J. Derrida i G. Deleuze. Stanowi to jeden z licznych wymiarów dekonstrukcyjnych analiz. Koncepcja podmiotu ulega przekształceniom w wyniku krytycznej recepcji spuścizny oświecenia w dziedzinie filozofii. Już F. Nietzsche zapowiada ostateczne **odejście człowieka**, co należałoby interpretować tak, że „polowanie na człowieka”, „polowanie na jego tożsamość”, organizowane przez filozofię nowożytną, pragnącą pojmać istotę człowieczeństwa w sieci *Uniwersalnego*, ponosi ostateczną klęskę (M. Foucault, 1999, s. 297). Chodzi o to, że człowieczeństwa nie udaje się już z powodzeniem wtłoczyć w pojęciowe ramy nowożytnej filozofii.

W filozofii współczesnej dokonuje się **dekonstrukcja wysublimowanej idei Podmiotu**. Zamiast przemocy „języka czystych pojęć” mamy do czynienia raczej z „językiem-tworzywem”, językiem poszukiwania nowych form opisu podmiotowości. Tezę o upadku Podmiotu lepiej interpretować jako tezę kwestionującą wielkość Podmiotu, obnażającą skończony, ułomny, niedoskonały wymiar człowieczeństwa. W postmodernistycznym dyskursie filozoficznym następuje zatem nie tyle zniesienie podmiotu, ile przekształcenie koncepcji podmiotu, jej transformacja. Zamiast pychy oświeceniowego Rozumu pojawia się pokora wobec własnych ograniczeń, zrozumienie dla swych uwikłań i ograniczeń.

Michel Foucault podejmuje wysiłek wypracowania odmiennej od oświeceniowej koncepcji podmiotowości. Ukazuje ona podmiot w jego dynamice „stawania się”, mamy zatem do czynienia z **podmiotowością dynamiczną, zdecentrowaną, procesualną, nieciągłą**, zajmującą wielość pozycji. W istotę tej podmiotowości wpisana jest wielokrotna ambiwalencja związana z nieusuwalnym napięciem pomiędzy heteronomicznym aspektem podmiotowości a jej dążeniem do osiągnięcia stanu „bycia sobą”, realizowanego w aktach oporu, w działaniach dających wyraz „troski o siebie”, w próbach narracyjnego scalania własnej „identyczności”.

Chociaż zostaje zakwestionowana idea podmiotu tożsamego ze sobą, nie jest też tak, że nowy podmiot zanurzony jest w sferze heterogeniczności. Poststrukturaliści dokonują raczej aktu **reinterpretacji idei podmiotu** niż jej destrukcji. Zdaniem J. Derridy, „podmiot nie został »zlikwidowany«, ale

został zreinterpretowany, pozbawiony centrum, prze-pisany" (W. Kalaga, 2001, s. 251). Nie jest tak, że koncepcja podmiotu obecnego zostaje zastąpiona ideą podmiotu, któremu przysługuje wymiar nieobecności. **Tekstualne uwikłanie podmiotu** oznacza, że procesy formowania podmiotowości zachodzą w kontekście kultury wraz z wpisanymi w nie wędrówkami dyskursów, pojęciową przemocą języka, instytucjonalnymi oddziaływaniami aparatów władzy. Zachodzą one także w relacji do *Innego*, co sprawia, że podmiotowość zostaje pozbawiona nie tylko jądra własnej tożsamości, ale także zewnątrz, pozwalającego na dokonanie separacji pomiędzy sferami *Ja* i *nie-Ja* (A. Męczkowska, 2006, s. 195). Podmiot staje się zatem integralną częścią świata społecznego i przyjmuje formy tożsamości uwikłanej w język, narracje, więzi oraz cielesność.

Mimo że podmiot jest tekstualnie uwikłany, pozostaje on na tyle wyrazisty, na ile jest odróżnialny od „tła” zjawisk kulturowych dzięki swej dyspozycji do wyrażania oporu wobec różnorodnych form dominacji. Dominacja ta nie zawsze przyjmuje postać zewnętrznej opresji, a w dużej mierze angażuje samą podmiotowość w opresywną logikę *ujarzmiania*, tak więc opór podmiotu może być zarówno „byciem przeciw” światu, jak i „byciem przeciw sobie”, w sytuacji gdy podmiot odmawia przyjęcia trwałej, uporządkowanej struktury tożsamości (A. Męczkowska, 2006, s. 195).

Mamy tu do czynienia z opozycją między ideą **podmiotu „prześląkniętego zewnątrzem”** a ideą **podmiotu „kulturowo uwikłanego”**, a pomimo to wciąż podejmującego wysiłek autokreacji. Atrybutem tak rozumianego podmiotu jest wolność, która przyjmuje jednak charakter niepełny, parcyjny, jest raczej „wolnościowym odruchem podmiotu” niż stanem, trwale przypisaną właściwością. Wolność znajduje się w polu ludzkich możliwości, choć przecież trudno o przestrzeń wolną od stosunków przemocy. Stanowią one bez wątpienia źródło opresji, ale też stwarzają przestrzeń, w której możliwa jest autokreacja podmiotowości w gestach oporu przeciw zastanym strukturom, utartym schematom myślenia itd.

Twierdzi się czasem, że wszelkie „post-” (modernistyczne, strukturalne, nowoczesne itd.) stanowiska, stosujące **nietzscheańską metaforykę kresu Podmiotu**, gubią człowieka w rzeczach, tj. przekreślając ideę wielkości filozoficznego Podmiotu w pozbawieniu go chwalebnych przymiotów autonomii czynu, niezależności moralnego osądu i czystości poznania – zawieszają debatę na temat ludzkiej wolności. Zdaniem A. Męczkowskiej, taka interpretacja jest rezultatem podstawienia porządku normatywnego w miejsce porządku opisu. W wyniku pomieszania ze sobą normatywnej i denotującej funkcji języka filozofii przedstawienie pewnej filozoficznej diagnozy upadku określonej idei człowieczeństwa bierze się za tezę, że o nasze człowieczeństwo nie musimy się już troszczyć (A. Męczkowska, 2006, s. 185).

Spoleczne konstruowanie podmiotowości

W pedagogice postmodernistycznej brakuje zarówno przekonującej teorii podmiotu, jak i precyzyjnego wyjaśnienia praktyki tworzenia się podmiotowości. Co więcej, determinizm ugruntowany w strukturach społecznych – w relacjach władzy przenikających życie społeczne, w języku stanowiącym podstawę samookreślenia, ustalenia tożsamości człowieka – prowadzi do zakwestionowania samej idei podmiotowości.

Zagadnienie konstruowania podmiotowości podejmuje M. Foucault i uznaje ją za trzeci zasadniczy wymiar analiz życia społecznego, obok analiz **wiedzy i władzy**. Głosi, że wszystkie te kategorie są ze sobą ściśle związane. Zauważa, że podmiotowość (*subject*) kształtowana jest w relacjach dominacji (władzy) i podporządkowania (*subjection*), w procesie nabywania tożsamości kulturowej. Konstrukcja podmiotu, która odbywa się w przestrzeni teraźniejszości, postrzegana jest przez M. Foucaulta jako problem (zadanie). Otwiera się tu swoista przestrzeń wolności, umożliwiająca krytyczny dystans rozumu wobec władzy i dominacji. Rozdwojony między władzą a rozumem podmiot jest wolny o tyle, o ile akceptuje swoją nieciągłość, różnicę stanowiącą o możliwości wolnego działania, o ile zgadza się poddać zobiektywizowanemu prawu.

Zdaniem M. Foucaulta, nie władza, lecz podmiot jest głównym tematem jego studiów. Zwraca uwagę na trzy zasadnicze techniki przekształcania organizmów ludzkich w podmioty. Po pierwsze, jest to upodmiotowienie przez uczynienie człowieka obiektem naukowej analizy określonej praktyki dyskursywnej (np. dyskursywizacja podmiotu mówiącego przez lingwistykę). Po drugie, upodmiotowienie przez odwołanie się do praktyk dyskryminacyjnych, które dokonują repartycji wewnątrz podmiotu lub między podmiotami (jej rezultatem jest podział na chorych i zdrowych, „normalnych” i „nienormalnych”). I po trzecie, techniki umożliwiające poszczególnym jednostkom przekształcanie samych siebie w podmioty moralne lub estetyczne (M. Foucault, 1998, s. 209).

W procesie konstruowania podmiotowości widoczny jest głęboki związek pomiędzy władzą a wolnością. Władza zmierza do kształtowania naszych preferencji, wpływa na działania wolnych jednostek, to znaczy takich, których zachowanie nie jest całkowicie zdeterminowane przez fizyczne przymusy. Władzę sprawuje się nad tymi, którzy stoją w obliczu wyboru, a jej celem jest wpływanie na to, jaki on będzie. Ten charakter władzy wyraża formuła: tam, gdzie nie istnieje możliwość oporu, nie może też być stosunków władzy. Władza w tym ujęciu manifestuje się w instrumentach, technikach i procedurach, dzięki którym można wpływać na działania innych (Ch. Lemert, G. Gillan, 1999).

Skoro bycie przedmiotem władzy wydaje się synonimem wyrzeczenia się własnej podmiotowości, jak więc może się stać jej przesłanką? Ten paradoks jest osiąś myślenia M. Foucaulta, dla którego podmiot jest produktem władzy, co znaczy, że władza przekształca organizm w podmiot, indywidualizując go i obarczając odpowiedzialnością (M. Foucault, 1998, s. 38). Rozważana w innej perspektywie władza może być sprawowana tylko nad wolnymi podmiotami, tj. takimi, które są wyposażone w indywidualny system preferencji, a więc także indywidualną racjonalność decyzyjną. W pewnym sensie istotą podmiotowości jest przecież posiadanie i sprawowanie władzy nad sobą (swym organizmem oraz związkami społecznymi łączącymi jednostkę z innymi). Istotą władzy jest natomiast to, że musi być ona sprawowana nad wolnymi podmiotami, jej rzeczywistym przedmiotem jest bowiem kształtowanie preferencji i decyzji podejmowanych przez jednostki (M. Foucault, 1998, s. 208–226).

Praktyka władzy, proces jej sprawowania jest jednocześnie procesem tworzenia ludzkich podmiotowości. Jak pisze M. Foucault:

[...] podmiotowości są stopniowo, krok po kroku, realnie i materialnie konstruowane poprzez wielorakość ciał, sił, energii, materiałów, popędów, myśli etc. Powinniśmy uchwycić władzę w jej materialnych instancjach jako konstruowanie podmiotu (M. Foucault, 1980a, s. 97).

Jeżeli władza jest tworzeniem podmiotowości i jeżeli opiera się na wizualnym nadzorze, to tożsamość konstruuje się na podstawie wyglądu. Można powiedzieć, że cały proces konstruowania tożsamości rozgrywa się niejako na powierzchni „tekstu” kulturowych znaczeń, jest swoistym kopiowaniem zewnętrżności, która w świadomości osoby „poddanej” władzy jest obciążona atrybutem dominacji. Dominacja jest możliwa dzięki wszechobecności różnorodnych form dyskursu, które służą uniformizacji ludzi i podporządkowaniu ich określonemu porządkowi wiedzy i władzy (M. Foucault, 1980a, s. 103). Te symboliczne reżimy wiedzy-władzy, bio-władzy, „technologie tożsamości” kształtują podmiotowość poddanych.

Jednym z najważniejszych miejsc, w których konstruuje się podmiotowość i tożsamość jednostki, jest bez wątpienia szkoła. Zdaniem M. Foucaulta, każdy system edukacji jest politycznym ośrodkiem utrzymywania lub modyfikowania odpowiedniości dyskursów z wiedzą i władzą, które one ze sobą przynoszą (S. Ball, 1994, s. 13). Nauczyciele często ujawniają swe zróżnicowane oczekiwania w stosunku do uczniów, pochodzących z różnych grup (społecznych, rasowych, płciowych itp.), i zachowują się tak, aby wzmacniać te oczekiwania. Nierzadko oczekiwania te mają charakter presji; jest tak, gdy uczniowie zostają zmuszeni, by wierzyć, że z natury są tacy, a nie inni. Dominacja polega tu na ograniczaniu i zubażaniu tożsamości jednostki przez niwelowanie i formowanie odczuć, spostrzeżeń, myśli, dążeń (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000, s. 68). W środowisku szkolnym są promowane zwykle takie

wartości i postawy, które uznawane na ogół za pożądane cechy efektywnej szkoły, sprzyjają również funkcjonowaniu kapitalistycznej gospodarki. Propaguje się w szkole punktualność, efektywne wykorzystanie czasu czy też poszanowanie prywatnej własności drogą przydzielenia uczniom wyodrębnionych fragmentów przestrzeni szkolnej. Te elementy ukrytego programu skutecznie utrwalają wartości klasy dominującej. Rzecz jasna stanie się istotą społeczną wymaga zaakceptowania i przyswojenia pewnych form (wspólnego języka, tradycji, norm itd.), niemniej pełna identyfikacja z takimi formami stwarza ryzyko, że tożsamość jednostki zostanie pozbawiona indywidualności.

Michel Foucault nie wierzy w możliwość ostatecznego i absolutnego rozwiązania kwestii dominacji, gdy funkcjonują w społeczeństwie rozmaite „**dyscyplinujące technologie władzy**”. Różne społeczne instytucje (szkoła, więzienie, szpital psychiatryczny) posługują się takimi instrumentami dyscyplinowania, jak wykluczenie (izolacja, medykalizacja), a także mechanizmem, który można określić jako hierarchiczna obserwacja, podgląd (działanie „oka władzy”). Ponieważ jednostki nigdy nie wiedzą, kiedy są obserwowane, „oko władzy” zostaje wbudowane w psychikę, a władza staje się coraz bardziej anonimowa. Podstawowym zatem mechanizmem sprawowania władzy nie jest prawo, ale stały, milczący, niezauważalny, bo zinternalizowany przez wychowane w nim jednostki nadzór.

Instytucje, które stosują tego rodzaju formy kontroli, mają swój udział w internalizowaniu (wewnętrznym uznaniu za „normalne”) stosunków władzy, marginalizowaniu odmienności i ukrywaniu konkurencyjnych typów tożsamości człowieka. Tworzą one nową subiektywność ludzi im poddawanych: subiektywność samokontrolującą się, świadomą powszechności nadzoru, interioryzującą normy dyskursu władzy i jej wiedzę jednocześnie. Władza, która dyscyplinuje, zajmuje miejsce władzy represyjnej. Utrwala typowe wzory działań społecznych i społecznie ukształtowane znaczenia. Chodzi więc o to, jak podać owe wzory i znaczenia w wątpliwość, przerwać ich istnienie, w jaki sposób znaleźć lokalne punkty oporu.

Michel Foucault sprzeciwia się stanowczo pomysłowi, aby projektować rozwój człowieka, a jednocześnie namawia, aby z większym namysłem podchodzić do przyjmowanych za pewnik cech tożsamości. Nie traci nadziei, że uda się zrewidować i przerwać istnienie rozmaitych form dominacji i kontroli. Namawia, by ludzie starali się kształtować daleko głębsze i bardziej krytyczne rozumienie przyjmowanych jako pewnik cech tożsamości, choć odmawia wyjaśnienia, jakie inne formy – jeśli w ogóle jakieś – może przyjąć tożsamość (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000, s. 69).

Zagadnienie kształtowania się **indywidualnej i zbiorowej tożsamości** opartej na wielorako definiowanych czynnikach różnicujących obecne jest też w filozofii J. Derridy, gdy zajmuje go kwestia „**polityki różnicy**”. Takie płaszczyzny identyfikacji tożsamości, jak: rasa, płeć, przynależność do klasy

społecznej i etnicznej, orientacja seksualna, krzyżują się we „wnętrzu” jednostki i w połączeniu ze specyficznymi doświadczeniami indywidualnymi stanowią o tożsamości (T. Szkudlarek, 1993a, s. 286). Proces jej konstruowania jest zresztą uwikłany w kwestie polityczne i w kwestie reprezentacji świata w kulturze. Wpływają one na polityczną dekonstrukcję problemu tożsamości. Kategoria podmiotu pojawia się tu nie tyle w sensie racjonalnego i samoświadomego „centrum” decyzyjnego indywidualności, co raczej jako szereg „stanowisk podmiotowych”, niekoniecznie układających się w spójną strukturę. Podmiot funkcjonuje tu raczej jako zbiór struktur zdecentrowanych. Istnieje „pomiędzy”, cechuje się otwartością i nieoznaczonością tożsamości, ma więc status ostatecznej niesuwerenności ontologicznej.

Konserwatywna a postmodernistyczna wizja ludzkiej natury

Pytanie o naturę władzy jest ściśle powiązane z pytaniem o **naturę człowieka**, tj. nade wszystko ze sporem dzielącym dziś konserwatywną i postmodernistyczną wizję człowieka. Ta pierwsza jest obrazem istoty mocno zakorzenionej w swej pierwotnej tradycji kulturowej. Domaga się ona jednoznaczności, a nie wieloznaczności i nie tylko nie jest w stanie funkcjonować bez **domkniętej tożsamości**, ale także nie jest zdolna być samodzielny architektem samej siebie. W projekcie konserwatywnym budowa tożsamości jednostki odbywa się w obrębie zbiorowości i dokonuje się z elementów dostarczonych przez tę zbiorowość.

Postmodernizm opowiada się za wizją człowieka jako istoty obdarzonej potężnym potencjałem adaptacyjnym, istoty o wielu twarzach, zdolnej do partycypowania w wielu niewspółmiernych grach językowych; istoty, która radzi sobie z **niejasną tożsamością**, a nawet pożąda jej, nie chce bowiem pozwolić na zamknięcie się w ramach pojedynczości, przewidywalności i powtarzalności (S. Wróbel, 2002, s. 489–490). Jednocześnie samo pojęcie natury ludzkiej oceniane jest przez myśl ponowoczesną jako totalizujące i opresyjne. Wymusza ono bowiem na jednostce nieuzasadnione poczucie wspólnoty i głębokiej jedności z innymi, z którymi na pierwszy rzut oka nie łączy jej nic, a wszystko tylko dzieli: inna kultura, inna klasa, inny krąg etniczny, inna płeć. Wierzy, tak jak J.-F. Lyotard, postmodernista, że jednostka może stać się w pełni sobą dopiero wtedy, kiedy przestanie przemawiać głosem *les grands récits*.

Czy zatem władza jest sprawowana nad istotami, którym zaszczerpiono jednoznaczny i jednorodny kręgosłup moralny i osobowościowy, czy też nad istotami nieskończenie plastycznymi, obdarzonymi ogromnymi możliwościami?

ciami w zakresie adaptacji: poznawczej, emocjonalnej, językowej, kulturowej, etycznej czy światopoglądowej? Która z tych dwóch wizji człowieka lepiej funkcjonuje w środowisku władzy? Czy łatwiej narzucać własne preferencje jednostce osiadłej, trwale przywiązanej do swego świata społecznego, niejako uwięzionej w swym etnicznie pierwotnym środowisku, wtopionej w nie jako element szerszej mozaiki, czy istocie wędrownej, nomadycznej, poliformicznej, symulującej, łatwo się adaptującej? Czy istota osiadła przesiąknięta jest władzą ukrytą w procesach socjalizacyjnych i czy istota wędrowna, walcząca ze swoją tożsamością, skutecznie ucieka z sidła władzy ukrytej w pierwotnej akulturacji (S. Wróbel, 2002, s. 490)?

Wydaje się, że jednostka trwale pozbawiona wmontowanego w nią systemu norm, preferencji będzie łatwiejszym obiektem manipulacji, ale jednocześnie jej wielopostaciowość, skłonność do przemieszczeń, rotacji może się okazać trudna do stałego nadzoru. Istota konserwatywna natomiast z trwałym systemem norm moralnych, zakorzeniona w swej przeszłości, może skutecznie opierać się władzy, ale z drugiej strony trwałość przekonania jest łatwiejsza do przewidzenia i kontrolowania.

Badaczem zdecydowanie sprzeciwiającym się pojęciu natury ludzkiej jest M. Foucault, który kwestionuje istnienie trwałych niezmienników wchodzących w jego skład. Jak twierdzi, pojęcie to odgrywało rolę epistemologicznego wskaźnika określającego pewne typy dyskursu: teologicznego, biologicznego, antropologicznego czy historycznego. Niezależnie od tego, kto definiował pojęcie natury ludzkiej, zawsze zadanie tego pojęcia polegało na ustanowieniu pewnego zbioru twierdzeń funkcjonujących w roli czynnika uprawomocniającego te zachowania lub dyspozycje. Michel Foucault z pewnością nie zaakceptowałby tezy, że tak długo, jak ludzie działają na podstawie subiektywności (która jest uwewnętrznieniem obiektywności), pozostają zaledwie pozornymi podmiotami działań, których prawdziwym sprawcą są anonimowe struktury. Przeciwnie zaś, im bardziej nabiorą świadomości tkwiącego w ich wnętrzu pierwiastka społecznego, im lepiej opanują umiejętność refleksji nad kategoriami swojego działania i myślenia, tym mniejsze szanse na kierowanie sobą pozostawiają osadzonej w nich zewnętrznosci. Jednostka ma zatem szansę stać się „podmiotem” tylko wtedy, kiedy świadomie zapanuje nad relacją z własnymi dyspozycjami.

Od podmiotu ontycznego do etycznego

Filozoficzna krytyka podmiotowości, odczytywana z koncepcji M. Foucaulta, jest tożsama z afirmacją ludzkiej wolności i przeciwstawieniem się mechanizmom opresji wpisanych w elementarny poziom języka oświeceniowej

filozofii. Stąd wynika zakwestionowanie konstruowanej w jego obszarze idei podmiotu. Hasło *śmierci człowieka*, kojarzone z postacią M. Foucaulta, trzeba zatem pojmować jako **radykałną demistyfikację oświeceniowej koncepcji podmiotu**, nie zaś jako wyrzucenie kategorii podmiotu poza język filozofii. Hasło to łączy się z pojęciem kresu metafizyki jako onto-teleologicznej podstawy oświeceniowej myśli, oznacza wyczerpanie się tej filozoficznej idei, która od czasów renesansu przypisuje człowieczeństwu atrybuty transcendentnej, ponadhistorycznej, źródłowej nieskończoności (M. Foucault, 2005). Michel Foucault podważa transcendentną pretensję antropologii filozoficznej, rozciągającej „majestatyczną sieć na nieruchomą i szarą przestrzeń empirii” (M. Foucault, 1988a, s. 232). Ogłasza kres człowieka, protestując tym samym przeciwko ujmowaniu jakkolwiek pojmowanej istoty bytu ludzkiego w kategoriach *Uniwersalnego*.

Zakwestionowanie idei uniwersalnej podmiotowości, typowej dla filozofii nowożytnej, umożliwia dostrzeżenie dystansu pomiędzy tym, co „rzeczywiste”, a tym, co „filozoficzne”, pomiędzy światem ludzkim, królestwem życia a treścią pojęć budujących dyskurs filozofii. Dystans pomiędzy tym, co podmiotowe (idealne), a tym, co ludzkie (realne) prowadzi M. Foucaulta do wniosku, że Podmiot jako wynalazek filozofii oświecenia, z przypisanym mu autonomicznym, tożsamym ze sobą Ja, nie istnieje i nie może istnieć w formie empirycznej, zamiast niego istnieją podmiotowości wyprodukowane przez relacje władzy, które przybierają różnorakie modalności. Ważnym rodzajem modalności władzy jest władza dyscyplinarna, która ustanawia jednostkę jako „skutek i przedmiot władzy” (M. Foucault, 1993, s. 230–231), czyni ją „realnością wyprodukowaną przez ową specjalną technologię władzy, która zowie się dyscypliną” (M. Foucault, 1993, s. 233). W wyniku oddziaływania władzy dyscyplinarnej człowiek zostaje *ujarzmiony*, która to kategoria przyjmuje postać synonimu upodmiotowienia. Proces *ujarzmiania/upodmiotowienia* zachodzi za pośrednictwem technik i praktyk obrazowanych przez pojęcie władzy – wiedzy jako związku ich różnorodnych form. W bardzo bliskich relacjach z władzą dyscyplinarną, która go powołała do życia, pozostaje egzamin. Do dziś stanowi on integralny element dyscypliny akademickiej. Przy egzaminie nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku (M. Foucault, 1993, s. 271). Egzamin szkolny nie ogranicza się do oceny wyników nauczania, ale staje się jednym z jego stałych wyznaczników; podtrzymuje je zgodnie z rytuałem stale odnawiającej się władzy.

Innym rodzajem modalności władzy jest władza pastoralna, która prowadzi do uwewnętrznienia technik kontroli nad człowiekiem i przyjmuje formę „władzy indywidualizującej”. Dysponuje ona całą gamą technik skierowanych ku jednostkom i przeznaczonych do rządzenia nimi. Jedną z takich technik jest technika refleksji, której zinterioryzowana postać sprowadza podmiot do roli przedmiotu własnego namysłu i działa zgodnie z zasadą „ujarzmiania jednostki przez siebie samą” (M. Foucault, 2000c, s. 213–214).

Relacje władzy oplatają podmiot, konstytuują jego Ja, przenikają go na wskroś, ustalają go w pozycji przedmiotu sprawowania rządów. Ale sprawowanie władzy wymaga pewnego typu racjonalności, nie zaś instrumentalnej przemocy. Zgodnie z Foucaultowską maksymą „władza jest wszędzie”, co oznacza, że podmioty znajdują się w pozycji, która każe im zarazem podlegać władzy i ją sprawować. Władza, zdaniem M. Foucaulta, nie wyklucza wolności podmiotu, jest z nią zrośnięta, umożliwia odmowę lub bunt (M. Foucault, 2000a). Jak się wydaje, Foucaultowski podmiot nigdy nie zostaje w pełni ukonstytuowany w procesie ujarzmania/upodmiotowienia. Istnieje bowiem przestrzeń dla zjawiska oporu stanowiącego pole dla generowania przeciw-dyskursu wobec dominujących praktyk ujarzmania. Ten właśnie moment oporu podmiotu wobec władzy dyscyplinarnych procedur ujarzmania, moment odwracania i przekształcania przezeń relacji władzy, wydaje się najbardziej właściwym sposobem odczytania Foucaultowskiej koncepcji podmiotu.

„Śmierć podmiotu” w wersji M. Foucaulta nie oznacza zatem jego odrzucenia, lecz przekształcenie w zakresie mechanizmów, na podstawie których podmiotowość jest konstruowana. Podmiotowość, w ujęciu M. Foucaulta, nie zostaje wykreślona z filozoficznego języka, ale wyłania się jako wyraz oporu w warunkach dominacji, co władzę, stanowiącą źródło zniewolenia, czyni jednocześnie przyczyną wolności podmiotu. Jest to jednak wolność fragmentaryczna i niepełna, której parcjalnej i rozproszonej istoty nie mogą oddać żadne uniwersalizujące kategorie (M. Foucault, 1988c, s. 9-15).

Podmiot staje się przedmiotem intensywnej dekonstrukcji i znika w sieci kulturowych relacji, które okazują się stosunkami władzy. Owa dekonstrukcja powoduje, że choć podmiot nadal istnieje, to nie może być artykułowany w sposób typowy dla modernistycznego dyskursu, ukształtowanego przez metafizyczną, „logocentryczną”, grecką tradycję filozofii. Postrzeganie jego konstrukcji, jego uwikłania w relacje władzy, jego dyskursywnej natury – podważa absolutyzujące podejście modernistów do podmiotu i nie pozwala widzieć go w autonomicznych, racjonalnych kategoriach. Typowy dla dyskursu modernistycznego **podmiot ontyczny** – autonomiczny, racjonalny, przeciwstawiający sobie świat w procesie poznawania, aby go kontrolować – znika w rezultacie rozpadu podstaw jego konstrukcji. Skoro, jak zauważa M. Foucault, tłem dla podmiotowości jednostki i definiowania tożsamości jest kategoria Innego, konstruowanego jako nie-Ja, to spotkanie Innego, dialog z nim jest z natury **etyczny** i taki też charakter ma podmiot. Zdaniem E. Lévinasa, wymiar etyczny spotkania z Innym jest pierwotny w stosunku do ontycznego, a zatem podmiot etyczny może zastąpić podmiot ontyczny (A. Januszkiewicz, 1985).

Koncepcja M. Foucaulta również otwiera pole dla ujmowania idei podmiotowości w perspektywie etycznej, przy czym jest ona bez wątpienia krytyką ujęcia moralności rozumianej jako system reguł. Skoro brak

uprawomocnień dla formułowania normatywnych fundamentów postępowania, życiowym wyzwaniem człowieka jest, zdaniem M. Foucaulta, przekształcanie siebie (*troska o siebie*) w oparciu o kryteria estetyczne. Celem jest piękna egzystencja, a więc ujęcie życia człowieka w kategoriach dzieła sztuki, o które należy się zatroszczyć (M. Foucault, 1997). Życie jednostki jest, zgodnie z Foucaultowską estetyką egzystencji, podstawowym obszarem, do którego należy odnieść kryteria estetyczne. Powołaniem wolnego człowieka jest moralna asceza wyrażająca się w pracy etycznej wykonywanej na samym sobie, przy czym własne życie trzeba traktować jako „osobiste dzieło sztuki” – dzieło niepowtarzalne, oryginalne, indywidualne, przesycone pierwiastkiem twórczym, poszukującym, autokreacyjnym.

Michel Foucault kreśli obraz „**inhibitowania**” podmiotowości członków nowoczesnego społeczeństwa. Zasadniczy rys tych technik nawiązuje do istoty wpisanych w nie stosunków władzy. Nie oznacza ona już bezpośredniej kontroli i nadzoru, ubezwłasnowolniających podmioty – przedmioty pedagogicznych oddziaływań, lecz przyjmuje formę struktury działań, wpływających na działania wolnych podmiotów (M. Foucault, 1983). Oddziaływania władzy stają się w ten sposób zapośredniczone przez pojęcie autonomii podmiotu. Nie stanowią już bezpośredniego regulatora jego działań, lecz oddziałują na zachowanie jednostki jako struktura regulująca „mechanikę” procesu konstruowania jego społecznej tożsamości. W ten sposób wytwarzają one formy „wolnych” zachowań, wyrażające *de facto* iluzję podmiotowej autonomii. Tę formę sprawowania władzy, określaną przez pojęcie władzy dyskursywnej, charakteryzuje to, że władzę sprawuje się nad tymi, którzy stają w obliczu wyboru, a jej celem jest wpływać na to, jaki on będzie. Rzeczywistym skutkiem sprawowania władzy staje się zatem interwencja nie tyle w samą egzystencję podmiotu, ile w konstruowanie przez podmiot sensu własnej egzystencji dzięki podporządkowaniu siebie określonym regułom (M. Foucault, 1995, s. 472). Dynamika władzy dyskursywnej pozwala na ukonstytuowanie się form podmiotowości opartych na pracy etycznej, wykonywanej przez jednostkę nad samą sobą; pracy, dającej wyraz sztuki istnienia, określanej przez M. Foucaulta mianem troski o siebie. Jego zdaniem, mechanizmy sprawowania władzy mogą być oparte na idei samorealizacji podmiotu, gdyż jako zapośredniczone w konkretnym dyskursie narzucają jednostce określone wzorce przebiegu i kierunku procesu samorealizacji. Rezultat tego procesu pozostaje do pewnego stopnia spójny z wynikiem działania władzy dyscyplinarnej, przyczyniając się do produkcji określonych form tożsamości podmiotów.

Wedle M. Foucaulta, autonomia to nade wszystko samosterowność. Chodzi nie tylko o to, by przedrzeć się przez stadium **moralności materialnej**, która zmusza jednostkę do unikania kar i poszukiwania nagród. Chodzi nie tylko o to, by przejść przez stadium **moralności konwencjonalnej** i przestać ulegać stadnemu konformizmowi i chęci spełniania oczekiwań

innych. Chodzi również o to, by przedrzeć się przez etap **moralności postkonwencjonalnej** (która, zdaniem J. Habermasa i L. Kohlberga, jest kresem górnym rozwoju moralnego) i przestać się kierować uniwersalistycznymi zasadami prawa, a w zamian zdobyć się na odwagę narzucenia własnemu życiu niepowtarzalnej, jednostkowej wykładni. Chodzi zatem o to, by stać się gatunkiem monoindywidualnym.

Jak zauważa T. Szkudlarek, podważenie idei podmiotu ma związek z trudnością teoretycznego ujęcia tej kategorii w perspektywie relacyjnej, która uwzględniałaby zarówno konstruowanie indywidualności przez relacje władzy, jak i opór jednostek i grup społecznych przeciw tym relacjom (T. Szkudlarek, 1993b, s. 197). Trudność ta ma związek z faktem, że opór traktowany jest zwykle jako akt działania wolnej jednostki, która przeciwstawia się zewnętrznej dominacji. Ale gdy charakter dominacji jest rozproszony i pozytywny, trudno mówić o oporze w ten sposób. Nie sposób twierdzić, że opór jest aktem autonomicznej osoby, która „z natury” – będąc konstruowana przez relacje władzy – nie jest autonomiczna. Bez podmiotu (zwłaszcza podmiotu racjonalnego) – czy raczej z podmiotem: hybrydycznym, ambiwalentnym, rozproszonym, parcjalnym, zdecentrowanym, wielowymiarowym, pozbawionym poczucia własnej tożsamości – kategorii aktywności, sprawstwa, odpowiedzialności nie są możliwe. Jeśli przyjmie się perspektywę tak rozumianego podmiotu, brakuje ugruntowania dla jakichkolwiek działań sprawczych (także, choć nie tylko opozycyjnych), za które jednostka mogłaby być odpowiedzialna.

Przewycięzenie tej trudności wymaga, zdaniem T. Szkudlarka, ujęcia problemu podmiotowości w nieco inny sposób. Wymaga ono przeciwstawienia się zarówno modernistycznej wizji autonomii osoby, jak i przewycięzenia pojawiającej się wraz z odrzuceniem kategorii modernizmu „śmierci podmiotu”, która pozbawia działanie osoby ontycznego ugruntowania (T. Szkudlarek, 1993b, s. 196–198). Taka szansa pojawia się dzięki zastosowaniu przez jednostkę w procesie autokreacji procedur, które M. Foucault nazywa „**technologiami podmiotowości**”. Tomasz Szkudlarek określa owe „technologie” mianem mimikry, emulacji i oporu. Stosowanie mimikry polega na ukryciu podstawy konstrukcji własnej tożsamości w dominującym kodzie kultury, tak aby stała się ona „niewidzialna”. Poddany upodobnia się do swego władcy, co prowadzi do skonstruowania tożsamości hybrydycznej, niedookreślonej, zawieszona między dyskursywnymi praktykami kultury „własnej” i „obcej”. Konstruowanie tożsamości odbywa się tu „na powierzchni” dyskursu, a jej treścią stają się zewnętrzne oznaki statusu i identyfikacji. Posłużenie się procedurą emulacji wymaga przyjęcia zewnętrznej formy modelowej tożsamości jako podstawy konstrukcji własnej tożsamości, tak aby własna nie była gorsza od tej, która jest uosobieniem władzy. Konstruowanie tożsamości drogą oporu to nadanie jej znaczeń odwrotnych w stosunku do tych, które są narzucane przez dominującą kulturę (T. Szkudlarek, 1993b, s. 198–200).

Te „technologie konstruowania podmiotowości” mają zarówno charakter pozytywnego, jak i negatywnego nastawienia do znaczeń określanych przez kulturę dominującą. Te pierwsze (mimikra i emulacja) oznaczają podporządkowanie, zgodę na podległość w stosunku do tych wymiarów dominującej kultury, które postrzegane są jako „lepsze” formy tożsamości. Te drugie (opór) nie dzielają przekonania o „wyższości” znaczeń kultury dominującej.

Jeśli przyjmiemy, że społeczne konstruowanie podmiotowości zachodzi w relacji do władzy, to trzeba uznać aktywną rolę podmiotu zarówno w akcie oporu przeciw dominacji, jak i w podleganiu mechanizmom zewnętrznej dominacji. A zatem i opór, i uległość wobec dominacji (władzy) istnieją we wspólnej przestrzeni aktywnego działania.

Tego rodzaju rozumienie podmiotu i społecznego konstruowania podmiotowości spotkało się z wieloma polemicznymi uwagami. Przykładem krytycznych analiz postmodernistycznej wizji podmiotowości jest myśl Ch. Taylora. Uważa on, że każde zsubiektywizowane „Ja” jest istotą zakorzenioną, posługującą się jakimś określonym językiem, podlegającą pewnej kulturze i wyłaniającą się z tradycji. „Ja” jest uwikłane w sieć międzyludzkich interakcji i wraz z nimi **zakorzenione w historii**. Charles Taylor osadza człowieka zawsze w relacji do innych. Postuluje afirmację ludzkiej ekspresji, duchowości, czyniącą go subiektywnym bytem, którego nie można odrzec z niepowtarzalnej historii, utkanej z sieci doświadczeń i przeżyć (Ch. Taylor, 2001, s. 75).

Zdaniem Ch. Taylora, odejście od „wielkich narracji” zmierza do rozdrobnienia, do takiej struktury, w ramach której miejsce człowieka będzie pozbawione poczucia sensu. W takiej sytuacji ulegają zamazaniu wspólne horyzonty odwołań, podzielane przez społeczeństwo jako całość przekonania i praktyki. Brakuje możliwości przekazu i komunikowalności doświadczeń, gdyż – jak proponuje J.-F. Lyotard – jednostki posługują się zindywidualizowanym językiem jako swoistą grą językową. Dotychczasowe horyzonty, według Ch. Taylora, były tworzone z takich kategorii, jak przekonania moralne, pojmowanie dobra, praktyki i wierzenia. Brak tych odniesień uniemożliwia samookreślenie, stworzenie relacji z rzeczywistością, odnalezienie tego, co znaczące.

Charles Taylor nakłania do prowadzenia otwartego dialogu, którego celem miałyby być skonstruowanie definicji podmiotu. Tym, co różni Ch. Taylora od postmodernistów, jest fakt, że rozmówcę osadza on w życiowym doświadczeniu, a nie tylko na gruncie języka. Tylko przez wspólne przeżywanie, dzielenie rozmaitych przeżyć, godzenie się na nie – jest szansa na zrozumienie i dookreślenie własnej tożsamości. Język jest dla Ch. Taylora przede wszystkim **narzędziem konstruowania myśli** oraz tworzenia obrazu świata. Jednocześnie jest on sposobem i podstawą więzi w społeczeństwach. To wyraz indywidualnej ekspresji, która jednocześnie może i powinna dotykać tego, co na zewnątrz niej, przekraczającej to, co wewnętrzne.

Człowiek, zdaniem Ch. Taylora, nie może się ani zdefiniować, ani określić, tkwiąc w oderwaniu od jakichkolwiek konstytutywnych reguł. Jest to możliwe przez odniesienie własnej osoby do przyjętego i **praktykowanego przez wspólnotę projektu moralnego**, prawa, obyczajów, struktur społecznych. Jednak, zdaniem J.-F. Lyotarda,

[...] większość ludzi utraciła już nawet tęsknotę za utraconą opowieścią. Chroni ich to, że wiedzą, iż legitymizacji dostarczać może tylko ich własna praktyka językowa i interaktywność komunikacji (J.-F. Lyotard, 1997, s. 119).

Dla J.-F. Lyotarda wyrwanie się z terroru wielkich narracji jest szansą do wyrażania w języku pluralizmu i heteromorfii.

Charles Taylor sądzi, że grozi to nadmiernym popadaniem w subiektywizm oraz rozpowszechnianiem kultury narcyzmu. Nadmierny indywidualizm wytrąca podmiot z ładu, jakim jest „wielki łańcuch bytu” (Ch. Taylor, 2002, s. 10). Skupienie się na sobie oraz bezwzględne dążenie do samorealizacji i autoafirmacji pomijają reguły moralne i zasadę dobra, będącą dla Ch. Taylora kategorią nadrzędną. Jego wizerunek podmiotu osadzony w przestrzeni moralnej, poruszający się i kierowany przez silne poczucie dobra, jest blisko połączony z rolą, którą przypisuje się narracji w życiu moralnym. Jest on przekonany, że pojedyncze indywiduala koniecznie interpretują swoje życie w terminach narracji; nadają sens ich życiu jako rozwijającej się historii w taki sposób, jaki nadaje znaczenie ich przeszłości, a jednocześnie kieruje ich ku przyszłości. Sposób nadawania sensu pewnym szczególnym momentom lub doświadczeniom jest usytuowany w dłuższym, życiowym kontekście.

Wskazuje on na konieczność struktury życia moralnego, obejmującego orientacje skierowane na silną wartość dobra. W przeciwieństwie do postmodernistów pragnie jej realizacji, ugruntowując rolę opowieści w teorii moralnej. Narracje te istnieją na szerokim poziomie kulturowym. W ten sposób grupy kulturowe opowiadają historie o nich samych i ta dominacja opowieści często jest kontestowana przez inne grupy (etniczne, mniejszościowe itp.). Charles Taylor zalicza do rozwijających własne narracje także tradycje religijne, odwołujące się do swoich początków i dalszego rozwoju. Tak więc narracje funkcjonują na rozmaitych poziomach, nadając warstwy znaczenia w życiu indywidualnym.

Krytykując postmodernizm, Ch. Taylor pisze, że subiektywizm autocelebracji jest stałą pokusą w kulturze, która tak wielką wartość upatruje w twórczej wyobraźni. Odrzuca Lyotardowską koncepcję za zmierzanie w stronę nieograniczonej wolności, podkreśla jej negatywny stosunek do jakiegokolwiek duchowej więzi i wspólnotowej przynależności. Jean-François Lyotard o ponowoczesnym podmiocie i relacjach, których jest uczestnikiem, pisze wszak, że podmiot funkcjonuje w strukturze relacyjnej bardziej złożonej i ruchliwej niż kiedykolwiek. Usytuowany jest w „węzłowych” punktach przebiegów komunikacyjnych, to znaczy w punktach, przez które przecho-

dzą różnej natury komunikaty (J.-F. Lyotard, 1997, s. 59–60). Można przez to rozumieć, że sam podmiot jest zredukowany do silnie zdepersonalizowanej postaci, która może posiadać wartość samą dla siebie, nie dając możliwości poznania jej innym. Nie ma komunikacji personalnej, a jedynie mechanizm odbioru i nadania komunikatu. Brakuje poczucia odpowiedzialności i solidarności. Tak postrzegane „Ja” jest pełną realizacją tego, co Ch. Taylor nazywa **kulturą narcyzmu** – zwycięstwem relatywizmu i egotyzmu. Postulowany przez niego ideał autentyczności przez postmodernizm traktowany jest jako prawo do bezwarunkowej afirmacji „Ja”, ekspresji tego, co pojedyncze, owej samokontemplującej się jaźni. Takie „Ja” odżegnuje się od tego, co wspólnie przeżywane i podzielane. Troszczy się wyłącznie o siebie, odchodząc coraz dalej od dzielanych sensów.

Autonomia, którą chciała wypracować ponowoczesność, jest, zdaniem Ch. Taylora, iluzją. Przewartościowanie nowoczesności (począwszy od maja 1968 roku) doprowadziło do tego, że dotychczasowe hierarchie, polityka, moralność, przestały być uznawane za uniwersalne i powszechnie podzielane. Zamiast dawnego pojęcia doskonałości pojawiła się etyka autentyczności, lansująca projekt całkowitego zrównania wartości i postaw. Ponowoczesność uznała, że nie istnieje żadna obowiązująca norma naturalna, religijna, prawna czy jakakolwiek inna; jedyną naprawdę moralną zasadą to pozwolić każdemu być sobą (L. Ferry, 1998, s. 80–81). Brak nadrzędnych reguł można traktować jako zniesienie Lyotardowskich „wielkich narracji” – horyzontów implikujących postać świata i podmiotu w nim osadzonego. Tymczasem – według Ch. Taylora – nie istnieje taka totalna substancja, która potrafiłaby po odżegnaniu się od wszelkich wartości, zdefiniować samą siebie. Jednostka ludzka, dialogiczna ze swej natury, nie potrafi pojmować samej siebie poza wszelką możliwą stabilną relacją z podobnymi sobie.

Propozycja J.-F. Lyotarda i postmodernizmu nie jest, zdaniem Ch. Taylora, propozycją stabilną. Podmiot nieustannie **poszukuje sensu**, wyraża się przez **narrację** i odwołuje się do horyzontów istnienia. Świat dorosły, pozbawiony dziecięcego pragnienia i wyobrażenia, nie ułatwia dotarcia do spójnej i nieodwołalnej definicji. Podmiot Ch. Taylora nie próbuje dokonywać ostatecznego definiowania ani świata, ani samego siebie. Jest on dynamiczny i w swej narracji ciągły i integralny.

Bibliografia

- Apple, M. (1993). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York.
- Ball, S. (1994). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. K. Kwaśniewicz (tłum.). Kraków.
- Feinberg, W., Soltis, J.F. (2000). *Szkola i społeczeństwo*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Ferry, L. (1998). *Człowiek-Bóg, czyli o sensie życia*. A. Miś, H. Miś (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. A. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (1980a). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings (1972–1977)*. C. Gordon (red.). New York.
- Foucault, M. (red.) (1980b). *Herculine Barbin: Being the Recently Discovered Memoirs of a Nineteenth Century Hermaphrodite*. Brighton.
- Foucault, M. (1983). Subject and Power. W: H.L. Dreyfus, P.K. Rabinow (red.). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago.
- Foucault, M. (1984). Truth and Power. W: P. Rabinow (red.). *The Foucault Reader*. New York.
- Foucault, M. (1988a). Człowiek i jego sobowtóry. *Literatura na Świecie*, 6(23).
- Foucault, M. (1988b). Troska o prawdę (Rozmowa François Ewalda z Michelem Foucaultem). *Colloquia Communia*, 1–3.
- Foucault, M. (1988c). Truth, Power, Self: An Interview with Michel Foucault. W: L.H. Martin, H. Gutman, P.H. Hutton (red.). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. T. Komendant (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (1995). *Historia seksualności*. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski (tłum.). T. III: *Troska o siebie*. Warszawa.
- Foucault, M. (1997). The Ethics of the Concern of the Self as a Practice of Freedom. W: P. Rabinow (red.). *Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth*. New York.
- Foucault, M. (1998). *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*. M. Kowalska (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (1999). Prawdziwa pleć. W: T. Komendant (wyb. i oprac.). *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. B. Banasiak i in. (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000a). „Omnes et singulatim”: przyczynek do krytyki politycznego rozumu. W: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa – Wrocław.
- Foucault, M. (2000b). Szaleństwo i społeczeństwo. W: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000c). Seksualność i władza. W: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa – Wrocław.
- Foucault, M. (2005). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. T. Komendant (tłum.). Gdańsk.
- Habermas, J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. M. Łukasiewicz (tłum.). Kraków.

- Januszkiewicz, A. (1985). *Emmanuela Lévinasa metafizyka spotkania*. Kraków.
- Kalaga, W. (2001). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków.
- Komendant, T. (1994). *Władze dyskursu. Michel Foucault w poszukiwaniu Siebie*. Warszawa.
- Lemert, Ch., Gillan, G. (1999). *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- McLaren, P.L. (1991). *Decentering Culture: Postmodernism, Resistance and Critical Pedagogy*. W: N.B. Wyner (red.). *Current Perspectives on the Culture of Schools*. Boston.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Miller, J. (1993). *The Passion of Michel Foucault*. New York.
- Morawski, S. (1999). *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury*. Toruń.
- Shapiro, S. (1991). *Postmodernism and the Crisis of Reason: Social Change or the Drama of Aesthetic? Educational Foundations*, Fall.
- Szkudlarek, T. (1993a). *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński i in. (tłum.). Warszawa.
- Taylor, Ch. (2002). *Etyka autentyczności*. A. Pawelec (tłum.). Kraków.
- Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*. Poznań.

Streszczenie

Głównym przedmiotem rozważań jest zagadnienie podmiotowości w postmodernistycznym dyskursie pedagogicznym, które przedstawiam na przykładzie teorii M. Foucaulta. Ukazuję dekonstrukcję oświeceniowej koncepcji podmiotu i zastąpienie podmiotu ontycznego podmiotem etycznym. Analizuję rolę języka jako narzędzia tworzenia podmiotowości. Kwestia społecznego konstruowania podmiotu ukazana jest jako zasadniczy wymiar analiz życia społecznego, obok analiz wiedzy i władzy.

Summary

The main subject of consideration is an issue of the subjectivity in the postmodernist pedagogical discourse, which is introducing on the example of the theory of the M. Foucault. I am presenting the deconstruction of the Enlightenment conception of subject and replacing the ontological subject with ethical subject. I am analysing role of the tongue as tools of creating the subjectivity. The issue of social constructing the subject is presented as the undamental dimension of analyses of the social life, besides analyses of the knowledge and the power.

Astrid Męczkowska-Christiansen

Wychowanie jako kształtowanie podmiotu polityczności

Polityczność wychowania

Zgodnie z tezą wysuniętą przez Sokratesa, wszelkie wychowanie ma charakter polityczny, przygotowuje bowiem człowieka do roli władcy bądź poddanego. Nerozerwalny związek pomiędzy tym, co **polityczne**, a wychowaniem jest szczególnie akcentowany w obszarze antycznej filozofii wychowania. Znajduje on jednak swoje miejsce także w aktualnej myśli o wychowaniu. Jedną z najbardziej znaczących kategorii współczesnej pedagogiki w odniesieniu do analizy relacji pomiędzy wychowaniem a organizacją życia społecznego opartą na zasadach demokracji wydaje się kategoria **polityczności wychowania**. Polityczność wychowania, pomimo że jest pojęciem znaczącym (co postaram się uzasadnić w dalszej części tekstu), z pewnością nie jest pojęciem popularnym w pracach pedagogów, w odróżnieniu od polityki, której związki z edukacją śledzi wielu autorów.

Polityczność dotyka ontologicznego podłoża zjawisk i procesów edukacyjnych i zarazem społecznych, polityka zaś odnosi się do ich ontycznej powierzchni, obejmując (w nawiązaniu do jej klasycznej definicji w ujęciu M. Webera) dążenie do udziału we władzy lub do wywierania wpływu na podział władzy (M. Weber, 1998). W odniesieniu do procesów edukacyjnych polityczność rozgrywa się w ich wnętrzu; w pewnym sensie można ją uznać za ich istotę, o ile mówimy o edukacji zaangażowanej w ustanawianie demokratycznego ładu społecznego. Polityka zaś wchodzi w relację z edukacją jako jednym z jej obszarów, nieuchronnie kolonizuje obszar edukacji i w tym znaczeniu ta druga staje się przedmiotem polityki i zarazem obszarem walki o wpływy polityczne.

Polityczność edukacji stanowi „środowisko” konstruowania jej podmiotu. Mam tu na myśli zarówno zbiorowy podmiot wychowania, jak i podmiot polityczności. Inspirowana myślą H. Arendt, podmiot polityczności rozumiem jako ludzką wielość, podzielającą wspólne doświadczenie kul-

turowe zintegrowane w postaci zmysłu wspólnego (*general sense*), w swoim zróżnicowaniu zdolną do podejmowania działań oraz formułowania sądów, pojmowanych jako akty polityczne¹.

Jak zauważa J. Rutkowiak, dokonując wprowadzenia pojęcia polityczności w obszar dyskursu rodzimej pedagogiki,

[j]eżeli przyjmie się, że polityka jest dziedziną relacji państwa – prawa – prawa – społeczeństwa – jednostek [...], to uznać można, iż polityczność stanowi uniwersalny wymiar myślenia o wychowaniu, jako wielostronnie zanurzonym w tych relacjach (J. Rutkowiak, M. Szczepska-Pustkowska, 1995, s. 209).

Przy przyjęciu argumentów J. Rutkowiak, każde wychowanie jest wychowaniem politycznym, gdyż jest ogarnięte przez szeroko pojętą politykę i niemożliwe poza jej zasięgiem (J. Rutkowiak, M. Szczepska-Pustkowska, 1995, s. 210). Pojęcie polityczności jest odnoszone przez tę autorkę także do obywatelskiej problematyki zaangażowania i obowiązku, w wyniku czego dochodzi ona do konstatacji, że samo to pojęcie jest bliskie kategorii **etyczności** (J. Rutkowiak, 2007, s. 108), oznacza ono bowiem już nie tylko uwikłanie procesu wychowania w polityczną grę, lecz przede wszystkim także „etyczne zaangażowanie w nadawanie określonego kształtu rzeczywistości społecznej” (A. Męczkowska, 2006, s. 213).

W odniesieniu do filozofii polityki pojęcie polityczności nawiązuje do koncepcji **polityki** (*politics*) H. Arendt oraz kategorii **politycznego** (*the political*) w ujęciu Ch. Mouffe. Pomimo różnic językowych (często wynikających z przekładu bądź odcieni semantycznych nieprzekładalnych na język polski) obie te koncepcje bezpośrednio nawiązują do kategorii polityczności, gdyż przestrzeń „tego, co polityczne”, ich autorki lokują na poziomie ontologicznym, poprzedzającym aktywność *sensu stricto* polityczną.

¹ Choć takie pojęcie podmiotu polityczności można łączyć z ideą społeczeństwa obywatelskiego, to jednak analiza tej relacji wymagałaby szerszych uzasadnień, gdyż w swoim myśleniu – celowo – dokonuje „zawieszenia” inspirowanych liberalizmem indywidualistycznych konotacji społeczeństwa obywatelskiego, zachowując jednak ich rdzenny sens, uznając podmiot polityczności za podmiot politycznego sprawstwa, w odróżnieniu od społeczeństwa bądź zbiorowości jako przedmiotu zewnętrznych wobec niego aktów politycznej władzy (masy). W tym sensie samo pojęcie podmiotu polityczności implikuje możliwość jego negacji.

Polityczność jako warunek demokracji

W świetle wykorzystywanych przeze mnie ujęć teoretycznych polityczność stanowi warunek demokracji zarówno w jej wariancie **obywatelskim** (H. Arendt), jak i **radykałnym** (Ch. Mouffe).

Polityczność (*politics*) – w ujęciu H. Arendt – jest przeciwstawiana praktykom zawłaszczania, regulacji, regularyzacji i podporządkowania. Jej znaczenie wywodzi ona z Arystotelesowskiego pojęcia *polis*, uznając za jej podstawę wielość. Polityczność oznacza, według niej, myślenie i działanie w warunkach różnorodności (H. Arendt, 2005, s. 30–31). Nieusuwalnym wymiarem polityczności jest zatem pluralizm respektujący unikatowość ludzkich istnień, dokonywanych przez nie wyborów i działań podejmowanych na płaszczyźnie nierozzerwalnego połączenia tego, co indywidualne i polityczne.

Pojęcie *polis*, do którego nawiązuje H. Arendt, wypracowując swoje rozumienie polityczności, łączy się z obecnością **sfery publicznej**. *Polis* to

[...] publiczno-polityczny świat, w którym ludzie uzyskują swoje pełne człowieczeństwo, swoją pełną rzeczywistość jako ludzie, nie tylko dlatego, że są (jak w przypadku życia prywatnego, domowego), lecz również dlatego, że się **pokazują** [wyr. – A.M.Ch.] (H. Arendt, 2005, s. 54).

Istota owego „pokazywania się” jest wyrażana przez wypowiedanie własnej opinii (*doksai*) przy jednoczesnym byciu widzianym i słyszonym przez innych (H. Arendt, 2005, s. 48). To ostatnie zaś odnosi się do obecności **sfery publicznej** jako wspólnej przestrzeni podzielanego świata i podzielanych doświadczeń, rzeczywistość bowiem, w jakiej rozgrywa się to, co polityczne, jest zawsze dzielona z innymi (H. Arendt, 2000a). Za podstawowe filary polityczności H. Arendt uznaje działanie i mówienie jej podmiotów, stanowiące formy aktywności ugruntowane w myśleniu i moralnym osądzie, orientacji na dobro wspólne oraz pamięci fundującej wspólnotę doświadczenia.

Domeną polityczności jest wspólnota. Idąc za myślą Arystotelesa, wyrażoną w *Etyce nikomachejskiej*, wspólnota nie powstaje przez sojusz ludzi sobie równych, lecz właśnie nierównych i odmiennych. Taki właśnie charakter wspólnoty – twierdzi H. Arendt – jest możliwy dzięki przyjaźni, obejmującej równoprawne partnerstwo we wspólnym świecie. Owo klasyczne, greckie rozumienie przyjaźni, rekonstruowane przez H. Arendt i osadzone w politycznym kontekście rozumienia i działania, moglibyśmy współcześnie odnieść do pojęcia społecznego solidaryzmu.

Polityczność rozgrywa się w sferze napięcia pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne: pomiędzy kontemplacyjnym życiem indywidualnego umysłu a wspólnotowym działaniem; pomiędzy samotnością (której nie wolno mylić z osamotnieniem), stanowiącą „dom” dla myśli i sądzenia, a komunikowalnością wspólnego zmysłu i dzieleniem kulturowego doświad-

czenia. Sens polityczności nie polega na ukształtowaniu Społeczeństwa jako Wielkiego Podmiotu Polityki, naznaczonego jednością i obdarzonego Wolą Powszechną (to wszak doświadczenie totalitarne), lecz – jak pisze J. Kristeva w komentarzu do myśli politycznej H. Arendt – chodzi „o zachowanie dystansu, zapewniającego przestrzeni publicznej, że składać się będzie z indywidualności” (J. Kristeva, 2007, s. 113).

Być może pogląd H. Arendt na politykę można określić mianem „romantycznego” z racji tego, że koncentrując się na „dialogiczności” życia politycznego, autorka nie dostrzega w obszarze samych warunków konstruowania polityczności niezbywalnego dla niej zjawiska **hegemonii**, akcentowanego przez radykalnie i zarazem poststrukturalnie zorientowanych współczesnych myślicieli politycznych: E. Laclau i Ch. Mouffe. Zdaniem Ch. Mouffe, polityczność (*the political*), w odróżnieniu od sfery realizowania polityki jako „rządzenia” (*policy*), stanowi konstytutywny warunek polityki demokratycznej, obejmującej nieuchronny **konflikt**, będący konsekwencją Freudowskiej ambiwalencji ludzkiego uspołecznienia (Ch. Mouffe, 2008). Konflikt stanowi podstawowy rezultat wielości form ludzkiego zróżnicowania i aby móc wpisać się w politykę demokratyczną – musi się stać konfliktem „oswojonym” (**agonicznym**). Zgodnie z wysuniętą przez tę autorkę tezą, zadaniem polityki demokratycznej nie jest przewyciężenie konfliktu jako rezultatu zróżnicowanych tożsamości zbiorowych (**my/oni**) poprzez konsensus, ale „wyznaczanie ich w taki sposób, aby ożywiły demokratyczną konfrontację” (Ch. Mouffe, 2008, s. 20).

Podłoże demokratycznego konfliktu jest stanowione przez zjawisko hegemonii, które w świetle politycznej filozofii E. Laclau i Ch. Mouffe jest filarem ładu społecznego (E. Laclau, Ch. Mouffe, 2007). W związku z tym, że praktyka społeczna oznacza połączenie przygodności oraz hegemonicznie ustanowionego ładu, akty społecznego stanowienia są **wyrazem określonej struktury stosunków władzy** i mają jedynie **tymczasowy, prowizoryczny charakter**, niezależny od jakiegóż „aprioryczności społecznej” (E. Laclau, 2004, s. 128), ponieważ, dodaje Ch. Mouffe,

[...] uważany w danym momencie za „naturalny” porządek świata, z towarzyszącym mu „zdrowym rozsądkiem”, jest tak naprawdę wynikiem narzuconych praktyk społecznych, nie zaś wyrazem zewnętrznej i powołującej je do życia głębszej obiektywności (Absolut, prawa historii czy Bóg) (Ch. Mouffe, 2008, s. 33).

Każdy porządek społeczny jest zatem porządkiem tymczasowym i przygodnym. Co ważne, w obrębie danej formacji społecznej może istnieć wiele hegemonicznych punktów węzłowych strukturujących jej całość (E. Laclau, Ch. Mouffe, 2007, s. 149) – ośrodków hegemonii narzucających określone wizje świata, artykułujących „wspólne” dążenia oraz zmierzających do podporządkowania sobie grup i jednostek. Wszystkie one współkonstruuują sferę publiczną – rozumianą jako przestrzeń **agonicznego konfliktu** grup dążących do hegemonii w życiu społecznym.

Polityczność, dla której „naturalne” podłoże stanowi konflikt, w świetle teorii polityki należących do dorobku poststrukturalizmu, wyraża się przede wszystkim nie w dokonanych aktach, lecz w pragnieniach artykułowanych przez jej podmioty. Ernesto Laclau i S. Žižek, nawiązując do psychoanalitycznej teorii J. Lacana, ukazują, że sam moment wyrażania pragnienia może być bardziej znaczący od jego zrealizowania, stymuluje on bowiem twórcze wysiłki o charakterze emancypacyjnym (pomimo niepełnego charakteru samych aktów emancypacyjnych).

Podsumowując obydwa przywołane stanowiska, naświetlające pojęcie polityczności, możemy uznać, że zarówno poglądy wyrażane przez H. Arendt, jak i perspektywa poststrukturalna kładą nacisk na pluralistyczny wymiar życia społecznego, stanowiący warunek polityczności. Obie perspektywy wzbudzają podejrzliwość wobec polityki konsensu, zmierzającej do zatarcia polifoniczności głosów i działań artykułowanych w sferze publicznej. Dla H. Arendt, piszącej, że „dziedzina publiczna jako świat wspólny zbiera nas razem, ale też, by tak rzec, nie pozwala nam potykać się o siebie nawzajem” (H. Arendt, 2000a, s. 59), sfera publiczna stanowi nie tylko domenę łączenia, ale także rozdzielania ludzi – bez tego ostatniego polityczność zanika, przekształcając się w masowość (H. Arendt, 2000a). W świetle obydwu perspektyw polityczność jest uznawana za warunek demokracji, łączonej z ideą ludzkiej wolności (choć nigdy niepełnej) i obywatelskiej aktywności. Płynąca z nich wizja demokracji jest zawsze wizją demokracji ograniczonej, z koniecznością ułomnej, w której, mówiąc językiem H. Arendt, „kruchość spraw ludzkich” wymaga ciągłego zaczynania od początku, a dopełniając w duchu poststrukturalnym – emancypacja zaś, jako pełnia politycznej doskonałości, staje się zadaniem o tyle koniecznym, o ile niemożliwym (E. Laclau). Obydwie perspektywy kładą także nacisk na obecność sfery publicznej jako sfery konfliktu bądź dialogu, generujących zmianę społeczną, rozumianą w kategoriach nieustającej fluktuacji demokratycznie zorganizowanego życia społecznego. Polityczność łączy się z dynamiką życia politycznego, dlatego też zmiana stanowi jej podstawową kategorię, lokowaną na ontologicznym poziomie funkcjonowania społeczeństwa. Stanowiąc rezultat ludzkiej wielości, jej myślenia i działania w warunkach różnorodności, kategoria zmiany określa bowiem sam sposób konstruowania rzeczywistości społecznej. W tym sensie ani platońska doskonałość Państwa, oparta na absolutnych miernikach znoszących wszelką zmienność (por. Sokrates w: H. Arendt, 2005), ani też pozostająca jedynie „grą pozorów” rywalizacja elit, będąca esencją polityki liberalnej (Ch. Mouffe, 2008, s. 36), nie mają charakteru politycznego.

Podmiot polityczności

Podmiot polityczności to podmiot **rzeczywistego życia politycznego**, rozgrywającego się w ontologicznej sferze funkcjonowania społeczeństw: to podmiot uczestniczący, a wręcz zadomowiony w sferze polityczności jako spluralizowanym obszarze podzielanych doświadczeń, obszarze wydawania sądów, konfliktu i debaty, wyrażania pragnień i podejmowania działań noszących charakter „zaczynania” – działań dążących do zmiany zorientowanej na dobro wspólne (przy zachowaniu świadomości jego relacyjnego charakteru). Tak rozumiany podmiot polityki odróżniam od podmiotu politycznego.

Podmiot polityczności jest podmiotem **posiadającym władzę**, w szczególności ten rodzaj władzy, który określa się anglojęzycznym terminem *political empowerment*, co – w polskojęzycznej literaturze pedagogicznej – przyjęło się uznawać za **upełnomocnienie**, a co też można, chyba łatwiej, oddać za pośrednictwem terminu politycznego sprawstwa. Ponieważ władza ma charakter zdecentrowany, jej oddziaływania zaś uważa się za zapośredniczone w pojęciu autonomii podmiotu (M. Foucault), to można powiedzieć, że podmiot polityczny „uczestniczy we władzy” (J. Torfing, 1999, s. 155 i nast.).

Podmiot polityczności jest **podmiotem zbiorowym**. Dla H. Arendt – podkreślającej, że wspólne przebywanie i działanie mogą się przekształcić we władzę, człowiek zaś w pojedynkę jest bezsilny – podstawę podmiotowej zbiorowości tworzy wspólnota bądź przynajmniej wspólne dzielenie przestrzeni doświadczenia, komunikowane w mowie i działaniu. Koncepcja polityki H. Arendt osadzonej we wspólnocie nawiązuje także do Arystotelesowskiego pojęcia **przyjaźni**. Przyjaźń, o politycznym znaczeniu, łączy się z umiejętnością widzenia świata z perspektywy przyjaciela – co oznacza także, że wspólnotowy rys podmiotu polityczności jest zakotwiczony w zdolności do rozszerzonego myślenia, uwzględniającej optykę Innego.

Z kolei w świetle ujęcia poststrukturalnych teoretyków lewicy podmiot polityczności obejmuje grupy wyrażające wspólne dążenia i konstytuujące Lacanowski „**podmiot pragnienia**”. Jednocześnie jest to „podmiot braku”, „który może istnieć jedynie jako woła wykraczająca poza strukturę”, woła kształtowana przez akty identyfikacji z racji braku jakiegokolwiek esencjonalnego „jądra” tożsamości (E. Laclau, 2004, s. 131; zob. też S. Žižek, 2001).

Podmiot polityczności posiada **tożsamość**, pomimo jej relacyjnego i niepełnego charakteru. Niepełny charakter tożsamości jest wyznaczony przez napięcie pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym, co wspólnotowe. Poststrukturalizm, uwzględniając Freudowską ambiwalencję jednostkowości i uspołecznienia, odwołuje się do konieczności identyfikacji obecnej na poziomie ideologicznym jako podstawy tożsamości zbiorowej. Z kolei H. Arendt koncentruje się na nieuniknionym dramatyzmie i jednocześnie wartości napięcia pomiędzy intymnym a wspólnotowym pierwiastkiem ludzkiego

doświadczenia; pomiędzy wycofaniem w myślenie a zaangażowaniem we wspólnotowe działanie; pomiędzy zmysłem wspólnym (*common sense*), „który dostosowuje nasze pozostałe pięć zmysłów do świata wspólnego i pozwala nam się w nim orientować – a zdolnością myślenia, mocą której człowiek się świadomie z niej wycofuje” (H. Arendt, 2000b, s. 196). Z kolei relacyjny charakter tożsamości związany jest z procesem jej konstruowania na podstawie całego łańcucha odniesień **my** – **oni** oraz identyfikacji – częstokroć przygodnych i nietrwających – odnoszących się do dostarczenia takiej wizji nas samych, z którą możemy się identyfikować. Ustanowienie konkretnego „my” zawsze zależy od obrazu „ich”, od których się odróżniamy – twierdzi Ch. Mouffe. W zależności od sposobu konstruowania „ich” możliwe są różne typy relacji „my – oni” (Ch. Mouffe 2008, s. 34).

Podmiot polityczności jest **podmiotem oporu**. Manuel Castells, wnikliwy badacz współczesnych społeczeństw, dochodzi do konstatacji, że współczesne formy tożsamości zbiorowych są kształtowane na podstawie oporu, co z kolei dla M. Foucaulta wydaje się stanowić jedyną szansę dla podmiotowej autokreacji (A. Męczkowska, 2006, s. 190–191). Na kwestie politycznej rangi oporu oraz jego rolę w konstytuowaniu wspólnoty zwracała już uwagę H. Arendt, podejmując zagadnienie nieposłuszeństwa obywatelskiego. Jak pisze, „ruch nieposłuszeństwa obywatelskiego to nic innego jak najnowsza forma dobrowolnego stowarzyszenia” (H. Arendt, 1999, s. 196), angażująca zorganizowane mniejszości, „które powstają przeciw, jak się zakłada, niewyartykułowanym, choć bynajmniej nie »milczącym« większościom” (H. Arendt, 1999, s. 199). Poruszyła tym samym ważny dla współczesnych teoretyków problem wyłaniania się nowych wspólnot, nowych podmiotów polityki w warunkach hegemonii w odniesieniu do aktów oporu, przyjmujących emancypacyjne znaczenie (zob. S. Newman, 2001; E. Laclau, Ch. Mouffe, 2007).

Podmiot polityczności jest **podmiotem działania, mówienia i myślenia**. Zgodnie z tezą postawioną przez H. Arendt, działanie i mówienie – z pozoru banalne typy ludzkiej aktywności – stanowią filary polityczności podmiotu, „ponieważ są one jedynymi czynnościami, które nie tylko podlegają wpływowi wielości [...], lecz są nie do pomyślenia poza jej obrębem” (H. Arendt, 2005, s. 92). Ujmuje ona działanie w kategoriach **interakcji**, przebiegającej pomiędzy podmiotami zdolnymi do własnych „akcji”; jest to działanie, którego rezultatów nie sposób zdefiniować, poza ich rozumieniem w kategoriach nieustannego „zaczynania od nowa”, tak charakterystycznego dla **kondycji ludzkiej**, a zarazem dającego wyraz jej kruchej wolności. Rzeczywiste działanie o wspólnotowym charakterze wymaga bezinteresowności, odrzucenia osobistych ambicji i orientacji na dobro wspólnoty.

Działanie to zaangażowanie zwykłych ludzi wraz z ich codziennym sposobem uczestnictwa we wspólnocie, możliwe jedynie w świecie publicznym, w przeciwieństwie do **myślenia**, którego domem jest intymność. „Myśleć to badać i kwestionować” – powtarza H. Arendt za Sokratesem (H. Arendt,

2000b, s. 131). Wprawdzie myślenie możliwe jest tylko w świecie prywatnym, jednak ma ono doniosłe znaczenie polityczne, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności widzenia świata z perspektywy Innego.

Zdolność do postrzegania tej samej rzeczy z różnych punktów widzenia pozostaje w świecie ludzkim. Jest to po prostu zmiana perspektywy danej nam z natury na perspektywę innego człowieka, z którym dzielimy ten sam świat, a rezultatem jest prawdziwa wolność ruchu w naszym świecie umysłowym odpowiadająca naszej wolności ruchu w świecie fizycznym (H. Arendt, 2005, s. 24).

Tak twierdzi H. Arendt, łącząc problem wolności człowieka z Kantowską koncepcją rozszerzonego myślenia.

Podmiot polityczności jest **podmiotem osądu**. Rozszerzone myślenie umożliwia nam wydawanie osądu, którego kryteria nie są przekazywane z góry, lecz są konstruowane w przestrzeni ludzkiej wielości. Analizy H. Arendt, nawiązujące do koncepcji władzy sądenia I. Kanta, sprowadzają ją do przekonania, że wydawanie sądów jest możliwe bez polegania na ogólnie przyjętych regułach, iż formułuje się je we własnym imieniu, ucząc się na własnym doświadczeniu i ponosząc ich konsekwencje (H. Arendt, 2000b, s. 69 i nast.). Warunkiem wydawania sądów

[...] nie jest ani inteligencja, wykształcenie czy pochodzenie społeczne, ani też akceptacja norm moralnych (wręcz przeciwnie: ludzie bezkrytycznie zaadaptowani do istniejących norm moralnych z łatwością, co pokazuje faszyzm, zamienili jeden system wartości na drugi) – jest nim myślenie pojmowane jako „milczący dialog pomiędzy mną a moim «ja»” (H. Arendt, 2000b, s. 75).

Postępowanie moralne zależy zatem od relacji człowieka z samym sobą: „[c]hodzi nie o troskę o innych, lecz o siebie, nie o potulność, lecz o ludzką godność, a nawet dumę. Kryterium nie jest miłowanie bliźniego ani miłość własna, lecz szacunek dla siebie” – pisze H. Arendt (H. Arendt, 2000b, s. 97). Pomimo tego, że akt wydawania sądu toczy się w dialogu między mną a „ja”, to wydając sąd, biorę pod uwagę innych (nie oznacza to jednak, iż dostosuję swój osąd do ich sądów) (H. Arendt, 2000b, s. 169). Owo uwzględnienie wielości innych w milczącym rozważeniu ich sądów nawiązuje do pojęcia „zmysłu wspólnego”.

Władza sądenia jest uznawana przez H. Arendt za najbardziej polityczną z umysłowych zdolności człowieka, dotyczy bowiem oceny konkretnych sytuacji i zjawisk. Atrofia władzy sądenia jest szczególnym zagrożeniem dla sfery publicznej, gdyż stanowi podstawę moralności. Ta zaś – ponownie – jest rozumiana w kategoriach politycznych: idąc za Arystotelesem, „dobre życie” obywatela jest racją bytu *polis* (H. Arendt, 2000b, s. 94). Szczególnie niebezpieczne dla polityki są obojętność i skłonność do odmowy wydawania sądów – „[t]u właśnie tkwi potworność, a zarazem banalność zła” (H. Arendt, 2000b, s. 175).

Podmiot polityczności jest **podmiotem pamięci**. W parze z myśleniem, jako swoiście ludzkim i zarazem politycznym sposobem zakorzeniania się w świecie, idzie pamięć. Jako myślenie o przeszłości „oznacza poruszanie się w wymiarze głębi”, „ugruntowywanie się, by nie zostać zmiecionym przez ducha dziejów, Historię czy zwykłą pokusę” (H. Arendt, 2000b, s. 124). Pamięć zachowuje przykłady, które są „podpórkami” osądu moralnego (H. Arendt, 2000b, s. 173).

Podmiot polityczności jest **podmiotem odpowiedzialności**. Odpowiedzialność, w której

[...] „branie na siebie konsekwencji czegoś zgoła przez nas niezawinionego” dotyczy nie tylko indywidualnych wyborów, lecz z racji wspólnotowego charakteru doświadczenia politycznego „jest ceną, jaką płacimy za to, że nie żyjemy sami, lecz pośród innych ludzi, i że zdolność działania stanowiąca aktywność *par excellence* polityczną może się urzeczywistnić jedynie w którejś z wielu złożonych form ludzkiego współlistnienia” (H. Arendt, 2000b, s. 186).

Wychowanie jako konstruowanie podmiotu polityczności. Wyzwania dla edukacji

Rola edukacji, podobnie jak rola Sokratesa-filozofa, polega na **kształceniu**, stymulowaniu rozwoju potencjału politycznego sprawstwa społeczeństwa jako podmiotu zbiorowego. Wychodząc od pojęcia polityczności oraz jego komponentów, zarysowanych we wcześniejszych częściach tekstu, dokonuję w tym miejscu próby, o zaledwie szkicowym charakterze², przełożenia myśli filozoficznej na język projektu, opisującego charakter wychowania/edukacji, stanowiącej obszar konstruowania podmiotu polityczności. Do jej podstawowych filarów zaliczam: doświadczenie **pluralizmu**, budowanie **wspólnotowej więzi** pomiędzy jej podmiotami, konstruowanie **tożsamości zbiorowych** otwartych na agoniczny konflikt bądź dialog, wspieranie zdolności **myślenia** (afirmację myślenia) oraz kształtowanie zdolności do **działania**.

Doświadczenie pluralizmu pojmuję jako afirmację etniczności, regionalności i innych form lokalnej przynależności kulturowej przy jednoczesnym „doświadczeniu różnicy” w relacji z Innym. To ostatnie wymaga rozszerzania, decentracji doświadczenia kulturowego podmiotów wychowania, obejmującej kulturowe doświadczenie Innego – mówiąc językiem R. Rorty’ego: chodzi o **wyzwalanie**, umożliwiające zwrócenie się ku jakościowo odmien-

² Ów szkicowy charakter mojego poczynania wynika z faktu, że prezentowany tekst stanowi część większej, rozpoczętej przeze mnie pracy dotyczącej polityczności wychowania.

nym praktykom społecznym, nowym formom życia i ludzkiego istnienia (R. Rorty, 1993). Realizacja tego postulatu łączyłaby się z jednej strony z pluralizacją treści kształcenia szkolnego i akademickiego, z drugiej – ze zróżnicowaniem programów kształcenia opartych na (częściowej) autonomii regionów i lokalnie osadzonych instytucji/praktyk edukacyjnych.

Budowanie wspólnoty wymaga oparcia kształcenia na idei współpracy i współodpowiedzialności za jej rezultaty przy jednoczesnym uznaniu środowisk lokalnych za punkt wyjścia i zarazem partnera dla procesów edukacyjnych. Edukacja zorientowana na budowanie wspólnoty uznaje doświadczenia społeczne dziecka, w tym relacji z rówieśnikami, za równie ważne jak znaczenie kształcenia intelektualnego. Szczególnie istotne miejsce w budowaniu wspólnoty zajmują przekaz kultury ogólnej, ze szczególnym naciskiem na upowszechnianie krytycznych kompetencji alfabetyzacyjnych, a także kształtowanie orientacji na dobro wspólne.

Konstruowanie tożsamości zbiorowych jako wyzwanie dla edukacji łączy się z przyjęciem założenia, że ta nie kształtuje (w mechanicznym sensie „urabiania”) tożsamości ludzi, lecz dostarcza oferty identyfikacji tożsamościowych, dokonując równoległego wprowadzenia w różne obszary kulturowego uczestnictwa (kultury lokalnej, ponadlokalnej, ogólnej). Ważną rolą tego aspektu wychowania jest wspieranie tożsamości zbiorowych przy osłabianiu identyfikacji esencjalistycznych, które mogą prowadzić do wrogości i postaw fundamentalistycznych, nacjonalistycznych, wykluczających etc. Jednocześnie istotnym jego elementem jest kształtowanie agonicznych relacji z Innymi, polegające na konstruowaniu wiedzy na temat różnorodności grup społecznych, stowarzyszeń i mniejszości oraz na podejmowaniu próby rozumienia ich dążeń i problemów. Wymaga to uwzględnienia w treściach kształcenia szkolnego uważnej – hermeneutycznej – analizy aktualnych i zarazem zróżnicowanych tekstów kultury.

Rola edukacji, podobnie jak rola Sokratesa-filozofa, polega na **pobudzaniu do myślenia**. Filozof nie wypowiada prawd, lecz powierza nam ich poszukiwanie. Podobnie kształtowanie podmiotu polityczności wymaga przywrócenia rangi kształceniu jako poszukiwaniu mądrości, nie zaś nabywaniu wiadomości. Towarzyszy mu kształtowanie zdecentrowanego widzenia świata jako warunku rozwoju moralnego (L. Kohlberg, L. Witkowski), polegające na stymulowaniu wysiłku myślenia przez oparcie kształcenia na toku problemowym, kształtowaniu kompetencji krytycznego rozumienia rzeczywistości, wspieraniu niezależności myślenia i odwagi wydawania sądów oraz przywróceniu rangi historycznego przykładu (także negatywnego) i autorytetu tradycji, ponieważ „[p]rzywoływanie w pamięci jakiegoś wydarzenia jest myśleniem; jeśli zapominamy, grozi nam to utratą sensowności naszego świata” (cyt. za: J. Koehn, w: H. Arendt, 2005, s. 22).

Z kolei **wspieranie zdolności do działania** oznacza wyzwalanie postaw społecznego zaangażowania, kształtowanie umiejętności współpracy

i odwagi cywilnej, a także rozwijanie postaw twórczych, zorientowanych na „zaczynanie” i przekładających się na kształtowanie kompetencji do uczestnictwa w sferze publicznej.

Wszystkie te postulaty³ osadzone są w polu nieusuwalnych napięć, w którym konstruowany jest podmiot polityczności: napięcie pomiędzy działaniami wspierającymi proces indywiduacji i tradycyjnie uznawanymi za emancypacyjne a socjalizacyjnymi praktykami zakorzenienia, obejmującymi transmisję kultury dominującej i kultur lokalnych. Napięcie to, noszące znamiona ambiwalencji, uznaję za warunek wyłonienia się oporu i doświadczenia różnicy konstytutywnych dla konstruowania podmiotu polityczności.

Bibliografia

- Arendt, H. (1999). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. A. Łagodzka, W. Madej (tłum.). Warszawa.
- Arendt, H. (2000a). *Kondycja ludzka*. A. Łagodzka (tłum.). Warszawa.
- Arendt, H. (2000b). *Odpowiedzialność i władza sądenia*. W. Madej, M. Godyń (tłum.). Warszawa.
- Arendt, H. (2005). *Polityka jako obietnica*. W. Madej, M. Godyń (tłum.). Warszawa 2005.
- Kristeva, J. (2007). *Geniusz kobiecy: Hannah Arendt. Biografia*. J. Levin (tłum.). Warszawa.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. L. Koczanowicz, Ł. Nysler, K. Liszka (tłum.). Wrocław.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*. S. Królak (tłum.). Wrocław.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Mouffe, Ch. (2008). *Polityczność*. J. Erbel (tłum.). Warszawa.
- Newman, S. (2001). *From Bakunin to Lacan: Antiauthoritarianism and the Dislocation of Power*. Lanham.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Rutkowiak, J. (2007). Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja – Moralność – Sfera publiczna*. Lublin.
- Rutkowiak, J., Szczepska-Pustkowska, M. (1995). *Polityczność a upolitycznienie wychowania*, W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.

³ Niemniej wymagające teoretyzacji, rozwinięć i szerszych uzasadnień.

- Torring, J. (1995). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe, and Žižek*. Oxford – Malden.
- Weber, M. (1998). *Polityka jako zawód i powołanie (Wybór pism)*. A. Kopacki, P. Dybel (tłum.). Kraków.
- Žižek, S. (2001). *Wzniosły obiekt ideologii*. J. Bator, P. Dybel (tłum.). Wrocław.

Streszczenie

Wychodząc od krytycznej refleksji nad tezą Sokratesa o politycznej funkcji wszelkiego wychowania, próbuję pokazać, w jaki sposób zjawisko polityczności, w jego rozumieniu przedstawianym przez H. Arendt, może zostać włączone w aktualne rozważania nad kształtowaniem podmiotu wychowania jako podmiotu zbiorowego. Pierwsza część tekstu obejmuje zagadnienie polityczności z jego konsekwencjami dla rozumienia podmiotu polityczności. W drugiej prowadzę rozważania nad wyzwaniem stojącym przed edukacją zorientowaną na konstruowanie podmiotu polityczności.

Summary

Drawing upon my critical reflection on Socrates' thesis on the political function of education, I undertake to explain how the phenomenon of the political, with its conceptual frameworks given by H. Arendt, can be involved in the contemporary discussion upon cultivating a collective subject of education. The first section of the paper develops the concept of "the political" with its implications for understanding who is the subject of the political. The second sections presents some considerations on educational aspects and challenges for cultivating the subject of the political.

Karolina Starego

W stronę niepolitycznej emancypacji – pytanie o podmiotowość w warunkach neoliberalnej dominacji¹

Kategoria podmiotu jest dla pedagogiki pojęciem fundamentalnym. Jak przedstawiła w swojej książce o podmiotowości A. Męczkowska, od czasu pojawienia się naukowego namysłu nad wychowaniem, kategoria podmiotu zawsze pełniła polityczną funkcję, w której oświeceniowe programy naprawy społeczeństwa mogły zyskać praktyczną artykulację. Natomiast namysł filozoficzny, jako stała perspektywa refleksji edukacyjnej, czyniąca z podmiotowości abstrakcyjny artefakt, zawsze domagał się od wychowania podstawowej redukcji empirycznego „Ja” do jego uniwersalistycznej postaci, zdolnej wypełniać polityczne cele (A. Męczkowska, 2006). W ten sposób emancypacyjna funkcja wychowania, łączyła się ściśle z wizją Podmiotu, jako aktora historycznego procesu rozwoju społeczeństw zachodnich. Perspektywa ta doczekała się swojej krytyki w postaci postmodernistycznego zakwestionowania oświeceniowych „wielkich narracji”. Natomiast pojawienie się w myśli zachodniej wpływowego nurtu, jakim jest post-humanizm, spowodowało, że mówienie o podmiocie stało się czymś raczej niewłaściwym. Lekcja poststrukturalistyczna nauczyła nas bowiem, że kategoria podmiotowości nie jest kategorią niewinną czy neutralną, zawsze pojawia się w określonym kontekście społeczno-polityczno-historycznym, w którym Podmiot jest artefaktem, zawsze czegoś od nas chcącym – a to czego On chce, stanowi istotę edukacji.

Bogdan Banasiak w tekście pod symptomatycznym tytułem: *I cóż po podmiocie w tak jałowym czasie?*, pisze, że

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez MNiSW, pt. „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, nr 3637/H03/2007/32.

[...] autonomicznie rozumiany tożsamy ze sobą, racjonalny, suwerenny podmiot jest już tylko ideologią, której nie da się utrzymać, a kartezjańska perspektywa jego narodzin, była klasycznym przykładem „poronionego płodu, który na świat przyszedł już jako martwy”, a w każdym razie narodziny stanowiły początek trwającego długo, bo kilka wieków, „stanu agonalnego” (B. Banasiak, 2008, s. 38).

W takiej perspektywie wszelkie próby mówienia o podmiotowości, a co za tym idzie – o tożsamości w sensie normatywnym nie mają sensu o tyle, o ile każda próba treściowego wypełnienia podmiotowości w wymiarze deontycznym nabiera albo charakteru ideologicznego rozumianego w sensie „zafałszowanej świadomości”, albo wyklucza możliwość sprawczości, kiedy podstawowym terminem określającym proces upodmiotowienia są relacje władzy. O ile zatem wydaje się jasne, że koncepcja autonomicznego *cogito* jest współcześnie nie do utrzymania, o tyle pytaniem, które należy sobie postawić, jest to, czy pedagogika – jako nauka zajmująca się szeroko pojętym wychowaniem, nie tylko w wymiarze diagnostycznym, ale przede wszystkim projektującym – może sobie pozwolić na utratę istotnej dla niej kategorii.

Zachowanie postmodernistycznego punktu wyjścia w refleksji nad podmiotowością wydaje się jednak w pedagogice nie tyle konieczne, co raczej nieuniknione. Dzieje się tak z kilku powodów. Jak pisze T. Szukdlarek, to nie pedagogika została uwiedziona przez myśl ponowoczesną, tylko raczej postmodernizm przyjął coś, co dla pedagogiki było i jest zjawiskiem podstawowym, a mianowicie „zadany”, a nie „dany” charakter tożsamości, co tym samym czyni pedagogikę bytem postmodernistycznym niejako z „natury”:

[...] pedagogika bowiem – teoretyzując kategorię podmiotowości – czyni to zwykle konstruktywistycznie, traktując podmiot jako „coś do zrobienia” niż jako coś, co istnieje uprzednio wobec projektowanych zabiegów (T. Szukdlarek, 2008, s. 126, 127).

Ponadto jako nauka o wychowaniu, zjawisku, które jako przedmiot badań przekracza zakres poszczególnych wąsko pojętych dyscyplin naukowych, skazana jest, jak pisze T. Szukdlarek, na tworzenie „»behawiorystyczno-funkcjonalno-humanistyczno-hermeneutyczno-emancypacyjnych« hybryd”, przez ujmowanie w połączeniu zjawisk, które na gruncie filozofii, psychologii, socjologii, antropologii etc. są w teoretycznej izolacji (T. Szukdlarek, 2009, s. 11).

Z drugiej jednak strony zachowanie pełni konsekwencji tradycji myśli posthumanistycznej odbiera możliwość oceny czy gloryfikacji typów pedagogii i pedagogik, z uwagi na ich praktyczne konsekwencje. Henry A. Giroux w zaczerpniętej od J. Habermasa typologii racjonalności pokazuje, jak różne konsekwencje społeczne wynikają z ujęcia myśli o wychowaniu w perspektywach technicznej/instrumentalnej, hermeneutycznej/humanistycznej i krytycznej/emancypacyjnej (H.A. Giroux, 1993). W każdej z wymienionych racjonalności, *implicite* zawarta jest określona koncepcja podmiotowości, która

dalej ściśle wiąże się z konkretnymi założeniami epistemologicznymi czy ontologicznymi. O ile pierwsza zakłada podmiot *sensu stricto* Kartezjański, a druga – hermeneutyczny, o tyle trzecia – emancypacyjna podejmuje podmiotowość w jej postmodernistycznej formie, przyjmując za podstawowy mechanizm identyfikacyjny – relacje władzy i panowania. W swoich społecznych konsekwencjach racjonalność techniczna czy w mniejszym stopniu hermeneutyczna są ściśle związane z celami adaptacyjnymi i reprodukcyjnymi wychowania, dokonującymi się przede wszystkim dzięki zapoznaniu dialektycznej relacji szkoły i jej kontekstu społecznego czy politycznego. Dla H.A. Giroux natomiast, tak jak dla wielu pedagogów krytycznych, podstawowe dla wychowania powinny być cele emancypacyjne i transformacyjne, które z kolei, jak pisze A. Męczkowska (2006, s. 213), bez podmiotu nie są możliwe do pomyślenia.

Przyjęcie posthumanistycznej perspektywy w pedagogice krytycznej doprowadziło jednak paradoksalnie do problemów z rozwinięciem teorii podmiotowości (P.L. McLaren, 1987, s. 63, za: L. Witkowski, 1998, s. 107), zdolnej odpowiedzieć na etyczne wezwanie pedagogiki emancypacyjnej. Etyka stała się tym samym podstawowym kryterium (wobec kryzysu oświeceniowej racjonalności), pozwalającym na wartościowanie racji podejmowanych na gruncie wychowawczym działań. Przyjęcie etycznego kryterium, wiążącego się z rodzajem solidarnej (post)humanistycznej identyfikacji z uciśnionymi, wyraża się, jak pisze L. Witkowski, „postulatem praktycznego dążenia do likwidacji społecznego niedowładów bezsilnych, zdominowanych czy zepchniętych na margines kultury” (1998, s. 110). Jest to o tyle istotne, o ile, jak zauważa P.L. McLaren „»dekonstrukcyjne« rozmontowanie podmiotu oświeceniowego” doprowadziło w teorii społecznej do „politycznej i moralnej inercji”, pozwalającej na wzrost wpływu w wymiarach etycznym i politycznym, konserwatywnie zorientowanych nurtów myślowych i marginalizację progresywnej i z założenia emancypacyjnej teorii lewicowej (P.L. McLaren, 1989, s. 6, za: L. Witkowski, 1998, s. 112). W tym samym kontekście T. Szukdlarek, odnosząc się do postmarksistowskiej/poststrukturalistycznej teorii politycznej E. Laclau i Ch. Mouffe, opisującej konstruowanie się podmiotu politycznego czy politycznej tożsamości w hegemonicznym procesie dyskursywnego „wypełniania” treścią terminów „pustych znaczeniowo”, zauważa, że w wychowaniu nie możemy mieć do czynienia z dowolnością w konstruowaniu tożsamości. O ile teoria dyskursywnego wytwarzania hegemonii opisuje w wymiarze ontologicznym mechanizm znaczeniowego konstytuowania się określonej wizji tożsamości, nie roszcząc sobie pretensji do treściowej projekcji tożsamości „pożądaną”, o tyle pedagogika, silnie związana z wymiarem ontycznym – praktycznym, jest „odpowiedzialna nie tylko za to, jakie podmioty generuje, ale i za kogo i na jakich zasadach wyklucza w procesie identyfikacji podmiotu” (2008, s. 131–132). Teoria E. Laclau i Ch. Mouffe, przedstawiająca logikę konstruowania tożsamości politycznej, wydaje się dla pedagogicznego namysłu

nad konstruowaniem podmiotu w procesie wychowania niewystarczającą perspektywą. Kategorią podstawową w ostatnich tekstach tych teoretyków staje się pojęcie populizmu, któremu zostaje odebrane pejoratywne, często potoczne znaczenie, silnie związane z nieracjonalnością i ciemnotą mas, dążących do realizacji potrzeb i interesów niemieszczących się w ogólnej logice racjonalności społecznej.

Tym, co decyduje o możliwości zastosowania tej myśli jako ramy teoretycznej w refleksji nad wychowaniem i podmiotowością, jest pojęcie emancypacji. Należy podkreślić, że emancypacja staje się tu funkcją uzyskiwania możliwości artykulacji żądań politycznych, które niejako *post factum* konstytuują określoną tożsamość (w wymiarze ontycznym). Podstawową kategorią opisującą proces formowania się struktury podmiotowości (w wymiarze ontologicznym) jest „przygodność” walki o hegemonię. Perspektywa ta świadomie rezygnuje z uznanej za esencjalistyczną teorii konfliktu klasowego, zakładając, że żaden konflikt nie pojawia się jako wynik zróżnicowanych grupowych interesów, rozumianych jako wypadkowa określonej pozycji w strukturze przestrzeni społecznej i uwarunkowań ekonomicznych. To sama konfliktowa „natura” społeczeństwa, stanowiąca *de iure* warunek jego ontologicznej niemożliwości, jest w istocie zasadą jego funkcjonowania w wymiarze ontycznym. Ponieważ społeczeństwo, w swojej praktycznej konieczności musi w jakiś sposób zneutralizować rozdziałający je konflikt w celu zabezpieczenia swojego istnienia, istotą porządku społecznego staje się dominacja określonej formy racjonalności. W takiej perspektywie szkoła i system wychowawczy, ujmowane w swoim ścisłym związku z rzeczywistością społeczną, skazane są jedynie na pełnienie funkcji reprodukcyjnych i transmisyjnych, a w każdym razie adaptacyjnych. Paradoksalnie więc teoria, której podstawowym terminem jest „emancypacja”, nie daje możliwości rozwiązania problemu wychowania do emancypacji na gruncie pedagogiki. Taka konstatacja może się wydawać paradoksalna, zwłaszcza kiedy przyjmujemy kolejną istotną kategorię dla postmarksistowskiej teorii hegemonii, a mianowicie kategorię naddeterminacji, określającą niemożliwość istnienia prostej relacji odtwarzania. W perspektywie naddeterminacji tożsamość konstytuowana jest przez teoretycznie nieskończony wpływ różnych pozycji podmiotowych. Z takiego właśnie założenia wychodzą dwaj pedagogowie krytyczni, H.A. Giroux i M. Apple, którzy w teorii hegemonii widzą jedyną możliwą perspektywę refleksji nad rzeczywistością szkolną. Zakwestionowanie przez nich zarówno teorii reprodukcji kulturowej P. Bourdieu, jako teorii niedostarczającej adekwatnego opisu sytuacji szkoły, jak i teorii z zakresu filozofii politycznej L. Althussera, określającej formowanie się tożsamości przez dokładne odtworzenie systemowych wymagań, związane jest z postrzeganiem przez nich szkoły jako miejsca oporu, kontestacji, a przez to konstruowania wielu pozycji podmiotowych. Kiedy H.A. Giroux pisze o perspektywie reprodukcji jako „cmentarzysku Orwellowskiego pesymi-

zmu” (1983, s. 259), ma na myśli niemożliwość wygenerowania z niej funkcji szkoły, dającej nawet śladowe szanse na cele związane z upelnomocnieniem podmiotów edukacji.

Jednak wydaje się, że również przyłożenie do sytuacji wychowawczej teorii hegemonii może przynieść podobne konsekwencje. O ile bowiem hegemonia jedynie na poziomie ontologicznym, czyli formalnym (T. Szkudlarek, 2008, s. 131), opisuje proces identyfikacji, szkole zostaje odebrana jakakolwiek możliwość zaprojektowania programu wychowawczego. Aby bardziej naświetlić ten mechanizm, warto się odnieść do S. Hessena, który w *Podstawach pedagogiki* podejmuje problem relacji między wolnością rozumianą jako negacja konieczności przyczynowej i rzeczywista wolność „do”. Zdaniem S. Hessena, jeśli wolność rozumiemy za indeterminizmem jako „niezdeteminowanie” – czyli działanie bez jakichkolwiek wyznaczników, w dowolności i przypadkowości, to wszelkiego rodzaju działania podejmowane przez jednostkę są nie do przewidzenia, skoro „niemożliwe do przewidzenia są wszystkie złożone okoliczności, które gotowe są poddać się wpływowi tych zewnętrznych wrażeń” (S. Hessen, 1997, s. 103–104). W ten sposób wolność

[...] okazuje się nie tyle zdolnością samowolnego wyboru między kilkoma możliwościami (jak ją określa determinizm), ile niemożnością przewidywania wszystkich oddziaływań środowiska zewnętrznego [...]. Tak więc indeterministyczne, czysto negatywne pojmowanie wolności jako przypadku lub samowoli prowadzi nieuchronnie do negacji wolności, czyli do determinizmu (S. Hessen, 1997, s. 104).

Przedstawienie koncepcji S. Hessena nie służy tu wyprowadzeniu określonej teorii wolności, ale wskazaniu na ewentualne analogiczne konsekwencje przyjęcia teorii naddeterminacji w myśli o wychowaniu. O ile S. Hessen uzasadnia, że coś takiego jak indeterminizm w kulturze *de iure* jest niemożliwe, o tyle koncepcja naddeterminacji jest tego w pełni świadoma. Teoria E. Laclau, z racji swojego skupienia na wymiarze ontologicznym, jest doskonałym narzędziem analizy formowania się tożsamości społecznych i politycznych, ale nie daje możliwości wyprowadzenia wymiaru normatywnego, tak istotnego z perspektywy refleksji nad wychowaniem. Co prawda, takie próby podjęła w swoich tekstach Ch. Mouffe, starając się wyprowadzić z teorii hegemonii „strategie” działań służących pełniejszej demokracji. Niemniej jednak jej projekt, zresztą słusznie, został przez wielu badaczy skrytykowany. W swojej teorii demokracji radykalnej postuluje bowiem, w imię wolności i równości dla wszystkich oraz wobec pierwotnego niezdeteminowania/naddeterminowania podmiotów społecznych, identyfikację z tym, co taką wolność i równość gwarantuje – czyli procedurami demokratycznymi. W rezultacie, jak pisze E. Wnuk-Lipiński, jest ni mniej, ni więcej tylko powrotem do tego, co pierwotnie podlegało krytyce Ch. Mouffe – czyli liberalne podstawy funkcjonowania porządku społecznego (E. Wnuk-Lipiński, 2008,

s. 145). Podobnie A. Knops, analizując dokonaną przez Ch. Mouffe krytykę deliberatywnej Habermasowskiej wizji demokracji, dochodzi do wniosku, że sama teoria agonistycznej alternatywy jest u podstaw spójna z teorią racjonalnego konsensusu, która przez autorkę ujmowana była w kategoriach leżącego u podstaw potencjału wykluczenia niektórych grup społecznych, które nie posiadają wymaganych kompetencji komunikacyjnych (A. Knops, 2007).

W teorii E. Laclau emancypacja może więc być jedynie wynikiem przypadkowego powiązania zróżnicowanych żądań, które w antagonistycznym geście „wobec” nabierają tożsamości i mogą się stać podmiotami działania. Owa przypadkowość nie daje zatem gwarancji ukonstytuowania się żądań, a wraz z nimi podmiotowości. Ponadto, jak już zostało powiedziane wcześniej, problemem jest neutralność pod względem aksjologicznym rodzajów tożsamości, które zostają ukształtowane w procesie hegemonicznym. Z tego też powodu T. Szkudlarek, zastanawiając się nad możliwością „wartościowania terminów znaczeniowo pustych, terminów referencyjnie, ontycznie nieokreślonych”, pyta,

[...] na jakiej zasadzie i w jaki sposób możemy dokonywać oceny „lepszyc” i „gorszych” identyfikacji, skoro wszystkie opierają się na pracy ekwiwalencji (gdzie niemal wszystko może być ze sobą powiązane) i pustych znaczących – partykularyzmów wynoszonych do rangi hegemonii, gdzie owo metonimiczne, ekwiwalentne powiązanie staje się możliwe dzięki niejasności użytej w celach identyfikacyjnych nazwy? (T. Szkudlarek, 2008, s. 133).

Odpowiadając na to pytanie, stwierdza, że dla refleksji pedagogicznej niezbędna jest triada: „ontologiczne”, „ontyczne”, „deontyczne”, przy czym dopiero ta ostatnia odpowiada za „treściowy wymiar podmiotowości” (T. Szkudlarek, 2008, s. 134). Z podobną krytyką teorii E. Laclau, z tym że z perspektywy teorii polityki, spotykamy się w ostatnich pismach S. Žižka, który zauważa, iż logika populizmu z uwagi na to, że

[...] jest formalną ramą, matrycą logiki politycznej, której można nadać rozmaity polityczny wydźwięk [...], ponieważ ze swej definicji przemieszcza się w nim immanentny antagonizm społeczny na antagonizm między zjednoczonym „ludem” a wrogiem zewnętrznym, populizm „w ostatniej instancji” kryje w sobie długoterminowe skłonności do faszyzmu (S. Žižek, 2008, s. 269).

Skoro więc populizm, rozumiany jako logika konstruowania tożsamości politycznej, może być reakcyjny, autor *Przekleństwa fantazji* zastanawia się nad tym, w jaki sposób odróżnić populizm reakcyjny od postępowego (S. Žižek, 2008, s. 270), i konstatuje, że

[...] ostateczna różnica między polityką prawdziwie radykalną i emancypacyjną a populizmem polega na tym, że autentyczna polityka radykalna jest aktywna, narzuca swoją wizję i jej broni, podczas gdy populizm jest ze swej istoty reak-

tywny. Jest reakcją na nieznośnego intruza. Innymi słowy, populizm pozostaje wersją polityki strachu – mobilizuje tłum, przywołując strach przed fałszywym intruzem (S. Žižek 2008, s. 289).

W ten sam sposób, chociaż tylko *implicite*, słabość tej teorii społecznej ujawnia praca D. Osta *Kłęska solidarności*, w której autor stawia bardzo mocną tezę o konieczności powrotu do języka interesów (opartych na ekonomii) i pokazuje konsekwencje mechanizmu ekwiwalencji w polskiej rzeczywistości społecznej po 1989 roku, w której ignorowanie konieczności określenia materialnych (w języku E. Laclau – substancjalnych) podstaw wykluczenia robotników (*de facto* określających ich interesy) nie może doprowadzić do poprawy ich warunków zawodowych i bytowych, a tym samym ukonstytuować ich jako działających podmiotów politycznych. W rezultacie gniew robotników, spowodowany przez sytuację ekonomiczną w Polsce potransformacyjnej, został przesunięty/przyłączony do żądań odnoszących się raczej do kwestii kulturowych i tożsamościowych radykalnej katolicko-narodowej prawicy (D. Ost, 2007), czyli mówiąc językiem S. Žižka, został związany przez mechanizm „strachu” i kreowania „wrogów”, wobec których tożsamość „klasy pracującej” mogła się ukonstytuować, a tym samym „rzeczywiste interesy” klasowe nie uzyskać możliwości realizacji. Kolejną sprawą, na którą zwraca uwagę S. Žižek jest zapoznanie w teoriach E. Laclau i Ch. Mouffe ostatecznej determinacji procesów identyfikacyjnych i pól społecznych, w ramach których mogą działać ukonstytuowane tożsamości. Zauważa mianowicie, że sfera ekonomii zostaje zredukowana do sfery ontycznej „pozbawionej »ontologicznej« godności”, a problem relacji między ekonomią a polityką (jak ujmuje to S. Žižek: paradoksu „dwóch twarzy lub wazy”) zostaje rozwiązany na rzecz polityki, przez co ekonomia zyskuje jedynie status „empirycznego »dostarczania dóbr«” (S. Žižek, 2008, s. 537–538). Jego zdaniem, w teorii E. Laclau i Ch. Mouffe brakuje w szczególności, a francuskiemu politycznemu postmarksizmowi w ogólności, uznania, że w swojej formie pole ekonomii nie może być zredukowane do polityki jako jednej z wielu form życia społecznego, które swoje warunki istnienia uzyskują w samej formalnej logice polityczności (np. populizmie). Dopiero kiedy uznamy „determinującą rolę ekonomii w ostatnie instancji”, jako formę tego, co społeczne, a nie jedynie jako jedną z jego formalizacji, to także „walka klasowa” czy tożsamości mające swoje oparcie w warunkach ekonomicznych mogą na powrót uzyskać należne im znaczenie (S. Žižek w: V.I. Lenin, 2006, s. 358; S. Žižek, 2008, s. 276).

Nie chodzi tu jednak o prostą zależność typu baza – nadbudowa, to znaczy ekonomia nie może być ujmowana jako przestrzeń, od której tak naprawdę zależą wszelkiego innego rodzaju relacje społeczne, ale staje się samą zasadą przemieszczenia konfliktów czy antagonizmów toczonych z jednych sfer życia społecznego w inne. Staje się czymś w rodzaju pierwotnej przyczyny, rzeczywistości niebezpośrednio określającej logikę funkcjonowania

tego, co społeczne, ale wpływającą na to, że każda ze sfer życia społecznego zostaje skontaminowana według reguły określonej przez ekonomię. Oznacza to, że ekonomia staje się zasadą nie tylko przemieszczenia jednej sfery życia społecznego w inną czy wzajemnego nachodzenia na siebie logik, mówiąc językiem P. Bourdieu, poszczególnych pól społecznych, ale także dzięki temu jednocześnie może stanowić matrycę translacji, język, dzięki któremu wzajemne nachodzenie logik poszczególnych pól staje się zrozumiałe (S. Žižek, 2008, s. 277–278). Zostaje zarysowana wyraźna granica oddzielająca tę koncepcję od teorii E. Laclau i Ch. Mouffe. O ile w tym drugim wypadku populizm oznacza czysto formalny mechanizm, o tyle ekonomia u S. Žižka, jako ostateczna przyczyna, jest mechanizmem, który z samej swojej natury wprowadza modyfikacje w systemie:

Forma nie stanowi neutralnych ram jakiejś szczególnej zawartości, ale jest samą zasadą konkretyzacji, tzn. „dziwnym atraktorem”, który zniekształca, wpływa, przydaje specyficznego zabarwienia każdemu elementowi całości. Innymi słowy, formalizacja jest zawsze ściśle związana ze skupieniem się na Realnym jakiegoś antagonizmu [...]. Forma nie ma nic wspólnego z „formalizmem”, z ideą neutralnej Formy, niezależnej od przypadkowej, konkretnej zawartości; wskazuje raczej na traumatyczne jądro Realnego, antagonizm, który „nadaje koloryt” całemu polu, o które chodzi (S. Žižek w: V.I. Lenin, 2006, s. 357–358).

Tym pierwotnym antagonizmem, który nadaje koloryt całemu polu, jest natomiast znajdująca swoje ugruntowanie w ekonomii „walka klasowa”.

Wróćmy jednak do samej pedagogiki, jak zostało powiedziane wcześniej, teoria hegemonii nie wytrzymuje wymogu normatywizmu charakterystycznego dla nauki o wychowaniu i, co więcej, z tego też względu staje się bezsilna wobec dominujących (zwycięskich w walce hegemonicznej) racjonalności. Przede wszystkim jednak, jak pokazuje S. Žižek, nie jest w stanie uchwycić czy wytłumaczyć zadziwiająco stałej dominacji jednego dyskursu, który najogólniej można określić jako ukształtowany według racjonalności rynkowej czy ekonomicznej.

Zasadnicze w tym miejscu jest więc pytanie o to, jak do koncepcji podmiotowości w pedagogice ma się teoria ekonomii jako forma przemieszczania się dyskursów. Od wielu już lat, nie tylko w Polsce, obserwujemy zjawisko kolonizacji dyskursu edukacyjnego przez racjonalność ekonomiczną (T. Szkudlarek, 2001). Dotyczy to nie tylko konkretnych rozwiązań aplikowanych w placówkach edukacyjnych, ale całości logiki interpretacji zjawisk i problemów szeroko pojętej edukacji. W tej perspektywie również zagadnienie podmiotowości w pedagogice możemy odczytać jako wynik przemieszczenia dokonującego się według formalizacji, w której jakość zmian generuje ekonomia. Jak pisze T. Szkudlarek, dokonało się upodmiotowienie człowieka,

[...] paradoks jednak polega na tym [...], iż jest ono przymusowe – i, dodajmy, histeryczne, rozpaczliwie kompulsywne. Główny – z punktu widzenia pedagogiki – problem polega natomiast na tym, że dokonuje się ono w oparciu o ekonomicznie zdefiniowany horyzont uniwersalizmu. W rezultacie indywidualizm jest współcześnie raczej strategią władzy niż wolności, raczej sferą zarządzania niż emancypacji [...]. Jak zauważa Gert Biesta, radykalny humanizm pedagogiki lat 80-tych uczynił nas w dużej mierze bezbronniymi wobec zawłaszczenia całej sfery edukacji przez logikę rynkowo przededefiniowanego uczenia się (T. Szkuclarek, 2008, s. 137).

W pedagogice polskiej po 1989 roku dominującym nurtem myślenia o rzeczywistości szkolnej stał się imperatyw radykalnego upodmiotowienia wszystkich aktorów procesu edukacyjnego, będący bezpośrednią implementacją założeń radykalnie humanistycznych koncepcji człowieka i rzeczywistości społecznej. Tak dominujące zafascynowanie pedagogiką opartą m.in. na psychologii humanistycznej było silnie związane z radykalną niechęcią do łączenia edukacji z ideologią czy politycznością. W wypadku tej pierwszej interpretacją dominującą było postrzeganie jej w kategoriach fałszywej świadomości, narzucanej z góry przez obcy i alienujący społeczeństwo i jednostkę autorytarny system. W tej perspektywie radykalne nurty pedagogiczne, pojawiające się wyspowo w samym polskim dyskursie dotyczącym edukacji, a przyjmujące ideologiczność jako jeden z wielu wymiarów życia społecznego, mogły się wydawać mało atrakcyjne. Polityczność natomiast, jeśli w ogóle nie została zdyskredytowana, była przeciwstawiana etatyzmowi i połączona w dyskursie z imperatywem wdrażania odpowiedzialności obywatelskiej, realizującej się głównie w obszarze demokracji parlamentarnej. Co ciekawe, system liberalnej demokracji nie był ujmowany w kategoriach ideologicznych czy relacji władzy, przywołując język M. Foucaulta, przeciwnie, był postrzegany raczej w wymiarze w pewnym sensie „spełnionej utopii” – czyli bytu, który sam w sobie nie musi podlegać zmianom, a którego odpowiednie funkcjonowanie może być zagwarantowane przez partycypujące w nim podmioty. Można powiedzieć o swoistym konstrukcie demokracji jako utopii nierozumianej paradoksalnie jako utopia, ale „fakt”, konstrukcie mitycznym bez waloru transformującego (w sytuacji gdy nic nie musi podlegać zmianie), a odnoszącym się jedynie do „zła” rzeczywistości minionej. W takiej perspektywie demokracja przybrała formę natury J. Rousseau, przy czym wymiar ten został przeniesiony przede wszystkim na kondycję podmiotu – bycie podmiotem demokratycznym wiązało się tu z naturalnymi predyspozycjami człowieka, które mogły być realizowane w warunkach usunięcia zewnętrznych, zniekształcających go wpływów. Naturalistyczny projekt podmiotu, jak pisze A. Męczkowska, oparty na zasadzie Erosa jako awersu Logosu, nie wymaga „czynienia ofiary z natury ludzkiej”, której przypisany zostaje potencjał dobra i rozumności, czekającej tylko na wypełnienie, a wraz z tym realizacji prawdziwego „Ja” człowieka (A. Męczkowska, 2006, s. 68).

Ten konstruowany przez pedagogikę po przełomie formacyjnym podmiot demokratyczny, to podmiot, którego naczelną jakością miała być „samoaktualizacja”: człowiek, posiadając wrodzoną, uwarunkowaną biologicznie tendencję, dąży w miarę rozwoju do wykorzystania swoich możliwości, zdolności (K. Kwaśniewska, 1994, s. 59). Silnie związana jest ona z pojęciem samowychowania, jako świadomego i odpowiedzialnego kierowania sobą; samoaktualizacja postrzegana jest w tej perspektywie jako istotny czynnik, warunkujący rozwój osobowości i integralny składnik tego rozwoju:

[...] naturalną tendencją człowieka jest dążenie do bycia „osobą w pełni funkcjonującą” – „autonomiczną”, to jest wolną, odpowiedzialną i zdolną do indywidualnego rozwoju (M. Łobocki, 1994, s. 6).

Trudności, które pojawiają się w wypadku takiej koncepcji podmiotowości, jest jednak wiele. Klaudia Węc, która przeprowadziła krytykę podmiotu humanistycznego z perspektywy teorii psychoanalitycznej, zwraca uwagę, że **fantazmat** *homo psychologicus*, ustrukturuwany jest po pierwsze, przez „narcystyczną dialektykę wyobrazonego”, co oznacza przyjęcie w istocie nieindywidualistycznej, homogenicznej perspektywy. Jej zdaniem tezę o tym, że wszyscy chcą tego samego, można uznać za twierdzenie wyobrazeniowe, do którego doprowadza pominięcie indywidualnej historii podmiotu na rzecz afirmowania wspólnej dla wszystkich i jedynej możliwej identyfikacji – związanej z dążeniem do rozwoju. Co dalej, jeśli jednostki, które identyfikują się z taką perspektywą, są uznane w psychologii humanistycznej (w tym wypadku A. Masłowa) za „zdrowe” z racji tego, że odnajdują radość w procesie samokreacji, co powoduje, jak twierdzi K. Węc, jednoznaczne ustanowienie jako „chorych” wszystkich tych, którzy nie przystają do danej rzeczywistości (K. Węc, 2007, s. 163–180). Jeśli system wychowania oparty na psychologii humanistycznej wyznacza skonstruowanie człowieka w pełni wykształconego, dojrzałego etc., to jednostka, która nie sprosta takim wymaganiom, w wymiarze indywidualnym nie jest podmiotem, w wymiarze społecznym nie może być obywatelem (jeśli w tej perspektywie zostaje umieszczony podmiot demokratyczny) etc. Przyjmując taką perspektywę, można się zastanowić, czy przejęta przez pedagogikę od socjologii koncepcja tożsamości człowieka niedostosowanego do logiki zmian społecznych, które miały miejsce po transformacji – *homo sovieticus*, nie znajduje swojego umocowania właśnie w teorii podmiotu radykalnie humanistycznego.

Otóż *homo sovieticus* jest określeniem wypracowanym dla opisu kondycji człowieka poddanego „schizoidalnej socjalizacji” (Z. Kwieciński, 1998, s. 12). Socjologia przyjęła określać to zjawisko syndromem osobowościowym (mentalnością socjalistyczną czy umysłem zniewolonym):

[...] dziedzictwo realnego socjalizmu w sferze psychologii zbiorowej jest dokładnie sprzeczne z potrzebami rynku i demokracji. Bierność i unikanie od-

powiedzialności, konformizm i oportunizm, wyuczona bezradność, działanie pozorne, pasożytnicza innowacyjność, bezinteresowna zawiść i prymitywny egalitaryzm, przedłużony infantylizm (oczekiwanie opieki i usług od państwa). Mentalność socjalistyczna cechuje daleko idąca inercja, która powoli ustępuje w toku wprowadzania rynku i demokracji. Samo wprowadzanie ich wymaga już nowych postaw: polegania na samym sobie, poczucia odpowiedzialności, zaradności, gotowości do ryzyka (P. Sztompka, 1992, za: Z. Kwieciński, 1998, s. 12).

Jak pisze T. Żukowski, kategoria ta przejęła więc głównie rolę eksplikacji „niechęci do kapitalizmu, skłonności do populistycznych haseł i nieufności wobec elit” klas ludowych (T. Żukowski, 2009, s. 148), przez co stała się również sposobem na samolegitymizację nowego porządku ideologicznego. Sebastian Michalik, charakteryzując polski neoliberalizm, pisze o nim jako o modelu umowy społecznej opartej na imperatywie „brania spraw w swoje ręce”, który mógł zyskać legitymizację przez przesunięcie odpowiedzialności za los jednostek z systemu na same te jednostki. W rezultacie mechanizmu prywatyzacji odpowiedzialności,

[...] problemy społeczne, takie jak bieda, wykluczenie społeczne, czy nierówności są przede wszystkim wynikiem indywidualnych decyzji wolnych jednostek i państwo nie powinno z tych jednostek zdejmować konsekwencji ich „złych wyborów”,

co więcej takie ześrodkowanie odpowiedzialności

[...] w zarodku rozładowuje niezadowolenie społeczne, gdyż zawczasu przesuwa całą odpowiedzialność z państwa na jednostkę. Owa pierwotna prywatyzacja odpowiedzialności umożliwiła dopiero właściwą prywatyzację (S. Michalik, 2003, za: J. Marmurek, 2009, s. 129).

Kategoria *homo sovieticus* odnosi się pierwotnie do przyczyny zewnętrznej – rzeczywistości realnego socjalizmu – umiejscowionej w systemie określonym jako zły, ale już w nowych warunkach demokratycznych, wina łączy się z samą jednostką – umiejscawia się w jednostce – jako jednostka chorobowa. Przesunięcie takie umożliwia dalej obronę systemu, po transformacji jako dobrego i naturalnego, który dostarcza warunków do realizacji uniwersalnie pojętych celów, natomiast nie może generować sprzeciwu, za to eliminuje z pola percepcji ewentualne luki w systemie, które mogłyby prowadzić do takiego sprzeciwu. Natomiast jeśli taki sprzeciw się pojawia, kwestionując funkcjonowanie systemu, odbierana jest mu legitymizacja – traci rację bytu jako głos uznany za nieracjonalny, agresywny, szalony etc., a bycie nie-podmiotem i nie-obywatelem nie pozwala na kwestionowanie czegokolwiek w sposób prawomocny.

Natomiast równoległy dyskurs występujący w pedagogice po 1989 roku – który zdominował język edukacyjny, a związany z kategorią kapitału ludzkiego – wydaje się najdoskonalej realizować „fantazmatyczną” potrzebę

podmiotu humanistycznego, a mianowicie imperatyw inwestycji i efektywności. Tak jak podmiot humanistyczny zasadzający się na koncepcji nieustającego rozwoju, odpowiedzialności, aktywizmu, samosterowności i przede wszystkim samoaktualizacji, podmiotowość odbijająca się w teorii kapitału ludzkiego musi przyjąć perspektywę rozwojową, której stawką staje się racjonalnie wyprowadzony interes, a którego warunkiem *sine qua non* jest uznanie samoaktualizacji za niezbywalną wartość i powinność podmiotu – odpowiedzialność za uzyskane wyniki oznacza, że podmiot zawsze zostanie rozliczony na rynku symbolicznym.

W pojęciu kapitału ludzkiego najbardziej chyba wyraźna staje się koncepcja ekonomicznej formalizacji S. Žižka, mówiąca nie tyle o ekonomii jako o czymś, „o co tak naprawdę chodzi”, ile o ekonomii jako zasadzie/przyczynie zanieczyszczenia jednego dyskursu przez inny, pierwotnie z nim niezwiązanego. W podobnej perspektywie o związkach ekonomii i współczesnej tożsamości pisze A. Badiou, którego zdaniem „postulaty tożsamościowe i abstrakcyjna homogeniczność kapitału tworzą spójną całość i są swoimi lustrzanymi odbiciami” (A. Badiou, 2007, s. 24). Zadając sobie pytanie o wspólny mianownik „promocji kulturowej cnoty uciskanych i językowego zalewu wspólnotowych partykularyzmów”, które ostatecznie są odsyłane do języka rasy, narodu, religii czy płci, odpowiada, że tym wspólnym elementem jest fałszywa uniwersalność abstrakcji pieniężnej (A. Badiou, 2007, s. 19).

Michel Foucault natomiast w jednej z ostatnich swoich prac pisał, że to w teorii kapitału ludzkiego *sensu stricto* umiejscowiona jest możliwość interpretacji domen, pierwotnie niezwiązanych z ekonomią (M. Foucault, 2008, s. 222). Podstawowym warunkiem efektywności tej koncepcji jest stojąca u jej podstaw kategoria *homo oeconomicus*, uruchamiająca bardzo konkretną ekonomiczną racjonalność. Paradoksalnie samosterowność, autonomiczność, możliwość samoaktualizacji etc. nie oznaczają tu, jak często się przyjmuje w tych koncepcjach, jednostki zdolnej do przekształcania i twórczego modyfikowania rzeczywistości zastanej, ale indywidualium, zdaniem M. Foucaulta

[...] całkowicie zaadaptowane, akceptujące rzeczywistość, ponieważ racjonalne zachowanie [korelat tej formy tożsamości – przyp. K.S.] jest zachowaniem wrażliwym na modyfikacje w zmiennym środowisku i odpowiada na te zmiany w nieprzypadkowy i systematyczny sposób (M. Foucault, 2008, s. 269).

W tej perspektywie ekonomia może się stać nauką przez uczynienie przedmiotem swojego badania natury systematycznych reakcji na zmienność środowiska.

Aby jednak tak definiowany podmiot mógł być pozostawiony samemu sobie w realizacji swoich racjonalnych interesów, środowisko, w którym działa, czy zasady działania tego środowiska jako systemu – muszą pozostać w ukryciu:

Ekonomiczna racjonalność jest ufundowana na niepoznawalności totalności procesu. *Homo oeconomicus* jest wyspą racjonalności możliwą wewnątrz ekonomicznego procesu, którego niekontrolowana natura, funduje racjonalność atomistycznego zachowania *homo oeconomicus*. W ten sposób ekonomiczny świat jest naturalnie nieprzezroczysty i naturalnie niemożliwy do totalizacji (M. Foucault, 2008, s. 282).

Zdaniem M. Foucaulta, ten warunek zostaje spełniony ze względu na charakter podstawowego dla ekonomii mechanizmu – „niewidzialnej ręki rynku”, która umożliwia całkowitą transparentność ekonomicznego świata, jako teoretyczna pozostałość naturalnego porządku, który przekracza indywidualną egzystencję (M. Foucault, 2008, s. 278). Przełożenie tej refleksji na pedagogiczny podmiot humanistyczny pozwala zrozumieć warunek możliwości funkcjonowania takiego typu podmiotowości. Podmiot samaktualizacji może funkcjonować dzięki temu, że cechuje go pewna genetyczna niemożliwość rozpoznania strukturalnych uwarunkowań, systemu, w ramach którego jego racjonalne działania nabierają charakteru wolnych i zależnych jedynie od niego samego. W języku psychoanalizy Lacanowskiej, podmiot taki definiowany jest jako nieświadomy swoich strukturalnych uwarunkowań, przy jednoczesnej pewności co do możliwości uzyskania integralności. W tym kontekście, przytaczana już K. Węć, pisze o podmiocie psychologii humanistycznej, jako podmiocie pozbawionym braku. Zakładanie możliwości intencjonalnego osiągnięcia pełni wyklucza stan konfliktu, który jest fundamentalny w teorii psychoanalitycznej. Konstytutywny dla podmiotu brak czy brak podmiotu w teorii Lacanowskiej – mówiąc w wielkim skrócie, związany jest z procesem alienacji i separacji – w innym jako *imago* (odbicie w innym, które podmiotem nie jest, ale musi być uznane za podmiot – metafora lustra) i w Innym jako języku, porządku symbolicznym, kulturowym społecznym etc. Podmiotowość – która zawsze jest tylko przez coś zastępowana – należy do Innego (zapośredniczenie przez porządek społeczny/symboliczny/językowy), tracąc tym samym pierwotną jedność. Natomiast tym, co każe myśleć o możliwości uzyskania pełnej identyfikacji, jest porządek symboliczny, system społeczny – który sam może się ukonstytuować, w wielkim uproszczeniu dzięki podmiotom wierzącym w jego stabilność, domkniętość, ulegitymizowanie. Podmiot psychologii humanistycznej to podmiot **fantazmatyczny** – matryca czy struktura wytwarzana dla utrzymania jego spójności. Na poziomie jednostkowym brak spójności, ujawnianie się nieoczywistego i nieautonomicznego charakteru tożsamości staje się jednostką chorobową, która powinna zostać usunięta dla zachowania integralności. W wymiarze społecznym, każdy element ujawniający niespójność systemu również musi zostać usunięty jako szkodliwy – bo zagrażający jedności. Nie ma tu miejsca na konflikt, ale na jedność podmiotów racjonalnych i racjonalnie kalkulujących cele, które z racji warunków możliwości ich osiągnięcia muszą być siłą rzeczy takie same dla wszystkich.

Uznanie zatem podmiotu humanistycznego za pozostający w silnym związku z racjonalnością ekonomiczną, czy mówiąc językiem S. Žižka, za odzwierciedlenie procesu formalizacji, wyznaczonego logiką ekonomiczną, powoduje konieczność weryfikacji również typów emancypacji, które nawet jeśli nie są bezpośrednio wyprowadzane z takiej formy podmiotowości, to przyjmują często analogiczną kategoryzację. Podstawowym problemem rozwijanych na gruncie polskim koncepcji emancypacyjnych jest w istocie ich liberalny paradygmat, paradoksalnie nawet wtedy, kiedy starają się one umieszczać własną tożsamość w radykalnych nurtach pedagogicznych. Jedną z cech takiego podejścia jest na przykład zakładanie transformatywnych celów edukacyjnych i świadomość szerokiego, społeczno-politycznego kontekstu wychowania, ale przy jednoczesnym przyjęciu indywidualistycznej perspektywy emancypacji. Przy czym wspomniany szeroki kontekst wychowania ujmowany jest w kategoriach ideologicznych, co powoduje, że rolą emancypującego się podmiotu, którego podstawową kompetencją do wykształcenia jest m.in. krytyczne myślenie, staje się uzyskanie świadomości odideologizowanej, która przez refleksję nad samą sobą może się racjonalnie uwalniać od wszelkiego rodzaju ograniczeń. Kondycja tak pojętej tożsamości emancypacyjnej, charakteryzowana jest przy tym jako innowacyjna, alternatywna i krytyczna oraz zdolna do racjonalnego argumentacyjnego zderzenia z sądami innych (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 132). Taka perspektywa rodzi jednak wiele problemów natury ontologicznej i epistemologicznej, a co za tym idzie – praktycznej.

Brakuje tu ontologicznego określenia warunków możliwości zideologizowania rzeczywistości. Otóż warunkiem uznania możliwości istnienia odideologizowanego przez wyemancypowanie podmiotu jest uprzednie określenie przyczyn leżących u podstaw ideologicznej świadomości, która może się w ogóle wyemancypować. Jeśli zideologizowanie nie leży w naturze rzeczywistości, ale jest jej akcydentalną cechą, to po pierwsze, musimy uznać, że w takiej rzeczywistości istnieją określone rodzaje sił wpływających na utrzymujące się w świadomości podmiotowej jej zafalszowanie; po drugie natomiast, odnaleźć środki i sposoby, przez które ideologiczność może się w ogóle utrzymać. Kierujemy się tu oczywiście do społecznych teorii konfliktu, które od podstaw wykluczają kolejny istotny element myślanego liberalnie procesu emancypacyjnego, a mianowicie – postulat racjonalnej komunikacji. Nie do końca bowiem wiadomo, w jaki sposób racjonalny dialog mógłby wpłynąć na zmianę układu sił w strukturze społecznej, jeśli *de iure* jest generowany przez stojące u podstaw zróżnicowania społecznego interesy.

Jeśli natomiast konflikt odbywa się na bardziej ogólnej płaszczyźnie: jednostka – zideologizowana rzeczywistość, to nie do końca wiadomo, dlaczego takie zafalszowanie rzeczywistości w ogóle może się utrzymać. Pewną możliwością jest zinterpretowanie takiej sytuacji w perspektywie Foucaultowskiej władzy – wiedzy, jednak również takie podejście wikła się

tutaj w wiele problemów. Przede wszystkim w perspektywie ontologicznej relacje władzy – wiedzy są immanentne wszelkim systemom społecznym, co oznacza, że nie ma tu określonej grupy interesu – relacje władzy są *de facto* zasadą działania rzeczywistości, a tym samym nie tyle zniewalają podmioty, ile stanowią podstawowy warunek ich wytworzenia. Sam M. Foucault częściowo zmodyfikował swoje stanowisko z *Nadzorować i karać*, które przez przyjęcie całkowicie deterministycznej perspektywy wykluczało teorię oporu. Emancypacja pojawia się w jego pismach jednak dopiero wraz z ostatnim zwrotem w twórczości, kwestionującym stanowisko uznające, że możliwy opór pozostaje zawsze w obrębie władzy, doprowadzając jedynie do coraz większego ukrycia zmienianych taktyk jej działania, bez jednoczesnej możliwości zmiany struktury dominacji. Tak jak wcześniej władza – wiedza, tak dialektyka władzy i oporu, również mająca charakter ontologii czy mechanizmu, według którego działa rzeczywistość społeczna, charakteryzowała się transcendentnością wobec jednostek, a tym samym wykluczała możliwość przekroczenia sytuacji dominacji. Dlatego M. Foucault w trzecim zwrocie w swojej twórczości, modyfikując teorię władzy, wprowadził element sprawczości podmiotowej – „autonomicznej samokreacji jaźni”, gdzie „podstawą jest krytyka myśli działającej nad sobą samą”, gwarantująca w wyniku samokrytycznego oglądu, zmianę działania w przyszłości. Jednym z podstawowych problemów jest jednak, jak pisze J.E. McGuire, uprzywilejowanie samoobiektywizacji, kosztem „intersubiektywnych form wzajemności” (J.E. McGuire, 2008), przez co „techniki siebie” zamieniają się w odpolitycznione i uprywatnione kreacje tożsamości odniesione do dostępnych na rynku dóbr symbolicznych możliwości.

Jednak najbardziej fundamentalnym problemem takich koncepcji emancypacji jest prywatyzacja odpowiedzialności za wyzwolenie. Takie ujęcie zagadnienia związane jest z koncepcją niesymetrycznej relacji między jednostką a systemem. Nawet jeśli system społeczny zostaje zdefiniowany jako przyczyna zniewolenia, to postrzegany jest statycznie, przybiera formę sceny, na której może zostać odegrany emancypacyjny teatr. Pojawia się tu zatem problem pomieszczenia perspektywy. System jest uznany za przyczynę zniewolenia, ale w tym samym momencie, bez określenia dokładnych warunków jego możliwości, zostaje uznany za niezaangażowane w konflikt tło, na którym aktorzy społeczni mogą prowadzić oparte na zasadach racjonalnej argumentacji polemiki. Nie do końca wiadomo jednak, co może się stać samym przedmiotem polemiki, skoro nie ma tu obecnej zasady, która mogłaby generować konflikt. Skoro czynniki systemu zniewolenia nie są postrzegane jako strona w konflikcie albo przynajmniej jako funkcjonujące według zasad generujących konflikt, możliwość wyzwolenia mieści się wyłącznie w perspektywie nabywania określonego rodzaju kompetencji przez indywidualium, niesprostanie natomiast tym wymaganiom przenosi w prosty sposób winę za niewyemancypowanie na samą jednostkę. Występuje tu ten sam charakte-

rystyczny mechanizm, jak w wypadku figury *homo sovieticus* – prywatyzacja odpowiedzialności za upelnomocnienie i zneutralizowanie warunków społecznych. Jednak koncepcja ta odnosi się do sytuacji zmiany formacji systemu społecznego, a w związku z tym wiąże się z uznaniem jednego systemu za źródło zniewolenia, przy jednoczesnym uznaniu neutralności/naturalności drugiego, który tym samym sam w sobie w tej perspektywie stanowi obszar wyemancypowany od wcześniejszych warunków ideologicznych. Jeśli zatem w omawianej tu koncepcji emancypacji przyjmuje się statyczność systemu, to można się zastanawiać, czy od podstaw przyczyna zniewolenia może leżeć w warunkach zewnętrznych, czy przeciwnie – wynika z przedzałożeń co do natury podmiotowości, która może być zdefiniowana jedynie przez uznanie jej niedojrzałości z natury. Mielibyśmy tutaj do czynienia z Hessenowską teorią autonomii, do której jednostka jest wyprowadzana w procesie wychowawczym z wcześniejszych stanów podległości najpierw rzeczywistości biologicznej, a następnie społecznej. Problem jednak polega na tym, że w tak rozumianej koncepcji wyzwolenia mamy w istocie do czynienia z adaptacją, jeśli autonomia określana jest przez świadome uwewnętrznienie (w przeciwieństwie do heteronomii) wartości podtrzymujących *status quo*.

Widzimy zatem, w jaki sposób teorie emancypacji, przyjmujące u podstaw dychotomiczny podział rzeczywistości, w każdym wypadku kieruje się w stronę paradygmatów, których naczelną cechę stanowią uznanie i legitymizacja zastanej rzeczywistości społecznej. Pierwsza możliwość, zakładająca ideologiczność rzeczywistości niejako z natury, kieruje się w stronę wyzwolenia rozumianego w kategoriach „technik siebie”, polegających na „autystycznej konsumpcji” tożsamości, wyabstrahowanych z rzeczywistości zewnętrznej (co *de facto* stanowi jej legitymizację). Druga natomiast, opierająca się na założeniu co do naturalności stanu niedojrzałości jednostki i jednocześnie nienaturalności stanu wyemancypowania, może legitymizować porażkę tego procesu założeniem o indywidualnej predestynacji do stanu wyzwolenia.

Wydaje się, że jedną z koncepcji polityczno-pedagogicznych, która nigdy nie spotkała się z pogłębioną refleksją na gruncie rodzimej pedagogiki, jest teoria emancypacji P. Freirego. Jej obecność w polskiej pedagogice sprowadza się głównie do koncepcji dydaktycznych, które okrojone ze swojego społecznego kontekstu tracą w istocie potencjał emancypacyjny. Peter L. McLaren pisze o zaadoptowaniu teorii P. Freirego przez liberalizm, w którym autor radykalnej pedagogiki emancypacyjnej zostaje zredukowany do bycia *grand seigneur* dialogu klasowego (P.L. McLaren, 2000, s. XXII). Natomiast sam dialog, jako jedna z proponowanych alternatyw dydaktycznych, zwykle bywa sprowadzany jedynie do metod, które mają za zadanie, jak zwraca uwagę D. Klus-Stańska, podniesienie efektywności nauczania i uczenia się, i tracą tym samym potencjał transformacyjny.

Teoria P. Freirego wyrasta natomiast z bardzo konkretnej teorii rzeczywistości społecznej, w której mamy do czynienia z jasnym podziałem kla-

sowym, opartym na dominacji i ucisku. Jego zdaniem, „konflikt klasowy” jest jednym z pojęć, które

[...] niepokoją opresorów, o ile ci nie rozpatrują siebie w kategoriach klasy opresjonującej. W efekcie, nie mogą zakwestionować istnienia klas społecznych, bez względu na swoje starania, propagują potrzebę harmonii między tymi, którzy konsumują, a tymi, od których oczekuje się sprzedaży swojej pracy. Niemniej jednak trudny do ukrycia antagonizm między dwoma klasami, czyni „harmonię” niemożliwą (P. Freire, 2007, s. 143).

O ile natomiast, jak pisał P. Freire, jednym z podstawowych kierunków, w jakich zmierza współczesna myśl społeczna, jest głoszenie nie tylko hasła zaniku ideologii, ale pojawienia się nowej historii bez klas społecznych, bez antagonistycznych interesów i bez walki, wynikającej ze zróżnicowanych pod względem ekonomicznym grup społecznych (M.W. Apple, 1999, s. 212), o tyle rzeczywista zmiana sytuacji ucisku wymaga „klasowej i rewolucyjnej świadomości” (P. Freire, 2007, s. 149). Stawanie się podmiotem związane jest zatem z nabywaniem prawdziwie krytycznej świadomości, która nie może być sprowadzona jedynie do wymiaru indywidualnego, ale konstruowana jest przez percepcję dialektycznego związku między jednostką a rzeczywistością społeczną, a przede wszystkim przez dostrzeganie strukturalnych warunków uprzedmiotowienia.

Tym, co konstytuuje podmiot, są więc refleksja i działanie – *praxis*. Jak pisze P. Freire, „uciśnieni” muszą partycypować w rewolucyjnym procesie, którego podstawowym elementem jest wzrost krytycznej świadomości ich roli jako podmiotów transformacji. Pedagogia uciśnionych jest narzędziem, które ma pomóc zrozumieć opresjonowanym, że zarówno oni, jak i ich opresorzy są manifestacją dehumanizacji (P. Freire, 2007, s. 48). Natomiast podstawowym mechanizmem struktury opresji jest generowanie świadomości, w której opresjonowani łączą wyzwolenie z zajęciem miejsca opresorów (P. Freire, 2007, s. 45–47). Stąd jednym z podstawowych mechanizmów uniemożliwiających uświadomienie przez klasy zdominowane własnego interesu wyzwolenia jest kulturowa dominacja elit, powodująca dążenie do nabywania, symulowania tożsamości klas dominujących. Przyczyną tego procesu jest m.in. pewnego rodzaju przywiązanie uciśnionych do opresorów, opierające się na niemożliwości umieszczenia opresora poza sobą i wynikającej stąd trudności krytycznego rozpoznania relacji antagonizmu, jaka ich dzieli. Jest to o tyle trudne, że system dominacji zostaje zinterioryzowany i „zamieszkuje” wewnątrz podmiotu opresjonowanego, dlatego podstawową pracą świadomości krytycznej nie jest adaptacja do rzeczywistości dominacji, ale umieszczenie przyczyny opresji na zewnątrz, w strukturalnych warunkach odpodmiotowienia (P. Freire, 2007, s. 163–164).

Z uwagi na antagonistyczną naturę rzeczywistości społecznej i fakt, że za dominującą racjonalnością czy ideologią stoją klasowe interesy utrzymania

status quo, wychodzenie z sytuacji opresji jest zadaniem również społecznej transformacji. Jak pisze P. Freire, zwykle klasy uprzywilejowane w spontanicznej reakcji przeciw pojawiającemu się sprzeciwowi klas nieuprzywilejowanych

[...] powołują grupy „teoretyków kryzysu” (nowa perspektywa kulturowa postrzegana jest zwykle z perspektywy kryzysu); powołują instytucje opieki społecznej i zastępy pracowników socjalnych; i w imieniu – rzekomo zagrożonej wolności – odpierają możliwą partycypację ludu [...]. Faktycznie jednak elity, jako klasa dominująca, nie mają innej możliwości niż obrona i utrzymanie za wszelką cenę społecznego porządku, w którym stanowią klasę dominującą (P. Freire, 1998, s. 14).

Dlatego, zdaniem P. Freirego, podstawowym zadaniem rzeczywiście emancypującej, krytycznej edukacji powinno być uczynienie ludzi zdolnymi do przyjęcia pozycji podmiotowych dzięki ich uprzedniej zdolności do rozpoznania siebie jako „przedmiotów” (P. Freire, 2001, s. 46).

Adekwatna teoria emancypacji powinna zatem, po pierwsze, w taki sposób ujmować relację między jednostką/grupą a systemem społecznym czy wszelkimi konkretnymi przyczynami sytuacji zniewolenia, który umożliwia dynamiczne widzenie związku między tymi obszarami. Po drugie natomiast, powinna być ugruntowana w takiej koncepcji podmiotowości, która nie wprowadzając esencjalistycznego widzenia tożsamości, pozwala jednocześnie na wprowadzenie projektów normatywnych o charakterze uniwersalistycznym, ponieważ w innym wypadku podstawowym zagrożeniem staje się, jak pisze A. Badiou, uniwersalizująca moc kapitału. I po trzecie, teoria emancypacji powinna przede wszystkim umożliwiać myślenie w kategoriach emancypacji grupowej, a nie jedynie indywidualnej – którą prosto można sprowadzić ponownie do rynkowej logiki konsumpcji różnych dostępnych typów tożsamości. Współcześnie takie kategorie, jak: krytyczność, refleksyjność, transformatywność czy innowacyjność, wydają się kategoriami właściwie opisującymi współczesne zapotrzebowanie na podmiotowość. Musimy jednak pamiętać o niebezpieczeństwach kryjących się w bezrefleksyjnym przyjmowaniu tych atrybutów. Bez uwzględnienia leżących u ich podstaw warunków możliwości w postaci wyraźnie określonej ontologii społecznej, dochodzi do eliminacji potencjału krytycznego, a postulowana krytyczność podmiotu zaczyna służyć zupełnie innym celom, które nie mają nic wspólnego z zakładanym wyemancypowanym społeczeństwem równych szans i sprawiedliwości społecznej, oraz legitymizują system oparty na wykluczeniu.

Bibliografia

- Apple, M.W. (1999). *Power, Meaning and Identity. Essays in Critical Educational Studies*. New York.
- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Kraków.
- Banasiak, B. (2008). I coś po podmiocie w tak jałowym czasie? *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York.
- Freire, P. (1998). *Education for Critical Consciousness*. New York.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civil Courage*. New York – Oxford.
- Freire P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York – London.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in New Sociology of Education. A Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, 53, 3.
- Giroux, H.A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację*. Warszawa.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. A. Zieleńczyk (tłum.). Warszawa.
- Knops, A. (2007). Agonism as Deliberation. On Mouffé's Theory of Democracy. *The Journal of Political Philosophy*, 15, 1.
- Kwaśniewska, K (1994). Aktywność samowychowawcza jako warunek rozwoju osobowości w psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin.
- Kwieciński, Z. (1998). Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne. W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.). *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Poznań – Toruń.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. T. Szkudlarek (kier. tłum.). Wrocław.
- Lenin, V.I. (2006). *Rewolucja u bram. Pisma wybrane z roku 1917*. S. Žižek (wyb. i posł.). J. Kutyła (tłum.). Kraków.
- Łobocki, M. (1994). Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej. W: M. Sobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin.
- Majmurek, J. (2009). Ideologie polskiej transformacji. W: J. Majmurek, P. Szumlewicz (red.). *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989–2009*. Warszawa.
- McGuire, J.E. (2008). Hermeneutyka jaźni: Foucault o subiektywizacji I krytyce genealogicznej. *Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne*. <http://www.nowa-krytyka.pl/spip.php?article266> (21.09.2009).
- McLaren, P.L. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. New York – Oxford.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Ost, D. (2007). *Kłęska „Solidarności”. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*. H. Jankowska (tłum.). Warszawa.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. *Forum Oświatowe*, numer specjalny.

- Szkudlarek, T. (2001). *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Węc, K. (2007). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Wnuk-Lipiński, E. (2005). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa.
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw*. J. Kutyla (tłum.). Warszawa.
- Żukowski, T. (2009). *Ci, co wiedzą lepiej. Pułapki 20 lat dialogu społecznego*. W: J. Majmurek, P. Szumlewicz (red.). *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989–2009*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule podejmuję refleksję nad wybranymi teoriami podmiotowości, wykorzystywanymi we współczesnym namyśle pedagogicznym. Zagadnienie jest o tyle istotne, o ile uznamy, że u podstaw podstawowej dla edukacji kategorii, jaką jest emancypacja, zawsze stoi określona forma podmiotu. Problemem współczesnej pedagogiki jest z kolei taka teoria emancypacji przez edukację, która w rzeczywisty sposób będzie realizowała potrzeby społeczeństwa sprawiedliwości i równych szans. Natomiast obecne w polskiej pedagogice teorie emancypacji ze względu na swoje ugruntowanie w koncepcjach podmiotowości, opartych na psychologii humanistycznej, tracą z założenia transformatywny charakter, legitymizując tym samym system społeczny oparty na wykluczeniu, a nie inkluzji. Podmiotowość wypracowana na gruncie humanistycznych pedagogii jest bezsilna w stosunku do dominującej współcześnie w wielu dziedzinach życia społecznego racjonalności ekonomicznej, w ramach której krytyczny, samosterowny, samokatalizujący podmiot zostaje określony mianem kapitału ludzkiego. W tej perspektywie podmiot humanistyczny wydaje się koniecznym rewersem podmiotu rynkowego. Natomiast teorie emancypacji ugruntowane w takiej wizji podmiotowości, zapoznają istotność warunków strukturalnych sytuacji zniewolenia, dokonując tym samym charakterystycznego przemieszczenia odpowiedzialności za zniewolenie na samą jednostkę. Przykładem mechanizmu prywatyzacji odpowiedzialności za zniewolenie jest wykorzystywana często w naukach społecznych figura *homo sovieticus*, mająca za zadanie eksplikację przyczyn niedostosowania wykluczających tym samym grup społecznych do systemu neoliberalnego.

Summary

In this paper the author examines some of the theories of subjectivity that are influential in contemporary pedagogy. They are analyzed in connection with theories of emancipation that are grounded in different concepts of subjectivity. In author's opinion, contemporary pedagogy needs to formulate a theory of emancipation through education that aims to satisfy the need for a just society and equal opportunity. Concept of emancipation prevalent in Polish pedagogy is grounded in the humanistic psychology and, as author argues, is unable to account for the transformative character of the category of emancipation. In consequence it is used in legitimizing social exclusion rather than in promoting inclusion. The concept of subjectivity formulated within the humanistic psychology is not able to assert itself against the dominant economic rationality, within which the rational and self-actualizing subject is conceptualized as "human capital". The theories of emancipation that originate from this concept can not explain human oppression as an effect of structural determinations, shifting the "guilt" (responsibility for being oppressed) to the individuals themselves. A typical instance of such "privatization of responsibility" can be seen in the figure of *homo sovieticus*, which is used to explain social marginalization, common in the transforming economy as an effect of the personal deficiencies of marginalized individuals.

Piotr Stańczyk

Pedagogia, puste znaczące i zasada korespondencji¹

Kategorie **podmiotu** i **dyskursu** są kluczowe dla współczesnej pedagogiki i nawet jeżeli ogłasza się śmierć podmiotu, to szkoła – system edukacyjny w całości – działa, implikując założenie podmiotowej koncepcji człowieka. **Upodmiotowienie** to, a raczej jedynie założenie podmiotowości uczniów, paradoksalnie ma jednak opatrzone sensy, a stanie się to jasne, gdy tylko zwrócimy się w stronę Foucaultowskiej wizji procesu humanizacji kaźni (M. Foucault, 1998). Analizy odchodzenia od publicznego festiwalu przemocy ukazują, że nie bez znaczenia dla ukonstytuowania podmiotowości ma **u-ja-rzmienie** – *assujettissement* (M. Foucault, 1998, s. 25). Upodmiotowienie jest koniecznym warunkiem możliwości dalszego ujarzmienia podmiotu w procesach dyskursywnych.

Rodzi się zatem pytanie: jakie są możliwości działania szkoły? Tekst ten jest próbą odpowiedzi na tak postawione pytanie – próbą koniecznie niekompletną, dobór strategii wyjaśniających bowiem wynika z przedzałożeń, które trudno tu wyłuszczyć w całości. W pierwszej kolejności zatem (1) postaram się znaleźć empiryczne pokrycie dla teoretycznych spekulacji M. Foucaulta w wynikach badania efektywności pracy szkoły, przeprowadzonego przez Z. Kwiecińskiego. Dalej zaś (2) przedstawię koncepcję pedagogii w wydaniu Z. Kwiecińskiego, by następnie (3) rozwinąć ją o koncepcję „pustych znaczących” E. Laclau. W końcu wszystkie wątki zbiegną się w (4) próbie rozciągnięcia zasady korespondencji, autorstwa S. Bowlesa i H. Gintisa, na system językowy, który utrwalany jest w doświadczeniu szkoły. Cel ogólny, któremu są podporządkowane wszystkie te zabiegi, sprowadza się do próby odpowiedzi na pytania: W jaki sposób szkoła może odpowiadać na wymogi gospodarki, co wiąże się z procesami uprzedmiotowienia podmiotu pracy,

¹ Artykuł ten jest finansowany z budżetu MNiSW w ramach grantu „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, Nr N107 026 32/3637.

wcześniej zaś podmiotu uczenia się? Jak konstruowany jest uczeń jako podmiot/przedmiot ekonomii?

Humanizacja karności i praca szkoły

Zniknięcie karności, który to proces M. Foucault obiera jako cel analiz, ma według niego związek ze zmianą „ekonomii kary” (M. Foucault, 1998, s. 10). Ów proces symbolicznie zamyka się pomiędzy karnością – publicznym festiwalem przemocy zwróconym przeciw delikwentowi – a rozkładem zajęć domu dla młodocianych przestępców:

Oto zatem karności i rozkład zajęć. Nie są karą za te same zbrodnie, nie tych samych przestępców represjonują. Każde z nich jednak dobrze określa pewien styl penalizacji. Dzieli je od siebie mniej niż sto lat (M. Foucault, 1998, s. 10).

Owe 100 lat zmiany w stylu penalizacji jest okresem narodzin oddziaływań o charakterze pedagogicznym, gdyż kara przestaje działać na ciało, a działa jedynie za pośrednictwem ciała, a celem staje się dusza. „Niechaj kara, jeśli wolno tak rzec, godzi raczej w duszę niż ciało” (M. Foucault, 1998, s. 19) – cytuje G. de Mably’ego M. Foucault. „Po egzekucji, która wyładowuje się na ciele, kolej na karę, która głęboko zapadnie w serce, myśl, dosięgnie woli, przekonań” (M. Foucault, 1998, s. 19). Humanitaryzm polega zatem na przesunięciu w samym przedmiocie operacji karnej i choć znika umęczone ciało (M. Foucault 1998, s. 11), to samo ciało nie znika, stając się przedmiotem operacji karnej. Mówiąc innymi słowami, celem kary staje się kontrola – chodzi o „ciało i jego siły, o ich podatność i przydatność, ich rozdysponowanie i podporządkowanie” (M. Foucault, 1998, s. 31).

Wątek tu najistotniejszy dotyczy ekonomii kary rozumianej dwojako: raz, gdy chodzi o ekonomiczny wymiar kontroli, ponieważ kontrolowany (kontrolujący się) podmiot staje się nieszkodliwy dla panującego porządku; a drugi raz, gdy chodzi o korzyści płynące z „rozdysponowania i podporządkowania”, czyli powtórnego przemienienia podmiotu w przedmiot – czyli poślednią część systemu ekonomicznego. Rola pedagogii jest w tym procesie nie do przecenienia, gdyż – jak twierdzi M. Foucault – wyparcie karności sprzyja narodzinom „psychologa i szeregowego funkcjonariusza moralnej ortopedii” (M. Foucault, 1998, s. 13). W ostatecznym rozrachunku kara nabiera charakteru abstrakcyjnej przestrogi bardziej niż konkretnego wydarzenia, stając się dyskursywnie konstruowana, jako „techniki siebie”, czy też „rządomyślność” (M. Foucault, 2000). Jeżeli bowiem podmiot sam czyni z siebie przedmiot operacji, zmierzających ku pełnej integracji ze społecznymi oczekiwaniami, a także mając w perspektywie własne poczucie szczęśliwości, to *de facto* sam

zadaje sobie gwałt, który mógłby zostać zadany przez instytucje penitencjarne, gdyby w pierw nie został zadany samodzielnie. Ta skomplikowana figura „technik siebie” umożliwia jej pedagogiczną nadinterpretację w kontekście obowiązku szkolnego, gdyż w swej skrajnej konsekwencji przejście od kaźni ku „planowi zajęć” na rzecz wytworzenia „technik siebie” i „rządomyślności” ma za swą alternatywę pogwałcenie „planu zajęć” i niewytworzenie „technik siebie” i „rządomyślności”. Tak więc naruszenie podstawowego wymiaru dyscypliny, jej wymiaru czasu („planu zajęć”) ma prowadzić na margines życia społecznego. Perspektywa Foucaultowskiego pojmowania czasu jako „operatora kary” (M. Foucault, 1998, s. 105) prowadzi nas do możliwego syntetycznego ujęcia, w którym szkoła uchodzi za miejsce odosobnienia, nim zostaną w-konstruowane w podmiot mechanizmy panoptyzmu – w szkole odsiadujemy to, co byśmy odsiedzieli w więzieniu, gdybyśmy nie poszli do szkoły. Oto dialektyka socjalizacji i resocjalizacji – adepci resocjalizacji w praktycznej swej działalności poprawiają błędy po swoich kolegach i koleżankach odpowiedzialnych za socjalizację.

Wprowadzenie skrajnych konsekwencji z Foucaultowskich analiz humanizacji kaźni ma empiryczne pokrycie w wynikach wykonanego przez Z. Kwiecińskiego badania efektywności pracy szkoły. Patrząc od drugiej strony, analizy gospodarki czasem pracy w szkole nabierają znaczenia w kontekście rozważań M. Foucault.

Zbigniew Kwieciński przeprowadził badanie 100 jednostek lekcyjnych pod kątem efektywności funkcjonowania szkoły, co doprowadziło go do stwierdzenia, że szkoła jest miejscem trwonienia czasu uczniów, a także zorganizowaną blokadą ich rozwoju (Z. Kwieciński, 1992). Co ciekawe, z badań Z. Kwiecińskiego wynika, że jedynie 5,5 min (przypadające na każdą jednostkę lekcyjną) można jakościowo zakwalifikować jako czas pożyteczny dla rozwoju uczniów (Z. Kwieciński, 1992, s. 49). Ten wstrząsający wynik upomina się o badania gospodarki czasem w szkołach w kontekście reform edukacyjnych, pojawia się bowiem pytanie o to, w jaki sposób wyniki badań z okresu przelomu demokratycznego mogą mieć dziś zastosowanie. Możliwość wykorzystania tych wyników pojawia się, jeśli wpisemy to konkretne studium przypadku, w procesie spekulacji, w kontekst teorii dużo bardziej ogólnej – teorii M. Foucault. Nie jest to zadanie niewykonalne, a to za sprawą bardziej jeszcze wstrząsających konstatacji, które można wyprowadzić z wyników badania efektywności pracy szkoły. Otóż, udział czasu straconego dla rozwoju uczniów jest znacznie większy niż czasu facylizującego ów rozwój – ważniejsze jest jednak, że udział czasu straconego dla rozwoju uczniów, a przewidzianego na ich nieuzasadnione dyscyplinowanie („moralizowanie”), choć wydaje się nieznaczący wobec całego czasu straconego, to i tak przekracza czas sprzyjający rozwojowi uczniów (7,8 min wobec 5,5 min) (Z. Kwieciński, 1992, s. 100).

Metodologia tego badania – jest ono studium przypadku – uniemożliwia formułowanie ogólnych wniosków co do gospodarowania czasem w polskiej szkole, a jedynie sygnalizuje poważny problem – jeżeli czas pożyteczny dla rozwoju uczniów jest mniej znaczący niż czas poświęcany przez szkołę na dyscyplinowanie uczniów, to można tu postawić pytanie: z jakiego powodu? Jeżeli „czas jest operatorem kary”, to czym uczniowie zasłużyli sobie na takie traktowanie, jakiego deliktu się dopuścili? Nie to jednak jest ważne, czy rzeczywiście popełnili czyn zakazany, lecz że wystarczy możliwość, iż mogą się tego dopuścić w przyszłości. Mamy tu do czynienia z logiką funkcjonowania szkoły, jako działania prewencyjnego, które – jak określał to L. Althusser – wpisuje się w działanie ideologicznych aparatów państwa wobec działania represyjnych aparatów państwa (zob. H.A. Giroux, 2001, s. 79).

Pedagogia i hegemonia

Rezultaty wynikające z dyscyplinowania uczniów w szkole mogą zostać określone w kategoriach pedagogii, która zdaniem Z. Kwiecińskiego jest zespoleniem wiedzy (*know-how*) z jej praktyczną aplikacją (Z. Kwieciński, 2007a). „Co właściwie jest nośnikiem trwałych i powtarzalnych wzorców kształcenia, wychowania i oświaty jako podsystemu społecznego?” – zapytuje Z. Kwieciński i odpowiada, że na pewno nie jest to pedagogika naukowa: **„Pedagogika naukowa znajduje się na marginesie akademickiej pisaniny, gadaniny i wykładactwa o nauczaniu, wychowaniu i oświacie”** (Z. Kwieciński, 2007a, s. 109). Taka odpowiedź nie jest satysfakcjonująca pod względem poznawczym, ciągle pozostaje bowiem pytanie o ośrodki dyskursu o edukacji. Zbigniew Kwieciński formułuje tę kwestię następująco:

Co zatem jest w jej centrum, w głównym nurcie? Jeśli tego głównego nurtu myślenia i pisania o edukacji nie stanowi pedagogika naukowa, to może nią być tylko **pedagogia**, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych innowacji, nienaruszających ich istoty (Z. Kwieciński, 2007a, s. 109).

Marginalizacja pedagogiki naukowej wiąże się zatem z dominacją praktyki edukacyjnej pozbawionej teoretycznego dystansu do swego przedmiotu. Zdroworozsądkowe podejście praktyczne, pozbawione krytycznej autorefleksji, silne w swej spójności trwa, ponieważ jest właśnie bezrefleksyjne. Pojęcie refleksyjnego praktyka jest wzięte przez Z. Kwiecińskiego w cudzysłów, co doskonale oddaje charakter ideologii grupy zawodowej, jaką są nauczyciele.

Ważniejsze jest jednak to, że owe praktyki możliwe są do rekonstruowania (przez naśladownictwo, adaptację do ram instytucjonalnych i uznanie etosu grupy zawodowej), tak by nie naruszyć istoty panującego porządku. Jeżeli owa praktyka jest tak sugestywna, aby na poziomie bezrefleksyjnym można było ją zrekonstruować, to tym bardziej możliwa jest do zrekonstruowania przez zorientowanych krytycznie badaczy, dążących do naruszenia istoty porządku. Ujęcie pedagogii, które prezentuje Z. Kwieciński oferuje tym samym potencjalnie płodną perspektywę badawczą, która będzie koncentrować się nie tyle na założeniach procesów edukacyjnych, ile na ich przebiegu i – co szczególnie ważne – ich skutkach. Mało tego – badając pedagogię i jej następstwa – wykraczamy dużo dalej poza klasę lekcyjną czy szkołę:

Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane, czy opowiadane rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne. A zatem źródeł trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze trzeba poszukać poza edukacją! (Z. Kwieciński, 2007a, s. 109).

Wtórność bezrefleksyjnych rekonstrukcji pedagogii, a także jej trwałość mają swe przyczyny poza samą dziedziną edukacji – twierdzi Z. Kwieciński. Mówiąc innymi słowy i sprowadzając te ogólne rozważania do poziomu konkretnego – przyczyny tego, co dzieje się w klasie lekcyjnej, leżą poza uczniami, nauczycielami czy szkołą jako całością. To z gruntu redukcjonistyczne twierdzenie, z którym się zgadzam, umożliwia lokowanie szkoły w szerokim politycznym i ekonomicznym kontekście kulturowym. Znajdujemy tego wyraz w następującym stwierdzeniu:

A zatem **nazwijmy wprost te dominujące nurty: jest to pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na żądzy władzy, na libidinalnej dominacji** (nazwana wtórnie pedagogiką tradycyjną, konserwatywną, pozytywistyczną, obiektywistyczną, didaskalocentryczną, esencjalistyczną, etatystyczną, socjalistyczną itp.), albo **pedagogika zachęcająca do indywidualnej pomyślności, wsparta na żądzy posiadania, na libidinalnej chciwości** (nazwana pedagogiką Nowego Wychowania, humanistyczną, indywidualistyczną, pajdocentryczną, postępowo-liberalną) (Z. Kwieciński, 2007a, s. 111).

Główny nurt pedagogii zawiera, wydawać by się mogło, niemożliwe do pogodzenia składniki. Pierwszy został utożsamiony z konserwatywną ideologią edukacyjną – „pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa”, drugi zaś pozostaje znacznie bardziej liberalny, wsparty jest bowiem na fundamencie „żądzy posiadania”. Synteza konserwatyizmu i liberalizmu, z którą mamy do czynienia, sprowadza się do obowiązującego modelu systemu nagród i kar. W Polsce współdziałają względnie sprzeczne pedagogie głównego nurtu, ale działają, co oznacza, że są możliwe do połączenia. Propozycję tegoż Z. Kwieciński prezentuje gdzie indziej (zob. Z. Kwieciński, 2007b), natomiast w perspektywie moich badań połączenie to ma swą istotę

w nacechowanym przemocą wymuszeniu posłusznego (konserwyzm) wzięcia udziału w konkurencyjnym wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych (liberalizm) (zob. P. Stańczyk 2009a, 2009b).

Ta nieoczywista synteza – wdrożenia przemocą do posłuszeństwa wobec kultu indywidualnego sukcesu – może się ujawnić w pogłębionych badaniach codzienności praktyki edukacyjnej oraz jej znaczenia dla codzienności konkretnych jednostek. Do tego momentu można jednak sformułować trzy wnioski: 1) pedagogię można zrekonstruować, skupiając się nie na oficjalnych deklaracjach i programach, lecz na jej praktyce i skutkach; 2) badając pedagogię, automatycznie angażujemy się w badanie szerokiego kontekstu ekonomicznego i politycznego; 3) szczególnie ważne staje się zagadnienie hegemonii, które może wyjaśnić syntezę, wydawałoby się, przeciwstawnych ideologii.

Zagadnienie hegemonii u swych podstaw ma marksowską koncepcję ideologii, tyle że uwzględnia niejednoznaczność relacji między materialną bazą a ideologiczną nadbudową społeczeństwa kapitalistycznego. Znaczenie, w jakim dziś funkcjonuje w naukach społecznych hegemonia, zawdzięczamy w dużej mierze A. Gramsciemu (A. Gramsci, 1961). Syntetycznie jego pogląd ujmuje L. Kołakowski: „[h]egemonia to panowanie środkami czysto kulturalnymi nad życiem duchowym całego społeczeństwa” (L. Kołakowski, 1988, s. 982).

Puste znaczące symptomem hegemonii

Ontologia społeczna autorstwa E. Laclau, choć nosi poststrukturalne cechy, jest tylko pokomplikowaną formą, wydawać by się mogło, przestarzałego strukturalizmu, tak charakterystycznego dla koncepcji kolejnych pokoleń marksistów. W każdym razie puste znaczące to znaczące bez tego, co oznaczane:

Ściśle mówiąc, puste znaczące to element znaczący bez elementu znaczonego. Lecz definicja ta jest również zapowiedzią pewnego problemu. Jak to bowiem możliwe, by znaczące nie wiązało się z żadnym znaczone, a mimo to pozostawało integralną częścią systemu znaczenia? (E. Laclau, 2004, s. 67).

Chociaż klasyczne językoznanstwo wyklucza możliwość, o której pisze E. Laclau i która stanowi punkt wyjścia rozpoznania roli języka dla tworzenia się tożsamości indywidualnych i zbiorowych, a także fenomenu ruchów politycznych, czy też działania hegemonii na rzecz stabilizowania labilnej tkanki społecznej, to właśnie ów potencjał eksplanacyjny czyni teorię E. Laclau wartą uwagi. Pustość elementu znaczącego jest bowiem rozwiązaniem

idealnie trafnym, jeżeli chodzi o ujęcie społeczeństw w ich procesach zmiany. Późniejsze rozwiązania E. Laclau, choć niesatysfakcjonujące pierwotnie, „płynne znaczące” (E. Laclau, 2004) stają się osią wyjaśnienia historycznej zmienności społeczeństw koniecznie populistycznych (E. Laclau, 2009) – każda integrująca społeczeństwo doktryna jest już zawsze, według E. Laclau, ukonstytuowanym populizmem.

Dla tych rozważań ważniejsza niż ujęcie społeczeństw w procesie ich stawania się jest jednak sama mechanika działania hegemonii, której wyrazem są obowiązujące puste znaczące:

Relacja, dzięki której pewna partykularna treść staje się znaczącym nieobecnej pełni wspólnoty, jest właśnie tym, co nazywamy **stosunkiem hegemonicznym**. Obecność pustych znaczących – w znaczeniu, w jakim je zdefiniowaliśmy – jest zasadniczym warunkiem hegemonii (E. Laclau, 2004, s. 75).

Zastosowanie pustych znaczących do oglądu praktyki społecznej daje możliwość ujęcia warunków pacyfikowania antagonizmów obecnych w stosunkach społecznych. Dla E. Laclau możliwość wynikająca z pustych znaczących jest czysto pozytywna, w tym sensie, że umożliwia społeczeństwo w ogóle. Mówiąc innymi słowami, pomimo że puste znaczące są wyrazem podniesienia partykularnego interesu do rangi interesu powszechnego, a zatem opierają się na wykluczeniu grup upośledzanych, to puste znaczące są również koniecznym warunkiem możliwości społeczeństwa w ogóle. Zgodnie z koncepcją E. Laclau skazani jesteśmy na ciągłe stosowanie pustych znaczących, gdyż wspólnota nie może uzyskać swej pełni, lecz organizuje się przypadkowo wokół kolejnych walk o implementację partykularnych żądań.

Taka wizja ontologii społecznej koniecznie musi znaleźć rezonans w dyskursie pedagogiki, co też się stało za sprawą T. Szkudlarka, który nawiązując do koncepcji pustych znaczących E. Laclau, wychodzi od pytania o możliwość różnicowania i oceniania pustych znaczących (T. Szkudlarek, 2008). To kluczowe dla pedagogiki pytanie niesie echo dyskusji między E. Laclau a S. Žiżkiem, w której ten pierwszy mówi o pryncypialności S. Žiżka jako o „czekaniu na Marsjan” (por. E. Laclau, 2009, s. 197–203), drugi zaś odpowiada E. Laclau, że z punktu widzenia myślenia o radykalnej przebudowie bytu społecznego nie jest wszystko jedno, z jakim porządkiem społecznym, z jakim „populizmem” mamy do czynienia (por. S. Žižek, 2008, s. 253–289). W tym sensie, nadając pedagogiczny rys dyskusji w łonie współczesnej myśli lewicowej, nie jest obojętne, jakie puste znaczące organizują hegemonię – zagadnienie to jest z gruntu pedagogiczne ze względu na pedagogiczny wymiar hegemonii (rolę szkoły w procesie przemian społecznych i kulturowych).

Dalej zaś T. Szkudlarek rekonstruuje siatkę pojęciową projektu „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, którą można by określić jako poststrukturalnie pokomplikowany psychoanalizą marksizm, co jednak jeszcze ciekawsze i ryzykowne jednocześnie,

to aplikacja do tej konstrukcji pedagogiki kultury (T. Szkudlarek, 2008). O znaczeniu tego zabiegu T. Szkudlarek pisze:

To paradoksalne zadanie oceny **znaczenia odmiany pustki** odsyła nas jednak do kwestii w humanistyce znanej i bogatej w liczne teoretyczne odniesienia – od estetyki po teologię. Zbliżamy się tutaj bowiem do klasycznej kwestii **wartości**. Brzmi to dość ryzykownie, ale – wbrew ustabilizowanym strategiom czytania – **możliwa** jest w naszym przekonaniu konfrontacja poststrukturalnej teorii podmiotu (tu zilustrowanej koncepcją Ernesta Laclau) i pewnych elementów klasycznej, idealistycznej aksjologii (T. Szkudlarek, 2008, s. 132).

Podejście proponowane przez T. Szkudlarka jest wynikiem podjęcia próby analizy triady „ontologiczne, ontyczne, deontyczne” – w której tle rozpatrywana jest mechanika społecznego funkcjonowania pustych znaczących. Interpretując koncepcję pustych znaczących, T. Szkudlarek wskazuje na status ontologiczny praktyk dyskursywnych, co jednak jest teoretyczną możliwością, nie musi się stać praktycznym rozwiązaniem w tym sensie, że nim puste znaczące staną się „zasadą konstrukcji obiektywności społecznej”, muszą zostać „wypełnione” treścią, przestając być puste. Choć T. Szkudlarek wprost tego nie artykułuje, to tak właśnie funkcjonują puste znaczące na poziomie ontycznym, na poziomie konkretnego ruchu społecznego, konkretnego żądania czy konkretnej wartości wreszcie – warunkiem ich implementacji jest wypełnienie treścią. Konsekwencją wypełnienia treścią pustych znaczących, procesu, który T. Szkudlarek określa „inwestycją pragnienia »pełni społeczeństwa«” (T. Szkudlarek, 2008, s. 130), jest wytworzenie powinności, które można określić jako deontyczny poziom funkcjonowania pustych znaczących. W tym sensie triada „ontologiczne, ontyczne, deontyczne” znajduje swoje dookreślenie na trzech poziomach funkcjonowania pustych znaczących – puste znaczące mogą być rozpatrywane na poziomie struktury (tego, co ontologiczne), treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne) (T. Szkudlarek, 2008, s. 131, 134).

Jak to działa? Na poziomie ontologicznym puste znaczące, czyli znaczące bez tego, co oznaczane – element znaczący bez elementu znaczonego – jest semiotycznym narzędziem organizacji panowania (hegemonii). Ernesto Laclau, pisząc o roli pustych znaczących w procesie wytwarzania hegemonii, polegającej na podniesieniu partykularnego interesu do rangi interesu powszechnego, abstrahuje od przygodnego (treściowego) aspektu pustych znaczących. Jedynie ten zabieg może zagwarantować „pustość” pustym znaczącym, choć w praktyce społecznej – w byciu społeczeństwa (poziom ontyczny) – puste znaczące nigdy nie są opróżnione ze swojego znaczenia (treści). Mówiąc innymi słowami, puste znaczące są narzędziem w dwóch wymiarach (nigdy nie pozostając puste): 1) wymiar teoretyczny, jako aparatura interpretacyjna bytu społecznego; 2) wymiar praktyczny, sprowadzający się do organizacji panowania – ustanowienie znaczenia (ontyczny) i doprowadzenie do ich

narzucenia i uznania (deontyczny). W praktyce społecznej puste znaczące nigdy nie pozostają puste, są pełne treści, czego konsekwencją jest określona deontologia. O praktycznym wymiarze pustych znaczących T. Szkudlarek pisze językiem pedagogiki kultury:

W ujęciu H. Rickerta i N. Hartmana, autorów często w tym obszarze cytowanych, status ontologiczny wartości jest dość paradoksalny: wartości nie tyle **istnieją**, co **obowiązują** – a dokładniej „obowiązywanie” jest właściwą im formą bycia. Hartman mówi w tym kontekście o rozszewieniu *hiatus*) między bytem i powinnością (*Sein* i *Sollen*) oraz o związanym w tym „niedosyć ontologicznym” wartości „domagających się” urzeczywistnienia [...] (T. Szkudlarek, 2008, s. 133).

Rodzi się pytanie: o jakie powinności zabiega pedagogia?; pytanie obejmujące swym zasięgiem, ze względu na wspomnianą konstrukcję pedagogii, stosunki społeczne w całości.

Zasada korespondencji i język

W obrębie zagadnień, które obecnie najbardziej mnie zajmują, a które są, moim zdaniem, decydujące w konstruowaniu tożsamości podmiotu, znajduje się obszar świata pracy w ogóle, ale ze szczególnym uwzględnieniem pracy zarobkowej – świata pracy najemnej. Wobec tego i w kontekście rozważań nad pedagogią i pustymi znaczącymi jawi się pytanie o to, w jaki sposób pedagogia kształtuje podmiot, jako człowieka pracy, a także jakie struktury językowe i partykularne treści stanowią wyraz przygotowania się do... i partycypacji w społecznej praktyce pracy. Tym samym trudno pominąć koncepcję, która – choć może już przestarzała – to trafia w samo niemal sedno problemów, będących w centrum zainteresowania rozważań tego artykułu. Mam tutaj na myśli koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa dotyczącą relacji między systemem ekonomicznym (pojmowanym przez nich jako materialna baza) a systemem szkolnym (pojmowanym jako nadbudowa).

Kluczowe pytanie, jakie sobie stawiają S. Bowles z H. Gintisem, może brzmieć: dlaczego reformy edukacyjne w Stanach Zjednoczonych kończą się niepowodzeniem? (S. Bowles, H. Gintis, 1976). Oczywiście pytanie to zbudowane jest na fundamentalnym założeniu, że rzeczywiście tak się dzieje – reformy w Stanach Zjednoczonych kończą się niepowodzeniem. Autorzy w toku swojej rozprawy nie prostują tego założenia, lecz zapytują jedynie: jak to się dzieje? Postawienie pytania z tak silną przesłanką jest możliwe jedynie w ramach pewnego wybiegu retorycznego, polegającego na przyjęciu progresywistycznej i konstruktywistycznej perspektywy teoretycznej, ze szczególnym uwzględnieniem spuścizny deweyowskiej, jako konstytuującej

porządek myślenia o edukacji. Dotykając kluczowego wątku progresywizmu, piszą oni, że pomimo starań trzech kolejnych pokoleń progresywistycznych edukatorów i tego, iż aparatura pojęciowa tej teorii zyskała szerokie uznanie, to szkoła pozostała wroga względem indywidualnego rozwoju uczniów. Mówiąc innymi słowy, reformy w Stanach Zjednoczonych nie kończą się powodzeniem tylko w perspektywie realizacji postulatów J. Deweya z jego *opus magnum*, którym było *Demokracja i wychowanie*. Nie oznacza to, że reformy edukacyjne nigdy nie kończą się powodzeniem dla wszystkich, kończą się niepowodzeniem w tym sensie, że trzy podstawowe postulaty formułowane przez J. Deweya nie mogą zostać zrealizowane. Mowa tu o funkcji integracyjnej edukacji, egalitaryzacji społeczeństwa przez edukację oraz zapewnianiu przez edukację rozwoju indywidualnego jednostki. Wszystkie te trzy funkcje – w koncepcji J. Deweya – nie tylko są kompatybilne względem siebie, ale wzajemnie się wzmacniają. Natomiast reformy, które miały doprowadzić do społecznej implementacji owych postulatów do systemu edukacyjnego, do tego nie doprowadziły.

Tylko jeden z owych postulatów jest spełniony – mowa o funkcji integracyjnej edukacji – lecz każdy system edukacji spełnia ową funkcję. Mówiąc innymi słowy, szkoła tradycyjna, wobec której perspektywa deweyowska stanowi alternatywę, także spełnia funkcję integracyjną. O realizacji funkcji integracyjnej, niezgodnie z zamysłem obecnym w *Demokracji i wychowaniu*, w tym sensie, że niezgodnej z postulatami demokratyzacji oświaty i systemu społecznego w ogóle, piszą S. Bowles i H. Gintis:

System edukacyjny pomaga integrować młodzież z systemem ekonomii, uważamy, że poprzez strukturalną odpowiedniość między stosunkami społecznymi [w szkole – przyp. P.S.] a tymi w [procesie – przyp. P.S.] produkcji (S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 131).

Szkoła, w ich koncepcji, odpowiada na zapotrzebowanie gospodarki, a w obecnej sytuacji na zapotrzebowanie kapitalistycznego rynku pracy, co w ich mniemaniu prowadzi do sprzeczności, której skutkiem jest pogwałcenie demokratycznych (i liberalnych) postulatów wyrównywania szans życiowych przez edukację oraz gwarantowania indywidualnego rozwoju jednostkom.

W wypadku zapewniania równego startu przez edukację szkoła wykonuje pracę na rzecz transmisji ideologii merytokratycznej, która faktycznie pełni funkcję polegającą na reprodukcji nierówności, a nie ich znoszeniu. Ideologia merytokratyczna realizuje się zgodnie z zasadą: „jeżeli jesteś taki mądry, to dlaczego nie jesteś bogaty” (S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 114), co powoduje uwewnętrznienie przekonania, iż sami jesteśmy odpowiedzialni za ewentualną naszą porażkę w wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych. Tymczasem porażka w realizacji postulatu egalitaryzacji społeczeństwa przez edukację znajduje swoje potwierdzenie w niezmiennym stosunku najbogatszych do najbiedniejszych, ale co ważniejsze, w zmniejszaniu się różnic

edukacyjnych (mierzonych latami spędzonymi w szkole) i jednoczesnym niezmnieszeniu się różnic ekonomicznych (mierzonych dochodem).

Najważniejsza jednak konstatacja, z punktu widzenia tego artykułu, dotyczy wątku, w którym S. Bowles i H. Gintis poruszają zagadnienie indywidualnego rozwoju uczniów. Ich zdaniem, szkoła obsesyjnie przywiązana do dyscypliny, realizując zasadę korespondencji, sprzeniewierza się demokracji – w szkole odbija się charakterystyka niedemokratycznej i opartej na systemie klasowym praktyki ekonomicznej. „Nasz argument w tym zakresie jest prosty” – piszą S. Bowles z H. Gintisem i dodają:

Od samego początku system szkolny w Stanach Zjednoczonych był postrzegany jako metoda dyscyplinowania dziecka w celu wytwarzania właściwie subordynowanej populacji dorosłych (S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 37).

Dla S. Bowlesa i H. Gintisa kluczowym elementem hegemonii ideologii społecznej kontroli są autorytarne stosunki społeczne w klasie szkolnej z uwzględnieniem centralnej roli nauczyciela w procesie komunikacji – aktywność ucznia, *idee fixe* progresywizmu, jest tym samym mrzonką. To, co charakteryzuje koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa, to ekonomiczny redukcjonizm, polegający na dostrzeganiu korzeni problemów w kapitalistycznym sposobie produkcji. Innymi słowy, szkoła jest zorientowana na „uległość, pasywność, posłuszeństwo” ucznia przede wszystkim dlatego, że działa „zasada korespondencji”, polegająca na odpowiadaniu szkoły na potrzeby gospodarki, ze szczególnym uwzględnieniem zapotrzebowania na siłę roboczą (por. S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 130–132). Szkoła pozostaje podporządkowana gospodarce, realizując swoją funkcję, którą jest facylizowanie przekształcania pracy w zysk. Dzieje się tak, ponieważ warunkiem koniecznym możliwości akumulacji kapitału jest praca i to właśnie zasada akumulacji kapitału uniemożliwia realizację postulatu demokratyzacji oświaty, a także społeczeństwa w ogóle. Teoria S. Bowlesa i H. Gintisa ujęta w jakąś ogólną formułę, mogłaby brzmieć tak: „Tania i masowa szkoła produkuje na masową skalę taną siłę roboczą”.

Problem, który wskazuję, polega na tym, że koncepcja obowiązywania zasady korespondencji obejmuje jedynie kwalifikacje zawodowe, co najmniej ważne, oraz w najlepszym razie dyspozycje zawodowe – etos pracy, sprawdzający się do subordynacji. Tym samym koncepcja S. Bowlesa i H. Gintisa nie sięga wszystkich konsekwencji wynikających ze zwrotu lingwistycznego – „zasada korespondencji” wymaga teoretycznego „liftingu”, polegającego na rozciągnięciu jej obowiązywania na obszary najbardziej efemerycznych form panowania, którym pozostaje system językowy.

Zakończenie

Warunkiem możliwości uprzedmiotowienia podmiotu, jego urzeczowienia, jest jego upodmiotowienie. Innymi słowy – jeżeli S. Bowles z H. Gintisem zastanawiają się, jak szkoła obraca człowieka w przedmiot wyzysku, to zapominają o jego uprzednim upodmiotowieniu i roli systemu językowego w konstrukcji tożsamości jednostki (pracownika). Szkoła wraz ze swoją władzą/wiedzą – pedagogią – wytwarza rezultaty, z których najistotniejszym jest dyskursywne konstytuowanie hegemonii przez wypełnianie znaczeniem pustych znaczących. Konsekwencje takiej perspektywy poznawczej są dwie. Po pierwsze – nieopróżnione ze swych znaczeń puste znaczące, puste znaczące w swym „materialnym”, bo empirycznym sposobie istnienia, można badać, analizując znaczenia, jakie składają się na kształt aktualnie panujących hegemonii. Po drugie, co równie ważne, o ile nie najistotniejsze – uznając konsekwencje zwrotu lingwistycznego, walka o znaczenia staje się *de facto* walką o przeobrażenie materialnej bazy w stronę bardziej demokratycznych relacji w świecie pracy.

Bibliografia

- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać*. T. Komendant (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000). *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa – Wrocław.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. London.
- Gramsci, A. (1961). *Pisma wybrane*. B. Wścieklica, M. Orlański (red.). B. Sieroszewska (tłum.). Warszawa.
- Kołakowski, L. (1988). *Główne nurty marksizmu*. Londyn.
- Kwieciński, Z. (1992). Praca w szkole jako złudzenie. W: Z. Kwieciński. *Socjologia edukacji*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2007a). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: Z. Kwieciński. *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Kwieciński, Z. (2007b). Zewnętrzne egzaminy w szkolnictwie powszechnym w 2002 roku. W: Z. Kwieciński. *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. L. Koczanowicz i in. (tłum.). Wrocław.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. T. Szkudlarek (kier. tłum.). Wrocław.

- Stańczyk, P. (2009a). Młodzież wobec ideologii merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia. *Forum Oświatowe*, 1(40).
- Stańczyk, P. (2009b). Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(46).
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw*. J. Kutyla (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Zadanie, jakiego podejmuje się w tekście autor, polega na odpowiedzi na pytanie o konieczne warunki możliwości działania szkoły. Trzeba przyjąć, że działanie szkoły opiera się na założeniu podmiotowości człowieka, tym samym konieczne jest uwzględnienie Foucaultowskiej koncepcji ujarzmiania, jako procesu odchodzenia od kaźni. Dyscyplinowanie jednostki stanowi główny wątek procesu ujarzmiania podmiotu i jest rezultatem pedagogii naszych czasów. A czasy te można dookreślić, koncentrując się na ekonomicznej determinacji jednostek i instytucji. Ekonomiczna determinacja znajduje swój ostateczny wyraz w hegemonii, na którą składają się puste znaczące, będące tym samym znaczącym dominacji.

Summary

The main purpose of this paper is to answer a question on necessary conditions of possibility of education. It has to be assumed that schools work being based on assumption of human's subjectivity. Thus for considering the problem theory of *assujettissement* has to be included. Making individuals to obey is the main aim of enslavement and is also effect of pedagogy of our times. "Our times" category is in text defined in perspective of economical determination of individuals and institutions. And economical determination finds its notion in hegemony which is set of empty signifiers which correspond to economical system.

Beata Łukasik

„Bycie podmiotem” w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?

Często podkreśla się, że podmiotowość – choć w różnych ujęciach i kontekstach – od wieków była obecna w refleksji nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami i możliwościami człowieczego bycia w świecie (T. Lewowicki, 1994), w tym również świecie edukacji. Związek kształcenia i wychowania z kategorią podmiotu ma bogatą tradycję, sięgającą czasów starożytnych. Dla polskiej myśli pedagogicznej problematyka ta nabrała szczególnego znaczenia w dobie emancypacji politycznej i społecznej w latach 80. i 90. XX wieku i, jak tłumaczy J. Rutkowiak, wynika to

[...] z faktu moralnej niejako obligacji do restaurowania podmiotu ograniczonego przez totalitaryzmy oraz z faktu wyróżnionej społecznie podmiotowej pozycji jednostki, która funkcjonuje w społecznych warunkach demokracji (J. Rutkowiak, 1995, s. 33).

Podmiotowość w edukacji jest determinowana przez modele życia społecznego, a zatem struktura władzy, panujący porządek społeczny współtworzą paradygmaty edukacji. Załamanie hierarchicznego, nader sformalizowanego ładu społecznego dało nadzieję na wypełnienie tworzącej się formacji nowym sensem, w tym również nowym sensem w edukacji – sensem edukacji podmiotowej, w której istotna staje się osoba, człowiek biorący w niej udział (uczeń/student, nauczyciel), twórczo rozwijający swoją osobowość, kształtujący indywidualność, zmierzający do kreowania własnej tożsamości. Wspomaganie człowieka w jego rozwoju stało się dla edukacji podmiotowej zadaniem priorytetowym, współczesny człowiek znalazł się bowiem w szczególnie trudnej dla siebie sytuacji

[...] bycia w postnowoczesnie wykorzenionym i wykorzeniającym świecie, w którym brak jest czytelnych i wystarczających zarazem oraz nieproblematycznych przesłań etycznych i znaczeń (L. Witkowski, 1989, s. 47).

Jednak czy i w jakim stopniu nowy ład społeczny, nowa formacja spełniają dziś pragnienia edukacji podmiotowej? Czy istnieje szansa na jej funkcjonowanie w praktyce społecznej, czy też pozostaje ona jedynie oczekiwaną wizją?

Rola społecznego kontekstu w pojmowaniu podmiotowości na gruncie rzeczywistości edukacyjnej jest oczywista. Określona organizacja życia społecznego, filozofia tego życia, aksjologia, rozmaite koncepcje człowieka – wszystko to często wzajemnie sprzeczne, wyznacza sposoby rozumienia podmiotowości. Jednak pytanie o to, czym jest podmiotowość w edukacji, sprawia zwykle sporo kłopotów. Dość często funkcjonuje ona na bazie potocznych skojarzeń, znacznie rzadziej zaś jako jasno zdefiniowane pojęcie powiązane z siecią twierdzeń charakterystycznych dla określonej teorii pedagogicznej.

Słowem posługiwanie się w pedagogice tym terminem opiera się zazwyczaj na swoistej umowie zakładającej, iż pomimo braku powszechnie przyjętej interpretacji wszyscy wiedzą, co się za nim na ogół kryje (S. Mieszalski, 1996, s. 29).

Pojęcie **podmiotowości** wywołuje pozytywne wartościowania. Dlatego też jest ono obecne w większości orientacji pedagogicznych, co implikuje wielorakie sposoby jego pojmowania, jak również różnorodne konteksty jego stosowania. To z kolei nie pozwala na wykreowanie uniwersalnej pedagogicznej teorii podmiotowości. Podmiotowość uznawana jest dość często za wynik oddziaływań społecznych kształtujących człowieka, jednak równie często wskazanie na podmiotowość oznacza wskazanie na odkrycie i konstruowanie siebie, zdolność rozumienia tego, co się robi, i dlaczego. Innymi słowy, wiele koncepcji eksponuje własne możliwości człowieka w jego samookreślanu i autokreacji (zob. T. Lewowicki, 1997, s. 596). Obok zasygnalizowanych sposobów pojmowania podmiotowości występuje wiele innych łączących ze sobą różne podejścia, a pytanie o to, jak wychować, nie niszczyć prawa człowieka do „bycia podmiotem”, jak wychować człowieka refleksyjnego, autonomicznego w swoich wyborach, nadal pozostaje kwestią otwartą.

Jak być powinno...?

Przyjmuje się, że do wyłonienia w szkole procesu upodmiotowienia uczniów/studentów potrzebne jest funkcjonowanie interakcji społecznych między uczestnikami edukacji, opartych na idei równości, wolności, wzajemnego poszanowania, godności, życzliwości, a także prawa do bycia „innym”, do popełniania błędów, współdecydowania o własnej edukacji, ponoszenia

odpowiedzialności za własny rozwój, prawa do zadawania pytań, poznawczej samodzielności, obrony własnego zdania (por. W. Puślecki, 2002).

Nauczyciel zaangażowany na rzecz upodmiotawiającej praktyki ma kreować w edukacyjnej rzeczywistości sytuacje, w których uczeń nabywa kompetencji w rozumieniu siebie i świata, co ma zaowocować „wypożyczeniem” ucznia w moc samoemancypacyjną, w moc upominania się o własny los (por. Z. Kwieciński, 1991).

Pomiędzy nauczycielem a uczniem powinna zaistnieć pewnego rodzaju relacja (przestrzeń), która gwarantuje bezpieczeństwo ontologiczne. U jego podłoża leży podstawowe zaufanie budowane w toku codziennych, rutynowych czynności, a ich znajomość i powtarzalność chronią przed lękiem (por. M. Nowak-Dziemianowicz, 2008). Z czasem jednak niezbędne jest, aby nauczyciel zaprzestał ciągłej troski, co pozwala na oddzielenie ucznia/studenta od niego, a co za tym idzie – na budowanie przez młodego człowieka własnej tożsamości łączącej w sobie to, co jednostkowe, grupowe oraz kulturowe, i będącej „formą praktyki poznawczej, której wyrazem jest czujność poznawcza i refleksyjność jako forma naszej obecności w świecie” (B. Misztal, 2000, s. 145). Tak więc szkoła (uniwersytet) wytwarza i odtwarza w codziennych działaniach ucznia/studenta konwencje, które powinny podlegać refleksyjnej kontroli działającego, gdyż tylko ona wydaje się umożliwiać młodemu człowiekowi radzenie sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Człowiek autonomiczny, refleksyjny, któremu umożliwia się dochodzenie do głosu, potrafi wyjaśnić swoje działanie oraz odpowiedzieć na pytanie o jego przyczyny, potrafi samodzielnie (czynnie) dokonywać wyborów, które są elementem naszej egzystencji, na które jesteśmy nieustannie skazywani. Nie można bowiem wyobrazić sobie życia bez preferowania lub deprecjonowania czegoś, bez względu na stopień uświadomienia sobie tego podczas dokonywania aktów wyboru. Człowiek/uczeń/student może wybierać, nie czyniąc nic (nie mając świadomości wyboru), bądź może dokonywać wyboru świadomego (czynnego, sprawczego), opowiadając się za jakimiś racjami. Wybory świadome wzmacniają dynamikę osobowego rozwoju jednostki, a jednocześnie pozwalają na zachowanie autonomii, własnej podmiotowości. Szkoła, pamiętając o podmiotowości zarówno ucznia, jak i nauczyciela, powinna przygotować człowieka do sprawczego dokonywania wyboru, którego nieodłącznymi kontekstami są takie wartości, jak wolność i odpowiedzialność. Móc dokonywać czynnego wyboru oznacza bowiem

[...] doświadczać wolności wyboru oraz odczuwać swą podmiotową sprawczość, która rodzi w mniejszym lub większym stopniu poczucie odpowiedzialności za swe sprawstwo, czy to ze względu na zinternalizowany kodeks moralny czy też ze względu na sam fakt istnienia jakiegoś punktu odniesienia, jakiegoś środowiska, jakiegoś kontekstu społeczno-kulturowo-normatywnego (J. Gara, 2007, s. 12).

Autentyczne wybory możliwe są tam, gdzie jest wolność, a z kolei tam, gdzie jest wolność, musi mieć miejsce odpowiedzialność za spożytkowanie owej wolności, dlatego też szkoła, aspirując do orientacji podmiotowej, powinna wprowadzić ucznia/studenta w aksjologiczny wymiar istnienia. Zadaniem nauczyciela powinno być kreowanie przestrzeni, w której uczeń będzie miał szansę podejmować własne decyzje, będzie odpowiedzialny za... i wobec..., będzie miał możliwość pełnego i świadomego korzystania z wolności.

W obszarze zagadnień dotyczących „bycia podmiotem” w edukacji oraz relacji zachodzących między nauczycielem i uczniem/studentem warto zwrócić uwagę na zagrożenia i ograniczenia w zakresie równoprawności i równoważności (podmiotów edukacyjnych). Są one związane z tym, że „stawianie się”, „bycie” podmiotem jednego człowieka pozostaje w pewnej sprzeczności z takimi samymi procesami zachodzącymi u drugiej osoby. Realizacja własnej podmiotowości zatem powinna być kompromisem wobec podmiotowości innego człowieka, który inaczej działa, poznaje czy wartościuje świat. Ów kompromis w edukacji nie jest rzeczą łatwą, gdyż

[...] każdy człowiek dorosły [...] odczuwa siebie jako jednostkę mającą przewagę nad dzieckiem. Ta przewaga pojmowana jest nie tyle w kategoriach fizycznych, co psychicznego doświadczenia indywidualnego i społecznego, w kategoriach zasobu wiedzy o świecie i jego funkcjonowaniu. Taka sytuacja niejako kusi i wyzwała przedmiotowe traktowanie dziecka (R. Popek, 1998, s. 17),

nie wynika ona jednak ze złej woli nauczyciela/wychowawcy, a raczej z woli czynienia tego, co najlepsze dla ucznia. Młody człowiek najczęściej jednak odbiera ową postawę jako zawłaszczanie własnej niezależności, dawanie sygnału, że się nie liczy we współpracy z nauczycielem, co często wywołuje opór ucznia, a nawet jego agresję. Mamy więc do czynienia z pewnym konfliktem, kolizją, których nie sposób uniknąć w procesie edukacji, ale które są czynnikiem zmian i rozwoju. Jak twierdzi L. Witkowski, bez stanów nieustannej ambiwalencji (a zatem konfliktu), towarzyszącym edukacji, jakkolwiek postęp wychowawczy nie byłby możliwy i racjonalny (L. Witkowski, 1994). Należy oczywiście pamiętać o granicach, poza którymi napięcie i konflikt stają się siłą niszczącą, a edukacja przeistacza się w pole bitwy.

Jak jest...?

Choć współczesne nauki społeczne (w tym pedagogika) odwołują się do upodmiotowienia człowieka, do jego odpowiedzialności za własną autokreację, to jednak obserwując dzisiejszą praktykę edukacyjną, nie sposób uciec od wrażenia o ograniczaniu ludzi przez nią. Edukacja dziś zbyt często

nakazuje ludziom myśleć, odczuwać i żyć tak samo. Zbyt często sprzyja „niedokończeniu intelektualnemu” kwalifikacji ucznia (B. Łukasik, 2009). Student/uczeń nierzadko pojmuje swoją rolę jako jedynie spełnienie zobowiązań. Często „uczestniczy w pracy szkolnej nie z nastawieniem, aby coś osiągnąć, lecz głównie zorientowany jest na to, aby czegoś przykrego dla siebie uniknąć” (E. Piotrowski, 1998, s. 164). Podobnie nauczyciel – zmierza do wypełnienia swoich zawodowych obowiązków, a zakorzeniona w jego świadomości orientacja powinnościowa pozbawia go odwagi bycia sobą, „bycia podmiotem”. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel żyją w świecie faktów, które są wyrazem jedynie zewnętrznego oglądu świata, nie sięgają natomiast znaczenia tych faktów. Obaj stąpają po powierzchni zdarzeń edukacyjnych, bez troski o podmiotowy ich kontekst. Szkoła, zabiegając o stronę intelektualno-sprawnościową ucznia, wydaje się zapominać o tym, kim jest/powinien być uczeń w sensie egzystencjalnym. Przyczyną tego stanu rzeczy może być m.in. wysoki poziom uprzedmiotowienia nauczycieli, na który w swoich badaniach wskazała m.in. H. Kwiatkowska (H. Kwiatkowska, 2005). Hołdujący standardom przedmiotowym nauczyciele skutecznie zapobiegają wychowaniu do „bycia podmiotem”, odbierając uczniowi/studentowi prawo do posiadania własnego osądu, systemu wartości, czy też mówienia „własnym głosem we własnym imieniu”, uniemożliwiając młodemu człowiekowi podjęcie wysiłku nadawania znaczeń otaczającej go rzeczywistości. Dzieje się tak, gdyż sami postrzegają świat wokół siebie jako rzeczywistość, w której mogą czynić to, co do nich należy, a nie to, co chcieliby czynić (por. K. Obuchowski, 2000). Są zorientowani pragmatycznie, żyją w świecie zdarzeń ważnych w ich życiu zawodowym, nie dochodząc najczęściej do sensu tych zdarzeń, gdyż wymaga to zaangażowania, indywidualnego trudu wynikającego z potrzeb własnych, nie zaś na zewnętrzne polecenie. Uprzedmiotowiony pedagog natomiast najczęściej nie działa z intencji własnej.

Dla nauczycieli z przewagą standardu przedmiotowego znaczącymi wartościami w funkcjonowaniu społecznym są więc posłuszeństwo, przystosowanie, uległość, spełnienie zobowiązań. Działają oni w szkole na rzecz upowszechnienia wartości, które sami wyznają (H. Kwiatkowska, 2005, s. 243).

Dominacja przedmiotowego standardu w tożsamości nauczycielskiej zatem czyni z edukacji przestrzeń ograniczającą indywidualność dzieci i młodzieży, zagrażającą ich podmiotowości. Szkoła, która pozostaje wyznawcą pedagogii zadeklarowanej słuszności, pedagogii zamkniętej na dialog, nie daje szans uczniowi na uwolnienie się od presji zewnętrznych oczekiwań, tym samym czyniąc z podmiotowości edukacyjną wizję oczekiwaną, wizję o charakterze utopijnym. Obecny w szkole duch scjentyzmu wydaje się czynnikiem utrudniającym młodemu człowiekowi nadanie swojemu życiu indywidualnego sensu, a zarazem przyczyną zagrożeń i patologii w rozwoju

jednostki i społeczeństwa (alienacja, anomia, wyuczona bezradność itd.) (B. Łukasik, 2009).

Dziecko jawi się jako najmniej istotny element w łańcuchu myślenia, oscylującym pomiędzy interesem tworzenia wiedzy a wymogiem jej skuteczności. Zostaje ono – po prostu – postawione wobec nieuchronności jego „edukacyjnych przeznaczeń”, konstruowanych wedle sztywnego kanonu ideologicznych zakłęb (J. Rutkowiak, 1992, s. 25).

Nawiązując do A. Męczkowskiej (dokonującej rekonstrukcji koncepcji P. Freirego), można by w tym miejscu przywołać pojęcie kształcenia szkolnego jako zracjonalizowanego systemu bankowych procedur, skierowanych na efektywną kapitalizację ideologii deponowanej w umysłach uczniów.

System reguł rządzących bankowym modelem edukacji sprowadza praktyki pedagogiczne do formy pasa transmisyjnego dla społecznie dominujących form wiedzy i wartości. Treści kształcenia przyjmują tu charakter werbalnego **depozytu** [wyr. – B.Ł.] składanego w umysłach uczniów, co oznacza dla nich konieczność ich pamięciowego przyswojenia. Przedstawiają one „martwy”, fragmentaryczny, a i fałszywy, obraz świata, przeciwstawny formom wiedzy służącej jego rozumieniu i wyłaniającym się dzięki osobistemu namysłowi ucznia. Rola ucznia zostaje sprowadzona do przyjęcia przezeń funkcji **pojemnika na wiedzę** [wyr. – B.Ł.], a jego autonomia (swoboda działania) sięga tak dalece „jak proces odbierania i magazynowania deponowanych treści” (A. Męczkowska, 2006, s. 136).

Rozważanie problemów podmiotu w edukacji na poziomie abstrakcyjnej dyskusji typu „jak być powinno”, to często coś innego niż rzeczywiste ich przeżywanie. Chcąc się przekonać, jak „bycie podmiotem” w edukacji postrzegają osoby jej doświadczające, zaprosiłam do współpracy studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. W czasie zajęć prowadzonych w ramach pedeutologii (jako wprowadzenie do problemu indywidualnych teorii nauczycieli) zapytałam osoby studiujące w trybie dziennym oraz wieczornym o edukacyjne doświadczenia (związane z różnymi etapami edukacji), a następnie poprosiłam o ich metaforyczne ujęcie w dowolnej formie ekspresji. Wśród prac, które otrzymałam, można wyróżnić ekspresje werbalne (słowne), plastyczne i muzyczne. Te jednostkowe, subiektywne narracje mogą być punktem wyjścia do postawienia pytania nie o to, czym podmiot jest w koncepcjach teoretycznych i jak sens tego pojęcia jest odczytywany przez pedagogikę i pedagogów, lecz o to, w jaki sposób młodzi ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość w edukacji. Narracje studentów mogą się stać inspiracją do namysłu, opisu i próby zrozumienia tego, jak podmiot edukacji (uczeń/student) istnieje (czy w ogóle istnieje?).

Przytoczę 3 ze 148 ekspresji jako przykład refleksji studentów nad edukacją, refleksji nad osobą nauczyciela i relacjami łączącymi ucznia z nauczycielem. Warto nadmienić, że w przypadku 62% prac został nakreślony

raczej dość ponury obraz nauczyciela i choć studenci najczęściej żartobliwie przedstawiali swoje edukacyjne doświadczenia, to jednak ich ekspresje wydają się budzić pewien niepokój i skłaniać do namysłu.

Oto przykładowe narracje (w oryginalnym zapisie):

Ekspresja zatytułowana **Jeden dzień z życia licealisty** jest to praca napisana przez zespół studentów V roku pracy socjalnej, studia dzienne (niestety niepodpisana).

Kolejny dzień wycięty z życiorysu! Na 8:00 trzeba punktualnie stawić się w klasie Zeusa, tzn. nauczyciela historii o charakterystycznej fizjonomii wspomnianego Boga. Znowu przez 45 min będzie rozwodził się na temat geniuszu Napoleona. Porażka.

Dlaczego spokój uśpionej klasy interpretuje jako oznakę zainteresowania?? – tego doprawdy nie wiem. W każdym bądź razie uczniowie wyglądają jak po obradach sejmku.

Dzwonek! Nareszcie!

Teraz 10 min plotek z Zośką, a potem trzeba się pojawić u fizycy. Kolejny koszmar. Kobieta wyrывa delikwenta do odpowiedzi, ustawia w drugim narożniku i męczy kilka minut, po czym wstawia lufę. Z uśmiechem oświadcza, że jesteśmy tępi i że gdy się przyjmowała do pracy nikt jej nie powiedział, że to szkoła specjalna.

Dobra, co dalej? A no tak – polski z Panią G. Kobitka nawet sympatyczna, wiedzę ma i potrafi zainteresować. Warto posłuchać. Potem wychowawcza, czyli w sumie biologia, bo babka się z materiałem nie wyrabia i organizuje bardzo wychowawczą biologię.

Co dalej? A tak... długa przerwa. Kolejka do sklepiku szkolnego jest długa niczym mur chiński, ale co tam, warto poczekać. Potem już tylko matma z dyrektorem, którego i tak nigdy nie ma, bo sprawy szkoły załatwia. Religię też się jakoś przetrwa. W sumie nie jest tak źle. Ksiądz coś powie, rozda obrazki, a przez resztę lekcji będzie z chłopakami o grach rozmawiać. Będzie czas z Gośką pogadać. Została na koniec jeszcze tylko geografia z Panem P. Moje ulubione zajęcia. Facet ma podejście do młodzieży. Poza tym z pasją opowiada o innych krajach, o odmiennych kulturach, człowiek ma wrażenie jakby tam był.

O holender! Pana P. nie ma. Chory jest! Zamiast tego mamy zastępstwo z anglistką. Przyjdzie, wydmie usteczka i zacznie świergolić! Ma gdzieś to, że nikt jej nie rozumie. Piętnaście minut do końca, 13, 10, 8, 4, 4..., 4... co to zegarek się popsuł?... 2, 1. Dzwonek! Nareszcie do domu. Rzucę się w stertę zadań do odrobienia i materiałów do nauczania, a potem może będę miała choć trochę czasu na sen? Jutro od rana ten sam horror.

Optymizmem może napawać fakt, że wśród prac, jakie otrzymałam, znalazły się i takie (38%), których źródłem były bardziej pozytywne doświadczenia edukacyjne młodzieży.

Przykładem może być ekspresja studentek V roku pedagogiki społecznej i terapii pedagogicznej, studia dzienne.

Katarzyna Krent, Joanna Saroka, Sylwia Doleży, Monika Świerk
Nauczyciel

*Nauczyciel raz wybawca, raz dręczyciel
 Raz dotuje, raz do pionu przywołuje.
 W przedszkolu kluski parowe, klocki kolorowe
 Opiekuńcza dłoń i super woń.
 Zerówka – mała literka i niekształtna cyferka
 Ale miła nauczycielka.
 Klasa – już nie żarty
 Big tornister, a nauczyciel uparty.
 Dużo książek, wiele zadań
 Głowa pęka, ale radę dam.
 Szacun wielki dla pani nauczycielki
 Ciepła, miła, opiekuńcza, bije od niej pomoc twórcza.
 Klasa IV – przełom wielki – zmieniają się nauczycielki
 Wychowawcy nasi nie zawsze odlotowi
 Tu jak wszędzie – zdarzają się czarne owce i białe łabędzie.
 Jedni dobrzy, drudzy źli
 Dobro ze złem się tli.
 Czarne owce szufladkują i stereotypami żonglują.
 Trzeba czasem się buntować
 By na mały nie dać się wychować.
 LO – egzamin i koniec bumelki
 Wymagania wielkie, stres
 A nauczyciele – gnębiciele.
 Matura nie lada tortura
 Ale czarne owce pokazały twarz.
 Studia czas radości, przyjemności
 Bo chłoniemy to co chcemy,
 Ster w swoje ręce bierzemy*

Ostatnia ekspresja, jaką pragnę przytoczyć, muzyczna, zatytułowana jest **Szkoła nierealna**. Słowa i muzyka zostały napisane przez studentów V roku doradztwa zawodowego, studia dzienne.

Zespół Sład AJD
Szkoła nierealna

*Wstęp:
 Śniła mi się dzisiaj szkoła idealna
 A choć taka szkoła niezbyt jest realna
 Wszystko co widziałam we śnie, nie na jawie
 Skrupulatnie tutaj dzisiaj wam przedstawię:*

I.

*Wchodzę ja do szkoły i oczom nie wierzę
Każdy uczeń siedzi przy swym komputerze
Nauczyciel miły, nieźle opłacany
Nie krzyczy na dzieci, nie stawia nagany*

Ref.:

*Niemożliwe, że tak będzie,
Niemożliwe, że tak będzie.*

II.

*Z każdym chce pogadać, często pożartuje
Uwzględnia opinię, nie manipuluje
Zdyscyplinowany!! O... O...ojej!!! Co się dzieje!?!?!?
W tej szkole to każdy radośnie się śmieje*

Ref.:

*Niemożliwe, że tak będzie,
Niemożliwe, że tak będzie.*

III.

*Śniły mi się studia, które szanse dają
I nauczyciele, co Nas doceniają,
Profesor Nasz Drogi, szanuje Nasze słowo,
Traktuje Nas zawsze tylko PODMIOTOWO!!!!*

Ref.:

*Niemożliwe, że tak będzie,
Niemożliwe, że tak będzie.*

IV.

*Pracują tak wszyscy, że aż ledwo zipią
Krzęta się nie łamią, mury się nie sypią
Na podwórku basen no i karuzele
Aż oczom nie wierzę, rany, to za wiele!*

Ref.:

*Niemożliwe, że tak będzie,
Niemożliwe, że tak będzie.*

V.

*Miła atmosfera jest we wszystkich klasach
Ale taka szkoła to nie w naszych czasach.*

Autonarracja **Jeden dzień z życia licealisty** z jednej strony jest ekspresją stanowiącą zapis indywidualnych (negatywnych) doświadczeń edukacyjnych („Kolejny dzień wycięty z życiorysu!"; „Porażka"; „Kolejny koszmar"; Jutro od rana

ten sam horror”), z drugiej zaś strony skupiają się w niej możliwości („Kobitka nawet sympatyczna, wiedzę ma i potrafi zainteresować”; „Moje ulubione zajęcia”; „ma podejście do młodzieży”; „z pasją opowiada”) i bariery („wyrzywa delikwenta do odpowiedzi”; „oświadcza, że jesteśmy tępi”) oraz normy i reguły życia szkolnego („męczy kilka minut”; „bo babka się z materiałem nie wyrabia”). W ekspresji tej możemy odnaleźć także strategie i możliwości radzenia sobie z barierami, jakie uczeń/student napotyka w szkole każdego dnia („10 minut plotek z Zośką”; „też się jakoś przetrwa”).

Autorki ekspresji **Nauczyciel** wskazały z kolei na kierunek przemian, jakie wystąpiły w zakresie doświadczenia przez nie podmiotowości w edukacji na kolejnych jej etapach. Wydaje się, że zakres autonomii autorek nie tylko nie wzrastał w miarę przechodzenia na wyższe poziomy edukacji, ale przeciwnie – malał (z wyjątkiem edukacji akademickiej – „Ster w swoje ręce bierzemy”). Przedstawiony w ekspresji obraz relacji ucznia z nauczycielem jest zróżnicowany („nauczyciel raz wybawca raz dręczyciel”; „jedni dobrzy drudzy źli, dobro ze złem się tli”), nie wszyscy nauczyciele uczestniczą w rozwijaniu edukacyjnego rygoryzmu, a same autorki potrafią się wykazać wolą sprzeciwu wobec przedmiotowego traktowania („Trzeba czasem się buntować, By na mały nie dać się wychować”). Nie ma chyba jednak wątpliwości co do tego, że – począwszy od przedszkola, a kończąc na szkole średniej – uczeń objęty jest systemem przepisów i wymagań, które wyznaczają stopień jego autonomii (swobody). Wydaje się, że wymagania te są najłagodniej komunikowane oraz egzekwowane w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej, zmiana następuje jednak w starszych klasach („czarne owce szufladkują i stereotypami żonglują”). W odczuciach studentek szkoła średnia stanowiła etap edukacji najbardziej ograniczający ich poczucie autonomii („Wymagania wielkie, stres; A nauczyciele – gnębiciele, Matura nie lada tortura”). Dopiero edukacja akademicka okazała się przełomem w doświadczeniu własnej podmiotowości („Chłoniemy to co chcemy, Ster w swoje ręce bierzemy”).

Ostatnia narracja **Szkoła nierealna** to niespełnione marzenie, sen o szkole, w której chcieliby się kształcić studenci. Co, według nich, jest dziś nieosiągalne? Wydaje się, że nieosiągalna jest zarówno dobra sytuacja finansowa (materialna) szkoły („Każdy uczeń siedzi przy swym komputerze”, „mury się nie sypią”, „na podwórku basen”), jak i pozytywne relacje z nauczycielem w niej pracującym. Studenci marzą o klimacie bezpieczeństwa, demokratycznej atmosferze życia szkolnego („nauczyciel miły, nie krzyczy na dzieci, nie stawia nagany”; „uwzględnia opinię, nie manipuluje”) i podmiotowym traktowaniu („Profesor Nasz Drogi, szanuje nasze słowo, traktuje Nas zawsze tylko PODMIOTOWO!!!”). Smutne jest to, że młodzi ludzie nie wierzą w „studia, które szanse dają”, nie wierzą w edukację. Brak wiary w możliwość zaistnienia „normalnej” edukacji na poszczególnych jej etapach podkreśla złowieszczo brzmiący refren: „Niemożliwe, że tak będzie; Niemożliwe, że tak będzie”.

Przytoczone ekspresje zawierają tzw. miejsca niedookreślenia, a te odbiorca musi wypełnić własną treścią. Nie sposób w tym miejscu i czasie poddać szczegółowej interpretacji prace studentów, nadać im określony sens, chciałabym jednak, by stały się one źródłem namysłu nad własnym warsztatem pracy nauczyciela, źródłem swoistego poruszenia czytelnika. Żywię nadzieję, że interpretacja ekspresji studentów, poczyniona przez odbiorcę, ma szansę stać się okazją do współprzeżywania ich doświadczeń, nadawania znaczeń codziennym zdarzeniom edukacyjnym (w których sami uczestniczymy jako nauczyciele), a refleksyjna negocjacja znaczeń otworzy drzwi do świata edukacyjnej rzeczywistości i wprowadzi tam studencki sen o szkole (ekspresja **Szkoła nierealna**).

Interesujące z punktu widzenia rozważań dotyczących doświadczania „bycia podmiotem” w edukacji są badania nad podmiotowością studentów przeprowadzone przez E. Kubiak-Szymborską (2003), próbującą ustalić status podmiotowy młodzieży akademickiej, konceptualizowany w wymiarze własnych preferencji studentów, ich aktywności sprawczej, odpowiedzialności za sprawstwo oraz subiektywnych przekonań. Badana młodzież wykazała najniższy poziom przeświadczenia o możliwości wpływu na zdarzenia, a edukacyjna aktywność studentów została oceniona jako odtwórcza. Studenci posiadali pozytywne przeświadczenie na temat relacji łączących ich z innymi ludźmi, jednak niepokój może budzić wskazanie na gorsze relacje z nauczycielami akademickimi. Większość badanych studentów uważało, że są traktowani przez nich jako bezkształtna masa, anonimowi słuchacze bądź wręcz jako przedmiot zabiegów naukowo-dydaktycznych. Autorka stwierdziła, że około połowy badanych studentów trwało jedynie w bezrefleksyjnym gromadzeniu wiedzy.

Przytoczony przykład badań, zaprezentowane ekspresje studentów AJD, a także wiele innych opracowań¹ budzą niepokój. Wydaje się, że idee związane z edukacją podmiotową, wychowaniem do wolności, indywidualnej odpowiedzialności, w poczuciu sprawstwa sprowadzane są często do roli humanistycznych ozdobników w relacjach nauczyciel – uczeń, w których dominuje uwikłanie nauczyciela w „mechanizmy nieuchronnej (nawet jeśli odrzucanej) hegemonii, asymetrii i przemożnego wpływu” (L. Witkowski, 1995, s. 145).

¹ Można tu przytoczyć prace takich autorów, jak: A. Cudowska (1997), B. Hajduk (1993), R. Leppert (1996, 1997), A. Krasnodębska (1999), E. Muszyńska.

Co zrobić, żeby było lepiej...?

Samo mówienie czy pisanie o podmiotowości ucznia/studenta i nauczyciela nie czyni ich jeszcze podmiotami edukacji. Nie chcąc uchodzić za naiwnego, posługującego się łatwymi opozycjami (ufność – nieufność, afirmacja dobra – napiętnowanie zła itp.) „podmiotowca” (L. Witkowski, 1995), sądzę jednak, że muszą zaistnieć warunki umożliwiające przejście od postulowanego do praktykowanego „bycia podmiotem”. Do warunków tych (na wszystkich szczeblach edukacji) zalicza się najczęściej: klimat wolności, prawo do inności, bezwarunkowe poszanowanie godności osobistej (ucznia/studenta i nauczyciela), możliwość nieskrępowanego zadawania pytań i uzyskiwania na nie rzetelnej odpowiedzi, prezentowania własnego zdania w określonej sprawie, możliwość wybierania ofert edukacyjnych, inicjowania działań edukacyjnych, samooceny własnych osiągnięć itd. Warunków tych nie należy mylić z bezwzględną swobodą, która łatwo może się zmienić w anarchię. Idzie tu o swobodę, która nie będzie się wyrażać w ucieczce od wszelkich zobowiązań, społecznych oczekiwań i wymagań, ale w swobodnym wyborze drogi prowadzącej ku wartościom. Chodzi zatem o wolność „do czegoś” nie zaś o wolność „od czegoś”. Jednym z warunków urzeczywistnienia idei podmiotowości w procesie edukacji wydaje się także wiedza merytoryczna nauczyciela na temat podmiotowości oraz przekonanie nauczycieli (także akademickich) o słuszności tej idei i potrzebie jej upowszechniania w działaniach edukacyjnych. One bowiem otwierają zaangażowanie nauczyciela na rzecz podmiotowego traktowania ucznia/studenta. Dzięki nim nauczyciel może dokonać ewaluacji tego, co wie o podmiotowości człowieka, podmiotowości ucznia, a ustalony stan wiedzy i niewiedzy powinny pobudzić go do wysiłku na rzecz zlikwidowania obszaru swej niewiedzy przez studiowanie odpowiedniej literatury oraz wymianę własnych doświadczeń z innymi pedagogami. Można założyć, że właściwe przygotowanie merytoryczne skłoni nauczyciela do refleksji, namysłu nad własnym warształem metodycznym i podjęcia działań na rzecz jego doskonalenia, a także pozwoli podjąć działania umożliwiające ustalenie diagnozy – stanu podmiotowości uczniów/studentów. Osoba, która w kontaktach interpersonalnych dokonuje refleksyjnej negocjacji znaczeń (zarówno nauczyciel, jak i uczeń), ma większe szanse na przeżywanie poczucia podmiotowości.

Potrzeba zmian w zakresie kształcenia nauczycieli

Współczesny nauczyciel wydaje się nie odpowiednio przygotowany do wprowadzania ucznia w świat samodzielnego wartościowania na podstawie czytelnych kryteriów aksjologicznych – co jest istotą edukacji, jeśli ma być ona czymś więcej niż socjalizacją ułatwiającą adaptację do istniejących

warunków, jeśli ma być pomocą w stawaniu się człowiekiem, we wzrastaniu w człowieczeństwie (K. Olbrycht, 2008).

Wobec powyższego oczywista jest potrzeba rozszerzenia zagadnień aksjologii pedagogicznej w edukacji akademickiej nauczycieli. Ponieważ zawód i rola pedagoga są silnie nasycone wartościami, takimi jak:

[...] pomoc, człowieczeństwo i stawanie się człowiekiem, bez uwzględnienia wymiaru aksjologicznego nie można mówić ani o tym zawodzie, ani o kształceniu jego adeptów (K. Olbrycht, 2008, s. 17).

Choć studia pedagogiczne ze swej strony zawierają w swoich treściach, to co nazywamy kształceniem ku wartościom czy edukacją aksjologiczną, problemem jest jednak to, na podstawie jakiego systemu wartości kształcimy, jaki system wartości proponujemy w programach studiów uniwersyteckich. Dobrze byłoby powrócić do prac i poglądów S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, S. Szumana, K. Sośnickiego czy S. Kunowskiego, którzy swoje teorie pedagogiczne budowali na aksjologii i wartościach w różnych autorskich ujęciach i hierarchiach. Warto także przybliżyć studentom – przyszłym pedagogom poglądy m.in. S. Ossowskiego, odwołującego się w swoim ujęciu psychologii społecznej do trzech postaci aktualizacji wartości, tj.: uznawanych, odczuwanych i realizowanych (S. Ossowski, 1967). Podział ten wydaje się wciąż aktualny, gdyż pokazuje możliwość czynnego i biernego traktowania wartości. Realizacja wartości, czyli czynne podejście, jest najtrudniejsze, a zarazem najbardziej istotne w procesie edukacji, o czym nam wszystkim (rodzicom, nauczycielom, partnerom itd.) zdarza się dość często zapominać. Wprowadzenie aksjologii do programów kształcenia akademickiego nauczycieli wymaga nie tylko wykładów i informacji, ale także aktywnych form realizacji w postaci ćwiczeń, warsztatów, zajęć treningowych, w czasie których studenci – przyszli nauczyciele „mogliby nawzajem siebie obserwować, a następnie udzielić sobie informacji na temat własnej pracy” (D. Zając, 2002), jednak nade wszystko potrzebny jest własny przykład nauczycieli akademickich. Zdaniem M. Nowaka, najskuteczniejsza w tym wypadku jest tzw. strategia świadectwa (M. Nowak, 2000, s. 424), zgodnie z którą student, opierając się na mechanizmie identyfikacji, ma szansę przyswojenia pewnych cech innej osoby i przemienienia ich na swoje. Nie wystarczy by studenci przyswajali wiadomości na temat podmiotu i podmiotowości, ważne by tych wartości mogli doświadczać. Deklarowane wartości mają znacznie mniejszą moc sprawczą w procesie edukacji, ich realizacja natomiast je umacnia, utrwala, a także rozszerza. Nie można zapominać, że stawanie się człowiekiem wymaga spójności wartości deklarowanych i realizowanych.

Nauczyciele akademicy powinni prowokować swoją wiedzą do myślenia, a nie do jej odtwarzania. Podstawową strategią w nauczaniu uniwersyteckim (i nie tylko) powinno być pozyskanie przyzwolenia studentów na

oddziaływanie edukacyjne, nie zaś przymuszanie ich do edukacji przez wyrefinowane sposoby oceniania, selekcji, egzaminowania (D. Waloszek, 2008).

Ponadto studia pedagogiczne powinny być nastawione nie tyle na opanowanie wiedzy i umiejętności technicznych, ile na inspirowanie do tego, by zmierzać drogą ku mądrości, „do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych problemów moralnych” (Z. Kwieciński, 1998, s. 54). Idzie bowiem o to, by zachęcić studenta do refleksji i myślenia karmiącego się nie pewnością wynikającą z przyswojonej wiedzy, ale wątpliwością, które rodzi się z niewiedzy i niepewności. Refleksja jako mechanizm burzenia zbyt wygodnego komfortu i poczucia nieomyślności (por. L. Witkowski, 1998), niepokojenia studenta (przyszłego pedagoga) może się stać dla niego szansą na doświadczenie „bycia podmiotem”, ponadto stanowi swoiste ostrzeżenie przed bezkrytyczną wiarą w prawdziwość powszechnie głoszonych sądów. Głęboki namysł (zarówno studenta, jak i nauczyciela) nad sensami ukrytymi w zdarzeniach edukacyjnych, nadawanie im określonych znaczeń i kreowanie interpretacji kulturowych „tekstów” edukacyjnych mogą stanowić fundament podmiotowej orientacji w edukacyjnej przestrzeni. Co zrobić, by zachęcić studentów do myślenia refleksyjnego? Wskazówką może być zaproponowana przez D. Fish nauka refleksji przez omawianie planowanych bądź realizowanych doświadczeń, tzw. kształcenie przez praktykę, które powinno się odwoływać m.in. do takich dyrektyw:

1. Student powinien uważnie i szczegółowo opisać to, co jest związane z jego praktyką.
2. Należy zachęcić studenta do odróżnienia myślenia o działaniu (planu) od jego realizacji wraz z prowokowaniem go do stawiania sobie pytań o ważność sformułowanych przez siebie pomysłów.
3. Nauczyciel akademicki powinien zwrócić szczególną uwagę na sposób reagowania przez studenta na sytuacje nieprzewidziane oraz poprosić o opisanie przez niego towarzyszących mu wówczas myśli i działań.
4. Należy umożliwić studentowi omówienie towarzyszących mu emocji.
5. Należy zachęcić studenta do określenia związku między teorią i praktyką analizowanych sytuacji edukacyjnych oraz porównania własnych spostrzeżeń z wersjami innych uczestników zajęć. Warto zorganizować sytuację, w której umożliwi się studentowi przeprowadzenie dyskursu – myślenia dyskursywnego z innym studentem, grupą, prowadzącym zajęcia (D. Fish, 1996, s. 45–46).

Zabiegi te (choć mogą sprawiać wrażenie zbyt instrumentalnych) składają studenta do ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań napotykanym problemom edukacyjnych, potwierdzania oraz kontestowania własnych działań, utwierdzania się w przekonaniu, że istnieje wielość interpretacji analizowanych zdarzeń edukacyjnych. Wdrażanie do myślenia refleksyjnego ułatwia studentowi **rozumienie** przebiegu owych zdarzeń oraz realizowanej

przez siebie strategii działania (bądź jej braku), co ułatwia łączenie faktów z preferowanymi przez studenta wartościami. Prowokowanie grupy studenckiej do refleksji umożliwia odwoływanie się praktyki do teorii czy też odwrotnie, dzięki czemu – jak uważa S. Palka – uczenie refleksyjnego myślenia w kształceniu nauczycieli może się stać pomostem, sposobem wypełniania luki między teorią i praktyką (S. Palka, 1999).

Nauczyciel akademicki, umożliwiając studentowi skonfrontowanie własnej słuszności z jego refleksyjnym potencjałem, pozwala młodemu człowiekowi doświadczyć własnej podmiotowości (zaistnieć), rozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość. W refleksyjności studenta można upatrywać nadziei na jego jakościowo inny rozwój, dojrzałość, niezależność, pełnomocność, umiejętność dokonywania samodzielnych wyborów.

Powinnością nauczyciela akademickiego jest, w moim przekonaniu, udzielanie młodym ludziom wsparcia w poszukiwaniu drogowskazów i wyzwalaniu się z zawirowań współczesnego świata, nie zaś wyrażanie ich (w trudnych do realizacji zadaniach), które to oznacza redukowanie podmiotowości studentów. Mądrość nauczyciela akademickiego pragnącego zachęcić studenta do refleksji będzie się wyrażać zatem bardziej przez siłę wątplenia i umiejętność stawiania pytań niż przez siłę upewnień. Jeśli w procesie edukacji akademickiej student nie będzie miał okazji do zadawania pytań, „dziwienia się”, to zdobyta przez niego wiedza może być takim samym zagrożeniem dla jego zawodowej działalności, jak brak wiedzy w ogóle (por. S. Dylak, 1995). Można w tym miejscu zadać pytanie: dlaczego? Odpowiedź nie jest skomplikowana: nauczyciel w swych decyzjach zawodowych często musi wykraczać poza repertuar znanych (wyuczonych, przyswojonych w procesie kształcenia zawodowego) praw, a niejednokrotnie jest zmuszony do działania wbrew nim. Żeby działać, musi stworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które są mu potrzebne do zinterpretowania niestandardowej sytuacji, w jakiej się znalazł. Jeśli jednak w akademickim kształceniu nie doświadczał „bycia podmiotem”, jeśli nie był zachęcany do refleksji i podejmowania samodzielnych wyborów, nie będzie umiał poradzić sobie z nową sytuacją i nie podejmie działań na miarę jej złożoności (por. H. Kwiatkowska, 2008).

Przytoczone wcześniej ekspresje studentów, jak również zasygnalizowane badania empiryczne nad podmiotowością młodzieży akademickiej zdają się potwierdzać tezę o depersonalizacji zdarzeń edukacyjnych w szkole wyższej, które nie sprzyjają realizowaniu edukacyjnej idei podmiotowości. Być może spojrzenie na edukację w szkole wyższej w „optyce osobowej” (por. T. Gadacz, 1993, s. 111-113) jest szansą stworzenia wspólnoty akademickiej, w której człowiek będzie stanowić podstawę edukacyjnych oddziaływań, w której znajdzie się miejsce na prawdziwe spotkanie mistrza i ucznia/studenta, umożliwiające konfrontację uczuć, postaw i poglądów. Tymczasem spotykając się ze studentami na ćwiczeniach, konsultacjach, obserwując ich

i dyskutując z nimi, można odnieść wrażenie, że mamy do czynienia ze zinstytucjonalizowaniem relacji osobowych i sprowadzeniem ich do odgrywania swoich ról: nauczającego i studiującego. Dlatego dostrzeżenie wzajemnych relacji nauczycieli i studentów w perspektywie spotkania może pozwolić na uniknięcie przedmiotowości w procesie edukacji. Jak pisze J. Tarnowski, istotą takiego spotkania jest

[...] obecność człowieka jako osoby, wzajemność, odpowiedzialność i chęć wzajemnego porozumienia się w relacji na to, co partner ma nam do przekazania, całkowita szczerość, w której obserwujemy siebie, by nie dopuścić do sytuacji, kiedy zatracamy własną twarz i rezygnujemy z bycia sobą (J. Tarnowski, 1993, s. 32).

Spotkanie jest więc specyficzną odmianą dialogu, który pozwala człowiekowi stać się człowiekiem (studentowi i nauczycielowi akademickiemu), dialogu traktowanego jako „sposób bycia” obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiającego zrozumienie innych i samego siebie. Dialog tak pojmowany, nie jest ukierunkowany na dokonywanie określonych zmian w drugiej osobie (lub samym sobie), jest natomiast drogą zmierzającą do doświadczenia wartości nadających sens istnieniu. Nie należy on oczywiście do relacji łatwych, gdyż wymaga wzajemnej otwartości, umiejętności słuchania, uczciwości i pełnego zaufania wobec partnera dialogu, tolerancji itp. Lista warunków prawdziwego edukacyjnego dialogu jest długa i wydaje się wręcz niemożliwa do spełnienia, jednak warto podjąć próbę umieszczenia dialogu w przestrzeni akademickiej, co jeśli nawet nie uczyni relacji edukacyjnych idealnymi, to zapewne przyczyni się do ich poprawy i być może ułatwi przejście podmiotowości ze świata wizji romantycznych (oczekiwanych) do świata edukacyjnych faktów.

Doświadczenia zdobywane na poszczególnych etapach edukacji są niezwykle istotne z punktu widzenia bycia podmiotem intencjonalnym, racjonalnym, dojrzałym. Są one materiałem, który może wspomóc rozwój i projektowanie siebie bądź też utrudnić to zadanie. Młody człowiek, poszukujący własnej tożsamości, kształtujący własny światopogląd i system wartości, wydaje się szczególnie mocno potrzebować kogoś, kto byłby dla niego mistrzem w świecie ciągłych zmian, niepewności, pluralizacji wartości.

Szkoła zatem potrzebuje Mistrzów, którzy będą prowokować do myślenia, do samodzielnych poszukiwań i wyborów, którzy zrezygnują z formalnej władzy i nie tylko wyposażą w wiedzę, ale pozwolą jej doświadczać oraz będą apelować do własnego odkrywania prawdy przez ucznia/studenta. Idzie o to, by Mistrz stał się personalnym symbolem wartości, aktywizującym, pomagającym otworzyć się na różne treści, jednocześnie pogłębiającym

samoświadomość i wiedzę o sobie, pogłębiającym własną dojrzałość, mądrość rozumianą jako

[...] zdolność do stosowania wiedzy jako całości [...], szacowania, przewidywania, stosowania zasad, domyślania się, prognozowania, sądzenia, wybierania, oceniania, a zarazem jako zdolność do przekraczania dotychczasowych schematów i własnych umysłowych reprezentacji, doświadczeń i wzorów myślenia, zdolność do odnajdywania i nadawania sensów w sobie i kulturze (Z. Kwieciński, 2000, s. 41).

Wydaje się, że młodzi ludzie poszukują nauczycieli, którzy w konfrontacji z rzeczywistością edukacyjną będą potrafili zaangażować się w „pedagogię pozytywną, egzystencjalną autentyczności, dialogu i spotkania personalnego” (B. Śliwowski, 1998, s. 72), którzy staną się źródłem inspiracji, dzięki którym „zatrzymają się na chwilę, [...] spojrzą na siebie z perspektywy drugiego człowieka, Innego” (M. Adamska-Staroń, 2009, s. 96) i doświadczą bycia sobą, „bycia podmiotem”.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2009). Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót? W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Cudowska, A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. D. Klus-Stańska, H. Mizerek (tłum.). Warszawa.
- Gadacz, T. (1993). *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków.
- Gara, J. (2007). Hermeneutyka pedagogii ujętej jako „pedagogika dialogu”. W: D. Jankowska (red.). *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos nauczycieli akademickich*. Warszawa – Radom.
- Hajduk, B. (1993). *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawisk*. Zielona Góra.
- Krasnodębska, A. (1999). *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej. Z badań nad studentami uczelni polskich*. Opole.
- Kubiak-Szymborska, E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Kwieciński, Z. (1991). *Nieobecne dyskursy*. Toruń.
- Kwieciński, Z. (1998). Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli. W: K. Paćławska (red.). *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*. Kraków.

- Kwieciński, Z. (2000). Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. W: K. Kruszewski (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa.
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz.
- Leppert, R. (1997). *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków.
- Lewowicki, T. (1997). Podmiotowość. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Łukasik, B. (2009). Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Mieszalski, S. (1996). Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym. W: M. Dudzikowa (red.). *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Misztal, B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków.
- Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). Podmiot w narracjach. *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz.
- Olbrycht, K. (2008). Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów. W: J. Kostkiewicz (red.). *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.
- Ossowski, S. (1967). *Dzieła*. T. 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Piotrowski, E. (1998). Podejście podmiotowe do ucznia jako wyzwanie współczesności. W: K. Denek, T. Zimny (red.). *Oświata na wirażu*. Częstochowa.
- Popek, R. (1998). Dziecko jako podmiot w procesie wychowania przez twórczość artystyczną. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sec. J, I*.
- Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne. W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa.
- Rutkowiak, J. (1995). Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa.
- Waloszek, D. (2008). Partycypacja i antycypacja jako kategorie kształcenia nauczycieli. Ogólne założenia i wnioski. W: J. Kostkiewicz (red.). *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.
- Witkowski, L. (1989). Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności. W: B. Suchodolski (red.). *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny, pedagogiczny*. Warszawa.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń.

- Witkowski, L. (1995). Podmiot – jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom). W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Zajac, D. (2002). Podmioty wychowania i etyczne aspekty ich działalności. W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz.

Streszczenie

Rozważania nad „byciem podmiotu” w edukacji zostały przeze mnie przedstawione na trzech płaszczyznach: 1) **jak być powinno**, 2) **jak jest** i 3) **co zrobić, żeby było lepiej**. Na pierwszej płaszczyźnie podjęłam próbę teoretycznych ustaleń idei podmiotu w edukacji: zwróciłam uwagę na istotę relacji między nauczycielem a uczniem w edukacji podmiotowej, a także na potrzebę dokonywania świadomych wyborów pozwalających na zachowanie autonomii. Na płaszczyźnie **jak jest**, przez odwołanie się do autentycznych doświadczeń edukacyjnych studentów (zapisanych w postaci ekspresji słownych i muzycznych) oraz badań empirycznych, podałam w wątpliwość istnienie podmiotowości jako wartości realizowanej. Ostatnia płaszczyzna dotyczyła warunków umożliwiających przejście od postulowanego do praktykowanego „bycia podmiotem”. Jednym z nich jest potrzeba zmian w zakresie kształcenia nauczycieli.

Summary

The deliberations upon “subject’s being” in education have been shown by the author on three surfaces: 1) **How it should be like**, 2) **How it is like** and 3) **What shall one do to improve it**. In the first surface an attempt to theoretically establish the idea of subject was undertaken: Attention was paid to the essence of relations between a teacher and a student in subjective education as well as to the need of making conscious choices which let preserve one’s autonomy. In the **how it is like** surface, through appealing to authentic educational experiences of students (written down in the form of verbal and musical expressions) and empirical researches, the existence of subjectivity as implemented value was put under question. The last surface of these considerations arises a question of conditions which enable passing from the postulated to the practiced “being a subject”. One of them is the need of changes in the surface of educating teachers.

Część 2

**Różne perspektywy
teoretyczno-światopoglądowe
koncepcji podmiotu**

Małgorzata Muszyńska

Ku rekonstrukcji koncepcji podmiotu według Julii Kristevej

Wprowadzenie

Prace Julii Kristevej¹ – pisarki, teoretyczki literatury, filozofki i psychoanalityczki – znalazły wyraźny oddźwięk w pedagogice amerykańskiej. Jej wkład w humanistykę został przybliżony w Polsce przez T. Kitlińskiego (2001). A najważniejsze prace syntetyzujące jej dorobek, które ukazały się ostatnio, są autorstwa: M. Becker-Leckrone (2005), N. McAfee (2004), C. Sjöholm (2005). Inspiracja jej pisarstwem oraz psychoanalizą widoczna jest w pedagogicznych rozprawach skoncentrowanych wokół kondycji podmiotu u: D.P. Britzman (1998, 2003), E.A. Ellsworth (1997), L. Stone (2004) oraz W. Atwell-Vasey (1998).

Nadrzędnym celem – maksymą badawczą J. Kristevej – jest myśleć, leczyć i pisać, a także kochać, a w ten sposób przezwycięzać nienawiść. Służą temu Cycerońskie określenie filozofii *quaerere* jako pytanie, szukanie, śledztwo (T. Kitliński, 2001, s. 7). Głównym bohaterem jest afektywny podmiot w procesie. Kwintetowi pytań sprzyja bogaty warsztat naukowy J. Kristevej. Możemy przewidzieć, jak istotne dla pedagogiki może się stać szukanie odpowiedzi na pytania: Jak myśleć? Jak leczyć? Jak pisać? Jak kochać? A zatem podążamy za J. Kristevą.

Gdy J. Kristeva pisze o miłości, wyczuwamy, twierdzi T. Kitliński, że istnieje specyficzne, niejęzykowe środowisko, żywa tkanka cielesności, jak by to powiedział M. Merleau-Ponty – „transsubstancje”, pamięć zachowująca nie słowa, a uczucia. Im właśnie J. Kristeva poświęca swoją twórczość naukowo-

¹ Julia Kristeva urodziła się w 1941 roku w Sofii. Tam studiowała lingwistykę i literaturę, później była dziennikarką. Do Paryża przybyła w 1966 roku, została asystentką C. Lévi-Straussa w Laboratorium Antropologii Społecznej. Dysertację doktorską przygotowała pod opieką L. Goldmanna. W 1970 roku opublikowała *The Text of the Novel*, studium postformalistyczne na temat twórczości M. Bachtina. Obecnie jest profesorem na Uniwersytecie Denisa Diderota w Paryżu. Zob. hasło *Julia Kristeva* w słowniku *A Companion...* (S. Davies i in., 2009, s. 396–398).

-pisarską, do której podstaw sięgam, wyjaśniając sformułowane przez nią pojęcia: semiotyczne i symboliczne, *ego affectus est*, „abject” i podmiot buntujący się.

Człowiek współczesny nie potrafi wyrazić swoich uczuć, zauważa J. Kristeva, i na tym polega jego dramat. Sztuka współczesna, która jest syntezą znaku i podmiotowości, ideału i semiotyczności (owej niejęzykowej sfery), prowadzi do sublimacji abjektu (czyli tego, co i podnieca, i odpycha, i brzydzi), a więc do wybaczenia przez próbę zgłębionego rozumienia podmiotu w procesie (T. Kitliński, 2001, s. 10). Może właśnie wtedy, kiedy samodzielnie nauczymy się rozpoznawać mechanizm wyparcia „obcego w nas” – nauczymy się kochać.

Próba analizy wybranych wątków z dorobku J. Kristevej pozwala na sformułowanie tezy, że jej naukowo podporządkowane pisarstwo powieściowe tworzy estetyczny filar psychoanalizy, niezbędny w pedagogicznym myśleniu i postępowaniu. Dowodem wspierającym powyższą tezę może być przeświadczenie M. Klein, że psychoanaliza nie służy tylko leczeniu przypadków patologicznych, ale także naprawie charakteru oraz – jak coraz częściej zauważają pedagodzy amerykańscy – wyjaśnianiu relacji pomiędzy podmiotami edukacyjnymi. W książce W. Atwell-Wasey: *Nourishing Words Bridging Private Reading and Public Teaching*² znajdujemy, być może kluczową dla badań pedagogicznych i bazową dla etyki oraz epistemologii, tezę J. Kristevej:

Kristeva dowodzi, że doświadczenie życiowe równoważenia sił przyjemności i przemocy w relacji z innymi ludźmi często ma miejsce w obrębie miłosego dawania i brania, z postacią macierzyństwa (W. Atwell-Wasey, 1998, s. 87).

Specyficznie ukształtowana przez J. Kristewę powieść jako zamierzona estetyzacja uczuć pozwala na obserwację i analizę podmiotu w procesie. Julia Kristeva podpowiada, z jakich środków ekspresji warto korzystać, by wyjaśniać i próbować rozumieć nasze życie, a w nim nasze idiosynkratyczne uwikłanie. Punktem wyjścia do rozumienia tego przedsięwzięcia może być np. metafora synestezyjna czy analogia, np. w jej pracy *Stabat Mater* (J. Kristeva, 1987b, s. 234–263). Uzasadnienie estetyzacji jest tym bardziej trafne, im bardziej sama J. Kristeva widzi w sztuce współczesnej, jej znakach syntezę myśli autorów. Powtarzając słowa J. Kristevej: „Żyjesz wtedy, i tylko wtedy, gdy masz życie psychiczne...” (J. Kristeva, 1995, s. 5–6, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 129) – mówimy jednocześnie: sztuka i ekspresja są dyskursami życia psychicznego. Przez nie mamy dostęp do siebie i innych. Czy potrafimy skorzystać z tego waloru?

Współczesna pedagogika powinna przygotować projekty estetyki psychoanalitycznej, dające możliwości analizy uczuć i zachowań w dialogu. Do osiągnięcia tego celu potrzebna jest misternie przygotowana edukacja

² Zob. podrozdział zatytułowany: *Mother/Child Intersubjectivity as a Prototype for Ethics and Epistemology*, s. 87–89.

na wszystkich szczeblach, której mocną stroną będą interdyscyplinarne powiązania. Jeżeli wyobraźnia, nawet złudna, jest cudem, to jest jego ludzką właściwością, umożliwiającą przetrwanie idealizacji w człowieku. I stanowi ona ratunek dla kondycji człowieka, zawsze jednak uwikłanego, jak powiada J. Kristeva, we wszechmoc subiektywnej prowizoryczności. Nie ma jednoznacznych odpowiedzi na postawione na początku pytania: Jak myśleć? Jak leczyć? Jak pisać? Jak kochać? Pozostaje wysiłek rozumnego, badawczego doświadczania. Julia Kristeva tak postępuje, odrzucając pojęcie podmiotu tetycznego³. Oto próba rekonstrukcji podmiotu w procesie.

Semiotyczne, symboliczne

Julia Kristeva, już na samym wstępie opisując fenomenologiczny podmiot wypowiedzi w książce *Revolution in Poetic Language* („Rewolucja języka poetyckiego”), tak oto w skrócie wyjaśnia dwie modalności tego, co jest według niej samym procesem znaczeniowym. Pierwszy z nich nazywa semiotycznym, drugi zaś symbolicznym.

Te dwie modalności są nieodłączne od procesu znaczeniowego, który konstytuuje język, i dialektyka pomiędzy nimi określa typ dyskursu (narracja, metajęzyk, teoria, poezja itd.); innymi słowy „naturalny” język pozwala na różne tryby artykulacji semiotycznego i symbolicznego. Z drugiej strony istnieją niewerbalne systemy znaczeniowe zbudowane wyłącznie na bazie semiotyki (np. muzyka). Jak jednak zobaczymy, ta wyłączność jest względna, właśnie z powodu dialektyki koniecznej pomiędzy oboma trybami procesu

³ Michał P. Markowski wyjaśnia we wstępie do pracy J. Kristevej: *Czarne słońce. Depresja i melancholia*, że: „Husserlowska fenomenologia relację pomiędzy podmiotem a językiem określa w taki sposób, że język jest narzędziem, za pomocą którego podmiot formułuje sądy o rzeczywistości. Mowa nie wpływa w najmniejszym stopniu na jego konstytucję. Podmiot jest już sam ustanowiony, zanim zacnie jeszcze mówić. Dla podmiotu fenomenologicznego, będącego czystą świadomością wyabstrahowaną ze stumienia codziennego doświadczania, mowa jest tym, czym posługuje się podmiot, który wcześniej zerwał swoje relacje ze światem empirycznym (bez czego nie mógłby się ustanowić jako transcendentalne ego), i teraz powraca doń za pomocą wypowiedzi, osadzającej rzeczywistość w nowym istnieniu, oczyszczonym z przygodności. W tym znaczeniu podmiot jest podmiotem tetycznym. Greckie słowo *thesis*, którego z upodobaniem używa Husserl, tłumacząc je jako *Setzung*, oznacza pozycję, a jednocześnie sąd. [...] Tetyczność podmiotu wskazuje na dwie właściwości: podmiot jest już ukształtowany, *gesetzt*, i sam kształtuje, czy ściślej: ustanawia *setzt*, rzeczywistość w bycie, przez mowę. Tym samym fenomenologia dekretuje nieusuwalny rozdział między podmiotem i mową: podmiot ma wpływ na mowę, mowa nie może mieć żadnego wpływu na podmiot. [...] W jego strukturze nie osadza się doświadczenie. [...] Podmiot fenomenologiczny wyklucza nadwyżkę znaczenia. [...] Podmiot fenomenologiczny nie może zakładać nieświadomości” (J. Kristeva, 2007a, s. VII–VIII; zob. 1980, s. 128–132).

znaczeniowego, który jest konstytutywny dla pomiotu. Podmiot jest zawsze zarówno semiotyczny, jak i symboliczny i dlatego żaden wytwarzany przezeń system znaczeniowy nie może być „wyłącznie” semiotyczny lub „wyłącznie” symboliczny, lecz zamiast tego jest określony przez dług zaciągnięty wobec obu tych elementów (J. Kristeva, 1984, s. 23–24).

Pojęcie semiotyczne J. Kristeva łączy z terminem „chora”. W jej ujęciu chora jest semiotyczna. W rozprawie autorki znajdujemy przypomnienie etymologii pojęć „semiotyka” i „chora”.

Semiotyka „wywodzi się z j. greckiego: σημεῖον, tj. wyróżniający znak, oznaka, wskazówka, dowód, znak wyryty lub pisemny, odcisk, trop, figuracja” (J. Kristeva, 1984, s. 25). I – jak podkreśla – to przypomnienie byłoby nieprzekonującym ozdobnikiem, obejmującym niewspółmierne znaczenia, gdyby nie fakt „że przeważające etymologiczne użycie tego słowa mieści w sobie odrębność (odróżnialność), pozwalającą nam powiązać je z dokładną modalnością w procesie znaczeniowym” (J. Kristeva, 1984, s. 25). Julia Kristeva zauważa, że to właśnie owa modalność jest jednym tych aspektów freudowskiej psychoanalizy, które postulują „nie tylko ułatwienie i nadanie struktury układowi popędów, ale także tzw. procesów pierwotnych, które przemieszczają i skupiają obie energie i ich zapis” (J. Kristeva, 1984, s. 25).

Chora (łono), podaje J. Kristeva, stanowi niewyrazistą całość dalej uformowaną przez popędy i ich zastoje w motoryce, charakteryzujące się zarówno pełnią ruchu, jak i uregulowaniem. Pojęcie chora zapożycza J. Kristeva z *Timaios*a Platona dla oznaczenia z natury mobilnej i skrajnie tymczasowej artykulacji tworzonej przez ruchy i ich efemeryczne zastoje (J. Kristeva, 1984, s. 25).

1. Chora nie ma formy aksjomatycznej, nie jest ujęta w reguły i ustanowiona definitywnie. Chora nie jest znakiem, ani też pozycją (stanem) i w związku z tym nic nie przedstawia i nie jest elementem reprezentującym i znaczącym, „jakkolwiek jest wytworzona w celu uzyskania tej znaczeniowej pozycji”. Wobec tego

Nie będąc ani wzorcem, ani kopią chora poprzedza i stanowi podpórę figuracji, a więc unaocznienia, i jest analogiczna jedynie do rytmu głosowego lub ruchowego (J. Kristeva, 1984, s. 26).

2. Julia Kristeva chce zatem

[...] przywrócić gestykulacyjną i głosową grę motoryki (nadmieniając tylko aspekt związany z językiem) na poziomie ciała uspołecznionego w celu usunięcia motoryki z ontologii i bezpostaciowości (J. Kristeva, 1984, s. 26),

gdzie była zamknięta przez Platona.

3. Autorka zauważa, że:

Teoria podmiotu proponowana przez teorię nieświadomości pozwala nam odczytać w tej przestrzeni rytmicznej, niemającej tezy, ani pozycji, proces, za pomocą którego tworzy się znaczenie (J. Kristeva, 1984, s. 26).

Można powiedzieć, że Platon skłania nas do tego,

[...] nazywając to zbierające naczynie „chora” żywiącym i macierzyńskim, jednak nie zunifikowanym w uporządkowaną całość, ponieważ nie ma w nim obecnej boskości (J. Kristeva, 1984, s. 26).

4. Tak więc

[...] chora pozbawiona jednolitości czy boskości, stanowi jednak przedmiot regulowania (reglamentacji) procesu różnego od prawa symbolicznego, niemniej powoduje przerwy ciągłości, artykułując je tymczasowo, a następnie raz za razem, rozpoczynając je wciąż na nowo (J. Kristeva, 1984, s. 26).

Julia Kristeva, powołując się na dzieło Platona, zauważa, że

Platońska przestrzeń czy naczynie odbiorcze jest matką i żywicielką: rzeczywiście możemy stosownie porównać: odbieralnik do matki, model do ojca i istotę (naturę) powstającą między nimi do ich potomstwa (J. Kristeva, 1984, s. 26).

5. „Chora jest modalnością znaczenia, w którym znak językowy nie jest jeszcze wyartykułowany”. Zwracamy jednak uwagę na uregulowany jej aspekt. Chora –

[...] jej organizacja głosowa i gestykulacyjna jest podmiotem dla tego, co nazwiemy przedmiotowym uporządkowaniem [ang. *ordonancement*] dyktowanym przez przymusowe więzy naturalne i społeczno-historyczne, takie jak różnica biologiczna płci i struktura rodzinna (J. Kristeva, 1984, s. 26–27).

Tym samym ta społeczna organizacja przybiera pozycję

[...] odbijającą jej przymus w zapośredniczonej formie, którą chora organizuje nie według prawa (termin ten rezerwujemy dla symbolicznego), lecz poprzez porządkowanie. Czym jest to pośrednictwo? (J. Kristeva, 1984, s. 26–27).

6. Według J. Kristevej faza semiotyczna, poprzedzająca ustanowienie znaku, która jest i funkcjonalna, i kinetyczna, nie jest przyjęta w sensie poznawczym przez wiedzący i już ukonstytuowany podmiot. Właśnie w ramach tylko teorii podmiotu można wyjaśnić genezę „funkcji organizujących proces semiotyczny”. Teoria ta „nie redukuje go do jednego z rozumiejących, natomiast otwiera wewnątrz niego tę inną scenę funkcji przedsymbolicznych”. W tym miejscu J. Kristeva powołuje się na J. Pigeta, który:

[...] podkreśla, że korzenie operacji sensomotorycznych poprzedzają język, i że myśl przyswaja się dzięki funkcji symbolicznej, która dla niego jest pojęciem odrębnym od języka samego przez się⁴.

Z badań psycholingwistów J. Kristeva zachowuje

[...] nie zasadę stanu operacyjnego, ale przedwerbalnego stanu funkcjonalnego rządząca połączeniem pomiędzy ciałem (w procesie konstytuowania siebie jako ciała właściwego) a obiektami i protagonistami struktury rodzinnej (J. Kristeva, 1984, s. 27).

Działania te odróżnia od operacji symbolicznych zależnych od języka pojmowanego jako system znaków oraz od języka (*langue*) głosowego czy migowego (J. Kristeva, 1984, s. 27).

7. Pojęcie „semiotyczne” – jak stwierdza J. Kristeva – da się wyjaśnić w odniesieniu do teorii psychoanalizy M. Klein „rozciągającą się na twierdzenia Freuda dotyczące popędów”. To właśnie popędy angażują przededypalne funkcje semiotyczne (także przepływy energetyczne) i w ten sposób „łączą i orientują na ciało matki”. „Popędy” są równoległe asymilacyjne i destrukcyjne, a więc zawsze cechuje je dwuznaczność.

Dualizm ten przedstawiany jako czterokrotność [ang. *tetrad*] lub jako podwójna helisa – jak w konfiguracjach cząsteczek DNA i RNA czyni to semiotyczne ciało miejscem nieustannego rozłamu. W tej organizacji sensomotorycznej panują oba popędy – oralny i analny, zorientowane i tworzące struktury wokół ciała matki. Ciało matki jest więc tym, co zapośrednicza prawo symboliczne organizujące relacje społeczne i staje się zasadą porządkującą semiotycznej chora będącej na ścieżce destrukcji, agresji i śmierci (J. Kristeva, 1984, s. 27–28).

W odczytaniu T. Kitlińskiego podmiot otwarty na interakcję i przenikanie się dwóch modalności: semiotycznego i symbolicznego jest decentrowany i rozcięty. Semiotyczny jest krzyk, a także wokalizacje i gesty dziecka oraz to, co translingwistyczne – prozodia, gra słów, nonsens i śmiech dorosłego. Właśnie dzięki J. Kristevej, określającej – zdaniem T. Kitlińskiego – status popędów semiotycznego zwracamy uwagę na ich artykulacje: rytm, pulsacje, intonacje (teoretyzowane przez Freuda: „*Triebe*”). Według Z. Freuda, przedjęzykowo odnajdujemy je w fazie preedypalnej, w pierwszych rytmach, pseudosylabach i echolaliach dziecka. Podsumowując, można rzec, że to, co semiotyczne, wiąże się z cechami suprasegmentalnymi, irracjonalnymi i instynktownymi. Dotyczy uzupełnienia znaku i predykatu, które wyznaczają to, co symboliczne. Symboliczność, podkreśla T. Kitliński, to sfera nominacji, składni, denotacji, która konstytuuje się u dziecka od Lacanowskiej fazy lustra. Dziecko w tej fazie rozwija zdolność do reprezentacji i abstrakcji, wchodzi

⁴ Julia Kristeva powołuje się na pracę J. Piageta *Language and Symbolic Operations* w: H.G. Furth, 1981, s. 121–130.

z tą kompetencją w porządek społeczny. Zanim tak się stanie, kapitalne dla indywidualnego, niezakłóconego rozwoju jest zdanie sobie sprawy z tego, że:

Podmiot semiotyczny dopóki nie nazwie predykatu w swoim języku, dopóty nie uświadomi sobie znaczenia wytworzonego znaku. I niemożliwe jest – zdaniem Kristevej – formalizowane (bez naruszania) semiotyzowanego języka w ramach istniejących systemów logicznych. [...] ambiwalentna zatem przestrzeń wynika z dwu zasad formowania: monologicowej (każdą kolejną sekwencję określa sekwencja poprzedzająca) i dialogowej (sekwencje poza-skończone bezpośrednio wyższe od poprzedzającego ciągu przyczynowego) (T. Kitliński, 1999, s. 2).

Wobec tego możemy rzec, że podmiot w procesie jest wynikiem semiotycznego i symbolicznego, a więc jest idiomem i jego ekspresja jest idiomaticzna, choć subiektywność nie jest stała. Istotne znaczenie w edukacji może mieć fakt, że to, co właśnie jest artykułowane jako semiotyczne⁵ – zostanie „zauważone” w drodze ciągle na nowo budowanego sensu. Nazwanie przez podmiot semiotycznego w jego procesie do symbolicznego jest jego szansą na zamianę np. cierpienia w symboliczne – jest próbą własnej twórczości, osobistej narracji (T. Kitliński, 2001, s. 42–44). Dodajmy, że także jest szansą na komunikację przez symboliczne w sferze publicznej, w sferze kultury, jej tekstów. Jest szansą na odnowienie etyki.

Julia Kristeva doszła do wniosku, wprawdzie z dużą dozą melancholii, że:

Twórczość literacka to przygoda ciała i znaków, będąca świadectwem uczuć: smutku jako oznaki oddzielenia i jako zapowiedzi panowania symbolu: radości jako oznaki i tryumfu, sytuującego mnie w uniwersum sztuki i sztuczności, oraz symbolu, które próbują najlepiej jak umiem powiązać z moim doświadczeniem rzeczywistości. Twórczość literacka wytwarza jednak to świadectwo w całkiem innym materiale niż nastrój. Przekształca ona uczucie w rytmy, znaki i formy. „Semiotyczne” i „symboliczne” stają się znakami komunikującymi rzeczywistość uczuciową, wyczuwalną przez czytelnika (podoba mi się ta książka, bo mówi o smutku, lęku albo radości), niemniej jednak zdominowaną, porzuconą, zwycięzoną (J. Kristeva, 2007a, s. 26–27).

⁵ Por. H. Raszkievicz (1999). Autora, powołującego się na badania Cooleya, interesuje szczególna odmiana samoświadomości semiotycznej, budowanej na podstawie wiedzy o języku i o tekstach kultury, zawierającej komponent emocjonalny, mający istotne znaczenie w rozwoju intelektualnym. Jego zdaniem, tylko zsemiotyzowaną ekspresję można śmiało uważać za „uświadamianą”, która może wejść w obręb samowiedzy.

Sensualność, synestezja, metafora

Julia Kristeva przekonana o wierności ostatniej religii człowieka, jaką jest religia estetyczna czyni nas w swojej koncepcji podmiotami metafor. W literaturze odnajduje ona język jako przestrzeń namiętności i pasji, gdzie Bycie jest „czasem wrażliwym”. Odkrywa, jak wielu innych myślicieli⁶, że owym stanom sprzyja właśnie metafora, która

[...] wykracza poza logiczne napięcie między sprzecznymi polami semantycznymi (jak chciałyby metaforę widzieć dotychczasowe jej konceptualizacje), gdyż oprócz tychże pól pojawia się tu „podszywka zmysłowa” sensualność – drugie dno semantycznych pól przenośni; i wystarczy przypomnieć *Pieśń nad pieśniami* (T. Kitliński, 2001, s. 220).

Na sensualność związaną z procesem powstawania synestezyjnych metafor zwraca uwagę P. Ricoeur⁷, odnosząc się do Cohenowskiej koncepcji metafory jako dewiacji języka. Z jego analizy wypływa wniosek, że „fundamentalnym źródłem całej poezji, tropem tropów jest metafora oparta na synestezji lub podobieństwo afektywne” (P. Ricoeur, 2004, s. 199). Oto skutek podmiotowy metafory, której nie trzeba zarzucać dewiacyjnego sposobu używania języka. Uznajemy go za ważny, jeżeli zjawisko synestezji⁸ o tyle nas interesuje, o ile jego powstanie zawdzięczamy właśnie sensualności, choć paradoksem wydaje się, jak pisze J. Kristeva, poszukiwanie dyskursu o związkach miłosnych na pograniczu estetyki właśnie (zob. J. Kristeva, 1987c, rozdz. VI, s. 267–383). I o tych związkach możemy się przekonać, śledząc analizę literacką J. Kristevej, którą ona rozpoczyna od *Correspondences*

⁶ Tomasz Kitliński zauważa: „Nie tylko Julia przyrównuje przeżycie i doświadczenie literatury do transsubstancji. Nieprzypadkowo takie porównania wyszły już spod pióra Marceliego Prousta i Jamesa Joyce’a. Księga to zarazem życie, metafora – metamorfoza, chleb, ciało. Proust – jak sam to określi – wznosi »olbrzymią katedrę pamięci«, gdzie »prawda nie rozpocznie się aż do chwili, gdy pisarz weźmie dwa różne przedmioty, ustanowi relację, analogiczną w świecie sztuki, tak jak w świecie nauki panuje relacja jedyna i przyczynowa, i te dwa przedmioty zamknie w ogniwo pięknego stylu«. Osiąga się transsubstancję i »spożywanie słowa« – Joyce również porównuje pisanie do przeistoczenia – »czas wcielony«. Tak jest »mądrość powieści«, metafory, przeistoczenia, miłości, doświadczenia...” (T. Kitliński, 2001, s. 220).

⁷ Oryginalny tytuł książki P. Ricouera brzmi: *La métaphore vive*, natomiast jej tłumaczenie ukazało się w języku angielskim pt. *The Rule of Metaphor in Creation of Meaning in Language* („Reguła metafory w kreacji znaczenia w języku”).

⁸ Imponujące badania z ostatnich lat w zakresie synestezji, jej wielu aspektów (modalności) mogą nie tylko potwierdzać intuicje J. Kristevej, ale wskazać dalsze podstawy do zajmowania się tym problemem (zob.: R.E. Cytowic, D.M. Eagleman, 2009; T. Ikegami, J. Zlatev, 2007; M. Rakowa, 2003; V.S. Ramachandran, E.M. Hubbard, 2003; A. Rogowska, 2007). Emocjonalną naturę synestezji bada R.E. Cytowic (2002, s. 290–291).

Baudelaire'a (zob. J. Kristeva, 1987c, s. 318–340). Tomasz Kitliński tak oto oddaje synestezyjny sens metafor używanych przez J. Kristewą:

To, co metaforyczne, równa się nie tylko temu, co metafizyczne, ale temu, co fizyczne. Wobec „człowiek jest trzcina myślącą” Pascala doznaję kruchości i szelestu trzciny, która się ugina, napięcia i upojenia myśli, która stawia opór. [...] Przeżycie i doświadczenie „przeniesienia”, metafory, pozwala nam na wyjście poza język i racjonalność, stanowi wedle Kristewej dowód na to, że podmiotu nie sposób zredukować do języka i racjonalności. Dodajmy, że Pascal atakuje w myślach tych, którzy biorą „piersi Oblubieńca” w *Pieśni nad pieśniami* za metaforę jedynie. A tymczasem podobnie jak przeistoczenie, gdzie „oto” znaczy chleb, a zarazem ciało, przenośnia zawiera w sobie znaczące i znaczone. Czy dzięki niej literatura – czytanie i tworzenie (granice między nimi są zaiste płynne) – zbliża do Bycia? (T. Kitliński, 2001, s. 221).

Podmiot metafory i przedmiot odniesienia

Czym jest metafora, czym jest zatem podmiot owej metafory w rzeczonym aspekcie sensualnym? Odpowiedzi J. Kristewej na te pytania powinny nas przekonać i podają je w największym skrócie, który zawiera odniesienia do poetyki starożytności i współczesnej koncepcji metafory P. Ricoeura.

Julia Kristeva zastrzega, że jej rozumienie metaforyczności zakłada dystans teoretyczny, niewynikający jednak z filozofii spekulatywnej. Nie stanowi także filozoficznego wyzwania wobec metafory, ani (odwrotnie symetrycznego) rozszerzenia jej wpływu na każdy akt językowy. Nazywa ona:

[...] metaforę, w ogólnym sensie przeniesieniem (franc. *conveyance*) znaczenia, ekonomiką modyfikującą język, gdy podmiot i przedmiot aktu wypowiedzi mieszają swoje granice. Znajduje ono swoje uzasadnienie w niejednoznacznym dystansie kochania należącym do przeniesienia psychoanalitycznego i ma swoją podstawę we współczesnych analizach (semantycznej, syntaktycznej i dyskursywnej) aktu metaforycznego. Będę jednakże próbować zrozumieć tak poszerzoną metaforę wewnątrz miłosnej ekonomiki podmiotu aktu wypowiedzi, który ukazuje za pomocą metafor złożony proces identyfikacji (narcyzmu i idealizacji) (J. Kristeva, 1987c, s. 268).

Jednym z celów studium J. Kristewej jest oparcie teorii metafory na danej liczbie specyficznych stanów podmiotu jako aktów wypowiedzi. W odległości od propozycji M. Heideggera powstaje koncepcja podmiotu metafory. Przypomnijmy, filozof uważał, że „metaforyczne istnieje tylko w granicach metafizyki”, i to twierdzenie, zdaniem J. Kristewej,

[...] jest bezsporne tak dalece, o ile dotyczy pola metafizyki i szczególnie dopasowuje metaforyczność do dyskursu filozoficznego, który był zdolny do przetrwania właśnie z powodu banicji metafory. [...] Wiemy, że odkąd dyskursem filozoficznym Platona (zob. *Gorgiasz*, lecz także *Fajdros*) zawładnęło ustalanie granicy pomiędzy filozofią a retoryką, stała się ona realnym wymogiem jego istnienia (J. Kristeva, 1987c, s. 268–269).

Julia Kristeva rozwija niektóre punkty istotne dla jej zamierzenia, odwołując się do pojęć: *eidosis*, *omoiosis* i *analogia*.

Problematyka podobieństwa, „uderzającej podobizny” (przypominania z wyglądu) niepokoi całą myśl platońską. Od czasu M. Heideggera często wskazywano „niekrytość bytu”, „widzialne” i „obraz”. Kryją się one w idei i wprowadzają samą myśl jako zleksykalizowaną metaforę *eidosis*. Julia Kristeva odżegnuje się od zleksykalizowanej metafory i w zamian proponuje:

Usunęmy jednak z tej składowej wizerunku idei część podobieństwa, która ze swej strony podtrzymuje metaforę. „Jest wschód, a Julia jest słońcem” – mówi do Julii Romeo, ponieważ i Julia, i słońce są dla niego jednakowo oślepiające, w tym jest ich podobieństwo, że są oślepiającym światłem (J. Kristeva, 1987c, s. 268).

W jej propozycji widoczna jest preferencja sensualności, gdyby jej nie było, moglibyśmy przyjąć, że Julia jest porównywana do wschodu słońca, czyli jest tak młoda, jak młode jest słońce u progu dnia. Nie byłoby to jednak empatyczne w stosunku do Romea. Dopuszczmy zatem stanowisko J. Kristevej, interpretującej Platona. Skoro, jak tropi J. Kristeva:

Omoioma, *atos*: tych słów używa Platon, rozprawiając o miłości w *Fajdrosie*, i postulując, że kochająca dusza spostrzega *omoioma* (podobieństwo), imitację rzeczy niebiańskich w rzeczach tego świata, które przypominają tamte z wyglądu i właśnie to jest powodem, że ona zakochuje się, i umieszcza ją obok siebie. Ktoś miłuje to, co przypomina ideał, który znajduje się poza wzrokiem, lecz jest obecny w pamięci. Cały ruch przeniesienia metaforycznego jest już obecny w relacji *omoiosis*, która przeważała u samego zarania myśli greckiej; dotyczyła umieszczania miłości w zgodnym współgraniu ze sporządzaniem wizerunków, podobieństw, homologacji (J. Kristeva, 1987c, s. 269).

Wobec tego metaforyczność, zauważa J. Kristeva, ma dwoistą naturę:

[...] jawi się konsekwentnie jako jednia wyrażenia bycia i działania oraz przeciwnie – jako oznaka nieokreśloności dotycząca odniesienia. „Bycie jak jest nie tylko byciem i nie-byciem”, ale jest ono także pragnieniem niebytu w celu dowiedzenia, jak to tylko jest możliwe, „istnienia”, nieontologicznego, co jest czymś poza dyskursem, i z przymusu samego dyskursu. „Jak” przekazu metaforycznego zarówno przyjmuje, jak i dezorganizuje ten przymus, i w zakresie, w jakim czyni prawdopodobnym tożsamość znaków, pod znakiem zapytania stawia właśnie samo prawdopodobieństwo odniesienia Bycie? – Niebycie (J. Kristeva, 1987c, s. 273).

W stylu myślenia J. Kristevej lokuje się studium P. Ricoeura. Julia Kristeva zauważa, że jego interpretacja, choć nie ma absolutnego kształtu, nieustannie ontologizuje metaforę, ponieważ sama figura charakteryzuje się „ontologiczną, burzliwą siłą”. Przeto metafora z semantycznego punktu widzenia może być rozumiana jako akt przechowujący „w sobie przeczucie nieznanego, pojęcia o czymś, co utrzymuje się w oddaleniu” (J. Kristeva, 1987c, s. 273).

Julia Kristeva i P. Ricoeur uznają, podobnie jak Arystoteles i Tomasz z Akwinu, że kiedy „metafora sygnalizuje nowe odniesienie do nazwania”, dochodzi do zamknięcia dynamiki metaforycznej w systemie filozofii spekulatywnej, „trzymającej się Bytu jako Jedności”. Istnieje jednak inna, nie tak uproszczona możliwość pomyślenia metaforyczności, bez redukcji metafizyki i ukazania jej wpływów jako „prieczucia pojęcia” w ramach filozofii spekulatywnej. Oto projekt J. Kristevej, w którym widzi ona dynamikę metaforyczną „przez związek mówiącego podmiotu z Innym podczas aktu wypowiedzi”. Wypowiedź metaforyczna jest, według niej, ściśle związana z pozycją analityka i oznacza „jedną podstawę oznaczania i znaczenia w dyskursie”. Ten wymóg:

[...] nie jest zwyczajnym odwróceniem perspektywy: chodzi o utworzenie w miejsce zewnętrznej – wewnętrznej podstawy, „trybu”, bazy dla dyskursu – obiektu odniesienia. Podmiot nie jest prostym usytuowaniem wobec referencyjnej (odnośnej) zewnętrzności. To subiektywna struktura rozumiana jako specyficzny związek pomiędzy mówiącym podmiotem a Innym określa właśnie tę sytuację rzeczywistości – jej istnienie lub nieistnienie, jej zburzenie lub hipostazę (uprzedmiotowienie). W takiej perspektywie ontologia staje się podległa strukturze znaczenia, która podtrzymuje dany podmiot w jego przeniesieniu na Innego (J. Kristeva, 1987c, s. 274).

Wychodząc od spostrzeżenia, że „ostateczną ostoją metafory arystotelesowskiej jest byt, który działa” (ang. *acts*), i wobec tego „metafora poetycka tak, jak i kategoriałna jedynie komunikuje »ruch życia«” (J. Kristeva, 1987c, s. 274). J. Kristeva w obliczu trudności, jakie „napotyka ontologia w swoim usiłowaniu zdefiniowania „siły” i „aktu” („czynności”), wysuwa następującą propozycję:

„Byt, który działa”, dla pomiotu może istnieć tylko w kontakcie symbolicznym, by tak rzec, w ruchu, w transferze z innym. Byt, który działa, daje to wszystko w doświadczeniu subiektywnym i to stopniowanie destabilizująco-stabilizującego utożsamienia jest nawet prawdziwsze w miłości pomiędzy dwoma podmiotami (J. Kristeva, 1987c, s. 274).

To właśnie subtelny niuans charakteryzujący propozycję J. Kristevej. Wyjaśnia ona, że nie ma działania np. na zewnątrz miłości, gdyż jest „elementem składowym siły jej dziedziny, która wstrząsa strukturą znaczącą podmiotu włącznie z popędami i ideałami”. Wskutek modyfikacji podmiotu dokonuje się przekształcenie jego bycia i bytu. Bycie i byt są wtedy otwarte na

zewnątrz, rozwijają się. To mówiąca podmiotowość stawia kluczowe „pytanie epistemologiczne: czym jest mobilność (zmiennność), czym jest innowacja?” (J. Kristeva, 1987c, s. 274–275).

Istotne jest zatem, jak ktoś wyraża pytanie: „czym jest owa mobilność?”. Wtedy możemy mówić w sednie dyskusji o doświadczeniu miłosnym, o jego „dynamice kryzysu i podmiotowej odnowy dyskursywnej wraz z jego współzależną lingwistyczną, metaforycznością” (J. Kristeva, 1987c, s. 275). Jak ową dynamikę rozumie J. Kristeva? Dwuznaczność znaków sprowadza się do mniej lub bardziej nierozstrzygalnej konotacji. Skutek referencyjny, wywodzący się z niejednoznacznego obiektu odniesienia (referent), nie powinien ukrywać jego podmiotowej podstawy.

Jednostka znacząca („znak”) otwiera się i ujawnia swoje składniki: popędy i elementy zmysłowe (jako metaforę synestetyczną), podczas gdy sam podmiot w stanie transferu miłosnego rozbłyskuje od doznania do idealizacji (J. Kristeva, 1987c, s. 275).

Jeżeli zgodzić się z tym wyjaśnieniem, to rozumiemy metaforyczny dyskurs filozoficzny Platona dotyczący miłości, przez ontyczną teologię bowiem zmierza do mistrzostwa miłości i jednocześnie metafory. Według tej logiki:

[...] sam dyskurs teologiczny dotyczący Jedności i relacji bytu mówiącego do tej Jedności – odtąd z wiarą – zmuszony był przebiegać krawędź przy krawędzi razem z metaforą, która stworzyła decydujący czynnik teorii analogii, poczynając od dziedziny poetyckiej, lecz na zewnątrz tejsze. W końcu, gdy teologia opustoszała ze swojej istotnej treści, przy udziale Kartezjusza, utrzymuje ona innego w pozycji *causa sive rationem* i poszukuje prawdziwej podstawy rozumienia tylko w artykulacji sądu, a nie już dalej w analogii, która choćby nawet zachowana, traci swoją funkcję – jesteśmy świadkami podwójnej banicji. Rodzący się racjonalizm za jednym zamachem odsuwa na bok analogię, rysę metaforyczności w specyficznej dziedzinie teologii ontycznej i jej współzależność: *Ego affectus est*: kochający podmiot, aby umożliwić nastanie sądu i *Ego cogito* (J. Kristeva, 1987c, s. 275).

Uwięzienie w perspektywie Kartezjusza nie jest do utrzymania. Julia Kristeva, w innym już miejscu, uświadamia nam, jak dwunaste stulecie mogło „ożywić wewnątrz dusz splendor zaświatów”. „Celebrowanie immanencji wewnątrz transcendencji, *fin amor* jest wciąż jeszcze sztuką Znaczenia”, i J. Kristeva pisze o nim z nostalgią (J. Kristeva, 1987c, s. 280–296). Chodzi zatem o to, aby we współczesności dokonać zwrotu ku podmiotowi metafory. Julia Kristeva odkrywa go najpierw w dwunastowiecznej poetyce dworskiej trubadurów i podążających za nią truverów, która

[...] narzuciła światu po raz pierwszy w tak pełnym stylu wyrafinowaną doskonałość *fin amor* (miłość subtelna) będącą tak radosną, jak i idealną, za którą żywym poromantyczną tęsknotę. Czy miał na nią wpływ mistycyzm arabski,

czy też nie miał, pozostaje faktem, że przeniosła ona do dziedziny świeckiej miłosną gorliwość *Ego affectus est*, którą rozpalili mistycyzm cysterski Bernarda z Clairvaux (J. Kristeva, 1987c, s. 280).

Jednak zapowiedzią końca dwornego stylu, gdy zniknęła inkantacja na rzecz narracji, pieśń straciła swą dantejską dostojną rangę i przestała być doskonałym urzeczywistnieniem poezji łączącej muzykę i język *in unum et idem*, a dworne wyrażenie stało się bardziej dosłowne (J. Kristeva, 1987c, s. 290–291). Metafory powoli zniknęły z kodu stylu dwornego i stały się zleksykalizowane. Panująca coraz bardziej alegoria jako strażniczka cnót i wartości nie ma już walorów zapominanej metafory. Narracja nie jest już wewnętrzna, wieloznacznie sugestywna i „uświęcona inwokacją radości i *joi*” (J. Kristeva, 1987c, s. 291). Jak zatem przywrócić walory i jednej, i drugiej figury? Czy możliwe jest bycie podmiotem alegorii? Tę kwestię pozostawiam do osobnych rozważań. Julia Kristeva przywraca „zdyscyplinowaną” przez alegorię metaforę humanistycznej, a przede wszystkim zagubionemu, mającemu trudności w wyrażaniu uczuć człowiekowi, podmiotowi w procesie. Chcę zwrócić uwagę na jej pisarstwo psychoanalizujące, którego jeszcze nie znamy z polskich przekładów. Dlatego przytaczam streszczenie L. Stone.

Podmiot miłości – pisarstwo psychoanalizujące

Julia Kristeva w *Tales of Love* nie wysuwa na pierwszy plan prostej idealizacji obiektu miłości wyrażonej bezpośrednim językiem, lecz analizuje bolesne stany, którym ten obiekt się wymyka. Wybór, jak zaznacza, jest zasadniczo określony przez dwa spostrzeżenia.

Pierwsze, które jest w swej istocie psychoanalityczne, oznacza twierdzenie, że doświadczenie miłosne opiera się na narcyzmie i jego emanacji pustki, pozorności i niemożności, które z natury leżą u podstaw idealizacji miłości. Wobec zauważonego braku społecznego wsparcia dla takiej możliwości idealizacji, którego tylko jednym z aspektów jest kryzys moralny i religijny, można zaobserwować zjawisko odrealnienia, tkwiące u podstaw miłosnego idealizmu.

Drugie dotyczy kwestii wyrażenia i czytania języka miłości. Julia Kristeva zauważa kilka możliwych stopni doświadczeń miłosnych:

Gdy mamy do czynienia z transpozycją idealizacji do języka na krawędzi pierwotnego wyparcia, której równa się doświadczenie miłosne, zakładamy, że pisanie i pisarz inwestują przede wszystkim w język, gdyż jest on miejscem sprzyjającym dla ekscesu i absurdu, ekstazy i śmierci. Gdy wyrażanie miłości słowami uwydatnia to wyrażenie bardziej niż akt propozycjonalny („muszę

wyrazić tak blisko, jak to tylko jest możliwe, to, czego doświadczam z drugim”) i wywołuje to nie paradę narcystyczną, lecz to, co wydaje mi się narcystyczną ekonomiką. Taka to a taka mowa kochania, którą rozpatrujemy jako będąca w stanie nieokreśloności i kondensacji metaforycznej, ukazuje ciągłość narcystycznej ekonomiki i obejmuje „znikome” doświadczenie miłosne, nieodważające się wyrażać odmiennie od tego, co jest na powierzchni, nie próbujące szukać swojej logiki poza lustrem, w którym kochankowie czarują się wzajemnie. Mówi ono, że miłość jest bolesna, lecz także składa się na prawdę, która nas przyciąga (J. Kristeva, 1987c, s. 267–268).

Jednak dopiero wtedy:

Stajemy się jego czytelnikami [doświadczenia miłosnego – M.M.] w antraktach naszych własnych miłości, kiedy jesteśmy w stanie sprostać przyjrzeniu się jej poza powierzchnią i w sposób bardziej zasadniczy. Jest to punkt widzenia, którego nie musimy koniecznie podzielać z naszymi partnerami, ale o którym świadczą nasze sny, udręki i rozkosze (franc. *jouissance*) (J. Kristeva, 1987c, s. 268).

W pracy L. Stone czytamy, że J. Kristeva zaczyna od tego, że miłość jest „utrapieniem” (J. Kristeva, 1987c, s. 6). Jej analiza miłości jest fenomenologiczna i oparta na doświadczeniu, po czym przechodzi w psychoanalizę. Opis miłości osiągalny pierwotnie przez uczucia i pamięć jest w języku J. Kristevej aluzyjny (L. Stone, 2004, s. 129).

Rodzi się potrzeba uzupełnienia tego, co ujawnia sam podmiot poszukujący miłości. Wobec tego miłość jest, co trzeba podkreślić, celem, ale także metodą psychoanalizy podkreśla L. Stone. Gdy mówi ona, że koncepcja podmiotu w *Tales of Love* nie jest tak wyraźna jak konstatacja z połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku, która oferuje spojrzenie w głąb ewolucji podmiotu w procesie:

Żyjesz wtedy i tylko wtedy, gdy masz życie psychiczne. Jakkolwiek mogłoby ono być rozpaczliwe, nieznośne, mordercze, radosne, to życie psychiczne – które łączy różne systemy, przedstawienia obejmujące język – pozwala na dostęp do własnego ciała i do innych ludzi... Twoje życie psychiczne jest dyskursem, który działa. Szkodzi ci, czy też ocala, jesteś jego podmiotem (J. Kristeva, 1995, s. 5–6, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 129).

Lynda Stone jako filozof edukacji podkreśla, że psychoanaliza oferuje ów dostęp do podmiotu, a ponadto skupia się ona na dwóch punktach: życiu jednostki i społeczeństwa. Dlatego z zainteresowaniem odnosi się ona do tak określonych celów psychoanalizy i wygłasza swój tekst na kongresie w Oslo. Do psychoanalizy, według J. Kristevej – zauważa L. Stone – przystępują ci, którzy pragną zmieniać społeczeństwo i samych siebie. Na poziomie jednostki J. Kristeva ustala cel psychoanalizy:

[To] niedostatek miłości posyła podmiot na psychoanalizę, która wpierv podejmuje czynności przywracające ufność i zdolność do miłości poprzez

przeniesienie, a następnie uzdalnia podmiot (jego, ją) do zdystansowania się od analityka (J. Kristeva, 1987a, s. 3, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 129).

Lynda Stone twierdzi, że wynikiem psychoanalizy jest potencja dla odnowy psychicznej, innowacyjności intelektualnej, a nawet przemiany psychicznej.

Na poziomie zaś społeczeństwa Kristeva w eseju *In Times Like These, Who Needs Psychoanalysis?* wytycza cel rozpoznania „współczesnych symptomów” społeczeństwa. Są nimi depresja i perwersja „mieszkańców [rozlazłego] miasta ze stali... [którzy] są tak niespokojni... neurotyczni i psychotyczni, jak tego życzyłyby im freudowska podświadomość (J. Kristeva, 1995, s. 44 i s. 28, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 129, dop. L. Stone).

Sądzę, że nie do pominięcia przez pedagogów jest wnikliwe czytanie J. Kristevej wątków o miłości, które wnoszą wiedzę psychoanalityczną, uruchamiają autorefleksję dotyczącą np.: etapów macierzyństwa, mechanizmu przeniesienia, przeniesienia zwrotnego, one bowiem wyjaśniają jakość późniejszych relacji dziecka z matką i z otoczeniem (dziecko – nauczyciel); także miłosnych obsesji. Spojrzenie w głąb, aczkolwiek zawsze zapowiadające nieskończoną drogę poznawczą, może uchronić przed frustracjami, stereotypami w myśleniu i działaniu, klęskami pedagogów i samych dzieci – podmiotów rzeczony troski. Tym bardziej poruszanie zaproponowanych wątków staje się zasadne w świetle wyborów wartości, które chcemy ocalić wobec nadwątlonej kondycji człowieka.

Według J. Kristevej – podkreśla L. Stone – zainicjowanie miłości wywodzi się od matki i dziecka, ale jest to „miłość straty”. Julia Kristeva opisuje wizję macierzyństwa w sławnym i wczesnym stosunkowo eseju *Stabat Mater*. Jest to dwuczęściowy i tak fragmentami zestawiony tekst, że pisze ona jako kochająca matka o urodzeniu swego syna i analizuje jednocześnie chrześcijańską opowieść o dziewicy Maryi.

Zakrzepłe łożysko, żywe ramiona szkieletu, monstrialny przeszczep życia na mnie, żyjące ściernięte... Paradoks wyzucia i dobrodziejstwa dziecięcych narodzin. Ale w końcu nad bólem unosi się spokój, nad terrorem tego wyschniętego odgałęzienia, które wraca do życia, odcięte, zranione... Tak czy inaczej to jest nim, jego własnym ciałem, które wczoraj było moim (J. Kristeva, 1987b, s. 242–243, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 130).

Noce czuwania, rozproszony sen, słodycz dziecka, ciepła żywość w mych ramionach, przymilanie się, przywiązanie, bezbronne ciało, jego czy moje, osłaniane, chronione... Odzyskane dzieciństwo, wysniony pokój przywrócony... niejasna radość, która przykuwa mnie do jej, mojej matki, łóżka i projektuje jego... chłonnego z jej ręki ukojenie, tam, w bliskości sami: ona, ja i on (J. Kristeva, 1987b, s. 246–247, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 130).

Miłość do dziecka staje się „przyjemnością potępieńca” (J. Kristeva, 1987b, s. 250, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 130). Dodajmy, że nowo narodzone dziecko kiedyś umrze i jego los przypomina los Jezusa. Psychoanalityczka odkreśla w tej analizie pierwotny narcyzm miłości. Oznacza on dla matki powrót do związku z jej własną matką i do jego idealizacji z dystansu. Dla dziecka rozwija on etap lustra w budowaniu tożsamości. I dalej J. Kristeva pisze:

Zakorzenione w pragnieniu i przyjemności... Jego Wysokość Ego projektuje i gloryfikuje siebie, albo też inaczej – rozlatuje się na kawałki i zostaje pochłonięte podczas zachwycania się sobą w zwierciadle Innego Wyidealizowanego... (mniej?), jego niewartej, jednak przyczyniającej się do naszego nierozzerwalnego związku (J. Kristeva, 1987c, s. 6-7, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 130).

Ponadto, podaje L. Stone, narcyzm „służy jako ekran” dla pustki, która powtarza się w arbitralności języka. Stwierdzenie to pochodzi od J. Lacana, dotyczy zarówno „otwartej luki w etapie lustra” (J. Kristeva, 1987c, s. 23, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 130), jak i niemożności realizacji tego, o co właśnie chodzi. W tych kategoriach miłość wiąże razem elementy:

- pierwsze symboliczne, które jest „do pomyślenia” – słowo, prawo;
- drugie wyobrazeniowe, które jest tym, „co ja wyobraża sobie w celu przetrzymania i rozwinięcia siebie”;
- trzecie rzeczywiste, które jest tym, co J. Kristeva opisuje jako „ową niemożliwą domenę afektu”, w której niedające się wytłumaczyć stanowi częściowe zaangażowanie „ja” (J. Kristeva, 1987c, s. 7, za: L. Stone, 2004, s. 130).

W schemacie J. Kristevej dynamika pociąga za sobą „troje ludzi”. Jest to model pokrywający się częściowo ze schematem J. Lacana, ale nie analogiczny do niego. Pierwsze i drugie są podmiotem i przedmiotem miłości, ostatnie – „staniem w obronie potencjalnego ideału” (J. Kristeva, 1987c, s. 13). Trzecia pozycja zajmowana jest przez psychoanalitka jako „podmiotu, co do którego zakłada się, że wie, jak i w jaki sposób kochać” (J. Kristeva, 1987c, s. 13). Staje się on najpierw obiektem miłości, a następnie odłączenia i „śmierci” – uwolnienia z pierwszego związku z matką (L. Stone, 2004, s. 130-131). Lynda Stone uważa, że psychoanaliza nie może nigdy doskonale wypełnić rzeczywistości, ponieważ nie ma perfekcyjnej miłości siebie lub innego, lecz istnieją przejawy i intuicje przez przeniesienie i przeniesienie zwrotne. Wyjaśnia, że przeciwprzeniesienie (przeniesienie zwrotne) otwiera mimetyczny proces, w wyniku którego psychoanalityk funkcjonuje jako matka. W wywiadzie z 1985 roku J. Kristeva streszcza to następująco:

Matka przeżywa na nowo swoje własne dzieciństwo i znów staje się zależna od idealnego obiektu, to jest narcystycznego mirażu swojego dziecka. [Skoro jednak] chce ona odsunąć wszystkie oznaki swego własnego narcyzmu i masochizmu, gdyż zostanie nagrodzona wzrastaniem, talentami i przyszłością kogoś drugiego, może podporządkować siebie ideałowi, który próbuje wychować,

i który wkrótce przekroczy jej więzy (J. Kristeva, 1986, s. 62, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 131).

Wobec tego wyjaśnia się pozycja matki, która w myśl tak rozpoznanego procesu może „oddzielić się, żyć z pustką i kochać” (L. Stone, 2004, s. 131). I warto tę wiedzę przyjąć na trudnych etapach macierzyństwa i trudnych etapach psychoanalizy, gdy nadchodzi pora oddzielenia się matki od dziecka.

Kontynuację narracji psychoanalitycznej podmiotu-w-procesie śledzimy wraz z J. Kristevą, która epicko opisuje losy swoich bohaterów i dostarcza klucza do wyjaśnienia ich zachowań (często wydających się niezrozumiałymi, bo niepojętymi) oraz przyczyn ich wyborów i cierpień. W tym stylu konsekwentnie przekazuje nam niezbędny i przez nią ukształtowany materiał. To właśnie analiza powieści J. Kristewej *Possession* przynosi L. Stone następujące istotne obserwacje podmiotu-w-procesie, dodajmy, podmiotu szukającego miłości. Otóż, jak referuje L. Stone: Jeremy – Jerry – syn Glorii urodził się głuchy. Gloria zamężna ze Stanem – dojrzewającym artystą i kobieciarzem, pod tym pretekstem wychowuje Jerry’ego sama. I następnie Stan umiera. Gloria do czasu własnej śmierci „była naprawdę maską kryjącą własną ranę” (J. Kristeva, 1998, s. 123). Ktoś, kto był niepełnosprawny, rozważa to następująco:

Dla kogokolwiek innego [Jerry byłby] ciężarem, ale dla niej stanowił jedyną nadzieję. „Być użytecznym dla kogoś. Osiągnąć niemożliwe. Może to jest właśnie to, czym jest miłość”... Ale wyrzeczenie się samego siebie jest bałamuceniem wielkości, maskowaniem traumy... Gloria przez ten czas dowiedziała się wszystkiego, co trzeba było wiedzieć o przekształceniu Dziecka „niepełnosprawnego” w „normalne”... W końcu dziecko posiadało ją... Wzięcie w posiadanie może przybrać formę pojedynczej miłości absorbującej całe uniwersum. Absorbującej cię równie mocno, zostawiając w świecie, czy poza nim – bez różnicy. „Ciebie” już więcej nie ma (J. Kristeva, 1989, s. 49, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 128).

I oto mamy wyjaśnienie tytułu powieści: Gloria potrzebuje Jerzego i ta potrzeba jest jedną z wielu „posiadłości”. Jak to się daje wysnuć z powieści, „posiadłości” są możliwe i charakterystyczne dla każdego z nas. Jakkolwiek potencjalnie od strony psychoanalizy można kochać także bez „posiadania”, bez śmierci „ja”. Posiadanie Glorii, innymi słowy, jej obsesja na punkcie Jerry’ego jest objawem braku miłości. Obsesja powoduje, że ma ona niewielu przyjaciół i jej kariera nie może się dynamicznie rozwijać.

Wnikliwe czytanie powieści J. Kristewej skłania do sformułowania pytania: czy i na ile możliwa jest autopschoanaliza podmiotu, prowadząca do samouświadomienia własnej sytuacji?

Obcy jest w nas – sublimacja „abjectu”

Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie J. Kristevej stanowi ważne studium filozoficzne, antropologiczne, literackie, wychodzące od wyjaśnienia, czym jest ów wstręt w swej archaicznej postaci (obrzydzenie do jedzenia), i poszukujące odpowiedzi na pytanie, czym jest to „coś”, co nie jest ani przedmiotem, ani podmiotem, a w konsekwencji wpływa na nasze relacje z innymi, na nasze postawy wobec wszelkiej obcości.

Kiedy opanowuje mnie wstręt, ten splot afektów i myśli, który nazywam w ten sposób, właściwie nie ma on określonego przedmiotu. To, co wstrętne wy-miot [abject], nie jest jakimś przed-miotem [un ob-ject] naprzeciw mnie, któremu „ja” nadaję nazwę lub który sobie wyobrażam. Wy-miot nie jest też owym przedmiotem-gry [*l'ob-jeu*], małym „a” [odniesienie do *l'objet petit a* w psychologii J. Lacana – M.M.], nieskończenie się wymykającym w systematycznym poszukiwaniu prowadzonym przez pragnienie (J. Kristeva, 2007b, s. 7–8).

Wobec tego, że – to „coś” zostało dostrzeżone (i przemilczane) przez Z. Freuda w fobii i psychozie, psychoanaliza – zdaniem J. Kristevej – powinna szukać inspiracji w różnych dyscyplinach. „Inny” i „Obcy” jest w nas, powiada J. Kristeva, interpretując Z. Freuda. Przypomnijmy tę Freudowską lekcję, rozpoczynającą się od interpretacji tezy F.W.J. von Schellinga – romanetyka, która brzmi: „Mianem niesamowitego zwie się wszystko, co ma pozostać w tajemnicy, w ukryciu, coś zaś wyszło na jaw” (S. Freud, 1997, s. 240). Zigmunt Freud dowodził, biorąc pod uwagę materiał leksykalny i analizę literacką, np. opowiadań, baśni, mitów, że to, co „samowite” (lube, bliskie, jakby oswojone, oczekiwane), podług zasady pełnej ambiwalencji, stapia się z przeciwnym pod względem znaczenia słowem „niesamowite” (*Das Unheimliche*). Nieoswojony lęk – uczucie, jaki budzi ten rodzaj ekspresji literackiej, wyzwalającej „niesamowite”, wprawdzie wiąże się ze stanem niepewności intelektualnej, ale – według Z. Freuda – to „niesamowite”

[...] nie jest tak naprawdę niczym nowym czy obcym, lecz jest czymś od dawna znanym życiu psychicznemu, czymś co wyobcowało się z niego za sprawą procesu wyparcia (S. Freud, 1997, s. 255).

A jednak nadal niesamowite pozostanie zagadką i, jak mówi Z. Freud, powinniśmy być przygotowani na przyjęcie hipotezy,

[...] że jeśli chodzi o występowanie niesamowitego uczucia, miarodajne są jeszcze inne warunki materialne oprócz tych, które przedstawiliśmy. Można by wprawdzie powiedzieć, że owo pierwsze stwierdzenie wyczerpuje psychoanalityczne zainteresowanie problemem niesamowitego, że reszta prawdopodobnie wymaga studium z zakresu estetyki, tym samym otworzyliśmy jednak drzwi wątpliwościom co do tego, jaką właściwie wartość może sobie przypisywać wgląd w pochodzenie niesamowitego od wypartego samowitego (S. Freud, 1997, s. 257).

A zatem lekcja Z. Freuda daje J. Kristewej podstawę do poddania krytyce zaklinające wstręt różne religie, sztukę i rytuały oraz to, co narzucają nam historia i społeczeństwo. Krytyka przynosi nadzieję na odnalezienie „Obcego” w nas, który nie będzie budził odrazy, wstrętu. Domyślamy się, jak wiele przemyśleń powstało w wyniku doświadczeń samej autorki, która przybyła z Bułgarii do Francji w 1966 roku. Tomasz Kitliński przypomina jej wyznanie: „W moim francuskim słyhać polifonię języków” (T. Kitliński, 1999, s. 2). Wiele ważnych doświadczeń z różnych kultur autorki tworzy jej heterogeniczną koncepcję poznawczą, skłaniającą nas do podobnego postępowania – myślenia w pedagogice, by uczyć miłości do tych, którzy są do nas w istocie podobni, tacy sami, choć postrzegani jak zjawiska niesamowite, a tak naprawdę swojskie „samowite”. Aspekt etyczny byłyby wtedy imperatywem w poszukiwaniu komponentów rzeczony heterogenicznej koncepcji w pedagogice. A zatem, gdyby chcieć się skoncentrować na twórczym poznaniu „Innego”, polegającym np. na zainicjowaniu sublimacji „abjectu” przez rozpoczęcie pozawerbalnego (bliskie sferze semiotycznej) poznawania „Innego”, należałoby zaprojektować sytuacje otwierające na jego przeczuwane możliwości, o jakości odmiennej niż tradycyjne, angażujące mowę. Otwarcie na „Innego” przez odnalezienie „Obcego-w-sobie” jest ważną, nie do zbycia profilaktyką zawiści, agresji, czyli stanów trudnych do pokonania, gdy „Inny” – „Obcy” w naszej społeczności nie znajduje zrozumienia i wsparcia, a my nie posiadamy umiejętności czerpania z tego, co potrafi ów „Inny” – „Obcy”. Dlatego warto zająć się tym problemem w edukacji, otwierając się na szerokie doświadczenie służące profilaktyce zawiści i nienawiści. Wspiera nas w tym koncepcja podmiotu J. Kristewej, także psychoanaliza M. Klein, która w psychoanalizie widzi szansę nie tylko na leczenie psychoz, ale na poprawę charakteru.

Podmiot buntujący się

W filozofii J. Kristewej podmiot buntujący się daleki jest od rewolucji. W jej trzech tekstach, czytamy u L. Stone: *The Sense and Non-Sense of Revolt* (2000), *Intimate Revolt: The Powers and Limits of Psychoanalysis* (2002a) oraz *Revolt, She Said* (J. Kristeva 2002b) (zbiór wywiadów ogłoszonych również w 2002 roku), podczas rozważań na temat społeczności zaczyna wyłaniać się ogólna filozofia polityczna. Ten inny aspekt to kryzys polityczny obecnego państwa, i dla J. Kristewej, „brak buntu” (J. Kristeva, 2000, s. 1). Pierwsze dwa teksty kontynuują wzorzec poprzednich analiz filozoficznych, w których dominują reinterpretacja Z. Freuda, kontekst francuskiej tradycji literackiej, centralnej pozycji języka i rozważania o *sacrum* i *profanum*. Julia Kristeva odkrywa korze-

nie „buntu” w pojęciach ruchu oraz zmiany ponad przestrzenią i czasem. Jej celem jest wydostanie terminu „ze zbyt wąskiego etymologicznie znaczenia politycznego, jakiego nabył on w naszych czasach” (J. Kristeva, 2000, s. 3), jak również oddzielenie „buntu” od rewolucji (L. Stone, 2004, s. 132). Potrzeba tego ostatniego jest wyraźnie wyjaśniona:

Wydarzenia XX wieku... wykazały, że „bunty” polityczne – rewolucje, ostatecznie zdradziły bunt... Dlaczego? Ponieważ bunt – jak go rozumiem – bunt duchowy, psychoanalityczny, artystyczny odwołuje się do stanu permanentnego stawiania pod znakiem zapytania, transformacji, zmiany i niekończącego się badania zjawisk. Historia buntów politycznych pokazuje, że ustał proces stawiania pytań (J. Kristeva, 2002b, s. 120, cyt. za: L. Stone, 2004, s. 133).

Julia Kristeva trafnie zaczyna w *Intimate Revolt...* od odwołania się do *Possessions* (Posiadłości). Ta książka stanowi dla niej „podrzedną formę buntu” (J. Kristeva, 2002a, s. 4). Jak sądzi, to niewiele, lecz może osiągnęliśmy punkt, z którego nie ma powrotu, z którego będziemy musieli po-wracać do małych rzeczy, drobnych buntów w celu zachowania życia umysłu i gatunków (J. Kristeva, 2002a, s. 5). Jednym z przejawów tego buntu, twierdzi J. Kristeva, jest przedstawiony w powieści świat kobiet – „nadawanie przez nie wartości” doświadczeniom zmysłowym, dążenie do zachowania swobody cielesnej, wysiłki poprawienia życia dzieci. To wszystko ma znaczenie jako potencjalne aspekty buntu.

Autorka oferuje jeszcze inny przykład „buntu” – w życiu społecznym i polityce. W udzielonym wywiadzie J. Kristeva rozważa ponownie doniosłość bliskiego jej własnej młodości „maja 1968 roku”. Wyjaśnia, że w komunistycznej Bułgarii, skąd pochodzi, intelektualiści byli oczerniani, co na ironię, wniosło pozytywny wkład do jej własnej tożsamości. Stwierdza ona: „tym, co nabyłam i do dziś zachowuję, jest wielki szacunek dla tych, którzy żyją umysłem” (J. Kristeva, 2002b, s. 17). I do dziś to przeświadczenie ma w dalszym ciągu podstawowe znaczenie dla jej własnego udziału wniesionego do buntu. Jednym zdaniem, jest to „poczucie własnej godności” ze strony dojrzałego, silnego psychicznie podmiotu w procesie.

Zakończenie

Rekonstrukcja podmiotu, według J. Kristevej, ujawnia rys psychoanalityczny sprzężony z literackim, pozwalający na obeznanie ze świadomością, że płodna może być praktyka pedagogiczna rozwijana wokół poruszanych wątków, nadmiernie ongiś kojarzonych z osobną estetyką. Przemawiają za

tym literackie i psychoanalityczne oraz literacko-psychoanalityczne podejścia J. Kristewej w zakresach następujących badań:

- podmiotu metafory synestezyjnej, znajdujące obecnie potwierdzenie w psychologii rozwojowej i kognitywistyce;
- podmiotu miłości;
- kulturowych artykułujących problem „Innego” w nas;
- aspektów pozytywnego buntu, dającego poczucie własnej godności;
- feminizmu.

Twórczość J. Kristewej swoją zniuansowaną konstrukcją implikuje takie zniuansowane konstrukcje w pedagogice. I należy się spodziewać, że zajmujemy się nimi, kontynuując własne badania rozpoczęte w tych właśnie kierunkach, zmierzających ku estetyce psychoanalitycznej, której znaczenie chciałam podkreślić. Zaznaczyć należy, że przekraczają one tradycyjną wiedzę o twórczym myśleniu, np. w zakresie procesów metaforyzacji, która to wiedza nie może odżegnywać się od zarysowanej w tym tekście perspektywy psychoanalitycznej.

Źródłem inspiracji mogą być także inne prace, polskie i zagraniczne, w których akcentowane są psychoanaliza i jej rola w dyskursach pedagogicznych. W niekończącym się procesie kulturowego tworzenia, do którego należy pedagogika, pisze E.A. Ellsworth, biorą udział radykalni teoretycy i praktycy, którzy przez bliskość literatury, np. magicznego realizmu, a także pedagogiki i psychoanalizy nie doświadczają ostatecznego rozstrzygnięcia, kim jest podmiot i jak go nauczać (E.A. Ellsworth, 1997, s. 193). Wsłuchują się także niejako „trzecim uchem”:

[...] w historii, wydarzenia i idee, które określają lub są określane przez różnicę społeczną i kulturową tworzoną przez represję, przez dyscyplinowanie lub regulowanie pragnienia, seksualność, normatywność, przyjemność, różnicę, która jest tworzona przez zakaz i przyzwolenie, przez odszczepienie „ja” od „innego”. Dzieje się tak, ponieważ krytyków literackich, ani psychoanalityków, i tak też zorientowanych nauczycieli nie da się nauczyć, jak i co mają tłumaczyć (C. Bollas, 1995, s. 171, za: E.A. Ellsworth, 1997, s. 70–71).

Na przykład kwestia podmiotu i jego relacji z nauczycielem w procesie nauczania jest nierozstrzygalna i „skazana na zachwiania przez paradoksy nauczania” – konstatuje E.A. Ellsworth⁹. Żłudne jest poczucie zbliżania się do prawdy, bo natychmiast pojawiają się nowe wątpliwości. I o zdolność do ich dostrzegania i analizowania powinniśmy się ubiegać wieloma nowymi sposobami, w nowych perspektywach nauki, chcąc przeciwdziałać nawarstwiającym się stereotypom, które, jak przypuszczamy, powodują wyłączenie czucia, uczucia, myślenia, a tym samym trudną do zaakceptowania „aleksytymię” – może to choroba pedagogiki? Jak powinna się ona zmienić

⁹ Projekt E.A. Ellsworth zasługuje na osobne omówienie.

wobec też J. Kristevej, że to „miłość jest celem i metodą psychoanalizy”, iż to właśnie psychoanaliza może przywrócić ufność i zdolność do miłości (L. Stone, 2004, s. 129).

Bibliografia

- Atwell-Wasey, W. (1998). *Nourishing Words. Bridging Private Reading and Public Teaching*. Albany.
- Becker-Leckrone, M. (2005). *Julia Kristeva and Literary Theory*. New York.
- Bollas, C. (1995). *Cracking up: The Work of Unconscious Experience*. New York.
- Britzman, D.P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany.
- Britzman, D.P. (2003). *After-Education Anna Freud, Melanie Klein, and Psychoanalytic Histories of Learning*. Albany.
- Cytowic, R.E. (2002). *Synesthesia. A Union of the Senses*. 2nd ed. Cambridge, Mass. – London.
- Cytowic, R.E., Eagleman, D.M. (2009). *Wednesday is Indigo Blue. Discovering the Brain of Synesthesia*. London.
- Davies, S., Higgins, K.M., Hopkins, R., Stecker, R., Cooper, D.E. (red.) (2009). *A Companion to Aesthetic*. 2nd ed. UK, USA.
- Ellsworth, E.A. (1997). *Teaching Positions. Difference, Pedagogy, and the Power of Address*. New York and London.
- Freud, S. (1997). Niesamowite [w:] S. Freud. *Pisma psychologiczne*. R. Reszke (tłum.). Warszawa.
- Furth, H.G. (1981). *Piaget and Knowledge. Theoretical Foundations*. Chicago.
- Ikegami T., Zlatev, J. (2007). From Pre-representational Cognition to Language. W: T. Zemke, J. Zlatev, R.M. Frank. *Cognitive Linguistics Research Body, Language and Mind*. Vol. 1, *Embodiment*. Berlin.
- Kitliński, T. (1999). *Polifonia Julii Kristevej*, s. 2. <http://dsw.muzeum.pl/magazyn-sztuki/archiwum/tekst> (5.05.2009).
- Kitliński, T. (2001). *Obcy jest w nas. Kochać według Kristevej*. Kraków.
- Kristeva, J. (1980). From One Identity to an Other. W: J. Kristeva, *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in Poetic Language*. M. Waller (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (1986). Women's Time. W: T. Moi (red.). *The Kristeva Reader*. A. Jardine, H. Blade (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (1987a). *In the Beginning Was Love: Psychoanalysis and Faith*. A. Goldhammer (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (1987b). Stabat Mater. W: *Tales of Love*. L. Roudiez (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (1987c). *Tales of Love*. L. Roudiez (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (1998). *Possessions*. B. Bray (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (1995). *New Maladies of the Soul*. R.M. Guberman (red.). New York.

- Kristeva, J. (1996). *Cultural Strangeness and the Subject in Crisis*. W: R.M. Guberman (red.). *Julia Kristeva Interviews*. New York.
- Kristeva, J. (2000). *The Sense and Non-Sense of Revolt: The Powers and Limits of Psychoanalysis*. vol. 1. J. Herman (tłum.). New York.
- Kristeva, J. (2002a). *Intimate Revolt: The Powers and Limits of Psychoanalysis*. vol. 2. J. Herman (tłum.). New York.
- Kristeva, J., (2002b). *Revolt, She Said*. Cambridge.
- Kristeva, J. (2007a). *Czarne słońce. Depresja i melancholia*. M.P. Markowski, R. Ryzziński (tłum.). Kraków [wyd. ang. 1989].
- Kristeva, J. (2007b). *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*. M. Falski (tłum.). Kraków.
- McAfee, N. (2004). *Julia Kristeva*. New York.
- Pollock, G. (red.) (1998). *Julia Kristeva 1966–96: Aesthetics, Politics, Ethics*. W: *Parallax*. Issue 8. July–September. London.
- Rakowa, M. (2003). *The Extended of the Literal, Metaphor, Polysemy an Theories of Concepts*. New York.
- Ramachandran, V.S., Hubbard, E.M. (2001). *Synaesthesia – A Window Into Perception, Thought and Language*. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 12.
- Raszkiewicz, H. (1999). *Umysł w środowisku. Przegląd problematyki w kontekstach teorii reprezentacji umysłowych*. Białystok.
- Ricoeur, P. (2004). *The Rule of Metaphor in Creation of Meaning in Language*. R. Czerny (tłum.). New York.
- Rogowska, A. (2007). *Synestezja*. Opole.
- Sjöholm, C. (2005). *Kristeva and the Political*. London – New York.
- Stone, L. (2002). „The Crisis of the Educated Subject: Insight from Kristeva for American Education”. Paper presented at the eight biennial conference of the International Network of Philosophers of Education, August, Oslo.
- Stone, L. (2004). *Julia Kristeva's 'Mystery' of the Subject in Process*. W: J.D. Marshall (red.). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.

Streszczenie

Tekst jest próbą rekonstrukcji koncepcji podmiotu według J. Kristevej. Przybliża jej fenomen, który polega na tym, że naukowo podporządkowane piarstwo francuskiej autorki tworzy estetyczny wymiar psychanalizy w jej niuansach semiotycznych i symbolicznych. Wkrótce może się okazać, że ów wymiar jest niezbędny w pedagogicznym myśleniu i postępowaniu. Tym bardziej konieczna jest analiza prac M. Klein i S. Freuda, na którą wskazuje Kristeva, nam pedagogom zależy bowiem na dostępie do podmiotu, do jego życia psychicznego, by współdziałać w tworzeniu szans na zmiany w jego życiu i życiu społeczeństwa.

Summary

The text is an attempt to reconstruct of the concept of entity according to Julia Kristeva. It zooms into the phenomenon, which is based on the fact that the subject of scientific writings of French author creates an aesthetic dimension in psychoanalysis in its semiotic and symbolic nuances. It may soon be proven that this dimension is necessary in the pedagogical behavior and thinking. It is therefore essential to deeply analyze the works of M. Klein and S. Freud, as suggested by Kristeva, because we want teachers to be able to access the human entity, and its mental life, to work together in creating opportunities for changes in the individual life and in the life of the society.

Robert Janik

Nastawienie do wierzeń religijnych „historycznych” szkół psychologicznych

Religia jest niezwykle istotnym czynnikiem kulturotwórczym, który w mniejszym lub większym stopniu oddziałuje na wszystkie dziedziny życia społecznego. Trudno wyobrazić sobie sferę ludzkiej egzystencji, w której zagadnienia światopoglądowe nie odgrywałyby jakiejś roli – stwierdzenie to nie oznacza oczywiście występowania w praktyce wyłącznie postaw afirmujących konfesyjny sposób myślenia, także krytyczne wobec wierzeń w siły nadprzyrodzone, a nawet im zdecydowanie wrogie poglądy wpisują się w kontekst cywilizacyjnego dyskursu poszukującego dla ludzkości optymalnych podstaw aksjologicznych, niezwykle ważnych w procesie budowania trwałych psychospołecznych podstaw egzystencji gatunku *homo sapiens*.

Szeroko pojęta religijność bywała niejednokrotnie źródłem pozytywnych przemian politycznych, społecznych czy kulturowych. Zdarzały się jednak okresy trudne, kiedy dochodziło do konfliktów, np. pomiędzy doktrynami konfesyjnymi a próbami tworzenia niezależnych od nich sfer nauki czy sztuki¹. Trudno się przy tym pozbyć wrażenia, że wielką rolę odgrywał sposób interpretowania założeń różnych religii, szczególnie tzw. **religii objawionych**, w których wielki udział miały partykularne interesy poszczególnych grup sprawujących lub walczących o władzę².

Duże znaczenie ma stosunek do religii i religijności w przypadku nauk zajmujących się badaniem psychiki ludzkiej – i w razie wystąpienia takiej konieczności – korygowaniem występujących w jej ramach negatywnych zjawisk³. Warto w tym kontekście podkreślić wielowarstwowość i różnorod-

¹ Burzliwie zachodziły one w obszarze polityki. W przypadku Europy można wspomnieć prześladowania chrześcijan w państwie rzymskim, średniowieczny spór o inwestyturę czy chociażby antyklerykalne nastawienie ruchu komunistycznego.

² Dostrzec to można również współcześnie w przypadku tzw. terroryzmu islamskiego.

³ Należy pamiętać o ogromnym znaczeniu bogactwa przeżyć związanych z wiarą religijną dla zdrowia psychicznego człowieka.

ność zjawiska religii oraz jej roli w zakresie rozwoju cywilizacyjnego – jako czynnika inspirującego aktywność ludzką⁴.

W starożytności chorzy psychicznie byli traktowani w niektórych kręgach kulturowych jako osoby mające bezpośredni kontakt z bogami i niejednokrotnie otaczani szacunkiem; w większości kultur jednak traktowano ich jako opętanych i próbowano leczyć za pomocą różnorodnych form wypędzania złych duchów. W pewnych okresach rozwinęły się elementy wyspecjalizowanej opieki nad osobami cierpiącymi na zaburzenia psychiczne – ich ślady można znaleźć w starożytnych Indiach i Chinach. Wówczas pojawiały się jednak racjonalne próby wyjaśniania przyczyn powstawania chorób psychicznych, dopatrujące się w nich dysfunkcji organizmu. Poglądy takie głosił np. w Grecji Hipokrates z Kos (gr. Ἱπποκράτης ὁ Χίος, ok. 460 roku p.n.e.–ok. 370 roku p.n.e.).

Badając historię wzajemnych relacji, zachodzących pomiędzy naukami o psychice a religią, zwłaszcza chrześcijaństwem w Europie, trudno jest nie dostrzec napięć, jakie między nimi powstały. Przyczyny takiego stanu rzeczy są wielorakie i skomplikowane. Wśród wielu przyczyn trzy wydają się jednak dominować. Po pierwsze – psychika wiąże się w przypadku chrześcijańskiej myśli religijnej ze sferą „duszy”, odgrywającej niezwykle istotną rolę w doktrynie soteriologicznej. Po drugie – Kościół rzymskokatolicki, podobnie jak inne Kościoły (prawosławne i protestanckie), sprzeciwiał się w przeszłości niektórym formom badań – niemal „klasycznym” przykładem może tu być anatomia, która długo miała problemy z legalnym funkcjonowaniem ze względu na zakaz przeprowadzania sekcji zwłok⁵. Podobnie przedstawiała się sytuacja w przypadku chorób psychicznych – poważnym problemem było,

⁴ „Przez wiele lat planowałem wydanie dzieła krótkiego i zwięzłego, przyswajalnego w ciągu kilku dni. Nieprzerwana lektura pozwala bowiem uchwycić fundamentalną jedność religijnych zjawisk, ukazując jednocześnie niewyczerpalną świeżość ich ekspresji. Czytelnik takiej książki zyskałby dostęp do wedyjskich hymnów, brahman i upaniszad, mając za sobą niedawny przegląd idei i wierzeń epoki paleolitu (dawnej Mezopotamii i Egiptu), odkryłby Śiankarę, tantrę i Milarepę, islam, Joachima z Fiore czy Paracelsusa, poprzedniego dnia medytującego nad Gautama Buddą i taoizmem, hellenistycznymi misteriami, brzaskiem chrześcijaństwa, gnostycyzmem, alchemią czy mitologią Graala, spotkałby niemieckich iluministów i romantyków: Hegla, Maxa Müllera, Freuda, Junga i Banhoeffera wkrótce po odkryciu Quetzalcoatl i Wirakoczy, Arwalskich braci i Grzegorza Palamsa, pierwszych kabalistów: Awicenny i Eisaia. [...] Podzielam także pogląd, że studia nad Dantem i Szekspirem, a nawet Dostojewskim i Proustem są pogłębione dzięki znajomości Kalidasy, teatru No lub Małpy Pielgrzyma. Nie chodzi tutaj o jakiś pseudo-encyklopedyzm, bezsensowny i ogólnie biorąc jałowy, lecz po prostu o utrzymanie w polu widzenia głębokiej i niepodzielnej historii ludzkiego ducha. Świadomość tej jednostki duchowej historii człowieczeństwa jest niedawnym, jeszcze nie w pełni przyswojonym odkryciem” (M. Eliade, 1988, s. 2-3).

⁵ Fakt, że wśród badaczy, którzy poważnie przyczynili się do rozwoju wiedzy o fizjologii ludzkiej, znajduje się pokaźna liczba osób wierzących w Boga, może świadczyć jednak o tym, że w przypadku formułowania określonych zakazów chodziło bardziej o sposób takiej, czy innej interpretacji nauk chrześcijaństwa niż o przestrzeżenie podstawowych

że osoby chore psychiczne były kwalifikowane z reguły jako opętane, czyli znajdowały się w gestii egzorcystów. Po trzecie – główne założenia dzisiejszej psychologii kształtowały się w okresie pozytywizmu – epoki, która dla Kościoła rzymskokatolickiego, podobnie jak innych ugrupowań chrześcijańskich, a nawet dla religii jako takiej, okazała się nieprzychylną epoką.

Jakkolwiek wspomniane wyżej powody nie ułatwiały pokojowych relacji między czynnikami eklezjalnymi a naukami o psychice, to jednak trudno jest przemilczeć bardziej pozytywne przypadki korelacji między myślą religijną a powstającymi naukami o funkcjonowaniu systemu nerwowego – można do nich zaliczyć m.in. przypadki pozytywnych oddziaływań kręgów kościelnych, a zwłaszcza zakonów, na rzecz opieki nad psychicznie chorymi. Może o tym świadczyć także fakt, że pojęcie „psychologia”⁶ ma się wywodzić od znanego teologa protestanckiego, współpracownika i przyjaciela M. Lutra – P. Schwarzerdta (1497–1560), znanego jako Melanchton, który jako pierwszy w czasach nowożytnych miał go używać podczas swych wykładów (N. Langer, 2006)⁷.

Niezależnie od tego w kulturze okcydentalnej stosunek do osób mających psychiczne problemy pozostawał długo problematyczny. W średniowiecznej Europie obowiązywały z reguły surowe praktyki w zakresie traktowania osób chorych psychicznie. Istotną rolę odgrywało przy tym ludowe przekonanie o związkach zachodzących pomiędzy tego typu schorzeniami a działalnością złych duchów.

Trudną sytuację osób psychicznie chorych przedstawił plastycznie M. Foucault (1926–1984) w swym słynnym dziele *Histoire de la folie à l'âge classique* („Statek głupców”). Wskazał on w nim, że ekskluzja tych osób rozpoczęła się na masową skalę w czasie wypraw krzyżowych, kiedy Europejczycy zetknęli się z napełniającym ich przerażeniem trędem. Uznawszy, że najlepszym sposobem na pozbycie się problemu stwarzanego przez osoby psychicznie chore jest odseparowywanie się od nich – podobnie jak miało to miejsce w przypadku trędowatych – praktykowali je na masową skalę. Mi-

pryncypiów wiary, które z reguły są wolne od sądów dotyczących możliwości bądź też niemożliwości prowadzenia określonych badań.

⁶ Nazwa psychologii pochodzi od dwóch słów greckich: ψυχή (*psyche* – ‘dusza’) i λόγος (*logos*) – ‘słowo’, ‘nauka’.

⁷ Twierdzenie to przypisywane jest W. Volkmannowi. Trzeba jednak wspomnieć, że podnoszone są co do tego zastrzeżenia – przykładem sceptyka może być A. Laland. Istnieje prawdopodobieństwo, że W. Volkmann zmylony został przez C.G. Bretschneidera, który w XIX wieku podczas redakcji dzieł Melanchtona miał napisać, że praca tego autora „zajmuje się psychologią”. Inną wersję podaje E. Fromm – pojęcie „psychologia” miało się pojawić po raz pierwszy w dziele R. Goeckela wydanym w 1590 roku pod tytułem *Hoc es de Perfectione Hominis*. Do upowszechnienia terminu „psychologia” przyczynił się z całą pewnością filozof Ch. Wolff (1679–1754) przez publikacje *Psychologia empiria* (1732) i *Psychologia rationalis* (1734), który pomimo kierowanych w jego stronę przez pietystów zarzutów o ateizm – był osobą wierzącą.

chel Foucault stworzył literacki opis tej terapii – wysyłanie chorych na morze na specjalnych statkach – tzw. statkach szaleńców. Jakkolwiek koncepcję tę należy traktować z dużą dozą ostrożności⁸, to jednak bezsprzecznie rozpowszechnioną praktyką w przeszłości było izolowanie psychicznie chorych i poddawanie ich różnego rodzaju pozamedycznym praktykom⁹.

Sprawę odnajdowania przyczyn i chorób, i zbroczeń psychicznych zaliczyć należy do zagadnień naukowych, niezmiernie trudnych i złożonych; niemniej stwierdzić wypada, że historia kultury ludzkiej wykazuje wolno co prawda postępujący, lecz coraz to znaczniejszy postęp w kierunku pogłębiania i rozumienia kształtowania się psychiki ludzkiej. Podczas gdy dawnymi czasy uważano, i to ze strony poważnych ludzi i myślicieli, chorych na zbroczenia umysłowe za **opętanych** przez demonów i szatanów, gdy miano ich za źródło społecznych nieszczęść, zaraz, chorób, i to tępiono w imię swych wierzeń przez palenie na stosach, dziś znaczne jakież drobne resztki tych ponurych wierzeń znikają **automatycznie**, a dzisiejsza nauka każe raczej w myśli Chrystusowej idei otaczać specjalną opieką i wyrozumieniem tych nieszczęśliwych, umysłowo anormalnych osobników (P. Gantowski, 1927, s. 258).

Przykładem bardziej harmonijnej współpracy między kręgami religijnymi a naukowymi może być arabski krąg kulturowy w czasie średniowiecza – w tym kontekście należy wymienić działalność myślicieli arabskich i perskich¹⁰, którzy zajmowali się licznymi zagadnieniami z zakresu wielu dyscyplin naukowych – w tym również szeroko pojętego zdrowia psychofizycznego. Sztandarową postacią był wśród nich Awicenna (980–1037), który dużo uwagi poświęcił osobom odbiegającym od przyjętych wówczas normom zdrowia psychicznego oraz sformułował kryteria klasyfikowania ich dolegliwości. Inni myśliciele wywodzący się z tego kręgu kulturowego także interesowali się podobnymi zagadnieniami.

W konsekwencji zainteresowania zagadnieniami zdrowia psychicznego zaczęto organizować wyspecjalizowane instytucje zajmujące się leczeniem tego rodzaju schorzeń – prototypy szpitali psychiatrycznych miały powstać w średniowieczu właśnie w świecie muzułmańskim¹¹. Muzułmańscy lekarze

⁸ Brak jest dowodów na to, że statki te rzeczywiście istniały.

⁹ Jedną z najstarszych tego typu instytucji był Bethlem Royal Hospital w Londynie, założony w XIII wieku. W trakcie rozwoju psychiatrii pojawiały się w skarbcu jej metod leczniczych praktyki niegodne i niemające wiele wspólnego z humanitaryzmem. Należą do nich niewątpliwie przymusowe leczenie elektroszokami, techniki deprywacyjne, operacje mózgu przeprowadzane wbrew woli pacjentów i przetrzymywanie przez długi czas w tzw. kaftanach bezpieczeństwa, żeby nie wspomnieć o wykorzystywaniu psychiatrii do celów politycznych, co na ogromną skalę miało np. miejsce w hitlerowskich Niemczech i w Związku Radzieckim.

¹⁰ Zdołali wpłynąć również na życie intelektualne chrześcijańskiej Europy.

¹¹ Pierwszy w Bagdadzie w 705 roku, drugi w Fezie w pierwszej połowie VIII wieku i trzeci w Kairze w 800 roku.

w swej pracy z psychicznie chorymi posługiwali się częstokroć odpowiednikiem dzisiejszej obserwacji klinicznej. W leczeniu wykorzystywano leki, kąpiele, ale także terapię muzyką i terapię zajęciową. Prawdopodobnie można się doszukać w działalności tamtejszych lekarzy również technik przypominających psychoterapię¹², np. Pers Muhammad ibn Zakariya Razi miał łączyć w swej pracy diagnostycznej metody „psychologiczne” z fizjologicznymi, a Arab Najab ud-din Mauammad opisał takie choroby, jak neuroza, depresja i zaburzenia seksualne. Najdalej w kierunku psychoterapii poszedł wspomniany Awicenna, który używał swego rodzaju „psychologii behawioralnej” – opracowując system skojarzeń zmieniających częstotliwość bicia serca i dostrzegając w leczeniu zaburzeń psychicznych rolę emocji¹³ – nie bez powodu Awicennie przypisuje się ważną rolę w **rozwoju psychoterapii**¹⁴. Do dorobku Awicenny należą również opisy takich objawów lub jednostek chorobowych, jak: paraliż, demencja, epilepsja, melancholia, mania, zmory nocne, bezsenność czy halucynacje.

Oceniając nastawienie muzułmańskich „lekarzy duszy” można stwierdzić, że jakkolwiek wyszli oni z kręgu uważającego pomoc dla chorych za przejaw zalecanej przez Koran „miłości bliźniego”, to jednak musieli oni niejednokrotnie przekraczać istniejące wówczas konwenanse intelektualne w interpretacji zagadnień teologicznych, zwłaszcza kiedy znajdowali się na spekulacyjnym gruncie wyjaśniania powstawania chorób psychicznych i psychosomatycznych. Przyjmowane wówczas za obowiązujące wyjaśnienia nie dawały im możliwości pozostawania w nurcie typowego „ortodoksyjnego islamu”, przez co niejednokrotnie dochodziło do napięć pomiędzy intelektualistami, a czynnikami religijno-politycznymi. Dodać należy, że postępowy sposób myślenia o zagadnieniach zdrowotnych i społecznych ustępował w świecie muzułmańskim miejsca procesom destrukcyjnym, potęgowanym europejskim imperializmem, co zaowocowało odchodzeniem od postępowych uprzednio rozwiązań i przyczyniło się do rozpowszechnienia się postaw ksenofobicznych i nietolerancyjnych. Brzemie tego rozwoju dźwigają współczesne kraje islamskie, a z rozmiarów narastających napięć pomiędzy samozwańczymi „przywódcami muzułmańskimi” a światem zachodnim wynika, że jest to hipoteka wysoce niebezpieczna.

Poprawa sytuacji osób cierpiących na rozmaite zaburzenia psychiczne w chrześcijańskiej Europie związana była z kolei w dużej mierze z rozwojem merkantylizmu (oraz kameralizmu) i miała podłoże z reguły **niekonfesyjne**,

¹² Nie zmienia to faktu, że wiele technik leczniczych powstało wcześniej w dalekowschodnich kręgach kulturowych, głównie w hinduizmie i buddyzmie.

¹³ Może w tym zakresie być traktowany jako torujący drogę metodzie C.G. Junga, zwanej „system skojarzeń słownych”.

¹⁴ Nie jest wykluczone, że muzułmańskie pomysły bazowały na praktykach hinduskich, np. na jodze.

choć zdarzało się, że jednostkom kościelnym przypadały istotne zadania związane z odgrywaną przez nich rolą w administracji państwowej. Miało to miejsce np. Anglii w przypadku „prawa o ubogich” (*Poor Law*) wydanego przez Elżbietę I (1558–1603) w 1601 roku, które przewidywało wprowadzenie przymusowego podatku na rzecz biednych, zlecając jednocześnie administrację tej pomocy jednostkom parafialnym.

Do przełomu doszło we Francji rządzonej przez Ludwika XIV, w której w 1656 roku utworzono publiczny system szpitali dla chorych psychicznie, a P. Pinel (1745–1826) mógł następnie za zgodą władz państwowych wprowadzić w 1792 roku humanitarne jak na owe czasy metody leczenia osób chorych psychicznie¹⁵. W innych krajach także zaczęły się stopniowo rozpowszechniać humanitarne metody traktowania i leczenia osób chorych psychicznie, szczególnie efektywnie proces ten przebiegał w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych¹⁶.

W XIX wieku znaczną rolę w rozwoju opieki nad psychicznie chorymi zaczął odgrywać niemiecki krąg kulturowy. Właśnie w obszarze języka niemieckiego powstało pojęcie „psychiatria” (ψυχιατρική). Zostało ono sformułowane przez J.Ch. Reila (1759–1818) w 1808 roku z połączenia dwóch greckich wyrazów: 1) ψυχή – ‘dusza’, ‘psychika’ i 2) ιατρός – ‘lekarz’. Terytorium państw niemieckich stało się w Europie w owym okresie swego rodzaju centrum postępu w zakresie opieki medycznej; centrum to umocniło jeszcze swą pozycję po zjednoczeniu kraju¹⁷.

W dużej mierze było to związane z ogólnym rozwojem medycyny i fizjologii na tym terenie oraz szczególnym klimatem intelektualnym, jaki powstał w Rzeszy Niemieckiej po uzyskaniu jedności kraju. W tej atmosferze intelektualnej powstało założone przez W. Wundta (1832–1920) w Lipsku w 1879 roku pierwsze laboratorium psychologiczne, zaczynając oficjalnie egzystencję nowej dyscypliny naukowej – **psychologii**¹⁸.

Dynamiczne procesy intelektualne zachodziły również w Austro-Węgrach, o czym może świadczyć m.in. silna pozycja tego kraju w zakresie

¹⁵ Istotnym wydarzeniem w zakresie rozwoju teorii leczenia było napisanie w 1758 roku przez angielskiego lekarza W. Batte’a książki *Treatise on Madness*.

¹⁶ Rozwój psychiatrii nie oznacza, że osiągnęła ona stan doskonałości. Współczesna nauka rozwija się wprawdzie w niezwykle szybkim tempie i dostarcza coraz to nowych informacji zmieniających sposób postrzegania rzeczywistości – równocześnie raz po raz ujawniane są przypadki niewłaściwego traktowania pacjentów i stawianiu niewłaściwych diagnoz – warto w tym kontekście wskazać na eksperyment D. Rosenhana z 1972 roku.

¹⁷ Formalnie odbyło się ono 18 stycznia 1871 roku.

¹⁸ Psychologia emancypowała się powoli z filozofii, szczególnie z epistemologii (gnozologii) – z reguły przekonania religijne poszczególnych filozofów pozostawały w ścisłych relacjach z koncepcjami przez nich głoszonymi – przykładem może być Kartezjusz (1596–1650). W trakcie rozwoju psychologii wywierały na nią wpływ rozmaite prądy intelektualne, które religii i związanym z nią instytucjom na ogół nie były przychylnie – przykładami mogą być poglądy D. Hume’a (1711–1776) i J.S. Milla (1806–1873).

rozwoju pozytywizmu¹⁹. Związana z nimi była aktywność medycznych specjalistów od „psychiki” w Austrii, którzy zresztą czuli silne związki kulturowe ze swymi niemieckimi kolegami i brali aktywny udział w procesie emancypowania psychologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej²⁰.

Stosunek luminarzy psychiatrii do religii był zróżnicowany, przeważała jednak opcja niechętna wierze²¹. Pewną egzemplifikacją tego nastawienia może być podejście do religii reprezentowane przez E. Kraepelina (1856–1926), które jest nieprecyzyjnie określane jako negatywne, a w rzeczywistości „twórca nowoczesnych podstaw klasyfikacji chorób psychicznych”²² odnosił się niechętnie nie tyle do samej religii, ile do wypływających z szeregów zbliżonych do „kręgów konfesyjnych” sugestii o metafizycznym pochodzeniu chorób psychicznych, postrzegających je częstokroć jako swoiste konsekwencje „grzesznego nastawienia do życia”²³. Emil Kraepelin, będąc sam przekonany o ich somatycznym pochodzeniu, odrzucał zdecydowanie tego rodzaju twierdzenia²⁴.

Równoległe do kierunku zachowującego sceptyczne nastawienie do zagadnień religijnych rozwijały się też w obrębie nauk o psychice inne, które z religią i religijnością miały więcej wspólnego. Można do nich zaliczyć „leczenie hipnozą” – związane w dużej mierze z Francją. Większość teoretyków tego nurtu pozostawała pod mniejszym lub większym wpływem koncepcji religijnych.

¹⁹ Dowodem tego jest powstanie i działalność tzw. Koła Wiedeńskiego. Pozytywizm wywarł silny wpływ na wiele dyscyplin naukowych – obok matematyki (szczególnie logiki), fizyki i chemii należy wspomnieć również medycynę, socjologię, psychologię oraz prawo.

²⁰ Szczególnie silnym ośrodkiem okazał się Wiedeń, w którym rozdziły się m.in. nowatorskie koncepcje dotyczące różnych dziedzin zdrowia ludzkiego, w tym psychoanaliza S. Freuda, którego prace miały początkowo fizjologiczny charakter. Istotna dla rozwoju psychologii była także działalność F. Brentano.

²¹ Kręgi religijne ze swojej strony zachowywały również sporą rezerwę, dystansując się od ewentualnych „zakusów ideologicznych” psychiatrii, zwłaszcza w zakresie wypowiedzania się przez jej przedstawicieli na tematy „strategiczne” dla religii, przede wszystkim nieśmiertelności duszy.

²² Na pomysł ten naprowadzić miał go K.L. Kahlbaum (1828–1899). Warto jednak pamiętać, że jego poglądy okazały się w niektórych punktach wysoce kontrowersyjne, np. rezygnacja z rozmów z pacjentami ograniczyła mu możliwości pozytywnego oddziaływania na nich przez kontakty społeczne. Poważne konsekwencje miało również przekonanie E. Kraepelina o konieczności „zwalczania chorób dziedzicznych” – w razie konieczności – za pomocą sterylizacji. Ruch nazistowski wykorzystał jego stanowisko, wdrażając własne, ludobójcze plany „oczyszczania społeczeństwa”.

²³ Niezależnie od tego, czy poszczególni psychiatrzy, psychologowie są osobami wierzącymi – ogólny charakter tych dyscyplin jest laicki.

²⁴ Współczesną formą pogodzenia się Kościoła rzymskokatolickiego z psychiatrią i psychologią jest korzystanie z usług specjalistów z tych dziedzin w różnych obszarach działalności eklezjalnej: od poradnictwa psychologicznego do ekspertyz w przypadku procedur uznawania cudów i przeprowadzania egzorcyzmów włącznie.

Swego rodzaju praojcem tego kierunku był F. Messner (1734–1815), który studiował w Wiedniu medycynę i na dworze Marii Teresy był uczniem jej nadwornego lekarza, G. van Swieten (1700–1772), postaci ciekawej i odbiegającej od ówczesnych standardów mentalnych²⁵. Na F. Messnera istotny wpływ wywarł także J.J. Gaßner (1727–1779), duchowny i egzorcysta, który zajmował się leczeniem za pomocą „magnetyzmu zwierzęcego” i interesował się wpływem układu planet na zdrowie ludzkie. Praca doktorska F. Messnera, którą obronił w 1766 roku, była poświęcona temu samemu tematowi i nosiła tytuł *Einfluss der Gestirne auf den Menschen* („Wpływ ciał niebieskich na człowieka”). Według jego teorii, którą rozwijał także w innych publikacjach, ciała niebieskie wywierają wpływ na system nerwowy ludzi. W terapiach leczniczych można wykorzystywać magnes, ponieważ emituje on również promieniowanie, oddziałujące pozytywnie zarówno na organizmy ludzkie, jak i zwierzęce. Istotną rolę w medycznej karierze F. Messnera odegrał jego wyjazd do Francji, gdzie ogólnie rzecz biorąc, znalazł bardziej sprzyjającą atmosferę do działania niż w Austrii²⁶. W kraju tym pozyskał wielu zwolenników, którzy uwierzyli w skuteczność jego praktyk leczniczych, i przyczynił się do powstania kręgu ludzi zainspirowanych „magnetyzmem zwierzęcym”.

Jakkolwiek rewolucja w 1789 roku położyła kres działalności F. Messnera we Francji, to jednak koncepcje przez niego głoszone i konkretne działania, które podejmował, nie poszły na marne²⁷. Z czasem rozwinął się z kręgów jego zwolenników silny ośrodek praktykujący hipnozę, którego najbardziej znaną postacią okazał się J.-M. Charcot (1825–1893)²⁸. To właśnie do jego kliniki Hôpital Salpêtrière w Paryżu „pielgrzymowali” naukowcy z całej Europy, poszukujący wiedzy na temat „stanu hipnotycznego”, których najbardziej prominentnym reprezentantem może być S. Freud (1856–1939)²⁹.

Do postaci nieco zapomnianych, a pozostających pod silnym wpływem koncepcji religijnych, należy abbé J.C. de Faria (1746–1819) – kreatywny zwolennik hipnozy – urodzony w Indiach i posiadający przodków wywodzących się z rdzennej ludności tego kraju. Aby zrozumieć drogę ewolucji jego

²⁵ Zasłużył się on na polu zwalczania przesądów, a zwłaszcza wiary w wampiry.

²⁶ Na jego reputacji w tym kraju poważnie zaważył przypadek niewidomej od 3. roku życia Marii Theresy Paradis, której nie udało mu się wyleczyć.

²⁷ Wśród kierunków, na jakie F. Messner miał wpływ, wymienia się *somnambulismus* (Puysegur), terapię sugestywną É. Coué, pośrednio psychoanalizę i terapie parapsychologiczne – często używanym przykładem jest muzykoterapia.

²⁸ Warto wspomnieć o istnieniu dwóch szkół hipnozy we Francji – jednej w Hôpital Salpêtrière (J.-M. Charcota) i drugiej w Nancy (H. Bernheima).

²⁹ Por. „Historycznie rzecz biorąc, psychoanaliza wywodzi się z psychiatrii francuskiej z drugiej połowy ubiegłego wieku. Bezpośrednio nawiązuje przy tym do poglądów psychiatry francuskiego J. Charcota. Treściowo zbliżona jest do teorii P. Janeta, a bezpośrednio do »szkoły« masyjskiej (Nancy) psychiatrii francuskiej – Bernheima i Liebeaulta. Z ogniw bardziej odległych, do jakich nawiązuje, wymienić można poniekąd głośny pod koniec XVIII wieku – mesmeryzm, czyli teorie »magnetyzmu zwierzęcego«” (J. Pieter, 1974, s. 212).

poglądów, trzeba nadmienić, że jego rodzice – po uzyskaniu unieważnienia małżeństwa oddali się karierze duchownej – matka wstąpiła do klasztoru, a ojciec został księdzem. Tą drogą podążył również sam J.C. de Faria. Na gruncie medycznym zasłynął on z osiągnięć w zakresie hipnozy, w uznaniu których nadaje mu się nawet przydomek „założyciela dynamicznej psychiatrii”. Był on tym praktykiem, który po raz pierwszy dopatrywał się zależności zachodzących pomiędzy sugestią a hipnozą.

José C. de Faria pośrednio wywarł wpływ na A.-A. Liébaulta (1823–1904), twórcę szkoły Nancy, która uchodzi za pionierkę nowoczesnej hipnoterapii. Szkoła ta w przeciwieństwie do szkoły paryskiej i innych kręgów, uważających trans hipnotyczny za przejaw magnetyzmu, hysterii czy działania mechanizmów psychofizjologicznych – uważała (zgodnie z poglądami J.C. de Farii) trans hipnotyczny za fenomen wywołany sugestią³⁰.

Kontynuatorem myśli J.C. de Farii okazał się É. Coué (1857–1926), którego bez przesady można określić mianem wielkiego propagatora autosugestii i autohipnozy. Pozostając pod wpływem A.-A. Liébaulta, który wprowadził go w tajniki hipnozy, rozwinął on koncepcję „myślenia pozytywnego, zawierającą z jednej strony założenie „jest dobrze”, z drugiej – wolicjonalny element świadomego wielokrotnego powtarzania pozytywnego przekazu: *Tous les jours, à tous points de vue, je vais de mieux en mieux*, co można przetłumaczyć: „z każdym dniem, w każdym momencie mego życia, czuję się lepiej i lepiej”. Powyższą formułę wypowiadali zwolennicy autosugestii, stojąc na palcach – celem podkreślenia jej wymowy³¹. W 1913 roku É. Coué założył La Société Lorraine de Psychologie appliquée („Lotaryńskie Towarzystwo Stosowanej Psychologii”), a jego książka *La Maîtrise de soi-même par l'autosuggestion consciente* („Samoopanowanie przez świadomą sugestię”), zawierająca esencję jego poglądów, miała duży oddźwięk w Wielkiej Brytanii (1920) i w Stanach Zjednoczonych (1922). Mogło to mieć związek z faktem, że okres ten, krótko po zakończeniu pierwszej wojny światowej – charakteryzował się optymizmem charakterystycznym dla „złoty lat dwudziestych”.

Wśród osób pozostających pod wpływem koncepcji religijnych wymieniany jest A. Binet (1857–1911)³², uchodzący za założyciela psychometrii. Był on uczniem J.-M. Charcota. Alfred Binet interesował się – niezależnie od

³⁰ Do nauki tej szkoły nawiązywał w dużej mierze S. Freud, chociaż równocześnie silne były jego związki z kliniką Hôpital Salpêtrière J.-M. Charcota.

³¹ Émile Coué bywa nazywany „ojcem warunkowania”. Wydaje się to jednak przesadą – szczególnie w świetle faktu, że był związany z zupełnie odmiennym kierunkiem ideologicznym niż współczesny mu pierwotny behawioryzm. Metoda powtórzeń pozytywnych przesłań może się kojarzyć raczej z recytacją mantr – trudno przy tym wykluczyć, czy praktyki orientalne nie wywarły pewnego wpływu na system É. Coué – czas powstawania jego koncepcji zbiegł się bowiem z fascynacją „wyczynami” joginów, przypominającymi niejednokrotnie kuglarskie sztuczki.

³² Przyszedł na świat w Nicei jako A. Binetti.

swych badań nad testami inteligencji – także zjawiskami uznawanymi za nienormalne, takimi jak chiromancja, np. znany był z badania działalności słynnego chiromanty V. Dencausse (1871–1954)³³.

Powstanie psychologii jako samodzielnej nauki³⁴, które miało wówczas miejsce, związane było jednak nie z hipnozą³⁵, ale z fizjologią i filozofią³⁶ i miało charakter areligijny – zwłaszcza nurt fizjologiczny wykazywał skłonność do ograniczania roli metafizycznych spekulacji i dystansował się w swej większości od myśli religijnej.

W historycznym, ale już współczesnym rozwoju psychologii, występowały wyraźnie trzy tendencje w ujmowaniu psychologii ze względu na jej miejsce w systemie nauk. Jedni widzieli w niej naukę wyłącznie **humanistyczną**, inni – **czysto przyrodniczą**, a jeszcze inni – **przyrodniczo-humanistyczną**. Więcej możliwości nie ma. Za trzema ujęciami kryją się trzy stanowiska filozoficzne (znów uwidaczniają się powiązania nauki z filozofią). Ci, którzy uważali psychikę, duszę za byt samoistny, niezależny od materii i z reguły pierwotny w stosunku do niej – uzasadniali humanistyczność psychologii (WILHELM DILTHEY 1833–1911, główny reprezentant ostrego przeciwstawienia nauk humanistycznych, „o duchu”, naukom przyrodniczym, „o przyrodzie”, oraz przedstawiciele psychologii czystej i inni niezgrupowani w jednolitym kierunku psychologowie idealistyczni). Ci, którzy zaprzeczali w ogóle istnieniu psychiki albo wykluczali psychologię z systemu nauk i widzieli ją gdzieś w obrębie antropologii albo socjologii (AUGUST COMTE 1798–1857; twórca pozytywizmu), albo uważali ją za naukę czysto przyrodniczą (JOHN BROADUS WATSON za naukę o zachowaniu się, ALBERT PAUL WEISS za naukę o ruchu molekuł w układzie nerwowym). I wreszcie ci, którzy przyjmując rzeczywiste istnienie psychiki – jako działalność układu nerwowego istot żyjących wśród podobnych do siebie istot, prowadzących na najwyższym szczeblu społecznym tryb życia – uważają psychologię za naukę **przyrodniczo-społeczną**, jeżeli zachowuje się ten podział nauk (należy tu cała psychologia materialistyczna, ale nie mechanistyczna, i większość psychologów obiektywnych niestojących konsekwentnie na stanowisku materialistycznym) (W. Szewczyk, 1962, s. 29–30).

Wyodrębnianiu się psychologii jako nauki towarzyszyły poważne kontrowersje ideologiczne. Stosunek poszczególnych twórców teorii psychologicznych wpisywał się z reguły w konflikt pomiędzy materializmem a idealizmem. Klasycznym tego przykładem może być wspomniany W. Wundt (1832–1920), któremu przypadła szczególna rola wytyczania standardów

³³ Uchodzi on za twórcę pojęcia „erotyczny fetyszyzm”.

³⁴ Doszło do tego, jak wspomniano, w niemieckim kręgu kulturowym. Za datę narodzin przyjmuje się 1879 rok, kiedy to W. Wundt założył w Lipsku pierwsze laboratorium psychologiczne.

³⁵ Co nie oznacza, że kierunek ten nie odegrał w procesie powstawania psychologii istotnej roli – jego wpływ jest odczuwalny obecnie w przypadku „psychologii optymistycznego chrześcijaństwa”.

³⁶ Dostrzegalne były zwłaszcza ślady wpływów myśli pozytywistycznej.

ideologicznych – jako oficjalnemu ojcu psychologii³⁷. Wilhelm Wundt miał okazję poczynić sporo własnych doświadczeń z przeżyciami religijnymi i atmosferą panującą w organizacji eklezjalnej, ponieważ jego ojciec był pastorem ewangelickim³⁸ i część osób opiekujących się nim należała do organizacji kościelnych.

W swych oficjalnych wypowiedziach W. Wundt starał się zajmować stanowisko pośrednie pomiędzy skrajnymi stanowiskami światopoglądowymi i badawczymi, np. między skrajnym idealizmem a materializmem.

W zakresie teorii poznania, co jest w naszym przekonaniu konsekwencją jego paralelizmu, Wundt głosił, że dotąd panujące w tym przedmiocie teorie empiryzmu czy aprioryzmu, realizmu czy idealizmu są błędne. Nie może być mowy o tzw. czystym doświadczeniu. Gdy poznajemy zawsze w jakiś sposób przedmiot poznania zabarwia myśl, a i myśl w jakiś sposób jest zniewalana w tworzeniu pojęcia przez doświadczenie, przez przedmiot poznania. Więc właściwie według Wundta nie można mówić o całkowitej odrębności bytu, przedmiotu doświadczenia i myśli. Jedyne słuszną rzeczą jest widzieć w nich jedność, przeto monizm; można jedynie wydzielać – byt i myśl, ale nie wolno je uważać za jednostki samodzielne (M. Rode, 1984, s. 305).

W swych rozważaniach odnośnie do rozwoju religii W. Wundt zdawał się podzielać ewolucjonistyczny punkt postrzegania tego zagadnienia, uważając, że religia rozwinęła się z niższych stadiów (animizm, totemizm) przez wyższe (manizm; od łac. *manes* – ‘duchy przodków’) do religii „właściwej”³⁹.

Wilhelm Wundt zdawał sobie sprawę z trudności metodologicznych, jakie powstają przy badaniu zjawisk z obszaru życia religijnego za pomocą instrumentów laboratoryjnych. Tematyka religii została podjęta przez niego głównie na gruncie *Völkerpsychologie*⁴⁰ – w swoim dziesięciotomowym dziele wystąpił

³⁷ Kształtowanie się psychologii w XIX wieku było procesem bardziej wielowątkowym, niż się przyjmuje – na ogół wyolbrzymiane jest znaczenie założenia przez W. Wundta laboratorium w Lipsku (1879 rok) jako momentu narodzin psychologii jako nauki. Równocześnie zapomina się o innych zasługach W. Wundta, a zwłaszcza o rozwinięciu przez niego krewniczki psychologii społecznej – „psychologii narodów” (*Völkerpsychologie*).

³⁸ Warto zaznaczyć, że był on, według własnego opisu, „niezbyt gorliwym pastorem”, gdyż jego głównym „źródłem powołania” była, jak sam miał twierdzić, tradycja rodzinna.

³⁹ „Auch die Gottesidee wandelt sich: aus einer äußeren Macht wird die Gottheit zu einem inneren Erlebnis” (W. Wundt, 1914, s. 423).

⁴⁰ Por. „Die nachstehenden vier Aufsätze, die unter der Untertitel dieses Buches in den beiden ersten Jahrgängen der von mir herausgegebenen Zeitschrift <Imago> erschienen sind, entsprechen einem, ersten Versuch von meiner Seite, Gesichtspunkte und Ergebnisse der Psychoanalyse auf ungeklärte Probleme der Völkerpsychologie anzuwenden. Sie enthalten also einem methodischen Gegensatz einerseits zu den groß angelegten Werke von W. Wundt, welches die Annahmen und Arbeitsweisen der nicht der nicht analytischen Psychologie derselben Absicht dienstbar macht, und andererseits zu den Arbeiten der Züricher psychoanalytischen Schule, die umgekehrt Probleme der Individualpsychologie durch Heranziehung von völkerpsychologischen Material zu erledigen streben” (S. Freud, 2010, s. 9).

on przeciwko tendencjom ewolucjonistycznym i redukcjonistycznym, próbującym wyolbrzymić znaczenie jednego czynnika rozwoju społecznego⁴¹. Opisując zjawisko religii, W. Wundt posługiwał się w swym warsztacie badawczym technikami obserwacji, badaniem dokumentów, komparatystyką i analizą określaną w kręgach anglosaskich jako „historia przekazywana ustnie” (*oral history*). Istotne znaczenie przypisywał sferze *sacrum*. W swych rozważaniach uznawał W. Wundt znaczącą rolę religii w rozwoju społecznym⁴². Religia wywiera, jego zdaniem, wpływ na kulturę, a zwłaszcza na architekturę, sztukę i muzykę⁴³. W nawiązaniu m.in. do swych rozważań poświęconych religii sformułował również pojęcie *Seelenkunde*, które obejmowało całokształt działalności człowieka, w tym również jego wierzenia.

Zajmując się zagadnieniem relacji zachodzącymi pomiędzy duszą a ciałem⁴⁴, W. Wundt z kolei stał na stanowisku wspomnianego wyżej paralelizmu.

⁴¹ „W zakresie psychologii uczył, że dusza nie stanowi substancji, a funkcje w nas się dokonujące są produktem nie mechanicznym, ale elementów zarówno zewnętrznych na nas wpływających, jak i działania samej jaźni, ta znowu z kolei, raczej właściwości jej funkcji są owocem dziejów, nie tylko chwili aktualnej. Czyny więc jej, przeżycia są produktem zarówno terażniejszości, jak i przeszłości. Wobec takiego stanowiska oczywiście w systemie psychologicznym Wundta na czoło wysuwa się wola i swoim psychologicznym metafizycznie rozumianym woluntaryzmem Wundt stanął znowu naprzeciw aktualnie głoszonej psychologii intelektualistycznej” (M. Rode, 1984, s. 305).

⁴² Por. „Auf diesem Wege vollzieht sich schließlich unter starker Beteiligung des zunächst gleichfalls noch in halbmythischen Vorstellungen befangenen philosophischen Denkens die Scheidung des gesamten ursprünglichen Mythengehalts in Wissenschaft und Religion. Dabei machen in dieser die Naturgötter und Heroen mehr und mehr **ethischen** Göttervorstellungen Platz, eine Scheidung, die zum Teil an die Wechselwirkungen zwischen Religion und Philosophie gebunden ist. Wie bei dem Naturmythus, so ereignen sich aber auch noch auf der Stufe der ethischen Religion unter der dauernden Wirkung der alten Motive fortwährende Rückbildungen. Sondergötter, Dämonen und Geister drängen sich bald beharrlicher, bald nur für Augenblicke in den Vordergrund des Bewusstseins. Teils bilden sich mythologische Nebenbestandteile der Religion selbst, teils führen sie, von dieser verworfen, im Aberglauben ein selbständiges Dasein” (W. Wundt, 1913, s. 376–377).

⁴³ Zirytowany W. Spassowski pisał: „Tak np. Newton od naturalizmu i formułowania praw przeszedł w końcu do mistycyzmu, zabobonów teistycznych i religijnego komentowania Biblii; Kant przeszedł od krytyki do dogmatu, do prymatu rozumu praktycznego, Virchow i K. Bauer – do dualizmu, Du Bois Reymond – do niepoznawalności (*ignorabimus*) i teologii, Wundt – do dualizmu, spirytualizmu i paralelizmu nieprzyczynowego; wszyscy zaś razem od krytycyzmu, naturalizmu i materializmu do spirytyzmu!” (W. Spasowski, 1933, s. 95).

⁴⁴ Por. „A stosunek duszy do ciała? – funkcji i zjawisk psychicznych do takich zjawisk fizycznych? Wundt rozumował tak: natura skutku musi być równa naturze przyczyny. Nie mogłoby więc być mowy o oddziaływaniu ciała na duszę i odwrotnie, gdyby oba te elementy miały odrębną naturę. Pozostaje jedynie przyjąć, iż funkcje obu tych elementów dokonują się paralelnie. Głosił Wundt przeto teorię paralelizmu, przy czym nie dotyczy to całej świadomości, a ogranicza się do dziedziny wrażeń i uczuć zmysłowych. Tym samym przeciwstawiał się zarówno teorii materialistycznej, jak i spirytualistycznej” (M. Rode, 1984, s. 305).

Mimo przyrodniczego tła, mimo że psychologowie końca XIX i początku XX wieku byli z wykształcenia najczęściej fizjologami, mimo warsztatu naukowego (naukowe pojęcia, eksperyment, ustalanie praw), psychologia tego okresu jest w przeważającej części oparta na idealistycznych podstawach. Wydać się to może dziwne, jeżeli się zważy, że właśnie na ten okres przypada w filozofii bardzo duże nasilenie tendencji idealistycznych. Odżywała pod wpływem wielu różnorodnych czynników tradycja, której początki sięgają z jednej strony do Platona, z drugiej do średniowiecznej filozofii chrześcijańskiej. [...] W dalszym ciągu jednak ogromna większość psychologów traktowała te trzy człony jako samoistne, niepowiązane przyczynowo. Jeśli działają takie a takie bodźce, to w organizmie zachodzą określone zmiany, a w psychice określone zjawiska psychiczne. Ale ani B [bodziec - R.J.], ani C [ciało - R.J.] nie są przyczynami zjawisk D [dusza - R.J.]. Zachodzi jedynie równoległość szeregów różnych zjawisk. Była to teoria **paralelizmu psychofizycznego**. Samoistość i bytowa niezależność zjawisk psychicznych zostały utrzymane. Była to tylko inna, subtelniejsza postać poglądu, który przyjmował istnienie niematerialnego sobowtóra każdego człowieka. Omawiane stanowisko reprezentowali zarówno WILHELM WUNDT, jak - wymieniając najwybitniejszych - EDUARD B. TITCHENER (1867-1927), THEODOR ZIEHEN (1862-1949), HERMANN EBBINGHAUS i WILLIAM JAMES (1842-1910) (W. Szewczyk, 1962, s. 20).

Na skutek swej niezwyklej popularności, jak również zdolności oddziaływania na ludzi W. Wundtowi udało się wpłynąć na przede wszystkim na niemiecko- i anglojęzycznych psychologów oraz reprezentantów nauk pokrewnych. Do grona osób, które zetknęły się osobiście z W. Wundtem, należą m.in.: É. Durkheim (1858-1917), L. Semjonowicz Wygotski (1896-1936), B.L. Whorf (1897-1941), G.H. Mead (1863-1931), F. Tönnies (1855-1936), B. Malinowski (1855-1942), F. Boas (1858-1942) i E. Sapir (1884-1939). Wśród wymienionych postaci trudno jest doszukać się jednak jednolitej i jednoznacznej postawy wobec religii.

W dużej mierze alternatywny w stosunku do W. Wundta wpływ na kształtowanie się tożsamości psychologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej wywarł F. Brentano (1873-1917). Należał on do interesującej rodziny, która wydała kilku wybitnych myślicieli. m.in. C. Brentano (1778-1842) (znanego pisarza romantycznego) i L. Brentano (1844-1931)⁴⁵ (ekonomistę i reformatora społecznego⁴⁶). Początkowo F. Brentano związany był ściśle z ideologią teistyczną - od roku 1864 był księdzem katolickim, zajmował się też pracą naukową, specjalizując się w obszarze filozofii. Zrezygnował jednak z kapłaństwa w 1873 roku w proteście przeciwko ogłoszonemu na I Soborze Watykańskim w 1870 roku dogmatowi o nieomyślności papieskiej; z Kościoła rzymskokatolickiego wystąpił jednak oficjalnie dopiero w 1879 roku.

⁴⁵ Lujo Brentano był młodszym bratem F. Brentano.

⁴⁶ Do jego studentów należeli T. Heuss i F. Tokuzo.

Po porzuceniu poprzedniej drogi życia F. Brentano skoncentrował się na nauce, co jednak było po jego rezygnacji z funkcji duchownego utrudnione, m.in. musiał zrezygnować z profesury i pracował jako prywatny docent (*Privatdozent*). Jego plany matrymonialne także napotkały trudności z powodu panujących w Austro-Węgrzech przepisów prawnych. Nie mógł jako były ksiądz zawrzeć w tym kraju legalnego związku małżeńskiego. Pomimo licznych trudności F. Brentano kontynuował jednak swoje badania naukowe, korzystając przy tym z pomocy swych przyjaciół i znajomych⁴⁷.

W pracy badawczej poszukiwania intelektualne F. Brentano skoncentrowały się głównie na gnoseologii (epistemologii)⁴⁸, co doprowadziło go do psychologii, którą uznał za centralną dyscyplinę naukową. Jego postrzeganie tej nauki różniło się jednak zasadniczo od powszechnie wówczas przyjętego, którego reprezentantem był W. Wundt, gdyż odbiegało od rozpowszechnionego standardu koncentrowania się na treściach przeżyć – w odróżnieniu od nich F. Brentano poświęcił uwagę aktom, tworząc kierunek zwany psychologią aktów.

Do opracowania empirycznej psychologii Brentano przystąpił prawie jednocześnie z Wundtem, ale psychologia jego miała odmienny charakter. Sam przedmiot doświadczania wewnętrznego rozumiał inaczej. Odróżnwszy bowiem w przeżyciach treści od aktów (np. w przeżyciach akustycznych – dźwięk usłyszany od słyszenia dźwięku), kładł nacisk na akty. Tymczasem większość ówczesnych psychologów, z Wundtem na czele, uwzględniała właśnie tylko treści psychiczne, a o aktach twierdziła, że nie możemy ich obserwować i przeto uczynić przedmiotem nauki. Tak było już u Kartezjusza i Locke'a: od nich psychologia zajmowała się wyłącznie treściami świadomości, widzimy barwami, słyszymy dźwiękami: świadomość rozumiała jako zespół takich treści. Dla Brentany zaś barwy i dźwięki nie należały wcale do psychologii, bo nie były w ogóle niczym psychicznym, lecz przedmiotami fizycznymi, ku których zwrócone są akty psychiczne. Świadomość była dlań zespołem nie treści,

⁴⁷ Pewnym zadośćuczynieniem było przywrócenie mu pod koniec jego kariery naukowej profesury na uniwersytecie w Wiedniu.

⁴⁸ Można się u niego doszukać podobieństw do koncepcji I. Kanta, który z powodzeniem może być uważany za praojca fenomenologizującego kierunku w psychologii. Sformułował pojęcie religii rozsądku (*Vernunftreligion*). Według niego, istnienia Boga nie można „udowodnić”, jak chciał to uczynić np. Tomasz z Akwinu. Egzystencja Siły Najwyższej ma jednak związek z nauką o moralności – postulat wolności, bez którego nie może być mowy o konsekwencjach działań ludzkich, wymaga bowiem istnienia Boga i nieśmiertelnej duszy. Egzystencja Boga jest dla niego czymś tak logicznym, że można ją uznać za pewnik, podobnie jak za takowy można uznać nieśmiertelność duszy. Tylko chrześcijaństwo posiada, jego zdaniem, system etyczny, który godzien jest być uznany przez filozofię. Obowiązkiem ludzi jest wydobyć z nauk religijnych „prawo moralne” (*Moralgesetz*) i żyć zgodnie z jego wskazaniem. Praktyki rytualne zostały przez I. Kanta ocenione negatywnie i określone jako *Pfaffentum*. Swoje rozważania zawarł w pochodzącym z 1793 roku dziele *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*.

lecz aktów: składały się nie z barw czy dźwięków, lecz z aktów widzenia czy słyszenia (W. Tatarkiewicz, 1983, s. 156-157).

Istotnym krokiem w procesie kształtowania się koncepcji psychologicznej F. Brentano okazała się jego praca nad wydaną w 1874 roku książką *Psychologie vom empirischen Standpunkt* („Psychologia z empirycznego punktu widzenia”). Zaprezentował on w niej swe koncepcje „percepcji”, z których najbardziej znanym hasłem stało się twierdzenie, że „postrzeganie jest uleganiem złudzeniom” („Wahrnehmung ist Falschnehmung”) – istotą jego jest założenie, że percepcja zawsze wiąże się z błędami, które sprawiają, że jest na niedoskonała („percepcja jest obciążona błędem”). Percepcja zmysłowa nie może powiedzieć nam nic pewnego o świecie zewnętrznym, który może być iluzją. Możemy być jednak pewni naszej wewnętrznej percepcji (kiedy się słyszy tony, można być pewnym istnienia tonów w ogóle, jak również pewnym samego aktu słyszenia). Świadomość słyszenia, widzenia itp. F. Brentano nazywa wewnętrzną percepcją. Tylko ona dostarcza pewnych informacji – w przeciwieństwie do percepcji zewnętrznej. Warto zwrócić jednak uwagę na fakt, że koncepcja F. Brentano ewoluowała z czasem, wykazując tendencję do większego realizmu.

Brentano sądził, że akty psychiczne mogą mieć przedmioty najróżnorodniejsze: zarówno idealne, jak realne, zarówno abstrakcyjne, jak konkretne. W późniejszych natomiast latach dość nieoczekiwanie ograniczył ten pogląd: zaczął twierdzić, że przedmiotem aktów są zawsze tylko rzeczy realne, konkretne. Nic innego nie znamy i nie mamy żadnych danych, by istniało (W. Tatarkiewicz, 1983, s. 157).

Filozofia była, jego zdaniem, „następnym krokiem” po psychologii, a więc filozofia była swego rodzaju rozwinięciem psychologii. Franz Brentano posługiwał się w swych badaniach introspekcją.

Fakt, że F. Brentano przez 11 lat był księdzem odegrał wielką rolę w jego życiu osobistym i naukowym. Jakkolwiek rozstał się nie tylko ze swym urzędem, ale także z członkostwem w Kościele, to jednak zasadniczy tok jego rozumowania został ukształtowany przez scholastyczny sposób postrzegania świata – nawiązywał on w swych poszukiwaniach intelektualnych do filozofii starożytnej i średniowiecznej⁴⁹

B. [Brentano – R. J.] był teistą, istnienie Boga uzasadniał w sposób pokrewny do św. Tomasza z Akwinu, m.in. formułując argument z celowości. Uznawał także istnienie i nieśmiertelność duszy ludzkiej (S. Kowalczyk, 2000, s. 686).

Nie oznacza to, że myśliciel ten był zawsze ortodoksyjny z punktu widzenia klasyków patrystyki – w swych pracach F. Brentano krytykował

⁴⁹ Franz Brentano inspirował się zwłaszcza filozofią Arystotelesa i Leibniza.

np. klasyczną definicję prawdy, utrzymując, że prawdziwe jest tylko to, co w sposób oczywisty jest zgodne z rzeczywistością („Der Begriff der Evidenz ist deshalb nicht definierbar, sondern nur erfahrbar”). Wyraźne jest tu podobieństwo do koncepcji prawdy Kartezjusza⁵⁰. Poglądy psychologiczne F. Brentano przekładały się na jego postrzeganie etyki – konkretne akty emocjonalne decydują o wartości moralnej konkretnego pojęcia lub czynu.

Można przypuszczać, że w pewnym sensie działalność naukowa F. Brentano była kontynuacją misji poszukiwania odpowiedzi na nurtujące ludzkość egzystencjalne pytania, których nie udało mu się odnaleźć w stanie kapłańskim, a szczególnie na te, które są związane z granicami ludzkiego postrzegania i mechanizmami, dzięki którym postrzeganie dochodzi w ogóle do skutku. Ciekawe jest, że z szeregów jego uczniów wywodzi się słynny twórca antropozofii – R. Steiner (1861–1925)⁵¹.

Franz Brentano był w stanie wywrzeć wpływ na wiele dziedzin współczesnej mu nauki – od epistemologicznej filozofii, przez psychologię do antropologii. Do jego najwybitniejszych uczniów należeli E. Husserl (1859–1938), S. Freud, W. McDougall (1871–1938), C. Stumpf (1848–1936), A. Meinong (1853–1920), K. Twardowski (1866–1938) oraz wspomniany R. Steiner. Jego wpływy były żywe w eksperymentalnej szkole berlińskiej, na czele której stanął C. Stumpf⁵². Uczniami C. Stumpha byli z kolei W. Köhler, M. Wertheimer i K. Lewin. Z ośrodka tego wywodził się główny nurt ruchu *Gestaltpsychologie*⁵³.

Konkurencyjna w stosunku do szkoły berlińskiej formacja psychologiczna, tzw. Gestalt – Grazer Schule, miała duchowy związek z F. Brentano, gdyż jej założycielem (w 1894 roku) był jego uczeń – A. Meinong. W duchu swego mistrza starał się on połączyć uprawianie filozofii z metodologią typową dla nauk o naturze (*Naturwissenschaften*)⁵⁴, co zaowocowało również badaniami eksperymentalnymi w dziedzinie psychologii.

Tak wielki „posiew” intelektualny świadczy o witalności myśli F. Brentano, jak również o ważkości poruszanych przez niego tematów. Należy podkreślić bliski związek między kierunkiem jego badań w zakresie teorii

⁵⁰ Należy dodać, że Kartezjusz, pomimo znacznej swobody myśli, pozostał na gruncie chrześcijaństwa i uznawał istnienie Boga.

⁵¹ Rudolf Steiner podkreślał, że F. Brentano podzielił przeżycia psychiczne na trzy klasy: wyobrażenia (*Vorstellen*), sądy (*Urteile*) i czie/uczucia (*Fühlen*) – Steiner sugerował, że F. Brentano chciał tę ostatnią klasę zamienić na przeciwstawność **miłości** (*Liebe*) – **nienawiść** (*Hass*). Krytykował on F. Brentano za „odrzućanie prawdy”, w tym m.in. zanegowanie koncepcji praegzystencji duszy.

⁵² Carl Stumpf założył w 1893 roku Berliner Institut für experimentelle Psychologie.

⁵³ Momentem przełomowym w jego formalnym ukonstytuowaniu się okazał się 1922 rok, kiedy W. Köhler przejął kierownictwo Berliner Institut für experimentelle Psychologie.

⁵⁴ W odróżnieniu od szkoły berlińskiej Grazer Schule opracowała teorię produkcyjną Gestaltu (*Produktionstheorie der Gestalten*). Według niej, całe obrazy nie powstają spontanicznie, lecz są „produkowane” przez subiekt.

poznania a powstaniem fenomenologii E. Husserla⁵⁵. Warto również dodać, że prezentując odbiegający od dominującego nurtu w psychologii program badawczy, F. Brentano przygotował grunt pod rozwój psychoterapii egzystencjalnej⁵⁶, zajmującej się zagadnieniem sensu życia, a także poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o istnienie sił wyższych.

W zasadzie pozytywne nastawienie do religii miał współczesny W. Wundtowi i F. Brentano – W. James (1842–1910), uważany za główną postać pragmatyzmu amerykańskiego. Poznał on osobiście W. Wundta, a także innych luminarzy świata naukowego podczas swych podróży zdrowotnych po niemieckich uzdrowiskach tego kraju (głównie w celu podreperowania zdrowia). Peregrynacje W. Jamesa po obszarach Rzeszy przyniosły mu wymierne korzyści intelektualne, pozwalając zapoznać się z dorobkiem pierwszej generacji „ojców założycieli” psychologii na Starym Kontynencie.

Nastawienie W. Jamesa do religii zgodne było z wyznawanym przez niego pragmatyzmem – była ona dobra, gdy przynosiła korzyści. Wyróżniał on religię **instytucjonalną** (*institutional religion*) i **osobistą** (*personal religion*). Zgodnie z poglądami pragmatystów, religia instytucjonalna, wraz ze swymi grupami wyznaniowymi i zaangażowaniem społecznym – odgrywa znaczącą rolę. Niejednoznaczne były oceny W. Jamesa w przypadku religii osobistej. Interesowały go mistyczne doświadczenia, którym poświęcił dużo uwagi. Rozróżniał on przeżycia **zdrowe** (*health-minded*) – jako przykład podawał chrześcijański ruch uzdrowicielski XIX wieku⁵⁷, i **niezdrowe** (*sick-soulded*) – z negatywnymi przeżyciami mistycznymi.

William James uważał, że rdzeniem religii jest **przeżycie religijne**, natomiast doktryna odgrywa rolę wtórną. Wykazywał spore zainteresowanie doświadczeniem stanów uniesień religijnych, co nie oznaczało jednak wierności dogmatom wiary propagowanym przez ugrupowania chrześcijańskie. W ramach swych peregrynacji konfesyjnych miał trafić do Theosophical Society Adyar (Towarzystwa Teozoficznego Adyar) – organizacji wywodzącej się z powstałego w 1875 roku w Nowym Jorku Theosophical Society

⁵⁵ Warto podkreślić, że polemizował z E. Husserlem, nie zgadzając się z jego konkluzjami. Franz Brentano krytykował fakt, że E. Husserl przekształcił fenomenologię w naukę, która miała badać „byt”. „Samo słowo »fenomenologia« zostało wprowadzone do terminologii filozoficznej przez Jana Henryka Lamberta (1728–1777), filozofa i matematyka, autora pracy *Neues Organon* (1771). Posłużył się nim również w jednym ze swych listów Immanuel Kant (1724–1804). Kant właśnie, jak niegdyś Plotyn, rozróżniał świat przedmiotów intelektualnych (*noumena, intelligibilia*) od świata przedmiotów zjawiskowo-zmysłowych (*phenomena, sensibilia*) i stał się poniekąd inspiratorem idei »doświadczenia« transcendentnego. A wreszcie specyficzny sens nadaje terminowi »fenomenologia« Hegel w swym głównym dziele *Fenomenologia ducha* (1807)” (L. Wątróbski, 1977, s. 119).

⁵⁶ Implikacje nauk F. Brentano w obszarze psychologii i psychoterapii sprawiły, że terapia egzystencjalna kojarzona jest w dużej mierze z jego osobą.

⁵⁷ Stosujący technikę, którą określał *mind cure*.

(Towarzystwa Teozoficznego) – którego członkiem miał być przez pewien czas również C.G. Jung⁵⁸.

Do religionistów stojących na gruncie subiektywizmu należał William James (1842–1910). Uważał on religię za prawdziwą dla jednostki, o ile ona okazywała się dla niej pożyteczna. Oczywiście wydaje się sprawą dyskusyjną, co człowiek uważa za pożyteczne dla siebie. James pożyteczność religii widział w tym, że usuwa ona (lub powinna) konflikty psychiczne, przekształca uczucia negatywne w pozytywne, czyli na swój sposób uspokaja człowieka. Każda jednostka w oparciu o własne uczucia i przeżycia może wybrać i uznać za swój własny taki lub inny światopogląd, który jest uwarunkowany m.in. jej światem emocjonalnym. Mankamentem wydaje się to, że James nie bierze pod uwagę przy powstaniu światopoglądu takich czynników, jak wychowanie religijne i tradycja (J.B. Niemczyk, 1981, s. 38).

Zainteresowanie W. Jamesa zagadnieniem religijności czyni z niegooczesną postać w **psychologii religii**, za której założyciela jest uważany⁵⁹. Za klasyczne dzieło z tej dziedziny uchodzi opublikowana w 1902 roku praca W. Jamesa – *The Varieties of Religious Experience* („Różnorodność religijnego doświadczenia”)⁶⁰. Psychologia religii⁶¹ zajmuje się badaniem prawidłowości funkcjonowania życia religijnego zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Bada ona m.in. fenomeny w rodzaju ekstazy, wiary i niewiary, rozterek duchowych, nawróceń, poczucia winy i stanów doświadczanych podczas praktyk ekspiacyjnych oraz zjawisk „trudno wytłumaczalnych” w rodzaju stygmatyzmu, lewitacji czy glosolalii⁶².

⁵⁸ Znalazł się w nim również I. Stevenson (1918–2007), profesor psychiatrii z uniwersytetu w Virginia, który badał u dzieci zjawisko występowania „wspomnień z poprzednich wcieleń”, sugerujące reinkarnację – badania te miał przeprowadzić na grupie 3000 dzieci.

⁵⁹ Za praojca psychologii religii uchodzi F. Schleiermacher (1768–1834), który oddziaływał na przyszłe pokolenia swym opublikowanym pośmiertnie w 1862 roku dziełem *Psychologie*.

⁶⁰ William James koncentrował się w niej na religijnym przeżyciu, unikając wdawania się w dyskusje na temat definicji samej religii. Stawia się on w tradycji F. Schleiermachera, który podkreślał, że religia to przede wszystkim doznania psychiczne – pisał o tym w *Über die Religion* („O religii”) – praca ta została opublikowana po raz pierwszy w 1799 roku. W tradycji tej pozostawał także R. Otto – stanowisko to z kolei krytykowane było przez myślicieli w rodzaju W. Wundta.

⁶¹ Por. „Współczesna psychologia religii stara się unikać skrajnego subiektywizmu i wyniki swych badań co najmniej konfrontować ze stanowiskiem teologii. Wychodząc z subiektywno-introwersyjnej analizy ludzkiego »ja«, angielski filozof H. Lewis dochodzi np. do wniosku, że każde »ja« dąży siłą inercji do Boga, który stanowi jedyne możliwe rozwiązanie wszelkich problemów egzystencjalnych: wolności i odpowiedzialności, grzechu, zbawienia i nieśmiertelności” (J.B. Niemczyk, 1981, s. 39).

⁶² Por. „Jak wszystkie nauki tkwi psychologia w filozofii jako źródle teoretycznych i światopoglądowych uogólnień, a w budowaniu tego systemu posługuje się logiką. Widać z tego, że psychologia zajmuje wśród nauk miejsce poczesne. Szczególne miejsce zajmuje psychologia również w naukach teologicznych. Przede wszystkim należy do nauk pomocniczych teologii praktycznej, zwłaszcza duszpasterstwa i katechetyki, chociaż równie

Podobnie jak W. James, choć bardziej metafizycznie, religię postrzegał R. Otto (1869–1937), który oprócz psychologii zajmował się także protestancką teologią i religioznawstwem porównawczym. W swym głównym dziele *Das Heilige* („Świętość”) opublikowanym w 1917 roku zajął się zagadnieniem świętości jako *numinous*, czyli nieracjonalnego, niesensorycznego doświadczenia, w wyniku którego obiekt znajduje się „poza sobą”. Jest to tajemnica – jednocześnie przerażająca i fascynująca. Dzięki temu *mysterium tremendum* (tajemnicy wywołującej drżenie) ludzie jakby wyłączają racjonalny umysł i otwierają się na nieracjonalne możliwości. Jest to swego rodzaju „emocjonalny cud”. Rudolf Otto sformułował również postulat (czy też paradygmat) nieredukowalności przeżyć religijnych, sprowadzający się do tego, aby w ramach studiów religioznawczych respektować fakt, że religia jest oryginalną, nieredukowalną kategorią rządzącą się swoimi prawami. Kwestia ta okazała się bardzo dyskusyjna i początkowo była mocno krytykowana; od lat 90. ubiegłego stulecia przeżywa jednak swój renesans.

Przedstawicielem psychologicznego subiektywizmu w religii był R. Otto. Jego koncepcja religii była oparta na dwóch przesłankach: realnym istnieniu przedmiotu czci oraz reakcji uczuciowej człowieka na przedmiot czci. Obiekt czci religijnej nazywa Otto *sacrum* (święty przedmiot, ofiara, tajemnica, święto), które samo w sobie jest już tajemnicą (*misterium*). [...] Spotkanie człowieka z owym *sacrum* i *misterium* wywołuje uczucie religijne dwojakiego gatunku, a nawet dwa przeciwstawne sobie uczucia: z jednej strony przepojony grozą lęk, bojaźń drżenie (*mysterium tremendum* = tajemnica wywołująca drżenie), a z drugiej strony specyficzny zachwyt, uwielbienie tego, co święte (*fascinansum, fascinanans*), przyciągające do świętego, fascynujące, przenikające duszę człowieka religijnego, a więc miłość tego, co boskie, transcendentne. R. Otto zastosował w swych rozważaniach o religii psychologiczną analizę uczuć i przy pomocy tej analizy uzasadniał potrzebę, konieczność i dobrodziejstwo religii dla człowieka. Słusznie jednak zauważa p. Z. Zdybicka w swoim *Zarysie filozofii religii*, że polskie słowo „uczucie” nie oddaje w pełni treści tego terminu, którym operuje Otto, i że chodzi tu raczej o „pozaracjonalne odczucie tej tajemnicy rzeczywistości”, jaką jest religia (J.B. Niemczyk, 1981, s. 37).

Rudolf Otto, podobnie jak W. James, zaliczany jest do grupy założycieli psychologii religii. Zdecydowanie wrogą postawę w stosunku do religii zajął S. Freud, który założył nie tylko kierunek **psychologiczny**, ale także, tak jak to miało miejsce w przypadku behawioryzmu – **psychoterapeutyczny**⁶³. Postrzegał on religię w kategoriach neurotycznych (jako *Zwangsneurose* i in-

dobrze znajduje swe miejsce także w teologii moralnej, a nawet teologii dogmatycznej” (Z. Łyko, 1983, s. 219).

⁶³ Wiele wskazuje na to, że to właśnie praktyczne nastawienie na „leczenie” rozmaitych dolegliwości psychofizycznych, połączone z tendencjami do tworzenia wszechogarniającej i wszystko tłumaczącej teorii – wywołała u S. Freuda i jego uczniów szczególne zainteresowanie zagadnieniami religii.

fantiles Abwehrverhalten). Istotne pojęcia stworzonej przez niego psychoanalizy używane były wcześniej⁶⁴, co jednak nie umniejsza kreatywności „doktora z Wiednia”. Podobnie jak czyniło to wielu przed nimi (np. Euhemer i L. Feuerbach), uważał on, że siły ponadnaturalne powstały jako personifikacja sił natury⁶⁵ i wysublimowane uosobienie przywódców pierwszych społeczności ludzkich, w stosunku do których odczuwano strach i szacunek. Jego zdaniem, religia jest **iluzją**⁶⁶, w której postać ojca projektowana jest na osobę Boga. Uważał on, że powinno się z niej, jak z początkowych faz rozwoju, wyrosnąć. W kręgach judaistycznych S. Freud wywołał spore poruszenie, utrzymując, że Mojżesz był Egipcjaninem, który „poznał” monoteizm Echnatona w Egipcie i dopasował jego treść do potrzeb Izraelitów. Autorytarne religie są, zdaniem S. Freuda, dysfunkcyjne i alienują człowieka. Sam twórca psychoanalizy zerwał z tradycją rodzinną i odciął się od wszelkich związków z judaizmem. Istotną rolę w rozwoju religijności odgrywa, jego zdaniem, stosunek do ojca – dającego pomoc i oparcie, ale również karzącego niewłaściwe zachowanie⁶⁷. Najprawdopodobniej w nawiązaniu do ewolucyjnych koncepcji Ch. Darwina (1809–1882) i L.H. Morgana (1818–1881) powstało u S. Freuda pojęcie kompleksu Edypa⁶⁸ w czasie istnienia „hordy pierwotnej”, której samowładny oraz despotyczny „przywódca” decydował o losie wspólnoty

⁶⁴ Tak było np. w przypadku pojęcia podświadomości. „Zu seinen Lebenszeiten ist Eduard von Hartmann (1842–1906) einer breiteren Öffentlichkeit vor allem bekannt geworden als Verfasser der »Philosophie des Unbewußten«. [...] Dem heutigen Leser, der weiß oder doch davon gehört hat, daß die moderne Tiefenpsychologie seit Freud im Unbewussten einen ganzen Kontinent voller Wunder erschlossen hat, ist der Begr iff nicht mehr fremd. 1868 war er bestenfalls denen geläufig, die Schellings Philosophie studiert hatten. Für Hartmann steht er im Mittelpunkt: für ihn ist das »absolut Unbewußte« das »identische Dritte hinter Materie und Bewußtsein«, Grund, Quelle und übergreifende Einheit des Weltwesens“ (H.J. Störing, 1996, s. 546–547).

⁶⁵ Cytowany bywa w kontekście tego rodzaju rozważań Xenophanesa (ok. 570 roku p.n.e.–ok. 480 roku p.n.e.), który miał posłużyć się stwierdzeniem: „jeżeli konie miałyby bogów, to wyglądałyby oni jak konie”.

⁶⁶ „Osiemdziesięcioletni Z. Freud dochodzi również do wniosku, że idee i dogmaty religijne nie są ani osądem doświadczenia, ani ostatecznym wynikiem refleksji i rozumu, z którymi pozostają w sprzeczności, lecz są one po prostu realizacją zadawnionych pragnień ludzkich, »systemem złudzeń stworzonych przez pragnienia, z negacją rzeczywistości«, są często majaczeniem szaleńców, przeszkodą na drodze do wyzwolenia człowieka z jarzma psychicznej i fizycznej niewoli, są »opętającą powszechną dziecięcą neurozą ludzkości«, przeżytkiem neurotycznym i narkotykiem usypiającym ducha” (W. Spasowski, 1933, s. 75).

⁶⁷ Istnieje teoria, że tego rodzaju konstrukcje myślowe mogły powstać w głowie S. Freuda pod wpływem atmosfery panującej w jego rodzinnym domu.

⁶⁸ „There can be no doubt that the Oedipus complex may be looked upon as one of the most important sources of the sense of guilt by which neurotics are so often tormented. But more than this: in a study of the beginnings of human religion and morality which I published in 1913 under the title of *Totem and Taboo*. I put forward a suggestion that mankind as a whole may have acquired its sense of guilt, the ultimate source of religion and morality, at the beginning of the history, in connection with the Oedipus complex” (S. Freud, 1975, s. 374–375).

i dysponował jej wszystkimi kobietami. Z zazdrości został on zamordowany przez własnych synów – to morderstwo praojca, stanowiące odpowiednik grzechu pierworodnego, miało zaciążyć na sumieniu całej ludzkości, stając się zaczynem uczuć religijnych i ograniczeń seksualnych⁶⁹.

Pomimo swej nieskrywanej niechęci do religii S. Freud wprowadził do psychoanalizy elementy przypominające niektóre praktyki eklezjalne, np. stosował, po niepowodzeniach z hipnozą, metodę wolnych skojarzeń, które początki związane są z rozmową duszpasterską, praktykowaną m.in. przez rabinów. Rola ideologii psychoanalitycznej w procesie leczenia i zwyczaj oficjalnego potwierdzania ortodoksyjności poszczególnych psychoterapeutów mogą przypominać niektóre formy działań organizacji wyznaniowych.

Teoria psychoanalityczna to współczesny spadkobierca teologii nie tylko w sensie instytucjonalnym – posiada swoich papieży, sekty, schizmy, laików (lub pacjentów), konfesjonały, ekskomuniki, ezoteryczną wiedzę, rytuały skupienia i tym podobne – ale również ze względu na ostateczny charakter stawianych przez nią pytań. Jaka jest prawdziwa natura przedmiotu ludzkiego? Czy jego istnienie daje się usprawiedliwić, czy też jest on skazany na wieczne poczucie winy? Dlaczego ciąży na nas wina, choć nie zrobiliśmy nic złego? Czego mężczyźni i kobiety tak naprawdę pragną? Na czym polega relacja między prawem a miłością? Czy kiedykolwiek zostaną zaakceptowani przez Innego za to kim jestem? Tak jak James Joyce stwierdził kiedyś, że był dogmatykiem we wszystkim poza założeniami, tak samo myśl psychoanalityczna dostrzega w człowieku niepohamowaną nieskończoność pożądania, odrzucając w ten sposób wszelkie ideologie liberalnej nadziei lub racjonalistycznego pocieszenia, twierdząc uparcie, że wbrew temu, co głosi teologia, prawdziwą wiecznością jest właśnie pożądanie, a nie spełnienie w boskiej miłości (T. Eagleton, 2008, s. 72).

Nie wszyscy psychoanalitycy podzielali poglądy S. Freuda odnośnie do religii⁷⁰. Wśród grupy psychoanalityków, którzy odrzucili jego negatywne

⁶⁹ „Ujawnienie popędu seksualnego hamowane jest przez tradycyjne zasady moralne, w końcu zaś ze względu na walkę o byt (pracę, współzawodnictwo, aktywność społeczną). Na tym tle powstają konflikty między »zasadą rzeczywistości« (*Realitätsprinzip*) a »zasadą rozkoszy« (*Lustprinzip*). Pragnienie seksualne wolno realizować tylko w sposób przewidziany przez prawo i moralność, co pociąga za sobą nierządko – w okolicznościach niekorzystnych dla bezkonfliktowego »wyżycia« się seksualnego danej jednostki – ich stłumienie, to znaczy zepchnięcie do podświadomości, gdzie trwają nadal. Stłumione pragnienia rozkoszy ujawniają się jednak w swój sposób. Nie mogąc dotrzeć do świadomości »od frontu«, przemycają się do niej, żeby tak rzec, »schodami kuchennymi«. Oszukują »cenzurę« (tj. zasady moralne, sumienie), pojawiają się w postaci zawoalowanej, tj. symbolicznej, w tej w treści marzeń sennych i marzeń na jawie. W pewnych przypadkach stłumienie pragnień seksualnych stanowi przyczynę nerwic” (J. Pieter, 1974, s. 216).

⁷⁰ Anna-Maria Rizzuto, argentyńska psycholog religii i autorka studium klinicznego *The Birth of the Living God* uważała z kolei, że wyobrażenie Boga jest koniecznym elementem dla wykształcenia się wyobrażenia własnego „ja”. Według niej, dzieci kształtują obraz Boga, używając do tego postaci ze znanych im opowieści i baśni – odbywa się to w ramach mentalności i systemów aksjologicznych rodziców i środowiska, w jakim wznastają.

nastawienie do religii, znalazł się Szwajcar O. Pfister (1873–1956) – kalwiński pastor i przyjaciel S. Freuda, który był prawdopodobnie pierwszym orędownikiem zaadaptowania psychoanalizy przez chrześcijaństwo. Dołączyli do niego wkrótce inni „korektorzy” Freudowskich poglądów na religię – przede wszystkim A. Adler (1870–1937) i C.G. Jung (1875–1961). Pozytywne nastawienie do religii miał również E. Bleuler (1857–1939), twórca podstaw wiedzy o schizofrenii, który początkowo wspierał rozwój kariery C.G. Junga.

Alfred Adler, twórca tzw. psychologii indywidualnej⁷¹, podkreślał rolę motywacji w życiu człowieka. Sam przeszedł w 1904 roku z judaizmu na protestantyzm. Jego zdaniem, w życiu człowieka główną rolę odgrywa „moc” i ludzie próbują w różny sposób kompensować jej brak. Wiara w Boga może być kojarzona z dążeniem do doskonałości. Dowodem na to ma być rozpowszechnione w wielu religiach przekonanie, że Bóg jest wszechmocny i doskonały, a więc wierzący w niego również stają się, popularnie to formułując, w pewnym sensie doskonalsi – przez identyfikację. Ma to być forma kompensacji odczuwanej przez nas niedoskonałości i poczucia słabości. Alfred Adler postrzegał religię jako ważne źródło motywacji ludzkich zachowań; Bóg odzwierciedla nasze wyobrażenia celów społecznych. Idee zmieniają się z upływem czasu, podobnie zmienia się wyobrażenie Boga. Jego ulubionym przykładem było stwierdzenie, że początkowo ludzkość wierzyła w Boga Stworzyciela, po odkryciach naukowych przemawiających za ewolucją zaczęto wierzyć w Boga „sterującego ewolucją”⁷². Ważna dla A. Adlera była motywacja związana z posiadaniem wiary, która miał mieć wpływ na indywidualne życie jednostki i społeczeństwa. Religia była siłą, która mogła motywować ludzi do działania w obszarze życia społecznego. Koncentrując swe poszukiwania badawcze na psychologii społecznej, A. Adler zwracał uwagę na znaczenie związanych z religią celów działania ludzkiego. Podkreślał on w tym kontekście potencjał drzemiący w wierze i wskazywał równocześnie na możliwość występowania związanych z nią negatywnych zachowań społecznych, np. w przypadku, kiedy ludzie przyjmują postawę pełną poczucia winy (A. Adler, 2008, s. 228–229). Nauka, jeśli chce się zmierzyć z religią, musi wykrzesać podobny entuzjazm i przekonać społeczeństwo o możliwości zapewnienia mu dobrobytu.

⁷¹ Por. „Alfred Adler (podstawowe dzieło: *Praxis un Theorie der Individualpsychologie – Praktyka i teoria psychologii indywidualnej*), powiązany teoretycznie z Freudem, na plan pierwszy w napędowości ludzkiego działania wysunął dążenie do nasilenia swojej wartości (odmiana woli mocy FRIEDRICHA NIETZSCHEGO (1844–1900) i związany z nim kompleks niepełnej wartości, dając początek szeroko rozbudowanemu później kierunkowi psychologii pod nazwą **psychologia indywidualna**” (W. Szewczyk, 1962, s. 26).

⁷² Jest to oczywiście duże uproszczenie, zważywszy na fakt, że istnieją wiele ugrupowań chrześcijańskich stojących na gruncie kreacjonizmu, a więc bezpośredniego stworzenia, a religie niechrześcijańskie zajmują w tej sprawie różnorodne stanowiska – druga co do wielkości religia świata – islam, również bardzo dosłownie traktuje zapisy Koranu.

Carl G. Jung⁷³, prawdopodobnie będący początkowo metafizykującym agnostykiem⁷⁴, uważał, że religia związana jest z symboliką kulturową, odgrywającą wielką rolę w jego koncepcji psychologicznej. Jakkolwiek przejął on od S. Freuda wiele elementów doktrynalnych, okazał się on ostatecznie dla twórcy psychoanalizy niewdzięcznym uczniem. Przeznaczony niegdyś przez S. Freuda na jego następcę (tzw. *Kronprinz*) – nie tylko sprzeniewierzył się znacznej części nauki swego mistrza, ale stworzył konkurencyjną organizację psychoterapeutyczną i – co gorsza – miał się dopuścić w okresie triumfów nazizmu wypowiedzi antysemickich, godzących w konkurencyjne środowiska psychoanalityczne, których większość członków była pochodzenia żydowskiego. Jakkolwiek C.G. Jung podejmował po drugiej wojnie światowej próby relatywizowania wielu swych wcześniejszych wypowiedzi, to jednak zaważyły one w dużym stopniu na jego publicznym wizerunku i odbiorze.

Interesująca badawczo okazała się inspirowana religijnie i parareligijnie⁷⁵ Jungowska koncepcja kolektywnej nieświadomości, która ma zawierać archetypy (por. Z. Rosińska, 1982, s. 35). Carl G. Jung zajmował się odkrywaniem i wyjaśnianiem archetypicznych symboli, a religijne doświadczenia traktował w dużej mierze jako swoiste wydobywanie rozmaitych treści z podświadomości⁷⁶. Istotną rolę odgrywała w tym mitologia porównawcza. Bogate źródło materiału znalazł C.G. Jung w religiach Dalekiego Wschodu, które wysoko cenił.

Dr Evans-Wentz powierzył mi zadanie skomentowania tekstu zawierającego ważny wykład wschodniej „psychologii”. To, że termin „psychologia” musiałem ująć w cudzysłów, ukazuje wątpliwą jego stosowność. Nie od rzeczy będzie więc zwrócić uwagę, że Wschód nie stworzył odpowiednika naszej psychologii, lecz raczej filozofię i metafizykę. Zresztą matka nowoczesnej psychologii, filozofia krytyczna, jest tak samo obca Wschodowi jak obca była średniowiecznej Europie. Otóż słowo „umysł” na Wschodzie zawsze ma sens metafizyczny. Nasze zachodnie pojęcie „umysłu” zatraciło tę konotację od czasów średniowiecza – współcześnie przyszło mu oznaczać „funkcję psychiczną”. Aczkolwiek nie wiemy, ani nawet nie staramy się dowiedzieć, co to takiego *psyche*, to umiemy rozprawać o zjawisku „umysłu”. Nie przyjmujemy jednak, iżby umysł był metafizyczną całością lub by istniała jakaś więź pomiędzy umysłem indywidualnym a hipotetycznym Umysłem Powszechnym.

⁷³ Podobnie jak W. Wundt, C.G. Jung był synem pastora.

⁷⁴ „Jung, ohne Zweifel ein Metaphysiker, drückte sich über Gott sehr vorsichtig aus. Wenn er von »Heilung der Seele« spreche, sagte er, habe er zwar ein religiöses Problem im Auge, der Gottesbegriff selbst aber sei für ihn ein wissenschaftlich zu erforschendes Phänomen, ein Archetypus. Andererseits soll Jung, so erzählt man, auf die Frage »Glauben Sie an Gott?« die Antwort gegeben haben »Ich glaube nicht an ihn; ich weiß ihn.«” (R.C. Cohn, A. Farau, 1999, s. 188).

⁷⁵ Carl G. Jung wykazywał się dużą otwartością na różne formy „inspiracji” – zarówno badawczej, jak i psychoterapeutycznej – przykładem może być astrologia.

⁷⁶ Nierzadko ujawniają się one, zdaniem C.G. Junga, pod postacią artystycznej kreatywności.

Dlatego nasza psychologia jest nauką jedynie o zjawiskach, bez jakichkolwiek metafizycznych implikacji. Rozwój filozofii zachodniej w ciągu ostatnich dwóch wieków doprowadził do odizolowania duszy, wyrwanej z pierwotnej jedności z Wszechświatem i zamkniętej we własnej sferze. Sam zaś człowiek nie jest już *scintilla*, czyli iskrą, współlistotną z *anima mundi*, Duszą Świata (C.G. Jung, 1989, s. 119–120)⁷⁷.

Erich Fromm (1900–1980)⁷⁸ pochodził z religijnej rodziny, która wydała ze swych szeregów kilku rabinów. Zajmował się on zarówno psychologią, jak i naukami społecznymi, należąc do szkoły frankfurckiej. Pozostając pod wpływem psychoanalizy, zrewidował negatywne nastawienie S. Freuda do religii. Rozróżnił pozytywną i negatywną religię – ta pierwsza mogła okazać się czynnikiem wspierającym rozwój człowieka.

Do uczonych badających psychiczne procesy człowieka należy E. Fromm, który uchodzi za twórcę psychoanalizy humanistycznej. Przypisuje on dużą rolę w rozwoju psychicznego życia człowieka stosunkom międzyludzkim. Na naturę człowieka i procesy jego rozwoju patrzy Fromm inaczej niż np. S. Freud. Życie człowieka jako jednostki jest – według Fromma – procesem narodzin siebie. A religią interesuje się on głównie ze względu na rolę, jaką pełni ona (w konkretnych przeżyciach) w procesie kształtowania się osobowości człowieka. Religia jest – dla Fromma – próbą rozwiązania przez człowieka jego problemów egzystencjalnych. Do podstawowych potrzeb wynikających z warunków egzystencji ludzkiej należy potrzeba nawiązania kontaktu z innymi żywymi istotami (niekoniecznie tylko z człowiekiem) oraz potrzeba transcendencji, poczucie własnej tożsamości oraz posiadania przedmiotu czci. Według Fromma nie ma człowieka bez potrzeby przeżywania religijnego i bez potrzeby jakiegoś ideału i przedmiotu czci. Stwierdzenie to nie mówi nam nic o specyficznym kontekście życia duchowego, w jakim ta potrzeba religijna się pojawia (J.B. Niemczyk, 1981, s. 40–41).

Zdaniem E. Fromma, ludzie odczuwają potrzebę posiadania instancji instruującej ich o właściwym kierunku działań. Religia wypowiada się na tematy niedostępne dla świeckich instytucji, zaspokajając potrzeby ludzi.

⁷⁷ Por. „W realizacji tego celu obok naszych własnych chrześcijańskich praktyk mistycznych i pewnych pomniejszych tradycji, pochodzących jeszcze sprzed pojawienia się chrześcijaństwa, pomocne są również, zdaniem Junga, metody wypracowane na Wschodzie, a zwłaszcza orientalne praktyki medytacyjne. To, co stanowiło u nas jedynie margines życia duchowego, tam rozwinęło się bowiem w całej pełni. Zgromadzono ogromną ilość doświadczeń i opracowano »mapy wewnętrznej podróży«, dzięki którym można się poruszać względnie bezpiecznie po tym nieznanym terenie. Owo zabezpieczenie dotyczy jednak jedynie ludzi Wschodu. Człowiek Zachodu, z jego odmienną strukturą psychiczną, musi wypracować sobie swoją własną »jogę«, co, jak przypuszczał Jung, dokona się w przyszłości w oparciu o tradycję chrześcijańską wzbogaconą niektórymi elementami orientalnymi, dotyczącymi raczej strony »technicznej« rozwoju duchowego” (T. Doktor, 1988, s. 34–35).

⁷⁸ Warto wskazać na źródłosłów nazwiska Fromm, który oznacza ‘pobożny’.

Z drugiej strony kiedy religia zaczyna pozbawiać ludzi wolnej woli, kiedy staje się autorytarna i szkodliwa, to można wtedy mówić o złej religii⁷⁹.

Funkcja religii – według Fromma – ma charakter terapeutyczny. Reguły terapeutyczne stanowią także kryterium oceny religii i podziału na religie autorytatywne i humanistyczne. Religie autorytatywne (np. kalwinizm, faszyzm) polegają na uznaniu przez człowieka jakiejś wyższej siły, kontrolującej jego los i roszczonej sobie prawo do posłuszeństwa, czci i kultu. Religie humanistyczne (np. buddyzm, chrześcijaństwo) koncentrują się wokół człowieka i jego siły. Celem jest wówczas osiągnięcie największej mocy człowieka, a nie największej bezsilności, jak to ma miejsce w religiach autorytatywnych (Z.J. Zdybicka, 1984, s. 221–222).

Erich Fromm podkreślał, że religia to system wierzeń i działań, który daje jednostce punkt odniesienia i orientacji, jak również stanowi cel oddania (*Hingabe*). Poglądy te korespondują z poglądami wielu socjologów. Ferdinand Tönnies upatrywał np. pozytywnej strony religii w roli, jaką odgrywa ona w **społeczności lokalnej** (*Gemeinschaft*), w której sprzyja ona pogłębieniu więzi społecznych⁸⁰.

Należy podkreślić, że poglądy E. Fromma ewoluowały, podobnie jak zmianie ulegał jego osobisty stosunek do religii i religijności – przez większość życia był określany mistycznym ateistą, by w ostatniej dekadzie swego życia dostać się pod wpływ religii dalekowschodnich, a zwłaszcza buddyzmu zen (por. E. Fromm, 1967, s. 39–40).

Pryncypialne stanowisko w sprawie zachowania swej tożsamości konfesyjnej wykazał znany badacz inteligencji i twórca testów do jej badania – W. Stern (1871–1938), który był wnukiem znanego aktywisty reformowanego judaizmu – S. Sterna (1812–1867), cieszącego się sławą zdolnego historyka i pedagoga⁸¹. William Stern wykazał się stanowczością i integralnością osobistą, odmawiając przejścia na chrześcijaństwo za cenę otrzymania profesury zwyczajnej na uniwersytecie we Wrocławiu (Breslau), co było warunkiem tego awansu. Po tym incydencie rozpoczął on z innymi naukowcami działalność w Kolonialinstitut („Instytucie Kolonialnym”) w Hamburgu, co zaowocowało przekształceniem tej placówki w 1919 roku w uniwersytet, a W. Sternowi przyniosło upragnioną profesurę uniwersytecką – objął on to stanowisko jako pierwszy naukowiec w Niemczech wyznający religię mojżeszową.

⁷⁹ Zdaniem E. Fromma, w niektórych sytuacjach taka religia powoduje neurozę.

⁸⁰ Ferdinand Tönnies porównywał rolę odgrywaną przez religię w *Gemeinschaft* z opinią publiczną w **społeczeństwie** (*Gesellschaft*) – w obu przypadkach, mimo różnic, chodzi o tworzenie społeczności i wywieranie nacisku (presji społecznej) na osoby wyłamujące się. Jürgen Habermas z kolei podkreślał pozytywny wpływ chrześcijaństwa na kształtowanie się demokratycznych wartości. Por. „Warto wspomnieć o poglądzie J.M. Yingera, który dostrzega w religii system wierzeń i działań, za pośrednictwem których grupa jednostek usiłuje rozwiązać swoje najważniejsze problemy życiowe” (J.B. Niemczyk, 1981, s. 42).

⁸¹ Miał wywrzeć znaczny wpływ na W. Sterna.

Czołowy amerykański psycholog społeczny pierwszej generacji G.H. Mead (1863–1931)⁸² był synem pastora Kościoła kongregacjonalistycznego, który pełnił funkcję profesora kaznodziejstwa w Oberlin College w Ohio. Oprócz edukacji pobieranej w Stanach Zjednoczonych, rozszerzał on swą wiedzę, studiując w Niemczech; semestr zimowy 1888/1889 spędził w Lipsku, ucząc się u W. Wundta, po czym przeniósł się do Berlina i kontynuował naukę u H. Ebbinghause, W. Diltheya, F. Paulsena i G. Smollera⁸³.

Georg H. Mead miał poważne problemy światopoglądowe po zapoznaniu się z teorią ewolucji Ch. Darwina, gdyż kłóciła się ona z jego przekonaniami konfesyjnymi. Ostatecznie jednak pogodził swe poglądy religijne z osiągnięciami nauk przyrodniczych i założył „Oberlin Review”, propagując chrześcijaństwo zgodne z nauką⁸⁴.

Pozytywne, choć niezgodne z oficjalnymi naukami chrześcijańskich organizacji wyznaniowych nastawienie do religii miał jeden z głównych inicjatorów psychologii eksperymentalnej, G.S. Hall (1844–1922), zwany ze względu na swoje zamiłowanie do teorii ewolucyjnej „Darwinem psychologii”⁸⁵. Uczył się przez pewien czas w seminarium teologicznym⁸⁶, chociaż z niezbyt pozytywnymi wynikami – chęć do zajęcia się psychologią miał poczuć dopiero po przeczytaniu *Grundzüge der physiologischen Psychologie* („Podstawy fizjologicznej psychologii”) W. Wundta.

Duszpasterstwo nie pociągało go jednak nazbyt mocno, a zainteresowanie ewolucją z pewnością także mu nie służyło. Szybko stało się jasne, że nie zdobędzie uznania za swoją religijną ortodoksję. Podobno kiedy Hall wygłaszał próbne kazanie przed wykładowcami i seminarzystami, rektor seminarium ukląkł i zaczął się modlić za jego duszę.

Za radą słynnego kaznodziei Henry’ego Warda Beechera, Hall wyjechał do Niemiec, aby na uniwersytecie w Bonn studiować filozofię i teologię. W Berlinie dodał do tego studia w dziedzinie fizjologii i fizyki. Tę edukację uzupełniał wi-

⁸² Georg H. Mead związany był z Chicago School.

⁸³ Nauka w Niemczech miała wielkie znaczenie dla rozwoju jego poglądów. Należy wspomnieć, że wielu założycieli szkoły chicagowskiej pobierało nauki w Rzeszy i było zainspirowanych koncepcjami myślicieli niemieckich – wyraźnie widoczne jest to w przypadku R.E. Parka, który wiele swych koncepcji przejął od G. Simmla i F. Tönniesa. Także zainteresowanie kartografią społeczną R.E. Parka, która zaowocowała powstaniem interesujących map ilustrujących problemy społeczne w Stanach Zjednoczonych, było wynikiem zapoznania się przez niego z pracami A. Hettnera (R.E. Park uczęszczał w Heidelbergu na jego kurs), który był wybitnym przedstawicielem geografii humanistycznej (*Antropogeographie*). Sam R.E. Park określił zetknięcie z tą dyscypliną (i A. Hettnerem) jako objawienie, które najwyraźniej zaciążyło na jego całej karierze naukowej (M. Groß, 2001, s. 113).

⁸⁴ Jako katolicycy psychologowie postrzegani byli A. Binet, T. Ribot i T. Simon.

⁸⁵ Nazwa ta wiąże się z propagowaniem przez G.S. Halla teorii ewolucji.

⁸⁶ Spędził dzieciństwo na farmie w Ashfield (Massachusetts). Początkowo rozpoczął naukę w Williston Academy (w 1862 roku), po czym przeniósł się do Williams College. Po zakończeniu edukacji na tej uczelni w 1867 roku udał się do Union Theological Seminary.

zytami w teatrach i ogrodach piwnych, co było śmiałym doświadczeniem jak na młodzieńca wychowanego w duchu pobożności. [...] Najwyraźniej pobyt w Europie był dla Halla czasem wyzwolenia (D.P. Schulz, S.E. Schulz, 2008, s. 209)⁸⁷.

Granville S. Hall, uchodzący za ucznia W. Jamesa, okazał się bardzo kreatywnym naukowcem i energicznym organizatorem⁸⁸. Zdołał jako pierwszy uzyskać w USA doktorat z psychologii, wprowadził do literatury przedmiotu pojęcie „adolescencja” (T.H. Leahey, 1987, s. 252), a w 1887 roku założył pierwsze w USA czasopismo psychologiczne „American Journal of Psychology” („Amerykański Dziennik Psychologiczny”). Pracował na wielu uniwersytetach w USA, a najdłużej jako profesor psychologii w Clark University. Został on także (w 1892 roku) prezesem Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. W 1909 roku G.S. Hall zaprosił do Clark University Younga, co uważane jest za przeniesienie psychoanalizy na grunt amerykański. Jako pierwszy zastosował on, oprócz obserwacji systematycznej, również badania ankietowe na wielką skalę. Poza tym był twórcą psychologii rozwojowej oraz promotorem psychologii wychowawczej i psychologii religii. W 1904 roku G.S. Hall rozpoczął wydawanie pisma poświęconego tej dyscyplinie (psychologii religii), a w 1915 roku przyczynił się do powstania czasopisma poświęconego psychologii stosowanej. Tematyka religijna przez cały okres trwania jego kariery zdawała się zachowywać dla niego swą atrakcyjność, co widoczne było nie tylko w jego badaniach, ale również w publikacjach.

Hall podtrzymywał swoje zainteresowanie religią. Otworzył School of Religious Psychology na Uniwersytecie Clarka i założył „Journal of Religious Psychology”, które to czasopismo wydawał przez dziesięć lat. Napisał książkę zatytułowaną *Jesus, the Christ, in the Light of Psychology*, ale jego opis Jezusa jako pewnego rodzaju „dorastającego nadczłowieka” nie został dobrze przyjęty przez organizacje wyznaniowe (T.H. Leahey, 1987, s. 211).

Uważał, że dusza ludzka jest odłamkiem swego rodzaju duszy świata i przychodząc na Ziemię obdarzona jest wiedzą pochodzącą z wcześniejszych doświadczeń. Nieuświadomiana wiedza przyczynia się do tworzenia moralnych, estetycznych i religijnych odczuć. Religijne myślenie u dzieci ma przypominać myślenie u ludów pierwotnych. Okres adolescencji jest, jego zdaniem, najlepszym okresem dla rozwoju religijnego, ponieważ wtedy informacje z przeżyć ludzkości przenikają do naszej świadomości. Religia powinna być jednak traktowana indywidualnie (subiektywnie), w oderwaniu od istniejących oficjalnie doktryn wyznaniowych.

⁸⁷ Granville S. Hall miał wierzyć, że osiągnięcie psychicznej jedności w trakcie dorastania jest rekapitulacją wcześniejszego stanu rajskiej doskonałości, kiedy ludzkość i natura pozostawały w harmonii ze sobą.

⁸⁸ Granville S. Hall miał założyć pierwsze w Stanach Zjednoczonych laboratorium psychologiczne.

Najbardziej wpływowym dziełem Halla była dwutomowa, licząca 1300 stron praca *Adolescence: Its Psychology, Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (1904). Encyklopedia ta zawiera najpełniejsze sformułowanie **teorii rekapitulacji** rozwoju psychicznego. Zasadniczo Hall twierdził, że dzieci w rozwoju indywidualnym powtarzają historię rasy ludzkiej, ewoluując od niemal dzikiego stanu w okresie niemowlęctwa i dzieciństwa do racjonalnej, cywilizowanej istoty w okresie dorosłości (D.P. Schulz, S.E. Schulz, 2008, s. 213).

Wrogi stosunek do religii miał ideologiczny konkurent psychoanalizy – behawioryzm, który wykazywał daleko idące tendencje do odrzucania wszystkiego, co nie mieściło się w świecie empirycznym. Dywagacje na temat istnienia duszy czy sił wyższych traktowane były przez głównych klasyków tego kierunku jako przejaw bezsensownych spekulacji metafizycznych, które mogą tylko rozpraszać badaczy podczas ich pracy⁸⁹. Podobny był stosunek tego kierunku do tego, co behawiorystom jawiło się jako swoista psychologiczna metafizyka – tzn. pojęć w rodzaju „świadomość” czy „podświadomość”. Kierunek ten sprowadzał w zasadzie postrzeganie zjawisk psychicznych do dychotomii bodziec – reakcja. W pewnym sensie związane było to z faktem, że pierwsi behawioryści rekrutowali się spośród badaczy zachowań zwierzęcych (etologów) i niejako przeszli do psychologii – zachowując sporą część warsztatu badawczego i sposobu rozwiązywania problemów. Może o tym świadczyć swoista mania eksperymentowania ze zwierzętami, głównie szczurami. Warto zwrócić uwagę na wykorzystywanie behawioryzmu do celów komercyjnych i politycznych.

Źródła, z których wyrósł behawioryzm, to ewolucjonizm Ch. Darwina, badania zoopsychologiczne (C.L. Morgan, J. Loeb, E.L. Thorndike), badania fizjologiczne W.M. Biechtieriewa i I.P. Pawłowa oraz pozytywistyczna koncepcja nauki.

Założenia epistemologiczne: behawioryzm we wszystkich postaciach opiera się na tezie skrajnego empiryzmu, wg której tylko spostrzeżenie zmysłowe (doświadczenie zewnętrzne) dostarcza wiedzy rzetelnej, natomiast nie istnieje doświadczenie wewnętrzne, za pomocą którego można coś wiedzieć bezpośrednio o zjawiskach psychicznych.

Założenia ontologiczne: 1) człowiek jest wyłącznie biologicznym tworem ewolucji (naturalizm); 2) organizm zwierzęcy i ludzki jest układem, którego wszystkie funkcje są odruchowe, człowiek nie jest tu podmiotem swoich działań (mechanicyzm); zachowanie się zwierząt i ludzi jest ściśle zdeterminowane przyczynowo (determinizm); 4) człowiek jest istotą wyłącznie materialną; między człowiekiem a zwierzęciem nie ma istotnej różnicy (B. Kiereś, 2000, s. 520).

⁸⁹ Niektóre postawy wrogie religii mogły mieć coś wspólnego z osobistymi przeżyciami głównych postaci behawioryzmu, np. ojciec E.L. Thorndike’a (1874–1949) był pastorem metodystycznym, a matka B. Watsona (1878–1958) pragnęła, aby jej syn został duchownym. On sam żywo interesował się w młodości religią.

Pokrewna behawioryzmowi radziecka szkoła psychologii socjalistycznej, nawiązująca do doświadczeń I.P. Pawłowa (1849–1936), była również obiektem szczególnego zainteresowania władz ZSRR, starających się wykorzystać jej osiągnięcia do kształtowania społeczeństwa posłusznym obywateli przez warunkowanie mas ludzkich. Oczywiście miało się to odbywać w duchu propagowanego przez państwo ateizmu i przywiązania do socjalistycznej ojczyzny. Trudno jest jednak przeoczyć fakt, że sam I.P. Pawłow okazał się osobą głęboko religijną, doprowadzając swych głoszących ateizm opiekunów do rozpaczliwie okazywanym publicznie szacunkiem dla cerkiewnych insygniów religijnych⁹⁰. Ogólnie tzw. psychologia marksistowska wykazywała jednak zdecydowanie negatywny stosunek do wiary i działalności ugrupowań religijnych⁹¹.

W przypadku behawioryzmu amerykańskiego występowały próby jego wykorzystywania zarówno do tworzenia postaw patriotycznych, jak i do kształtowania społeczeństwa konsumpcyjnego. Podobnie jak w przypadku ZSRR, unikano wykorzystywania doktryn konfesyjnych (nie dotyczyło to jednak symboli religijnych), chociaż nie obowiązywały jakieś surowe zakazy – stan taki wynikał raczej z niechęci do wszelkiej myśli religijnej luminarzy behawioryzmu amerykańskiego⁹². Pomimo ogólnie antyreligijnego charakteru behawioryzmu zdarzały się wśród czołowych postaci tego kierunku również przypadki zainteresowania tym, co nie uchodziło za powszechnie „dowiedzione”, przykładem tego może być H.J. Eysenck (1916–1997), który interesował się zagadnieniami parapsychologicznymi i wspólnie z C. Sargentem napisał książkę poświęconą naukowemu badaniu rozmaitych niewyjaśnionych zjawisk parapsychicznych⁹³.

⁹⁰ Miał zwyczaj żegnania się przy mijanych cerkwiach.

⁹¹ Stanowisko to było różne w zależności od kraju i okresu historycznego.

⁹² Z czasem behawioryzm ulegał przemianom, tracąc wiele ze swojej rażącej prostoty. Por. „Skinner odrzucił mechanistyczne pojmowanie zachowania (model S – R, czyli bodziec i reakcja) poprzez innych behawiorystów (m.in. J.B. Watsona), zakładających konieczność przyczyn bezpośrednio poprzedzających zachowanie (zmianę zachowania). Uwzględniał w swoich analizach zachowania niebędące bezpośrednią reakcją na bodźce (zachowania emitowane): nie negował wpływu czynników genetycznych i uwzględniał dane subiektywne („zdarzenia prywatne”). Był zwolennikiem naturalnej selekcji, ponieważ – wg niego – reprezentuje ona uniwersalny rodzaj uniwersalności, który powinien być stosowany także w psychologii” (A. Szymaniak, 2008, s. 60).

⁹³ Por. „Only one thin remains certain: death is the one experience which all human beings can be sure that they will experience alone. None of us will »know« for certain where we survive physical death until a few minutes after our brains have finally stopped functioning. [...] Whilst few of us have so keen an interest as that, it seems unlikely that human beings will not continue to direct their ingenuity to the problem which has obsessed people from time immemorial” (H.J. Eysenck, C. Sargent, 1982, s. 180). Swoistym paradoksem jest również fakt, że literatura opisująca oddziaływanie organizacji określanymi potocznie jako sekty posługuje się nomenklaturą zaczerpniętą ze słownictwa behawioralnego, przykładem może być „warunkowanie”.

Pewne elementy behawioryzmu wykorzystywane były również przez system faszystowski, a szczególnie przez nazizm⁹⁴. Okazały się one przydatne przy tworzeniu mitu **superczłowieka**, którego „hodowla” stała się jednym z głównych celów totalitarnej Trzeciej Rzeszy. Nazbyt daleko idąca adaptacja nauk behawioralnych była jednak dla tego systemu niemożliwa do przyjęcia ze względu na problemy ideologiczne z negowaniem przez ten kierunek znaczenia cech wrodzonych⁹⁵. Warto w tym miejscu przypomnieć polemiki, jakie toczył z behawioryzmem znany z uprzedniej lojalnej wobec reżimu hitlerowskiego postawy K. Lorenz (1903–1989)⁹⁶.

Pomiędzy głównymi szkołami teoretycznymi znajdowała się spora liczba psychologów i grup psychologów, których poglądy nie pozwalały na utożsamienie się z dominującymi kierunkami⁹⁷. Jednym z nich był J. Piaget (1896–1980), twórca tzw. szkoły genewskiej – wykazującej wyraźnie strukturalistyczne tendencje⁹⁸. Do prominentnych przedstawicieli opozycyjnych tendencji zarówno w stosunku do psychoanalizy, jak i behawioryzmu można również zaliczyć G. Allporta (1897–1967), który nie tylko kwestionował sensowność koncepcji tego ostatniego nurtu z punktu widzenia teorii i praktyki psychologicznej, ale także negatywnie ocenił jego redukcjonistyczne zapędy w stosunku do światopoglądu. Właśnie zainteresowanie G. Allporta sprawami wiary i jej wpływu na życie psychiczne człowieka skłania do bliższego zapoznania się z poglądami tego psychologa.

⁹⁴ „Der Irrglaube, daß man dem Menschen, richtige »Konditionierung« vorausgesetzt, schlechterdings alles aus ihm machen kann, legt den vielen Todsünden zugrunde, welche die zivilisierte Menschheit gegen die Natur, auch gegen die Natur des Menschen und gegen die Menschlichkeit begeht. Es **muß** eben die übelsten Auswirkungen haben, wenn eine weltumfassende Ideologie samt der sich aus ihr ergebenden Politik auf einer Lüge begründet ist. Die pseudodemokratische Doktrin trägt auch unzweifelhaft einen erklecklichen Teil der Schuld an den drohenden moralischen und kulturellen Zusammenbruch der Vereinigten Staaten, der höchst wahrscheinlich die ganze westliche Welt mit in seinen Strudel reißen wird” (K. Lorenz, 1973, s. 94).

⁹⁵ Najbardziej widoczne było to w początkowej fazie rozwoju behawioryzmu.

⁹⁶ „Es ist unbezweifelbare ethische Wahrheit, dass alle Menschen das Recht auf gleiche Entwicklungsmöglichkeiten besitzen. Allzuleicht aber lässt sich diese Wahrheit in die Unwahrheit verdrehen, dass alle Menschen potentiell gleichwertig seien. Die behavioristische Doktrin geht noch einen Schritt weiter, indem sie behauptet, alle Menschen würden einander gleich werden, wenn sie sich unter gleichen äußeren Bedingungen entwickeln könnten, und zwar würden sie sich zu ganz idealen Menschen werden, wenn nur diese Bedingungen ideal wären. Daher können oder, besser gesagt: **dürfen** die Menschen keinerlei ererbte Eigenschaften besitzen, vor allem aber keine solchen, die ihr soziales Verhalten und ihre sozialen Bedürfnisse bestimmen” (K. Lorenz, 1973, s. 93).

⁹⁷ Do głównych grup należą zaliczyć po drugiej wojnie światowej przede wszystkim behawioryzm i psychoanalizę.

⁹⁸ Temat ten nie został szerzej omówiony w niniejszym artykule, ponieważ szkoła założona przez J. Piageta nie wykazywała większego zainteresowania tematyką religijną.

Jego stosunek do wiary religijnej różnił się zasadniczo od freudowskiego i behawiorystycznego – dostrzegał w światopoglądzie konfesyjnym źródło potencjalnych wartości, które mogą się przyczynić do psychicznego wzrostu człowieka. Nie każdy typ wiary musi jednak, jego zdaniem, odgrywać rolę pozytywną. Gordon Allport rozróżniał początkowo religię dojrzałą i niedojrzałą. Dojrzała religia miała się charakteryzować tym, że wyznający ją podchodzili do zagadnień wiary dynamicznie i otwarcie. Religia niedojrzała odpowiadała rozpowszechnionym negatywnym stereotypom; nastawiona była na służbę sobie (*self-serving*). Następnie G. Allport rozbudował swą teorię, wyróżniając **religijność wewnętrzną** (*intrinsic religion*) – opartą na mocnych podstawach, i **religijność zewnętrzną** (*extrinsic religion*) – miała służyć do osiągnięcia określonych celów, np. zdobycia społecznego prestiżu związanego z faktem uczęszczania do kościoła⁹⁹. Koncepcje G. Allporta, kilkakrotnie modyfikowane, były wielokrotnie poddawane badaniom empirycznym, których wyniki, jakkolwiek niejednoznaczne, zdawały się jednak w ogólnym zarysie potwierdzać słuszność założeń. Widoczne stało się także, że religijność nie jest zmienną jednowymiarową – istnieje bowiem wiele parametrów religijności, np. wspomniana religijność zewnętrzna.

Zainteresowanie relacją pomiędzy wiarą a zdrowiem skłoniło G. Allporta do publikacji książki *Behavioral Science, Religion and Mental Health* („Zachowanie, nauka, religia i zdrowie psychiczne”). Praca ta zwracała uwagę na korelację zachodzącą pomiędzy sferą wiary człowieka a jego stanem mentalno-zdrowotnym.

Działalność G. Allporta – obejmująca wiele obszarów psychologii – przyczyniła się do stopniowego przewyciężania dyktatu behawioryzmu i psychoanalizy w USA i tworzenia się zrębów alternatywnego dla nich nurtu zwanego trzecią siłą – tzw. psychologii humanistycznej, która równocześnie przyjęła rolę kierunku psychoterapeutycznego. W psychologii humanistycznej rola światopoglądu i inspiracji religijnej była znaczna, o czym może świadczyć wkład wielu czołowych przedstawicieli tego kierunku w powstanie **psychologii transpersonalnej** – omówienie tego zagadnienia przekroczyłoby jednak tematyczne ramy niniejszego opracowania.

Analizując stosunek historycznych szkół psychologicznych do religii należy wskazać, że zagadnienie relacji psychologii z religią i religijnością odegrało istotną rolę w wykształcaniu się tożsamości psychologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Dyskusje na temat religijności były prowadzone niemal we wszystkich ważniejszych szkołach psychologicznych, przyczyniając się do rozwoju pluralizmu światopoglądowego i intensyfikacji dialogu odnośnie do aksjologicznych podstaw psychologii i dyscyplin jej pokrewnych, m.in. problematyka religijna wywarła poważny wpływ na psychoterapię, wzbogacając

⁹⁹ Ten rodzaj religijności mógł być mierzony za pomocą Religious Orientation Scale autorstwa G. Allporta i J. Rossa.

jej warsztat oddziaływań. Należy dodać, że poruszanie zagadnień religijnych nie było wyłącznie domeną klasycznych szkół psychologicznych; późniejsze ruchy w obrębie tej nauki musiały się zmierzyć z tą tematyką, która nie jest obca również współczesnej psychologii.

Warto sformułować w kontekście omawianej tematyki kilka spostrzeżeń:

1. Podejście do zagadnienia roli wiary w życiu człowieka było wśród czołowych psychologów zróżnicowane, tzn. występowały wśród nich zarówno postawy afirmujące religijność, jak i ją krytykujące.
2. Niektóre kierunki/szkoły były negatywnie nastawione do wszystkich religii (np. psychoanaliza S. Freuda czy behawioryzm), a inne wykazywały sympatie albo w stosunku do religii jako takiej (na ogół z uwzględnieniem pozytywnych i negatywnych przeżyć z nią związanych), albo też były przychylnie nastawione tylko do pewnych ugrupowań religijnych (np. wywodzących się z religii dalekowschodnich).
3. Można zauważyć silny wpływ czynników zewnętrznych (głównie historyczno-cywilizacyjnych) na kształtowanie się postaw poszczególnych czołowych psychologów.
4. Brak jest dowodów na istnienie bezpośrednich związków pomiędzy prywatnym światopoglądem założycieli szkół psychologicznych a głoszonymi przez nich naukami¹⁰⁰.
5. Dostrzegalne są przemiany w stosunku do religii we wszystkich szkołach psychologii, z psychoanalizą i behawioryzmem włącznie; początkowo zdecydowanie negatywne nastawienie tych ostatnich (żeby nie powiedzieć wrogość) ustępowało w miarę upływu czasu bardziej wyważonemu i tolerancyjnemu podejściu.

Pomimo że kraje zachodnie uległy daleko idącemu procesowi sekularyzacji, tematyka źródeł ideologicznych współczesnej psychologii wydaje się w nich wciąż aktualna¹⁰¹. Należy również pamiętać, że istnieją ogromne obszary świata, gdzie religia odgrywa nieporównywalnie większą rolę niż na Zachodzie, a psychologia – aby być skuteczna – jest zobligowana do przystosowania się do tamtejszych warunków działania. Jednocześnie trudno jest nie zauważyć, że część problematyki religijnej, tzn. poszukiwanie sensu życia, zagadnienie *sacrum* i *profanum*, czy też definiowanie dobra i zła – to zagadnienia niejako uniwersalne, związane z samą istotą egzystencji ludzkiej, które jako takie zachowują swoją aktualność niezależnie od przemijających trendów cywilizacyjnych.

¹⁰⁰ Okazywało się, że osoby wierzące są w stanie odsuwać na bok swe przekonania w czasie działalności naukowej, a osoby niewierzące – dostrzegać zdrowotne i społeczne znaczenie religii w życiu człowieka.

¹⁰¹ Poznanie nastawienia historycznych kierunków w psychologii do religii umożliwia lepsze zrozumienie zarówno przeszłości, jak i teraźniejszości tej dyscypliny naukowej.

Bibliografia

- Adler, A. (2008). *Menschenkenntnis*. Köln.
- Cohn, R.C., Farau, A. (1999). *Gelebte Gesichte der Psychotherapie*. Stuttgart.
- Doktor, T. (1988). *Taiji: medytacja w ruchu*. Warszawa.
- Eagleton, T. (2008). *Święty terror*. J. Konieczny (tłum.). Warszawa.
- Eliade, M. (1988). *Historia wierzeń i idei religijnych*. S. Tokarski (tłum.). Warszawa.
- Eyseneck, H.J., Sargent, C. (1982). *Explaining the Unexplained*. London.
- Freud, S. (1975). *Introductory Lectures on Psychoanalysis*. London.
- Freud, S. (2010). *Totem und Tabu*. Köln.
- Fromm, E. (1967). *Psychoanalysis and Religion*. New York, Toronto, London.
- Gantowski, P. (1927). *Medycyna pastoralna*. Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin.
- Groß, M. (2001). *Die Natur der Gesellschaft*. Weinheim und München.
- Jung, C.G. (1989). *Podróż na Wschód*. L. Kolankiewicz (wyb. i oprac.). W. Chełmiński i in. (tłum.). Warszawa.
- Kiereś, B. (2000). Behawioryzm. W: A. Maryniarczyk i in. (red.). *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 1. Lublin.
- Kowalczyk, S. (2000). Brentano. W: A. Maryniarczyk i in. (red.). *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 1. Lublin.
- Langer, N. (2006). *Psychologie*. München.
- Leahey, T.H. (1987). *A History of Psychology*. New Jersey.
- Lorenz, K. (1973). *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*. München – Zürich.
- Łyko, Z.Z. (1983). Z problematyki współczesnej psychologii empirycznej. *Rocznik Teologiczny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej*, 1.
- Niemczyk, J.B. (1981). Rozważania o religii. *Rocznik Teologiczny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej*, 1.
- Pieter, J. (1974). *Historia psychologii*. Warszawa.
- Rode, M. (1984). *Zarys dziejów myśli filozoficznej*. Warszawa.
- Rosińska, Z. (1982). *Jung*. Warszawa.
- Schulz, D.P., Schulz, S.E. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. R. Andruszko (tłum.). Kraków.
- Spasowski, W. (1933). *Wyzwolenie człowieka*. Warszawa.
- Störing, H.J. (1996). *Kleine Geschichte der Philosophie*. Frankfurt am Main.
- Szewczyk, W. (1962). *Psychologia*. Warszawa.
- Szymaniak, A. (2008). Skinner. W: A. Maryniarczyk i in. (red.). *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 9. Lublin.
- Tatarkiewicz, W. (1983). *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa.
- Wątróbski, L. (1977). Twórca fenomenologii obiektywistycznej. *Novum*, 10.
- Wundt, W. (1913). *Grundriss der Psychologie*. Leipzig.
- Wundt, W. (1914). *Sinnliche und unsinnliche Welt*. Leipzig.
- Zdybicka, Z.J. (1984). *Człowiek i religia*. Lublin.

Streszczenie

Artykuł zajmuje się tematyką wzajemnych relacji pomiędzy religią a powstającymi na przestrzeni wieków „historycznymi” szkołami psychologii. Okres ten, rozciągający się od 1879 roku do lat 50. XX wieku, jest dla psychologii szczególnie ważny, ponieważ kształtowała się wówczas jej tożsamość – jako samodzielnej dyscypliny naukowej. W artykule zostały przedstawione poglądy wybitnych twórców klasycznych szkół i kierunków w psychologii na sprawy związane z religią i religijnością. Znaleźli się wśród nich, m.in.: W. Wundt, F. Brentano, W. James, S. Freud, C.G. Jung, A. Adler, E. Fromm, W. Stern, R. Otto, G.S. Hall, G.H. Mead, J.B. Watson, H.J. Eysenck i G. Allport. W artykule zostały omówione istotne dla zrozumienia tematyki zagadnienia, wśród których na szczególną uwagę zasługują ideologiczne poszukiwania optymalnych podstaw aksjologicznych twórców historycznych szkół, problematyka terminologiczna oraz zmiany nastawienia do religii i religijności, zachodzące w poszczególnych kierunkach psychologicznych.

Summary

The article deals with the relations between religion and psychology in the period of the rising classic (“historical”) schools of psychology from 1879 until the late 1950s. These years were significant for psychology as an independent discipline. The emphasis is put on the important psychologists’ attitudes towards religion and religious belief. Among others the views of W. Wundt, F. Brentano, W. James, S. Freud, C.G. Jung, A. Adler, E. Fromm, W. Stern, R. Otto, G.S. Hall, G.H. Mead, J.B. Watson, H.J. Eysenck and G. Allport are presented. The article illustrates a number of phenomena which are necessary to understand the above-mentioned problem. Particular attention should be paid to the search for ideological identity of psychology in the “historical” period, some terminological issues and the changes of psychological schools’ attitudes towards religion and religiosity.

Paweł Zieliński

Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)

Wprowadzenie

Poszukując wartości wychowawczych w kulturze danego kraju, należałoby na wstępie przedstawić samo rozumienie kultury. Dla potrzeb niniejszego artykułu posłużyłem się eksplikacją, którą zawarłem, pisząc o wychowaniu w kulturze Chin, Korei i Japonii. Kultura jako ludzki materialny i duchowy dorobek gromadzony, rozwijany i przekazywany z pokolenia na pokolenie, zawiera także wartości symboliczne, w tym wzory myślenia i kanony zachowania, a także charakterystyczne w danym społeczeństwie wzory postępowania, czyli wszystko to, co w zachowaniu ludzkim jest wyuczone, a więc uzyskane w toku wychowania (P. Zieliński, 2008a, s. 374).

Wietnam jest krajem mało znanym w Polsce, dlatego nawet wykształconemu odbiorcy potrzebne jest wprowadzenie, pozwalające odnieść się mu do tego odległego kraju. Wietnam leży w Azji Południowo-Wschodniej na Półwyspie Indochińskim, granicząc od północy kolejno z Chinami, Laosem i Kambodżą. Jest to kraj mający silnie południkowo wydłużone terytorium, na którym mają swój dolny bieg oraz delty dwie wielkie rzeki: Mekong i Rzeka Czerwona. Kraj ten jest terytorialnie nieco większy od Polski, ale posiada aż ponad 86 mln mieszkańców. Ludność Wietnamu jest wielonarodowościowa, z czego 85% stanowią rodowici Wietnamczycy, mieszkający głównie w nizinnej części kraju. Pozostałe narodowości zamieszkują obszary góryste. Wśród wyznań religijnych zdecydowanie dominuje buddyzm, w kolejności należy wymienić animizm, potem chrześcijaństwo z przewagą katolicyzmu, ponadto kaodaizm i taoizm. Najmniej jest muzułmanów i bahaistów. Jednak Wietnamczycy przejawiają swoisty synkretyzm religijny, często spotykany na Dalekim Wschodzie, co oznacza, że osoba, będąc np. buddystą, korzysta

m.in. z medycyny taoistycznej oraz uprawia kult przodków, jak ma to miejsce w konfucjanizmie, a także oddaje cześć lokalnym bóstwom. Buddyzm w odmianie zen (wiet. *thiền, thiền tông*; chiń. *chán*; kor. *sôn*; jap. *zen*) jest najpopularniejszą religią Wietnamu (W. Olszewski, 1991, s. 20–21). Tam, gdzie było to możliwe, w niniejszym artykule zastosowałem tzw. *quốc ngữ*, czyli zapis słów i terminów w alfabecie łacińskim, przystosowany do wietnamskiej wymowy.

Z powodu dużego zagęszczenia ludności, trudności ekonomicznych oraz wojny wietnamskiej, a także komunistycznego ustroju współczesnego Wietnamu wielu Wietnamczyków znalazło się na emigracji. Obecnie na świecie ponad milion Wietnamczyków mieszka w USA, ponad 100 tys. w Kanadzie. Największe ich skupisko w Europie znajduje się we Francji, bo aż 0,5 mln (trzeba pamiętać, że kraj ten był kolonią francuską), następnie w Niemczech – ok. 100 tys., potem w naszym kraju. Szacuje się, że w Polsce może być ok. 40–50 tys. Wietnamczyków, choć autorzy podają różne wielkości. Badaczka T. Halik wymienia liczbę 25–35 tys. (2009, s. 110), z których większość jest zainteresowana pozostaniem na stałe w Polsce. Stanowią oni jedną z najliczniejszych grup obcokrajowców w naszym kraju. Osiedlają się przeważnie w większych miastach, przede wszystkim w Warszawie, Szczecinie, Łodzi, Poznaniu, Krakowie, Katowicach i innych.

Kilka lat temu przygotowałem rozbudowane hasło do *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* dotyczące wychowania na Dalekim Wschodzie. W opracowaniu tym przedstawiłem na tle rozwoju historycznego i kulturowego Chin, Korei i Japonii zmieniające się ideały wychowania i systemy edukacyjne w tych krajach (P. Zieliński, 2008a). Jednak mimo odmiennego położenia geograficznego Wietnam wyraźnie wykazuje podobieństwa w zakresie rozwoju kultury oraz myśli wychowawczej do omówionych we wspomnianym hasle krajów i kultur, a w języku polskim nie ma stosownego opracowania. Niniejszy artykuł stanowi więc potrzebne uzupełnienie w zakresie wiedzy pedagogicznej dotyczącej obszaru odległego Wschodu.

Podobnie jak w Chinach, Korei i Japonii, w kulturze Wietnamu ważną rolę odegrały trzy wielkie systemy filozoficzno-religijne Dalekiego Wschodu: konfucjanizm, taoizm i buddyzm. Ponadto trudne, jeśli w ogóle możliwe, jest rozważanie wartości wychowawczych w kulturze danego kraju w oderwaniu od jego historii. Powiązanie wartości wychowawczych z kulturą i kultury z historią Wietnamu wydaje się właściwym rozwiązaniem dla studiujących te zagadnienia, tkwiących w zupełnie odrębnej kulturze kręgu śródziemnomorskiego i chrześcijańskiego. Informacje dotyczące wartości wychowawczych, jak również rozwoju edukacji w Wietnamie bez przedstawienia kontekstu historycznego i kulturowego stają się mało czytelne.

Istnieje niewiele opracowań i źródeł dotyczących historii i rozwoju kultury Wietnamu. Najcenniejszą dla niniejszego artykułu pozycją jest praca habilitacyjna prof. W. Olszewskiego, historyka specjalizującego się w dziejach krajów Dalekiego Wschodu, wydana w formie książkowej: *Historia Wietnamu*.

Publikacja ta zawiera również wątki dotyczące różnych aspektów kultury, rozwoju nauki i edukacji w tym mało znanym kraju. Wystarczy wspomnieć, że wybitne dzieło I.P. McGreala: *Wielcy myśliciele Wschodu*, w ogóle pomija Wietnam. Inne słynne opracowanie autorstwa H. Nakamury: *Systemy myślenia ludów Wschodu*, pomija Wietnamczyków. Interesująca polska pozycja: *Filozofia Wschodu*, pod redakcją B. Szymańskiej także nie zawiera odniesień do Wietnamu. Z tego względu praca W. Olszewskiego jest wyjątkowo cenna i dostarcza wielu materiałów interesujących pedagoga, zwłaszcza że nie udało mi się dotrzeć do dzieła S. Karnowa: *Vietnam. A History*. Z racji dość ubogiej literatury źródłowej część informacji pozyskałem również w Internecie.

Początki państwowości i kultury

Początki państwowości wietnamskiej wiążą się z mitologią chińską oraz postacią legendarnego cesarza *Thân Nônga* (chiń. *Chen Nong*), który w III tys. p.n.e. podzielił swe państwo pomiędzy dwóch synów na części: północną – Chinę i południową – Wietnam. Blisko połowy III wieku p.n.e. doszło do podbicia istniejącego wówczas związku 15 prowincji wietnamskich (*Văn Lang*) przez ościenne państwo (*Tây Âu*), w rezultacie czego powstał jeden organizm państwowy (*Âu Lạc*), którego stolica znajdowała się w pobliżu obecnego Hanoi. W II wieku p.n.e. doszło do podporządkowania *Âu Lạc* nowemu państwu chińskiemu, odrębnemu od właściwych Chin, rządzonych przez Hanów, *Nam Việtowi*. Państwo to zostało podbite przez Chinę w 111 roku p.n.e. Ta niewola na początku nie była szczególnie dotkliwa dla Wietnamczyków. W granicach podbitego kraju istniało wówczas 9 okręgów (z czego 3 leżą w granicach współczesnego Wietnamu, a pozostałe w Chinach), często zarządzanych przez wodzów plemion *Vietów*, podporządkowanych jednak chińskiemu gubernatorowi. Zdobywcy początkowo nie prowadzili przymusowej sinizacji podbitej ludności. Pierwsze szkoły kształcące w zakresie kanonów filozofii chińskiej powstały na początku I wieku n.e.

Nauki Konfucjusza i poglądy wybitnych kontynuatorów

Kanony filozofii chińskiej opierają się na konfucjanizmie. Konfucjusz (chiń. Kung Fu-tsy) żył w Chinach w VI i V wieku p.n.e. i jako wędrowny nauczyciel podkreślał rangę tradycyjnych chińskich wartości, wśród których najważniejszy był kult zmarłych przodków, ponadto pielęgnowanie rodziny o strukturze patriarchalnej, podkreślanie ojcowskich relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, władcą a poddanym (także wysokim urzędnikiem państwowym reprezentującym cesarza a poddanym), opracowana w detalach etykieta, której należało ściśle przestrzegać. Do tych wartości zaliczano również: niepodważalny autorytet moralny i intelektualny władcy, wynikający z faktu urodzenia i boskiego pochodzenia oraz jego przedstawicieli, wynikający z ich wykształcenia, idealizowanie byłych, legendarnych i półlegendarnych władców oraz epok Chin, przestrzeganie prawa, które miało zapewnić humanitarny stosunek do poddanych.

W relacjach wychowawczych podkreślano szacunek dla starszych, rodziców i nauczycieli. Ci ostatni w szczególności powinni posiadać cnotę humanitaryzmu (chiń. *ren*) i z tego powodu, a nie posiadania pewnej władzy nad uczniami, stawali się centrami rozwoju moralnego i kulturalnego. Zachęcali do studiowania nauk zawartych w pismach, ale przede wszystkim mieli zjednywać sobie uczniów osobistym przykładem. Cnota i właściwe zachowanie nauczyciela pozwalały mu wyeliminować polecenia i kary w stosunkach z uczniami. Zachowania moralne uczniów były osiągane przez naśladownictwo i zrozumienie postaw nauczyciela. W wychowaniu moralnym Konfucjusz podkreślał sześć cnót, oprócz wspomnianej humanitarności wymieniał: mądrość, uczynność, dobroć, sprawiedliwość i zgodę. Charakter ludzki miał kształtować się na podstawie jego racjonalnego myślenia. Pozwala ono na takie odnoszenie się do norm społecznych (chiń. *li*), podlegających zmianom w zależności od sytuacji, które pozwoli zbudować społeczeństwo oparte na pokoju (P. Zieliński, 2008a, s. 375). Osobista uczciwość i bezinteresowność pełniących służbę publiczną osób, w tym sprawujących władzę, miały być, zdaniem Konfucjusza, gwarantem silnego państwa i zdrowego społeczeństwa. Wynikające z wychowania zachowania moralne człowieka powinny się cechować: okazywaniem szacunku rodzicom, przyjaznym traktowaniem rodzeństwa, podobnie krewnych żony, również sąsiadów, zawierzeniem własnemu środowisku życia oraz przejawianiem współczucia dla pokrzywdzonych. Człowiek powinien dokładnie wypełniać swe zadania i obowiązki, dbać o miejsce dla każdej rzeczy i dostrzegać porządek we wszechświecie. Podobno Konfucjusz różnicował nauczanie swoich studentów, wszyscy uczyli się: poezji, historii, muzyki i obrzędów, ale tylko nieliczni, najzdolniejsi rozwijali intuicyjne poznawanie rzeczywistości (odwołując

się w tej nauce do *Księgi Przemian* oraz *Kroniki Wiosen i Jesieni*) (P. Zieliński, 2008a, s. 376).

Nauki Konfucjusza, które stanowią trzon kanonu tradycyjnej filozofii chińskiej, rozwinął w IV i III wieku p.n.e. wybitny humanista chiński Mencjusz (chiń. *Meng-Ke*). Konfucjusz stwierdził, że wszyscy ludzie posiadają tę samą naturę, a wszelkie różnice wynikają z odmiennych kolei życia. Mencjusz stwierdził więcej, a mianowicie, że natura ludzka jest dobra, każdy człowiek ma wrodzone dobre skłonności, czyli posiada zdolność do współczucia, rozróżniania dobra i zła oraz skromność. Skłonności te stanowią załączki głównych cnót: dobroci, prawości, oddania synowskiego, uprzejmości, wierności itd. Przez odpowiednie wykształcenie i odwoływanie się do tych wrodzonych załączków człowiek może rozwinąć swoje cnoty i osiągnąć doskonałość (Mencjusz, Xunzi, 1999, s. 13–14). Ustalony w społeczeństwie obowiązujący kodeks moralny ma służyć realizacji powszechnego dobrobytu. Sama władza, choć pochodzi z mandatu Nieba (chiń. *Tien*), może być odebrana, jeśli sprawujący władzę nadużywają jej wobec ludu.

W III wieku p.n.e. żył Xunzi, drugi chiński filozof, który również znacząco rozwinął myśl Konfucjusza. Uważał on z kolei, że ludzka natura z gruntu jest zła, stanowi splot agresywnych i niebezpiecznych instynktów i żądz, których nie należy pozostawić samym sobie. Aby uniknąć powszechnej anarchii, człowiek powinien podlegać kontroli. Jest możliwe osiągnięcie przez niego pewnej moralnej doskonałości, która jednak nie wynika z jego natury, ale jest skutkiem podporządkowania się *li*, normom i zasadom postępowania stworzonym przez dawnych władców i mędrców. Gdy człowiek zrozumie intelektualnie i zaakceptuje moralnie te normy i będzie postępował zgodnie z nimi, stanie się dobry, a gdy będzie realizował je perfekcyjnie w swoim życiu, stanie się doskonały.

Choć poglądy obu chińskich mędrców dotyczące ludzkiej natury były diametralnie różne, to jednak zgadzali się oni co do rangi wykształcenia i konieczności poddania człowieka nauczaniu. Tak jak Konfucjusz, twierdzili, że każdy człowiek odpowiednio wychowany może stać się doskonały, podobny królom-mędrcom z dawnej złotej ery. Według Mencjusza, należało stopniowo rozwijać naturalne siły i skłonności człowieka, a zdaniem Xunzi – tłumić i ograniczać jego naturę. Dlatego podkreślał znaczenie poddania się ucznia nauczycielom i zawierzenia ich autorytetom. Być może z tego powodu, tj. negatywnej oceny ludzkiej natury, Xunzi był mniej podziwiany niż Mencjusz i w rezultacie mniej znany (Mencjusz, Xunzi, 1999, s. 14–15). Konfucjanizm przez stulecia stanowił oparcie dla kształcenia urzędników państwowych i nauczycieli, nie tylko w Chinach, ale również w Korei, Japonii i Wietnamie, także w swojej późniejszej formie, ukształtowanej głównie w reakcji na buddyzm, zwanej neokonfucjanizmem.

Walka o tożsamość narodową i terytorialną

Zawarte wyżej informacje odnoszą się również bezpośrednio do Wietnamu, w którym w pierwszej połowie I wieku n.e. nasiliły się próby sinizacji oraz wzrósł ucisk ekonomiczny plemion Viet, co doprowadziło do powstania i rebelii, szybko zlikwidowanej przez dynastię Hanów. Przywódczynię rebelii, siostry Trung, do dzisiaj są bohaterkami narodowymi Wietnamu. Po upadku powstania nasiliła się sinizacja i zaczęła przenikać wszelkie dziedziny życia Vietów, doprowadzając do stopniowego ukształtowania się późniejszego Wietnamu o kulturze synkretycznej, nawiązującej przede wszystkim do wzorów chińskich. Coraz większe znaczenie w prowincji zaczęli odgrywać miejscowi notable, przenikający do chińskiego systemu administracyjnego i zajmujący z czasem wysokie stanowiska urzędnicze i państwowe, takie jak gubernator okręgu. Było to możliwe również dzięki rozpowszechnieniu się konfucjanizmu wśród warstw zamożnych i kształcących się (tzw. nowej arystokracji).

Przez kolejne stulecia trwały często krwawe walki i wojny o zachowanie tożsamości narodowej i terytorialnej prowincji Vietów, zwłaszcza Giao Chau, podporządkowanych Chinom. W tym czasie arystokracja zbliżyła się do chińskich dynastii panujących, a ludność wiejska była niemiłosiernie wykorzystywana, co prowadziło do buntów i powstań. Około połowy VI wieku wyłoniły się małe cesarstwa wietnamskie, które zostały wkrótce pokonane przez krótkotrwałą dynastię chińską Sui. Za panowania kolejnej wielkiej dynastii chińskiej Tang (618–907) silną ręką podporządkowano ponownie cesarzom niesforne prowincje, na terenach Vietów stworzono Annam (wiet. An Nam, czyli 'Uspokojone Południe'), gubernatorstwo płacące wysoki coroczny trybut cesarstwu, politycznie podporządkowane Chinom. W zakresie kultury Tangowie pozwalali Vietom zdobywać wykształcenie, przechodzić egzaminy, otrzymywać tytuły naukowe i nawet zajmować limitowane stanowiska administracyjne. Chiński system edukacyjny wspierał sinizację podbitych prowincji.

W drugiej połowie panowania dynastii Tang (w VIII i IX wieku), której władza zaczęła słabnąć, dochodziło do kolejnych antychińskich powstań i prób stworzenia niezależnego organizmu państwowego. Inni agresywni sąsiedzi An Namu również dokonywali częstych spustoszeń kraju, które zakończyły się pod koniec IX wieku, gdy Tangowie pokonali najeźdźców i wzmocnili swą militarną obecność na terenie swej południowej prowincji. W tym czasie dość wyraźnie zaznaczyły się tam stosunki feudalne. Z jednej strony byli chińscy i miejscowi panowie posiadający duże obszary ziemi i często stanowiska urzędnicze, z drugiej kilka kategorii chłopów będących w różnym stopniu uzależnienia od feudałów. Feudałowie posiadali często nadaną im ziemię wraz z chłopami oraz własne drużyny zbrojne (W. Olaszewski, 1991, s. 42–59).

Napływ i wielkie oddziaływanie kultury chińskiej i chińskich wzorów edukacyjnych

Wielowiekowa kultura chińska, jej niezwykle bogaty dorobek duchowy i materialny, który w czasach Hanów napłynął wielką falą wraz z najeźdźcami na terytoria uważanych za mniej cywilizowanych Vietów, w dużej mierze spenetrowały i zdominowały ich miejscową kulturę. Początkowo Chińczycy odmawiali wykształcenia Vietom, z czasem jednak umożliwiono im dostęp do kanonu konfucjańskiego. Nieliczne szkoły w I i II wieku służyły pierwotnie do przygotowania niższej kadry urzędniczej, edukacja wyższego szczebla była możliwa tylko w Chinach. To tam godności uniwersyteckie zdobywali nieliczni Vietowie, m.in. pod koniec II wieku Ly Cam, który został gubernatorem Giao Chi. Uważa się jednak, że to za pośrednictwem Vietów Chiny przyswoiły takie elementy kultury, jak: budowa wielkich dżonek, udomowienie bawołu, uprawa wypaleniskowa i tarasowa, kusza, a także kult węża i smoka. Dopiero za dynastii Tang, gdy próbowano pozyskać miejscową elitę, zwiększyły się możliwości kształcenia. Jednak i tak były one znikome, gdyż ustalony w 845 roku dla An Namu limit dopuszczanych do egzaminów niższego stopnia wynosił 10 osób, a wyższego – 8. Zachowało się też nazwisko Vieta, który pobierając nauki w Chinach, osiągnął tytuł naukowy *tién sī* – ‘doktora’ oraz stanowisko na dworze cesarskim.

Co się tyczy mianowania urzędników, to wzorowane na konfucjańskich egzaminy przeprowadzano w Korei przez jedenaście stuleci (od 788 roku n.e. do 1893), a w Wietnamie przez osiem wieków (od 1075 roku n.e. do 1919) (Y. Huanyin, 1996, s. 472).

W Wietnamie Konfucjusza nazywano „Nauczycielem Dziesięciu Tysięcy Monarchów”. W Wietnamie południowym przed zjednoczeniem państwa również współcześnie kultywowano wychowanie konfucjańskie, zwłaszcza moralne. „W szkołach ponadpodstawowych wprowadzono lekcje etyki konfucjańskiej, które miały wpływ na promocje uczniów” (Y. Huanyin, 1996, s. 473). Część Vietów kształciła się już w I tysiącleciu n.e. również w szkołach buddyjskich i wszyscy oni łącznie stanowili załążek elity intelektualnej późniejszego Wietnamu.

Za naukowy światopogląd uważano wówczas i długo potem konfucjanizm, który zarówno porządek kosmiczny, jak i wynikający z niego porządek społeczny uważał za ostatecznie ustalony i nienaruszalny. Sankcjonował w ten sposób władzę cesarską, scentralizowane państwo, patriarchalny sposób dzierżenia władzy państwowej i rodzinnej. Warstwa uczonych i wykształconych osób w scentralizowanym państwie chińskim najczęściej sprawowała funkcje urzędnicze, wyższego i niższego szczebla, oraz zajmowała mniej prestiżowe (z pominięciem uniwersytetów) stanowiska nauczycielskie.

Prawdopodobnie nieco później niż konfucjanizm na ziemiach Vietów pojawił się taoizm, który podobnie jak konfucjanizm, upowszechnił się tam za panowania dynastii Tang. Wystąpił on w zasadzie w postaci tzw. taoizmu ludowego, w którym niewiele jest nauk twórców taoizmu: Lao-cy (wł. Lao Dan), Zuangzy (wł. Zhuang Zhou) i Lie-cy, żyjących od VI do III wieku p.n.e., a dominują elementy wierzeń animistycznych i ludowych. W wietnamskim taoizmie pojawiły się nowe postaci, miejscowe duchy i tzw. nieśmiertelni, bóstwa ludowe, którym przyporządkowano nowe obrządki i dotychczasowe świątynie. Co interesujące, taoizm wspierali niektórzy urzędnicy chińscy, był on jednak traktowany zdecydowanie bardziej jako religia niż nauka.

Jeśli chodzi o buddyzm, to prawdopodobnie dotarł on na teren Wietnamu bezpośrednio z subkontynentu indyjskiego jeszcze p.n.e. Jednak dopiero w II wieku n.e. z południa, czyli przez morze, dotarła hinajana (tzw. Mały Wóz), a z północy, z terenu Chin – mahajana (Wielki Wóz), dwa odgałęzienia ówczesnego buddyzmu. Hinajana ok. V wieku zanikła, a w VI wieku na obszarze (prowincji) Giao Chau pojawiła się jedna ze znaczących szkół buddyzmu mahajany – buddyzm *thiên* (chiń. *chán*; jap. *zen*) (W. Olszewski, 1991, s. 60–62).

Rozwój zenu w Wietnamie

System wychowania zen został przez mnie omówiony dokładniej w innych pracach (P. Zieliński 2000, 2008b), tutaj przytoczę kilka mało dostępnych w Polsce informacji związanych z rozwojem zenu w Wietnamie. Najstarsza sekta zen na terenach Wietnamu zwana jest vinitaruci. Nazwa ta pochodzi od mnicha Vinitaruci (wiet. Ty Ni Da Lu Chi, zm. w 594 roku), który był towarzyszem samego Bodhidharmy. Przybył on na teren Wietnamu z Chin i założył tam pierwszą sektę zen, która istniała od 580 do 1213 roku. Jego pierwszym następcą był Phap Hien, główną siedzibę zaś sekta posiadała w Phap Van, w prowincji Ha Bac. W 820 roku na teren Wietnamu wrócił z Chin uczeń słynnego reformatora życia klasztornego w Chinach, mistrza Baizhangua Huaihai (720–814), Vô Ngôn Thông, i założył w 820 roku kolejną słynną sektę, która przetrwała do początku XII wieku. Jego następcą był Cam Thanh. Warto tutaj przypomnieć słowa ich chińskiego patriarchy: „Dzień bez pracy dniem bez jedzenia” (*The Rider Encyclopaedia...*, s. 261), które wskazywały na rangę zwłaszcza fizycznej pracy w doskonaleniu się człowieka. Później, w XI wieku z Chin powrócił Thao Dong, który został obdarowany tytułem Narodowego Nauczyciela (wiet. *Quo'c Su*; chiń. *Guoshi*). Był uczniem innego słynnego mistrza ze szkoły Yunmena, Xuedou Chongxiana (989–1059), autora zbioru poetyckich koanów, znanego pod nazwą „Księgi (lub Zapisków) Błękitnej Skąły” (chiń. *Biyān-lu*). Sama szkoła yunmen odwoływała się w swym

nauczaniu do doświadczenia, które stawiano tam wyżej niż wszelkie próby intelektualizowania, zgodnie z naukami jej założyciela, mistrza chan Yunmena Wenyana (864–949).

Đại Việt pod rządami Lý i Trần

Pod koniec X wieku chińska panująca dynastia Song uznała w pewnym stopniu odrębność państwową Dai Co Viet, którego król stał się ich wasalem. Nastąpiły kolejne dynastie panujące Vietów: Lý i Trần. Monarchia Lý naśladowała wzory chińskie, m.in. przejmując chińską hierarchię stopni mandaryńskich. Cywilni lub wojskowi urzędnicy państwowi byli zaliczani do dwóch klas: niższej i wyższej, rozciągających się na 9 stopni urzędniczych. Co pewien czas organizowano konkursy egzaminacyjne, początkowo dostępne tylko dla elity państwowej, umożliwiające zdobycie stopnia naukowego i otrzymanie stanowiska państwowego. Konfucjanizm wspierał instytucje tak zorganizowanego państwa oraz władzę monarszą, a Wietnamczycy zaczęli wkrótce używać tytułu cesarskiego dla swego władcy. W X wieku powstała rodzima wersja chińskiego pisma, rozwijanego w kolejnych wiekach i nazywanego *nôm* lub „Pismem Południowym”. Posługiwano się nim do XX wieku, choć już w XVII wieku pojawiło się pismo alfabetyczne. Obecnie stosuje się właśnie przystosowany do wietnamskiej wymowy alfabet łaciński, zwany *quốc ngữ*, a pismo sinowietnamskie jest prawie nieznane.

W drugiej połowie XI wieku Chiny dwukrotnie próbowały odzyskać swe południowe lenno, jednak obie wojny nie powiodły się i Wietnamczycy (Vietowie i północne plemiona), wykazując przewagę wojskową, utrzymali swoje państwo. Ponadto w XI wieku podporządkowali sobie w kilku krwawych wojnach Czampę, która przez ten wiek i większość kolejnego regularnie płaciła Đại Việtowi (czyli od 1054 roku Wielkiemu Wietnamowi) trybut. W pierwszej połowie XII wieku potężne wówczas państwo khmerskie dwukrotnie atakowało Wietnam, jednak bez powodzenia. Pod koniec panowania dynastii Lý państwem wstrząsnęły bunty chłopskie, osłabiające dynastię panującą i aparat państwowy. Ostatni cesarze dynastii utrzymali władzę dzięki feudałom z rodu Trầnów, którzy w 1226 roku przejęli faktycznie władzę w państwie aż do 1400 roku. Przeprowadzili oni sanację państwa na podstawie wcześniejszych wzorców. Szczególną uwagę poświęcili restauracji rolnictwa oraz sił zbrojnych. W 1253 roku powstała nawet Giang Vu Duong („Szkoła Wojskowa”), kształcąca wykwalifikowanych dowódców wojskowych (W. Olszewski, 1991, s. 72–83).

W pierwszej połowie XIII wieku plemiona mongolskie pod wodzą Dżyngis-Chana rozpoczęły wielokierunkową ekspansję. Kierując się na zachód, do-

tarły do Europy Środkowej i Południowo-Wschodniej. Ruszając na wschód, zaatakowały państwa położone w północnych Chinach: Xia, Jin i Song. Dwa pierwsze zostały wkrótce podbite. Po śmierci mongolskiego wodza jego syn Ugedej kontynuował parcie na południe, jednak napotkał zdecydowany opór ze strony Południowych Songów. Gdy zmarł, na tron wstąpił chan Munke, który wraz ze swoim bratem Kubilajem oraz Uriangadajem postanowili od południa okrążyć i podbić Songów. W krótkim czasie zajęli królestwo Nanzhao w południowych Chinach, a następnie zażądali przepuszczenia swych wojsk przez Đai Viêt. Wietnamczycy odmówili i doszło do wojny, którą zaczęli przegrywać, a nawet do poddania stolicy cesarstwa. Szybkie kontruderzenie wojsk wietnamskich powiązane z działalnością partyzantki ludowej doprowadziło do wyzwolenia kraju. Po śmierci Munke na tron chana wstąpił Kubilaj, rozpoczęła się wojna domowa w Chinach, z której wyłoniła się Yuan – nowa mongolska dynastia panująca w Chinach, która wkrótce pokonała Południowych Songów. Wietnamczycy stanęli wobec wielkiego i agresywnego wroga. W 1285 roku rozpoczęła się totalna wojna Wietnamczyków z najeźdźcami. Początkowo wojska wietnamskie musiały się wycofać, ale uniknęły rozgromienia, w lecie zaś gorący i wilgotny klimat wraz z partyzantką chłopską oraz oporem prawie całego społeczeństwa znacznie spowolniły uderzenie Mongołów. Kontrofensywa wietnamska kierowana przez księcia Hung Dao z rodu Trầnów jeszcze w tym samym roku wypchnęła wojska najeźdźców poza granice kraju. Napaść ponowiono w 1287 roku, spalono stolicę, jednak głównych wojsk wietnamskich nie udało się rozbić. W kolejnym roku Wietnamczycy zadali druzgocącą klęskę wojskom mongolskim i chińskim, ale koszty wojny były olbrzymie, wiele miast i wsi zostało spalonych i w kraju nastąpił wielki głód. Kubilaj próbował jeszcze w 1294 roku zorganizować kolejną wyprawę, która nie doszła jednak do skutku, a jego następcy zdecydowali się już na kontakty pokojowe z Đai Viêt.

W XIV wieku państwo Wietnamczyków poszerzyło swoje terytorium kosztem Czampy, jednak dynastia Trần zaczęła chylić się ku upadkowi, w państwie panowała wielka korupcja, zaprzestano wspierania chłopów w okresach klęsk, a z czasem zaczęto ich niemilosiernie wyzyskiwać, co doprowadzało do licznych buntów i powstań. Jednemu z nich, z 1389 roku, przewodził mnich Pham Xu On. W drugiej połowie XIV wieku stopniowo rosła władza doradcy Hồ Quý Ly, który ostatecznie w 1400 roku został cesarzem. Zarówno on, jak i jego następcy próbowali zreformować państwo. Częściowymi ulgami podatkowymi objęto ubogich chłopów, umożliwiono również ubogim dostęp do egzaminów państwowych. W drugiej połowie XIV wieku, gdy w Chinach doszła do władzy nowa dynastia Ming, zapoczątkowana przez chińskiego mnicha buddyjskiego Zhu Yuanzhang, wywołało to zaniepokojenie w Đai Viêcie i chęć utrzymania armii na wysokim poziomie. Koszty jej utrzymania były jednak olbrzymie i spadły na barki chłopów. Rządy Hồ nie cieszyły się uznaniem społeczeństwa (W. Olszewski, 1991, s. 84–91).

Rola buddyzmu i konfucjanizmu w państwie

W dotychczas omówionym okresie coraz większą rolę odgrywał buddyzm, który za panowania Lý przeżywał swój złoty okres rozwoju. *Thiën* nie rywalizował z innymi sektami buddyjskimi oraz innymi wierzeniami i doktrynami filozoficznymi, lecz często potrafił je zasymilować, nie tracąc przy tym swoich fundamentalnych założeń. Buddyzm, który jest religią otwartą i tolerancyjną, wkrótce stał się religią państwową, hojnie wspieraną przez państwo. Miały miejsce liczne nadania ziemi, ufundowano blisko 1000 obiektów sakralnych, buddyzm cieszył się też oddaniem kolejnych cesarzy. Od końca XII wieku *thiën* stawał się coraz bardziej wietnamski, wchłaniając elementy taoizmu i magii. Wietnamczyków cechował synkretyzm religijny, trzy główne religie nie rywalizowały ze sobą, ale wspólnie koegzystowały. Jednak wspomniana sekta buddyjska była zdecentralizowana i mimo prób zjednoczenia jej przez cesarza *Nhân Tông*a na przełomie XIII i XIV wieku (po swej abdykacji założył on sektę *Trúc Lâm* – Bambusowego Lasu na górze *Yên Tử* w świątyni *Hoá Yên*, łącząc trzy chińskie sekty: *Tỳ-ni-đa-luru-chi*, *Vô Ngôn Thông* i *Thảo Đường*), ta decentralizacja utrzymała się, sama zaś sekta *thiën* pod koniec XIV wieku popadła w niełaskę. Mnichów zaczęto powoływać do wojska, ograniczono ilościowo stan duchowny przez wprowadzenie specjalnych egzaminów, zaistniał też obowiązek życia świeckiego do 50. roku życia. W miejsce buddyzmu jako religia państwowa wszedł i umocnił się konfucjanizm, który wystąpił już w swej nowej „songowskiej szacie” neokonfucjanizmu. Jego asymilacja w społeczeństwie wietnamskim była możliwa i ułatwiona z uwagi na występowanie w neokonfucjanizmie właśnie elementów *chánu* (W. Olszewski, 1991, s. 92–95; P. Zieliński, 2008a, s. 376).

Rozwój szkolnictwa, rola egzaminów państwowych Postęp w nauce i innych dziedzinach kultury

Około 1076 roku powstała *Quoc Tu Giam* (Szkoła dla Dzieci Państwa, czyli dla późniejszych mandarynów), a w 1253 roku – *Quoc Hoc Vien* (Akademia Narodowa). Początkowo uczęszczało do nich i przystępowało do egzaminów wyłącznie potomstwo arystokratów i urzędników, potem również uboższych warstw społeczeństwa. W XIII wieku program edukacji akademickiej opierał się na kanonie konfucjańskim, czyli na księgach: *Przemian*, *Historii*, *Obrzędów*, *Kroniki Księstwa Lu*, ponadto na naukach samego Konfucjusza i Mencjusza. Od około połowy tego wieku co 7 lat odbywały się stołeczne konkursy egzaminacyjne, których laureaci otrzymywali tytuły oraz stosowne do nich

uprawnienia. Egzamin państwowy obejmował ułożenie tekstu literackiego i poetyckiego, napisanie sprawozdania dla władcy, napisanie edyktu cesarskiego, napisanie komentarza politycznego oraz odtworzenie na piśmie tekstu z pamięci. Kluczem do powodzenia w egzaminach była doskonała pamięć, a wiedza, którą egzekwowano, miała charakter głównie odtwórczy. Jeszcze w XI i XII wieku większość mandarynów miała za sobą edukację buddyjską, a w XIII i XIV wieku – konfucjańską. W XIV wieku rozbudowano system egzaminacyjny. W ośrodkach prowincjonalnych odbywały się *ti huong* – egzaminy pierwszego stopnia, a ich laureaci mogli uczestniczyć w stolicy Thăng Long (dziś: Đông Đô), w egzaminie wyższego stopnia – *thị đình*, czyli egzaminie pałacowym. Najlepiej ocenieni otrzymywali odpowiednie tytuły: *trạng nguyên, bạng nhân* i *thâm hạo*, pozostali *tiến sĩ*, czyli doktora. Wszyscy byli wyróżniani nagrodami i stwarzano im możliwość wstąpienia na drogę kariery urzędniczej.

Neokonfucjanizm mający poparcie dworu i urzędników zaczął dominować nad buddyzmem *thiền*, jednak przewaga ta nie była tak widoczna wśród ludu. Tutaj musiał łączyć się z elementami *thiền*, żeby móc w ogóle zaistnieć. Większość wietnamskich tekstów literackich w X i XI wieku napisali mnisi buddyjscy: Thiên Sư Lý Vạn Hạnh (mistrz zen zm. 1018), Vien Chieu (990–1091) i Không Lo (zm. 1119). Pisali również politycy wojskowi, a nawet cesarze. Pierwszą poetką była wnuczka jednego z cesarzy, Dieu Nhan (1072–1143). Najczęściej pisano w duchu filozofii buddyjskiej, rzadziej pojawiały się opisy przyrody. Dopiero w epoce Trần pojawiły się inne formy, nawiązujące ideami do buddyzmu i taoizmu, ale z czasem również do spraw państwowych i społecznych. Zachowały się pamiątki sztuki i architektury tego okresu, np. słynna pagoda Binh Son (W. Olszewski, 1991, s. 93–99; P. Zieliński, 2008a, s. 376).

Chiny za panowania Mingów (1368–1644) dość szybko stały się nowoczesnym organizmem państwowym, w dużej mierze zmilitaryzowanym, roszcującym sobie prawo do ekspansji zewnętrznej. W 1406 roku potężna kilkuset tysięczna armia chińska zaatakowała Wietnam. Wojska Hồ Quý Ly ostatecznie uległy w połowie 1407 roku i kraj dostał się pod panowanie chińskie. Państwo wietnamskie przestało istnieć, pojawiła się prowincja chińska Giao Chi. Zorganizowano ją według systemu chińskiego, próbując wynarodowić Wietnamczyków. Wielkie niezadowolenie społeczeństwa prowincji spowodowały olbrzymie podatki i inne obciążenia na rzecz najezdźców. Szybko zawiązał się ruch oporu, który w 1425 roku doprowadził do wyzwolenia prawie całego kraju. Po kolejnych zmaganiach, w których przeważające wojska chińskie poniosły szereg druzgocących klęsk, w 1427 roku Wietnamczycy odzyskali swoją państwowość. Jednak kraj był spustoszony, a Chińczycy na zawsze wprowadzili tysiące najbardziej wykształconych i wykwalifikowanych mieszkańców Wietnamu.

Nowa dynastia Lê – państwo scentralizowane

Z wojny z Mingami wyłoniła się nowa dynastia wietnamska Lê, która przetrwała od 1428 do 1788 roku. Pod jej rządami zaczęto przeprowadzać fundamentalne zmiany w państwie, ograniczono rolę arystokracji, wprowadzono surowy kodeks karny, uporządkowano sprawy armii, zrekonstruowano system administracyjny, wprowadzono wydajny system podatkowy, obejmujący również dotychczas wolne od podatków plemiona niebędące Vietami. Wszystkie te zmiany pozwoliły powstać absolutystycznemu cesarstwu wietnamskiemu. W drugiej połowie XV wieku za panowania Lê Thánh Tônga zmiany doprowadzono do końca: cesarz miał władzę absolutną, podlegało mu 6 ministerstw (obrzędów, spraw wewnętrznych, spraw wojskowych, sprawiedliwości, robót publicznych i finansów), kontrolowanych przez 6 izb cenzorskich, istniały też służby astronomiczna i historyczna. Akademia Han Lam przygotowywała dokumenty państwowe, które dopracowywała Rada Cesarska. Spadło znaczenie rodów możnowładców, a nawet krewnych panującego, wzrastał w siłę aparat urzędniczy. W końcu XV wieku państwo podzielono na 13 prowincji, administrowanych przez biura spraw cywilnych, sądowniczych i wojskowych, na samym dole drabiny administracyjnej znalazło się 8006 wspólnot wiejskich. W tym czasie cesarstwo osiągnęło szczyt swojej potęgi. Armia podlegała wyłącznie cesarzowi, istniały szkoły wojskowe i egzaminy na stanowiska mandaryńskie w siłach zbrojnych, które dysponowały już zróżnicowaną bronią palną: armatami i wyrzutniami materiałów zapalających, podobnie jak w Chinach. Dość szczegółowo opracowano kodeks karny, uzupełniany aż do końca XVIII wieku, który przede wszystkim miał za zadanie strzec cesarza i ustroju państwowego, państwowej ziemi, ale też czci i praw rodziców, kobiet oraz zapewniał dziedziczenie niezależnie od płci. Feudalizm wietnamski był odmienny od europejskiego, państwo bezpośrednio, czyli bez udziału feudalów, poprzez własny aparat przemocy podporządkowało sobie w wielkim stopniu chłopstwo. Państwo było największym feudałem, ostatecznym posiadaczem ziemi, rody feudalne i obszarnicy mieli ją tylko w czasowym władaniu. W drugiej połowie XV wieku przeciwko Đại Việt wystąpił tysiącletni kraj Czampa, który jednak został zwyciężony, podbity i podporządkowany cesarstwu, mimo pomocy Laotańczyków. Đại Việt rozszerzył swe terytorium na południe i do końca XVIII wieku terytorium wietnamskie zajmowało obszary dzisiejszego państwa (W. Olszewski, 1991, s. 105–117).

W scentralizowanym państwie władza opierała się na konfucjanizmie, który jednak tylko formalnie przypominał chiński. Wietnamski konfucjanizm od strony treściowej wzbogacony był o lokalne idee, tradycje i doktryny. Jeśli chodzi o buddyzm i taoizm, religie te były traktowane przez władzę niechętnie, nawet z pogardą. Próbowano ograniczyć ilość ich wyznawców,

w 1429 roku cesarz Lê Thái Tổ wprowadził obligatoryjne egzaminy na mni-chów, dokładnie kontrolowano też ich prowadzenie się. Złamanie przez mnicha postu czy określonych zasad moralnych oznaczało kary i sekularyzację. Swoisty kodeks moralny wprowadzony przez cesarza Lê Thánh Tông (rządzącego w latach: 1460–1497) ingerował nawet w życie codzienne i wewnątrzrodzinne Wietnamczyków. Cesarz rządził z Mandatu Nieba i jako Syn Nieba uważany był za istotę boską. Mieszkał w Szkarlatnym Zakazanym Mieście i jedynie niewywiązanie się przez niego z obowiązków zapewnienia bezpieczeństwa i sprawnego funkcjonowania państwa mogło naruszyć jego pozycję i doprowadzić do zmiany dynastycznej.

Edukacja i nauka w państwie Lê

W omawianym okresie państwo dbało o edukację. W 1433 roku mieszcząca się w stolicy akademie Quoc Tu Vien udostępniono dla ludu. Egzami-ny niższego szczebla w ośrodkach pozastołecznych odbywały się co 5 lat, wyższego – w stolicy od 1422 roku co 6 lat. Laureaci egzaminów niższych otrzymywali stałe tytuły *huong cong* i *sinh do*, a centralnych wyróżniano oprócz tytułów przyjęciem w pałacu, pochodem triumfalnym, a także zapisywano ich nazwiska w Świątyni Literatury na specjalnych stelach. W 1463 roku cesarz przekształcił akademię w Thai Hoc Duong – Szkołę Wyższych Studiów, która uzyskała więcej pomieszczeń oraz bursę dla studentów. Ci otrzymywali od państwa co 3 miesiące niewielkie stypendia. Studia były podzielone na 3 szczeble i opierały się na kanonie konfucjańskim, miały przede wszystkim zapewnić państwu odpowiednio wykształcone kadry urzędnicze. Jeśli chodzi o mandarynów wyższego szczebla, musieli oni zdać dodatkowy egzamin kwalifikacyjny. Jednym z największych humanistów wietnamskich był Nguyễn Trãi (1380–1442), wszechstronnie utalentowany i wykształcony uczony i literat, który zasłużył się podczas wojny wyzwoleniczej, współpracując z późniejszym cesarzem, pisząc w jego imieniu odezwy i pertraktując z Chińczykami. Potem był ministrem spraw wewnętrznych i członkiem rady cesarskiej. Pisał utwory literackie, tworzył poezję, napisał traktat geograficzny dotyczący Wietnamu. Oryginalnie zinterpretował poglądy Konfucjusza o humanitaryzmie (wiet. *nhan*) i poglądy Mencjusza dotyczące rozumienia sprawiedliwości (wiet. *nghias*), tworząc doktrynę konfucjańską *nhan nghia*, wskazującą, że umiłowanie ludu, podobnie jak kraju ojczystego, stanowi wszelką podstawę w rozumieniu konfucjanizmu. Przysporzyło mu to wielu wrogów i w rezultacie doprowadziło do śmierci jego oraz jego rodziny. Osiemnastowieczna kronika dziejów Đại Việt była kontynuowana przez Phan Phu Tiêna, który w 1454 roku napisał kolejne 10 tomów *Lê Văn*

Huru. Kronika ta zaginęła, lecz materiał z niej przetrwał w 15-tomowym *Đại Việt sử ký toàn thư* („Pełnym zbiorze zapisków o Đại Việt”), skompilowanym w 1479 roku przez Ngô Sĩ Liêna na polecenie cesarza. Phan Phu Tiên napisał także *Ban Thao Thuc Vat Toat Yeu* („Opisanie podstawowych roślin”), czyli traktat medyczny szczegółowo przedstawiający ówczesne sposoby leczenia chorób oraz recepty na nie. Nguyễn Trùc był autorem innego dzieła medycznego we wspomnianym okresie. Luong The Vinh oraz Vu Huu napisali dzieła matematyczne, które przez przedstawienie sposobów czynienia pomiarów znacznie usprawniły pracę geometrów i budowniczych. Pierwszy z autorów w 1501 roku wydał także traktat o sztuce teatralnej. Na życzenie cesarza od 1483 roku powstawała pod kierownictwem Tran Nhan Trunga i Du Nguana 100-tomowa encyklopedia obejmująca swym zakresem wszystkie dziedziny ówczesnej wiedzy, z której zachowało się do dziś ok. 10 tomów (W. Olszewski, 1991, s. 118–121). Rozwijała się też literatura i sztuka, zwłaszcza za panowania cesarza Lê Thánh Tônga, który sam był uczonym i poetą. Przyczynił się on do stowarzyszenia 28 najwybitniejszych literatów tego okresu w specyficznej Akademii Literackiej (Tao Dan). W architekturze miejsce świątyń buddyjskich zajęły konfucjańskie, ponadto pojawiły się licznie pałace możnych, odbudowywano pałace dynastii, wszystko na wzór architektury Chin mingowskich. Rzeźba nie stała na wysokim poziomie, podobnie malarstwo, ceramika z kolei była dopracowana i stała się słynna, zwłaszcza tzw. ceramika kobaltowa. W architekturze i sztuce najczęściej pojawiały się wyobrażenia smoków, feniksów, karpi i „węży morskich”, malowano też portrety, sceny rodzajowe, obrazy o tematyce religijnej, rozwijała się sztuka ludowa (W. Olszewski, 1991, s. 121–124).

Stopniowy podział państwa wietnamskiego

W XVI wieku dwór cesarski stał się miejscem zdegenerowanym, do niechlubnej historii Wietnamu przeszły rządy Lê Uy Mụa (1505–1509), Króla Diabła, który zachowywał się podobnie jak cesarze rzymscy: Neron i Kaligula. Pojmał go i zabił, wystrzelivując z armaty, książe Gian Tu, który został nowym cesarzem pod imieniem Lê Tương Dực (1510–1516). Wkrótce, z uwagi na swe hulaszczcze życie, zasłużył on sobie na miano Króla Świni. Krajem wstrząsnęło powstanie ludowe, a sam cesarz został stracony. Kolejni cesarze rządzili krótko, wybuchały kolejne powstania chłopskie, z wielkim trudem tłumione. Potężni możnowładcy Nguyễnowie i Trịnhowie próbowali przejąć władzę w państwie, ale najpierw udało się to gubernatorowi Mạc Đăng Dungowi, który w 1527 roku ogłosił się cesarzem. Około połowy XVI wieku doszło do podziału kraju na Północ, kontrolowaną przez Mạców,

oraz Południe, gdzie kolejni cesarze byli marionetkami, a władzę posiadał ród Trịnhow. Na południu umocnili się też, niezależni od rodu Trịnhow, Nguyễnowie. W 1592 roku cesarz z Máców został pojmany podczas wojny z Trịnhami i stracony. Jednak Nguyễnowie nie podporządkowali się Trịnhom i cesarzom z linii Lê, mającym militarne poparcie holenderskiej Kompanii Wschodnioindyjskiej, i oddzielili swe terytoria wielkimi murami, które spełniały bardzo dobrze swe funkcje obronne. Pół wieku trwające wojny nie przyniosły rozstrzygnięcia, Trịnhowie musieli zrezygnować z podporządkowania sobie konkurencyjnego rodu i zająć się wzmocnieniem swej władzy na północy. Nguyễnowie rozpoczęli ekspansję na południe, a dłuższy z murów, zwany Lũy Thây, rozdzielił oba terytoria. Trịnhom zawadzali ostatni Mácowie, których udało się im przepędzić w 1666 roku do Chin (od 1644 roku rządzonych przez dynastię mandżurską Qing) (W. Olszewski, 1991, s. 125-135).

Kontakty z Zachodem

Pierwsze kontakty Wietnamu z Zachodem miały miejsce w II i III wieku n.e., gdy przez te obszary podążały na dwór cesarzy chińskich poselstwa rzymskie. Na początku XVI wieku portugalscy żeglarze poznali częściowo wybrzeże Đạì Việ̣t. Od 1535 roku Fai Fo, port wietnamski, stał się miejscem stałej wymiany handlowej. Na początku XVII wieku rozpoczęły swą działalność misje katolickie, głównie portugalskie i hiszpańskie, najpierw we wspomnianym porcie, potem na większym terytorium Kochinchiny (tak Europejczycy nazywali ówczesny Wietnam). Z uwagi na synkretyzm kulturowy i religijny początkowo katolicyzm rozpowszechniał się dość łatwo na nowym obszarze. Z kolei zakładane od początku XVII wieku misje handlowe nie odnosiły sukcesów, a zachodnich kupców traktowano podejrzliwie, nazywając „Barbarzyńcami Zachodu” i uważano za niewykształconych i chciwych. Pod koniec XVII wieku upadły ostatecznie misje handlowe Portugalczyków, Holendrów i Anglików. Od drugiej połowy XVII wieku stopniowo inicjatywę misyjną na terenie Wietnamu przejmowali Francuzi, lecz ich działalność spotykała się z coraz większym oporem władz, widocznym zwłaszcza w XVIII wieku. Władcy Wietnamu z jednej strony byli żądni zachodniej wiedzy, w tym wojskowej, jednak z drugiej obawiali się wpływu katolicyzmu i nowych wartości na masy, które mogły zakwestionować porządek konfucjański państwa i społeczeństwa. Podejmowane w XVIII wieku przez Anglików i Francuzów próby przywrócenia na tym obszarze handlu i czerpania z niego zysków speliły na niczym (W. Olszewski, 1991, s. 140-143).

Odrodzenie się buddyzmu *thiên*

Nauka i wychowanie w XVI, XVII i XVIII wieku

Wraz ze schyłkiem państwa scentralizowanego spadało znaczenie konfucjanizmu, nawet wśród elit władzy. Konfucjanizm coraz częściej był traktowany tylko jako „nauka” tworzona przez uczonych konfucjańskich. Do łask powrócił buddyzm zen, zwłaszcza jedna z jego sekt zwana *tao đông*, która w Wietnamie pojawiła się pod koniec XVI wieku. W Chinach sekta ta zaistniała w IX wieku pod nazwą *caodong*. Założyli ją dwaj mistrzowie *chán*: Lianjie (807–869) z góry Dong i jego uczeń Benji (840–901) z góry Cao (nazwa pochodzi więc od nazw gór) (P. Zieliński, 2000, s. 75). Mistrzowie ci byli w linii przekazu nauk buddyjskich (przekazu Dharmy) mistrza Xingsi (660–740), który z kolei był uczniem słynnego Huinenga, Szósteego Patriarchy. Sekta ta rozwijała się w Chinach, Japonii (pod nazwą *sôtô* i jest tam do dziś największą sektą buddyjską), słabo w Korei (kor. *chodong chong*) oraz w Wietnamie. Pełna nazwa wietnamska brzmi: *tao đông tông*. Główne nauki tej sekty opierały się na kilku stwierdzeniach: *zazen* (medytacja głównie w pozycji siedzącej) nie potrzebuje przedmiotu koncentracji, nie jest też ono odrębne od *satori* (głębokiego oświecenia), którego nie można oczekiwać ani uzyskać, kluczem jest zjednoczenie Ciała i Umysłu. Sekta ta w Wietnamie została rozpropagowana przez mnicha Thùy Nguyêta (zm. 1667). Jednym z mistrzów tej sekty był spadkobierca w chińskiej linii przekazu Dharmy, pierwszy król wietnamski (na Południu) Nguyễn Phúc Chu (1674–1738). Gdy panował na Północy cesarz Le Hi Tong (Lê Huy Tông, 1676–1705), powstała sekta *Liên Phái*. W 1683 roku przybył z Chin mistrz *chán* sekty *linji* Nguyễn Thiều (zm. 1712). Reprezentował on jedną z dwóch gałęzi sekty *linji* – *yangqi*, jedyną, która przetrwała, wchłaniając później w Chinach sektę *caodong*. Sekta zen *linji* znana jest z dosadnych metod pedagogicznych, stosowania nawet krzyku i kija, ale przede wszystkim jej najważniejszą praktyką jest praca z *koanami* (chiń. *gongan*) (P. Zieliński, 2000, s. 86–97). Wspomniany chiński mistrz założył w Wietnamie klasztor Thập-Thap, a od 1696 roku zaistniała tam sekta *lâm tê* (chiń. *linji*). Warto wspomnieć, że współczesny, znany na Zachodzie wietnamski mistrz *thiên*, czyli zenu, Thich Nhat Hanh (wł. Trung Quang Nhat Hanh) jest 42 mistrzem w linii po Linji Yixuovanie (założycielu *linji*, jap. *rinzai*). W pierwszej połowie kolejnego wieku sekta *lâm tê* została zreformowana przez Lieu Quana, wietnamskiego mnicha *thiên*. Mnich ten doprowadził do tego, że obrzędy, pieśni religijne i poematy zostały zaadaptowane do kultury i języka wietnamskiego (Thich Minh Chau, 1994). W tej zreformowanej postaci sekta szeroko rozpowszechniła się po środkowym Wietnamie. W tym czasie naukowcy konfucjańscy ponownie rozpatrywali wspólną genezę trzech religii i podejmowali próby ich połączenia. Jednak

w końcu XVIII wieku buddyzm ponownie zaczął podupadać, również na skutek kryzysu społeczeństwa i państwa feudalnego (W. Olszewski, 1991, s. 144).

Jeśli chodzi o edukację i naukę w omawianym okresie upadku scentralizowanego państwa, to przede wszystkim można zaobserwować osłabienie warstwy uczonych konfucjańskich oraz znaczenia wykształcenia konfucjańskiego. W kraju coraz większą rolę zaczęli odgrywać doradcy wojskowi, którzy stawali się posiadaczami wielkich majątków ziemskich oraz zajmowali stanowiska mandaryńskie. Te ostatnie formalnie nie mogły im przysługiwać, gdyż wojskowi nie mogli uczestniczyć w egzaminach państwowych (podobnie jak: kupcy, bezrolni, niepłacący podatku obszarnicy, zadłużeni, komedianci, niewolnicy i prostytutki). Wywoływało to społeczne niezadowolenie i doprowadziło do reform edukacji w latach 1721–1765. Reformy te zmieniły procedury naboru kadry urzędniczej. Nastąpiło zróżnicowanie dostępu do poszczególnych szczebli edukacji i egzaminów. *Thi huong* dla większości oznaczał złożony system przechodzenia przez grupy przygotowawcze na różnych szczeblach oraz czteroletnią naukę; wszystko to było często przeplatane egzaminami. Jednak studentów rekrutujących się z rodzin wysokich urzędników cywilnych i wojskowych obowiązywały tylko egzaminy wewnętrzne w wyznaczonych przez państwo ośrodkach, pomijali więc oni szczebel edukacji prowincjonalnej. Na szczeblu centralnym do wymienionych dwóch grup studenckich dołączali absolwenci cesarskiej Akademii, wywodzący się z rodzin piastujących najwyższe urzędy państwowe i to oni wygrywali konkursy egzaminacyjne, ciesząc się specjalnymi przywilejami. Pozostali zdawali tylko wstępne etapy egzaminów i musieli studiować w akademii, a gdy skończyli naukę, mogli zdawać dalsze egzaminy. Zwycięzcy egzaminu pałacowego mogli liczyć na stopnie mandaryńskie od 6 do 8, a zwycięzcy niższych konkursów na stopnie od 8 do 9. Nowe warstwy społeczne zaspokoili dzięki tym reformom swoje ambicje, pozostali stracili, a sam program kształcenia specjalnie się nie zmienił. Dużą rolę dalej odgrywały dzieła konfucjańskie, preferowana była nauka odtwórcza – pamięciowa, przedmioty humanistyczne wyraźnie dominowały nad innymi. Mimo podupadnięcia systemu edukacji w Wietnamie, nauki humanistyczne, a zwłaszcza historyczne odnosiły sukcesy, w przeciwieństwie do nauk technicznych. Szukając porządku na przestrzeni dziejów, historycy odwoływali się do chińskiej teorii *in-yang* oraz mandali *dao*. Cesarz odzwierciedlał Niebo i Ład Wszechrzeczy. Moralny porządek na ziemi wiązał się z wypełnianiem zasad konfucjańskich, a zmiany dziejów wiązały się ze zmianami pięciu elementów, które przechodziły w kolejne stany. Miało to oznaczać uzasadnienie przemian społecznych i dziejowych. Zasada była kosmiczna niczym niezmiennie prawo, według którego wszystko funkcjonuje i da się wyjaśnić.

Pod koniec XVIII wieku powstało szczegółowe dzieło historyczne *Tục Biên*, liczące 24 tomy historii Wietnamu do 1675 roku. Sto lat później próbowano je kontynuować, ale nie zakończono go z powodu wybuchu powstania

Taysonów. Porównywany do europejskich encyklopedystów Lê Quý Đôn (1726–1783) był chyba najwybitniejszym uczonym omawianego okresu, zdobył gruntowne wykształcenie i liczne zaszczytne urzędy ministerialne. Zasłynął jako autor monumentalnej 30-tomowej *Đại Việt thông sử* („Ogólnej historii Đại Việtu”), ponadto dzieł geograficznych, filozoficznych, ekonomicznych i literackich. Miał on okazję zapoznać się za pomocą tłumaczeń chińskich z naukowymi pracami europejskimi. Medyk i farmaceuta Le Huu Trac (inaczej Hải Thượng Lãn Ông, 1720–1791) opracował *Lãn Ông Tâm Lĩnh* („Wiedza zgromadzona przez Lan Onga”), dzieło lekarskie, w którym przedstawił własną teorię rozwoju choroby oraz około tysiąca medykamentów. Dzieło to odegrało znaczną rolę w tradycyjnej medycynie wietnamskiej (W. Olszewski, 1991, s. 144–147).

Powstanie Taysonów i ich reformy

W 1771 roku wybuchł rozległy chłopski bunt w części Wietnamu rządzonej przez Nguyễnów zaangażowanych w wojny z Kambodżą i Syjajem. Wkrótce bunt przerodził się w ogólnonarodowe powstanie nazywane Powstaniem Taysonów od Tây Sơn – nazwy gór i wioski. W 1774 roku dwóch Nguyễnów musiał się ewakuować do Gia Định (później: Sajgon) na południu kraju, gdyż Trịnhowie przekroczyli graniczny mur Đông Hới i rozpoczęli podbój kraju. Przywódcy powstania Taysonów – trzej bracia Nguyễnowie (niespokrewnieni z rządzącymi dotąd możnowładcami) początkowo weszli w sojusz z Trịnhami, aby móc swobodnie walczyć z feudałami Nguyễnami. Wkrótce ten ród został zdziesiątkowany i w 1778 roku najstarszy z braci – Nguyễn Nhạc – ogłosił się cesarzem. W 1786 roku Taysonowie zaatakowali północną część podzielonego kraju i jeszcze w tym samym roku wkroczyli do stolicy Thăng Long. Średni z braci – Nguyễn Huệ – początkowo chciał odrestaurować dynastię Lê, lecz w 1788 roku ogłosił jej koniec. Doszło do bratobójczych walk i Wietnam został podzielony pomiędzy trzech braci. Chiny mandzurskie przez wyprawę zbrojną próbowały przywrócić obaloną dynastię, jednak poniosły klęskę i musiały odstąpić od tych planów, zadowolając się dość symbolicznym trybutem.

Taysonowie przeprowadzili reformy, które na krótko zmieniły społeczeństwo wietnamskie. Najbiedniejsi otrzymali ziemię, podatki proporcjonalnie obarczyły mających dochód, ponadto wsparli jezuitów i Kościół katolicki w uznaniu ich zasług w podnoszeniu świadomości mas i zwycięstwa powstania.

Podbici możnowładcy Nguyễnowie szukali pomocy za granicą, w Syjame i Francji, jednak armia Taysonów poradziła sobie z tymi interwencjami.

W samym końcu XVIII wieku zmarli wymienieni z nazwisk bracia i ich państwo upadło. Ostatecznie ród Nguyễn odzyskał władzę i w 1802 roku Nguyễn Phúc Ánh koronował się na cesarza. W tym czasie przyjęto nazwę kraju Viet Nam, obowiązującą do dziś, a dynastia Nguyễnów przetrwała do 1955 roku, gdy abdykował ostatni cesarz [*Historia Wietnamu (do 1843)*].

Wracając do osiągnięć kulturowych Taysonów, należy podkreślić, że doprowadzili oni do zastąpienia piśmiennictwa *hán tự*, czyli zapisu chińskiego, zapisem *chữ nôm*, czyli pismem wietnamskim, zwanym „Pismem Południowym”. Taysonowie próbowali również zreformować system szkolny na wzór europejski, czyli mający edukować całe społeczeństwo, a nie tylko elitę władzy. Nguyễn Huệ – cesarz Quang Trung z dynastii Taysonów – na północy utworzył szkoły na szczeblu wspólnot wiejskich oraz małych ośrodków prowincjonalnych, które miały obowiązek je utrzymywać. Nauczyciele byli zatwierdzani przez państwo, jednak byli wybierani lokalnie. Zmiany w szkolnictwie miały charakter bardziej organizacyjny niż treściowy. System egzaminacyjny specjalnie się nie zmienił, doszły jedynie zadania w *nôm*, na który przetłumaczono kanon konfucjański. Na stanowiska administracyjne przeniknęli ludzie z mniej zamożnych warstw społecznych, wielu dawnych urzędników odwołano. Ideologia konfucjańska, mimo że dalej obowiązywała jako doktryna państwowa, przeżywała wyraźny kryzys spowodowany kojarzeniem jej z dotychczasowym aparatem ucisku, jak również przenikaniem bardziej ludowych elementów kultury, a także mniej wykształconych w konfucjanizmie osób do administracji. Znana była tolerancja religijna Taysonów, można było otwarcie propagować nie tylko buddyzm, ale również katolicyzm. W literaturze coraz częściej podejmowano tematy przeżyć wewnętrznych człowieka oraz nasiliła się krytyka instytucji i warstw społeczeństwa feudalnego (W. Olszewski, 1991, s. 178-179).

Wsparcie konfucjanizmu przez odrestaurowaną dynastię Nguyễnów

Cesarz Gia Long (Nguyễn Phúc Ánh, panujący w latach 1802-1820), a zwłaszcza jego następca Minh Mạng (cesarz w latach: 1820-1841) prowadzili politykę izolacjonizmu i byli zapatrzeni we wzory chińskie. Przywrócona została administracja konfucjańska oraz tradycyjne 6 ministerstw: sprawiedliwości, spraw wewnętrznych, finansów, religii, wojny i robót publicznych. Zwalczano wszelkie nowinki, cesarz Minh Mạng kazał nazywać się Synem Nieba. Przekonania religijne buddystów i taoistów, a także katolików stały w sprzeczności z jego dążeniami, dlatego rozpoczął prześladowania. Najbardziej ucierpieli katolicy, również za panowania kolejnego cesarza Thiệu

Tri (cesarz w latach: 1841–1847). „Problem katolicki” zaczął się przekształcać w kwestię polityczną, szykowałą się francuska interwencja zbrojna. W 1847 roku Francuzi zbombardowali port Đà Nẵng. Spowodowało to nasilenie represji misjonarzy Europejczyków w Wietnamie, jednak miejscowi wyznawcy nie byli specjalnie prześladowani. Ocenia się, że w pierwszej połowie XIX wieku śmierć z powodu prześladowań antykatolickich poniosło mniej niż 100 osób (W. Olszewski, 1991, s. 205–208).

Zmiany w edukacji i administracji

W 1803 roku otwarto akademię Han Lam, którą cesarz Minh Mạng przekształcił w Quốc Tử Giám, uczelnię kształcąca za pieniądze państwowe dzieci elit: książąt i możnowładców oraz mandarynów. W 1815 roku zliberalizowano i odnowiono system edukacji, który obowiązywał przez czas trwania ostatniej dynastii. Każda wspólnota utrzymywała szkołę, która była pod opieką specjalnych urzędów. Dziewczęta kształciły się do 15. roku życia, chłopcy aż do czasu startu w konkursach prowincjonalnych. Dzieci elit kształciły się w akademii i u wysoko wykwalifikowanych prywatnych nauczycieli, dzięki czemu o wiele łatwiej wygrywały konkursy i osiągały zaszczyty. Na szczeblu prowincjonalnym dostęp do konkursów był szeroki, jednak niewielu zdawało egzaminy i podejmowało dalszą naukę. Laureaci konkursów prowincjonalnych od 1828 roku otrzymywali tytuły: *tu tai*, czyli bakałarza oraz *cu nhan*, czyli magistra. Pierwsi nie mogli otrzymywać stopni mandaryńskich i przystępować do konkursu stołecznego, lecz zostawali wiejskimi i lokalnymi nauczycielami, cieszącymi się dużym szacunkiem. Drudzy mogli startować w konkursie centralnym i otrzymać tytuł *tiến sĩ*, czyli doktora, oraz ubiegać się o stopnie mandaryńskie. Wprowadzono również w 1829 roku kolejny tytuł, zwany *phó bang*, nieco niższy od *tiến sĩ*.

W treściach i programach nauczania zaznaczył się powrót do kanonu konfucjańskiego w wydaniu chińskim, znów zaczął dominować zapis w *hán*. Uwagę zwracano przede wszystkim na kwiecistość wypowiedzi i powoływanie się na cytaty z kanonu konfucjańskiego. Nie odnotowano żadnego postępu w naukach przyrodniczych i technicznych, naśladowując w tym zakresie wzory chińskie. Zemściło się to bez wątpienia w okresie podboju Wietnamu przez Francuzów. Wykształcony cesarz Minh Mạng uświadomił sobie, że konfucjanizm nie pozwalał zreformować i wzmocnić państwa, a jednocześnie, co paradoksalne, spajał społeczeństwo przez swoje patriarchalne zasady, zwłaszcza w trudnych momentach dziejów. W pierwszej połowie XIX wieku konfucjanizm w Wietnamie miał charakter fasadowy, uznawany był dlatego, że wskazywały na niego elity władzy.

Najlepiej rozwijały się nauki humanistyczne. Ukazały się m.in.: 444-tomowe *Đại Nam thực quán* („Zapiski o Dai Namie”), czyli kroniki opisujące Wietnam, poczynszy od XVI wieku, oraz *Đại Nam Liệt Truyện* („Biografie Dai Namu”), przedstawiające sylwetki nie tylko cesarzy, cesarzowych i mandarynów, ale również wodzów, duchownych oraz przywódców buntów. Dzieło Phan Huy Chú *Lịch triều hiến chương loại chí* („Monografia instytucji z czasów wszystkich dynastii”) było opracowaniem w pewnej części pedagogicznym, gdyż zawierało m.in. opis funkcjonowania edukacji i egzaminów w Wietnamie. Na język francuski został przetłumaczony traktat autorstwa Trịnh Hoài Đức (1765–1825) pt. *Gia Định thành thông chí* („Opisanie Gia Dinh”) (W. Olszewski, 1991, s. 213–215).

Najazd Francuzów i nowy wymiar edukacji w podporządkowanej im części kraju

Od 1842 roku na wodach chińskich stale przebywała francuska eskadra dalekowschodnia. W 1856 roku ponownie zbombardowano porty Đà Nẵng. Przedstawiciel Francji L.Ch. de Montigny miał wypertraktować dla Francji bardzo korzystne warunki: otwarcie portów, wolność religii katolickiej, swobodny handel i inne, jednak jego misja się nie powiodła. W kolejnym roku cesarz Napoleon III powołał tzw. Komisję Kochinchińską, która uznała „wylącznieść praw Francji” do terytorium Wietnamu. Wraz z Hiszpanią przygotowano wspólną interwencję i w 1858 roku flota francusko-hiszpańska ostrzelała Đà Nẵng, zwany Turanem. Port ten został opanowany, a później podobny los spotkał miasto Sajgon. Francuzi pozostawili tam na stałe garnizony, jednak nie odnieśli większych sukcesów. Zdarzenia te wywołały zdumienie feudalnych władz, gdyż wcześniej barbarzyńcy zawsze odpływali. Spowolnione administracją konfucjańską państwo wietnamskie próbowało zorganizować obronę, lecz na przeszkodzie stanęła niekompetencja wojskowych. Nasilono prześladowania katolików edyktem cesarskim z 1861 roku. W tym samym roku napłynęły posiłki z Francji, dzięki czemu Francuzom udało się podbić olbrzymią prowincję wietnamską położoną na zachód od Mekongu. Do 1862 roku zostały zagarnięte kolejne rozległe terytoria. Utrata ziem, ale głównie rozszerzające swój zasięg powstanie chłopskie popierane przez misjonarzy hiszpańskich skłoniło wreszcie dwór cesarski do pertraktacji. Francusko-wietnamsko-hiszpański traktat pokojowy z 1862 roku dawał Francuzom 3 prowincje Kochinchiny (będące dotąd spichlerzem Wietnamu) wraz z Sajgonem oraz wyspą Kondor, wolność religii katolickiej, zobowiązanie o nieodstępowaniu terytorium wietnamskiego innym krajom oraz wysoką kontrybucję (W. Olszewski, 1991, s. 222–226).

Dwór cesarski grał na zwłokę z ratyfikacją traktatu, potajemnie wzywając do partyzantki przeciw najeźdźcom, jednak próby oporu się nie powiodły i Wietnamczycy zagrożeni wojną już na terenie Tonkinu ratyfikowali traktat.

Francuzi zarządzali podbitym terytorium bezpośrednio, pomijając Wietnamczyków. Prawie natychmiast zaczęli eliminować dotychczasowy system oświatowy wraz z ideograficznym pismem *hán tự* oraz *chữ nôm* i powoływali do życia szkoły z łacińskim pismem *quốc ngữ*. W ten sposób prowadzono wynaradawianie, odrywając nowo kształcących się od wykształconych elit i dotychczasowej spuścizny literackiej Wietnamu. Znacznie zwiększono podatki, doprowadzono do zmian własności ziemi na wielką skalę, wkrótce też wprowadzono francuski kodeks prawny. Rozbudowywany na wzór europejski Sajgon został stolicą kolonii (W. Olszewski, 1991, s. 226–228).

Podbój Wietnamu przez Francuzów

W 1863 roku Wietnam podjął w Paryżu próbę negocjacji zwrotu zagrabionych prowincji, która ostatecznie się nie powiodła. W kraju narastał głód i wzrastały podatki, szerzyły się też idee antycesarskie i antycudzoziemskie. Dość powszechnie uważano, że Niebo wycofało swój Mandat dla panującej dynastii. W 1867 roku wykorzystali to Francuzi, podporządkowując sobie 3 pozostałe prowincje Nam Ky. Poszerzenie kolonii nie wzbudziło zbytniego entuzjazmu w samej Francji, która nie wzbogaciła się z tego powodu. Francuzi zaczęli spoglądać z zainteresowaniem na bogate południowe Chiny, na terytorium Yunnanu i próbowali tam dotrzeć drogą rzeczną, płynąc Mekongiem. Ta droga okazała się zbyt trudna, ale odkryli, że żeglownym szlakiem w kierunku Yunnanu jest Rzeka Czerwona, uchodząca do morza na terenie Bắc Kỳ (Tonkinu). W 1873 roku 212 Francuzów pod wodzą kupca Dupuisa oraz badacza Garniera zdobyło Hanoi oraz prawie cały obszar Deltę Rzeki Czerwonej z 2 mln mieszkańców. To niebywałe zwycięstwo oraz ultimatum admirała Dupré dotyczące przejęcia władzy w Wietnamie skłoniło dwór cesarski do sprzymierzenia się z posttajpingowskimi, dobrze i nowocześnie uzbrojonymi „Czarnymi Flagami” Liu Yongfu, którzy przybyli na pomoc Wietnamczykom i pokonali pod Hanoi Garniera. Ostatecznie po reprimendzie udzielonej przez rząd Republiki Francuskiej wojska francuskie opuściły Tonkin, a w 1874 roku Wietnam podpisał niekorzystny dla siebie traktat uznający prawa Francji do 6 podbitych prowincji Nam Kỳ (Kochinchina) oraz gwarantujący udostępnienie wietnamskiego odcinka Rzeki Czerwonej wraz z portami Hanoi i dwóch innych miast dla handlu francuskiego.

Był to kolejny wielki cios dla Wietnamu, a cesarz Tự Đức (panujący w latach 1848–1883) z racji obowiązującej etykiety niewiele wiedział o próbach

reform w Chinach, Japonii, Syjamie i Birmie, a nawet nie uzyskał przydatnych informacji od własnych ambasadorów, nie wspominając już o wiedzy wykształconych za granicą w ramach projektu „Studiów nad Mlekiem i Chlebem” Wietnamczyków. Podejmowane przez zwolenników reform, m.in. rzymskokatolickiego wyznania Nguyễn Trường Tộ (1830–1871), próby unowocześnienia kraju spełzły na niczym.

Pod koniec okresu panowania TỰ ĐỨC nastąpiło pogorszenie stosunków z Francją, a znaczne zbliżenie z Chinami, przeżywającymi wyraźny kryzys. Francuzi w 1882 i 1883 roku wzmocnili swe siły w Hanoi i Wietnamczycy ponownie szukali wsparcia u „Czarnych Flag”. Ci wkrótce pokonali Francuzów dowodzonych przez komandora Rivière’a. Francuzi z powodu tej klęski wzmocnili swe siły dużymi jednostkami z kraju. Po śmierci cesarza TỰ ĐỨC w 1883 roku w Wietnamie starły się wpływy Francji i Chin, na tronie zaś zasiadali figuranci reprezentujący interesy różnych sił. Jeszcze w tym samym roku Francuzi uzyskali przewagę, zdobywając kolejną prowincję, ale to ich nie zadowoliło, więc w 1884 roku ruszyli przeciw twierdzom bronionym wspólnie przez wojska wietnamskie i chińskie. Działania Francuzów zakończyły się wielkim sukcesem, w połowie 1884 roku podpisali układ w Tianjinie, który oddawał w ich ręce ostatecznie Tonkin, rządzony przez rezydentów, zaś Annam stawał się francuskim protektoratem z własnymi podatkami oraz administracją wietnamską. Trudna wojna francusko-chińska zakończyła się w połowie 1885 roku podpisaniem traktatu, według którego Chiny uznawały zwierzchnictwo Francji nad kadłubowym już Cesarstwem Wietnamskim, podporządkowanym jej na okres około 70 lat (W. Olszewski, 1991, s. 230–247).

Jeszcze w XIX wieku wybuchały liczne, często kierowane przez lojalnych dynastii mandarynów (średniego i niższego stopnia) walki narodowowyzwoleńcze, które na terenie Annamu były szczególnie krwawe. Zostały one wywołane edyktem cesarskim z 1885 roku zwanym *Cần Vương* („Edykt lojalności”). Cesarz wzywał w nim do ogólnonarodowego powstania przeciw okupantom i kolaborującym z nimi zdrajcom. W 1888 roku Francuzi pojmali byłego cesarza Wietnamu – Hàm Nghi (cesarz w latach: 1884–1885) i zesłali go do Algierii. Katolicka milicja pomagała siłom okupacyjnym niszczyć zbuntowane wsie, za co odwetem były rzezie na katolikach sięgające 25 tys. ofiar. Na początku 1896 roku kolonialne władze francuskie uznały za zakończoną pacyfikację Annamu. Bắc Kỳ, czyli północ kraju, tradycyjnie antycesarska i antyurzędnicza, prowadziła chłopską walkę partyzancką, w której odnosiła pewne sukcesy. Do pacyfikacji Bắc Kỳ Francuzi używali zdegenerowanych oddziałów Legii Cudzoziemskiej oraz jednostek tubylczych, które paliły całe zbuntowane wsie i mordowały ich mieszkańców. Działania te zniszczyły ostatecznie na początku XX wieku ruch *Cần Vương* i podporządkowały Wietnamczyków najeźdźcom (W. Olszewski, 1991, s. 248–253).

Przemiany światopoglądowe i edukacja w czasach kolonialnych

Utrata niepodległości była odbierana przez Wietnamczyków jako akt odwrócenia się Nieba nie tylko od dynastii, ale również od nich samych. Najeźdźcy wyraźnie różnili się od pokonanych kolorem skóry. Demonstrowali wyższość kulturową, co wywoływało powszechne odczucie upokorzenia. W tym czasie zanikał system mandarynatu i sami mandaryni. Niektórzy z mandarynów walczyli i zginęli za dynastię, część z nich popełniła samobójstwo, a część zdecydowała się umrzeć, dokonując ataków i zabójstw Francuzów. W ich miejsce pojawili się wydolni ekonomicznie posiadacze ziemscy. Do literatury wietnamskiej, zwłaszcza w końcu XIX wieku, zaczęły przenikać nowe wartości, budujące zręby odmiennego niż dotychczas światopoglądu (W. Olszewski, 1991, s. 254–256).

Już w 1887 roku Francuzi stworzyli Związek Indochin, obejmując swym protektoratem Annam, Tonkin, Kambodżę, a potem Laos. Celem Francuzów była asymilacja tych krajów przez narzucenie im francuskiej kultury. Ich mieszkańców traktowano jako obywateli Francji, choć być może drugiej kategorii. Hasła „Wolność, równość, braterstwo” umieszczane na urzędach i dokumentach III Republiki zmuszały uczniów z pokonanych krajów do refleksji na temat tego, kogo one dotyczyły. Prawo francuskie, sankcjonujące indywidualną własność prywatną, doprowadziło do wyłonienia się wspomnianych właścicieli ziemskich oraz lichwiarzy, mających coraz większą władzę. Wietnamskie poczucie narodowe było wciąż bardzo silne, a przykłady Japonii i Chin popychały zwłaszcza młodzież wietnamską do działania. Część tej młodzieży podchwyciła hasło: „Azja dla Azjatów” i po wygranej wojnie Japonii z Rosją oraz rewolucji chińskiej z 1911 roku jeden z wietnamskich uczestników spotkania w Tokio z Sun Jat-senem stworzył ruch na rzecz Republiki Wietnamskiej. Francuzi z uwagi na podsycanie niepokoju wśród intelektualistów szybko zamknęli otwarty w 1907 roku za gubernatora P. Beau uniwersytet w Hanoi (to miasto i Haiphong znalazły się bezpośrednio w kolonii francuskiej), pozostawiając go nieczynnym do 1918 roku (J.M. Roberts, 2000a, s. 100–101).

Nieliczne szkoły powstające w Kochinchinie i Tonkinie w miejsce poprzednich posiadały zmieniony program, pomijający zupełnie wielowiekowy dorobek Wietnamu, a skupiający się na historii, literaturze i sztuce francuskiej oraz – w mniejszym stopniu – europejskiej. Szczególnie starano się nauczać języka francuskiego, a zachętą miała być możliwość uzyskania obywatelstwa tego kraju. Początkowo niski poziom systemu szkolnego i programu stopniowo się poprawił. Ogólnie jednak poziom edukacji społeczeństwa spadł, podobnie jak możliwości dalszego kształcenia. Wynarodawianiu służyło przede wszystkim

kim coraz bardziej rozpowszechnione stosowanie pisma opierającego się na alfabecie łacińskim, przystosowanym do wymowy wietnamskiej – *quốc ngữ*.

Podobnie było z opieką medyczną, która (z wyjątkiem masowych szczepień) została zlikwidowana (W. Olszewski, 1991, s. 260–261).

W okresie I wojny światowej w 1915 roku w Tonkinie, a w 1918 roku w Annamie zniesiono tradycyjny system egzaminacyjny, ale były to pozory reform, gdyż Francuzi szukali przede wszystkim dalszych możliwości zaopatrzenia gospodarki kraju toczącego wojnę oraz taniej siły roboczej. Werbowano również na siłę żołnierzy, których po wojnie wróciła mniej niż połowa, przywożąc ze sobą oprócz europejskich chorób idee rewolucyjne (W. Olszewski, 1991, s. 281). Po wojnie edukacja Wietnamczyków dalej znajdowała się w fazie upadku. Na 2 mln dzieci w wieku szkolnym w nauce uczestniczyło około 200 tys. Niewielu Wietnamczyków kontynuowało naukę na szczeblu średnim z uwagi na francuski program i język oraz ograniczoną i nieproporcjonalną liczbę miejsc dla tubylców. W 1924 roku powstała Wyższa Szkoła Indochin, której dyplom, podobnie jak innych uczelni, artystycznych czy fakultetów medycznych, nie mógł się równać dyplomowi ukończenia studiów w metropolii. Zmiana nastąpiła dopiero w 1930 roku, gdy zrównano status indochińskich szkół wyższych z uczelniami europejskimi. W tym czasie zmienił się, choć niewiele, dotychczas zgalicyzowany program studiów (na skutek wystąpień w latach 1929–1930), w którym pojawiły się nowe elementy związane z kulturą Wietnamu (W. Olszewski, 1991, s. 285).

W tym czasie wzrosła znacząco liczba wietnamskich robotników, z których stałą pracę miało tylko niewielu. Byli oni zatrudniani głównie na plantacjach i w kopalniach. Powiększało swoją liczebność nielegalne Stowarzyszenie Rewolucyjnej Młodzieży Wietnamskiej (Thanh Nien). Z tej i innych organizacji wyłoniły się trzy mniejsze partie komunistyczne, które na konferencji prowadzonej przez Hồ Chí Minha w Hongkongu w 1930 roku zjednoczyły się w Komunistyczną Partię Wietnamu – Viet Nam Cong San Dang (VNCSĐ). Partia ta zaczęła wkrótce koordynować i przewodzić licznym strajkom i wystąpieniom zbrojnym. W rezultacie doszło do masowych represji wobec Wietnamczyków, choć próbowano również wprowadzić ograniczone reformy.

Po upadku VNCSĐ w 1935 roku wyłoniła się w Makau Komunistyczna Partia Indochin. Przez kolejne lata prowadziła ona na terytorium wietnamskim rozmaite legalne i półlegalne działania, wśród których znalazło się również tworzenie stowarzyszeń i grup samokształceniowych, czytelniczych itp. Ponadto z jej inicjatywy utworzono Stowarzyszenie Propagowania Narodowego Pisma oraz wydawano liczne gazety, nawet po francusku, oddziałujące na świadomość mas. W latach: 1936–1938 udało się wywalczyć: 8-godzinny dzień pracy i płatny 10-dniowy urlop, ponadto regulamin obowiązujący pracodawców oraz stawkę minimalną. Niestety, były to najczęściej nierespektowane dekrety francuskie. Upowszechnianie się alfabetu łacińskiego

w społeczeństwie stopniowo poszerzało liczbę odbiorców słowa pisanego i w rezultacie twórczość literacka oraz po części naukowa stała się dostępna dla masowego odbiorcy, eliminując dawny podział na oświecone elity i masy ignorantów. W latach 30. XX wieku ujawniły się prawdziwe bogactwa kolonii i zaczęły przynosić wielki dochód Francuzom. Zysk osiągnęto przede wszystkim z uprawy na wielką skalę ryżu, ale też z użytkowania zasobów mineralnych podbitego Wietnamu. W okresie wzrastającego imperializmu japońskiego i konfliktu chińsko-japońskiego Francja była zaangażowana po stronie mocarstw wspierających Chiny, którym dostarczała duże ilości żywności z Indochin oraz udzielała innej pomocy. Tymczasem Japonia zbliżyła się znacząco do granicy francuskiej, a w 1939 roku zajęła dwie pomniejsze wyspy, stanowiące część kolonii, a w przeszłości terytorium wietnamskiego (W. Olszewski, 1991, s. 289, 299–300, 303, 305–306, 308–309, 310).

Okupacja japońska

Presja Japonii spowodowała otwarcie dla niej lotnisk i portu na terytorium francuskiej kolonii. Wietnamskie ugrupowania projapońskie postanowiły wystąpić przeciw władzom kolonialnym. KC KP Indochin zdecydował o odwołaniu powstania przygotowywanego przez tę partię w Kochinchinach. Polecenie przyszło jednak zbyt późno i doszło do zrywu, w którym uczestniczyły także oddziały chłopskie. Powstanie zostało stłumione z wyjątkowym okrucieństwem na przełomie 1940 i 1941 roku. Od lipca 1941 roku Japończycy, stosując kolejne wymuszenia na słabej i już sojuszniczej francuskiej administracji Ph. Pétaina (którego rząd przestał istnieć w 1944 roku), podporządkowali sobie Wietnam i całe Indochiny. W okresie tej okupacji zmarło z głodu ponad milion chłopów wietnamskich, a rozrosła się administracja wietnamska oraz niewielkie wietnamskie zakłady wytwórcze. W tym czasie powstawały nowe ugrupowania nacjonalistyczne, z których część była wspierana przez Japończyków, ale nie były one w stanie zastąpić panowania kolonialnego (W. Olszewski, 1991, s. 318–322). Japończycy pod swym panowaniem wojskowym połączyli dotychczas rozdzielone: Kochinchinę, Tonkin oraz Annam w państwo Wietnam pod rządami cesarza Annamu. Gdy się poddawali, Hồ Chí Minh (co oznacza: 'niosący światło', właściwie Nguyễn Ái Quốc, 1890–1969), dotychczasowy przywódca Viet Minhu – podziemia komunistycznego, utworzył w 1945 roku rząd w Hanoi i Demokratyczną Republikę Wietnamu (J.M. Roberts, 2000b, s. 107).

Wietnam współczesny

Powojenna historia Wietnamu jest znacznie lepiej znana na Zachodzie niż wcześniejsza, dlatego zostanie opisana tylko pokrótce.

Gdy Francuzi powrócili do Indochin, początkowo uznali Republikę Wietnamu za autonomiczne państwo w ramach Unii Francuskiej, jednak chcieli z niego wydzielić Kochinchinę. W końcu 1946 roku doszło do zamieszek antyfrancuskich w Hanoi, które pociągnęły za sobą wiele ofiar śmiertelnych i zmusiły Hồ Chí Minha do ucieczki. Rozpoczęła się wojna z Francuzami o utworzenie zjednoczonego i niepodległego Wietnamu. W 1949 roku Francuzi odrestaurowali rząd cesarski i zgodzili się przyłączyć do Wietnamu Kochinchinę, a Laos i Kambodżę uznali za kraje stowarzyszone w Unii Francuskiej. Wielka Brytania i Stany Zjednoczone uznały rząd cesarski, a Chiny i Związek Sowiecki – rząd Hồ Chí Minha (J.M. Roberts, 2000b, s. 107). Komunistyczny przywódca walczył wraz ze swym Viet Minhem przeciw Francuzom aż do 1954 roku, gdy w bitwie pod Địch Biên Phủ odniósł wielkie zwycięstwo, kończące okres panowania Francji w Wietnamie i całych Indochinach. Zwycięska bitwa doprowadziła do układów genewskich, które podzieliły Wietnam na Północny i Południowy (J. MacDonald, 1994, s. 194–196). Stany Zjednoczone, realizując swą politykę umacniania światowego mocarstwa, czynnie dbając o wartości kapitalistyczne w świecie rozszerzającego swe wpływy komunizmu, po II wojnie światowej wyraźnie zaznaczyły swoją obecność na Dalekim Wschodzie oraz w Azji Południowo-Wschodniej, w tym także umocniły swą obecność wojskową w Wietnamie Południowym. Wpływ na losy świata, m.in. przez uchwycenie przyczółków w strategicznych miejscach kuli ziemskiej, stał się celem nadrzędnym. Prowadzenie wojen w odległych rejonach świata uzasadniało potrzebę stałej obecności militarnej. Jednak realizacja kilku poważnych celów polityczno-militarnych w tym samym czasie mogła nie przynieść korzystnych rozstrzygnięć nawet dla światowych mocarstw (A.R. Kosta, 2003, s. 178–181). Wojna rozpoczęła się już w 1964 roku, gdy północnowietnamskie jednostki zaatakowały amerykańskie okręty. Prezydent L. Johnson powiadomiony o prawdopodobieństwie upadku Wietnamu Południowego w kolejnym roku rozpoczął zmasowane ataki lotnicze na Północ. Związek Sowiecki przez ChRL dostarczał uzbrojenia Wietnamowi Północnemu. Amerykanie w 1968 roku zaangażowali w wojnę w Wietnamie ponad pół miliona żołnierzy, ponosili duże ofiary w ludziach oraz olbrzymie koszty finansowe prowadzenia wojny, która wciąż była nierozstrzygnięta. Właśnie w tym roku społeczeństwo amerykańskie wyraźnie zmanifestowało brak poparcia dla tej wojny. Negatywne wobec wojny nastroje społeczne kształtowały się m.in. na skutek medialnych prezentacji okrucieństw wojny. Wielkie wrażenie w Stanach Zjednoczonych i innych krajach Zachodu wywarło zaprezentowanie filmu i zdjęć wietnamskiego mnicha zen, który

siedząc w medytacji, podpalił się i spłonął, w ten sposób protestując przeciw bratobójczej wojnie i wcielaniu buddystów do armii (P. Zieliński, 1993, s. 109). Na nowego prezydenta USA wybrano R. Nixona, który zaczął wycofywać wojska lądowe z Wietnamu. Wraz z nimi Wietnam południowy opuściło 117 tys. Wietnamczyków. Jeszcze w 1972 roku miały miejsce bombardowania amerykańskie, jednak w 1973 roku podpisano w Paryżu zawieszenie broni.

Przywódcy Wietnamu Północnego nie przestrzegali postanowień podpisanego zawieszenia broni i kontynuowali ofensywę na Południe, jednak Amerykanie już nie reagowali zbrojnie. Gdy po ustąpieniu Nixona na początku 1975 roku Amerykanie zaprzestali pomocy dla Sajgonu, losy wojny były przesądzone (J.M. Roberts, 2000c, s. 90–96). Zjednoczenie Wietnamu pod rządami komunistów urzeczywistniło się w 1975 roku, jednak koszty wojny, przede wszystkim straty ludzkie, ale też materialne, zwłaszcza ze strony północnowietnamskiej, były przerażające. W 1979 roku doszło do krótkiej i nierozstrzygającej o zwycięstwie wojny między Socjalistyczną Republiką Wietnamu a Chińską Republiką Ludową, która w rezultacie zbliżyła Wietnam do ZSRR.

W 1986 roku Wietnam wszedł na drogę gospodarki rynkowej, w 1995 roku poprawił stosunki z ChRL, nawiązał kontakt dyplomatyczny z USA i wstąpił do organizacji: WTO i ASEAN. Wkrótce zaczął się bardzo prężnie rozwijać gospodarczo, co trwa do dziś i czyni z niego jedno z najnowocześniejszych państw w rejonie Azji Południowo-Wschodniej.

Edukacja we współczesnym Wietnamie

W ciągu 10 lat od końca II wojny światowej ponad 13 mln dorosłych osób nauczyło się pisać i czytać, 2,5 mln posiadało wykształcenie podstawowe, 100 tys. – średnie. W wolnych od panowania Francuzów rejonach Việt Bắc prowadzono kursy uniwersyteckie, pedagogiczne i fachowe, na których studiowało ponad 1500 osób. W 1950 roku przeprowadzono reformę szkolną, która wprowadziła 4 lata szkoły podstawowej, 3 gimnazjum i 2 liceum. W 1955 roku powstał Hanojski Uniwersytet Państwowy, potem inne wyższe uczelnie pedagogiczne i techniczne. W 1961 roku przedłużono o rok naukę w liceum, wydłużając okres kształcenia do 10 lat. Rozwijano również edukację w innych grupach narodowościowych, umożliwiając im własny zapis języków. Rozwijało się tam zwłaszcza szkolnictwo pedagogiczne i zawodowe. W Việt Bắc powstał w 1967 roku Instytut Pedagogiczny oraz wiele szkół dla dorosłych.

Szkolnictwo południowowietnamskie było początkowo o wiele słabiej rozwinięte i mniej liczne. Szczebel średni i wyższy stanowiły przede wszystkim szkoły wojskowe i administracyjne, gdzie językami wykładowymi były

angielski i francuski. Szkoły podstawowe były 5-letnie i bezpłatne, a średnie 7-letnie i płatne. Znaczna poprawa w szkolnictwie nastąpiła w drugiej połowie lat 60., gdy Amerykanie na dużą skalę „doksztalcali nauczycieli” i wyposażyli uczniów w bezpłatne podręczniki, zawierające antykomunistyczne treści i zachodnie wizje rzeczywistości. Kształcono na potrzeby wojny na szczeblu średnim i wyższym wielu techników, inżynierów i wojskowych. Ocenia się, że 85% studiujących pochodziło z warstw zamożnych.

W miarę opanowywania Południa przez wojska północnowietnamskie zmieniano model edukacji, a treści zastępowano elementami ideologii komunistycznej. Inne kraje socjalistyczne, głównie ZSRR, ale także Polska, znacząco pomagały w kształceniu uniwersyteckim wykwalifikowanych kadr Wietnamczyków. W Polsce Wietnamczycy uczyli się najpierw języka w łódzkiej Szkole Języka Polskiego lub podczas zgrupowań adaptacyjnych w Szklarskiej Porębie, a następnie trafiali na wybrane uczelnie. Praca naukowa w powojennym Wietnamie była koordynowana najpierw przez Komitet do Badania Literatury, Historii i Geografii z 1953 roku, a od 1959 roku przez Państwowy Komitet Nauk. Pod jego opieką znalazły się instytuty naukowe z różnych dziedzin: ekonomii, filozofii, historii, rolnictwa, chemii, prawa, fizyki, archeologii, oceanografii i kolejnych dziedzin nauki (W. Olszewski, 1991, s. 432–434).

Wzorce myślenia i zachowania Wietnamczyków oraz podmiotowość w wychowaniu wietnamskim

Ukształtowane przez uczestnictwo w kulturze oraz wychowanie i kształcenie wzory myślenia i standardy zachowania w Wietnamie nieco odbiegają od zachodnich, a częściowo także od chińskich, japońskich i koreańskich (P. Zieliński, 2008a, s. 391), ponadto wyraźnie zmieniają się na przestrzeni dziejów. Początkowo myślenie w Wietnamie było konkretno-wyobrażeniowe, pozwalające przewidywać rozwój zjawisk oraz w praktyce wykorzystywać wszelkie sprzyjające elementy. Z czasem stało się bardziej pojęciowe, ale też uproszczone w tym zakresie i zaczęło zatracać swój charakter całościowy i intuicyjny, ponadto cechował je synkretyzm. Zachowanie było bardzo celowościowe, konserwatywne, ale też w miarę potrzeby pełne przedsiębiorczości oraz poświęcenia. Z czasem stało się jakby spowolnione, oparte na autorytetach, ale wciąż pełne poświęcenia i odwagi.

Synkretyzm, praktycyzm, przedsiębiorczość, wytrwałość oraz umiejętność asymilowania się przy zachowaniu własnej tożsamości, a także poświęcenie przybierające różne formy zdają się dobrze charakteryzować współczesnego Wietnamczyka.

Podmiotowość osoby rozumiana w pedagogice jako wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości wiąże się z indywidualizmem, samorealizacją, wyobraźnią moralną i jeszcze innymi cechami pedagogicznymi. Ta właściwość wychowania wraz z towarzyszącymi jej cechami na gruncie edukacji wietnamskiej zaznaczyła się przede wszystkim i najpełniej w naukach i praktykach buddyzmu *thiêu*, częściowo w taoizmie, a w znacznie mniejszym stopniu w konfucjanizmie.

Ponieważ cechy i wartości wychowania w buddyzmie zen dokładnie omówiłem w innych pracach (P. Zieliński, 2000a, 2000b), najmniej uwagi poświęcając tam wietnamskiemu buddyzmowi zen, na zakończenie przytoczę wartości buddyjskie z tej kultury. Są one wyraźnie widoczne w przytoczonej krótkiej mowie (wraz z prostą demonstracją) współczesnego mnicha zen, znanego na całym świecie Thich Nhât Hanha, zatytułowanej *Ego*. Mnich powiedział:

Moja ręka, moja prawa ręka [pokazuje na swą prawą rękę] pisze poematy. Komponuję. [Pokazuje lewą rękę] Moja lewa ręka nie pisze żadnych poematów. Ale moja prawa ręka nie myśli: „Ty, ty, lewa ręko, jesteś do niczego”. Moja prawa ręka nie ma kompleksu wyższości, dlatego jest bardzo szczęśliwa. Moja lewa ręka nie posiada kompleksu niższości. [Pokazując obie ręce] Tak więc pomiędzy moimi rękoma istnieje mądrość, zwana mądrością nie-dyskryminowania. Pewnego dnia, pamiętam, wbijałem gwóźdź i moja prawa ręka nie była w najlepszej kondycji, co spowodowało, że uderzyłem w palec lewej dłoni. Odłożyłem młotek na bok i objąłem prawą dłoń kciuk lewej ręki. Jak widzicie, one troszczą się o siebie nawzajem. Nie mówią do siebie: „Ja dbam o ciebie i ty, lewa ręko, musisz o tym dobrze pamiętać i odplacić mi się w przyszłości”. Nie chodzi tutaj o tego typu myślenie. Moja lewa ręka nie powie: „Moja prawa ręko, sporządziłaś mi tyle krzywdy, daj mi ten młotek... chcę sprawiedliwości!”, ponieważ te dwie ręce wiedzą, że są razem i że istnieją dla siebie nawzajem (Thich Nhât Hanh, 2008).

Okazuje się, że droga współczucia i współodczuwania oraz wybaczenia wynika z dotarcia do źródła własnej podmiotowości, urzeczywistnienia własnej istoty, w buddyzmie zwanego *satori*, a wtedy takie buddyjskie myślenie i zachowanie staje się czymś naturalnym. Co interesujące, współczesny Wietnam zdaje się choć po części podążać tą drogą.

Thich Nhât Hanh stwierdza, że mądre myślenie ma swoje reguły. Pierwsza głosi, że każdy system myślowy jest jedynie drogowskazem, a nie prawdą absolutną. Kolejna mówi m.in. o tym, że prawdę znajduje się w życiu, a nie w wiedzy pojęciowej, nauka trwa przez całe życie i polega na obserwacji rzeczywistości w sobie i w otaczającym nas świecie. Jeszcze inna mówi o tym, by nikomu, nawet dzieciom, nie narzucać swych poglądów, nie posługiwać się ani autorytetem własnym, ani groźbą, ani pieniędzmi, ani propagandą czy nawet oświatą w tym celu. Jedynie prowadząc współczujący dialog, można pomóc komuś w pozbyciu się fanatyzmu i ciasnoty umysłowej. Nie należy

zamykać oczu na cierpienia, lecz dostrzegać je i przeciwdziałać im (Thich Nhat Hanh, 1992, s. 69–71).

Do podobnych wniosków związanych z rozumieniem podmiotowości dochodzi współczesna zachodnia pedagogika humanistyczna, choćby w osobie jednego ze swych przedstawicieli – A. Brühlmeiera. Pojawia się punkt wspólny do prowadzenia dialogu dwóch odrębnie ukształtowanych pedagogik.

Bibliografia

- Halik, T. (2009). Emigrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce. W: T. Halik, A. Kosowicz, M. Marek, *Migranci w polskim społeczeństwie*. Warszawa.
- Historia Wietnamu (do 1843)*. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Historia_Wietnamu_\(do_1843\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Historia_Wietnamu_(do_1843)) (data dostępu: 2011).
- Huanyin, Y. (1996). Konfucjusz. W: C. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.). *Myśliciele o wychowaniu*. Warszawa.
- Kosta, A.R. (2003). *Amerykańska polityka w Wietnamie po konferencji w Genewie (1954–1968)*. Warszawa – Częstochowa.
- MacDonald, J. (1994). *Wielkie bitwy historii*. M. Malczyk (tłum.). Warszawa.
- Mencjusz i Xunzi (1999). *O dobrym władcy, mędrcach i naturze ludzkiej*. M. Religa (wyb. i tłum.). Warszawa.
- Olszewski, W. (1991). *Historia Wietnamu*. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Roberts, J.M. (2000a). *Europejskie imperia*. T. VIII. M. Stopa (tłum.). „Ilustrowana historia świata”. Warszawa.
- Roberts, J.M. (2000b). *Nowe mocarstwa XX wieku*. T. IX. M. Dziekan, J. Pierzchała (tłum.). „Ilustrowana historia świata”. Warszawa.
- Roberts, J.M. (2000c). *Nowy porządek świata*. T. X. M. Dziekan, J. Pierzchała (tłum.). „Ilustrowana historia świata”. Warszawa.
- The Rider Encyclopaedia of Eastern Philosophy and Religion* (1989). London.
- Thich Minh Chau (1994). *A Brief History of Vietnamese Buddhism*. <http://daophatn-gaynay.com/index/vietnam.htm> (data dostępu: 2011).
- Thich Nhat Hanh (1992). *Spokój to każdy z nas*. M. Kłobukowski (tłum.). Warszawa.
- Thich Nhat Hanh (2008). *Ego*. Rohatsu (tłum.). <http://www.youtube.com/watch?v=FoVuPTqj7gk> (data dostępu: 2011).
- Zieliński, P. (1993). *Zen wobec głównych problemów współczesnego świata*. W: J. Sierradzan (red.). *Buddologia w Polsce. Aspekty filozoficzne i socjologiczne*. Kraków.
- Zieliński, P. (2000). *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*. Częstochowa.
- Zieliński, P. (2008a). *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII. Warszawa.
- Zieliński, P. (2008b). *Zen jako system wychowania*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII. Warszawa.

Streszczenie

Autor przedstawia oddziaływanie trzech wielkich systemów filozoficznych i religijnych: konfucjanizmu, buddyzmu zen i taoizmu na edukację w Wietnamie. Prezentuje wartości wychowawcze i osiągnięcia edukacyjne w kolejnych historycznych epokach tego kraju. Wpływ kolonialnej polityki Francji w XIX wieku doprowadził do zniszczenia tych systemów edukacyjnych. Kraj został podporządkowany najpierw Francji, a następnie Japonii. Powstała w XX wieku Socjalistyczna Republika Wietnamu oparła się na starych i nowych cechach myślenia i działania Wietnamczyków. Artykuł jest pierwszym w Polsce opracowaniem o rozwoju i przekształceniach edukacji w Wietnamie.

Summary

Education and educational systems in Vietnam against the background of the historical and cultural development of the country (with regard to subjectivity in education). The author presents influences of three great philosophical and religious systems: Confucianism, Zen Buddhism and Taoism on education in Vietnam. He presents educational values and educational achievements in the successive historical epochs of this state. The influence of the colonial politics of France disturbed functioning these educational systems in 19th century. As the result, the state was subordinated firstly France and then Japan. In 20th century come into being the Socialist Republic of Vietnam built on the old and new features of thinking and working of this nation. The article is first in Poland study of the subject matter of development and transformation of the education in Vietnam.

Monika Adamska-Staroń

Ekspresja jako jeden ze sposobów bycia podmiotu w świecie Heideggerowskie (i nie tylko) inspiracje

Zagadnienie podmiotowości nie jest nowe we współczesnej pedagogice, ale nadal kluczowe. Zarówno w pedagogice, jak i innych naukach „podmiot” bywa różnie określany. W zależności od przyjętej perspektywy rozumienia pojęcia podmiotu, jego „losy” są postrzegane albo w jakiejś określonej przestrzeni (edukacyjnej, artystycznej, popkulturowej itp.), albo też w świecie w ogóle.

Rozeznanie się w tym, co własne, i w tym, co inne (rozpoznanie „Innego” zarówno w autoprzestrzeni, jak i poza nią), wymaga poznania wielu ścieżek refleksji (nie tylko współczesnych) nad kwestią podmiotowości. Nie sposób jednak odkryć je wszystkie od razu oraz przedstawić te poznane w jednej „odsłonie”. W swoich rozważaniach dotyczących podmiotu i jego sposobu bycia w świecie uwzględnię tylko wybrane ścieżki filozoficzne i pedagogiczne. Dialog, do którego zapraszam, poprzez własną narrację, w zamiarze miał być dialogiem rzeczowym (dążącym do odkrywania wraz z innymi prawdy), personalnym (dążącym do współwolności z innymi – współwolności rozumianej jako poszanowanie przestrzeni: poznawczej, emocjonalnej, działaniowej innego podmiotu), egzystencjalnym (dążącym do dzielenia się sobą z innymi – swoją wiedzą, emocjami, działaniem). Mam jednak świadomość pojawienia się w tejże narracji pewnych słabości, spłaszczeń czy skrótów myślowych. Podejmując się tego zadania, odsłaniam jakąś część siebie, swoje doświadczenia, wiedzę, ukryte przed-założenia, ale i słabości właśnie. Zanurzając się w interesującą mnie przestrzeń, próbując dotrzeć do jej najgłębszych zakamarków, by „złowić wielką rybę” [„Wszystko, jeśli jest czymś, pochodzi z najgłębszego poziomu” – D. Lynch (D. Lynch, 2007, s. 1)], można zgubić trop, stracić dystans, skierować uwagę na inne jakości. Komunikat zwrotny, jaki zazwyczaj pojawia się w bezpośrednim dialogu, wzbudzałby moją krytyczną czujność. Mimo to podjęłam tę próbę.

Pytanie o podmiot: Kto? Co?

Dzielenie się refleksjami dotyczącymi podmiotu – które mają różne źródła: są rezultatem świadomego studiowania literatury przedmiotu, świadomych i mimowolnych obserwacji, dyskusji, „przypadkowych” olśnień, nieświadomych pokierowań, przeczuc, intuicji – rozpoczną od gramatycznego wątku, od roli podmiotu w zdaniu. Zdanie jest próbą opisanego świata rzeczywistego/wyмышленego/wyśnionego za pomocą wyrazów/słów (zdania wyartykułowane/zdania napisane). Napisałam „próbą opisanego”, gdyż język, którym posługuje się człowiek na co dzień, może fałszować obraz świata (zdaniem niektórych, zazwyczaj to „robi”). Układ wyrazów/słów w zdaniu ma swój gramatyczny porządek. Części zdania mają przypisane określone zadania. Podmiot w tym układzie jest jedną z wiodących figur (wraz z orzeczeniem), jest w centrum. W zdaniu w stronie czynnej podmiotem nazywa się wykonawcę jakiejś czynności lub „obiekt” będący w jakimś stanie, lub „obiekt” podlegający jakiemuś procesowi. W stronie biernej zaś podmiot oznacza obiekt, wobec którego czynność jest wykonywana. Wyróżnia się kilka rodzajów podmiotu: gramatyczny, logiczny, domyślny, szeregowy, towarzyszący, zbiorowy (zob. A. Nagórko, 2007). Każdy z powyższych rodzajów podmiotu, mimo że jawi się w różnych odsłonach, zawsze jednak jest w „środku wydarzeń”. Nie wszystkie jednak zdania to poukładane szyki. Zdarza się, że aby zwrócić uwagę na jakieś zjawisko, problem w zdaniu, przedstawia się „figury” (części zdania), a nawet formuluje się je niegramatycznie czy niezgodnie z regułami semantycznymi. Chcąc zobrazować powyższy aspekt – ignorowania reguł konstytuujących zdanie – odwołam się do przykładu, jakim posłużył się J. Tischner, interpretując Bytowanie jawiące się w *Byciu i czasie* M. Heideggera, określając go (ten przykład) „ekstrawagancją językową przypominającą mowę Kalego z *W pustyni i puszczy* H. Sienkiewicza” (J. Tischner, 1993, s. 148). Punktem wyjścia J. Tischner uczynił następujące, niepoprawne gramatycznie zdanie: „Kali widzieć wielbłąd”. Uznał, że właśnie to zdanie będzie pomocne w odsłonięciu heideggerowskiej różnicy pomiędzy bytem a bytowaniem. Tłumaczy ją następująco:

Bytowanie Kalego nie jest w tym przypadku „aktywne” ani Bytowanie wielbłąda nie jest „pasywne”. Między jednym i drugim nie zachodzi stosunek „wywierania nacisku”, który stanął, zdaniem Heideggera, u źródeł współczesnej techniki. Bezokoliczniki wyrażają coś więcej i coś mniej niż inne formy językowe. Wyrażają „Bycie”, „Bytowanie”, wyrażają, że coś „Być”. W ten sposób dokonują wtopienia rzeczy w horyzont Bytowy, a nie w horyzont Podmiotu poznania. Z drugiej strony wcale go od tego swoicie pojętego Podmiotu nie izolują (J. Tischner, 1993, s. 148).

Tak odsłania się (w dużym zarysie) podmiot jako figura gramatyczna, kluczowa w zdaniu. A jak odsłania się w świecie poza nim? Kto jest określa-

ny mianem podmiotu? Czy jest nim może wykonawca określonej czynności, „obiekt” podlegający jakiemś procesowi, czy „obiekt” znajdujący się w jakimś stanie? Czy jest to autonomicznie realizująca się jednostka, czy może jednostka negocjująca bądź walcząca z tożsamościami, jakie nakłada na nią kultura, w której funkcjonuje (z przekonaniem normatywno-dyrektywalnymi, wiedzą i innymi elementami – konstytuującymi kulturę), inna niż ta, która mieści się w określonych normami ramach? Podstawa świata czy może nigdy nierozwiązany problem lub wciąż rozwiązujący się problem? Kim jest podmiot dzisiejszej cywilizacji? Co umożliwia jego poznanie? Czy sam fakt obecności w świecie, czy może jego Bytowanie? Oto pytania, które angażowały i wciąż angażują moją wyobraźnię, umysł, duszę, nie tylko w trakcie studiowania literatury traktującej o podmiocie i podmiotowości, ale i w codziennym doświadczeniu świata (w relacji z drugim człowiekiem, w domu, w pracy, na koncercie, w podróży, w podejmowanych z przyjaciółmi dyskusjach itp.)? Ich źródłem są dwie przeciwstawne perspektywy: humanistyczna i posthumanistyczna – przestrzenie „umeblowane” różnymi jakościami.

Podmiot w (post)humanistycznych przestrzeniach

Różne postaci konstytuują świat naszej cywilizacji. Postaci te (m.in. idee, myśli, przekonania, koncepcje, byty uchwytnie praktycznie, nieuchwytnie praktycznie, ostateczne – por. J. Kmita, 1982), „wytwory” ludzkiej wyobraźni, duchowości, umysłu inspirują powstawanie nowych, budujących określone społeczeństwo i funkcjonujących w obszarze danego społeczeństwa, w danej grupie społecznej do momentu małych czy też większych rewolucji bądź zmian – stopniowych, bezszumnych, bezbolesnych, niezauważalnych. Wybór (świadomy bądź nie) określonej postaci, np. koncepcji człowieka i świata, uzależniony jest od wejścia na określoną ścieżkę znaczeń, od napotkania na swoim horyzoncie takich, a nie innych bytów, od sytuacji i czasowości, w jakiej znalazł się człowiek. Ten (wybór) z kolei powoduje dalsze konsekwencje, dotyczące respektowania przekonań realizujących się w określonej praktyce, podejmowania pewnych aktywności, rozumienia innych bytów, np. podmiotu. A zatem odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania (oraz inne) o podmiot są również podobnie „obciążone”.

W myśl tradycji humanistycznej podmiot to człowiek usytuowany w centrum świata, podstawa pewnej obiektywnej wiedzy, istota – w przeciwieństwie do innych bytów – najszczerzej obdarzona przez naturę, posiadająca cechy tylko dla niej znamienne, stawiające ją ponad innymi bytami, autonomiczna i suwerenna w samokształtowaniu. Tradycja ta ma swoje źródło w nowożytnej filozofii poznania, gdzie pytanie o podmiot odsyła do relacji

podmiotowo-przedmiotowej, kartezjańskiego *cogito ergo sum* (por. A. Folkierska, 2008; M. Kruszelnicki, 2008a).

Na posthumanistycznym horyzoncie podmiot jawi się bardziej jako problem niżli podstawa pewnej obiektywnej wiedzy, istota nie tylko emanująca światło pośród mroku, emitująca pozytywną energię, w pełni autonomiczna w swym rozwoju. Jest to perspektywa, w której za sprawą m.in. M. Heideggera poddana zostaje krytyce na przykład Kartezjańska teza o podmiocie jako podstawie zachodniej nauki, jako bycie przede wszystkim poznającym, a także pierwotność relacji podmiotowo-przedmiotowej (por. A. Folkierska, 2008; M. Kruszelnicki, 2008a, 2008b).

Przywołane obrazy (humanistyczny, posthumanistyczny) pokazują swoisty dla siebie kierunek myślenia. Charakterystyczne jest to, że nie odznaczają się one tylko i wyłącznie wyraźną i pewną kreską, plamą. Widoczne są na nich elementy rozmyte. Nawet ten humanistyczny z rzetelnie zaprojektowanym podmiotem

[...] nigdy nie odznaczał się pewnością siebie. Niemal już w momencie narodzin nękać jeły go przypuszczenia, że poza tym, co w nim i dla niego dostępne i zrozumiałe, rozpościera się morze tego, co nieświadome. Markiz de Sade otworzył przed człowiekiem otchłań mrocznych sił pożądania, pokazując zarazem, że deifikowany w XVIII wieku rozum, konsekwentny w krytyce i usuwaniu podstaw, staje się rozumem antyludzkim, gotowym siać chaos i zniszczenie w skali globalnej (M. Kruszelnicki, 2008b, s. 17).

Romantycy docenili wyobraźnię, intuicję, „produkty” senne, naturę, ciało. Alternatywą dla *logos* uczynili świat sensów prerefleksyjnych i pre-dyskursywnych, świat „Innego” (innego dla racjonalistycznej perspektywy). Kolejne oznaki zakłócające solidność podmiotu jako „boskiej” podstawy świata widoczne są w poglądach m.in. A. Schopenhauera (kwestionowanie źródłowej filozofii świadomości), K. Marksa (podmiot zależny od całokształtu stosunków społecznych), F. Nietzschego (wola determinuje podmiot), Z. Freuda (podmiot to przestrzeń dla walczących ze sobą różnorodnych nieświadomości), jak również m.in.: M. Foucaulta (prawdziwość egzystencji *subiectum* dokonuje się na drodze doświadczeń ekstremalnych), J. Derridy, J. Lacana (psychoanaliza), J. Kristevej (psychoanaliza), M. Heideggera [podmiot nie jest „Panem bytu”, lecz „Pasterzem bycia”, „pokornie acz z godnością służącego temu, czego tajemnicy nigdy nie zdoła do końca przeniknąć (M. Kruszelnicki, 2008a, s. 53)].

Skoro humanizm nie był jednorodny w swoim myśleniu o człowieku – o ten niehomogeniczny obraz humanizmu upominał się m.in. T. Todorov w *Ogrodzie niedoskonałym* (por. M. Kruszelnicki, 2008b, s. 15) – „nie stanowił w założeniu jakiejś jednorodnej doktryny, nie oferował zamkniętej antropologii i »gotowej« filozofii człowieka” (M. Kruszelnicki, 2008b, s. 15), jak zwykło się o nim mówić i pisać, to w konsekwencji takiego myślenia również podmiot

nie był tak wyraźny i oczywisty. Jednak pomimo to nauki o wychowaniu zaadaptowały na swoje potrzeby jeden z humanistycznych „projektów” podmiotu – podmiot decydujący o swojej egzystencji, mający poczucie pełnego sprawstwa, istota nienarażona na przypadkowość, irracjonalność, cielesność, niemniej posiadająca „wolną wolę i autonomię poznawczą, odnajdująca pewność swych przedstawień w samym fakcie myślenia” (M. Kruszelnicki, 2008b, s. 17). Podmiot dla zwolenników przedstawionego wyboru to świadomość, to rozum, to Kartezjańskie *cogito*. Rozum – pisał I. Kant –

[...] jest w stanie poznać to, co sam wytwarza, a skoro samemu przedstawieniu towarzyszy „ja myślę”, to podmiot staje się niekwestionowanym warunkiem istnienia świata i wszelkiej wiedzy (cyt. za: M. Kruszelnicki, 2008b, s. 17).

Pozycję podmiotu w humanistycznym świecie wzmocnił J.G. Fichte, czyniąc z niego podstawę – niemal o boskiej mocy – świata.

Na tak zagruntowanym podłożu rozwija się edukacja kognitywna, behawioralna dzięki, której podmiot – mający poczucie własnego sprawstwa, wewnątrzsterowności, autonomiczności dąży do pełnej realizacji samego siebie, do pełni człowieczeństwa – które odbywa się, jak pisze M. Heidegger,

[...] jako uwydatnienie postawy moralnej, zbawienie nieśmiertelnej duszy, rozwijanie sił twórczych, kształcenie rozumu, już to w formie troski o osobowość, rozbudzania zmysłu wspólnoty, poprzez dyscyplinę ciała, już to w formie odpowiedniego połączenia niektórych lub wszystkich tych „humanizmów”. W każdym z tych wypadków mamy do czynienia z metafizycznie określonym ruchem wokół człowieka po krótszych lub dłuższych orbitach (M. Heidegger, 1995b, s. 126–127).

Być podmiotem w takich ramach to być wewnątrzsterownym i autonomicznym, to „być sobą”, nie „kimś innym”, w duchu idei humanistycznej edukacji dążyć do pełnej samorealizacji (por. M. Kruszelnicki, 2008b, s. 17).

Kartezjański podmiot ma coraz więcej „wrogów”. Jego krytycy (jednym z nich jest M. Heidegger) odbierają mu mandat zaufania, odbierają *subiectum* uprzywilejowaną pozycję w świecie. Myśl posthumanistyczna nabiera coraz wyraźniejszych barw, a jej proklamatorzy nie baczą na oskarżenia adwokatów optymistycznego humanizmu osadzonego w metafizycznym „siodle”. Dezautonomizacja, decentracja *subiectum* rozgrywa się w kilku przestrzeniach, m.in.: strukturalizmu, poststrukturalizmu (C. Levi-Strauss, J. Lacan), teorii władzo-wiedzy (M. Foucault, L. Althusser, G. Deleuze, P. Bourdieu, J. Kristeva). Powstało wiele publikacji będących egzemplifikacją myśli, rozważań, dyskusji stojących w opozycji do podmiotu pojmowanego jako „Pan bytu”. Przykładem niech będzie *Bycie i czas* M. Heideggera. Przedstawiona w dziele analiza *Dasein* demaskuje utopię upewnionego w sobie (autonomicznego) podmiotu, wyzwala człowieka

[...] z przyznanej mu awansem stałej dyspozycji sensotwórczej, odnajdując przed-warunek rozumienia w fakcie naszego bycia-w-swiecie, czyli każdorazowego

uwikłania naszej egzystencji w sytuacyjność i czasowość (M. Kruszelnicki, 2008b, s. 18; zob. też M. Heidegger, 1978).

Celem krytyki, jak pisali jej autorzy, nie było jednak „zlikwidowanie” podmiotu, jego „uśmiercenie”, lecz wybudzenie go z utopijnego snu,

[...] odczarowanie i sproblematyzowanie, ostatecznie zaś odmienne usytuowanie podmiotu jako bardziej pewnego zadania do myślenia aniżeli uniwersalnego gorsetu cech i kwalifikacji (M. Kruszelnicki, 2008b, s. 21).

Dzięki promowaniu myśli o „śmierci człowieka”, ostro zresztą oskarżanej o „popieranie barbarzyństwa”, „stawanie po stronie niehumanizmu”, „znieważanie godności człowieka” (M. Kruszelnicki, 2008b, s. 20; zob. też M. Heidegger, 1978), posthumanizm – paradoksalnie – zrewitalizował refleksje o człowieku/podmiocie, otworzył drogę do nowych jego odczytań, odkrył „ambivalentne” dno humanizmu (M. Kruszelnicki, 2008a, s. 51). Podmiot przestał być oczywistością, stał się tematem dyskusji.

„Pan bytu” czy „Pasterz bycia”? O sposobach bycia podmiotu

Konceptualizowanie podmiotu jako „Pana bytu” łączy się z metafizycznym myśleniem redukującym bycie do obecności, z humanizmem, który *a priori* „określa istotę człowieka”. Podmiot-byt istnieje o tyle, o ile jest „obecny” dla mnie – zauważa M. Heidegger, interpretując metafizyczną myśl. Bycie bytu w metafizycznej przestrzeni to podstawa. Dzięki podstawie „byt jako taki jest – stając się, przemijając i trwając jako poznawalny, tak czy inaczej traktowany, poddawany obróbce” – komentuje M. Heidegger (M. Heidegger, 1978, s. 203). Podstawa równa się obecności, jest obecna dzięki temu, że „wydobywa na jaw, w obecność, to, co tak lub inaczej obecne” (M. Heidegger, 1978, s. 203). Zmiana kształtu obecności powoduje zmianę sensu bycia podstawą. Bycie rozumiane jako podstawa „wprowadza byt w jego każdorazowe uobecnianie się” (M. Heidegger, 1978, s. 23). Sens bycia w konsekwencji takiego myślenia oznacza stałą obecność, pełną obecność – przedmiotowość. Byt jako przedmiotowość przedstawienia po raz pierwszy został określony przez Kartezjusza, prawda zaś jako jego pewność – choć pierwsze oznaki pojmowania sensu bycia jako obecności widoczne są dziełach Platona. „Pan bytu” to człowiek zredukowany do horyzontu „myślącej głowy”, poznający i przedstawiający sobie byt. Człowiek, stojąc naprzeciw niego (bytu), pragnie go usidlić, rozporządzać nim.

Uprzedmiotowanie bytu dokonuje się w przed-stawianiu (*Vor-stellen*), w którym zmierza się do tego, by wszelki byt ustawić przed sobą w taki sposób, aby rachujący człowiek mógł mieć pewność bytu, to znaczy być pewnym. Nauka jako badanie pojawia się dopiero wtedy i tylko wtedy, gdy prawda przekształca się w pewność przedstawienia (M. Heidegger, 1977, s. 140).

„Człowiek jest miarą wszystkiego” – to Protagorasowe zawołanie znajduje tu swoje uzasadnienie i jednocześnie ugruntowuje swoją pozycję. „Pan bytu” w metafizycznym ujęciu to byt istniejący, w humanistycznym – podmiot poznający i przedstawiający sobie byt, upewniony w sobie. Metafizyka zapomina o byciu, utożsamiając byt z bytem li tylko istniejącym, z obecnością. Humanizm osadzony w metafizycznym myśleniu zachowuje się podobnie „pyta o człowieka jako byt, opiera się na jego istotowym określeniu, nie będąc w stanie zapytać wprawdzie o bycie człowieka i jego prawdę” (M. Kruszelnicki, 2008a, s. 53). Metafizyka „mówi” językiem Platona, podstawowym pojęciem jego myśli, a dokładniej „prezentacji bycia bytu jest idea: wygląd, w jakim byt jako taki się ukazuje” (M. Heidegger, 1978, s. 216). Wygląd jest pewnym rodzajem obecności – kontynuuje swój wywód M. Heidegger. Wygląd potrzebuje światła, światło, a nawet i mrok potrzebują prześwitu (nieskrytości). Metafizyka, filozofia – konstatuje niemiecki myśliciel – zapomina o prześwicie jako takim panującym w byciu, w obecności. Prześwit jako nieskrytość opisywał już w starożytności filozof i poeta Parmenides:

powinieneś jednak wszystkiego doświadczyć:
tak nieskrytości, dobrze zaokrąglonego
nie drżącego serca, jak i opinii śmiertelnych, którzy nie potrafią ufać
nieskrytemu (za: M. Heidegger, 1978, s. 216)

To właśnie w jego twórczości, dokładniej w powyższym fragmencie, bycie bytu po raz pierwszy stało się tematem namysłu (M. Heidegger, 1978, s. 216), refleksji pojmowanej jako zwrócenie się ku sobie, „skupienie »rozjaśniające myśli« [...], niepokojenie, burzenie nadmiernego komfortu i poczucia nieomyślności” (B. Łukasik, 2009, s. 258). Bycie bytu rozważanego jako obecność nie zamyka przecież problemu,

[...] poza byciem, pojmowanym jako zwykła obecność – przedmiotowość, jest jeszcze bycie jako czas, jako epokowe wydarzenie z porządku przeznaczenia, a poza świadomością traktującą rzeczy w kategoriach oczywistości, jest jeszcze coś innego: projektowość wrzucona w egzystencję, odbierająca świadomości jej uzurpowaną hegemonię (G. Vatimo, 2006, s. 39).

Nie sposób więc zapytać o istotę człowieka, wcześniej nie pytając o sposób jego istnienia tu w świecie – zauważa M. Heidegger. „Pasterz bycia” stoi w opozycji do „Pana bytu”, pokazuje kierunek myślenia o człowieku uwzględniający sposób jego istnienia, jakim są rozumienie i przed-rozumienie bycia, pozwala odsłonić pierwotny wymiar człowieczeństwa, pokazuje,

„że człowiek jest jednocześnie czymś **więcej i mniej** niż podmiotem” (M. Kruszelnicki, 2008a, s. 57; zob. także: R. Kwaśnica, 1992, s. 126). Przywrócenie do namysłu „zapomnianego bycia” otwierało i otwiera drogę do „usłyszenia” różnicy między bytem a byciem, „usłyszenia” z jej wnętrza tego czegoś, co „istoczy” się poza bytem, istoczenia, nieobecności, niewidzialności, stawania się, jawienia się bycia ze wspomnianym wcześniej „prześwitem bycia” (nieskrytości, światła), tego wszystkiego, czego nie „wychwycą” prosta relacja podmiotowo-przedmiotowa, przedstawieniowa, „fundująca podmiot pewności” (M. Kruszelnicki, 2008a, s. 56; zob. M. Heidegger, 1978). Namysł miałby brać początek w oswojeniu bycia, bycia-w-świecie; bycia poprzez jego rozumienie, poprzez „bycie-tu-oto”, czyli egzystencję zawsze gdzieś zakotwiczoną (faktyczność, sytuacyjność, czasowość). „Być” jawi się w różnych formach, każda z nich jest jakoś rozumiana, nie stanowi problemu. Dopiero przy bliższym „kontakcie” pojawia się zaduma. Wcześniejsza klarowność myśli zostaje zakłócona. Taka zaduma pozwala dostrzec problematyczność „bycia”, otwiera myślenie na problem „bycia”. Najczęściej stawiane pytania odnośnie do „być” brzmią: Co to jest bycie? Czym jest bycie? Co znaczy być? Dokąd prowadzą odpowiedzi na pytania o samo bycie? Skoro trudno o definicję pojęcia „być”, to nie sposób je wyprowadzić za pomocą pojęć ogólnych ani też określić, wspierając się szczegółowymi. Nie oznacza to jednak, że bycia nie można pojąć. Można go nie rozumieć, zestawiając „z mniej czy bardziej ogólnym pojęciem bytu. »Bycie nie da się zrozumieć jako byt«” (M. Michalski, 1978, s. 34), ale można je zrozumieć, posługując się językiem w nowy sposób. By określić tenże, trzeba – zdaniem M. Heideggera – poszukać racji, która w tradycyjnej logice ukrywa sens „**jest**” za tym, co jest. By tego dokonać, należy odpowiedzieć na pytania: Co to jest bycie? Czym jest bycie? Co znaczy być? (zob. M. Heidegger, 1978; K. Michalski, 1978, s. 35). Odpowiedzi, jakich udzielił M. Heidegger w *Byciu i czasie*, mogą się okazać – tak, jak to było w moim przypadku – impulsem do namysłu nad własnym byciem, nad byciem w ogóle, do poszukiwania własnych odpowiedzi na pytania dotyczące bycia, jego sensu. Akty te są sposobem bycia osoby, która pyta. Poddając pod namysł problem bycia, człowiek podejmuje pewien wysiłek – wysiłek zrozumienia, w jaki sposób **jest** sam pytający. Sens bycia jawi się wówczas tylko z perspektywy tego, kto zadaje pytanie, jedynie jako horyzont pytania. Byt, którym jest każdy człowiek posiadający możliwość zadania pytania, M. Heidegger nazywa *Dasein*. Możliwość pytania o bycie wyróżnia *Dasein* spośród innych. Istotą *Dasein* jest jakieś rozumienie bycia. Tylko jako rozumiane przez *Dasein* bycie jest w ogóle dostępne (K. Michalski, 1978, s. 36). Rozumienie nie ma w tym kontekście znaczenia, jak „pojmowanie czegoś” – pojęciowej wiedzy o czymś, lecz odnosi się do wszelkiej ludzkiej aktywności (np. stolarz rozumie się na stolarstwie; „umiem upiec chleb oznacza rozumiem się na tym”). Zatem nie tylko wiedza pojęciowa, ale również umiejętności: „mam wiedzę i jestem w stanie to zrobić”/„czynię możliwym, by było zrobione”.

Rozumieć „coś” oznacza w związku z powyższym „umożliwić, by było”, „ujawnić to coś, wydobyć je na jaw” (K. Michalski, 1978, s. 37). *Dasein* już zawsze jakoś rozumie samo „jest”, rozumie swoje bycie, ujawnia je. Bycie *Dasein* polega, więc na ujawnianiu bycia, uprzednio je rozumiejąc. *Dasein* nie rozumie bycia bezpośrednio, jak można „rozumieć to, co jest”, gdyż nie jest jakimś przedmiotem.

Stąd można rozumieć bycie jedynie za pośrednictwem tego, co jest – tak jak horyzont da się zobaczyć za pośrednictwem tego, co się w nim pojawia. [...] Bytowanie *Dasein* zasadza się tedy na rozumieniu (przeważnie niejasnym i nieartykułowanym) bycia jako horyzontu rozumienia bytu – na przekraczaniu bytu ku samemu byciu. Horyzont rozumienia bytu zakreśla jego granice, sam jednak nie jest uchwytne, odkrywamy go pośrednio jako „kres możliwości dostrzeżenia czegoś”. Bycie staje się horyzontem „czegoś, co jest, horyzontem transcendencji, bowiem coś, co jest dostępne jest jedynie »w horyzoncie« pewnego rozumienia samego »jest« – choć sam ów horyzont nie bezpośrednio jawny, a zatem wprost dostępny” (K. Michalski, 1978, s. 38).

Tak rozumiane bycie M. Heidegger nazywa „egzystencją (*Existenz*)” (K. Michalski, 1978, s. 37). A w egzystencji właśnie tkwi istota *Dasein*. W „różnicowaniu się bycia i bytu” tkwi istota egzystencji. *Dasein*, wydobywając na jaw samego siebie, wydobywa tym samym zróżnicowanie bycia i tego, co jest. Odniesienie się do samego siebie jest swoiste – bycie jest zadaniem, nie jest dane, lecz zadane. W związku z tym jest możliwością, otwartością. Określenia *Dasein* są jego możliwymi sposobami bycia. Możliwość nie kończy się wraz ze spełnieniem, gdyż

[...] możliwość nie jest trwałą i niezmienną esencją pozwalającą mu pozostać samym sobą wśród zmienności faktów, lecz samo jest zmiennością, procesem (K. Michalski, 1978, s. 41).

„Jest” w tym przypadku znaczy „dzieje się”. Egzystencja jest więc procesem, który wydobywa ją na jaw, nie zmierza do pełnej realizacji stanowiącej koniec i cel procesu spełnienia (tak jak w przypadku esencji), lecz sama jest tym procesem. Egzystencję rozświetla egzystowanie. Zrozumieć egzystencję można tylko przez egzystowanie, zrozumieć istotę *Dasein* poprzez wybór (świadomy bądź narzucony) sposobu bycia (zob. M. Heidegger, 1978, K. Michalski, 1978).

Wybór własnego sposobu bycia jest dla każdego człowieka problemem. Do rozstrzygnięcia problemu potrzebna jest wiedza życiowa i egzystencjalna. Rozumienie życiowe (wiedza potrzebna do rozstrzygnięcia wyboru) oraz egzystencjalne (dotyczy pytania o sam sposób bycia, jego konstytuanty, czyli o egzystencję, zamykającą możliwości wyboru) tworzą nierozłączną parę.

Możliwość i konieczność rozumienia samego bycia (egzystencji) kryje się w konkretnym życiu – od sposobu życia, wiedzy życiowej zależy stopień

jawności i skrycia samej egzystencji, każdy zaś sposób życia zawiera w sobie horyzont egzystencjalnego zrozumienia. Stąd „problem bycia nie jest niczym innym niż radykalizacją należącej do samego *Dasein* istotnej tendencji bycia” (K. Michalski, 1978, s. 42).

Bytowanie jest najbliższe człowiekowi, a przez to trudne do uchwycenia, łączy się z myśleniem (o czym M. Heidegger pisał w *Liście o humanizmie*). Myślenie natomiast jest przejawem mądrości. „Mądrość myślenia jest zespolona z Bytowaniem”. Bytowanie ze słuchaniem. Jest słyszalne, daje się doświadczyć, ale nie wówczas, gdy wyłapuje hałas, tylko wówczas, gdy łowi ciszę. Bytowanie jest pasterzem – tak jak pasterz słucha swego stada,

[...] troszczy się o pastwiska dla niego, jest mu jakoś poddany i oddany. A jeśli mówimy czasem, że jest on właścicielem stada, to bywa tak tylko dlatego, że uprzednio sam stał się „własnością”. Zazwyczaj właściciele nie są pasterzami, a pasterze nie są właścicielami. Na tym właśnie polega ich specyficzne doświadczenie stada (J. Tischner, 1993, s. 150).

W aurze metafory „Pasterza stada” byt jawi się jako byt, który odnosi się do bycia tylko poprzez odniesienie się do innych bytów i siebie (K. Michalski, 1978, s. 37) – odnosząc się do siebie, innych i do rzeczy, rozumie bycie własne, innych oraz rzeczy (K. Michalski, 1978, s. 37). Cechy, które posiada „Pasterz stada”, nie są stałymi, niezmiennymi przypadłościami, „zamkniętymi” właściwościami, lecz jego możliwymi sposobami bycia, jego egzystencją – refleksyjnym zwróceniem się ku sobie, odniesieniem się do własnego „być”, które czyni *Dasein* nim samym, konstytuuje go.

Bycie będące możliwością może się spełniać w różny sposób. Własne bycie, własny sposób bycia jest efektem wyboru określonej drogi życiowej. Ekspresja człowieka rozumiana jako akt symboliczny wyrażana pod postacią różnych narracji jawi się jako jeden z wyborów. Jest sposobem bycia człowieka, sposobem jego rozumienia, jego egzystencją. Ekspresja „dzieje się”, wy-darza się w dialogu zarówno intrapersonalnym (refleksyjnym zwróceniem się ku sobie), jak i interpersonalnym (odniesienie się do Innego), pomiędzy bytem w sobie a bytem dla siebie, pomiędzy Ja a Inny (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). W tej przestrzeni „pomiędzy” *Dasein* poszukuje samego siebie, Innego,

[...] bliskości, dotyku i pieczy o obecnym i nieobecnym zarazem „śladzie”, jaki zostawia Inny w Toż-samym oraz o dochodzącym z niepamiętnej przeszłości i głębi Ja „wołaniu Innego” (M. Kruszelnicki, 2008a, s. 61),

[...] „wychodzi” poza siebie, by znów do siebie „wrócić”, by „naprawdę być”. Budować siebie, własne bycie, bycie „na pograniczu wewnątrz-zewnątrz, »bycie-tu-oto« lub bycie wobec” (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 32).

Ta szczególna podróż „pomiędzy” ujawnia określoną ekspresję pod postacią różnych narracji, m.in.: mimicznych, pantomimicznych, werbalnych,

plastycznych, muzycznych, „może pomóc w rozjaśnianiu tajemnicy istnienia człowieka” (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 34). Przekroczenie własnego kręgu pozwala na dotknięcie egzystencjalnej istoty, na uczestniczenie w byciu Innych. Temu przekraczaniu właśnie sprzyja wy-darżająca się w (nie)codziennych narracjach ekspresja. Poprzez narrację *Dasein* odkrywa się w swoich możliwościach bycia-w-świecie, podróżuje „tam i z powrotem”. Świat dla *Dasein* nie jest jakimś bytem, lecz „otwarceniem bycia”, „prześwitem bycia”, nie zamyka *Dasein* (jego istoty) w klaustrofobicznym pomieszczeniu obwarowanym zbiorem przypisanych mu funkcji, ról i możliwości. Człowiek nie „jest”, człowiek „egzystuje” (M. Heidegger, 1995a, s. 176), nie jest zamkniętą, dookreśloną figurą, jawi się jako byt otwarty, jako tajemnica, znak do odczytania, godność.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków 2007.
- Folkierska, A. (2008). Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem. *Forum Oświatowe. Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, numer specjalny.
- Heidegger, M. (1977). Czas światooobrazu. K. Wolicki (tłum.). W: M. Heidegger. *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. K. Michalski (wybór, oprac. i wstęp). Warszawa.
- Heidegger, M. (1978). *Koniec filozofii i zadanie myślenia* W: M.J. Siemek (red.). *Drogi współczesnej filozofii*. K. Michalski (tłum.). Warszawa.
- Heidegger, M. (1995a). Czym jest metafizyka? Wprowadzenie. K. Wolicki (tłum.). W: M. Heidegger. *Znaki drogi* (różni tłum.). Warszawa.
- Heidegger, M. (1995b). List o humanizmie. J. Tischner (tłum.). W: M. Heidegger, *Znaki drogi*. S. Blandzi i in. (tłum.). Warszawa.
- Heidegger, M. (2002). Przewyciężenie metafizyki. W: M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*. J. Mizera (tłum.). Kraków.
- Kmita, J. (1982). *O kulturze symbolicznej*. Warszawa.
- Kruszelnicki, M. (2008a), Inspiracje Heideggerowskie we współczesnym anty-humanizmie. *Forum Oświatowe. Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, numer specjalny.
- Kruszelnicki, M. (2008b). Po humanizmie. Miraże podmiotowości (zarys problematyki). *Forum Oświatowe. Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, numer specjalny.
- Kwaśnica, R. (1992). O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej pedagogów z marginesu W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie. Dialog, Wychowanie*. Warszawa.
- Lynch, D. (2007). *W pogoni za wielką rybą. Medytacje, świadomość i tworzenie*. J. Kozłowski (tłum.). Poznań.

- Łukasik, B. (2009). *Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej* W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa.
- Nagórko, A. (2007). *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Vatimio, G. (2006). *Koniec nowoczesności*. M. Surma-Gawłowska (tłum.). A. Zawadzki (wstęp). Kraków.

Streszczenie

Podmiot dzisiejszej cywilizacji. Kim jest? Czy może istotą najszczerzej obdarzoną przez naturę, posiadającą cechy znamienne tylko dla niej, stawiające ją ponad innymi bytami, autonomiczną i suwerenną? Czy może jest wciąż rozwiązywanym problemem? Czy jest to autonomicznie realizująca się jednostka? Czy może jednostka negocjująca bądź walcząca z tożsamościami, jakie nakłada na nią kultura, w której funkcjonuje? Co umożliwia poznanie podmiotu? Czy sam fakt obecności w świecie, czy może jego bytowanie? „Pan bytu”? Czy „Pasterz bycia”? Oto pytania, które wciąż angażują wyobraźnię, umysły nie tylko filozofów, ale i pedagogów, psychologów, socjologów. Pytania te mają swoje źródło w różnych tradycjach: humanistycznej i posthumanistycznej – przestrzeniach „umeblowanych” różnymi postaciami.

Summary

Who is the subject of the contemporary civilization? Is it a being most generously endowed by nature, autonomous and sovereign, possessing qualities characteristic solely of nature, the qualities which make it superior to other beings? Or is it still a problem to be solved? Is it a being realising itself autonomously? Is it a being negotiating or fighting with identities imposed on it by the culture in which it functions? What makes it possible to know this subject? Is it its presence in the world itself or is it its life? Is this subject “a lord of the existence” or is it “a shepherd of the existence”? These are the questions which still engage the imagination, mind of not only philosophers but also educators, psychologists and sociologists. These questions rise from various traditions: humanistic and post humanistic, from the expanses “furnished” with various figures. And it is these traditions that constitute the topic of narration: Expression as one of the ways of subject’s being in the world. Inspirations from Heidegger (and others).

Agnieszka Kozerska

Uczenie się człowieka dorosłego w kontekście doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego jako przedmiot badań

Według D. Dobrowolskiej (1992, s. 82), wydarzeniem w życiu człowieka jest jakaś ważna zmiana w jego sytuacji, która zwykle zachodzi w stosunkowo krótkim czasie i jest w wielu przypadkach przynajmniej częściowo niezależna od woli człowieka. Wydarzeniem może być na przykład wypadek samochodowy, przejście na emeryturę, zwolnienie z pracy, ciężka choroba własna lub bliskiej osoby, urodzenie dziecka itd. Niektóre wydarzenia nie mają większego znaczenia, jeśli chodzi o dalszy przebieg życia człowieka, ale są też takie, które stanowią pewnego rodzaju granicę między różnymi fazami życia (wydarzenia życiowe) lub zmieniają bieg życia człowieka, sposób widzenia otaczającego świata i własnej roli w tym świecie (wydarzenia przełomowe). Wydarzenia przełomowe mogą mieć różny stopień złożoności (D. Dobrowolska 1992, s. 86): mogą nimi być wydarzenia stosunkowo proste, np. przeżycie psychiczne w wyniku konfliktu dwóch osób, albo tak skomplikowane jak np. bezpośrednie następstwa wybuchu wojny – wtedy wydarzenie przełomowe jest całym kompleksem zdarzeń. Niektórzy autorzy takie wydarzenie, które zmienia życie jednostki, nazywają **pęknięciem biograficznym** (np. M. Mallec, 2008) albo **punktem zwrotnym biografii** (np. Rokuszewska-Pawełek, 2002) lub **wydarzeniem krytycznym** (np. H. Sęk, 1991). W odniesieniu do tego typu zjawisk biograficznych związanych z cierpieniem G. Riemann i F. Schütze (1992) proponują uogólnioną koncepcję trajektorii biograficznej. Ma ona swoje źródło w koncepcji trajektorii umierania Glasera i Straussa, jest jej uogólnieniem na szerszy zakres zjawisk. W rozumieniu G. Riemanna i F. Schützego termin **trajektoria** obejmuje sytuacje, w których życie człowieka przestaje się toczyć zwykłym trybem, a wszystko, co do tej pory było stałe i uporządkowane, zamienia się w ciąg zdarzeń prowadzący do poczucia utraty kontroli nad swym położeniem życiowym. Pojęcie **trajektorii** dotyczy

więc zjawisk niezaplanowanych. Jedną z cech charakterystycznych trajektorii biograficznej jest to, że jednostka jest przytłoczona doświadczeniami, nad którymi – przynajmniej na początku – nie panuje, czuje się kierowana przez siły zewnętrzne, których źródła nie są jej znane. Jak w *Procesie* Kafki ma ciągle poczucie fatum i uogólnionej niepewności. Każda trajektoria jest inna, ale można wymienić pewne jej strukturalne elementy. W wyniku przeprowadzonych badań G. Riemann i F. Schütze (1992, s. 98) wyróżniają dziewięć takich charakterystycznych elementów. W każdym punkcie trajektorii człowiek wciągnięty w wydarzenia z nią związane redefiniuje sytuację, w jakiej się znalazł, odpowiadając na stawiane sobie wciąż te same pytania. Zarysowane w cytowanym artykule podstawowe cechy trajektorii autorzy dostrzegają w tak różnych doświadczeniach jednostek, jak: cierpienia pacjenta szpitala psychiatrycznego, przebieg życia alkoholika, niepowodzenia ucznia, trudne okresy życia imigrantów czy u osób chorych na raka.

Po doświadczeniach będących częściami składowymi trajektorii następuje zwykle powrót do życia, do przerwanej biografii. Zgodnie z omawianą koncepcją, owo wyjście z trajektorii może przebiegać według trzech scenariuszy. Po pierwsze, może to być ucieczka od samej trajektorii przejawiająca się w nieprzyjmowaniu do wiadomości obecnej sytuacji życiowej. Po drugie, w przypadkach gdy nie można usunąć skutków trajektorii, można nauczyć się z nią żyć, oswoić, potraktować jako „zmienną” zakłócającą. Po trzecie, w przypadkach kiedy jest to osiągalne – można podjąć pracę nad własnym rozwojem osobowym, podjąć pracę nad całkowitym zreorganizowaniem swojej sytuacji życiowej po to, żeby wyeliminować potencjał trajektoryjny. Przykładem może być osoba porzucająca zawód, którego nigdy nie lubiła, a który był źródłem trajektorii nieustannych załamań psychicznych i poczucia wypalenia (G. Riemann, F. Schütze, 1992, s. 106). Jak zauważa E. Zakrzewska-Manterys (1995, s. 39), aby mógł nastąpić „powrót do życia”, musi być on poprzedzony jakimś rodzajem „przepracowania” trajektorii. Może ono mieć postać świadomej refleksji, może też przybrać formę neurotycznych zachowań polegających na włączeniu mechanizmów obronnych albo może zostać instytucjonalnie „zrutynizowane” jako coś, co przydarza się wielu ludziom.

Jedną z teorii andragogicznych, którą można wykorzystać do opisu uczenia się ludzi dorosłych w takich przejściowych okresach, podczas których stają oni przed koniecznością zreorganizowania swojego życia, może być teoria uczenia się transformatywnego J. Mezirowa. Zgodnie z tą teorią w trakcie życia każdego człowieka, w jego świadomości powstaje konstrukcja określająca sposób, w jaki interpretuje on świat, własne doświadczenia. Jest to tzw. rama odniesienia (*frame of reference*). Są to przyjęte założenia, oczekiwania, przewidywania dotyczące danej sytuacji życiowej. Innymi słowy, rama odniesienia jest takim wstępnym rozumieniem, „przedrozumieniem” danej sytuacji (K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 86). Rama odniesienia to nawyki

mentalne (*habits of mind*), a także punkty widzenia (*points of view*). Nawyki mentalne, to

[...] pewne wynikające z przyzwyczajeń ogólne sposoby myślenia, odczuwania i działania uwarunkowane przez kody kulturowe, społeczne, edukacyjne, ekonomiczne, polityczne lub psychologiczne. Tkwią one głęboko w naszej podświadomości i determinują nasze przekonania, wartości, style uczenia się, odczuwania siebie, predyspozycje emocjonalne (Cuddapah, Locraft, 2005, cyt. za: K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 86).

Nawyki mentalne to na przykład wartości, postawy, style uczenia się, obraz siebie, sposób reagowania na nieznaną, koncentracja na całości lub części, preferowanie pracy samodzielnej lub współpracy z innymi, pogląd na świat, wrażenia dotyczące piękna i brzydoty, otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się, twórcze myślenie, innowacyjność, upór w dążeniu do celu. Nawyki mentalne złożone są z punktów widzenia (Cuddapah, Locraft, 2005, cyt. za: K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 86–87). Uczenie się w teorii J. Mezirowa jest rozumiane jako proces używania interpretacji wcześniejszych doświadczeń lub ich reinterpretacji w celu kierowania działaniem (J. Mezirow, 1996, s. 161). Według J. Mezirowa, uczenie się może występować w czterech postaciach (A. Kitchenham, 2008, s. 120). Pierwszą z tych postaci jest rozbudowywanie istniejących ram odniesienia. Polega to na gromadzeniu nowych faktów potwierdzających nasz sposób interpretacji danego zjawiska. Drugą jest uczenie się nowych ram odniesienia. Obie formy można nazwać uczeniem się formatywnym. Jest to sposób uczenia się charakterystyczny dla dzieci.

W sytuacji kiedy dotychczasowa rama odniesienia okazuje się niedoskonała, kiedy nie jesteśmy w stanie objaśnić nowych doświadczeń za pomocą starych sposobów interpretacji i potrzebna jest zmiana istniejącej ramy odniesienia, może się pojawić uczenie transformatywne. Występuje ono wtedy, gdy zaczynamy sobie uświadamiać założenia, które do tej pory bezrefleksyjnie, nieświadomie przyjmowaliśmy, interpretując własne doświadczenia. Uczenie się transformatywne może być związane z transformacją nawyków mentalnych lub punktów widzenia. Aby mogło to nastąpić, konieczna jest krytyczna refleksja podmiotu nad źródłami, kontekstem swojej wiedzy. Uczenie się transformatywne pojawia się w sytuacjach konfliktu jako skutek przekraczania przesłanek problemu czy sytuacji (K. Illeris, 2006). Jest to sposób uczenia się swoisty dla ludzi dorosłych. Uczenie się ludzi dorosłych często ma charakter formatywny, ale są oni zdolni także do uczenia się transformatywnego. Jack Mezirow dostrzega analogię pomiędzy transformatywnym uczeniem się a Kuhnowskim procesem zmiany paradygmatu. W teorii J. Mezirowa paradygmatem jest rama odniesienia (*frame of reference*) (A. Kitchenham, 2008, s. 106). W sytuacji trudnej (przełomowej) brak możliwości nadania znaczenia zdarzeniom wymusza zmianę dotychczasowego obrazu świata. Jak to ujmuje M. Malewski (1998, s. 112), jest to radykalna zmiana rozwojowa

podmiotu poznającego. Uczenie się jest tutaj ściśle związane z doświadczeniem ludzi. Opisując własną trajektorię cierpienia związaną z narodzinami dziecka, u którego zdiagnozowano zespół Downa, E. Zakrzewska-Manterys tak przedstawia etap „zmiany paradygmatu”:

Zaczęłam sobie uświadamiać, że możliwość wyjścia z trajektorii nigdy nie nastąpi na skutek „zrobienia” czegoś z moim dzieckiem, lecz jedynie na skutek „zrobienia” czegoś z sensem mojego świata. Dominującymi wtedy uczuciami były uczucia złości i buntu. [...] Buntowałam się przeciwko czemuś, co można by nazwać moją symbiozą ze światem. Przeciwko sztywności, „obowiązkowości”, jednoznaczności pewnych zasadniczych, najbardziej pierwotnych i podstawowych założeń, na których zostały zbudowane zarówno definicje mojego syna sformułowane przez naukę, jak przez magię. Przeciwko temu, że moje dziecko jest niepełnosprawne – i albo da się coś z tym zrobić (magia), albo zrobić można niewiele lub zgoła nic (nauka). Zaczęłam sobie uświadamiać, że tym, co ja sama mogę wnieść w tę sytuację, jest próba rozpoznania tych podstawowych założeń jako uprzedzeń. Nic więcej nie muszę robić (E. Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 107).

Wyjście z trajektorii polegało w przypadku cytowanej autorki na uświadomieniu sobie, że zespół Downa nie musi być czymś, co bezwarunkowo definiuje jej syna, na uświadomieniu sobie, że „Wojtek to jest Wojtek, i kropka” (E. Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 110), na próbie znalezienia własnego znaczenia, sensu w odpowiedziach na pytania: „Kim jest mój syn?, Kim jestem ja jako matka? Kim jesteśmy my jako rodzina funkcjonująca w społeczeństwie?” i skonfrontowaniu tych znaczeń z przyjętymi początkowo jako własne odpowiedziami formułowanymi przez społeczeństwo.

W omawianej koncepcji kluczowym pojęciem jest krytyczna refleksja podmiotu poznającego. Pojęcie „refleksja” można rozumieć na dwa sposoby (K. Illeris, 2006, s. 54). Pierwszy sposób rozumienia wiąże się z przemyśleniami dotyczącymi przedmiotów, zdarzeń, rzeczy. Tak rozumiana refleksja ma miejsce na ogół w przypadkach, kiedy w następstwie interakcji człowieka ze środowiskiem pojawia się z jakiegoś powodu dysonans poznawczy, albo nierozwiązany problem. Refleksja może się też pojawić, gdy to, czego się do tej pory nauczyliśmy, wykorzystujemy w nowym kontekście albo gdy sprawdzamy czy uogólniamy dotychczas zdobytą wiedzę. Nie jest ona bezpośrednią reakcją na zaistniałą sytuację. Aby mogła mieć miejsce, potrzebny jest moment ciszy. Jest ona „odroczoną czasowo obróbką” dochodzących z otoczenia impulsów (K. Illeris, 2006, s. 55). Refleksję w znaczeniu drugim objaśnia Illeris przez analogię do terminu „odbicia” pochodzącego z dziedziny optyki. W tym ujęciu można użyć też terminu „autorefleksja”. Refleksja w znaczeniu drugim często zachodzi podczas interakcji z innymi ludźmi, jako wynik obserwacji ich reakcji i ocen odnoszących się do naszej osoby, co pozwala uzyskać wgląd w siebie i samozrozumienie. Krytyczna refleksja jest szczególnym rodzajem refleksji (w znaczeniu pierwszym i drugim) obejmu-

jącym ocenę rzetelności założeń leżących u podstaw wcześniej nabytych sposobów rozumienia (K. Illeris, 2006, s. 69), jest warunkiem koniecznym uczenia się transformatywnego. To właśnie w sytuacjach problemowych, w wyniku wydarzeń krytycznych często pojawia się ten rodzaj myślenia refleksyjnego. Z badań F. Schützego wynika, że w początkowych fazach trajektorii następuje rozbitcie struktur poznawczych jednostki, co wnosi do jej działania chaos. Jednostka musi podjąć wysiłek odbudowania, przekształcenia tych struktur. Znajduje to swój wyraz także w jej sposobie życia. Prowadząc badania jakościowe dotyczące doświadczenia niepełnosprawności przez osoby dorosłe, M. Malec (2008) zauważyła, że moment nabycia niepełnosprawności jest granicą rozdzielającą to, co było „przed”, i to, co jest „po” tym doświadczeniu. To, co jest „po”, to spotkanie innego, obcego świata. Spotkanie tego świata powoduje powstanie ciągu sytuacji, w których jednostka jest zmuszona do weryfikacji własnych przedzrozumień, opinii, poglądów. Jedną z badanych przez cytowaną autorkę osób określa moment nabycia niepełnosprawności jako rozpoczęcie życia od nowa (M. Malec, 2008, s. 126).

W badaniach dotyczących uczenia się człowieka dorosłego w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych przyjmuje się zwykle perspektywę podmiotu, wewnętrzny układ odniesienia. Aby zrozumieć treść doświadczeń badanej osoby, konieczne jest poznanie indywidualnych znaczeń, jakie nadaje ona tym doświadczeniom. Te znaczenia są bowiem takim pryzmatem, przez który zdarzenia są przez jednostkę analizowane. Nie są one bezpośrednio obserwowalne, ale możemy przynajmniej w jakimś stopniu poznać je na podstawie autobiograficznych narracji. Szczególne zastosowanie ma więc tutaj niewątpliwie badanie biograficzne. Sformułowanie „badania biograficzne” jest różnie rozumiane przez autorów prac naukowych, co może sprzyjać nieporozumieniom. Przykładowo E. Kos przez biografię rozumie „tekst przedstawiający historię życia jednostki napisany przez inną osobę, która korzystała z różnych źródeł danych (*life history*)”, natomiast autobiografia to „tekst napisany bądź opowiedziany przez podmiot biografii (*life story*)” (2009, s. 50). W takim ujęciu badania nad biografią i badania dokumentów autobiograficznych różnią się istotnie w zakresie źródeł danych, z których badacz korzysta. W innym ujęciu autobiografię traktuje się jak szczególny rodzaj biografii (E. Kos, 2009, s. 51). Mimo że wielu autorów używa pojęcia „metoda biograficzna”, nie wszyscy uznają ją za metodę naukową *sensu stricto*. Nie można bowiem w tym przypadku mówić o typowym i powtarzalnym sposobie rozwiązania problemu badawczego. Według D. Urbaniak-Zajac,

[...] metoda biograficzna nie jest metodą rozumianą jako układ czynności, jej specyfikę ma raczej określać przedmiot zainteresowania – biografia, ale okazuje się, że ten przedmiot również nie jest jednoznaczny (D. Urbaniak-Zajac, 2007, cyt. za: E. Kos, 2009, s. 64).

Autorka ta proponuje pojęcie biograficznej perspektywy badawczej, w której wykorzystuje się różne metody i strategie badawcze. Z kolei na przykład T. Bauman (2001, s. 300) traktuje badania biograficzne jako odmianę studium przypadku.

Autobiograficznego opowiadania nie należy rozumieć jako prostego opisywania faktów z życia. Jak zauważa J. Bruner (1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22), jest to raczej „sprawozdanie z tego, o czym myśleliśmy, co czuliśmy, co zrobiliśmy, w jakim otoczeniu się znajdowaliśmy, jakie kierowały nami pobudki” (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22).

Narracja ujawnia zatem, dlaczego konieczne było (nie w rozumieniu przyczynowym, kazuistycznym, lecz moralnym, społecznym, psychologicznym) nadanie naszemu życiu konkretnego kierunku (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22).

W przypadku badań nad uczeniem się w kontekście krytycznego wydarzenia życiowego taka subiektywna perspektywa badanego, która ma miejsce w badaniach biograficznych, w tworzonych przez badanego narracjach, jest bardzo atrakcyjna poznawczo. Fabuła, którą tworzy narrator, nie jest tylko prostym przywoływaniem zdarzeń z pamięci. Narrator, opowiadając swoją historię, podejmuje za każdym razem decyzję, „jak przedstawić przeszłość w terażniejszości, w momencie opowiadania” (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22). Świadomie lub nie, narracje tworzone są po to, aby usprawiedliwić odstępstwa od uznanych norm, wzorców, przekonań (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22), pokazując one, jak dorośli ludzie uczą się, opierając się na własnych doświadczeniach.

Przykładowo cytowana już przeze mnie wcześniej teoria uczenia się J. Mezirowa powstała na podstawie materiałów biograficznych zebranych przez autora w grupie kobiet, które podjęły przerwana wiele lat wcześniej edukację na poziomie szkoły wyższej. Interesujące jest to, że bezpośrednią inspirację dla sformułowania teorii uczenia się Mezirowa stanowiły osobiste przeżycia autora, a w szczególności powrót jego żony na studia po wieloletniej przerwie i przemiana, jaka się w niej dokonała w wyniku tego doświadczenia (K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 81). Przypadek ten nie jest odosobniony. Często zdarza się, że badacz łączy badania oparte na biografii innych ludzi z własną biografią, uczestniczy w analizie narracji biograficznych, jednocześnie czyniąc przedmiotem badania własne doświadczenia życiowe. Jako przykład może też posłużyć studium autorstwa B. Bartosz dotyczące doświadczenia macierzyństwa przez kobiety stające się po raz pierwszy matkami. Takie oto wyznaczenie autorki znajduje się we wstępie do wspomnianej pracy:

[...] zdarza się, że [badacze – A.K.] w naukowych rozważaniach usiłują uporać się z własnymi, nie tylko naukowymi problemami. Nie wnikając w to, na ile takie stwierdzenie jest prawdziwe i uzasadnione, chciałabym zaznaczyć, że praca ta

jest w pewnej mierze próbą zmierzenia się z własnym życiowym doświadczeniem. Pojawienie się w moim życiu dwóch córek stało się jednym z ważnych powodów zmagania się z radościami, problemami i dylematami związanymi z byciem matką (B. Bartosz, 2002, s. 10).

W badaniach biograficznych zasadne wydaje się wyróżnienie za M. Pryszmont-Ciesielską (2009) podejścia auto/biograficznego i autobiograficznego. Podejście auto/biograficzne obejmuje analizy oparte zarówno na biografii innych ludzi, jak i na biografii badacza. W tego typu sytuacji badawczej biografia badacza i biografie osób badanych są równorzędnymi źródłami wiedzy o zjawiskach społecznych (M. Pryszmont-Ciesielska, 2009, s. 39). Badacz w procesie pisania o życiu osób badanych odwołuje się jednocześnie do doświadczeń z własnego życia. Takie podejście zastosowała na przykład N. Miller (2003) w swoich badaniach nad uczeniem się całożyciowym. Z kolei w podejściu autobiograficznym najważniejszym źródłem wiedzy o zjawiskach społecznych jest biografia badacza (M. Pryszmont-Ciesielska, 2009, s. 38). Autobiografia jest więc pojęciem węższym od auto/biografii. Jako przykład badań autobiograficznych może posłużyć „studium socjologii cierpienia” cytowanej już w tym artykule E. Zakrzewskiej-Manterys (1995). W tego typu badaniach badacz występuje jednocześnie jako osoba badana.

Zarówno podejście auto/biograficzne, jak i autobiograficzne mogą mieć, oprócz wymiaru poznawczego, także wymiar terapeutyczny – szczególnie gdy przedmiotem badania jest uczenie się w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych. Martyna Pryszmont-Ciesielska widzi w tym pewne ograniczenie takiego sposobu prowadzenia badań, w przypadku kiedy badacz za główny cel uznaje refleksję nad swoim „ja”. Wówczas na dalszy plan zostaje zepchnięty cel, jakim jest wyjaśnianie zjawisk społecznych, a celem głównym staje się autoterapia. Temat, jakim jest uczenie się w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych, sprzyja takiemu właśnie podejściu. W przypadku badań autobiograficznych i auto/biograficznych konieczne jest więc przyjęcie pewnego społecznego dystansu, spojrzenie na siebie z zewnątrz. Jak to ujmują E. Zakrzewska-Manterys (1995, s. 13), badacz musi „zdystansować się do siebie w celu uzyskania szerszej perspektywy”. W przypadku badań biograficznych (dotyczących życia innych osób) jest odwrotnie – badacz „stawia się na czyimś miejscu, dążąc do likwidacji dzielącego go odeń dystansu” (Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 13).

Bibliografia

- Bartosz, B. (2002). *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław.
- Bauman, T. (2001). Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch, Z. Bauman. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Dobrowolska, D. (1992). Przebieg życia – Fazy – Wydarzenia. *Kultura i Społeczeństwo*, 2(36).
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2).
- Kos, E. (2009). Specyfika polskich badań autobiograficznych. Geneza i rozwój do lat 70. XX wieku. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 3(47).
- Malec, M. (2008). *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*. Wrocław.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3).
- Miller, N. (2003). Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(21).
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa J. Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2009). Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(46).
- Riemann, G., Schütze, F. (1992). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. Z. Boksański, A. Piotrowski (tłum.). *Kultura i Społeczeństwo*, 2(36).
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2002). *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*. Łódź.
- Sęk, H. (1991). Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne. W: H. Sęk (red.). *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*. Poznań.
- Tedder, M., Biesta, G. (2009). Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(46).
- Zakrzewska-Manterys, E. (1995). *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł zawiera rozważania na temat uczenia się osób dorosłych na skutek doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego. Zjawisko to można opisać na gruncie teorii uczenia się transformatywnego J. Mezirowa. Teoria ta opisuje specyficzny dla osób dorosłych proces uczenia się polegający na zmianie sposobu, w jaki nadawane są znaczenia indywidualnym doświadczeniom.

Summary

The article contains deliberations on the subject of adult learning as a result of breaking points in their lives. We can describe it on the ground of the theory of J. Mezirow. The theory concern transformative learning – a process of adult learning which is based on a change in the method in which an individual experience is given significance.

Część 3

**Komunikacyjno-dialogowe
aspekty dyskursu
pedagogicznego**

Tomasz Tadeusz Brzozowski

Podmiot czy podmioty? Problematyczność relacji i sposoby określania się wobec Drugiego w sytuacjach komunikacyjnych i dyskursie pedagogicznym

Wprowadzenie

Ontologiczna doniosłość istoty ludzkiej pośród różnorodności bytów ma swoje uzasadnienie nie tylko w przynależnej jej godności, ale także w wolności oraz autonomiczności – pozostających w jej wyposażeniu. W przestrzeni społecznej – najbardziej oczywistym środowisku dla wspólnoty podmiotowej, która w zależności od punktu widzenia skrywa się za różnymi określeniami – można dostrzec ślady głębokiej erozji o podłożu samoświadomościowym, z teleologicznego zaś punktu widzenia podmiotowość istoty ludzkiej pozostaje coraz częściej w izolacji od innych uczestników życia społecznego, co skutkuje poczuciem osamotnienia, bezradności i bezcelowości. Egzystencja, borykając się z problemem autookreślenia, rozpaczliwie poszukuje możliwych sposobów przezwyciężenia stanu, w jaki popadła na skutek zautomatyzowania i zrobotyzowania rzeczywistości pozapodmiotowej. Rzeczywistość wobec podmiotu transcendentna jawi się jako uniwersum bytów o strukturze technicznej. Prowadzi to do zmian postrzeżeniowych, które dotyczą sposobów uchwytowania rzeczywistości, w tym innych podmiotów jako bytów egzystujących w przestrzeni świata zewnętrznego. Z czasem podmioty te są postrzegane albo jako istoty należące (obok nas) do tej samej rzeczywistości, mające tę samą strukturę ontologiczną, przez co są nam podobne i bliskie, albo stanowią integralną część obcego, nieznanego również nam świata.

Jeżeli przyjąć za dialogikami, że podstawową strukturę komunikacyjną tworzy para słów Ja – Ty, zatem relacja, należy wyjaśnić status obu określeń oraz zależności pomiędzy podmiotami tworzącymi tę relację. Najczęściej

przyjmuje się, że człowieka w jego stosunku do Innego współtworzą związki z przyrodą, z innymi ludźmi oraz bytami natury duchowej. Trzecia sfera relacji polega na tym, że Innego nie widzimy, ale możemy go w specyficzny i jedyny sposób doświadczyć¹. Drogą do zgłębienia obecności Innego jako ducha jest intuicja, być może doświadczenie mistyczne. Nie widząc bytu duchowego, intuicyjnie potrafimy go uznać, czujemy się bowiem przezeń zagadnięci, co skłania do aktywności, inicjując akt odpowiedzi na to zagadnięcie (M. Buber, 1992).

Sytuacja podmiotu jako ścisłego korelatu dwubiegunowej relacji podmiot – podmiot rodzi wiele pytań i nie jest oczywista, status podmiotu wobec Innego w dużej mierze zależy bowiem od polistruktury, w której osadzona jest relacja. Istotną jest więc perspektywa poznawcza, w której tę relację uchwytujemy. Nie bez znaczenia pozostaje również metodologiczne podejście badawcze, które zakładamy w procesie wyjaśnienia zagadki drugiego człowieka jako elementu konstytutywnego dla przestrzeni dialogu – podmiotu relacji komunikacyjnej i dialogicznej². Interpretacja fenomenu relacji między podmiotowej będzie przebiegać w takim oto porządku: najpierw podejmę próbę wyjaśnienia pojęcia dialogu, następnie postaram się skonkretyzować korelat współzależnej relacji – Drugiego. W dalszej części zwrócę uwagę na zasadnicze różnice w interpretacji pojęcia relacji w filozofii dialogu i myśli egzystencjalnej na przykładzie J.P. Sartre'a. Drugi jako podmiot dla mnie stanowi zagadkę domagającą się mojego wyjaśnienia, dlatego postaram się przedstawić podmiot jako problem i podmiot rozumiany jako zadanie dla mnie – współlistotnego uczestnika relacji. Podmiot, w zależności od możliwości interpretacyjnych, dla Ja może jawić się również jako przeszkoda,

¹ Co prawda gdy pozostajemy w relacji z Ty, owego Ty nie doświadczamy, pozostajemy z nim bowiem w relacji, a nie w doświadczeniu. Doświadczenie, wedle M. Bubera, jest „oddaleniem” Ty. Dlatego przyjąłem określenie tego wyjątkowego stanu (doświadczenia), poprzedzając go słowami: specyficzny i jedyny w swoim rodzaju, sugerując, że nie jest to stan poznawczy, charakterystyczny dla zwykłego doświadczenia.

² W tym miejscu warto zauważyć, że coraz częściej za dialog uznaje się zgoła niedialogiczne, często niestabilne i efemeryczne kontakty międzyludzkie. Akt komunikacji, sama komunikacja nie stanowią jeszcze prawdziwego dialogu. Owszem, dialog, jak uczy codzienność, to rozmowa dwóch lub więcej uczestników. Jednak chcąc podjąć refleksję nad rzeczywistą naturą dialogu jako wejścia w głębokie, niepowtarzalne i intymne relacje międzypodmiotowe, należy zjawisko to dookreślić i zdefiniować, co też staram się uczynić poniżej. Dziś mówi się o dialogu w szkołach, na uczelniach, o dialogu ekumenicznym, społecznym, ale określenie to używane w tych kontekstach najczęściej zastępuje takie słowa, jak: kontakt, współdziałanie, partnerstwo, komunikacja, tolerancja, wymiana. Wydobycie bogactwa i głębi rzeczywistych treści pojęcia dialogu wymaga przede wszystkim wskazania cech konstytutywnych dialogu, określenia jego granic, dokonania możliwych interpretacji tego fenomenu, przybliżenia sytuacji, w jakich jest on możliwy, potencjalnych jego zagrożeń, sięgnięcia do źródeł spotkania w duchu dialogu. Dopiero wówczas to, co znajdzie się poza tego typu kategoryzacją, będziemy mogli oddzielić od dialogu, co przyczyni się do głębszego rozumienia tego relacyjnego ze swej istoty zjawiska.

odciągająca moją uwagę od samego siebie. W tym ostatnim przypadku Inny wobec mnie może być definiowany jako swoiście pojmowany dystraktor, rozpraszający moją uwagę skupioną na tym, co we mnie, i tym, co poza mną.

Dialog a pseudodiolog

W świetle powyższych rozważań, warto podjąć próbę zdefiniowania dialogu jako komunikacyjnego fenomenu odnoszącego się do sfery nie tylko społecznej, ale przede wszystkim interpersonalnej. O ile dialog, który toczy się także w przestrzeni społecznej (a raczej dużo się o nim mówi), jest coraz częściej w niej obecny, o tyle jego istota wypływa z bardziej intymnych relacji międzyludzkich, charakteryzujących bardzo bliskie kontakty Ja i Ty. To głównie one kształtują naturę dialogu, wyznaczając jego możliwości i zakreślając granice. Ponieważ dziś o dialogu mówi się wiele, niekiedy nie można do końca zrozumieć, co przez dialog bywa rozumiane. Wieloznaczność tego pojęcia, a także wielokontekstowość, w której funkcjonuje, sprawiają, że zakres semantyczny tego pojęcia bywa arbitralnie rozszerzany, prowadząc do niezrozumienia. Aby uniknąć metodologicznego nieporządku, rodzącego chaos i nieokreśloność, warto uściślić pojęcie dialogu.

Trudno jednoznacznie określić dialog, bowiem jest nim czasem proces, czasem metoda, innym razem postawa. Ponadto dialog bywa różnie interpretowany w zależności np. od szkoły filozoficznej, w której poglądy co do jego struktury były przez lata wypracowywane. W takiej sytuacji najlepszym bodaj rozwiązaniem jest sięgnięcie do klasyków filozofii dialogu, a także do myśli pedagogów, od lat zajmujących się tą lub podobną problematyką. Dla zrozumienia dialogu niezbędna jest płaszczyzna – wspólny „teren” mentalny, na którym zbiegłyby się wzajemne wektory, odzwierciedlające nasze oczekiwania, lęki, nadzieje, chęci, urazy, a nade wszystko tzw. dobra wola. Taka płaszczyzna jest więc *conditio sine qua non* dla, póki co, próby zbudowania relacji dialogicznej. Próby, bo to zaledwie faza inicjacji. Jeśli nie ma wspólnego podłoża (płaszczyzny), na którym dwa równorzędne wobec siebie podmioty zechciałyby się wspólnie spotkać, istnieje obawa, że efemeryczny i nietrwały kontakt, codzienne współoddziaływanie lub zwykła wymiana komunikatów mogłyby mylnie zostać wzięte za dialog, a to przecież nie to samo. Mówiąc o wspólnej płaszczyźnie, należy podkreślić, że jest to miejsce spotkania. Spotkanie może mieć różnoraki charakter: epistemologiczny, emocjonalny lub przejść do głębszej fazy, zachodzącej na fundamencie wymienionych, mianowicie do współdziałania. O ile dwie pierwsze bywają

kojarzone raczej z potencjalnym stanem o charakterze pasywnym³, o tyle przejście do współdziałania nie tylko zakłada dynamikę procesu, ale także otwiera przed podmiotami sferę aktywności i czynu.

Na pełną definicję dialogu, oprócz wspomnianej płaszczyzny, powinny się składać takie elementy, jak: obopólne zbliżanie się partnerów do siebie w celu wzajemnego zrozumienia, a także współdziałanie (nie tylko współoddziaływanie). Niewymuszony akt woli, zatem chęć (chcenie) poprzedzająca zainteresowanie Drugim, to kolejny krok na drodze ukonstytuowania się rzeczywistego dialogu. Wzajemne przybliżanie się do siebie musi mieć wyraźny sens i jasno określony cel. W tym przypadku jest nim wzajemne zrozumienie. Zrozumienie jest możliwe jedynie wtedy, gdy mamy wewnętrzną chęć początkowego rozumienia treści, jakie do nas płyną od współzależnego nam podmiotu. Rozumienie Drugiego dokonuje się najpierw przez rozumienie treści przekazu, który jest do nas kierowany; to warunek wstępny rodzącego się spotkania w prawdzie. W ślad za rozumieniem tej treści podąża moment zrozumienia, ponieważ samo rozumienie, jako stan o znamionach procesualnych, wciąż „się staje”, „nigdy nie będąc”. Zrozumienie, a więc czynność dokonana, jest już nową jakością i owocem procesu rozumienia.

Jak już wspomniałem, w kontekście problematyki dialogu warto zwrócić uwagę na trzy jego formy: postawę, metodę oraz proces. Metoda dialogu odnosi się przede wszystkim do aktów komunikacji. Ja i Ty – podmioty tworzące relację komunikacyjną – dążą wspólnie do rozumienia. Zbliżając się do siebie, mogą także współdziałać (J. Tarnowski, 1993). Z procesem zaś mamy do czynienia, gdy jeden ze wskazanych w metodzie czynników został urzeczywistniony, czyli jeśli doszło np. do faktycznego zbliżenia lub podmioty uczestniczące w dialogu się zrozumiały lub gdy ewentualnie

³ Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że zarówno moment poznawczy, jak i emocjonalny w równym stopniu wymagają od obu podmiotów czynnego uczestnictwa w dialogu. Dlatego podaję, że bywają kojarzone z postawą bierną. Nie jest to do końca prawdą, bowiem akt poznawczy musi być poprzedzony aktem woli, zatem dobrowolną chęcią poznania czegoś lub kogokolwiek. Z uwagi na intencjonalność naszych pragnień, władze poznawcze są nakierowane na przedmiot poznania, ale uprzednio, w podmiocie, musi nastąpić chęć poznania czegoś w ogóle. Opisane czynności wymagają mimo to jakiejś formy aktywności, choćby intelektualnej (tu: wewnętrznej). Przeciwwstawianie pasywności sytuacji się po stronie procesów poznawczego i emocjonalnego działania (tu: współdziałaniu), które umieszcza się najczęściej po stronie aktywności, nie do końca jest więc adekwatne, bowiem przy sugerowanej interpretacji wcale nie muszą one pozostawać w relacji rozłącznej. Pierwsze procesy (wymagające również aktywności) zachodzą w umyśle i są dla obserwatora zewnętrznego niewidzialne, działanie lub współdziałanie przejawiają się najczęściej w sferze praktycznej i wobec podmiotów zewnętrznej, przez co są empirycznie uchwytne. Ale możliwe jest także współdziałanie podmiotów, zachodzące tylko i wyłącznie w sferze wewnętrznej, zatem pozaempirycznej (w sensie zachodzenia ich w świecie pozapodmiotowym), dlatego przy próbie ich określania należy wziąć pod uwagę różne możliwości interpretacyjne.

zaszło współdziałanie. Pozostaje postawa, którą można zdefiniować jako „gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie [...]” (J. Tarnowski, 1993, s. 117). Do składowych postawy dialogu należą elementy: epistemologiczny, emotywny oraz pragmatyczny, dlatego można wyróżnić trzy rodzaje dialogu: rzeczowy, personalny oraz egzystencjalny (J. Tarnowski, 1993). W aspekcie poznawczym dominuje dialog rzeczowy, polegający na chęci uchwycenia znaczeń, sensów, a w sensie metafizycznym – prawdy. Prawda jest tą wartością, do której obaj partnerzy się nieustannie przybliżają.

Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć kwestię, czy osiągnięcie pełnej wiedzy i dotarcie do prawdy jest zawsze i w każdych warunkach dialogu możliwe. Być może chodzi o proces permanentnego zbliżania się do niej. W takim przypadku można by mówić raczej o ciągłej aproksymacji prawdy, ale nigdy o jej kresie lub pełnym zgłębieniu. Należy też mieć na uwadze różnicę w interpretowaniu prawdy, czyli prawdę w sensie rzeczywistej wiedzy (prawdy) o sobie i prawdy o Drugim (prawdy o nas – podmiotach dialogu) oraz Prawdy w sensie metafizycznym, choć określenia te wcale nie muszą się wykluczać:

[...] prawda sama, sens tego pojęcia, pozostaje niezmienny. Prawda znaczy zawsze tyle, co powiedzenie: to, co naprawdę jest, co rzeczywiście jest. Tylko analizy i interpretacje owego rzeczywistość są zmienne i płynne, różnorodne i niezgodne (H. Buczyńska-Garewicz, 2008, s. 7).

Z chrześcijańskiego punktu widzenia dotarcie lub docieranie do Prawdy skutkuje wiedzą o człowieku, albo inaczej, człowiek poszukujący zawsze pozostaje w świetle prawdy metafizycznej (ogarniającej go prawdy boskiej lub Boga). Tak pojmowany dialog byłby bliski doświadczeniu mistycznemu, dokonującemu się na drodze indywidualnej, któremu towarzyszy najczęściej poczucie obecności Boga w człowieku:

Doświadczenie mistyczne jest bezpośrednim doznaniem przez intelekt możliwości samego istnienia obecnego w człowieku Boga, gdy Bóg zechce nie tylko udzielać się nam na mocy naszej wiary, lecz także dać się ująć władzy poznawczej (M. Gogacz, 1985, s. 13).

Dialog w sensie personalnym stanowi powolne otwieranie się na Drugiego, jest postawą zachęcającą go do wnikięcia i zainteresowania (zaopiekowania się) moim wnętrzem. Stanowi zarazem moment przyzwolenia na przystąpienie do mojej intymności w sensie bezgranicznego otwarcia się na ingerencję⁴ Drugiego we mnie. Otwieranie się na Drugiego rzadko

⁴ Określenie „ingerencja” nie jest w tym kontekście najwłaściwsze, może bowiem sugerować wdzieranie się lub nachalność w skłonnościach Drugiego w mój świat. Używam go raczej w sensie pozytywnego zaingerowania we wnętrze partnera dialogu, mające na celu tylko chęć pomocy, zrozumienia jego przeżyć, gdzie jedyną intencją jednego podmiotu jest dobro Drugiego.

bywa jednorazowe i wyrażone pojedynczym aktem. To mozolny proces pozytywnego „ulegania” intencjom Drugiego. Nie od razu następuje otwarcie, można tu mówić raczej o otwieraniu się. W tym sensie Ja ujawniam przed partnerem dialogu najgłębsze uczucia, prowadząc Go do mojego rezerwuaru intymności. Chcę, aby Drugi poznał tajniki mojego ja. Wartością, która przyświeca obu partnerom dialogu personalnego musi być wolność, zaufanie, a nade wszystko uznanie wspólnej godności osób dialogu.

Dialog egzystencjalny rezygnuje z narzędzi werbalizowania swej woli. Nie potrzebuje ani mowy, ani znaku, ani kinezyki, ani proksemiki, wyraża się samym byciem osób w dialogu. Egzystencja wyraża się pełnią swego człowieczeństwa. Innymi słowy, Ja oddaje się Ty do dyspozycji, to moment udzielania się Drugiemu w akcie miłości. Tylko w świetle miłości można pojąć akty oddania się np. J. Korczaka czy M. Kolbego. Jednak oddanie się Drugiemu jest nie tylko stanem pełnej gotowości na heroiczny czyn, ale przede wszystkim domaga się zaistnienia miłości względem relacyjnego Ty. Mówiąc o miłości, należy podkreślić również wagę odpowiedzialności. Dialogiczne Ja odpowiada za Ty i odwrotnie. Egzystencjalna relacja dialogiczna, niezredukowana jedynie do słowa pozwala na odsłonięcie siebie nawzajem podmiotom uczestniczącym w dialogu:

Dialogiczna relacja, której podstawowym wyrazem jest miłość, stanowi źródło prawdziwego życia i jest warunkiem stawania się i objawiania rzeczywistości człowieka (G. Lubowicka, 2009, s. 209).

Żadna rozmowa, wymiana intymnej treści zawartych w naszych codziennych komunikatach nie może być brana za dialog. Tym, co najbardziej dziś zagraża dialogowi, są pseudodialogiczne sytuacje komunikacyjne, w których dokonuje się rozproszenia nie tyle treści, ile podmiotu. Skazując Drugiego na gadaninę i rwane frazy rozkrzyczanych komunikatów, dokonujemy na nim swoistego gwałtu, skutkującego jego depersonalizacją. Drugi nie jest współpodmiotem konstytuującym rzeczywisty dialog, ale staje się amorficznym odbiorcą komunikatu. Nie zawsze pytamy go o to, czy chce uczestniczyć w tej formule, skazującej go na bycie biernym odbiorcą naszych nieprzemyślanych treści. Wydaje się, że dziś każdy pragnie coś powiedzieć, ale nie zawsze znajdzie się ktoś, kto zechce go wysłuchać, nie zawsze jego głos jest na tyle donośny, aby został usłyszany. To dramat dzisiejszej rzeczywistości, w której pojęciem dialogu określa się zwykle sytuacje komunikacyjne. Dialog wymaga skupienia uwagi na Drugim, rodzi się z dala od zgiełku i przekomarzań, domaga się ciszy, nastrojenia, pokory, cierpliwości i jest wyczekiwaniem.

Dialog ma swą specyfikę, na którą zwróciłem uwagę. Jest nade wszystko relacją współzależną, tzn. że partnerzy uczestniczący w spotkaniu w równym stopniu powinni być aktywni i obaj zmotywowani do tego, aby chcieć zrozumieć najpełniej, jak tylko to możliwe Drugiego, otwierając mu swe wnętrza w takim samym stopniu, w jakim mają nadzieję na otwarcie się współpart-

nera. Dialog jest więc procesem powolnego, wciąż trwającego i stającego się wnikania w głęboką strukturę świadomości intelektualnej i duchowej Drugiego, za którego biore pełnię odpowiedzialności. W sytuacji braku synergii któregoś z podmiotów dialogu obaj ponoszą odpowiedzialność na fiasko spotkania. Musi się ono odbywać w poczuciu bezgranicznego zaufania, gdzie żaden z podmiotów nie może wtrącać się w życie i świat Drugiego, ale cierpliwie i w spokoju czekać momentu, kiedy zostanie przezeń zaproszony do jego świata. Poza zaufaniem potrzebne jest nakierowanie podmiotów na wspólnie afirmowane wartości, takie jak wolność, godność, autentyczność, bycie i trwanie w prawdzie o sobie samym, odpowiedzialność, miłość. Wartości te trzeba nieustannie potwierdzać autentycznością swej egzystencji oraz życia. Chodzi o adekwatność ich wyznawania i ich waloryzowania do życia, jakie się przeżywa.

Dialog to przeżywanie, a więc proces „w drodze”, jeśli mówimy o przeżyciu, jednorazowej, efemerycznej chwili, w której doznajemy poczucia łączności z drugim, po czym stan ten nas opuszcza, nie możemy mówić o dialogu. To jedynie afekt mogący zawierać elementy (przejawy) dialogicznego spotkania. Dialog rodzi się w milczeniu, cichości i pokorze trwania, w oczekiwaniu na to, co nam wspólnie (mnie i Tobie) przyniesie. Żaden z podmiotów uczestniczących w dialogu nie zna jego kresu ani nie jest w stanie przewidzieć jego rezultatów. Obaj możemy mieć co najwyżej nadzieję, na bycie zagadniętym przez Ty, bycie rozumianym, bycie zrozumianym, ale czy to nastąpi, zależy od wielu czynników warunkujących odpowiedzialny dla nas dialog. Ten cień niepewności co do skutków dialogu jest zarazem momentem niezwykle interesującym, pozwalającym na poczucie lęku i ryzyka. Kto nie zaryzykuje otwarcia się na Drugiego i otwarcia się przed Drugim, nie będzie w stanie zasmakować w pełni owoców dialogu. Są one często niepowtarzalne, ale i na tyle trwałe, że dialog trwa do kresu istnienia egzystencji uczestniczących w spotkaniu dialogicznym. W związku z tym rodzi się pytanie: czy dialog możliwy jest również po odejściu współpodmiotu relacji dialogicznej?

Niektórzy twierdzą, że tak. Fundamentem scalającym tę relację, nawet wtedy, gdy brakuje po drugiej stronie korelatu dialogu – Drugiego, pozostaje nie tyle pamięć (to za mało, aby można było podjąć rzeczywisty dialog), ile nade wszystko miłość do tego, który jest gdzieś, chociaż tu i teraz jest nieobecny. Właściwym komentarzem do podobnych doświadczeń są słowa:

[...] miłość nie ogranicza się do fizycznej powłoki ukochanej osoby. Prawdziwą głębię odnajduje się, dopiero wnikając w jej duchowe jestestwo, jej wewnętrzne „ja”. Wówczas to, czy osoba ta jest przy nas obecna, czy nie, czy żyje, czy jest martwa, przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie (E.V. Frankl, 2009, s. 70–71).

Podmiot w świetle relacji dialogicznej i egzystencjalnej

W myśli filozoficznej M. Bubera, bo to do jego koncepcji chciałbym się odwołać, człowiek ze swej natury jest bytem dialogicznym. Jako podmiot dialogu wchodzi przede wszystkim w relacje z boskim Ty, stając się przez Niego zagadniętym. Relacja Ja – Ty jest dla M. Bubera spotkaniem osobotwórczym: przez wzajemny kontakt Ja i Ty się stają. Martin Buber wyraźnie zarysowuje różnicę pomiędzy Ja – Ty a Ja – Ono, to drugie odnosząc raczej do relacji w sensie poznawczym, zatem niebędących prawdziwą relacją. Naturalne skłonności człowieka zdążają do kontaktu z rzeczywistością pozapodmiotową, co oznacza, że podobnie do Ono – przedmiotu naszego poznania – niekiedy traktujemy Ty, przez co oddalamy się od właściwej spotkaniu relacji. Relacja Ja – Ty wytwarza swoiste napięcie, przestrzeń, w której oba podmioty po prostu się stają. To „pomiędzy” tworzące pole łączące dwa podmioty relacji pozbawione jest nie tylko wiedzy, pojęć, ale nawet celu. Wedle M. Bubera, spotkanie dokonuje się w przestrzeni pozbawionej jakichkolwiek przeszkód i zapośredniczeń:

Relacja z Ty jest bezpośrednia. Między Ja i Ty nie ma żadnej pojęciowości, żadnej wiedzy, żadnej fantazji, a sama pamięć zmienia się, kiedy przechodzi od szczegółu do całości. Między Ja i Ty nie ma celu, nie ma pożądania czy antycypacji, a sama tęsknota zmienia się, gdy przechodzi od marzenia do zjawiska. Każdy środek jest przeszkodą. Tylko tam, gdzie rozpadły się wszelkie środki, dokonuje się spotkanie (M. Buber, 1992, s. 45).

Ja może w każdej sytuacji spotkać Ty, jednakże nie zawsze spotkanie to staje się od razu dialogiem. Warunkiem dialogu powinna być relacja symetryczna, relacja zaś to wzajemność i choć świat relacji ma trzy fazy, które wymienia Buber, to najdokładniej reprezentuje ją para słów: Ja – Ty. W relacji chodzi także o równoczesność. Pojęcie to nie odnosi się to do czasowości, ale raczej do równoczesności intencji podmiotów chcących być dla siebie we wzajemności spotkania. Ty jest tak samo potrzebne Ja, jak Ja jest potrzebne Ty:

Egzystencja tylko wtedy się ujawnia i tym samym urzeczywistnia, gdy dochodzi do siebie samej z drugą egzystencją, dzięki niej i równocześnie wraz z nią (K. Jaspers, 1991, s. 97).

Relacyjność spotkania prowadzi nie tylko do oddziaływania, ale i jego skutków, zatem jakościowo nowych zmian w nas. Ja nie potrzebuje wrażeń się (utkwic) w Ty, by przekazać mu to, co uważa za ważne, to raczej owoc mocy sprawczej każdego spotkania jako każdorazowo niezwykłego wydarzenia. Samo spotkanie w dialogu niejako samorzutnie i mimowolnie pozostawia w Ty określone skutki. Są to owoce współzależnej relacji podmiotów dialo-

gujących. Jeżeli Ja jest w posiadaniu ważkiej i wartościowej treści, nie wtrąca się w Ty, ale się w niego wczuwa, obejmując go sobą. Ty uczestniczy w Ja (J. Tarnowski, 1993). Jeden pomiot poszerza (wzbogaca) swoje ja o przeżycie będące udziałem doświadczenia Ty i odwrotnie, obydwa zaś pozostają w dialogu, głębokiej i jedynej w swoim rodzaju komunikacji.

Pozostawanie w komunikacji pozwala na przebicie się podmiotowego ego ku rzeczywistemu byciu sobą wespół z Drugim (obok niego). „Być sobą i być prawdziwie nie oznacza nic innego, jak bezwarunkowo być w komunikacji” (K. Jaspers, 1991, s. 97). Zatem podmioty uczestniczące w dialogu podejmują trud stawania się coraz bardziej podmiotem jako jedna egzystencja będąca dla drugiej egzystencji. Przypomina to nieco obraz walki toczonej we wnętrzu człowieka o stawanie się coraz bardziej człowiekiem. Czy taki obraz agonu (autoagonu) mieści w sobie zawziętość, zazdrość, ambicję? To zupełnie inny rodzaj współzawodnictwa, to zmaganie o lepszego pod każdym względem siebie. Można więc zadać kolejne pytanie: po co lub dla kogo? Wydaje się, że z punktu widzenia filozofii dialogu odpowiedź jest niezmiernie prosta: dla Ty, dla Drugiego:

Komunikacja egzystencji dokonuje się poprzez zachowanie uczestnictwa w duchu, powszechnej ważności świadomości w ogóle i chronieniu rzeczywistości istnienia empirycznego, ale równocześnie poprzez przełamywanie ich, a w każdym razie ustawiczne przekraczanie w **miłującej** [wyr. – T.T.B.] walce tych, którzy chcą stać się sobą (K. Jaspers, 1991, s. 96).

Choć cytowany K. Jaspers bywa raczej kojarzony z teistyczną filozofią egzystencjalną, kilka jego uwag schodzi się z myślą dialogiczną. Przede wszystkim filozofia dialogu jest zorientowana na spotkanie, co ukazuje jej pragmatyczny mimo wszystko charakter. To, co ją łączy z egzystencjalizmem, to sam charakter oraz cel filozofii spotkania. Chodzi mianowicie o bycie z Drugim (bycie obok), albo raczej wespół z nim. W spotkaniu jeden podmiot urzeczywistnia się jako osoba wobec Drugiego i odwrotnie. Różnica polega na wspólnym odniesieniu i współzależności, ponieważ np. w filozofii egzystencjalnej J.P. Sartre’a jednostka przeżywająca dramat przygodności i samotności dystansuje się od odrębnego bytu, w którym upatruje przeciwnika, oddala się odeń. Zawarta w tej wersji egzystencjalizmu separacja ontologiczna jest całkowitym przeciwieństwem założeń myśli dialogicznej, gdzie głównym ośrodkiem i punktem orientacyjnym dla każdej wartości ontologicznej, jaką jest każdy człowiek, jest drugi człowiek. Różnica ta wynika także z odmiennych interpretacji specyficznego pola, na którym dochodzi do kontaktu (spotkania).

Do najważniejszych pojęć myśli Buberowskiej należy słowo „pomiędzy” (między, niem. *Zwischen*) stanowiące rzeczywisty teren dla stawania się odmiotu. Urzeczywistnienie podmiotu w świetle dialogu dokonuje się przez Innego i w relacji do Innego, którego Ja spotyka. Spotkanie Ja jest więc

jednością z Innym, jest współzależną relacją obu. Aby Ja i Ty mogły się stać osobowościami, potrzebują owego „między” (J. Mader, 1989). Sfera *Zwischen* pełni w dialogu istotną rolę, bowiem przyczynia się do uwolnienia z człowieka (Ja i Ty) najgłębszych i najistotniejszych treści, z których rodzi się ów człowiek jako osoba dla Drugiej osoby. Określenie „**między**” nie występuje tylko u M. Bubera, możemy je spotkać także u J.P. Sartre’a, ale w nieco innym rozumieniu. Chociaż interpretacja relacji bytu jako **bycia dla siebie** wobec **innego** opiera się na zupełnie odmiennych założeniach, sfera „**między**” jest równie istotna co u M. Bubera. „Między” to dla J.P. Sartre’a nicość, jakiś niewidoczny, ale odczuwalny przez bycie dla siebie i innego dystans. Jest on interpretowany nie jako sfera łączności między Ja i Ty, ale jako rozdzielanie. To bufor, który nie wynika ani ze mnie, ani z innego jako uczestników relacji rozumianej w duchu Sartre’owskim, nawet nie z naszej (tu: wspólnej) relacji. Należy dodać, że Sartre’owskie „między” jako nieokreślona nicość jest dlań źródłem i podstawą wszelkiej relacji, która dopiero nastąpi. „Między” J.P. Sartre’a to element który współkonstruuje relację, choć nie ma charakteru budującego bezpośrednią więź, przybliżającego, stykającego oba byty. Jest raczej zaporą, niepozwalającą na komunikację w sensie relacji dialogicznej:

[...] inny to ten, kto nie jest mną, i ten, kim ja nie jestem. To „nie” zdaje się wskazywać nicość jako czynnik rozdzielający, niejako dany pomiędzy mną i innym. Między mną i innym jest jakaś nicość rozdzielania. Owa nicość nie wywodzi się ani ze mnie, ani z innego, ani ze wzajemnej relacji między nim a mną. Przeciwnie, jako pierwotna nieobecność relacji, to ona źródłowo jest podstawą wszelkiej relacji między mną i innym (J.P. Sartre, 2007, s. 298–299).

Różnica więc nie dotyczy jedynie odmiennej interpretacji pojęcia „między”, które w przypadku J.P. Sartre’a staje się synonimem nicości, ale nade wszystko samego ujmowania spotkania. U dialogików (M. Buber, F. Ebner, E. Lévinas) spotkanie osiąga rangę doniosłego wydarzenia, w którym dochodzi do bezpośredniej łączności z drugim, nie doświadczenia, ale relacji, relacja eliminuje bowiem doświadczenie i odwrotnie. Filozofia J.P. Sartre’a, choć posługuje się pojęciem relacji, skazuje byt wobec bytu na samotność:

U źródła problemu istnienia innego znajduje się fundamentalne założenie: drugi człowiek to faktycznie ktoś inny, a zatem to jakieś „ja”, które nie jest mną; ujmujemy więc tutaj negację jako konstytutywną strukturę bytu innego (J.P. Sartre, 2007, s. 298).

Dla dialogików Ty to zawsze osoba, nie można jej do końca pojąć (nie chodzi o proces poznawczy) bez odniesienia do Ja i odwrotnie. Wedle J.P. Sartre’a, człowiek może się pojawiać drugiemu w dwojaki sposób, co też niweczy wszelką relację w rozumieniu choćby M. Bubera jako przedmiot mojego doświadczenia, co uniemożliwia poznanie, oraz jako oddziałujący na mnie przedmiot należący do sfery (z mojego punktu widzenia) pozapo-

dmiotowej. Na tym tle widać oczywistą różnicę w rozumieniu przez obu myślicieli samej relacji oraz spojrzenia na podmioty, które te relacje tworzą:

[...] inny może dla nas istnieć w dwóch postaciach: jeśli w oczywisty sposób go doświadczam, to nie jestem w stanie go poznać; jeśli zaś go poznaję, jeśli oddziałuję na niego, to dosięgam jedynie tego bytu-jako-przedmiotu i jego prawdopodobnego istnienia wewnątrz świata. Nie jest możliwa żadna synteza tych dwu postaci (J.P. Sartre, 2007, s. 388).

Drugi jako problem i zagadka dla Ja

Odchodząc od interpretacji dialogu w duchu filozofii spotkania i myśli egzystencjalnej, warto przyrzeć się możliwym do zaistnienia sytuacjom, w jakich mogą się znaleźć podmioty pozostające ze sobą w relacji. Przede wszystkim dialog to zawsze relacja i nawet, gdy nie zgadzamy się z interpretacją dialogików, nie chcąc zawęzić sytuacji obu podmiotów do bardzo ścisłych i intymnych relacji współzależnych, nie unikniemy określenia tychże kontaktów w kategoriach relacyjnych. Owszem, mogą one być ściślejsze lub bardziej luźne, ale w jakiejś mierze zarówno Ja, jak i Ty oddziałują na siebie w sytuacji każdego spotkania. Można przyjąć taką oto optykę, że człowiek, na którego natrafiamy w życiu, jest dziełem przypadku. Nie tyle on, ile spotkanie go tu i teraz. Taka sytuacja traci swą oczywistość w świetle pytań „dlaczego?” lub „po co?”. Pytaniom tym, stawianym przez nas, towarzyszy swoisty dramatyzm, bowiem nie znając na nie odpowiedzi, sami na tę sytuację musimy odpowiedzieć, wobec niej zaistnieć, zachować się i się określić. Ucieczka od odpowiedzi będzie próbą „przejścia obok” Drugiego lub jego zignorowania przez odmówienie mu naszej reakcji na Niego.

Spotykana egzystencja jest dla mnie zagadką, ale jej wartość ontologiczna zasługuje na wyjaśnienie i się go domaga, zatem Drugi wzywa mnie do działania na rzecz Jego i na rzecz mnie, zatem działania na rzecz wspólnoty, jaka się zawiązuje pomiędzy Nim a mną, wynikającej z samego kontaktu. W taką relację wdzierają się równie często lęk i obawa. Towarzyszą nam obu i mogą mieć rozmaite podłoże. Mogą wynikać z niewiedzy, zazdrości, mojej lub Jego niskiej samooceny, obawy przed zbyt szerokim otwarciem się przed i na Drugiego, z przykrych doświadczeń nieuszanowania w przeszłości godności lub intymności, utraty zaufania itd. Niemniej pozostaje zawsze pewien niepokój w trakcie trwania kontaktu, który albo ustąpi w momencie mojej szczerzej i wzmożonej aktywności na rzecz wyjaśnienia zagadki Drugiego, albo w przypadku tkwienia w beczynności lub mojego fałszu będzie się wzmagał.

Pozytywna odpowiedź na obecność innej osoby pozwala na przejście od stanu ujmowania Drugiego jako zagadki do fazy postrzegania go jako problemu, problemu dla mnie. Byt dla mnie w sensie egzystencji problematycznej daleki jest od potocznego rozumienia tego słowa; problematyczny to dla mnie: ważny, poważny, skłaniający mnie do pełnego zaangażowania w Jego zrozumienie, zrozumienie Jego sytuacji egzystencjalnej, duchowej, Jego jako współpartnera dialogu, gdzie Drugi staje się „obiektem” dla mnie prymarnym. W tak ujmowanej relacji w sensie wyjaśnienia Drugiego jako problemu nie ma takiej sytuacji, żeby Drugi mógł być traktowany jako nie-pierwszy. Można tu mówić o asymetrii, obecność Drugiego „spycha” mnie bowiem do rangi pasywnego odbiorcy, ale tylko pozornie. Powiniennem ów problem skategoryzować, nadać (przywrócić mu) należną mu wartość jako podmiotu – korelatu relacji, w którą tak samo ja jestem zaangażowany. Współzależny ode mnie w relacji podmiot „czegoś” ode mnie oczekuje. Swych oczekiwań wobec mnie nie potrzebuje werbalizować, nie musi wysyłać sygnałów, przemawia sama Jego obecność. Jeżeli zadaje mi pytanie o samą sytuację, w jakiej obaj się znaleźliśmy, to tak samo może to być pytanie o zdefiniowanie Jego lub oczekiwanie, że dokonam Jego waloryzacji, której się po mnie spodziewa. Początkowo nie znam jego sytuacji, jestem w fazie jej rozpoznawania.

Wiele zależy od tego, czy umiejętnie do niej podejść, słowem, czy uda mi się ją rzeczywiście i zgodnie z prawdą rozpoznać. Prawda rozpoznania będzie więc warunkiem adekwatności mojego działania wobec Drugiego. Złe rozpoznanie może dla nas obu oznaczać dialog na manowcach, spotkanie w fałszu, we mgle, poza wartościami, może zniweczyć nasz wspólny wysiłek, nakierowany na współodczuwanie. Za tę niepożądaną możliwość również ja jestem współodpowiedzialny.

Rozpoznanie Drugiego powinno prowadzić do tego, bym Ja, pozytywnie sprowokowany do relacji z Ty, starał się dostrzegać to, co nam wspólne. Chodzi o uznanie godności mojej istoty przez Ty oraz uznanie godności Ty przeze mnie. Realizująca się przy tym potrzeba uznania może być źródłem i podstawą do wzajemnego wznoszenia się ku sobie w dialogu. To wznoszenie przypomina walkę w miłości i poszanowaniu o moje miejsce w świecie wartości Ty. Jako że relacja jest wzajemnością, istnieje potrzeba, aby Ty zechciał zawalczyć o Jego miejsce w moim świecie. Tylko dzięki zmaganiu się razem w wysiłku na rzecz przyłgnięcia do siebie w prawdzie dialogu ów dialog ma szansę się narodzić. Wnikając w potrzeby i świat sensów Drugiego, zarazem sam mu się udzielam, co pozwala mi poznawać Jego i Jemu poznawać mnie. Trudno odpowiedzieć na pytanie, czy możliwe jest pełne poznanie Drugiego, czy raczej powinniśmy mówić o poznawaniu jako procesie bez zakończenia. Przypomina to raczej mozolną drogę dobijania się albo przebijania przez piętrzące się przesłony, której celem ostatecznym będzie rzeczywista *communio* z Drugim. Pytanie o to, czy takie zespolenie jest w pełni możliwe, trzeba pozostawić otwarte, ale na horyzoncie naszych

wspólnych zmagania o wejście Drugiego do mojego świata i moje wniknięcie w Jego świat pozostaje porozumienie, które stanowi owoc wcześniejszego wzajemnego rozumienia siebie, poprzedzonego wspólną chęcią, u podstawy której leżała wolność każdego z podmiotów.

Czy Inny może zagrażać?

Bez odpowiedniego nastawienia, bez przyjęcia wobec Drugiego odpowiedniej dla dialogu postawy otwartości spotkanie z Innym może się przeobrazić w jakiś rodzaj obawy lub lęku. Niejednokrotnie mogą one towarzyszyć początkowej fazie wchodzenia w strukturę świata Ty, ale po poprzedzonej aktem wolitywnym chęci rozumienia mnie przez Ty i odwrotnie bardzo szybko ustępują, zaś poczucie niepewności opada na rzecz wzajemnej otwartości na siebie. Niewłaściwe nastawienie, niechęć wynikająca z braku woli dla rzeczywistego i otwartego spotkania z Drugim, właściwy i naturalny niepokój towarzyszący wczesnej fazie komunikacji może przybierać na sile, aż do zablokowania się wobec Ty na zawsze. Dzieje się tak wtedy, gdy Drugiego postrzegamy jako osobę, która nam zagraża. Inną przyczyną jest to, że zanim będziemy chcieli zrozumieć samą sytuację naszego spotkania oraz podjąć wysiłek na rzecz rozumienia, z czym Drugi do nas przychodzi, figurę spotkania budujemy „od wewnątrz”. Odsiebny sposób postrzegania spotkania z Ty jako faktu niszczy na starcie możliwość zaistnienia interpretacji tego spotkania jako niepowtarzalnego i doniosłego wydarzenia, którego udziałem stajemy się obaj.

W zaistniałej sytuacji Ty jest moją opozycją, poniekąd adwersarzem, chcącym – nie wiedzieć czemu – dotrzeć do mojej intymności osobowości. Ruch komunikacyjny rozpoczęty od siebie nie pozwala zakiełkować całkowicie odmiennej możliwości interpretacyjnej, jaką jest wspólnota sytuacji, współodczuwanie z Drugim tego samego w nas jako korelatów relacji. Wyjście od siebie, nieuwzględniające punktu widzenia Ty, staje się na tyle skuteczną przeszkodą do zaistnienia porozumienia między nami, że potrafi całkowicie zamknąć nas na jakikolwiek przejaw otwartości względem siebie. Postawa ta wieszczy koniec dialogu, który naprawdę nigdy nie zaistniał. Tak dalece niewłaściwą, z punktu widzenia myśli dialogicznej, postawę wobec Ty scharakteryzował piewca egoizmu M. Stirner, powiadając, że „Każdy ma na względzie tylko siebie i zarazem stale popada w konflikt z Drugim, walka o potwierdzenie siebie jest nieunikniona” (M. Stirner, 1995, s. 9), a w innym miejscu stwierdzając: „Nie Człowiek stanowi o twej wielkości, lecz Ty jesteś jej autorem, gdyż jesteś czymś więcej niż Człowiek, czymś potężniejszym niż inni ludzie” (M. Stirner, 1995, s. 157). Podobny punkt wyjścia zamyka

dyskusję o jakiegokolwiek możliwości zainicjowania dialogu, postawa opisana przez Stirnera z ducha jest nawet nie tyle niedialogiczna, ile antydialogiczna i antypedagogiczna.

Szukając głównej przyczyny niepowodzenia dialogu, należy wskazać przede wszystkim egoizm. Subiektywistycznie zorientowana jednostka staje się zamknięta na potrzeby Drugiego, nawet wtedy, gdy wyjście im naprzeciw miałyby skutkować dobrem dla nich obu:

Subiektywistyczny egoizm Jedynego realizuje się zarówno w perspektywie relacji wobec świata i innych podmiotów, jak i w perspektywie wewnętrznej, intelektualnej. Jako zasada zewnętrznych międzyjednostkowych relacji oznacza on instrumentalizację jednej jednostki przez inną (M. Chmieleński, 2006, s. 138).

Redukcja osoby dialogu grozi jej depersonalizacją lub reifikacją. Ten rodzaj zagrożenia dla dialogu dostrzegł M. Buber: „Kto mówi Ty, nie ma za przedmiot czegoś [...]. Kto mówi podstawowe słowo, ten wkracza w nie i jest nim” (M. Buber, 1992, s. 40). Opisana przez M. Stirnera sytuacja Jedynego (ego) nie stanowi w literaturze *novum*. Echa myśli zorientowanej na Ja dochodzą do głosu m.in. już u Th. Hobbesa czy A. Schopenhauera i wielu innych. Wskazana interpretacja oparta na wyraźnej niechęci do wejścia w dialogiczną relację z Innym staje się coraz bardziej charakterystyczna dla „dialogu” obecnego w przestrzeni społecznej. To nieco inna perspektywa, o której warto tu wspomnieć⁵.

Johann Mader powiada, że gdy mówi się o dialogu, słowo to zawiera dwa podstawowe momenty, po pierwsze to, że jest przede wszystkim komunikacją (warunek konieczny rozmowy), po drugie, mowę, podczas której nie zwraca się specjalnej uwagi na rozmowę. W mowie czynnikiem prymarnym staje się informacja (J. Mader, 1989, s. 373). Wypowiedź ta, jak sądzę, doskonale diagnozuje stan dzisiejszej debaty społecznej, którą coraz częściej w sposób dalece nieuprawniony, bo niezgodny z podstawowymi założeniami filozofii dialogu, inkrustuje się określeniami typu: „dialogiczny”, „otwarty”, „odbyty w duchu tolerancji i poszanowania”, „zmierający do konsensusu”, „dalece kompromisowy” itd. Jak wiadomo, to tzw. wyrażenia-klucze o mętnej treści i niejasnej semantyce, którymi do granic przesiąknięta jest obecna przestrzeń społeczna, pretendująca do miana dialogicznej z natury. Współczesny świat niewiele, jak sadzę, przejął się dziełami M. Bubera, F. Ebnera, E. Lévinasa czy innych zaliczanych do nurtu dialogicznego. Współczesny dyskurs społeczny jest z gruntu odpersonifikowany, nie operuje bowiem dwukierunkowym przekazem, ale zawiera jednostronny komunikat. Temu celowi doskonale służy rozwijające się i świętujące tryumf narzędzie przekazywania komunikatów – media. Są w stanie skutecznie wyeliminować partnera pozostającego po drugiej stronie relacji media – odbiorca. W strukturę przekazu informacji została włączona

⁵ Poglądy oraz interpretację w tej kwestii przedstawiłem w: T.T. Brzozowski, 2008.

projektowana przez nadawcę rola odbiorcy jako pasywnego uczestnika treści, których jest ostatecznym beneficjentem.

Odbiorca jest po to, by słuchał, przyswajał, ewentualnie (gdy wypracował już własne nawyki obronne) weryfikował. Jednak to wszystko, co wobec zalewu często niepotrzebnych i bezwartościowych treści może uczynić. Swego czasu J.F. Lyotard sformułował tezę, że prawdziwymi przywódcami (dążenie do prymatu, u podłoża którego występuje egoizm jednostki) dzisiejszego świata są producenci informacji, zatem ten, kto informacje produkuje i przetwarza, ma realny wpływ na kształt świata i zarazem rozdaje karty, bowiem łatwo przewidzieć odpowiednią dla danej treści reakcję odbiorcy, która jest już wpisana (zaprojektowana) przez jej dystrybutora w strukturę gry. Rola instancji przekazującej informację [przekaz komunikatów (tu: jednostronny) nigdy nie jest i nie będzie dialogiem] polega na tym, że kształtuje ona obiektywny obraz świata zewnętrznego w taki sposób, aby rzeczywistość była zgodna z naszymi o niej wyobrażeniami. Dokonuje się tego najczęściej przy użyciu różnorodnych technik manipulacji na podmiotach, zredukowanych do roli biernych odbiorców treści:

Nowoczesne mass media dbają o nowego rodzaju sztuczną aklimatyzację świadomości w przestrzeni społecznej. Kto wpłątany jest w ich sieci, ten doświadcza, jak jego „obraz świata” staje się zawsze obrazem przekazanym, sprzedawanym, nabytym z drugiej ręki. Informacje zalewają świadomość materią świata przekazywaną w informatycznych częściach i jednocześnie rozpraszają rzeczywistość na połyskujące światłem informatyczne pejzaże migoczące na ekranie świadomości podmiotu. Media mają realną siłę ontologicznego przekształcenia rzeczywistości w rzeczywistość znajdującą się w naszych głowach (P. Sloterdijk, 2008, s. 534).

Doświadczenie to odzwierciedla dalece niedialogiczne *status quo* współczesnej cywilizacji oraz stanowi o kondycji dzisiejszego człowieka. Obecnie relacje społeczne coraz bardziej oddalają się od rzeczywistego, prawdziwego dialogu. Lekarstwem na ów stan degradacji przestrzeni społecznej są indywidualne relacje dialogiczne, wynikające z autentycznego spotkania się podmiotów, przy uwzględnieniu czynników konstytuujących rzeczywisty dialog: współzależną relację Ja – Ty i Ty – Ja.

Bibliografia

- Brzozowski, T.T. (2008). Kryzys dialogu w społeczeństwie postindustrialnym. W: J. Baniak (red.). *Miejsce i rola dialogu w małych wspólnotach ludzkich. Idea i rzeczywistość*. Poznań, Filozofia Dialogu, 6.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. J. Doktor (tłum.). Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (2008). *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*. Kraków.
- Chmieliński, M. (2006). *Max Stirner. Jednostka, społeczeństwo, państwo*. Kraków.
- Frankl, E.V. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani holokaustu*. A. Wolnicka (tłum.). Warszawa.
- Gogacz, M. (1985). *Filozoficzne aspekty mistyki*. Warszawa.
- Jaspers, K. (1991). *Rozum i egzystencja*. C. Piecuch (tłum.). Warszawa
- Lubowicka, G. (2009). *Ja i Inny. O osobach dialogu* W: J. Baniak (red.). *Dialog jako kategoria i zjawisko wielowymiarowe. Od klasycznego do współczesnego ujęcia*. Poznań, Filozofia Dialogu, 7.
- Mader, J. (1989). *Filozofia dialogu*. W: J. Tischner (red.). *Filozofia współczesna*. Kraków.
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski (tłum.). Wrocław.
- Sartre, J.P. (2007). *Byt i nicność*. J. Kielbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Rzyński, P. Małochleb (tłum.). Kraków.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. P. Dehnel (tłum.). Wrocław.
- Stirner, M. (1995). *Jedyny i jego własność*. J i A. Gajlewiczowie (tłum.). Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa.

Streszczenie

Treść niniejszego artykułu podejmuje ważki problem rozumienia dialogu, koncentrując się na klasycznych formach interpretacji fenomenu spotkania. Instancją konstytuującą dialog są nade wszystko podmioty. Ich wzajemne uznanie, uznanie własnej wolności, godności i równości wobec siebie w dialogu pozwala na rzeczywiste jego przeżycie. Choć dialog nie jest doświadczeniem (M. Buber), to pozostaje jakąś formą intymnej i ściślejszej relacji. Przechodząc przez poszczególne fazy rozwojowe, sprawia, że jeden podmiot jest współzależny nie od, ale z drugim podmiotem. Spotkanie jest więc relacją. Jej owoce są równie cenne, co nie do końca przewidywalne, nawet dla samych uczestników spotkania tu i teraz.

Podejmując próbę interpretacji dialogu, odwołałem się do własnych przeżyć inspirowanych filozofią dialogu oraz koncepcją egzystencjalistyczną, ze szczególnym uwzględnieniem położenia względem siebie podmiotów jako instancji tworzących dialog. Staralem się ukazać również elementy sta-

nowiące główne przeszkody w dialogu interpersonalnym, jak choćby chęć zdominowania Drugiego, zazdrość, pychę czy bodaj najgroźniejszy z nich wszystkich – egoizm. Na koniec wspomniałem o coraz gorszych warunkach, jakie stwarza się relacjom dialogicznym we współczesnej przestrzeni społecznej, co całość rozważań zabarwia nieco pesymistycznie.

Jednak kurczące się pola dla dialogu społecznego są faktem i nie można ich pominąć, z kolei istnieje świadomość, że sama diagnoza niestety nie ma mocy sprawczej, aby te niepokojące kierunki skutecznie odwrócić. Tym, co pozostaje w wyposażeniu każdego podmiotu chcącego zacieśnić relację z bliźnim, jest otwartość na Ty, chęć wejścia z Nim w szczerą i bezwarunkową dialog. Może się to nie tylko okazać jedyną drogą i skutecznym orężem do odkrycia ważności i doniosłości Drugiego jako osoby, ale także przyczynić się do poprawy relacji międzyludzkich.

Summary

The article undertakes a problem of interlocutors interaction in a dialogue. The author is mostly interested in the interaction and influence of one person on another one. The text tries to describe a dialogue's process and it shows different phases of it in a dialogue. Moreover, the author attempts to define a dialogue's concept, pointing its main features.

The text closer brings a different interpretation of problems in a dialogue, taking viewpoint of the dialogue philosophy and existentialism into consideration. The problem of dialog concerns each of us, but it is very momentous and current problems in philosophical and pedagogical debate.

Agnieszka Konieczna

Rodzic ucznia w dyskursie pedagogicznym

Wprowadzenie

Współpraca szkoły z rodziną należy do sfery komunikacji społecznej związanej z działalnością edukacyjną państwa, odbywającej się co prawda w przestrzeni szkolnej, ale pomiędzy przedstawicielami dwóch systemów społecznych: rodzinnego i szkolnego.

Kilkanaście lat spędzanych przez dzieci w instytucjach oświatowych sprawia, że działania owych przedstawicieli noszą cechy współpracy, gdyż warunkiem zaistnienia współpracy, według Jana Szczepańskiego¹ (1970, s. 478–479), jest podział pracy, wykonanie przez każdą ze stron zadań częściowych, podjęcie działań zharmonizowanych z działaniami drugiej strony. Faktem jest bowiem, że edukacja szkolna (wspomaganie rozwoju) dziecka jest wspólnym celem szkoły i rodziny. A realizacja tego celu obejmuje szereg sytuacji i okoliczności, w których rodzice wchodzą w skomplikowane relacje i interakcje z różnymi pracownikami szkoły.

Można powiedzieć, że współpracujące ze sobą grupy społeczne (rodzina i szkoła) tworzą mikrostrukturę (strukturę rodzinno-szkolną), będącą, według A. Jankego (2002, s. 33), strukturą społeczną bliskiego dystansu, w obrębie której pojawiają się wspólne cele grupowe, wspólny system wartości i norm. Innymi słowy, wchodząc w proces interakcyjny, rodzina i szkoła przyczyniają się do wygenerowania stosunków społecznych² (A. Janke, 2002, s. 22–23).

¹ Według J. Szczepańskiego, współpraca jest „procesem pochodnym podziału pracy, dokładniej – konieczności wykonywania czynności wspólnie przez kilku ludzi. Współpraca jest więc działaniem zharmonizowanym, w którym poszczególne jednostki czy grupy wykonują zadania częściowe w osiągnięciu jednego wspólnego celu” (1970, s. 478–479).

² Jako stosunek społeczny należy rozumieć „pewien układ zawierający następujące elementy: dwóch partnerów (jednostki lub grupy), jakiś łącznik, czyli przedmiot, postawę, interes, sytuację, która stanowi »platformę« tego stosunku, dalej pewien układ powinności i obowiązków, czyli unormowanych czynności, które partnerzy powinni wobec siebie wykonywać” (J. Szczepański, 1970, s. 190).

Należy podkreślić, że ta struktura rodzinno-szkolna, w której zachodzą analizowane w tej pracy stosunki społeczne, jest strukturą zorganizowaną, celową i normowaną, która określa zakres wspólnych celów i zadań, stopień formalizacji norm regulujących powinności i obowiązki oraz tworzy własne wewnętrzne mechanizmy kontroli społecznej (A. Janke, 2002, s. 22–23).

Rozważania podjęte w niniejszej pracy dotyczą kwestii podziału funkcji podmiotowych w relacji szkoła – rodzina (podziału zadań cząstkowych, czyli wkładu każdej ze stron w realizację wspólnego zadania oraz sposobu dochodzenia do podziału zadań). Inicjowanie współpracy można bowiem potraktować jako próbę włączenia partnera w działania własne lub próbę zaproponowania działania wspólnego (G.W. Shugar, 1982). Odpowiedź na pytanie, czy mamy do czynienia z działaniem wspólnym, czy włączaniem drugiej strony w linię własnego działania, wymaga wnikliwej interpretacji zachowań oraz stojących za tymi zachowaniami przekonań uczestników współpracy.

Dlatego najpierw przedstawione zostaną najważniejsze cechy analizowanej tu współpracy oraz jej pragmatyczne tło. Swoje rozważania zacznę od wyjaśnienia pojęcia współpracy i dyskursu. Natomiast model współpracy szkoły z rodziną, wynikający z prowadzonych przeze mnie badań³, przedstawiony zostanie w kontekście rozważań na temat systemu kulturowo-społecznego szkoły, jego unormowań oraz funkcji społecznej.

Aby zdefiniować relację w kategoriach: podrzędność *versus* równorzędność, trzeba, jak sądzę, odpowiedzieć sobie na pytanie: co decyduje o tym, czy

³ Będę się opierać głównie na wynikach badań prowadzonych w obrębie dwóch niezależnych od siebie projektów badawczych. Pierwszy dotyczył analizy strukturalnej i sekwencyjnej (procesualnej) przebiegu interakcji w sytuacji rozmowy indywidualnej oraz wpływu czynników kontekstowych na ów proces. Badania zostały przeprowadzone w latach 2003–2006 w warszawskich szkołach integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi. Podstawę materiałową pracy stanowiły własne nagrania, które obejmują taśmy wideo z utrwalonym przebiegiem rozmów nauczycieli z rodzicami. Głównym celem kolejnych badań podjętych w ostatnich latach była empiryczna weryfikacja problemu normatywności i dyrektywności komunikacji pisemnej w relacjach szkoła – rodzina. Zebrany materiał, będący podstawą prowadzonych w tym zakresie badań, stanowiły ogłoszenia ze szkolnej tablicy ogłoszeń, korespondencje w dzienniczku ucznia i na kartkach oraz w formie listu (np. informacje o opłatach, zaproszenia na uroczystości klasowe i ogólnoszkolne, nagany, uwagi o zachowaniu ucznia, polecenia/prośby, zgody rodzica, usprawiedliwienia nieobecności, oceny i sprawdziany do podpisu przez rodzica); wskazówki od specjalistów, jakie ćwiczenia ma rodzic wykonywać z dzieckiem w domu; do tego różne pisma oficjalne wysyłane do rodziny (upomnienia, nagany, wezwania do szkoły, zawiadomienia); podania pisane przez rodziców do dyrekcji szkoły (prośby, skargi); ankiety dla rodziców (jako element ewaluacji pracy szkoły) oraz wszelkiego typu gromadzona przez szkołę dokumentacja dotycząca ucznia i jego rodziny. Podjęte zostały także, pod moim kierunkiem, liczne badania w ramach prac magisterskich oparte na metodzie indywidualnych przypadków, gdzie doświadczenia w zakresie współpracy szkoła – rodzina prezentowane są przez pryzmat subiektywnych przekonań, postaw i uczuć (introspekcja).

mamy do czynienia z relacją podporządkowania czy współrzędności; czym się różni relacja partnerska od niepartnerskiej. Stąd kolejnym omawianym zagadnieniem będzie kwestia funkcji podmiotowych.

Artykuł kończą rozważania na temat motywacji podejmowanych działań, preferencji i standardów charakterystycznych dla przestrzeni edukacyjnej. Proponowane będzie także spojrzenie na intencje strategiczne uczestników współpracy w kontekście analizy modelu autokratycznego i demokratycznego przywództwa.

Współpraca a dyskurs – wyjaśnienie pojęć i zależności

Kontekst teoretyczny podjętych w tej pracy rozważań stanowią teorie i koncepcje ujmowane we wspólne ramy poznawcze, jakie tworzy analiza dyskursu o orientacji społeczno-kulturowej⁴.

W przyjętej przeze mnie perspektywie teoretycznej zaznaczają się wielość i odmiennosc definicji, co można wytłumaczyć jej interdyscyplinarnym charakterem i elastycznością ram teoretycznych. Różnice między pojęciami w tym podejściu wynikają nie tylko ze specyfiki poszczególnych dyscyplin, ale także z różnorodności materiału poddawanego analizie oraz z odmiennych celów i pytań stawianych przez badaczy. Niemniej wszystkie przedsięwzięcia badawcze skupione wokół teorii dyskursu łączy szeroka społeczno-językowa teoria przekraczająca tradycyjne dyscyplinarne podziały, tworząca uwspólniony horyzont i model interpretacji zjawisk empirycznych (T. Dijk, 2001).

W tej części pracy chciałabym określić relacje zachodzące pomiędzy kluczowymi dla rozważań tu podjętych pojęciami, takimi jak: tekst, kontekst, dyskurs i interakcja.

Zgodnie z definicją T. van Dijka (2001), dyskurs to język w użyciu społecznym lub inaczej tekst w kontekście. Termin ten akcentuje relację oddziaływania kontekst – tekst/język. Autor pisze, że

[...] analiza dyskursu powinna brać pod uwagę zarówno właściwości tekstu, jak i to, co zwykle określa się mianem kontekstu, a co obejmuje cechy sytuacji społecznej, która może systematycznie oddziaływać na strukturę komunikatu.

⁴ Aleksandra Grzymała-Kazłowska (2004, s. 22–29) w analizie dyskursu wyodrębnia trzy główne kierunki badań: lingwistyczną, socjologiczną i krytyczną odmianę analizy dyskursu, przy czym dwa ostatnie kierunki badań nazywa podejściem społeczno-kulturowym. Dla każdego z wymienionych podejść charakterystyczne jest przypisywanie pojęciu dyskursu innych znaczeń.

Reasumując, przedmiot analizy dyskursu to wypowiedź i tekst w kontekście (T. van Dijk, 2001, s. 12).

Analizując zakres terminów „dyskurs” i „tekst”, warto podkreślić, że dyskurs odnosi się do procesów konstruowania tekstu, a tekst do wytworu powstającego jako wynik procesów dyskursywnych. Zgodnie z tym rozróżnieniem tworzenie tekstu następuje w toku dyskursu, a struktura tekstu jest podrzędna w stosunku do struktury dyskursu (G.W. Shugar, 1982; T. Dijk, 2001).

Kolejnym pojęciem wymagającym zdefiniowania jest „kontekst”. Teun van Dijk definiuje kontekst jako „strukturę obejmującą wszystkie właściwości sytuacji społecznej, które są istotne dla wytwarzania i odbierania dyskursu” (2001, s. 28). Wyróżnia on kontekst lokalny związany z konkretną sytuacją użycia języka (na który składają się m.in. czas, miejsce, okoliczności, uczestnicy, ich role społeczne i cele), zależny od organizacyjnych i instytucjonalnych uwarunkowań, oraz kontekst globalny, dotyczący szerszych kulturowo-społecznych warunków (poznawczy, społeczny, historyczny, kulturowy i polityczny kontekst komunikacji).

Jednak kontekst, o którym tu mowa, nie tylko stanowi zbiór referencji dla konstrukcji dyskursu, lecz także współtworzy/konstytuuje dyskurs (C. Trutkowski, 2004, s. 45). Ważną częścią koncepcji T. van Dijka jest przekonanie o dwukierunkowym oddziaływaniu tekstu i kontekstu. Autor podkreśla, że

[...] poznawczy, społeczny, historyczny, kulturowy i polityczny kontekst komunikacji i użycia języka rzutuje na zawartość, znaczenie, struktury i strategie charakteryzujące tekst lub dialog (T. van Dijk, 2001, s. 29)

i odwrotnie: „sam dyskurs jest zintegrowaną częścią szerszego kontekstu i oddziałuje na niego” (T. van Dijk, 2001, s. 29). Strukturalny kontekst nie determinuje dyskursu,

[...] przeciwnie, dyskurs i jego użytkownicy pozostają w „dialektycznej” relacji ze swoim kontekstem: poza podleganiem społecznym przymusom kontekstualnym przyczyniają się też do konstruowania lub przekształcania tego kontekstu (T. van Dijk, 2001, s. 29).

W wielu pracach pojawia się kategoria dyskursu interakcyjnego lub interakcji społecznej (m.in. G.W. Shugar, 1982), dlatego ważne jest określenie wzajemnych powiązań między tymi pojęciami a dyskursem. Otóż w wielu koncepcjach o orientacji socjologicznej dyskurs definiowany jest nie tylko jako działanie o charakterze komunikacyjnym (język w użyciu), ale także jako działanie społeczne. W tym ujęciu pojęcie „dyskurs interakcyjny” dotyczy interakcji werbalnej i czynnościowej w sytuacji społecznej. Zarówno interakcja, jak i komunikowanie dotyczą procesów społecznych i są podstawą wszelkich stosunków międzyludzkich, przy czym jednak interakcje traktuje

się jako nadrzędne w stosunku do komunikacji (procesy komunikacji są elementem interakcji).

Ostatnie pojęcie wymagające wyjaśnień terminologicznych to „współpraca” (współdziałanie). Jak pisze Z. Nęcki,

[...] komunikowanie wzajemne to proces podejmowania w określonym kontekście wymian werbalnych i niewerbalnych dla osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania (1992, s. 71).

Koniecznym warunkiem współpracy, także w ujęciu J. Szczepańskiego (1970), jest zaistnienie interakcji, której elementem może być komunikacja, traktowana jako przekaz informacji w sytuacji społecznej.

Zatem dyskurs edukacyjny realizuje się i jest kodowany w wypowiedzianych (pisanych) zdaniach, będących rodzajem tekstu. Całość zachowań współpracujących uczestników interakcji można potraktować jako tekst, który realizuje dyskurs. Teksty pojawiające się w przestrzeni relacji szkoła – rodzina odzwierciedlają bowiem procesy dyskursywne, są ich wynikiem.

Pragmatyczne tło i kontekst współpracy szkoły z rodzicami

Dane uzyskane w trakcie podejmowanych przeze mnie badań skłaniają do sformułowania wniosku, że w relacji szkoła – rodzina niemożliwa jest sytuacja braku współpracy.

Współpraca może mieć różne formy, niektóre cele (cele szczegółowe) uczestników interakcji mogą się nie pokrywać, działania także nie zawsze są skoordynowane. Jednak nawet w warunkach konfliktu dążeń i rozbieżnych strategii działań realizacja wspólnego celu (edukacja, rozwój dziecka) wiąże się z tym, że przynajmniej niektóre działania noszą cechy współpracy, gdyż mają charakter działań mniej lub bardziej zharmonizowanych z działaniami drugiej strony.

Granice czasowe współpracy wyznaczone są przez długość trwania kontaktu między danym nauczycielem a uczniem. Jak długo trwa relacja – trwa współpraca. Aby istniała współpraca, tak rozumiana jak w przytoczonej wcześniej definicji J. Szczepańskiego, rodzic nie musi się bowiem spotykać z nauczycielem. Jak pisze J. Szczepański, „współpraca zakłada istnienie stałych kanałów komunikacji między partnerami” (1970, s. 479), ale przecież partnerzy mogą się komunikować na różne sposoby.

Ponadto, jak autor dodaje, współpraca może się utrzymywać na podstawie poczucia identyfikacji z grupą społeczną (J. Szczepański, 1970, s. 479). Identyfikacja z rolą społeczną (świadomość oczekiwań społecznych dotyczących

działań partnerów interakcji) może w jakimś stopniu zastępować uzgadnianie podziału zadań: każdy wie, co ma robić.

Podział czynności w realizacji zadań częściowych jest uwarunkowany nie tylko umową społeczną, ale także przepisami prawa (współpraca jako obowiązek) (J. Szczepański, 1970, s. 479). Ze względu na instytucjonalny charakter analizowanej tu współpracy, trzeba zwrócić uwagę na to, że szkoła z rodziną tworzą strukturę zorganizowaną i celową (A. Janke, 2002, s. 33). Cele, zadania, normy regulujące powinności i obowiązki, mechanizmy kontroli są sformalizowane (A. Janke, 2002, s. 22–23).

Pojęciem, które najlepiej opisuje tę właśnie cechę współpracy, jest kategoria stosunków społecznych. Przypomnijmy, że termin „stosunek społeczny” oznacza „pewien układ powinności i obowiązków, czyli unormowanych czynności, które partnerzy powinni wobec siebie wykonywać” (A. Janke, 2002, s. 190). To właśnie stosunki społeczne są podstawą osiągnięcia przez zbiorowość takiej organizacji społecznej, która reguluje działania, integruje dążenia, umożliwia ułożenie wzajemnych relacji i harmonijne funkcjonowanie zbiorowości (A. Janke, 2002, s. 190).

Pytanie o to, jakie czynniki decydują o treściach norm regulujących powinności i obowiązki członków grupy (w organizacji), jest pytaniem o relacje między jednostką a systemem społecznym.

Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w pracach koncentrujących się wokół dwóch nurtów badawczych. Pierwszy z nich, podejście strukturalno-funkcjonalne, koncentruje się na funkcjach rodziny i szkoły wobec swych członków, najbliższego otoczenia społecznego i społecznego makroukładu, na ich roli w podtrzymywaniu systemu społeczno-kulturowego. Szkoła i rodzina są w tym ujęciu zdeterminowane – przepisy prawa oraz system społecznej kontroli są instrumentem podporządkowania jednostki systemowi, obowiązującej ideologii. W podejściu interakcyjnym rzeczywistość społeczna tworzona jest przez uczestników interakcji. Akcentuje się dialektykę w relacjach dyskurs – kultura. Jednostka nie jest tak zdeterminowana jak w podejściu pierwszym, jej tożsamość (rola społeczna) jest bowiem konstruowana w procesie interakcji społecznych.

W obu podejściach akcentuje się rolę czynników społeczno-kulturowych (różnica dotyczy przede wszystkim siły wpływu czynników strukturalnych na funkcjonowanie jednostki). Przyjmuje się, że charakter regulacyjny systemu społecznego przejawia się poprzez ujęcie określonych zachowań w precyzyjny zbiór przepisów i norm, przy czym system wiedzy⁵ zawierający ten zbiór norm to coś więcej niż zbiór przepisów prawa. System wiedzy w świetle definicji kultury A. Kłoskowskiej, to „zinternalizowana, tkwiąca w świadomości ludzi warstwa norm, wzorów i wartości” (1991, s. 23–24).

⁵ Cała wiedza ma w pewnym sensie charakter szeroko pojętej ideologii, ujmowanej jako zespół reprezentacji kognitywno-społecznych (A. Grzymała-Kazłowska, 2004).

Szkoła i rodzina, będąc integralną częścią systemu społeczno-kulturowego, ogniskują wartości i wzorce ról aktywne w danym kręgu kulturowym w określonym momencie rozwoju historycznego. Zatem różne koncepcje relacji nauczycieli z rodzicami obserwowane w płaszczyźnie historycznej zawierają swoisty dla siebie punkt widzenia i rozumienia panujących w społeczeństwie priorytetów i akceptowanych wartości, wyrażających specyfikę paradygmatów edukacyjnych (pedagogii) odbijających określony światopogląd w różnych okresach historycznych.

Nurty światopoglądowe dotyczące współpracy szkoły z rodziną można za A. Jankem (2002, s. 133) pogrupować w następujący sposób:

1. Szkołocentryzm, zakładający dominującą pozycję szkoły w stosunkach, wzmocniony pedeutocentrycznym przekonaniem o zasadniczej roli nauczyciela.
2. Andragocentryzm, oparty na przekonaniu o pierwszoplanowej roli osób dorosłych (rodziców i nauczycieli).
3. Racjonalność adaptacyjna (socjocentryczna), akcentująca myślenie o współpracy jako części polityki oświatowej i szerszej polityki ogólnopaństwowej sterowanej przez państwo, które określa cele, normy i organizację stosunków; cechą tej pedagogii jest upolitycznienie i zideologizowanie wzmocnione tendencją do uniformizacji (dążeniem do ujednolicenia i sformalizowania stosunków poprzez coraz bardziej precyzyjne regulacje prawa oświatowego) i orientacją na praktykę (na formułowanie dyrektyw praktycznego działania na bazie norm prawa oświatowego).
4. Paradygmat edukacji krytyczno-kreatywnej, odpowiadający tendencjom rozwijania paradygmatu „edukacji podmiotowej”, który zakłada, że edukacja nie może służyć przede wszystkim państwu, lecz ludziom współtworzącym to państwo, a istotną cechą edukacji stanowi podmiotowość.

Jak pisze Z. Kwieciński (1990, s. 99-100), w „rusztowaniu kategorialnym” dominującego paradygmatu pojawiają się elementy przeważających ideologii. W zależności od konstelacji tych elementów stosunki rodziny i szkoły mogą przybierać różną postać. Kilka głównych modeli współpracy rodziny i szkoły wyodrębniła A. Janke (2002):

1. Model „formalnobiurokratyczny” (współpraca jako formalny obowiązek, dziecko-uczeń pozostawione poza współpracą) – model ten symbolizuje formalnie skrajne podejście opierające się na przeświadczeniu, że skoro jest obowiązek edukacji dziecka, to rodzice i nauczyciele muszą współpracować („współpraca musi być”); dziecko jednakże jest tu jedynie powodem (pretekstem), a nie uczestnikiem relacji rodzina – szkoła.
2. Model „formalnobiurokratyczny-uetyczniony” (dobro dziecka-ucznia rodzi wspólną płaszczyznę powinności dorosłych) – w modelu tym współpraca rodziców i nauczycieli podejmowana jest „dla dobra dziecka”, ale bez jego udziału; obowiązuje tu zasada, że dorośli wiedzą, co jest dla dziecka-ucznia dobre.

3. Model „agencyjny” – bazuje na pośredniczącej roli dziecka-ucznia (współpraca rodziców i nauczycieli dokonuje się za pośrednictwem dziecka-ucznia; dziecko-uczeń staje się wówczas urzeczowionym środkiem służącym do podtrzymywania stosunków bądź podmiotem „pośredniczącym” w stosunkach interpersonalnych).
4. Model „quasi-partnerski” – dziecko-uczeń spełnia rolę „niepełnego partnera dorosłych”, ale dzięki aktywności własnej może się wpisać we współpracę, choć zakres jego aktywności wciąż określają jeszcze rodzice i nauczyciele; we współpracy dominują jednak dorośli i działają „dla dobra dziecka”.
5. Model „trójpodmiotowo-partnerski” – zakłada symetryczną współpracę rodziców, nauczycieli i dzieci-uczniów (układ partnerski); wszyscy potencjalni współuczestnicy współpracy partycypują w stosunkach na miarę poczucia osobistej podmiotowości i potencjalnych, jednostkowych możliwości (A. Janke, 2002, s. 89–93).

Edukacja, jak zauważa Z. Kwieciński (1990, s. 99–103), jako „zbiór intencjonalnych praktyk urabiania ludzi” zdominowana jest przez racjonalność instrumentalną, operującą kategoriami wpływu i polegającą na przystosowywaniu szczegółowych środków realizacji do przyjętych z zewnątrz celów i standardów. Oświata w modelu transmisji kulturowej jest więc narzędziem odtwarzania, utrwalania i doskonalenia istniejącego systemu politycznego, a szkoła jest instrumentem dopasowywania ludzi do gotowego ideału człowieka (Z. Kwieciński, 1990, s. 102–103).

Spojrzenie na szkołę i rodzinę od strony funkcji, jaką pełnią wobec systemu społecznego, pozwala zobaczyć, że są one „wydelegowane” do transmisji kulturowej społeczeństwa (mają wcielać ideał społeczeństwa, realizować jego cele polityczne, ekonomiczne i kulturowe). Szkoła, jak pisze A. Janke (2002, s. 116), „w jakimś sensie jest również instytucją polityczną”, co wyraża się w traktowaniu szkoły przez państwo jako instrumentu realizacji celów ogólnospołecznych.

Należy dodać, że normy i zadania narzucane są odgórnie w ramach określonego systemu władzy (uczestnicy życia społecznego otrzymują szczegółowe instrukcje zmaterializowane w postaci przepisów). Przepisy są bowiem narzędziem, instrumentem, który generuje zachowania nauczycieli, uczniów, rodziców uznawane za pożądane w świetle zadań i funkcji szkoły (E. Siarkiewicz, 2000, s. 97–101).

Inne czynniki strukturalne związane z instytucjonalizacją szkoły to stosunki dominacji i hierarchiczność, które są konsekwencją centralizacji. Ich podstawową cechą jest to, że pomiędzy poszczególnymi kategoriami osób występuje brak równorzędności pełnionych w systemie funkcji – rodzic w szkole, znajdując się na końcu w hierarchii, ma najmniejsze uprawnienia (E. Siarkiewicz, 2000, s. 93–97).

Wśród czynników determinujących taki asymetryczny układ pozycji W. Segiet (1999) wymienia: politykę edukacyjną i czynnik „system” („tradycja”). Polityka edukacyjna związana jest z zakresem wpływu rodziców na podejmowanie decyzji dotyczących szkoły (np. instancją mającą uprawnienia do wymierzania sankcji wobec nauczycieli w szkołach niemieckich jest jedynie państwo, w amerykańskich zaś przedstawiciele rodziców mają ogromny udział w przyjmowaniu lub zwalnianiu nauczycieli i dyrektorów szkół).

Nierównorzędność ról komunikacyjnych związana jest ponadto z rytetem władzy i działaniem w imieniu państwa. Poszczególni uczestnicy oprócz wspólnego tła kognitywnego związanego z rangą instytucji posiadają różną wiedzę pedagogiczną. Kompetencja pedagogiczna nauczyciela związana z jego wieloletnim kształceniem się w zakresie pedagogiki podkreśla istniejące między nimi układy ról (E. Siarkiewicz, 2000, s. 97).

Profesjonalizm jako główny rys orientacji nauczycieli (polskich i amerykańskich) został ukształtowany przez model kształcenia uniwersyteckiego i utrwalony w społecznej mentalności (M. Mendel, 2001). Przejawia się on fetyszyzowaniem kompetencji, „silną wiarą w moc wykształcenia, legitymizującego profesjonalistę”, i nastawieniem na autonomię (ograniczeniem wpływu rodzica na to, co dotyczy dziecka w szkole) (M. Mendel, 2001, s. 155, 176–177).

Na szczęście, jak zauważa E. Siarkiewicz (2000, s. 46–66), uczestnicy interakcji w przestrzeni edukacyjnej nie tylko „odtworzą” role formalne według ścisłych wskazówek, norm wzorców i oczekiwań społecznych. Jako „twórcy” dokonują także interpretacji ról formalnych, tworząc zmiany w „przepisie roli”, nadając roli własne znaczenia. Do ról wkrada się również element przypadku, nieświadomości aktora i jego nieudolności. Ponadto, biorąc pod uwagę zmienność ideologii edukacyjnych, sprzeczności w jej obrębie, nawet starając się trzymać przepisu formalnego, nie zawsze w jednoznaczny sposób rozumiemy, które zachowania są „właściwe”. Rola konstruowana jest także w procesie interakcji (E. Siarkiewicz, 2000, s. 46–66).

Można więc powiedzieć, że szkoła jako miejsce życia społecznego wyznacza pewne ramy, które determinują i ujednolicają zachowania uczestników tego życia społecznego. Jednak przyjmując perspektywę interakcyjną, autorka akcentuje indeterminizm działań pedagogicznych nauczyciela. Proces negocjacji znaczeń sprawia, że te ogólne ramy mogą w czasie interakcji ulegać modyfikacji i przekształcaniu. Mamy bowiem do czynienia z procesami percepcji roli i realizacją postaw wobec tej roli (E. Siarkiewicz, 2000, s. 74–88).

Interpretacja rzeczywistości dokonuje się poprzez wykreowany system wiedzy, na który składają się kategorie prawne i kulturowe (wspólnota referencyjna).

Jak zauważa C. Trutkowski (2004, s. 42), mimo wielości dostępnych wizji i modeli symbolicznych grupy społeczne niejednokrotnie wykazują zaskakującą wewnętrzną spójność prezentowanych poglądów i systemów

wyjaśnień. Autor podkreśla (C. Trutkowski, 2004, s. 40–44), że jednym z najważniejszych założeń dotyczących społecznych reprezentacji jest fakt ich społecznego podzielenia, który odnosi się do pewnego rozpowszechnienia w grupie wspólnego rozumienia określonych zjawisk.

Podzielane reprezentacje włączone są tak głęboko w proces społecznej komunikacji, że określają zakres dostępnych nam wzorców interpretacyjnych, co oznacza, że odbieramy świat przez pryzmat uzgodnionych definicji zjawisk, a zjawiska nowe i nieznane staramy się włączyć w istniejący, przyswojony i społecznie podzielany system kategorii. Społeczna definicja zjawisk przekształcana jest jednak na potrzeby komunikacji w grupie, a w toku tej komunikacji ulega dalszym przekształceniom. Analiza różnic między treściami przekazywanymi a odbieranymi znaczeniami pozwala zrozumieć naturę społecznego, dyskursywnego przetwarzania, negocjowania i definiowania rzeczywistości (C. Trutkowski, 2004, s. 40–44).

Także w zaproponowanym przez T. van Dijka (2001) modelu kontekstowym kontekst lokalny definiowany jest w kategoriach kognitywnych – obejmuje zarówno postrzeżoną przez aktora rzeczywistość zewnętrzną, jak i autodefinicję roli.

Bez takich modeli – pisze autor – nie jesteśmy w stanie wyjaśnić i opisać, w jaki sposób struktury społeczne wpływają na struktury dyskursywne i są poddawane ich wpływowi. Dzieje się tak, ponieważ modele umysłowe odzwierciedlają nie tylko indywidualne przekonania, ale również społeczne reprezentacje (często ich indywidualne przejawy), takie jak wiedza, postawy i ideologie, które z kolei są powiązane ze strukturą grup i organizacji (T. van Dijk, 2001, s. 112–113).

Podsumowując tę część rozważań, należy podkreślić, że tło pragmatyczne współpracy między szkołą a rodziną tworzą:

- konwencjonalizacja i oficjalność komunikacji,
- instytucjonalizacja kontaktu,
- wyraźnie zaznaczona różnica w randze ról społecznych,
- funkcjonowanie utrwalonego tradycją modelu komunikowania się w relacjach szkoła – rodzina,
- rutynowa powtarzalność,
- podporządkowanie całości współpracy funkcjom edukacyjnym szkoły.

Cechy relacji szkoły z rodziną – strategie interakcyjne i wzorce komunikowania

W prowadzonych przeze mnie badaniach nad współpracą szkoły z rodziną pomimo odrębnych celów badawczych i podejść metodologicznych daje się wyróżnić wspólny obszar problemowy. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie funkcje pełnią wypowiedzi (pisemne i ustne) w komunikacji szkoła – rodzina (a szerzej – jakie funkcje pełni współpraca), wydaje się tutaj wspólnym mianownikiem.

Próbując w skrócie na nie odpowiedzieć, można by stwierdzić, że mamy tu do czynienia ze swoistą hierarchią celów. Cel nadrzędny wynika z funkcji edukacyjnej szkoły. Współpraca jawi się więc jako struktura językowych i społecznych zachowań motywowanych celami edukacyjnymi szkoły. Nauczyciel tak steruje działaniami pozajęzykowymi rodziców, by mogło nastąpić sprawnie organizowanie działań dydaktycznych w szkole, zgodnie z założonymi przez program i siebie celami.

Komunikacja jako instrument zwiększania efektywności współpracy ma na celu poprawę koordynacji działań współpracujących stron. Ponieważ gwarancję szybkiej i pewnej realizacji celów dydaktycznych stanowi wypełnianie przez rodzica poleceń, zwiększanie skuteczności współpracy oznacza nakłanianie partnera interakcji do określonego działania.

Zatem celem, na poziomie aktów mowy, odzwierciedlającym indywidualne intencje interakcyjne, są cele pragmatyczne (nie informacyjne, ani nie aksjologiczno-emotywne, ale właśnie związane z działaniem). Bowiern konstrukcja interakcji opiera się na strukturze dyrektywnej. Oznacza to, że strategią interakcyjną⁶ dominującą jest strategia nazywana przez A. Awdiejewa (1987, 2004) strategią behawioralną. Jej celem jest sterowanie odpowiednim zachowaniem interlokutora, przy czym strategie behawioralne są stopniowalne, różnią się pod względem siły i charakteru oddziaływania. Ze względu na powtarzalność i stereotypizację sytuacji komunikacyjnej można wyróżnić stałe schematy strategii behawioralnych.

Jeśli chodzi o wykorzystywane środki i formy, to do specyfiki interakcji w relacjach szkoła – rodzina należy zaliczyć: dyrektywność/perswazyjność oraz normatywność (akty instytucjonalne).

Normatywność komunikatów szkoły kierowanych do rodziców rozumiana jest tutaj jako stanowienie norm wiążących w pewnym układzie społecznym. Wypowiedzi normatywne są w większości aktami prawa szkolnego

⁶ Strategie interakcyjne według A. Awdiejewa (2004) to świadomie kierowane przez nadawcę i odbiorcę spójne ciągi aktów mowy, za pomocą których interlokutorzy dążą do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego.

(lub aktami quasi-prawnymi) funkcjonującymi w skali zarządzania szkołą, a także w relacjach interpersonalnych nauczyciel – rodzic.

Dyrektywność natomiast związana jest z kierowaniem i sterowaniem zachowaniami odbiorców. Uwarunkowania komunikacyjne jednoznacznie określają charakter aktów mowy występujących w strategiach interakcyjnych, są to przede wszystkim polecenia, a ze strony rodzica prośby.

Komunikację w relacjach rodzina – szkoła można określić jako jednostronną. Jest to model wymiany obliczony na realizację z góry określonych celów. Można bowiem powiedzieć, że podstawowa funkcja komunikacji w relacjach szkoła – rodzina to: regulowanie, normowanie zachowań społecznych, określenie organizacji, zasad funkcjonowania, obowiązujących procedur oraz sposobów zachowania i postępowania przy wykonywaniu określonych czynności, a także egzekwowanie ich przestrzegania.

O strukturze interakcji decydują oprócz założonych celów kształcenia takie czynniki, jak: typ środka przekazu (do każdego rodzaju przekazu są przypisane strategie interakcyjne) oraz preferencje pedagogiczne nauczyciela. Niemniej zasadą jest to, że nauczyciele i rodzice nie stwarzają nieszablonywych sytuacji kontaktu.

Badania także potwierdzają fakt zdecydowanej przewagi komunikacyjnej nauczyciela. Ponadto wszystkie badane teksty, które stanowiły przedmiot mojej analizy, charakteryzowały się dominacją dyrektywnych wypowiedzi nauczyciela oraz przewagą reaktywnych wypowiedzi rodziców. Ten oparty na autorytarnym wzorcu komunikacji model oraz dyrektywna struktura aktów mowy tworzą dominujący styl komunikowania się.

Nauczyciele i rodzice jako uczestnicy współpracy – relacje podporządkowania i równorzędności (mity partnerstwa)

Wzorce interakcji zrekonstruowane w wyniku analizy materiału badawczego warto, jak sądzę, przeanalizować pod kątem tego, czy badany model współpracy ujawnia relacje hierarchiczne (podporządkowania), czy nosi on jednak cechy relacji partnerskich. Odpowiedź na to pytanie pozwoli, jak sądzę, zrozumieć stosunek partnerów do siebie nawzajem jako do współdziałających podmiotów.

W literaturze często przeciwstawiane są sobie modele autokratyczne i partnerskie (indywidualnego i grupowego rozwiązywania problemów). Warto się jednak oderwać od tego podziału. Aby zdefiniować relację w kategoriach: podrzędność *versus* równorzędność, trzeba, jak sądzę, ustalić

kryteria wskazujące na występowanie funkcji podmiotowych w układzie interakcyjnym.

Pomocne w tym zakresie wydają się spostrzeżenia oparte na licznych obserwacjach sposobu koordynacji linii działania dzieci (E. Pożarowska, 1989; G.W. Shugar, 1982). Wnioski wynikające z tych badań można uporządkować następująco:

Tabela 1. Cechy relacji partnerskich (w opiniach potocznych i na podstawie wyników badań)

| Mity partnerstwa | Cechy relacji opartej na współrzędności |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - równowaga wkładów/aktywność rodzica i współdecydowanie (równość w zakresie: wnoszenia propozycji, w czasie dyskusji i oceny propozycji, przy wyborze rozwiązań i podczas planowania ich realizacji, w procesie ewaluacji planu działania) - brak kierowania, brak przywódcy - brak kontroli | <ul style="list-style-type: none"> - równoważność wkładów (wybór, brak sankcji, taka sama ważność wkładu) - identyfikacja z celem rozumianym jako wspólny - podział sprawstwa (każdy ma swoją funkcję) - wzajemna kontrola wypełniania funkcji |

Źródło: opracowanie własne.

W partnerstwie (układach równorzędnych) nie chodzi o to, czyja jest inicjatywa i czy występuje równowaga w zakresie aktywności rodzica i nauczyciela. Relacja współrzędności nie zawsze musi mieć postać „programu my” i wiązać się z równym podziałem zadań. Współrzędność ról nie musi więc wcale oznaczać aktywizowania rodzica, aby poszukiwał rozwiązań, czy wycofywania się nauczyciela z przedstawiania swoich pomysłów.

Stwarzanie warunków współdecydowania nie oznacza bowiem, że nauczyciel „nie decyduje” (nie przedstawia programu działania, nie podejmuje decyzji o tym, który program będzie realizowany), tylko że jego rozwiązania traktowane są w układzie jako propozycje. Jednak o różnicy między poleceniem a aktem proponowania świadczy nie forma komunikatu, a warunki pragmatyczne (równorzędność praw, brak sankcji).

Rodzic, który realizuje przydzielone mu zadania, nie wyraża własnych sugestii, jest także partnerem. Jest partnerem dopóty, dopóki ma subiektywne poczucie współsprawstwa (chce/identyfikuje się z celem; wierzy, że ma wybór, że jego potrzeby zostaną uwzględnione i plan działania może zostać zmodyfikowany). Sytuacją testującą istnienie podziału funkcji podmiotowych w układzie i istnienie współsprawstwa jest bowiem możliwość wpływu i równorzędność praw. Niemożność wpływu przekreśla układ partnerski, a nie brak równowagi w zakresie wkładów. Jeśli rodzic mówi, że nie chce, nie umie, nie może, ma wątpliwości, nie podejmuje ustalonych działań – to

nauczyciel powinien uznać ważność tych dążeń rodzica na równi ze swoimi potrzebami, celami, dążeniami.

Kolejny wniosek, jaki się nasuwa, dotyczy tego, że zgoda na działania, których nie jesteśmy autorami, nie wyłącza nas z relacji partnerskich. Dążenie do wspólnych celów często oznacza podporządkowanie swojego działania działaniom innych ludzi. Dominacja nie jest wskaźnikiem zaburzeń w układzie, dopóki nie zapomina się o respektowaniu potrzeb innych.

Partnerstwo oznacza także świadomą rezygnację z podejmowania decyzji, jeśli uznamy, że partner ma większe od nas kompetencje. Jeśli rodzice wierzą, że proponowany przez nauczyciela program pomocy jest wartościowy, że pewne działania zbliżą ich do realizacji zamierzonych wspólnych celów – to przyjmują zadania i je wykonują. Ważnym kryterium funkcji podmiotowych jest więc to, czy identyfikują się z celem nauczyciela.

Podsumowując – o współrzędności decyduje relacja wkładów: nie podobieństwo wkładów, ale ich równoważność (cele, potrzeby, pomysły obu stron są w układzie uwzględniane). Drugą istotną cechą relacji opartej na współrzędności jest traktowanie przez obu uczestników wspólnej linii działania jako podzielanej z partnerem i jako swojej jednocześnie (to jest istota identyfikacji z celem rozumianym jako cel wspólny). Ponadto każdy z uczestników współdziałania ma swoją funkcję (istnieje podział sprawstwa i wzajemna kontrola wypełniania funkcji).

Korzystając z dorobku badaczy zjawisk z zakresu przywództwa grupowego, można wysnuć podobne wnioski odnoszące się do warunków, jakie muszą zaistnieć dla pojawienia się zachowań współrzędnych.

Badania wskazują, że władza powinna być „dopasowana” do:

- charakteru wykonywanych zadań,
- czasu na podjęcie decyzji,
- cech grupy.

Jeśli zadania wymagają szczególnej wiedzy, którą posiada jedynie przywódca, zakres jego władzy powinien być szeroki. Także w sytuacjach wymagających szybkich decyzji autokratyczny styl przywództwa jest uzasadniony. Styl demokratyczny jest skuteczny jedynie w takich grupach, gdzie można odpowiedzieć „tak” na następujące pytania:

- czy członkowie grupy uznają cele grupowe?
 - czy członkowie chcą podejmować odpowiedzialność za podejmowanie decyzji?
 - czy mają doświadczenie i wiedzę związaną z charakterem wykonywanych zadań?
 - czy mają wcześniejsze sukcesy w grupowym podejmowaniu decyzji?
- (J. Szmagański 1998, s. 69).

Ponadto w wielu publikacjach jako warunki niezbędne do osiągnięcia grupowej efektywności/produktywności, wymieniane są:

- zaprogramowanie ról i norm oraz wytworzenie procedur kontroli ich wypełniania,
- kierowanie grupą.

Szkoła jako duża i formalna grupa dla utrzymania wewnętrznej spójności musi wytworzyć dobrze określone role i zadania do wykonania dla swoich członków oraz kryteria kontrolne.

Do osiągnięcia grupowej produktywności potrzebne jest przywództwo, czyli wpływanie na realizację przez grupę wspólnych celów, tym samym kontrolowanie działań grupy i wpływanie na działania jej członków, które wspomaga grupę w osiągnięciu jej celów (J. Szmagański 1998, s. 67).

Nie istnieje grupa bez struktury przywództwa. To, co różni grupy demokratyczne od innych, to fakt, że przywództwo to nie jest oparte na sile (sankcjach), ale na kompetencjach i akceptacji grupy (J. Szmagański 1998, s. 67).

Zakończenie i wnioski

Analizy oparte na teorii aktów mowy prowadzą do wniosku, że w relacjach szkoła – rodzina konstrukcja interakcji opiera się na strukturze dyrektywnej. Zmiana tego modelu na bardziej demokratyczny nie jest możliwa ze względu na zasadę efektywności komunikacyjnej i pragmatycznej (jest to paradoks pragmatyczny, o którym pisze B. Skowronek, 1999).

Otóż najbardziej ekonomiczny czasowo i skuteczny sposób realizacji intencji wynikający z pragmatycznej logiki interakcji zapewniają:

- model komunikacji dyrektywnej,
- skonwencjonalizowanie komunikowania z rodzicami; stosowanie utartych oficjalnych formuł (komunikaty nie wymagają wysiłku w ich rozumieniu),
- komunikacja jednostronna,
- stałość modelu.

Zastąpienie dyrektywnego sposobu kierowania działaniami rodziców przez autentyczny dialog nie gwarantuje szybkiego i pewnego osiągnięcia celów i jest czasochłonne.

Paradoks pragmatyczny, o którym tutaj mowa, podtrzymywany jest także przez zasadę dopasowania komunikatu do uwarunkowań kontekstualnych (model komunikowania powinien się charakteryzować odpowiedniością i komplementarnością do istniejącego modelu edukacji). Z perspektywy celów edukacji, zadań szkoły model komunikacji dyrektywnej jest najbardziej ekonomiczny i efektywny pragmatycznie (pozwala osiągnąć założone cele dydaktyczne nauczycieli w stosunku do uczniów).

Konflikt między koniecznością efektywnej realizacji zamierzeń edukacyjnych szkoły a pragnieniem stworzenia relacji partnerskiej wynika z:

- wyraźnie zadaniowej orientacji szkoły (nastawienia na sprawność procesu edukacji),
- unifikacji działań nauczycieli (nauczyciel jako sprawny realizator zadań szkoły),
- systemu kontroli administracyjnej.

Ostatnim spostrzeżeniem, którym chciałabym się podzielić, jest to, że dyrektywność współwystępuje z reaktywnością. Jak czytamy w pracy Z. Nęckiego (1992), każdy akt mowy tworzy z odpowiedzią partnera „parę dopasowaną”. Dla aktów dyrektywnych drugim członem „pary dopasowanej” jest zgoda, bez uchylania się i negocjacji. Jest to zgodne z zasadą kooperacji, aby nie blokować celów interakcyjnych partnera.

Bibliografia

- Awdziejew, A. (1987). *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*. Kraków.
- Awdziejew, A. (2004). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków.
- Dijk, T. van (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. G. Grochowski (tłum.). Warszawa.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Janke, A.W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przelomie XX i XXI wieku: perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz.
- Kalisz, R. (1993). *Pragmatyka językowa*. Gdańsk.
- Kłoskowska, A. (1991). *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Wrocław.
- Kwieciński, Z. (1990). Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*. Toruń.
- Mendel, M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń.
- Nęcki, Z. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Opalek, K. (1974). *Z teorii dyrektyw i norm*. Warszawa.
- Pożarowska, E. (1989). Współdziałanie w procesie interakcji dzieci w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa.
- Putkiewicz, E. (1991). *Dwa wzorce komunikowania się nauczyciela uczniami na lekcji – wzorzec autorytarny i współpracujący*. W: J. Parafiniuk-Soińska (red.). *Doskonalenie systemu komunikacji dydaktycznej*, cz. I-II. Szczecin.
- Searle, J. (1987). *Czynności mowy: rozważania z filozofii języka*. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Segiet W. (1999). *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*. Poznań.

- Shugar, G.W. (1982). *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe*. B. Mroziak (tłum.). Wrocław.
- Siarkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków.
- Skowronek, B. (1999). *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*. Kraków.
- Szczepeński, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Szmagalski, J. (1998). *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*. Warszawa.
- Trutkowski, C. (2004). Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Ziemiński, Z., Zieliński, M. (1992). *Dyrektywy i sposób ich wypowiedzenia*. Warszawa.
- Żłobicki, W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.

Streszczenie

Praca porusza problem analizy współpracy przebiegającej między szkołą a rodzicami uczniów, zwłaszcza w sytuacji, gdy trudności szkolne dziecka są wieloaspektowe i wymagają zaangażowania osób pełniących różne role szkolne.

Poszukiwano odpowiedzi na pytanie o funkcje podmiotowe rodziców w relacjach ze szkołą.

Przedstawione wyniki badań dotyczą ukrytych założeń, jakie kryją się za wykluczeniem rodziców w praktyce edukacyjnej szkół publicznych.

Summary

This article has been concentrated around analysis of the cooperation between school and a student parents, especially when the child problems at school are multipronged and enclose different school roles.

Realm of the researches in this work was reply to the question about subjective parent's functions regarding their relationship with the school.

Presented research results concern hidden ideas behind excluding parents in educational practice from public schools.

Patrycja Młynek

Komunikacja rodziców i nauczycieli drogą do podmiotowego traktowania ucznia

Zmiany zachodzące w społeczeństwie polskim, zarówno ekonomiczne, polityczne, kulturowe, jak i religijne oddziałują na sposób funkcjonowania szkoły. Niezależnie od okresu historycznego podejmowane przedsięwzięcia edukacyjne mają na celu dostosowanie szkolnictwa do obowiązujących potrzeb społeczeństwa.

Wraz z przemianami cywilizacyjnymi zmieniały się również idee pedagogiczne, funkcje edukacyjne, charakter oraz znaczenie instytucji wychowujących. W XIX i XX wieku nastąpiło przewartościowanie w zakresie stosunków rodziny i szkoły. Ówczesne zmiany społeczne, jak również idee nowego wychowania prowadziły do transformacji w stosunkach rodziców i nauczycieli. Utrzymująca się obrona szkoły przed uczestnictwem rodziców w jej życiu stopniowo przeobrażała się we współdziałanie, doprowadzając do pełnego rozkwitu działalności zrzeszeń rodzicielskich w okresie międzywojennym (K. Jakubiak, 1997, s. 231–141).

W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej określono nowe miejsce rodziny i instytucji środowiskowych w procesie współpracy ze szkołą. Sprecyzowano obowiązki rodziców, takie jak: obowiązek zapisania i regularnego posyłania dziecka do szkoły czy usprawiedliwiania nieobecności w szkole. Do zobowiązań szkoły wobec rodziców zaliczono: podnoszenie wiedzy pedagogicznej rodziców, oddziaływanie na środowisko przy współpracy z organizacjami społecznymi oraz zadania poszczególnych grup społecznych w procesie edukacji. Takie ujęcie wzajemnych relacji rodziny i szkoły stworzyło prawne podstawy do rozwijania edukacji środowiskowej, w której dominującą rolę odgrywali nauczyciele. Dopiero przemiany społeczno-polityczne, które nastąpiły w latach 90. umożliwiły otwarcie Polski na trendy światowe i europejskie, a tym samym przywrócenie rodzinie pozycji równorzędnego partnera w procesie współpracy ze szkołą (B. Lulek, 2008, s. 54–58).

Wraz ze zmianami ustroju politycznego wytyczono nowe cele i zadania edukacyjne, aby sprostać wymaganiom oraz oczekiwaniom „nowego”

społeczeństwa. Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku zmieniła sposób funkcjonowania szkolnictwa w Polsce oraz umożliwiła wprowadzanie zmian dostosowujących szkołę do nowej rzeczywistości.

Ważne miejsce w tworzeniu wizerunku nowoczesnej szkoły, oddającego jej specyfikę, mają rodzice uczniów. Tworząc rady rodziców oraz wchodząc w skład rad szkół, nabierają szczególnych kompetencji opiniotwórczych i decyzyjnych, zabierają głos w najważniejszych sprawach związanych z edukacją dzieci. Reformując szkołę, ukazano rodzicom nieznane im wcześniej obszary zadań, dzięki którym mogą współpracować w tworzeniu i budowie nowego kierunku pracy szkoły, uwzględniając własną wizję edukacji i wychowania (I. Nowosad, 2001, s. 39–40). Obecnie pozyskiwanie rodziców do współpracy traktuje się jako warunek osiągnięcia pracy szkoły (I. Hoffman-Kołodziejczyk, 1995, s. 145).

W literaturze pedagogicznej problematyka stosunków rodziny i szkoły poruszana jest przez wielu autorów. We wszystkich rozważaniach podkreśla się konieczność nawiązania współpracy między obydwoma środowiskami wychowawczymi (zob. m.in. M. Mendel, 1998; M. Łobocki, 1985; I. Nowosad, 2001) oraz wskazuje na liczne korzyści wypływające z prawidłowych relacji rodziny i szkoły. Zdaniem K. Kalki, wzajemne kontakty rodziców i nauczycieli w kształceniu i wychowaniu ucznia umożliwiają właściwe i jednolite kształtowanie w uczniu wierności prawdzie i dobru. Umożliwiają też zapoznanie z troskami i życzeniami jednej i drugiej strony (K. Kalka, 1995, s. 41–42).

Alicja Kozubska wymienia 10 korzyści płynących ze współpracy rodziców i nauczycieli:

1. Przyczynia się ona do pogłębienia wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przezeń funkcji opiekuńczo-wychowawczej, napotykanym przez rodziców problemach.
2. Umożliwia rodzicom uzyskanie bądź poszerzenie wiedzy i umiejętności pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Dostarcza rodzicom informacji o nauczycielach, funkcjonowaniu szkoły, zachowaniu ich dzieci w środowisku szkolnym.
3. Ogranicza wzajemne negatywne nastawienie, nieufność, a umożliwia wyjaśnianie nieporozumień, podnoszenie autorytetu rodziców i nauczycieli.
4. Umożliwia zbliżenie społeczno-emocjonalne sprzyjające postawom tolerancji, wyrozumiałości, wzajemnej pomocy.
5. Umożliwia większy udział rodziców w konstruowaniu różnorodnych programów szkolnych. Dzięki temu rodzi się poczucie współodpowiedzialności rodziców.
6. Zwiększenie świadomości pedagogicznej rodziców odgrywa istotną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w domu i szkole.
7. Nawiązanie relacji o charakterze osobowym jest niezbędnym krokiem do upodmiotowienia wzajemnych relacji.

8. Współdziałanie rodziców i nauczycieli umożliwia szerzenie idei współpracy międzyludzkiej i rozwijanie tych umiejętności u uczniów. To z kolei sprzyja wyższym osiągnięciom dydaktycznym, wyższej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy.
9. Współpraca umożliwia wzajemną pomoc w sytuacjach, gdy rodzina albo szkoła nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć napotykaných trudności.
10. Przyczynia się do humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych (A. Kozubska, 2004, s. 314–315).

Naczelnym celem współpracy rodziców i nauczycieli jest takie usprawnienie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, aby zapewnić najlepsze warunki do wszechstronnego rozwoju dziecka. Jednak, aby cel ten mógł być osiągnięty, a współpraca przynosiła wymienione korzyści, niezbędna jest prawidłowa komunikacja między rodzicami i nauczycielami. Definiując pojęcie współdziałania jako systemu sposobów, form i nawyków społecznego i psychologicznego oddziaływania nauczycieli i rodziców na ucznia, P. Kowolik wskazuje, że dzięki licznym środkom komunikacyjnym możliwe są wymiana informacji, wywieranie wpływu wychowawczego oraz organizowanie wzajemnych stosunków (P. Kowolik, 2005, s. 102). Prawidłowa komunikacja jest zatem jednym z podstawowych czynników determinujących owocną współpracę domu rodzinnego i szkoły.

Według K. Ablewicz, komunikacja interpersonalna jest procesem porozumiewania się między ludźmi, którego cel to przekazywanie informacji lub zmiana zachowania osoby bądź grupy osób. Dzięki komunikowaniu dokonuje się proces wychowania, młode pokolenie korzysta z wiedzy poprzednich pokoleń, kształtują się postawy i zachowania (K. Ablewicz, 2003, s. 707).

W zależności od sytuacji szkolnej stosowane są różne formy komunikacji. Ze względu na sposób przekazywania wiadomości stosuje się komunikację:

- werbalną i niewerbalną,
- ustną i pisemną,
- bezpośrednią i pośrednią.

Komunikacja werbalna polega na wymianie informacji w trakcie takich czynności, jak: mówienie, pisanie, czytanie lub słuchanie. Każda z wymienionych czynności wymaga specyficznych umiejętności nadawcy. Komunikowanie niewerbalne jest ściśle związane z komunikowaniem werbalnym, może je wzmacniać, osłabiać lub mu zaprzeczać. Odnosi się do stosunku między nadawcą i odbiorcą (B. Sobkowiak, 1998, s. 15–17).

Najpopularniejszą formą wymiany informacji jest komunikacja ustna, która jako jedyna umożliwia odbiór i przekazywanie sygnałów oraz natychmiastowe sprzężenie zwrotne (H. Retter, 2005, s. 14). W komunikowaniu pisemnym ograniczona jest kontrola nad tym, czy, kiedy i w jaki sposób wiadomość będzie odebrana. Sprzężenie zwrotne jest utrudnione lub nie

występuje. Jest to forma efektywna w przypadku wiadomości zawierających istotne, precyzyjne treści (B. Sobkowiak, 1998, s. 18).

Bezpośrednie komunikowanie polega na osobistej styczności nadawcy i odbiorcy, natomiast pośrednie komunikowanie umożliwia wymianę informacji dzięki środkom technicznym, takim jak: telefon, sieć internetowa, radio (H. Retter, 2005, s. 14–15).

Dzięki procesowi komunikacji uczniowie stają się świadkami rzeczywistej współpracy obu środowisk wychowawczych, dorastają w atmosferze troski o ich dobro, mają świadomość, że są w centrum zainteresowania zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli.

Jak pisze M. Łobocki, innym istotnym warunkiem

[...] skutecznego wychowania jest z pewnością podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży przez nauczycieli i wychowawców. Oznacza ono humanistyczne do nich podejście, czyli zapewnienie im prawa do bycia w miarę samodzielnym i niezależnym, a także ponoszenie odpowiedzialności za swe postępowanie i kierowanie własnym rozwojem (M. Łobocki, 1995, s. 453).

Aby podmiotowo traktować swojego podopiecznego, należy poznać jego oczekiwania, doświadczenia, uzdolnienia czy wreszcie problemy i obawy. Bez kontaktu z rodzicem zdobyte informacje mogą się okazać niepełne czy nawet nieprawdziwe. Komunikacja nauczycieli i rodziców umożliwia zdobycie wiedzy na temat ucznia, której posiadanie jest koniecznym warunkiem do podmiotowego traktowania go.

Jak wskazuje A. Marzec, doświadczanie podmiotowości przez podopiecznych w dużej mierze zależy od atmosfery szkolnej, sprzyjającej bądź nie dobru samopoczuciu w szkole (A. Marzec, 2000–2001, s. 130). Oczywiście jest, że nie da się stworzyć pozytywnej atmosfery szkolnej bez udziału rodziców w życiu szkoły, kiedy obydwa środowiska są skłócone, współzawodniczą czy nie potrafią prawidłowo się ze sobą porozumiewać.

Naturalnym i najbliższym środowiskiem życia dziecka jest dom rodzinny, a zaraz potem środowisko szkolne. Rodzina stanowi pierwszą i podstawową grupę, w której dziecko rozwija się fizycznie i psychicznie. Dostarcza pierwszych wzorów zachowania się w różnych sytuacjach. W rodzinie zdobywa bardzo ważne podstawy do dalszej nauki, pracy i wszelkiej działalności. Od warunków i atmosfery panującej w niej, od uznawanych przez jej członków wartości w dużej mierze zależy przebieg wczesnego uspołecznienia się dziecka (B. Lulek, 2000, s. 7). Nie można więc zignorować znaczenia rodziny w procesie wychowania i wykluczyć jej z organizacji życia szkolnego. Kluczem do nawiązania prawidłowych relacji rodziny i szkoły jest komunikacja między nauczycielami a rodzicami.

Kolejnym czynnikiem mającym zdecydowany wpływ na wzajemne relacje uczniów i nauczycieli, wyzwalające aktywność i poczucie podmiotowości, jest dobra znajomość potrzeb i problemów, z jakimi wychowankowie

zmagają się w codziennym życiu (B. Lulek, 2000, s. 132). Jak już podkreślałam wcześniej, aby poznać uczniów i uzyskać rzetelne informacje na ich temat, niezbędna jest komunikacja z rodzicami. Po pierwsze, pozwala poszerzyć informacje o podopiecznym, a po drugie, poznając rodziców, dowiadujemy się, w jakim środowisku rodzinnym przebywa nasz uczeń, co najczęściej decyduje o sposobie jego zachowania i postępowania.

Zorientowanie na ucznia jako podmiot wychowania wymaga od nauczyciela określonych kompetencji komunikacyjnych, które umożliwią właściwe nauczanie, wychowanie i nawiązanie skutecznej współpracy ze środowiskiem rodzinnym wychowanka, co jest niezbędnym czynnikiem w dążeniu do podmiotowego traktowania jednostki.

Jak wskazuje M. Piątkowska, to „nauczyciel z racji przygotowania i wykonywanego zawodu jest zobowiązany do inicjowania i tworzenia z rodzicami pozytywnych więzi” (2001, s. 153–158). Również M. Łobocki na głównego organizatora współpracy szkoły i rodziny wyznacza nauczyciela, który ponosi osobistą odpowiedzialność za sprawnie przebiegającą współpracę (M. Łobocki, 2007, s. 178). Dlatego też nauczyciel powinien posiadać wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych, świadczących o jego kwalifikacjach zawodowych.

Według J. Malinowskiej (2000, s. 78–79), umiejętne komunikowanie wymaga od nauczyciela:

- umiejętności odczytywania psychiki swojej i innych uczestników procesu edukacyjnego,
- umiejętności postrzegania się poprzez intencje działań komunikacyjnych,
- umiejętności stosowania różnorodnych metod nakłaniających do współdziałania,
- znajomości elementów zakłócających procesy komunikacyjne.

Jedną z zasad współczesnej szkoły jest zasada podmiotowości, której wdrożenie jest zależne od nauczyciela – jego kwalifikacji, umiejętności i kompetencji. Do realizacji tej zasady niezbędna jest wiedza na temat czynników sprzyjających podmiotowości ucznia – jednym z nich jest komunikacja między rodzicami a nauczycielami.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa.
- Hoffman-Kołodziejczyk, I. (1995). Nauczyciel – wychowawca w opinii uczniów i rodziców. W: S. Badora, D. Marzec (red.). *Model nauczyciela – wychowawcy w zintegrowanej Europie*. Częstochowa.
- Jakubiak, K. (1997). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz.
- Kalka, K. (1995). Wpływ rodziny i szkoły na kształtowanie sumienia uczniów. W: A.W. Janke (red.). *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz.
- Kowolik, P. (2005). Dialog i współdziałanie szkoły z domem rodzinnym. W: M. Nyczaj-Drag, M. Gażewski (red.). *Współprzeźnienie edukacji*. Kraków.
- Kozubska, A. (2004). Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość? W: A.W. Janke (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń.
- Lulek, B. (2000). *Rodzina i szkoła wobec rozwoju osobowości dziecka*. Kraków.
- Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Rzeszów.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa.
- Łobocki, M. (1995). O warunkach skutecznego wychowania. W: A. Jopkiewicz (red.). *Edukacja i rozwój, jaka szkoła?, jaki nauczyciel?, jakie wychowanie?*. Kielce.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków.
- Malinowska, J. (2000). Kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela. W: M. Jabłońska (red.). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław.
- Marzec, A. (2000–2001). Niektóre czynniki sprzyjające podmiotowości uczniów. W: S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala (red.). *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*. Częstochowa.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła*. Toruń.
- Nowosad, I. (2001). Udział rodziców w tworzeniu nowego wizerunku szkoły z perspektywy wdrażanej reformy systemu edukacji. W: I. Nowosad (red.). *Nauczyciele i rodzice – współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra.
- Nowosad, I. (red.) (2001). *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra.
- Piątkowska, M. (2001). Współdziałanie nauczycieli i rodziców w aktualnej rzeczywistości szkolnej. W: I. Nowosad (red.). *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. M. Wojdak-Piątkowska (tłum.). Gdańsk.
- Sobkowiak, B. (1998). Komunikowanie społeczne. W: B. Dobek-Ostrowska (red.). *Współczesne systemy komunikowania*. Wrocław.

Streszczenie

Istotnym warunkiem skutecznego wychowania we współczesnej szkole jest podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży przez nauczycieli i wychowawców. W tym celu nauczyciel powinien dokładnie poznać swojego wychowanka: jego potrzeby, oczekiwania, problemy, obawy. Zdobycie potrzebnych informacji możliwe jest dzięki właściwym relacjom z uczniem oraz jego rodzicami. Doświadczanie podmiotowości zależy również od atmosfery panującej w szkole. W tym celu niezbędne są właściwe relacje najważniejszych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły. Podstawą współpracy nauczycieli i rodziców w celu zoptymalizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, a tym samym podmiotowego traktowania ucznia jest prawidłowa komunikacja między nauczycielami a rodzicami.

Summary

An important condition of successful education in the contemporary school is subjective treatment of the children and the youth by the teachers and educators. To do this, the teachers should thoroughly study their children's needs, expectations, problems and anxieties. It is possible to gather the information they need by establishing proper relations with the pupils and their parents. Experiencing of subjectivity also depends on the school atmosphere. Therefore, proper relations between the most important education environments, i.e. the family and the school are indispensable. The basis of cooperation between the teachers and the parents, the aim of which is the optimization of the teaching and educational processes, and therefore of the subjective treatment of the pupils is proper communication between the teachers and the parents.

Anna Pierzchała

Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako rezultat negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń

*Gdy mnie dotykasz łagodnie i miło,
Gdy na mnie patrzysz i uśmiechasz się,
Gdy czasem słuchasz mnie, zanim sama coś powiesz,
Rozkwitam, naprawdę rozkwitam.*

(Bradley, 9 lat, cyt. za: M. James, D. Jongeward, 2003, s. 72)

Współczesna szkoła boryka się z wieloma trudnościami zarówno związanymi ze skutecznym nauczaniem, jak i efektywnym wychowaniem. Wśród nauczycieli coraz częściej słyży się, że młodzież jest niegrzeczna, leniwa, bez ambicji, a w mediach właściwie codziennością stało się prezentowanie skrajnej uczniowskiej niesubordynacji. Co się dzieje? Czy rzeczywiście współczesne pokolenie dzieci jest inne niż poprzednie pokolenia? Jeśli tak (a tak odpowiedziałyby z pewnością znacząca część nauczycieli), to dlaczego zmieniło się ich zachowanie? Gdzie leży przyczyna takiego stanu rzeczy? Czy winne są dzieci, czy my – dorośli, czy może cały system edukacyjny? Spróbuję odpowiedzieć na tak postawione pytania, przybliżając pojęcie pasywności rozumianej zgodnie z założeniami teorii Analizy Transakcyjnej (AT).

Z rozmów z nauczycielami bardzo często wynika, że jedną z największych trudności, jaką mają do przezwyciężenia w swojej pracy zawodowej, jest ciągły brak czasu. Z roku na rok programy nauczania są coraz bardziej przeładowane, uczniowie mają coraz więcej lekcji, coraz cięższe plecaki i coraz więcej wiedzy do przyswojenia. Szkoły prześcigają się w pokazywaniu, ile zdążyły „przerobić” w ciągu jednego roku szkolnego. Pragnę podkreślić może niezbyt naukowe, aczkolwiek w tym kontekście powszechnie stosowane pojęcie „przerobić”, które według *Słownika języka polskiego PWN* oznacza po prostu „zapoznać się z wyznaczonym programem, działem wiedzy” (M. Szymczak, 1998, s. 954). Jednak o wynikach sprawdzania opanowania przerobionego materiału niewiele już wspomina. Natomiast o niemożności

nawiązania prawdziwego, bliskiego kontaktu z każdym uczniem indywidualnie można się dowiedzieć przede wszystkim z prywatnych rozmów z nauczycielami, którzy podkreślają, że jeśli mają przygotować swoich uczniów do tego, by mogli zdawać kolejne egzaminy, to niestety nie są w stanie wygospodarować czasu na bliskie, zaangażowane relacje. Jakże często słyszy się, że nawet tzw. lekcje wychowawcze są zagospodarowywane na zwykłe zajęcia lekcyjne, by zdążyć z przeładowanym materiałem. A jeśli dołożyć do tego fakt, że na jednego nauczyciela w każdej klasie przypada często ponad trzydziestu wychowanków, to nietrudno domyślić się, że zapamiętanie chociażby wszystkich imion zajmuje sporo czasu. Natomiast skoncentrowanie się na trudnościach i problemach każdego z tych uczniów indywidualnie staje się właściwie niemożliwe.

W tym momencie dochodzimy do wspomnianego już wcześniej pojęcia **pasywności**. W rozumieniu analizy transakcyjnej pasywność w szkole występuje w sytuacji, kiedy uczeń przestaje manifestować swoją indywidualność, nie wykazuje aktywności, staje się nieefektywny w działaniu. Jej źródłem jest nieuzyskiwanie tzw. znaków rozpoznania lub otrzymywanie ich jedynie w formie negatywnej (por. J. Jagieła, 2004b). Podstawową kwestią są tutaj nierozpoznane potrzeby ucznia. Najprościej mówiąc, nauczyciel nie rozumie, nie wie, czego potrzebuje w danym momencie jego uczeń. Ten staje się bowiem dla niego małym elementem w masie klasowej, który powinien przyswoić i zaliczyć przedmiot. Uczeń nie jest podmiotem w relacji, zostaje zdeprecjonowany. Staje się jedynie przedmiotem oddziaływań edukacyjnych.

Twórca Analizy Transakcyjnej, E. Berne, w każdym właściwie momencie podkreślał znaczenie dostrzegania drugiego człowieka (zob. np. E. Berne 2005, 2008). Człowiek nie może funkcjonować całkowicie niezależnie. Do życia potrzebuje innych ludzi, potrzebuje być zauważony i doceniony. Znaki zauważenia kogoś nazywane są w teorii AT stroukami (ang. *strokes*) lub po prostu głaskami¹. Ta druga nazwa sugeruje kontakt fizyczny z drugim człowiekiem. Jest to poniekąd prawda. Człowiek bowiem potrzebuje być dostrzegany na każdym etapie swojego życia. Początkowo, będąc niemowlęciem, chce być przede wszystkim dotykany. Warto na marginesie wspomnieć, że dotyczy to nie tylko gatunku ludzkiego, i przypomnieć powszechnie znany eksperyment H. Harlowa z małpkami rzesusami (zob. np. H.F. Harlow, 1971). Małpki te odbierane tuż po narodzinach od matek i umieszczane w pomieszczeniu z dwoma drucianymi manekinami, gdzie jeden zapewniał pożywienie, a drugi owinięty był pluszem, wołały zdecydowanie przebywać tuż przy tym drugim, ciepłym i miłym, a tylko odczuwając głód, udawały się w stronę

¹ Nazwę tą przyjęło się stosować zwyczajowo. Trzeba jednak zaznaczyć, że głaski są tylko jedną z form znaków rozpoznania, a mianowicie są to znaki rozpoznania o charakterze pozytywnym. Ich przeciwieństwem w AT są tzw. kolczatki. Dokładniejszy opis i podział strouków znajdują się w dalszej części artykułu.

tego, który miał mleko, ale był zimny. Co więcej, konsekwencje, jakie miał eksperyment dla psychiki tych małek, były porażające. Jako dorosłe osobniki małpki te zachowywały się zupełnie inaczej niż inni przedstawiciele ich gatunku. Były stale przestraszone, zupełnie nie potrafiły wejść w małą społeczność. Pokazuje to, jak wielkie znaczenie ma ciepły kontakt z matką i głaski przez nią dawane.

Podobnie jest w przypadku ludzi. Małe dziecko pragnie być nakarmione, przewinięte, ale przede wszystkim kochane, zauważone, przytulone. Potwierdzone to zostało między innymi przez R. Spitz'a już w 1930 roku. Prowadzone przez niego badania dotyczyły umieralności małych dzieci. Obserwacji podlegały dwa ośrodki – dom dla dzieci porzuconych i więzienie dla samotnych matek. W tym drugim więźniarki rodziły dzieci i miały zapewnioną możliwość sprawowania nad nimi samodzielnej opieki. W domu dla dzieci porzuconych jedna opiekunka zajmowała się ponad dwadzieściorciem dzieci. Warto podkreślić, że warunki lokalowe, środki utrzymania, warunki higieniczne i opieka lekarska były na bardzo zbliżonym poziomie. Po kilku latach okazało się, że w więzieniu zmarł tylko 1% dzieci, a pozostałe rozwijały się prawidłowo. Natomiast w domu opieki dla porzuconych zmarło ponad 50% (!), a pozostałe rozwijały się zdecydowanie wolniej (por. R. Rogoll, 1989). Potrzebą, która w tym wypadku nie została zaspokojona, był bliski, osobisty, fizyczny kontakt z drugim człowiekiem.

Również współcześnie i w mniej drastycznych warunkach można zaobserwować, jak wielką wagę ma dla dziecka kontakt fizyczny z drugim człowiekiem. Jako przykład niech posłużą dzieci wychowywane w domach dziecka. Osoby, które przebywały w takich miejscach, doskonale pamiętają, jak te dzieci lgną do wszystkich dorosłych, jak uwielbiają się przytulać. Najchętniej nie puszczałyby ręki „cioci” czy „wujka”. Te starsze natomiast dodatkowo stale proszą o powtarzanie, że są lubiane i wyjątkowe. Dzieje się tak, gdyż kiedy dziecko zaczyna dorastać, to stopniowo zmienia swój charakter. Ważniejsze stają się te o charakterze psychologicznym – zauważenie obecności, docenienie, pochwalenie. Choć oczywiście te o charakterze fizycznym nadal odgrywają niebagatelną rolę. Z tego właśnie powodu podajemy sobie dłoń na przywitaniu i pożegnaniu, poklepujemy się po ramionach, przytulamy z najbliższymi i wręcz manifestacyjnie nie podajemy dłoni wrogowi. Jedną z najdawniejszych przecież tortur było karne wydalenie z miasta (ze społeczności) czy zamykanie w wieży, a aktualnie karą za niesubordynację więźnia może być zamknięcie w tzw. izolatce. Już sama nazwa tego pomieszczenia sugeruje przebywanie z dala od innych ludzi, co ma mieć charakter punitivny.

Zauważanie kogoś, czy inaczej – dawanie mu wsparcia może przybierać dwie formy. Może to być wsparcie warunkowe i bezwarunkowe. Przynajmniej je można do miłości rodzicielskiej u E. Fromma. Autor ten opisywał przecież miłość matki jako tę bezwarunkową, nazywał ją bierną, podkreślając

w ten sposób, że ona jest pomimo wszystko. Matka kocha dziecko dlatego, że ono jest, i to wystarczy. Zdaniem E. Fromma, miłość ojca jest natomiast warunkowa, związana ze stawianiem wymagań, osiąganiem i dyscypliną. Dzięki matce dziecko czuje się bezpieczne, dzięki ojcu – poznaje świat (por. E. Fromm, 2006). Warto bardzo mocno podkreślić, że człowiekowi potrzebny jest zarówno jeden, jak i drugi rodzaj wsparcia (głasków), i to w każdej dziedzinie życia, również w szkole.

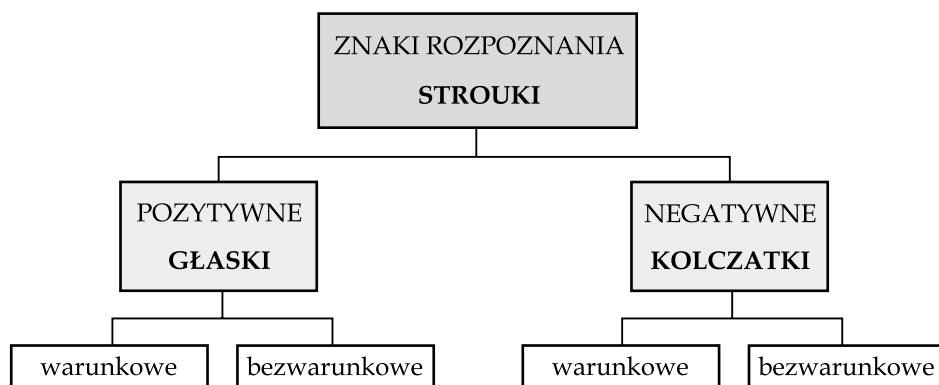
Uczeń także powinien poczuć, że jest w porządku, i że nauczyciel go lubi za to, jaki jest, albo jeszcze lepiej po prostu dlatego, że jest. Tego rodzaju wsparcie może się wyrażać w uśmiechu, odpowiedzeniu „dzień dobry” na korytarzu (ale nie mechanicznie, ale z zauważeniem dziecka), przyjaznym zagadnięciu na przerwie, poklepaniu po ramieniu, a także w pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów szkolnych i prywatnych, zainteresowaniu sprawami ucznia. Oczywiście jest, że sytuacja szkolna daje świetne warunki do dawania głasków o charakterze warunkowym, związanych z konkretnym wykonanym przez ucznia zadaniem. Nauczyciel ma wiele możliwości docenienia wychowanka za jego dokonania, i to zarówno te związane z nauczaniem („Krzysiu, jesteś naprawdę świetnym matematykiem, to zadanie było bardzo trudne!”), jak i wychowaniem („Jestem dumna z ciebie, że pomimo tego, że byłeś zły, powstrzymałeś się od uderzenia Jacka”). Jednak by móc to robić, nauczyciel musi dostrzec indywidualność każdego dziecka, jego podmiotowość. Dawane wsparcie nie może być mechaniczne, identyczne dla każdego. Aby mogło być odebrane jako szczere i prawdziwe, musi być przeznaczone konkretnie dla danego dziecka, przy wcześniejszym rozpoznaniu, czego ono w tym momencie potrzebuje. Biorąc pod uwagę wcześniej wspomniane czynniki, takie jak przeładowanie materiału i liczebność klas szkolnych, o taką podmiotowość czasami bardzo trudno.

W sytuacji, kiedy człowiek przez dłuższy czas nie jest pozytywnie rozpoznawany, a jego podmiotowość negowana, zaczyna szukać sposobów na uzyskanie wsparcia w inny sposób. Tym odmiennym sposobem staje się, mówiąc znów językiem AT, wystawianie siebie na tzw. kolczatki, czyli znaki rozpoznania o charakterze negatywnym. Dzieje się tak, ponieważ otrzymywane wsparcie, nawet jeżeli jest negatywne, jest zawsze lepsze niż jego brak. Kolczatki także mogą przybierać zarówno formę warunkową, jak i bezwarunkową. Przy czym wydaje się, że szczególnie destrukcyjne działanie ma forma bezwarunkowa. O ile w pierwszym przypadku dziecko może usłyszeć „Nie lubię cię, bo jesteś niegrzeczny (agresywny, leniwy itp.)”, o tyle w drugim słyszy jedynie „Nie lubię cię, jesteś beznadziejny”. W pierwszym ma więc pole do działania, może próbować zmienić swoje zachowanie, opanowywać agresywność czy pracować nad lenistwem, licząc jednocześnie na zmianę postawy nauczyciela. W tej drugiej sytuacji nic nie może zrobić.

Z powyższych rozważań wynika, że uczeń może w szkole otrzymywać wsparcie o charakterze pozytywnym. Tego rodzaju strouki nazywa się w AT

głaskami. Może być także w pewien sposób karcony i wtedy otrzymuje strouki negatywne, zwane kolczatkami.

Schemat 1. Znaki rozpoznania w AT



Źródło: opracowanie własne.

Zdarza się także, jak było powiedziane powyżej, że dziecko samo wystawia się na działanie kolczatek, kiedy odczuwa depryzację wsparcia o charakterze pozytywnym. Zarówno strouki pozytywne, jak i negatywne mogą przybierać charakter warunkowy bądź bezwarunkowy. O ile jednak w przypadku znaków rozpoznania o charakterze pozytywnym zarówno warunkowe, jak i bezwarunkowe mają znaczenie dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania jednostki, o tyle w przypadku negatywnych jest inaczej. Kolczatki bezwarunkowe mają szczególnie destrukcyjne znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka. W tym momencie należy powrócić do kwestii pasywności. Ona bowiem rodzi się w momencie, gdy dziecko zostaje pozbawione strouków pozytywnych, a stale otrzymuje jedynie negatywne, szczególnie te o charakterze bezwarunkowym, lub kiedy podmiotowość dziecka jest pomijana w ogóle, czyli nie otrzymuje ono żadnego rodzaju znaków rozpoznania. Rüdiger Rogoll (1989) zauważa, że można wyróżnić aż cztery poziomy deprecjonowania lub niezauważania człowieka:

1. Problem – to sytuacja, kiedy zupełnie nie zwraca się uwagi na drugiego człowieka, ignoruje się jego istnienie. Biorąc pod lupę sytuację szkolną, można powiedzieć, że jest to moment, kiedy przykładowo uczeń dostaje negatywną ocenę i zaczyna płakać, a nauczyciel spokojnie dalej prowadzi lekcję, zupełnie lekceważąc to, co on robi. Takiemu rodzajowi deprecjonowania poddawany jest także uczeń, który stale zgłasza się do odpowiedzi, podnosząc rękę, a z jakichś powodów, i to bez ich ujawnienia, nie jest pytany. To także sytuacja, w której dziecko kłania się wychowawcy na korytarzu, mając wszelkie przesłanki do tego, by być zauważone, a nauczyciel

- mu nie odpowiada. Jest to możliwie najgorszy poziom deprecjonowania, gdyż całkowicie neguje podmiotowość dziecka.
2. Ważność problemu – sytuacja, w której nauczyciel niejako dostrzega ucznia, ale neguje istotność problemu. Stwierdza, że uczeń zawsze płacze, bo taka jest jego natura, ale przecież zawsze mu po chwili przechodzi, więc nie warto reagować inaczej niż tylko stwierdzeniem „przestań ryczeć!”. Może też postawić ocenę niedostateczną za brak zadania, pomimo logicznych tłumaczeń ucznia, że nie mógł na czas napisać pracy zaliczeniowej, gdyż leżał w szpitalu („przecież uczniowie zawsze naginają prawdę, aby chronić swoją skórę”). Widać więc, że w tej sytuacji uczeń fizycznie jest dostrzeżony, jednak relację tę trudno nazwać podmiotową, gdyż w sensie psychologicznym jego potrzeby są negowane.
 3. Rozwiązywalność problemu – w tym wypadku nauczyciel nie wierzy w możliwość rozwiązania problemu przez tego konkretnego ucznia („i tak wiem, że nie jesteś w stanie się tego nauczyć”; „jestem pewna, że nie będziesz umiał zachować się na wycieczce jak normalne dziecko, więc nie pojedziesz”). Uczniowie stwierdzają, że są oceniani wyłącznie na podstawie wyrobionej sobie wcześniej opinii i brak szans na to, żeby tę opinię zmienić.
 4. Deprecjonowanie siebie – tutaj brak jest efektywności w działaniu nauczyciela. Stara się on początkowo rozwiązać problem, jednak zupełnie rozmija się z potrzebami ucznia. Stwierdza w końcu, że cokolwiek by zrobił i tak będzie źle, i zaprzestaje działania. Przestaje wierzyć w swoje możliwości rozwiązania danej sytuacji. Taką postawę widać niestety często w przypadku nauczycieli z wieloletnim stażem. Można ją porównać do wypalenia zawodowego, kiedy człowiek stwierdza „nie mam już siły”; „nie ma sensu się starać, bo w tej kwestii i tak nic się już nie zmieni”.

Warto w tym momencie zwrócić uwagę na to, że wymienione powyżej przyczyny „niezauważania” ucznia ściśle wiążą z negatywnym obrazem ucznia w oczach nauczyciela. Jeżeli nauczyciel zupełnie ignoruje wychowanka, neguje ważność jego problemów, możliwość rozwiązania problemów przez ucznia lub siebie, to z pewnością wiąże się to z jego negatywną opinią na jego temat. W tej sytuacji uczeń dostaje od niego jedynie negatywne znaki rozpoznania lub, co gorsze, nie dostaje ich w ogóle. Analiza Transakcyjna wymienia cztery rodzaje postaw:

1. Ja jestem OK, ty jesteś OK – tylko nauczyciel z taką postawą, czyli akceptujący siebie, swoją wartość jako człowieka i swoje kompetencje zawodowe, a także ucznia z jego zdolnościami, charakterem, temperamentem, będzie potrafił dawać prawdziwe wsparcie o charakterze pozytywnym. Taka postawa jest postawą najzdrowszą. Osoba ją posiadająca potrafi docenić siebie, lubi siebie, lecz nie w sposób narcystyczny, potrafi realistycznie ocenić swoje mocne i słabe strony. Podobnie postrzega innych ludzi, cechuje się tolerancją. Ludzi posiadających tę postawę E. Berne nazywał

- Książętami i podkreślał, że oni wygrywają swoje życie, osiągając sukcesy w wielu obszarach działania (E. Berne, 2005).
2. Ja jestem OK, ty nie jesteś OK – jest to postawa osoby wywyższającej się, patrzącej na innych z góry, doceniającej (często ponad miarę) siebie i poniżającej innych. Nauczyciel ją posiadający nie będzie potrafił sprawiedliwie ocenić wysiłków ucznia. Będzie nauczał, karząc wszystkich niepodporządkowanych. Sukcesami nie będzie się zajmował, postrzegając je jako oczywisty obowiązek wychowanka, realizowany zresztą wyłącznie dzięki jego (nauczyciela) umiejętnościom, kompetencjom i wiedzy.
 3. Ja nie jestem OK, ty jesteś OK – pedagog z taką postawą życiową przede wszystkim nie będzie dla swoich uczniów autorytetem. Często będzie próbował wejść z nimi w relacje typu kolega z kolegą. Celem takich zabiegów będzie chęć uzyskania sympatii wychowanków (głasków) i dzięki temu próba podniesienia własnej samooceny. On sam, nawet jeśli będzie się starał dawać swoim wychowankom znaki zauważenia, to nie będą one miały dla nich większego znaczenia.
 4. Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK – taka postawa jest absolutnie katastroficzną postawą osoby przegrywającej swoje życie. Analiza Transakcyjna nazywa takie osoby Żabami. Nauczyciel ją posiadający będzie zapewne osobą zgorzkniałą, nie lubiącą siebie, świata i swoich podopiecznych. Jeśli będzie dawał jakiegokolwiek znaki rozpoznania, to zapewne będą one miały charakter negatywny, podkreślający bezsens jakiegokolwiek działania.

Jak wspominałam powyżej, pasywność uczniowska rodzi się w momencie negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń. Dzieje się to wtedy, kiedy potrzeby ucznia w zakresie wsparcia, docenienia, szacunku, bezpieczeństwa nie są rozpoznane lub zostają zanegowane. Pasywność to sytuacja, w której ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, zaprzestaje informowania o swoich potrzebach, pragnieniach czy dążeniach. Przestaje niejako komunikować siebie otoczeniu. Czuje, że i tak nikt nie odpowie, iż jego los przestał tak naprawdę kogokolwiek interesować i obchodzić (J. Jagieła, 2004a). Przy czym pod terminem „pasywność” w rozumieniu AT kryją się zachowania nieco odmienne od tradycyjnego rozumienia tego słowa. Zazwyczaj pasywność to „bierność, brak aktywności”, a człowiek pasywny „niemający, niewykazujący inicjatywy; bierny, nieaktywny, obojętny” (M. Szymczak, 1998). Tak rozumianą pasywność łatwo byłoby zdiagnozować. W sytuacji szkolnej byłby to moment, kiedy uczeń przestałby odrabiać prace domowe, nie udzielał się na zajęciach, był apatyczny. Takie zachowanie oczywiście jest pasywnością, ale w rozumieniu teorii AT tylko jednym z jej przejawów. W nurcie tym można bowiem wymienić jeszcze kilka innych zachowań, które również wpisują się w zakres rozumienia tego zjawiska. Pasywnością w rozumieniu AT są (por. J. Jagieła, 2004b):

1. **Akomodacja** – zwana inaczej nadadaptacją, jest rodzajem pasywności, która pojawia się w momencie, gdy uczeń stara się nadmiernie dopasować do rzeczywistości, w której się znalazł. Przy czym dopasowanie to nie jest zgodne z jego potrzebami, w pewien sposób się im przeciwstawia. Uczeń stara się więc wkraść w łaski nauczyciela, by uzyskać w ten sposób pozytywne wsparcie w formie poniekąd zastępczej. Robi to przez rozpoznawanie wzorców zachowań preferowanych przez nauczyciela i próbę dopasowania się do nich (np. „Pani lubi tych, co siadają w pierwszych ławkach”, „Do pani Kowalskiej trzeba przychodzić w mundurku”, „Pan Janusiak lubi, gdy mu się potakuje” (pomimo tego, że nic się nie rozumie). Uczeń stosujący akomodację odpisuje, tworzy plagiaty, parafrazuje wypowiedzi innych uczniów lub nawet samego nauczyciela, by sprawić wrażenie zorientowanego. Dzięki tym technikom zdobywa uznanie, na którym tak bardzo mu zależy. Jednocześnie ponosi spore koszty – pomniejsza własne potrzeby, a czasami nawet neguje ich istnienie. Jego dewiza życiowa mogłaby brzmieć: „Chciałbym być w porządku wobec wszystkich, gdyż uważam ich za ważniejszych od siebie”. Nie trudno się domyślić, że ten rodzaj pasywności jest trudny do wykrycia, a co za tym idzie – nie jest łatwo pomóc uczniowi stosującemu tę technikę. Czasami wręcz nauczyciele pracujący z uczniami zbyt zaadaptowanymi, nie podejrzewając, co stoi za ich (uczniów) zachowaniami, czują się wreszcie docenieni (uzyskują głaski!) i automatycznie wzmacniają tego rodzaju zachowania.
2. **Agitacja** – zwana także niepohamowaniem, jest sytuacją, w której uczeń, wiedząc, że musi zrealizować pewne zadanie, jednocześnie wykonuje inne czynności, które uniemożliwiają mu finalizację tego pierwszego. Agitacja wiąże się z wysokim poziomem napięcia, jakie towarzyszy czynności, która ma zostać wykonana. Przejawy tej formy pasywności w szkole to przykładowo ciągle wiercenie się ucznia na lekcji, obgryzanie paznokci, zabawa przyrządami szkolnymi (np. długopisem), porządkowanie piórnika na zajęciach, a także częste rozmowy z kolegami. Niepohamowanie może się również ujawnić w domu, kiedy uczeń ma odrabiać zadaną pracę domową. W momencie, gdy już ma otworzyć zeszyt, zawsze znajduje coś innego, co koniecznie i bezzwłocznie „musi” wykonać – posprzątać w szafce, coś zjeść, napić się, wyjrzeć przez okno, bo zaciekał go hałas, spytać rodziców o plany na weekend itp. Jak pisze R. Rogoll, w przypadku agitacji energia myślenia i odczuwania zostaje odebrana i wykorzystana do działań bezsensownych (R. Rogoll, 1989). Odwlekając stale wykonanie zadania, dziecko traci czas i energię, a poziom stresu związany z tym zadaniem wcale nie maleje.
3. **Bierność** – to sytuacja, w której uczeń zaprzestaje jakiegokolwiek działalności: nie odrabia lekcji, nie zgłasza się nawet, gdy zna odpowiedź, a pytany, nie odpowiada, podczas sprawdzianów oddaje pustą kartkę, nie

próbując odpowiedzieć, wagaruje. Ten rodzaj pasywności najbliższy jest jej powszechnemu, wspomnianemu wcześniej słownikowemu rozumieniu. Można powiedzieć, że jest mocno manifestacyjny, dzięki czemu łatwo go zdiagnozować. Możliwa staje się zatem szybka pomoc wychowankowi. Równocześnie jednak można założyć, że taki poziom pasywności osiąga uczeń, który nie wierzy już w najmniejszym stopniu w zmianę obecnej sytuacji. Poziom jego frustracji tak bardzo narósł, że przestało mu zależeć na jakiegokolwiek pozytywnej autoprezentacji. Jego obraz szkoły, a przede wszystkim nauczyciela, jest tak negatywny, że przestaje szukać sposobu na choćby minimalne zaspokojenie swoich potrzeb emocjonalnych związanych z poczuciem wartości, szacunku czy bezpieczeństwa. Z tak ugruntowaną pasywnością jest niezwykle trudno walczyć, gdyż na nowo trzeba rozbudzić w wychowanku zaufanie względem nauczyciela, a także innych osób dorosłych.

4. **Stupor** lub **Agresja** – mówiąc inaczej – skostnienie lub gwałt. Jest to forma pasywności pojawiająca się, można powiedzieć, w sytuacji, gdy energia zgromadzona w wyniku stosowania innych trzech form zostanie wydobyta na zewnątrz (R. Rogoll, 1989). Stupor to sytuacja, w której uczeń jakby zastyga, nie jest w stanie wydobyć z siebie słowa, nie odpowiada, w żaden sposób nie reaguje. Może pozostać na jakiś czas w takim stanie, a następnie „wrócić” i zacząć się zachowywać „normalnie”, odpowiedzieć, wykonać polecenie. Częściej jednak przełamany stupor przechodzi w agresję. Uczeń zaczyna krzyczeć, oskarżać wszystkich wokół, w tym nauczyciela. Trzeba podkreślić, że znacząca część zachowań agresywnych w szkole wiąże się bezpośrednio z niezaspokojeniem potrzeb bycia zauważonym i docenionym, które, co było podkreślane powyżej, są podstawą kształtowania się zachowań pasywnych. Agresja, co jest niezwykle istotne, może tutaj przyjąć dwa kierunki oddziaływania. W pierwszym z nich jej wektor zostanie skierowany na otoczenie. Uczeń będzie się w niekulturalny sposób odnosił do nauczyciela, pobije kolegę, zniszczy ławkę szkolną czy wybije okno. W drugim przypadku pojawi się autoagresja i wektor skieruje się w stronę samego ucznia. Może się to objawiać bólem głowy, brzucha, a może także rozwinąć się w fobię szkolną z objawami zarówno psychologicznymi, jak i fizjologicznymi. Jedno jest pewne – zarówno w przypadku stuporu, jak i agresji (i tej skierowanej na zewnątrz, i na siebie) otoczeniu trudno będzie przejść obojętnie. Dziecko, stosując więc tę technikę, zyskuje strouki. Jednak oczywiste jest to, że zaspokojenie potrzeby bycia zauważonym niesie w tym przypadku olbrzymie koszty.

W tym miejscu warto jeszcze raz podkreślić, jakie są źródła opisywanych powyżej zachowań. Pasywność rodzi się w wyniku niezaspokajania potrzeb jednostki. Analiza Transakcyjna te potrzeby nazywa głodami. Najważniejszym wśród nich jest głód bycia dostrzeżanym i docenianym. Zaspokojenie niniejszej potrzeby odbywa się przez uzyskiwanie znaków

rozpoznania – na początku życia, w okresie niemowlęcym głównie w formie fizycznego kontaktu z drugim człowiekiem, najczęściej matką, a następnie również w formie głasków psychologicznych, przez docenienie, pochwalenie, dostrzeżenie itp. Kwestią niezwykle istotną jest to, że właściwie nie da się żyć w zupełnej deprivacji znaków rozpoznania. *Homo est animal sociale* i nie może żyć w całkowitej psychologicznej izolacji od innych ludzi. Jeśli więc oni z jakichś powodów go nie zauważają (nie uzyskuje więc odpowiedniej ilości znaków rozpoznania), będzie szukał różnych sposobów na „pokazanie się” i uzyskanie w wyniku tego odpowiedniej ilości głasków, a jeśli to się nie uda, to choćby kolczatek. Pomiedzy tą jednostką a resztą społeczeństwa (społeczności, grupy, społeczności szkolnej, czy tylko pomiędzy uczniem a nauczycielem) będzie się toczył swego rodzaju gra.

Teoria AT zajmuje się dość szczegółowo tematyką gier psychologicznych, nazywanych tutaj także transakcyjnymi i interpersonalnymi. Definiuje to zjawisko jako sytuację swoistego rodzaju pułapki, w którą osoba inicjująca rozgrywkę – Agens – łapie ofiarę w celu uzyskania pewnych korzyści psychologicznych, zwanych tutaj talonami (por. J. Jagieła, 2004a). W swym mechanizmie gra transakcyjna ma wiele wspólnego z psychomanipulacją. Jednak istnieje tutaj jedna poważna różnica – psychomanipulacja jest świadoma, manipulator planuje posunięcia i z góry przewiduje ich wynik, gra transakcyjna natomiast nie musi być świadoma, a Agens zazwyczaj zupełnie nie zdaje sobie sprawy z korzyści, jakie w jej wyniku otrzymuje. Wydaje się, że pasywność jest właśnie taką sytuacją. Uczeń nie uzyskuje odpowiedniej ilości znaków rozpoznania w reakcji na swoje potrzeby, więc szuka innych sposobów, by je zdobyć. Warto zauważyć, że część strategii pasywnych zmierza do uzyskania pozytywnych znaków rozpoznania (np. akomodacja), część do negatywnych – w myśl zasady, że lepsza jakakolwiek uwaga niż żadna (np. agresja). Eric Berne (2005) stwierdził, że gry mogą odbywać się na trzech poziomach:

1. Pierwszy to gry niewyrządzające poważnych szkód. Ich skutki są w pełni odwracalne i kojarzą się z typowymi utarczkami słownymi, złośliwościami. W sytuacji szkolnej może to być choćby zasugerowanie nauczycielowi przez ucznia, że ten nie odrobił pracy domowej, bo nauczyciel źle wytłumaczył, co ma zrobić (agresja). O tej sytuacji można jednak szybko zapomnieć i nic się nie zmienia. Może też być tak, że uczeń zupełnie nic się nie nauczył na klasówkę, oddał pustą kartkę i otrzymał oczywiście ocenę niedostateczną (bierność), ale może przecież tę ocenę poprawić, nauczyć się danej partii materiału w następnym tygodniu.
2. Drugi poziom niesie już za sobą poważniejsze konsekwencje, jednak skutki tych gier także do pewnego stopnia są odwracalne. Uczeń tak wiele razy niegrzecznie zwracał się do swojego nauczyciela, że ten poprosił o pomoc pedagoga szkolnego, wezwał na rozmowę rodziców i obniżył mu ocenę

ze sprawowania. Może też być tak, że uczeń nie zaliczył tak wielu sprawdzianów, iż nie uzyskał promocji do następnej klasy.

3. Gry na trzecim, najwyższym poziomie, mają już konsekwencje bardzo poważne i nieprzyjemne. Eric Berne stwierdził nawet, że zazwyczaj kończą się one na sali sądowej, w więzieniu, a nawet kostnicy. Mają więc skutki właściwie nieodwracalne. W tym przypadku mogą to być różnego rodzaju akty wandalizmu na terenie szkoły, które kwalifikują się do zgłoszenia na policję, pobicia kolegów, a także w ostatnich przecież czasach nauczyciela. Gry na tym poziomie mogą także przejawiać się w czynach autoagresywnych, jakimi są akty samobójcze.

Warto w tym miejscu podkreślić, że właściwie każda z wymienionych powyżej form pasywności może być rozgrywana na każdym z tych poziomów. Agresja ucznia może przybrać formę rzucania wulgaryzmów pod adresem nauczyciela, ale gdzieś na przerwie, tak by ten nie słyszał, a może się wyrazić przez fizyczny atak na nauczyciela wychodzącego ze szkoły po zakończeniu pracy. Zachowania agitacyjne i akomodacyjne mogą spowodować, że uczeń kilka razy nie odrobi pracy domowej, ale mogą także doprowadzić do tego, iż będzie musiał zmienić placówkę, gdyż tyle razy już powtórzy daną klasę, że ktoś uzna, iż nie ma możliwości pozytywnego ukończenia szkoły na tym poziomie kształcenia.

Kilka zdań więcej należy jednak powiedzieć o bierności. Otóż ta forma pasywności może, aczkolwiek nie musi być grą psychologiczną. Może się pojawić w sytuacji, gdy jednostka w ogóle nie podejmuje rozgrywki lub jej zaprzestaje. Dzieje się tak, kiedy człowiek dochodzi do wniosku, że nie ma sensu zabiegać o czyjąkolwiek (tutaj nauczyciela) uwagę, gdyż jego los przestał już kogokolwiek obchodzić i nic w tej kwestii nie da się zmienić. W jego mniemaniu, jego los został już jakby spisany. Wykształca więc często w tej sytuacji mechanizm obronny, który podpowiada mu, że to nie ma najmniejszego znaczenia. Uczniowi przejawiającemu tę formę pasywności zwyczajnie zupełnie przestaje zależeć na osiągnięciach, nie podejmuje także żadnych prób uzyskania pozytywnych znaków rozpoznania. Można powiedzieć, że znieczula się on w pewien sposób, zaczyna funkcjonować niejako obok, jakby sam przestał już należeć do tej rzeczywistości.

Na zakończenie, mając w pamięci wszystko to, co zostało powiedziane powyżej na temat roli braku wspierających relacji i niedostrzegania podmiotowości ucznia w powstawaniu pasywności, warto przyjrzeć się temu z punktu widzenia konkretnych, rzeczywistych dzieci. W maju 2009 roku zapytałam 183 uczniów częstochowskich gimnazjów (97 dziewcząt, 86 chłopców), czego oczekują od swoich nauczycieli i wychowawców, z zaznaczeniem, że mają to być oczekiwania aktualnie niezaspokojone. Sposób udzielania odpowiedzi był dowolny, gdyż pytania miały charakter otwarty.

Tabela 1. Od moich nauczycieli oczekuję...

| Rodzaj oczekiwania | Dziewczynki | Chłopcy | Razem |
|-------------------------------|-------------|------------|------------|
| Cierpliwości i wyrozumiałości | 60 (61,8%) | 35 (40,7%) | 95 (51,9%) |
| Sprawiedliwości | 24 (24,7%) | 9 (10,5%) | 33 (18,0%) |
| Kompetencji | 17 (17,5%) | 10 (11,6%) | 27 (14,7%) |
| Dobrych relacji | 14 (14,4%) | 12 (13,9%) | 26 (14,2%) |
| Pomocy | 16 (16,5%) | 10 (11,6%) | 26 (14,2%) |
| Luzu | 6 (6,2%) | 10 (11,6%) | 16 (8,7%) |
| Inne | 5 (5,1%) | 7 (8,1%) | 12 (6,5%) |

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, najsłabiej zaspokojona przez nauczycieli jest potrzeba bycia traktowanym z cierpliwością i wyrozumiałością. Ponad połowa badanych stwierdziła, że chcieliby, aby ich nauczyciele posiadali takie cechy. Warto to podkreślić, gdyż w szczególności wyrozumiałość bezpośrednio łączy się z podmiotowym traktowaniem ucznia – jestem wyrozumiały, więc próbuję sytuację każdego człowieka rozpatrzyć indywidualnie, próbuję wczuć się w jego położenie, zrozumieć jego stanowisko i motywę postępowania. Na drugim miejscu znalazło się oczekiwanie sprawiedliwości. Sprawiedliwe traktowanie, podobnie jak wyrozumiałość, łączy się z podmiotowym traktowaniem osoby. To przecież z tego powodu (by być sprawiedliwym) prawo za dany czyn określa wymiar kary w pewnym przedziale, a następnie sędzia czy ława przysięgłych rozpatrują wszystkie okoliczności i zasądzą wyrok. Nie ma kary (lub nagrody) takiej samej dla wszystkich. Następne w kolejności znalazły się kompetencje, dobre relacje i pomoc, wszystkie na niemal identycznym poziomie – 14% odpowiedzi. W tym kontekście należy wrócić na moment do początkowych rozważań niniejszego artykułu, a dokładniej do opisywanej przewagi aspektów edukacyjnych nad wychowawczymi współczesnej szkoły. W kontekście tych trzech wymienianych przez uczniów oczekiwań widać, że na równym poziomie oczekują od swoich nauczycieli zarówno dobrej jakościowo działalności na polu edukacji, jak i na polu wychowania, co realizowałoby się przez prawdziwe, szczerze, zaufane relacje. Takie relacje nieodwołanie łączą się z dawaniem sobie znaków rozpoznania i to tych głównie pozytywnych, głasków, które można uznać za najbardziej sprzyjające aktywności.

Ciekawie w tym kontekście prezentują się odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie o oczekiwania względem wychowawcy.

Tabela 2. Od mojego wychowawcy/wychowawczynie oczekuję...

| Rodzaj oczekiwania | Dziewczynki | Chłopcy | Razem |
|-------------------------------|-------------|------------|------------|
| Wspierających relacji | 20 (20,6%) | 17 (19,8%) | 37 (20,2%) |
| Pomocy | 20 (20,6%) | 11 (12,8%) | 31 (16,9%) |
| Zainteresowania | 24 (24,7%) | 2 (2,3%) | 26 (14,2%) |
| Cierpliwości i wyrozumiałości | 11 (11,3%) | 13 (15,1%) | 24 (13,1%) |
| Luzu | 9 (9,3%) | 7 (8,1%) | 16 (8,7%) |
| Sprawiedliwości | 6 (6,2%) | 6 (7,0%) | 12 (6,5%) |
| Braku pomocy | 2 (2,1%) | 6 (7,0%) | 8 (4,4%) |
| Nauczania | 3 (3,1%) | 5 (5,8%) | 8 (4,4%) |
| Inne | 4 (4,1%) | 5 (5,8%) | 9 (4,9%) |

Źródło: opracowanie własne.

Tak, jak można się było domyślać w przypadku pytania o wychowawcę, aspekt relacyjny nabrał jeszcze większego znaczenia. Uczniowie oczekują od swojego głównego opiekuna w szkole wspierających relacji, pomocy, zainteresowania, cierpliwości i wyrozumiałości. Wszystkie te punkty bezsprzecznie łączą się z podmiotowym podejściem do wychowanka². W zestawieniu zostały także zaprezentowane bardzo nieliczne odpowiedzi (na poziomie 4%). Zostało to zrobione celowo, by podkreślić niejako, że tak niewielka liczba respondentów oczekiwała od wychowawcy jedynie nauczania, negując w ten sposób istotność aspektu relacyjnego, wychowawczego. Podobna grupa jasno napisała, że wręcz oczekuje, by wychowawca przestał się nimi interesować („Oczekuję, by mój wychowawca nie mieszał się w moje sprawy”).

Jak wynika z powyższego zestawienia, uczniowie od swoich nauczycieli nie oczekują jedynie kompetentnego przygotowania do zdawania kolejnych egzaminów. Co więcej, nie oczekują także jedynie przekazania wiedzy i umiejętności poznawczych. Uczniowie chcą, by dostrzec ich indywidualność, docenić ich jako konkretne osoby. Zwracają uwagę, że brakuje im w kontaktach z nauczycielami prawdziwych, szczerych, bliskich relacji. W sytuacji, gdy te ich potrzeby nie są zaspokojone, łatwiej odpowiedzieć na pytanie, skąd zmiana w funkcjonowaniu młodzieży. Jak było podkreślane wcześniej – pasywność rodzi się w wyniku niezyskiwania pozytywnych znaków rozpoznania w sytuacji nierozpoznania i niezaspokojenia potrzeb ucznia. Jeżeli podmiotowość ucznia jest negocjowana, a z powyższych badań

² Należy podkreślić, że w przypadku określenia „Od mojego wychowawcy oczekuję pomocy” trudno było jednoznacznie ocenić, czy uczniowi chodzi o aspekt wychowawczy pomocy czy może o pomoc w nauce, np. wytłumaczenie zawilości prowadzonego przez niego przedmiotu. Nie wszyscy badani wyjaśniali, o jaką pomoc chodzi. Jednak odpowiedzi rozwinięte dotyczyły głównie pomocy, nazwijmy ją pozaedukacyjną – w sytuacji domowej, relacji z rówieśnikami, choć zdarzały się także odpowiedzi dotyczące pomocy rozumianej jako pośredniczenie pomiędzy uczniem a innym nauczycielem.

wynika, że tak właśnie się dzieje, to nikt nie powinien się dziwić, iż coraz większa ich liczba wykazuje różne formy zachowań pasywnych.

Bibliografia

- Berne, E. (2005). *Dzień dobry... i co dalej?*. M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Berne, E. (2008). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Fromm, E. (2006). *O sztuce miłości*. A. Bogdański (tłum.). Poznań.
- Harlow, H.F. (1971). *Learning to Love*. San Francisco.
- Jagiela, J. (2004a). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków.
- Jagiela, J. (2004b). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- James, M., Jongeward, D. (2003). *Narodzić się, by wygrać*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do Analizy Transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Szymczak, M. (red.) (1998). *Słownik języka polskiego PWN*. T. II. Warszawa.

Streszczenie

W artykule zaprezentowano rozważania na temat różnych form pasywności uczniowskiej z punktu widzenia teorii analizy transakcyjnej. Istotą tak rozumianego zjawiska pasywności jest niezyskiwanie przez ucznia wystarczającej ilości pozytywnych znaków rozpoznania – strouków (*strokes*), które rodzi się w wyniku nieznajomości, a co za tym idzie – braku zaspokojenia potrzeb ucznia. Zwracam uwagę na zmiany w systemie edukacyjnym, które powodują, że coraz ważniejszy staje się aspekt dydaktyczny, a traci na znaczeniu aspekt wychowawczy procesu edukacyjnego, co może być źródłem nasilenia się zachowań pasywnych wśród uczniów.

Summary

The article presents different forms of students' passivity according to the theory of the transactional analysis. The essence of passivity phenomenon is that students do not get enough positive sign recognition – *strokes*, which come as a result of unawareness and it does not supply student's requirements as

a consequence. The author emphasizes changes in educational system which cause didactic aspect to become more important but the aspect of pedagogical process loses its significance which could be the source of growth of passive behavior among students.

Dorota Gębuś

Nauczanie twórczości – uczeń jako aktywny podmiot procesu dydaktycznego

*Uczenie się nie jest tylko autonomiczną
konsekwencją przekazywania uczniowi wiedzy.
Proces ten wymaga od ucznia umysłowego
zaangażowania i działania. Samo objaśnianie
i pokazywanie nie wystarczą [...].
Przy aktywnym trybie nauki uczniowie sami
wykonują większość pracy. Wytężają umysły –
rozważają pomysły, rozwiązują problemy
i stosują zdobytą wiedzę w praktyce.*

Mel Silberman (2005, s. 7)

Twórczość, czyli aktywność

Próba odpowiedzi na pytanie, jak uczyć twórczości, rodzi pytanie o to, czym jest twórczość. Najpierw warto zdać sobie sprawę z tego, czego chcemy nauczyć, aby móc określić zasady i metody, za pomocą których osiągniemy założony cel. Pojęcia „tworzyć” i „twórczość” pochodzą od łacińskiego *creatus* i *creare* oznaczających „robić”, „produkować” lub też „rosnąć” (T. Pilch, 2007). Słownik języka polskiego (B. Dunaj, 2003) określa twórczość jako „tworzenie czegoś”. Osoba twórcza to taka, która jest zdolna do tworzenia nowych jakości, dokonywania nowych odkryć, potrafi organizować, formować coś, co do tej pory nie istniało, jest zdolna do bycia sprawcą czegoś. Można zatem powiedzieć, że twórczość to pewna dyspozycja do zrobienia czegoś, co charakteryzuje się szeroko pojętą nowością – jest czymś nowym dla twórcy. Istnieją ponadto koncepcje mówiące, że twórczość to także

[...] „odtworzenie”, tyle że nie w znaczeniu zwykłego naśladowania, gdzie element nowości jest znikomy, czy w znaczeniu rekonstruowania tego, co było zniszczone, ale w znaczeniu interpretowania – procesu autentycznie twórczego, zaprogramowanego przez zapis wykonywanego dzieła, lecz równocześnie wnoszącego zarówno element nowości, jak i wartości związanej z samą interpretacją (W. Stróżowski, 1983, s. 15–16).

Interpretacja zastanej rzeczywistości jest wkładaniem części siebie w to, co już istnieje. Tym samym jest wprowadzaniem zmian, modyfikowaniem, nadawaniem innego kształtu lub formy, wypełnianiem nową treścią starej rzeczy.

Twórczość jest rodzajem aktywności człowieka, która przynosi nową jakość. Mogą to być:

- działania autokreacyjne - związane z samorozwojem oraz ze stałym dążeniem do pełnego realizowania swych wrodzonych możliwości;
- działania symboliczne, czyli dążenie „ku symbolom” - polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji wyobraźniowych i myślowych (twórczość naukowa i artystyczna);
- działania skierowane „ku ludziom”, które mają na celu powiększenie zakresu wolności osobistej, rozszerzenie kontroli nad innymi, zdobycie władzy;
- działania praktyczne „ku rzeczom”, które skierowane są na świat fizyczny, mogą być związane na przykład ze zwiększeniem dóbr materialnych (J. Koziński, 1987).

Twórczość to, z jednej strony, działania jednostki nakierowane na samą siebie, które wyrażają się w aktywnym dążeniu do rozwoju swoich potencjalnych zdolności, łączące się z podejmowaniem działań na rzecz samorealizacji i doskonalenia siebie; z drugiej strony, zachowania skierowane na zewnątrz, przejawiające się w aktywnym stosunku do świata i chęci wprowadzania w nim zmian. Twórczość wiąże się z wszelkimi formami aktywności ludzkiej, nastawionymi na podejmowanie nowych wyzwań, pokonywanie kolejnych trudności, jakie pojawiają się w związku z funkcjonowaniem w społeczeństwie, w którym zachodzą szybkie zmiany. Twórczość to ciągłe doskonalenie siebie i świata, w którym się żyje, co jest niezbędnym czynnikiem przeobrażeń i rozwoju społecznego.

Zdaniem C. Rogersa, źródło twórczości jednostki tkwi w jej tendencji do samourzeczywistnienia. Tendencja ta istnieje u każdego człowieka, potrzebuje tylko odpowiednich warunków, aby mogła się ujawnić. Do warunków tych autor zalicza:

1. Warunki wewnętrzne, na które składają się:
 - otwartość na doświadczenie, polegająca na elastyczności myślenia, co przekłada się na zdolności do aktywnego funkcjonowania w świecie pełnym sprzeczności i konfliktów;

- wewnętrzne źródło oceny, odnoszące się do własnej, pozbawionej zewnętrznych pochwał i krytyki opinii na temat „dzieła” i poczucia zadowolenia z jego stworzenia;
 - zdolność do „bawienia się” pojęciami i ideami, pozwalająca na spontaniczne działania, których rezultatem są oryginalne produkty.
2. Warunki zewnętrzne, na które składają się:
- psychologiczne bezpieczeństwo oparte na empatii, bezwarunkowej akceptacji autora przez osoby znaczące z jego otoczenia oraz na klimacie pozbawionym zewnętrznej oceny;
 - psychologiczna wolność, polegająca na pełnej swobodzie myślenia, działania, tworzenia, bez narzuconych z zewnątrz ograniczeń czy wymagań (C.R. Rogers, 2002).

Twórczość jest wynikiem niepowtarzalnych cech każdej jednostki oraz specyficznych warunków życia, które w mniejszym lub większym stopniu pozwalają jej na rozwój możliwości. Podstawową motywacją do zrealizowania aktu twórczego jest wewnętrzna chęć podejmowania aktywności, wynikająca z otwartości na świat, niezależności w myśleniu i działaniu, odwagi w zmierzeniu się z czymś nieznanym, która jeśli spotka się ze sprzyjającymi warunkami zewnętrznymi, pobudzającymi zachowania innowacyjne, to będziemy mieć do czynienia z procesem twórczym.

[...] stymulacja bądź hamowanie aktywności twórczej odbywa się w konkretnych warunkach społecznych, poprzez oddziaływanie środowiska rodzinnego, rówieśniczego i szkolnego, a także szeroko pojętego środowiska kulturowego. Każda jednostka ma nieco inne zapotrzebowanie na stymulację odnoszącą się zarówno do siły, jak do jakości bodźców. To, co dla jednego człowieka ma wpływ hamujący (stres, trudne warunki materialne, brak poczucia wolności), może mieć dla innego znaczenie stymulujące (S. Popek, 2008, s. 26).

Działalność twórcza przebiega w określonym kontekście sytuacyjnym, wspierającym lub blokującym naturalne umiejętności jednostki. Warto jednocześnie zauważyć, że dwa czynniki procesu twórczego: osobowościowy i społeczny, tworzą wzajemny układ zależności, który nie podlega uniwersalnej charakterystyce. To, co dla konformisty będzie klimatem mobilizującym do aktywności, dla nonkonformisty może się okazać barierą rozwojową. Zależy to zarówno od cech danej jednostki, jak i od cech otoczenia, w jakim funkcjonuje. Dopiero wzajemna interakcja tych elementów, konfiguracja konkretnych czynników składa się na wyznaczniki zachowania twórczego.

Założenia teoretyczne oraz konstrukcja Kwestionariusza Twórczego Zachowania KAHN (S. Popek, 2008) pokazują, że aktywność twórcza jest zagadnieniem złożonym i wieloaspektowym. Jest rezultatem układu wielu różnorodnych cech, które składają się na sferę poznawczą i charakterologiczną człowieka. Sfera poznawcza to szeroko rozumiane dyspozycje intelektualne jednostki, które mogą być realizowane dzięki występowaniu określonych

cech osobowości wynikających ze sfery charakterologicznej jednostki. Ocena postawy twórczej jest wynikiem porównania czterech skal: dwóch odnoszących się do właściwości przypisywanych przez badaczy osobom twórczym (nonkonformizm i zachowania heurystyczne) oraz dwóch charakterystycznych dla postawy odtwórczej (konformizm i zachowania algorytmiczne). Wartości występujące w pomiarze zdolności są traktowane dychotomicznie. Postawa twórcza i odtwórcza stanowią dwa przeciwstawne bieguny jednej skali. Każdy z nas zajmuje nieco inne miejsce na tym kontinuum, różnimy się bowiem między sobą poziomem twórczości. Możemy być nonkonformistami posiadającymi większość cech tej postawy, ale jednocześnie będziemy przejawiali część cech przypisywanych zachowaniom konformistycznym. Inna osoba często stosuje schematy działania i pasują do niej cechy zachowań algorytmicznych, ale podejmuje się też zadań dywergencyjnych właściwych heurystyce. Trudno jest jednoznacznie określić, kto jest twórczy, a kto nie. Są osoby mniej i bardziej twórcze, biorąc pod uwagę globalne sumy postawy twórczej i odtwórczej, ale w każdym przypadku mogą występować różnice indywidualne w wynikach poszczególnych skal. Ktoś może uzyskać wysoki rezultat zachowań twórczych dzięki bardzo wysokiemu poziomowi sfery charakterologicznej i niskiemu lub średniemu poziomowi sfery poznawczej. Inna osoba osiągnie tak samo wysoki rezultat, mając podobny (wysoki) poziom jednej i drugiej sfery. Dopiero taka pogłębiona analiza poszczególnych skal pokazuje, jak kształtuje się postawa twórcza danej osoby.

Tabela 1. Model postawy twórczej

| | Postawa twórcza | Postawa odtwórcza |
|--|---|--|
| Cechy sfery charakterologicznej | Nonkonformizm niezależność, aktywność, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, witalizm, dominatywność, otwartość, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresyjność, odporność, samokrytycyzm, odpowiedzialność, wytrwałość, tolerancyjność, wysokie poczucie własnej wartości | Konformizm zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość, słabość, lękliwość, podległość, podporządkowanie się niesamodzielność, defensywność, nieorganizowanie wewnętrzne, nadmierna zahamowalność, defensywność, niska odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie własnej wartości |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| Cechy sfery poznawczej | Zachowania heurystyczne samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, uczenie się poprzez rozumowanie, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość konstrukcyjna, werbalna, uzdolnienia artystyczne | Zachowania algorytmiczne spostzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobraźnia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, sztywność intelektualna, bierność poznawcza, niski poziom refleksyjności, skłonność do wdrukowywania się, niska sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej |
|-------------------------------|--|---|

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Popek, 2008.

Od tego, jakie cechy sfery poznawczej i charakterologicznej posiada dana osoba i w jakim nasileniu one u niej występują, będzie zależała interpretacja warunków zewnętrznych. Mogą zastać uznane za bodziec motywujący do podejmowania nowych działań lub za barierę, której nie można pokonać. Badania prowadzone nad klimatem sprzyjającym kreatywności pokazują, że osoby z wyższym poziomem zdolności twórczych postrzegają swoje otoczenie jako kreatogenne, podczas gdy osoby z mniejszymi zdolnościami twórczymi takich cech otoczenia nie zauważają. Im osoby bardziej twórcze, tym klimat jest postrzegany jako bardziej sprzyjający działaniom kreatywnym. Natomiast wraz ze wzrostem konformizmu maleje uznanie otoczenia za kreatogenne. Osoby zachowujące się heurystycznie postrzegały warunki zewnętrzne jako stanowiące wyzwanie, dające możliwość podejmowania ryzyka i posługiwania się myśleniem intuicyjnym, osoby funkcjonujące algorytmicznie uznały zaś, że warunki te nie dają wsparcia i uniemożliwiają podejmowanie ryzyka (por. M. Kawrowski, 2005, 2009). Trudno w tej sytuacji mówić o konkretnych wskazówkach, które pozwoliłyby na kształtowanie postawy twórczej jednostki, dające pewność co do rozwoju jej naturalnych możliwości. Możemy mówić jedynie o pewnych uwarunkowaniach, które będą wspierać jej dążenie do samorealizacji.

Twórcza szkoła

Na potrzebę wprowadzenia właściwych oddziaływań wychowawczych dynamizujących rozwój twórczości już w 1930 roku zwrócił uwagę K. Kornilowicz, jeden z twórców pedagogiki społecznej. Wprowadzone przez niego pojęcie pomocy w tworzeniu oznaczało planowe i systematyczne inspirowanie, aktywizowanie oraz wyrabianie postawy twórczej rozumianej jako aktywny stosunek do życia. Działania te zakładały, że każda jednostka jest zdolna do tworzenia, jest potencjalnym twórcą, a nie tylko odbiorcą twórczości innych osób, w związku z tym wystarczy jej pomoc w odkryciu swoich umiejętności (K. Kornilowicz, 1979). Postulaty tworzenia odpowiednich warunków do pomyślnego rozwoju kreatywności stanowią współcześnie ogólne zasady będące istotą wychowania do twórczości. Krzysztof J. Szmidt proponuje trzy rodzaje oddziaływań:

- budzenie i stymulowanie potencjalnych zdolności twórczych, czyli dostarczanie bodźców, które staną się przyczyną działania;
- usuwanie barier hamujących kreatywność;
- rozwijanie wiedzy i umiejętności potrzebnych w twórczym myśleniu i działaniu (K.J. Szmidt, 2007).

Zabiegi te, z jednej strony, mają na celu ciągle mobilizowanie jednostki do podejmowania wysiłku w kierunku aktywności, zachęcanie do tworzenia, nakierowanie na myślenie dywergencyjne, a nie konwergencyjne, pokazanie, jak być osobą kreatywną i w jaki sposób można to osiągnąć. Z drugiej strony koncentrują się na eliminowaniu inhibitorów twórczości, czyli usuwaniu wyuczonych (najczęściej przez szkołę i rodziców) przeszkód, które sprawiają, że naturalne zdolności twórcze pozostają w ukryciu.

Choć wszyscy posiadamy potencjał twórczy, to większość z nas nie wykorzystuje swoich możliwości przede wszystkim dlatego, że tkwią w nas lub w naszym otoczeniu bariery blokujące nasze myślenie i działanie. Witold Dobrołowicz (1995) wyróżnia trzy grupy barier:

1. Przedmiotowe – mają charakter obiektywny, nie zależą bezpośrednio od twórcy. Są to trudności wynikające z warunków zewnętrznych, np.: brak dostatecznych środków finansowych na realizację projektu, niedostateczne wyposażenie techniczne, złe warunki pogodowe uniemożliwiające przeprowadzenie eksperymentu.
2. Podmiotowe (psychiczne) – mają charakter jednostkowy, subiektywny. Tkwią w psychice człowieka i pomimo obiektywnych możliwości (zdolności, wiedza, doświadczenie) uniemożliwiają osiągnięcie adekwatnych do swoich możliwości i potrzeb wyników. Bariery psychiczne mogą występować w postaci przeszkód:
 - percepcyjnych, wtedy kierujemy się schematami spostrzeżeniowymi, widząc jedynie to, czego oczekujemy i do czego się przyzwyczailiśmy;

nie dostrzegamy natomiast, nowych aspektów sytuacji oraz możliwości rozwiązań;

- umysłowych, wtedy przejawiamy tendencyjność w myśleniu, przeceniając jedne informacje, a nie doceniając innych; skutkiem sztywności i schematyzmu może być niezdolność do wygenerowania nowych pomysłów, chociaż stare metody nie przynoszą pożądanych rezultatów;
 - emocjonalno-motywacyjnych, wtedy jesteśmy zbyt ostrożni i nie potrafimy podjąć wysiłku w kierunku pokonania trudności; jednocześnie boimy się, że nie poradzimy sobie w nowej sytuacji;
 - osobowościowych, wtedy nie wierzymy we własne możliwości, brak nam odwagi, żeby zaangażować się w coś, czego jeszcze nie robiliśmy; zachowujemy się nieadekwatnie do sytuacji, cechując nas pesymizm i słaba wola.
3. Psychospołeczne – mają charakter społeczny. Choć mają wymiar indywidualny, bo są zlokalizowane w głowach ludzi, to jednak funkcjonują w grupach społecznych i rządzą nimi prawa socjologiczne. Można je określić jako bariery innowacyjne, gdyż utrudniają przyjmowanie i rozpowszechnianie nowości, blokując informacje o odkryciach, wynalazkach, nowych projektach. Bariery te przejawiają się w życiu społecznym i dotyczą wielu instytucji.

Jedną z takich instytucji jest z pewnością szkoła, która rządzi się, jak każda instytucja, narzuconymi odgórnie prawami. Uczeń, przychodząc do szkoły, dostaje zestaw zasad, reguł, regulaminów, którym musi się podporządkować. Konformizm jest tutaj nagradzany, nonkonformizm zaś zazwyczaj karany. Nauczyciel w czasie lekcji ukierunkowuje myślenie i działanie ucznia pod kątem standardów, jakie musi spełniać osoba na danym poziomie kształcenia. Pole własnej interpretacji jest tutaj bardzo ograniczone. Zwykle nauczyciel podaje właściwe rozwiązanie. Uczeń staje przedmiotem nie podmiotem oddziaływań i tym samym odbiorcą wiedzy. Ma przyswoić odpowiednie partie materiału, które będą mu potrzebne do zdania egzaminu końcowego. Zazwyczaj jest przeciążony ilością wiedzy przy minimalnej liczbie zajęć kształcących umiejętności. Ważne jest, żeby zapamiętał informacje, których później często nie potrafi wykorzystać w praktyce. Nauczanie szkolne nakierowane jest na stawianie uczniom zadań zamkniętych, do których rozwiązania wykorzystuje się myślenie konwergencyjne. Ponadto bardzo ważna w szkole jest ocena. Uczniowie uczą się dla stopni, a nie z chęci pogłębiania wiedzy i umiejętności.

Naszkicowany obraz szkoły raczej nie przypomina placówki umożliwiającej wszechstronny rozwój ucznia. Aby to naprawić, stworzono wiele koncepcji szeroko pojętej „twórczej szkoły”, która chociaż częściowo pozwalałaby zaspokoić kreatywne potrzeby ucznia. Zbigniew Pietrasiniński (1980) zaproponował program kształcenia twórczego stylu życia, w którym zadaniem szkoły byłoby umożliwienie uczniowi doskonalenia własnej oso-

owości tak, aby mógł przekraczać granice rutyny i aktywnie funkcjonować w świecie. Można to osiągnąć przez wprowadzenie do programów szkolnych wątku twórczego przenikającego wszystkie przedmioty nauczania, co pozwoli kształcić nie tylko specjalistów w danej dziedzinie, ale też ludzi dążących do samorozwoju niezależnie od wykonywanej pracy zawodowej. Warto więc kłaść nacisk na podejmowanie przez uczniów działań heurystycznych umożliwiających poszukiwanie nowych rozwiązań. Ważne jest, aby uczniowie podejmowali próby takich działań na zajęciach i mieli możliwość wspólnego analizowania uzyskanych rezultatów w celu zwiększenia umiejętności uczenia siebie i innych osób. Istotne jest także, aby posiadali wiedzę na temat tego, jak się stać innowatorem, ale również jak pokonywać trudności, które pojawiają się na drodze wprowadzania zmian. Angażowanie się w autentyczne problemy i inicjatywy pozwoli na zbieranie doświadczeń, które będą procentować w przyszłości. Niezbędne jest także wyposażenie ucznia w wiedzę ogólną z różnych dziedzin, która kształtuje umysł otwarty, gotowy do przyjmowania nowej wiedzy oraz łączenia elementów pochodzących z izolowanych dotąd od siebie dziedzin nauki. Bisocjacja jest bowiem jedną z podstawowych technik wspomagających niekonwencjonalne myślenie. Szkoła powinna przygotować do aktywności, która przekłada się na umiejętność samowychowania i kierowania własnym rozwojem.

Niezmiernie istotnym ogniwem w procesie kształcenia osobowości twórczej ucznia oraz stwarzania mu sprzyjających warunków pracy jest nauczyciel. To w dużej mierze od niego – jego osobowości i inicjatywy – zależy, jak będą realizowane w praktyce edukacyjnej postulaty kreatywnego wychowania. Stworzono wiele zaleceń, do których powinien się zastosować nauczyciel, aby pomóc uczniowi stać się osobą kreatywną. Warto wymienić tutaj zasady takie jak (K.J. Szmidt, 2007):

1. Facylitacja, czyli ułatwianie procesu zdobywania wiedzy i opanowywania umiejętności twórczych. Opiera się na wrażliwości, otwartości oraz empatycznym i autentycznym byciu z uczniami, co daje im wsparcie i poczucie akceptacji. Niezbędna jest tutaj także umiejętność asertywnego – bezpośredniego i stanowczego – wyrażania swoich uczuć, myśli i poglądów respektującego zarazem uczucia, myśli i przekonania uczniów.
2. Ludyczność, odnosząca się do atmosfery zajęć, która powinna być nasycona elementami zabawy służącymi rozładowaniu napięcia, wzbudzaniu zainteresowania, pobudzaniu myślenia wielokierunkowego, tworzenia niekonwencjonalnych pomysłów. Zabawa podporządkowana jest tutaj określonym celom wychowawczym.
3. Autonomiczna motywacja poznawcza, wiążąca się z rozwijaniem motywacji wewnętrznej (bez ocen, rywalizacji, dążenia za wszelką cenę do osiągnięcia oryginalnego wytworu) przez wzbudzanie ciekawości i zainteresowania.

4. Wzmacnianie procesu twórczego przez zaangażowania w sam proces tworzenia; podejmowanie aktywności twórczej i radość z niej są ważniejsze niż naciskanie na doskonały lub jakikolwiek rezultat.
5. Osobista twórczość nauczyciela, która jest bardzo istotnym czynnikiem, wpływającym na efektywność jego działań. Tylko twórczy nauczyciel będzie mógł rozpoznawać niekonwencjonalne pomysły uczniów, docenić ich oryginalność i wkład pracy w tworzenie nowych rozwiązań.
6. Przeciwdziałanie przeszkodom, czyli wspieranie uczniów w pokonywaniu przeszkód i barier mogących utrudniać ich rozwój.

Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z trudnościami może przybierać różne formy. Jedną z nich może być dodawanie im otuchy i pobudzanie ich wiary we własne możliwości twórcze przez usuwanie negatywnego nastawienia do siebie i świata. Wiele ciekawych pomysłów nie zostało zrealizowanych, bo ich autorzy przedwcześnie doszli do wniosku, że na pewno nie uda im się tego zrealizować.

Sekret radzenia sobie z tym podstępny negatywnym sposobem myślenia polega na jak najszybszym wypieraniu ze świadomości głosu wewnętrznego krytyka i zastąpieniu go słowami, myślami pozytywnymi, budującymi wysoką samoocenę i optymizm co do własnych możliwości osiągnięcia zamierzonych celów. Wylimitowanie wewnętrznego krytyka wymaga konsekwencji, determinacji i czasu. Jak go zwalczyć? (A. Bubrowiecki, 2008, s. 29).

Spróbować spojrzeć z innej strony. Poszukać w problemie czegoś pozytywnego, a nie tylko skupiać się na samych negatywnych aspektach nurtującego nas zagadnienia. Jedną z propozycji rozwiązań może być trenowanie z uczniami w czasie lekcji sformułowań, które są alternatywą dla wewnętrznego krytyka (tabela 2). Warto pamiętać, żeby tego typu działania, mające na celu wyzwalenie aktywności i generowanie pomysłów, były podejmowane systematycznie, zawsze kiedy uczniowie wyrażają swoje lęki i obawy, kiedy wycofują się pod wpływem barier emocjonalno-motywacyjnych lub osobowościowych.

Tabela 2. „Tłamsiciele” i wyzwalacze pomysłów

| „Tłamsiciele” pomysłów | „Wyzwalacze” pomysłów |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - nigdy dotąd tego nie robiłem - to jest zbyt przestarzałe - mamy w tej chwili dużo różnych projektów - po prostu wiem, to nie będzie działać - poczekamy, zobaczymy... - już nad tym pracowaliśmy - bądźmy realistami - z tego będą tylko kłopoty - radzimy sobie doskonale bez tego - tego nie ma w planie - to oznacza dla nas więcej pracy - nie można nauczyć starego psa nowych sztuczek - | <ul style="list-style-type: none"> - warto spróbować, to nic nie kosztuje - ze starych rzeczy też można stworzyć coś ciekawego - chętnie przyjrzymy się kolejnej propozycji - może lepiej się przekonać i zobaczyć, czy zadziała - szkoda czasu na czekanie, lepiej coś zrobmy - spróbujmy się zastanowić jeszcze raz - puśćmy wodze fantazji - może powstanie coś genialnego - to może nam ułatwić i usprawnić pracę - niespodzianki są przyjemne - odkrywanie może być fascynujące - człowiek uczy się i rozwija cały czas - |

Źródło: opracowanie własne.

Trening twórczości – badania własne

W nauczaniu twórczości nacisk położony jest na samorozwój ucznia, budzenie i wspieranie jego aktywności, warto zatem spojrzeć na uczestnika zajęć z perspektywy aktywnego podmiotu biorącego udział w konstruowaniu lekcji twórczości. Wyrażenie własnego zdania na temat doboru treści, metod i form kształcenia, daje uczniowi możliwość wpływania na szkolną rzeczywistość i przynajmniej częściowego modyfikowania toku prowadzonych zajęć. Uzyskane w ten sposób informacje zwrotne są także cenną wskazówką do dalszych działań nauczyciela, doskonaląc jego pedagogiczny warsztat pracy. Nauczyciel, pytając ucznia o opinię, buduje z nim relacje interpersonalne oparte na otwartości i współpracy, dające poczucie odpowiedzialności za to, co dzieje się na zajęciach, oraz inspiruje do podejmowania działań mających na celu wprowadzanie zmian.

Badania, w których udział wzięło 135 studentów III i IV roku studiujących na specjalności pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna, służyły poznaniu opinii na temat odbytych (30-godzinnych) warsztatów z zakresu twórczości. Zadane pytania dotyczyły między innymi: ćwiczeń, które wzbudziły największe i najmniejsze zainteresowanie badanych, doboru poszcze-

gólnych elementów zajęć, najciekawszych i najmniej ciekawych form pracy, modyfikacji i ulepszeń oraz znaczenia tego typu zajęć w przygotowaniu do wykonywania zawodu pedagoga. Po udzieleniu pisemnych odpowiedzi na pytania przeprowadzono również dyskusje (w małych grupach) dotyczące opisywanych zagadnień, podczas których każdy mógł rozwinąć swoją pisemną wypowiedź lub skomentować inne elementy zajęć, które zwróciły jego uwagę.

Zdaniem większości badanych studentów (65,5%), najciekawsze były zadania rozwijające kreatywne myślenie, w ramach których uczestnicy zajęć ćwiczyli płynność, giętkość oraz oryginalność myślenia. Są to cechy, które według teorii J.P. Guilforda są czynnikami odpowiadającymi za umiejętność kreatywnego myślenia, będącą jednocześnie miarą uzdolnień twórczych danej jednostki (E. Nęcka, 2001). W płynnym myśleniu chodzi przede wszystkim o szybkie wytwarzanie wielu pomysłów. Przykładowe ćwiczenie: „Proszę wymienić w ciągu dwóch minut jak najwięcej wyrazów zaczynających się od »kom-« lub jak najwięcej przedmiotów znajdujących się w kuchni...”. W giętkim myśleniu chodzi o wytwarzanie jakościowo różnych pomysłów, czyli istotna jest tutaj różnorodność wypowiedzi. Przykładowe ćwiczenie: „Proszę podać jak najwięcej różnych zastosowań szczotki do włosów lub linijki, krzesła...”. W oryginalności myślenia istotna jest natomiast nietypowość, a nawet dziwaczność odpowiedzi. Przykładowe ćwiczenie: „Proszę wymyślić inne ciekawe, niezwykle zakończenie znanej bajki...”.

Na niekonwencjonalne myślenie składa się także przełamywanie schematów myślowych, czyli umiejętność wyjścia poza stereotypowe, wyuczone postrzeganie świata oraz przeciwstawiania się rutynie. Większość zagadek i łamigłówek logicznych wymaga przełamania schematów. Inne widzenie świata też sprzyja kreatywnemu myśleniu. Przykładowe ćwiczenie: „Opowiedz o czymś, co Cię ostatnio zdziwiło lub zaskoczyło”. W aktywnym myśleniu ważną jest również wrażliwość na problemy, która pozwala wykrywać wady, luki, niedostatki oraz trudności występujące w różnych sytuacjach, działaniach i wytworach ludzkich. Przykładowe ćwiczenie: „Proszę wymienić jak najwięcej różnorodnych problemów związanych z używaniem ołówka, czajnika...”. Taki sposób myślenia prowadzi do doskonalenia danej rzeczy. Skoro widzimy wady, to próbujemy je naprawić i dzięki temu dokonujemy modernizacji.

Zdaniem prawie co piątej osoby badanej (19,2%), to te zadania, które rozwijały ekspresję twórczą, były najciekawsze. Ten rodzaj działań twórczych dotyczył wyrażania siebie przez aktywność słowną, ruchową i plastyczną. Największą popularnością cieszyło się tutaj malowanie obrazów z plam barwnych, pisanie biografii wymyślonych osób oraz tworzenie przedstawienia teatralnego. Wszelkiego rodzaju twórczość artystyczna umożliwia pokazanie siebie, swoich uczuć, myśli, przeżyć w inny, często dużo łatwiejszy dla autora sposób. Poza tym jest formą zabawy, relaksu i możliwością odreagowania stresu.

Dla 17,6% uczestników warsztatów najbardziej interesujące były zadania związane z twórczym rozwiązywaniem problemów. Blok zajęć pod nazwą „Metody heurystyczne” miał na celu nie tylko rozwijanie umiejętności twórczego działania, ale także przekazywanie wiedzy z zakresu posługiwania się zasadami i strategiami heurystycznymi. Studentów zapoznano m.in. z zasadami ułatwiającymi przebieg procesu twórczego, w skład których wchodzi:

- zasada etapowości procesu twórczego, czyli dzielenie pracy na etapy, fazy;
- zasada zespołowości pracy twórczej, mówiąca o tym, że bardziej złożone problemy lepiej rozwiązywać nie indywidualnie, ale w zespole;
- zasada odroczonego wartościowania, polegająca na oddzieleniu etapu wytwarzania pomysłów od oceniania ich pod względem wartości i realności, ponieważ może to doprowadzić do odrzucenia cennej idei;
- zasada sięgania do podświadomości, dotycząca dopuszczania do głosu myślenia intuicyjnego (W. Dobrołowicz, 1993).

Uczestnikom warsztatów zostały omówione także techniki, które pozwalają na osiągnięcie celu etapowego, jakim jest wytwarzanie oryginalnych pomysłów, do których należą:

1. Kruszenie, czyli krytyka dotychczasowego stanu rzeczy i podanie w wątpliwość dotychczasowej rzeczywistości, co pozytywnie wpływa na tworzenie nowych rzeczy.
2. Superpozycja, czyli nakładanie na siebie różnych obiektów w celu doskonalenia jednego z nich. Jest to operacja szczególnie przydatna wtedy, gdy chodzi o udoskonalenie istniejącego obiektu.
3. Identyfikacja z obiektem to praca umysłowa polegająca na wyobrażeniu, że jest się w środku ulepszanego obiektu, że realizuje się te same czynności co badany albo usprawniany obiekt (W. Dobrołowicz, 1993).

Poza tym studentów zapoznano w teorii oraz praktyce z metodami heurystycznymi, takimi jak: burza mózgów (wersja indywidualna, grupowa, metoda 635), synektyka, analiza morfologiczna oraz metaplan. Wszystkie metody heurystyczne mają charakter zadań otwartych z licznymi możliwymi poprawnymi rozwiązaniami. Skłaniają do wytwarzania wielu pomysłów. Są zadaniami, które uaktywniają zarówno sferę poznawczą, emocjonalną, jak i behawioralną, odwołując się do myśli, uczuć i działań. Jest to szczególnie widoczne, jeśli na zajęciach pracuje się nad autentycznymi, rzeczywistymi problemami, co motywuje do zaangażowania w pracę. Działania zespołowe, które są charakterystyczne dla metod heurystycznych, sprzyjają powstawaniu różnorodnych pomysłów. Aby uczestnicy sesji w pełni mogli wykorzystać siłę pracy grupowej, warto zadbać o to, aby przestrzegali zasad dotyczących właściwych zachowań komunikacyjnych. Aneta Chybicka proponuje, żeby uczestnicy grupy:

- inicjowali komunikację przez redefiniowanie problemu, nad którym pracują, i przedstawianie propozycji rozwiązań;

- poszukiwali informacji przez zadawanie innym członkom grupy pytań mających na celu wyjaśnienie ich punktu widzenia;
- poszukiwali opinii, czyli pytali innych o ich odczucia i ocenę tego, co udało się wspólnie wymyślić; chodzi tutaj także o aktywizowanie uczestników, którzy są wycofani;
- oferowali informacje, czyli dzielili się własnymi doświadczeniami, oraz rozwijali pomysły innych uczestników;
- wyrażali opinie przez przedstawianie własnych odczuć i poglądów, umiając z obronić własne zdanie, ale też z niego zrezygnować w obliczu przekonujących argumentów;
- precyzowali, czyli konkretyzowali swoje wypowiedzi;
- koordynowali pracę wszystkich uczestników, łącząc pomysły;
- podsumowywali i wyciągali wnioski z dotychczasowej pracy zespołu (A. Chybicka, 2006).

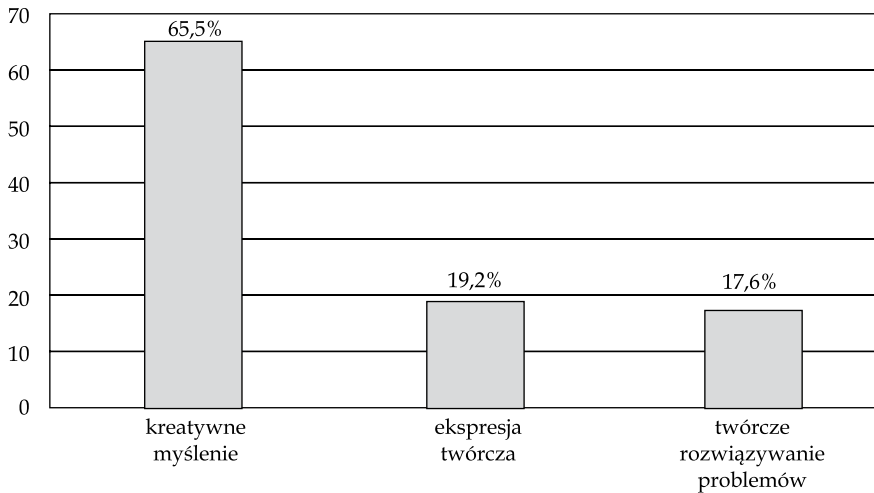
Wspólne szukanie rozwiązań nie jest procesem łatwym do przeprowadzenia. Nie wystarczy zapoznać uczestników z regułami i procedurami określającymi charakter zadania. Trzeba pamiętać, że na współpracę grupową składa się wiele elementów, od których zależy jej wynik. Indywidualne cechy członków grupy, role grupowe przez nich pełnione, poziom zwartości grupy, atmosfera panująca na zajęciach to tylko niektóre czynniki, wpływające na kształtowanie się procesu grupowego. Niezwykle ważna jest także umiejętność współdziałania, która zakłada korzystanie z pomysłów innych osób z grupy. Może być trudna do wypracowania,

[...] wymaga bowiem od uczestników wytworzenia umiejętności równoczesnego słuchania innych, myślenia nad rozwiązaniem, a często również prezentowania własnego pomysłu rozstrzygnięcia danego zagadnienia. Współwystępowanie tych czynności w czasie powoduje konflikt. Największą siłę przebicia ma oczywiście generowanie własnych pomysłów i ich prezentacja. Najchętniej ograniczylibyśmy sesję do własnego monologu, wyznaczając grupie rolę publiczności. Słuchanie innych w większości wypadków jest traktowane jako strata czasu. Nie doceniamy tej umiejętności i zbyt często traktujemy pomysły innych jako zagrożenie dla naszej koncepcji, a nie jako inspirację (A. Chybicka, 2006, s. 75).

W takich sytuacjach warto zastosować ćwiczenia, które wymuszą na uczestnikach branie pod uwagę sugestii innych. Doskonale do usprawnienia takich zdolności nadaje się metoda 635. Zadaniem każdego uczestnika sześciuosobowej grupy jest wypisanie na kartce papieru trzech pomysłów rozwiązań problemu, nad którym pracuje grupa. Potem tę kartkę podaje osobie siedzącej po lewej stronie, a odbiera kartkę od osoby siedzącej po prawej. Teraz czyta pomysły kolegi i na ich podstawie wymyśla kolejne trzy nowe pomysły. Propozycje osoby siedzącej obok są inspiracją do wytwarzania własnych rozwiązań, co wymusza na uczestnikach branie pod uwagę idei wymyślonych przez inne osoby z grupy. Czynność ta wykonywana jest

pięciokrotnie, dopóki nie wróci do nas nasza kartka z osiemnastoma pomysłami, które dopiero teraz poddawane są wspólnej ocenie.

Wykres 1. Najciekawsze ćwiczenia



Źródło: badanie własne (2008–2009).

Pomimo problemów, jakie mogą występować w trakcie pracy grupowej, wspólne działania dają możliwość zapoznania się w wielością i różnorodnością postaw, opinii, punktów widzenia, sposobów analizowania problemu oraz dróg prowadzących do jego rozwiązania. Uczestnicy poszerzają swoje umiejętności słuchania i wyrażania swoich opinii, stają się bardziej otwarci na to, co inne, nowe, czego sami by nie wymyślili. W przeprowadzonych badaniach to praca w grupach została uznana przez większość badanych studentów (57,6%) za najbardziej interesującą, z uwagi na to, że:

- daje możliwość wytworzenia większej liczby pomysłów,
- daje lepsze rezultaty,
- motywuje i pobudza do działania,
- pozwala zintegrować grupę.

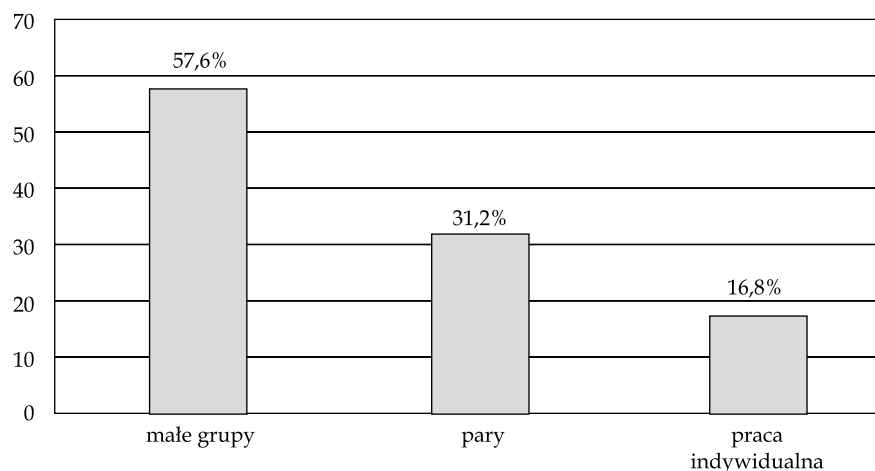
Niemal co trzeciej badanej osobie (31,2%) najbardziej podobała się praca w parach. Podawanymi motywami wyboru takiej formy pracy były najczęściej:

- możliwość lepszego kontaktu z drugą osobą w porównaniu z kontaktowaniem się w grupie;
- większa łatwość komunikowania się z jedną osobą niż z kilkoma naraz;
- sprawniejsza wymiana poglądów niż w grupie;
- sprawniejsze i szybsze podejmowanie decyzji.

Praca indywidualna była najmniej popularna wśród badanych, preferuje ją co szósta badana osoba (16,8%). Dla tej grupy respondentów zaletą

zajęć była możliwość stworzenia czegoś samodzielnie, sprawdzenia swoich umiejętności w porównaniu z resztą grupy, wykazania się pomysłowością i niezależnością w działaniu.

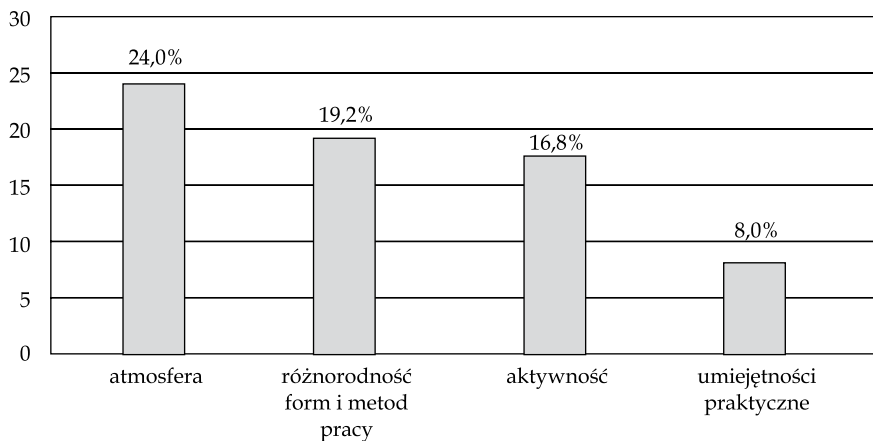
Wykres 2. Forma zajęć preferowana przez badanych



Źródło: badanie własne (2008–2009).

Dla badanych największym plusem treningu twórczości była atmosfera, jaka panowała na zajęciach. Zdaniem 24% badanych przyjazny klimat (zabawa, dobry humor, brak oceniania), który wywoływał pozytywne emocje, mobilizował do pracy. Wypowiedzi badanych odwołują się w tym przypadku do zasady ludyczności, ale też do wzbudzania wewnętrznej motywacji do działania. Pracuję nie dlatego, żeby dostać dobrą ocenę, ale dlatego, że chcę się czegoś nauczyć lub się przekonać, czy umiem coś takiego zrobić. Prawie co piąty badany (19,2%) zwrócił uwagę na różnorodność form i metod pracy. Dzięki temu uczestnicy zajęć nabyli wiele doświadczeń na temat swoich umiejętności i zdolności. Dla 16,8% studentów najważniejsze było pobudzanie do myślenia i aktywności, wynikające z propozycji różnorodnych i ciekawych ćwiczeń. Natomiast dla 8% uczestników zajęć cenne było to, że były nastawione przede wszystkim na kształcenie umiejętności praktycznych.

Wykres 3. Cechy dobrych zajęć



Źródło: badanie własne (2008–2009).

Prawie wszyscy badani uznali, że tego typu zajęcia przygotowują do pracy pedagogicznej, ponieważ dają możliwość poznania wielu metod, technik oraz konkretnych ćwiczeń, które można wykorzystać w pracy z dziećmi. Pokazują, jak można przeprowadzić ciekawe i aktywne zajęcia oraz jak poprzez odpowiednio przygotowaną zabawę można nauczyć wielu umiejętności. Ponadto, zdaniem badanych, trening twórczości uczy samodzielnego myślenia i podejmowania prób realizowania w praktyce swoich pomysłów.

Kilka wskazówek na koniec

Nauczanie twórczości to w dużej mierze wypracowanie w jednostce nawyku ciągłej pracy nad sobą w kierunku samorozwoju. Doskonale ujął to zagadnienie K.J. Szmidt (b.d.), opisując dwanaście kroków do twórczości:

- 1) Bądź otwarty na świat, nie traktuj go jako coś stałego, tylko jak zmieniającą się rzeczywistość, która cały czas potrafi zadziwiać. Stawiaj dużo pytań innym, ale i sobie. Dostrzegaj problemy tam, gdzie inni ich nie widzą, i powstrzymuj się od natychmiastowej oceny.
- 2) Nie abstrahuj zbyt wcześnie. Nie dokonuj zbyt pochopnych uogólnień, wkładając to, co widzisz, słyszysz i robisz, w sztywne kategorie zjawisk.
- 3) Wykorzystuj grę wyobraźni. Baw się w fantazjowanie i marzenia na jawie. Dokonuj analogii, łącz odległe i nietypowe skojarzenia. Ucz się od dzieci ich sposobu patrzenia na świat. Zapisuj wszystkie, nawet najbardziej dziwaczne pomysły, które ci przychodzą do głowy.

- 4) Twórz kombinacje. Wykorzystuj mechanizm bisocjacji, nie obawiając się dziwnych połączeń. Łącz przeciwieństwa i szukaj w nich nowych pomysłów, niech będą inspiracją twoich działań.
- 5) Odraczaj oceny. Zawieś krytykę na czas wymyślania pomysłów, a oceny dokonuj dopiero po jakimś czasie. Nie bądź niecierpliwy w tworzeniu rozwiązań.
- 6) Toleruj wieloznaczność. Szukaj wielu źródeł informacji, słuchaj odmiennych opinii i argumentów. Traktuj różnice zdań, jako wzbogacenie świata, a nie jak zamach na twoją osobę. Ciesz się różnorodnością, która jest źródłem twórczych pomysłów.
- 7) Bądź spontaniczny i dowcipny. Dostrzegaj zabawną stronę życia i rozwijaj w sobie życzliwe poczucie humoru, co oznacza śmianie się z ludźmi, a nie z ludzi.
- 8) Przeciwdstawiaj się modzie i rutynie. Staraj się być oryginalny w szukaniu rozwiązań. Nie podążaj na ślepo za obowiązującymi trendami. Próbuj znaleźć swój sposób na życie.
- 9) Rozwijaj wewnętrzne źródło oceny. Bardziej ufaj sobie w ocenianiu efektów swojej pracy, odnosząc je do poczucia zadowolenia ze stworzonego dzieła, niż ocenom zewnętrznym, które jednak traktuj poważnie i z należytą uwagą.
- 10) Wykorzystuj okazje do twórczej zmiany. Uważnie obserwuj i analizuj okazje do innowacji, skupiając się przede wszystkim na nowych szansach rozwoju, a nie na problemach i trudnościach.
- 11) Bądź ekspresyjny. Wyrażaj swoje myśli i uczucia poprzez rysunek, wiersz, śpiew, taniec.
- 12) Projektuj. Patrząc w przyszłość, twórz wyobrażenia swoich działań. Konstruuj idealne projekty, które potem dostosujesz do rzeczywistych warunków (K.J. Szmidt, b.d.).

Jak sama nazwa wskazuje, są to kroki, które trzeba stawiać stopniowo, jeden za drugim. Wdrapywanie się na szczyt może trwać całe życie, niemniej warto kiedyś rozpocząć tę wędrówkę, czyli postawić pierwszy krok na drodze do rozwoju. Dla każdego z nas może to być inny moment w życiu. Szkoła jako instytucja, której założeniem jest kształcenie i wspieranie rozwoju młodego człowieka, powinna tworzyć takie sytuacje edukacyjne, które będą motywowały do aktywności. Jedną z nich mogą być „twórcze zajęcia”, stwarzające takie warunki, które pokażą uczestnikom różnorodne możliwości zaistnienia w świecie i podmiotowego w nim funkcjonowania.

Twórczość umożliwia transcendencję poza sytuację, w jakiej znajduje się podmiot twórczości, jest sposobem na poradzenie sobie z sytuacją trudną. Sytuacja trudna ma tę przewagę nad sytuacją normalną, że prowokuje do wykraczania poza nią, do szukania nowych sposobów bycia, stwarza szansę, którą na pewno potrafi wykorzystać człowiek do twórczego bycia w świecie, człowiek, który umie przekraczać określoność swojego instrumentalnego zakresu istnienia [...] (P. Januszek, 1996, s. 83).

Uczeń traktowany przez szkołę i nauczyciela jako aktywny podmiot procesu dydaktycznego ma szansę nauczyć się być sprawcą swojego losu.

Jest to długotrwały proces inspirowania do działania, rozwijania możliwości oraz pokonywania trudności, jakie pojawiają się na drodze do samorealizacji. Podjęty trud procentuje wykształceniem dojrzałej, samodzielnej i świadomie decydującej o swoich czynach jednostki, która potrafi kierować swoim zachowaniem.

Bibliografia

- Bubrowiecki, A. (2008). *Popraw swoją kreatywność*. Warszawa.
- Chybicka, A. (2006). *Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe*. Kraków.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa.
- Dunaj, B. (red.) (2003). *Domowy popularny słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Januszek, P. (1996). *Szkoła przyrody – ośrodek twórczego myślenia i działania*. W: A. Góralski (red.). *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa.
- Kawrowski, M. (2005). *Klimat dla kreatywności*. W: K.J. Szmidt (red.). *Dydaktyka twórczości. Konceptje – problemy – rozwiązania*. Kraków.
- Kawrowski, M. (2009). *Klimat dla kreatywności. Konceptje, metody, badania*. Warszawa.
- Korniłowicz, K. (1979). *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: O. Czerniawska (red.). *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*. Wrocław.
- Kozielecki, J. (1987). *Konceptja transgresyjna człowieka*. Warszawa.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Pietrasiński, Z. (1980). *Przygotowanie do aktywności twórczej*. W: B. Suchodolski (red.). *Model wykształconego Polaka*. Wrocław.
- Pilch, T. (red.) (2007). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa.
- Popek, S. (2008). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAHN*. Lublin.
- Rogers, C.R. (2002). *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*. M. Karpiński (tłum). Poznań.
- Silberman, M. (2005). *Uczymy się nauczać*. J. Rybski (tłum.). Gdańsk.
- Stróżowski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szmidt, K.J. (b.d.). *Trzeźwość i twórcze myślenie, jeden z artykułów prezentowanych w latach 1992-1997 w kwartalniku Problem* – http://www.terapia.rubikon.pl/html/1999/tworcz5_d.htm.

Streszczenie

W niniejszym artykule autorka porusza problematykę twórczości w kontekście procesu dydaktycznego. Twórczość jako forma aktywności człowieka, która umożliwia dążenie do samorealizacji, stała się przedmiotem zainteresowania wielu badaczy zajmujących się problematyką edukacji. Powstały liczne koncepcje kształcenia zdolności twórczych ucznia, jednak szkoła nadal nie przypomina placówki umożliwiającej jego wszechstronny rozwój. Jest miejscem, w którym jest więcej barier i przeszkód na drodze do samorealizacji niż sytuacji inspirujących do podejmowania aktywności. Szansą na wspieranie rozwoju ucznia może być wprowadzenie do szkół „twórczych zajęć”, które stworzą warunki do kreatywnego myślenia i działania, gdzie niekonwencjonalne pomysły będą się wiązały z nagrodą, a nie karą. Uczeń będzie mógł podejmować samodzielne decyzje, stając się współtwórcą procesu dydaktycznego. Będzie traktowany jak aktywny podmiot, a nie przedmiot oddziaływań wychowawczych.

Summary

In this article the author undertakes an issue of creativity in the context of the learning process. Creativity, as a form of human activity, which enables pursuit of self-realization, became a subject of interest to many researchers dealing with education. There are many ideas of creative talents of pupil learning, but it still does not resemble a school facility to ensure its all-round development. It is a place where there are more barriers and obstacles to self-realization than to take the situation inspiring activity. Chance to promote the development of the pupil may be placed on the schools “creative lessons”, which will create the conditions for creative thinking and action, where unconventional ideas will be rewarded, not punished. The pupil will be able to make independent decisions to become co-creator didactic process. Will be treated as an active entity, and not the object of educational impact.

Oscar Frederick Donaldson

Czuła dobroć: wzór, który łączy O roli Original Play® („pierwotnej zabawy”) w edukacji zorientowanej na dziecko

Wstęp: „Zwiastuny obietnicy”

*Nie musimy stawać się jednością.
My już nią jesteśmy. Wystarczy po prostu
uwolnić się od iluzji, że tak nie jest.*
Th. Merton (za: M.C. Atkinson, 2008, s. 90)

*[...] zostaliśmy zaprogramowani –
nie stworzeni – do czynienia dobra [...].*
Arcybiskup D. Tutu (2010, s. 6)

Dzieci bawią się w świecie, który jest dobry, święty i pełen życia. To po prostu świat, do którego należą. Pięcioletni David powiedział mi kiedyś, że „Zabawa jest wtedy, kiedy nie wiemy, że się od siebie różnimy”. Młoda kobieta z Kapsztadu w Republice Południowej Afryki opisała taką zabawę w następujący sposób: „Nie myślisz o tym, że to jest inna osoba. Nikogo nie szufladkujesz. Stajecie się jakby jednym duchem”. Pięcioletni chłopiec i nastolatka przypominają nam, że u podłoża życia leży jedność.

Jezus, Budda, Lao-Tsy, Gandhi czy Czarny Łoś wskazywali, że dzieci mają nam do zaoferowania coś szalenie istotnego. Na przykład Jezus dziękuje Bogu za to, że odsłonił sekret życia przed dziećmi:

Błogosławię Cię, Ojcze, Panie nieba i ziemi, za to, że ukryłeś to przed oczyma uczonych i wyrafinowanych, a pokazałeś to małym dzieciom (T. Cahill, 1999, s. 88).

Kiedy Siddhartha siedział pod drzewem figowca (Bodhi), „był szczęśliwy, kiedy widział, jak nieuczone dzieci ze wsi z wielką łatwością pojmowały jego nauki” (Thich Nhat Hanh, za: J. Austin, 1998, s. 109). Mistrz Eckhart dodaje:

Gdybym był sam na pustyni i ogarnąłby mnie strach, chciałbym mieć przy sobie dziecko, bo wtedy cały strach by odpłynął, a ja poczułbym się wzmocniony – tak szlachetne, tak pełne przyjemności i tak silne jest samo życie (za: M. Fox, 1981, s. 99).

Żyjący bliżej naszych czasów J. Korczak pisał, że dzieci mogłyby być w istocie „zbawieniem świata” (za: B.J. Lifton, 1988, s. 5). Psychiatra R. Coles (za: J. Woodruff, S.C. Woodruff, 1992, s. 199) twierdzi, że dzieci mogą nas wiele nauczyć.

O ile mędrcy i naukowcy odkryli już tę jedność, która leży u podłoża życia, o tyle ich metody nie pokazały nam jeszcze, jak jej doświadczać. W nauce często dokonuje się przełomowych odkryć, kiedy co prawda widzi się dokładnie to samo co wszyscy inni dokoła, ale analizuje się to w sposób nowatorski. Celem niniejszego artykułu jest postawienie tezy, że dziecięca „pierwotna zabawa” (Original Play®) nie tylko uruchamia zasadę dobroci, ale również pokazuje, że można doświadczać jedności, która leży u podłoża wszelkiego życia, i się nią dzielić.

Jak to określił E. Wiesel, dzieci są „zwiastunami obietnicy” (1990, s. 96). O jakiej obietnicy mowa? Otóż jest to obietnica doświadczenia jedności i naszej wrodzonej dobroci. Dzieci to wielka niewiadoma, nieodkryta karta, głębokie i ukryte ogniwo, które połączone z wiedzą naukowców i mądrością mędrców daje nam dobroć w pełnym tego słowa znaczeniu. „Pierwotna zabawa” dzieci to wzorzec, który łączy. Jeremy Rivkin w swym niedawnym, dość radykalnie wyrażonym poglądzie na temat cywilizacji ludzkiej zwraca uwagę, że „Zabawa nie jest bynajmniej zajęciem trywialnym” (2009, s. 96). Jak to będzie wykazane poniżej, dzieci oferują nam unikalne i dogłębne rozwiązanie problemu, z którym my nie możemy sobie poradzić.

Dobroć: wzorzec, który łączy

W tradycjach ludzkiej mądrości, a od niedawna również w neurologii i neurobiologii leży przekonanie, że poczucie jedności i więzi jest kluczowe dla rozwoju istot ludzkich. Jak twierdzi Dalajlama, „Mózg nie może się rozwijać prawidłowo, a ludzie nie mogą być zdrowi, kiedy brakuje ludzkiej czułości” (za: A. Harrington, A. Zajonc, 2006, s. 15). Dalajlama dodaje, że

[...] rola, waga i skuteczność czulego, kochającego podejścia do innej istoty ludzkiej została już udowodniona również z naukowego punktu widzenia (za: J.W. Hayward, F.J. Varela, 2001, s. 254).

Czułość powinien nam podpowiadać zwykły zdrowy rozsądek. Moje doświadczenia z Original Play® wykazują – jak ujął to R. Weber – że „W sercu naszego świata leży jedność, a człowiek może ją odkryć i jej doświadczyć” (1986, s. 13). Pod powierzchnią pozornej różnorodności życia leżą ukryta symetria, zdrowy rozsądek podpowiadający, że należy być dobrym i czułym. Życie zakodowało w naszych genach wzorzec dobroci, który jest jednocześnie wzorcem biologicznym, duchowym i ekologicznym. „Na tej naszej cennej i kruchej planecie dobroć jest dla naszych związków tym, czym oddychanie dla naszego życia” (D.J. Siegel, 2007, s. 328). Ta czuła dobroć jest czymś pierwotnym. Jak to ujmują filozoficzne teksty hinduistycznej tradycji Upaniszad, jest ona czymś „nieosiągalnym, a jednak bliższym niż oddech, niż bicie serca” (B. Lipton, 2005, s. 202). Biolog B. Lipton zapewnia:

Przetrawianie tych Najbardziej Kochających jest jedyną etyką, która zagwarantuje nie tylko zdrowy rozwój osobisty jednostki, ale także zdrowy rozwój planety (2005, s. 202).

Ten behawioralny kod uwalnia nas od iluzji oddzielenia i jednocześnie poszerza nasz krąg współczucia.

Jak okruszki chleba zostawiane przez Jasia i Małgosię wzdłuż leśnej ścieżki, tak poczucie jedności opisywane przez Davida i nastoletnią dziewczynę z Kapsztadu było i jest doświadczane i opisywane przez wielu autorów za pomocą bogatego wachlarza środków w opisach lingwistycznych, naukowych i duchowych. Przez dziesiątki lat fitobiolog B. McClintock była dość osamotniona w swoim twierdzeniu, że „zasadniczo wszystko jest jednością” (za: R. Weber, 1986, s. 244). Fizyk D. Bohm zgadza się z nią, mówiąc: „W głębi duszy sumienie ludzkości jest jedno” (za: R. Weber, 1986, s. 215). Zdobywca nagrody Nobla w dziedzinie chemii I. Romanowicz Prigożyn (za: R. Weber, 1986, s. 187) podkreśla wzajemne powiązania i zależności życiowe. Badacz ludzkiego mózgu D.W. Pfaff (2007, s. 3) opisał nakaz etyczny, który „wydaje się prawdziwy dla wszystkich religii, na wszystkich kontynentach i przez wszystkie wieki” – złotą zasadę¹. Badacz i filozof M. Polanyi (za: H. Kirschbaum, V.L. Henderson, 1989, s. 161) marzył o czymś na kształt nowego uniwersalnego Projektu Manhattan² mającego na celu wyeliminowanie napięć na świecie. Dalajlama (za: J.W. Hayward, F.J. Varela, 2001, s. 254) przekonuje, że u swej podstawy natura ludzka jest pełna współczucia. Pełna miłości

¹ Starożytna zasada, której generalne przesłanie brzmi: „nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe” (przyp. tłum.).

² Projekt Manhattan – kryptonim projektu mającego na celu wyprodukowanie bomby atomowej (przyp. tłum.).

dobroć, jej znaczenie i skuteczność zostały już udowodnione z naukowego punktu widzenia.

Poeta i farmer W. Berry opisuje to uczucie przynależności jako „wspólnotę”, stan, w którym

[...] wszystko, co żyje jest boskim darem, co lokuje nas w sytuacji skrajnego niebezpieczeństwa, któremu można zaradzić jedynie kochając wszystko co żyje, włączając w to również naszych wrogów (2003, s. 182).

Arcybiskup D. Tutu określa to poczucie przynależności terminem *ubuntu*,

[...] posiadać te cechy, które świadczą o naszym człowieczeństwie [...], być kimś, kogo człowieczeństwo jest wpisane w człowieczeństwo kogoś innego (za: Dalai Lama, V. Chan, 2004, s. 68–69).

Dużo wcześniej przed Dalajlamą w Chinach Lao-Tsy mówił o tym sposobie życia jako *Tao*. Tradycja zen mówi o *kensho*, czyli tym rodzaju wiedzy, który w języku greckim nazywany jest gnozą – wiedzą o istnieniu Boga. Jeszcze inny termin używany do określenia tego uświęconego stanu istnienia to **jaźń** – nasz zasadniczy sposób funkcjonowania w świecie, na co dzień ukryty pod warstwą uwarunkowań kulturowych, myśli i reakcji, tożsamości i przystosowania środowiskowego. To podstawowa osobowość, prymarna w stosunku do autobiograficznego Ja. Jest ona wartością uniwersalną (D. Siegel, 2007, s. 321). Fizyk E. Schroedinger (za: R. Weber, 1986, s. xv) wskazuje, że najbardziej rozpowszechnionym terminem używanym do określenia tego stanu wspaniałej Jedni jest Bóg. Bez względu na to, jak to „coś” nazwiemy, to poczucie jedności odnosi się do wymiany energii na poziomie tak głębokim, że nie poddaje się ona pułapkom ludzkiego kategoryzowania. Wszystko inne jest, używając słów A. Einsteina: „rodzajem złudzenia optycznego czyjejs świadomości” (za: K. Wilber, 1991, s. 18).

Jednym z najważniejszych odkryć w dziedzinie neurobiologii jest to, że jesteśmy uwarunkowani na łączenie się ze sobą i między sobą. Daniel Goleman twierdzi, że „część naszego mózgu odpowiedzialna za zachowania społeczne łączy nas wszystkich z naszym wspólnym ludzkim rdzeniem” (2006, s. 31–90). Dla przykładu, dwaj naukowcy amerykańscy, A. Newberg i E. d’Aquili, zbadali związek między przeżyciami natury religijnej i funkcjonowaniem mózgu. W jednym ze swoich eksperymentów badali reakcje mózgowe Roberta, młodego amerykańskiego wyznawcy buddyzmu, i zauważyli, że w stanie głębokiej medytacji coś niezwykłego działo się w części jego mózgu zwanej tylnym płatem ciemieniowym lub „obszarem odpowiedzialnym za orientację przestrzenną” – wykazywała ona znacznie mniejszą aktywność. W swoich wcześniejszych badaniach naukowcy ci przekonali się, że ta część mózgu nigdy się nie wyłącza. Co się stało? Dało się to wytłumaczyć tylko na jeden sposób: kiedy Robert osiągał stan najgłębszej medytacji, bodźce czuciowe dochodzące normalnie do tego obszaru mózgu były blokowane. Bez żadnych

bodźców dochodzących do naszego superkomputera, czyli obszaru orientacji przestrzennej i kierunkowej,

[...] mózg musiał dojść do wniosku, że Roberta nic nie ogranicza, że stał się on jednością ze wszystkim co go otacza: z ludźmi, z przedmiotami, ze wszelkim stworzeniem (Dalai Lama, V. Chan, 2004, s. 121-122).

Kiedy spytano później Roberta, co czuł w tym kulminacyjnym punkcie swojej medytacji, odpowiedział „Czułem, jakbym stał się częścią wszelkiego stworzenia” (Dalai Lama, V. Chan, 2004, s. 121-122). Pewnego razu, przemawiając w Ułan Bator (Mongolia), Dalajlama

[...] bardzo wyraźnie poczuł, że w niewytłumaczalny sposób jest bezpośrednio połączony z widownią, która przyszła go słuchać. To było zupełnie jakby przestały istnieć między nami jakiegokolwiek granice (za: Dalai Lama, V. Chan, 2004, s. 121-122).

Carl Jung nazywał to „poczuciem przynależności do wszystkiego”.

Dobroć i czułość są rodzajem współbrzmiącego metasensorycznego systemu, który jest się w stanie połączyć z każdym poszczególnym systemem czuciowym. W czasie gdy ten pojedynczy system czuciowy otrzymuje informację o dzielących nas różnicach, nadal jest w stanie dotrzeć do podstawowego kodu identyfikującego każde życie jako jeden i ten sam system. Znając ten kod, można odczytać dobro leżące u podstawy egzystencji miliardów różnych istnień. Z tego wynika, że dobro to ujednoczony obszar, w którym różnice nie mają znaczenia.

„Upośledzony” system kształcenia

Jak się już zdołaliśmy przekonać, zarówno mędrzy, jak i naukowcy uznają istnienie wzorca jedności stwarzającego warunki do istnienia życia. Niektórzy wskazują nawet, że to dzieci mają przekazywać ludzkości tę ważną wiadomość. Jednak nadal pozostaje nam odpowiedzieć na kilka ważnych pytań o sens tej jedności i dobroci. Takie pytania zadawali sobie m.in. G. Bateson, J. Krishnamurti i A. Einstein. Gregory Bateson pyta: „Jaki wzorec łączy kraba z homarem, orchideę z pierwiosnkiem i całą czwórkę ze mną?” (1979, s. 8). Jiddhu Krishnamurti zastanawia się

Czy możliwe jest, aby istota ludzka żyjąca w dowolnym społeczeństwie wewnętrznie oczyściła się z przemocy? Jeśli tak, to ten proces zaowocuje innym sposobem życia na tym świecie (2007, s. 237).

W wymianie korespondencji z Z. Freudem A. Einstein postawił pytanie: „Czy możliwa jest kontrola ewolucji mentalnej człowieka tak, by chronić go przed psychozą nienawiści i destrukcji?” (za: W. Isaacson, 2007, s. 490).

Inni zadają pytania tego samego rodzaju. Anne Harrington stawia sprawę w następująco:

Czy jest jakiś sposób myślenia o życiu jako o czymś niezwykle cennym, który przekroczyłby granice myślenia o nim wyłącznie w kategoriach przetrwania gatunku? (za: R.J. Davidson, A. Harrington, 2002, s. 220).

Sharon Begley zastanawia się, „czy jest możliwe doskonalenie cnót przez sposób, w jaki budujemy własne społeczeństwo, wychowujemy dzieci, a nawet ćwiczymy własne mózgi?” (2009, s. 2). Andrew Newberg i Mark Robert Walkman stawiają sprawę nieco inaczej: „Czy istnieje coś bardziej konkretnego co moglibyśmy zrobić aby poskromić nasz samolubny mózg?” (2009, s. 136).

Skutek jest taki, że nadal nie wiemy, **jak** osiągnąć ten stan dobroci. Na przykład Dalajlama pisze, że nie ma żadnego konkretnego pomysłu na to, jakie można by zastosować metody, aby wydobyć taki wzorzec wśród dzieci (za: D. Goleman, 2003, s. 277). Psycholog P. Ekman (za: D. Goleman, 2003, s. 148) także nie ma żadnych propozycji dotyczących tego, jakie techniki czy praktyki mogłyby skrócić okres odczuwania strachu. Ojciec B. Griffith (za: R. Weber, 1986, s. 159) zetknął się z filozofią prostej świętości życia, ale bardzo rzadko widział ją w praktyce. Biolog F. Varela (za: J.W. Hayward, F.J. Varela, 2001, s. 253) dodaje, że kwestia wzmożonego współczucia nie tylko nie zaistniała jako temat badań w biologii, ale nawet nie przyszła nikomu do głowy. Badacz S. Strogatz wskazuje, że „nadal prawie nic nie wiemy na temat praw, które rządzą interakcjami między genami, białkami czy ludźmi” (za: J.W. Hayward, F.J. Varela, 2001, s. 259).

Podobnie jak wspomniani naukowcy, rodzice i nauczyciele bardzo często doświadczają rozterek i nie wiedzą, co mają zrobić, kiedy widzą konflikty między dziećmi. Zwykle kończy się to uciekaniem się do wymówek typu: „Jak to między chłopcami bywa”, „Bójki to normalna, naturalna i konieczna rzecz”, „Dzieci muszą się nauczyć, jak same mają rozwiązywać swoje problemy”.

Któregoś razu podczas konferencji dla rodziców i nauczycieli siedziałem w sali dla przedszkolaków. Jedna z nauczycielek poprosiła pewną matkę, aby ta została po skończeniu zajęć, ponieważ jej syn bił innego chłopca. Syn powiedział mamie i nauczycielce, że robił to tylko dlatego, że tamten chłopiec go ciągle przedrzeźniał i nie wiedział jak inaczej może na to zareagować. Przyjmując postawę obronną, nauczycielka odpowiedziała: „Nie mam czasu, aby dopilnowywać wszystkich dzieci naraz”. Zdenerwowana matka odparła: „Zdaję sobie z tego sprawę, ale jak długo mój synek ma być uprzejmy i spokojnie znosić to przedrzeźnianie?”. Wydawało się jej, że słowa nie wystarczają. Matka czuła, że odwet jej syna jest usprawiedliwiony. „Razem z mężem powiedzieliśmy synkowi, że powinien najpierw spróbować

porozmawiać z kolegą, ale musi przede wszystkim bronić siebie i uderzyć, jeśli to będzie konieczne”. Nauczycielka skwitowała: „Nie zgadzam się na bicie, ale czasami wydaje się, że to jedyny sposób na powstrzymanie agresji”.

Obu pokojowo nastawionym stronom wydawało się, że jedyne, choć niepożądane wyjście to odwet. „Chłopcy tak mają” – dodała nauczycielka. Tylko na tyle było stać obydwie kobiety. Ponieważ dorośli nie wiedzieli, co zrobić, aby dzieci poczuły się bezpiecznie w szkole i w przedszkolu, czterolatek musiał się nauczyć walczyć o swoje. Podczas rozmowy z dyrektorką zerówki dotarło do mnie, że i ona nie ma pojęcia, co zrobić w takiej sytuacji. Chciała wesprzeć nauczycielkę, ale nie chciała też, żeby się okazało, że pochwała bicie. I dyrektorka, i nauczycielka, i matka miały takie same rozterki jak naukowcy, których cytowałem wcześniej. Bez względu na rolę czy funkcję społeczną, jaką pełni, ludzie wydają się nie mieć pomysłu na to, jak zapobiegać agresji, nie używając przy tym jeszcze większej agresji. Wydaje im się, że nie mają wyboru! Taki brak wyboru jest symptomem wadliwego systemu kształcenia i nauczania związanego z ciągłym myśleniem o rywalizacji.

„A co innego mogłam zrobić w tej sytuacji?” – zapytały matka, nauczycielka i dyrektorka. Na szczęście w tym konkretnym przypadku byłem w stanie zaproponować sensowną alternatywę. Pracowałem wtedy jako konsultant dla tego przedszkola i zasięgnięto mojej rady. Po pierwsze, stwierdziłem, że nie można zezwalać na zemstę, więc bicie w ogóle nie wchodzi w grę. Po drugie, obiecałem, że wezmę na siebie całą odpowiedzialność za to, jak chłopcy ułożą relacje między sobą, eliminując przy tym przedrzeźnianie. Nie rozmawiałem z chłopcami. Bawiłem się z nimi. Zaaranżowałem swoje zajęcia tak, aby być cały czas blisko nich. Zacząłem od zabaw na świeżym powietrzu i zachęcałem ich do tego, żeby bawili się razem ze mną. Najpierw bawiliśmy się na trawniku, a potem w sali, na dywanie. Wiedziałem, że jeśli uda mi się zaangażować dzieci w zabawę, to one odnajdą w sobie wrodzone umiejętności, które pozwolą im rozwiązać zaistniały problem. Original Play® dostarczyła chłopcom okazji do pozytywnego doświadczania dotyku, a na tym można było już zbudować nowe relacje podczas posiłków oraz zajęć, w których dzieci brały udział, takich jak zajęcia przy stolikach, zabawa klockami czy w kąciu fryzjerskim. Miałem okazję wracać do tej placówki przez kolejny rok raz w tygodniu, żeby pomóc im podtrzymać te relacje, które wypracowali podczas zabawy.

Jesteśmy rywalami w świecie, w którym rywalizacja jest wszechobecna. W takim świecie zagubiliśmy prawdę o naszej dobroci, zupełnie jakbyśmy cierpieli na chroniczne upośledzenie procesu uczenia się, które blokuje naszą zdolność do odczuwania dobroci, którą ja nazywam Original Play®. Jeśli strach stanie się podstawą naszych interakcji z innymi, to jednocześnie sami ograniczamy sobie możliwości wyboru. Mózg zaprogramowany na rywalizację po prostu nas ogranicza. Rollo May nazywa to współzawodnictwo „zbiorową psychozą, która trzyma nas wszystkich w morderczym

uścisku, a pociąga nas to na tyle, że zgadzamy się w tym brać udział” (za: H. Kirschenbaum, V. Henderson, 1989, s. 242). Zupełnie nie wiemy, co innego moglibyśmy zrobić.

Nasz intelekt powoduje, że jesteśmy w kropce. Nie widzimy ani tego, że się pogubiliśmy, ani tego, że dzieci mogą być naszymi przewodnikami. Nie zauważyliśmy, że dzieci są jednością. Wydaje się nam, że to niemożliwe, aby znały odpowiedzi na pytania, na które, jak dotąd, nie jest w stanie odpowiedzieć cała mądrość i nauka tego świata. Nasze pytania wciąż pozostają bez odpowiedzi. Niektórzy twierdzą nawet, że na takie pytania nie da się odpowiedzieć. Czynnikiem, który powoduje całą trudność, jest konieczna zmiana we wzorcu zachowań na taki, który przekroczy ograniczenia naszej kultury i współzawodnictwa. Powstaje tu kolejne trudne pytanie: jak używamy rywalizacji, żeby się wyswobodzić z imperatywu ciągłego współzawodniczenia? I jak używamy cywilizacji, aby się wyswobodzić z jej konwenansów? Odpowiedź brzmi: nie robimy nic takiego.

„Pierwotna zabawa”: wzorzec dobroci

*W głębszej rzeczywistości, poza przestrzenią i czasem,
wszyscy możemy być częściami jednego ciała.
Sir J. Jeans (za: D. Chopra, 1989, s. 9)*

Karol, dziesięciolatek z Polski, patrzy na katolickiego księdza bawiącego się na podłodze i wykrzykuje: „Bawię się z Bogiem!”. Uśmiechnęliśmy się do siebie i zaśmialiśmy się zarówno z symbolicznego, jak i rzeczywistego znaczenia jego słów. Karol odczuł wzorzec, o którym indyjski poeta R. Tagore mówił jako o „teatrze nieskończonych form, w którym wystawiłem swą sztukę i gdzie ujrzałem go, pozbawionego formy” (2008, s. 35). Okrzyk Karola jest jak *koan* w zen, lingwistyczny opis nieopisanego, widzialne drzwi do niewidzialnego. Dorosli często postrzegają świat w kategoriach kulturowych; bardzo ciężko jest im się przestawić. Muszą to więc robić dzieci.

Nasze oczy często mogą nas zwodzić. Na przykład dorośli od zawsze przyglądali się bawiącym się dzieciom. I co widzą? Nic specjalnego, na pierwszy rzut oka tylko bawiące się dzieci. Kiedy obserwujemy dzieci podczas zabawy, widzimy to, co nauczyliśmy się dostrzegać, wzorując się na tym, co „wiemy”. A wiemy, że „po prostu się bawią”. W miarę jak dorastamy, uczymy się tracić zainteresowanie, porzucać, a nawet obawiać się tego pierwotnego świata. Stajemy się dorośli i odsuwamy na bok naszą dziecięcą rzeczywistość. Patrzymy na zabawę dzieci przez pryzmat dorosłości – jak na chaotyczną,

bezproduktywną albo w najlepszym przypadku jak na zajmujący sposób rozładowania rozpierającej je energii. To wielki szok zaakceptować, że dzieci, uważane za wielkie niewiadome, okazują się zwiastunami wzorca życiowej jedności. Martin Buber (za: H. Kirschenbaum, V. Henderson, 1989, s. 62) opisuje „pierwotną zabawę” jako „prawdziwą wzajemność” w „relacji Ja – Ty”, w której mamy do czynienia ze zbawiennym, wzajemnym zaufaniem. To uczucie dobroci i czułości jest konieczne dla optymalnej nauki. Dzięki życzliwości wyzwalanej przez „pierwotną zabawę” dzieci stają się bardziej sobą i tym samym pomagają osiągnąć to innym. Nie jest to nowe pojęcie jedności, lecz raczej starożytne pojęcie jedności poznane na nowo. Jak ujmuje to Th. Merton, „Musimy być tym, kim jesteśmy” (za: R. Inchausti, 2007, s. 78). Te spotkania przenoszą nas do miejsca, gdzie granice między jaźnią a gatunkiem są zatarte, a niebo i ziemia nie zdążyły się jeszcze podzielić. Życie dzieci pokazuje mi, że nie jest to mglista, nieokreślona i abstrakcyjna postawa względem ludzkości jako takiej, lecz namacalne osobiste dobro.

W swojej „pierwotnej zabawie” dzieci odczuwają „radość z tego, co możliwe”, o czym pisał M. Buber (za: P. Ferrucci, 1990, s. 288). Wtedy cały świat staje się miejscem zabawy. Wtedy naukowcy, mędrzy i dzieci bawią się w świecie, do którego czują przynależność. Żadnej rywalizacji. Żadnych granic. Zupełnie tak jak zademonstrował to Mistrz Eckhart w następującej wymianie pytań i odpowiedzi:

„Kiedy człowiek zaczyna pojmować?” – Odpowiadam: „Kiedy widzi rzeczy oddzielone od siebie”; „A kiedy człowiek wznosi się na wyżyny zrozumienia?” – Na to mogę ci odpowiedzieć: „Kiedy widzi Wszystko jako Jedność, wtedy rozumie w pełni” (za: M. Sayama, 1986, s. 3).

Taki poziom zrozumienia wykazują David i nastolatka opisani na początku niniejszego artykułu.

Chodzi o to, aby nie tyle zdobywać większą wiedzę, ile raczej odczuwać to, że idziemy naprzód, rozwijamy się. Tym, czego ludzie szukali po omacku, tym, czego potrzebujemy, jest wrażliwość pozwalająca najmocniej doświadczyć poczucia przynależności i znaleźć umiejętność odpowiadania na te głęboko zakorzenione w naszej rzeczywistości energie pełną współczucia życzliwością dla wszystkich form życia. Prosta mądrość Original Play®, wyniki badań neurobiologów oraz mądrość starożytnych, wszystko to pokazuje, że głęboka więź i poczucie jedności leżą u podstaw życia. Ten przyrodzony kod lub wzorzec dobroci to swego rodzaju ekologiczna inteligencja, która nie tylko rozpoznaje wszystkie formy życia jako jeden rodzaj, ale także ucieleśnia nowo powstający wzorzec zachowania podtrzymujący to głębokie poczucie przynależności życiowej. Original Play® to ucieleśnienie prostego konceptu ekologicznego – istnieje fundamentalny i pierwotny stan przynależności wspólny dla wszystkich istot żywych. To boska ekologia, gdzie wszyscy dzielimy zachwyty nad tym, że żyjemy, to nieopisane doświadczenie, w którym rzeczywistość jest taka

sama u nas jak u wszystkich innych, gdzie działanie rodzi się pod wpływem bieżącej chwili, bez zbędnego mędrkowania, gdzie w każdym momencie na swój sposób wiemy, jak współistnieć z innymi, bez zastanowienia.

Czuła dobroć: rola „pierwotnej zabawy” w edukacji zorientowanej na dziecko

Celem Original Play® w edukacji zorientowanej na dziecko jest zbliżenie nas do odwiecznego wzorca dobroci obecnego we wszechświecie. Ekologiczna mądrość zabawy działa jak defibrylator przeciw zabójczej arytmii rywalizacji w ludzkim życiu. „Pierwotna zabawa” jest w stanie objąć wiele prawd, których rywalizujący umysł nie jest w stanie ogarnąć. Są to opisywane przez R. Johnsona „cienkie nitki” (1998, s. xii), które „posiadają większą inteligencję i mądrość, niż nasze poplątane ego może kiedykolwiek osiągnąć”. To ekologiczna relacja, gdzie ego-centryzm zastępowany jest przez eko-centryzm. W tej ekologii nasz delikatny dotyk jest lokalny i konkretny, podczas gdy nasz zasięg jest globalny i uniwersalny.

Kluczową zasadą „pierwotnej zabawy” jest czuła dobroć, z której wywodzi się jednolity zbiór przykazań stanowiących jej podstawę. Razem tworzą one infrastrukturę dla edukacji zorientowanej na dziecko, która potrafi wyłonić porządek z chaosu, zamienić strach na miłość i przywrócić poczucie przynależności w miejsce izolacji. Do tego zbioru należy pięć zasad:

1. Dzieci są naturalnym dobrem, a dzieciństwo to niezastąpione dziedzictwo.
2. Bezpieczna zabawa jest naturalnym i pierwotnym prawem, przysługującym każdemu dziecku.
3. Miłość jest silniejsza niż strach.
4. Poczucie bycia kochanym i bezpiecznym to podstawowy wymóg dla prawidłowego rozwoju i nauki.
5. Energia użyta obronie własnej nie może zostać spożytkowana na naukę.

Original Play® to kwestia zarówno mentalnej, jak i fizycznej zręczności, wymagającej otwartości na czułą dobroć, możliwości przeciwstawienia się strachowi, otwartości, kiedy spotykamy się z nieznanym, i chęci, aby niezłomnie ćwiczyć. W Nowym Jorku młody chłopak pyta mnie: „Czy możesz mi pomóc nie walczyć? Kiedy ktoś ledwo mnie dotknie, biję bez zastanowienia. Jestem zmęczony już tymi bójkami i byciem na dywaniku u dyrektora każdego dnia”. Rozmówca jest osiemnastoletnim członkiem gangu uczestniczącym w warsztatach, które zorganizowałem dla przywódców gangów. Zatrzymał mnie na przerwie, żeby porozmawiać. Spytałem, czy wyjdzie ze mną na środek po przerwie. Wzruszył ramionami i się zgodził. Po przerwie stanęliśmy naprzeciw siebie w odległości jakichś 30 centymetrów. Szepnąłem

do niego: „Mogę cię popchnąć?”. Skinął głową. Popchnąłem go na bok. Ledwo przesunął stopy. Miał ponad 180 centymetrów wzrostu i ważył około 90 kilo. Szepnąłem: „Mogę popchnąć cię mocniej?”. Wzruszył ramionami i skinął głową. Tym razem popchnąłem go mocniej. W odpowiedzi jego pięść od razu powędrowała w stronę mojej twarzy. Na początku jej nie widziałem, ale wyczuwałem ją. Wierzchem prawej dłoni odsunąłem jego pięść, kiedy zbliżała się do mojego lewego policzka. Obróciłem ją zręcznym ruchem w stronę mojej piersi, gdzie delikatnie ją chwyciłem. Spojrzałem mu w oczy i puściłem jego rękę. Uściskaliśmy się i usiedliśmy. „Widziałeś jego oczy?” – spytała mnie młoda kobieta siedząca obok mnie, kiedy usiadłem. „Tak, wiem” – skinąłem. Płakał. Kiedy po sesji zabawy żegnałem się na ulicy z dwudziestopięcioletnimi przywódcami gangów, ten młodzieniec podszedł do mnie i spytał: „Czy mogę nauczyć się robić tak z dziećmi?”. „Oczywiście” – odpowiedziałem. Uściskaliśmy się ponownie i poszliśmy każdy w swoją stronę. Nie byliśmy jednak już tak różni od siebie jak na początku.

Co się stało? Bicie było wyuczoną, odruchową reakcją tego człowieka na zagrożenie, prawdziwe lub urojone. W momencie gdy uderzał, nie byłem ani ofiarą, ani oprawcą. W tym przypadku więc nie było odruchu w obronie własnej, nie było ofiary i dzięki temu nie było też agresji. To, co zaczęło się jako uderzenie, skończyło się już nie jak uderzenie – zostało zmienione. Zupełnie jakby mutacja obwodów mózgowych spowodowała krótkie spięcie mojego odruchu obronnego, zamieniając go na odruch psychosomatyczny, bezpieczny dla nas obu. Impulsy czuciowe są – jak się wydaje – odbierane w nowy sposób – taki, który jest obopólnie bezpieczny. Wtedy właśnie tworzy się „plac zabaw”, czasoprzestrzeń, gdzie dwoje ludzi ma możliwość stworzenia nowej relacji, będącej poza kategoriami zewnętrznego świata. Podczas tworzenia tej relacji czuć było, że dobro młodego człowieka było na swój sposób nowe, być może był to przyspieszony proces samego życia, odrodzenia wewnątrz siebie.

Młody gangster uderzył, lecz nie było żadnego oprawcy, żadnej ofiary i żadnego odwetu. Ten młody człowiek musi wieść życie takie, jakie ono jest, a to życie często obfituje w przemoc, ból i agresję. Powiedział mi, że gdy rozpoczyna się walka, są tylko dwa rodzaje ludzi: walczący i ofiary. Moja odpowiedź na jego uderzenie pokazała mu, że może być inaczej. W zabawie nie jest się ofiarą i tym samym nie odpowiada się agresją, co łącząc zaciekłość z delikatnością, skutkuje osiągnięciem wszechogarniającego współczucia. Jack Kornfield (2009, s. 219) również opisuje dwa rodzaje ludzi: „tych, którzy nie boją się zabijać, i tych, którzy nie boją się kochać. Nawet w obliczu wielkiego niebezpieczeństwa prawdziwa siła wybiera miłość”. Original Play® nie ignoruje ani nie odrzuca życia takiego, jakie ono jest, a raczej rzuca nas w wir spraw cudownych i okropnych. Nie odrzuca dialektyki strachu w relacji oprawca – ofiara, lecz uczy, jak reagować niezależnie od uwarunkowań kulturowych, tak niezależnie, że w zasadzie nasza reakcja jest nierozpozna-

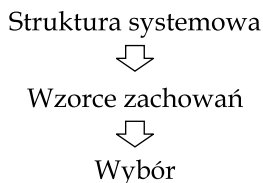
walna. Taka jest obietnica, którą daje nam „pierwotna zabawa” – zerwanie z odwiecznym schematem agresji, prześladowania i kary, co wydawało się nieprawdopodobne, jeśli nie niemożliwe.

Być może właśnie to miał na myśli J. Krishnamurti (za: T. Packer 2007, s. 169), mówiąc o mutacji komórek mózgowych, koniecznej, aby ludzie mogli się naprawdę zmienić. David Bohm wspominał o tym, kiedy pisał: „Jeżeli ktoś jest odbierany jako wróg, materia organizuje się zupełnie inaczej, niż gdy jest odbierany jako przyjaciel” (za: R. Weber, 1986, s. 107). Istnieje wspaniała historyjka ilustrująca tę zasadę autorstwa J. Brunera, psychologa, opowiadająca o N. Bohrze i jego dzieciach.

Bohr powiedział mi – pisze J. Bruner – że zdał sobie sprawę z psychologicznej głębi tej zasady, kiedy jedno z jego dzieci zrobiło coś niewybaczalnego, a on nie mógł się zdobyć na wymierzenie odpowiedniej kary. Powiedział mi, że nie można znać kogoś jednocześnie w świetle miłości i w świetle sprawiedliwości (za: J. Hayward, 1997, s. 123–124).

Original Play® zmienia ukrytą strukturę zależności od rywalizacji jako podstawy relacji. Jest to proces swego rodzaju inkluzji, niezależnej od języka czy tradycji społecznych i kulturowych, dlatego może być stosowana wobec wszystkich dzieci, niezależnie od płci, wieku, kultury czy stopnia upośledzenia. Pozwala dzieciom łączyć się z otaczającym je światem bez potrzeby polegania na strategii obrony własnej, tym samym nie nadużywając ich umiejętności radzenia sobie z rzeczywistością. Ta relacja to uzupełnienie zazwyczaj werbalnych metod rozwiązywania konfliktów z dziećmi. Kształtuje na nowo nawyki obrony, agresji, przemocy i odwetu, które zakłócają dziecięce umiejętności podejmowania decyzji, tworzenia więzi i rozpoznawania zagrożenia. Tym samym umożliwia nam nowe spojrzenie na ukryte przyczyny agresywnego zachowania na poziomie, na którym te zachowania mogą zostać zmienione. Systemowa infrastruktura, jaką zapewnia nam Original Play®, pozwala na zmianę zachowania, a ta skutkuje znacznie większym wyborem (patrz schemat 1).

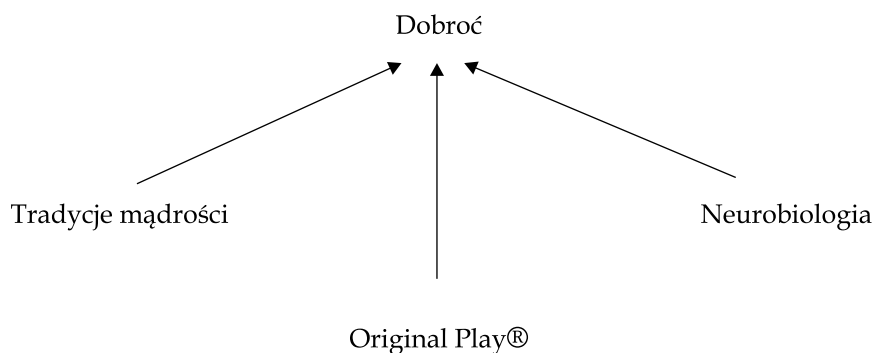
Schemat 1



Źródło: opracowanie własne.

Zbyt często dobroć jest zaledwie jedną z wielu strategii stosowanych w edukacji. W „pierwotnej zabawie” dobroć staje się fundamentem dla wszystkich innych strategii. Dobroć jako fundament edukacji zorientowanej na dziecko to całkowita zmiana paradygmatu z naszego faworyzującego rywalizację podejścia. Dowód na potencjał takiej zmiany paradygmatu pochodzi z trzech źródeł (patrz schemat 2). Podczas swojej „pierwotnej zabawy” dzieci zapewniają nam doświadczenie, które uzupełnia wyjaśnienia naukowców i mędrców. W połączeniu z najnowszymi odkryciami na polu neurobiologii oraz naszą tradycyjną mądrością „pierwotna zabawa” może ponownie zdefiniować poczucie dobroci jako optymalne środowisko prawdziwej edukacji zorientowanej na dziecko.

Schemat 2



Źródło: opracowanie własne.

Wnioski. Powrót do czułej dobroci

Albert Einstein pyta: „Czy wszechświat jest przyjazny?” (za: W. Isaacson, 2007, s. 196).

Oto odpowiedź Matki Teresy napisana na ścianie sierocińca, który prowadziła w Kalkucie: „Znajdź czas na zabawę. Znajdź czas na to, żeby kochać i być kochanym”. Napis ten jest jak odpowiedź na pytanie A. Einsteina udzielona w stylu zen. Zamiast dawać odpowiedź wprost, napis mówi nam, co robić, aby każde z nas odkryło ją dla siebie. Kiedy fotograf Ph. Halsman zapytał A. Einsteina, czy na świecie kiedykolwiek zapanuje trwałe pokój, ten odpowiedział: „Nie, dopóki istnieje człowiek, dopóty będą wybuchały wojny” (za: W. Isaacson, 2007, s. 494). Ja pozwolę sobie teraz wyrazić swoje zdanie: dopóki istnieje dzieci, dopóty istnieje szansa na pokój.

Original Play® oferuje nam możliwość istnienia i funkcjonowania poza wszelką rywalizacją i uwarunkowaniami kulturowymi, oferuje możliwość afirmacji przynależnej życiu dobroci i kreatywności. Z prostych, przyziemnych i pragmatycznych doświadczeń dzieci biorących udział w „pierwotnej zabawie” wynika, że można dzięki niej budować zdolność współodczuwania, dobroci i czułości. Dziecko może się realizować we wspólnocie, a nie rywalizacji z innymi. Podczas zabawy ze mną sześciolatek Travis zawołał do swojej mamy: „Mamo, patrz! Zapadam się w miłość”. Pięciolatek z Warszawy po sesji zabawy skomentował to następującymi słowami: „Prawdziwa zabawa jest wtedy, kiedy nikt nie płacze i nikomu nie dzieje się krzywda”. Te małe dzieci mówią nam coś, na co musimy zwrócić uwagę. Niosą ze sobą głęboko zakodowane, pilne przesłanie, rozpaczliwie próbując zakomunikować nam coś, co jest szalenie istotne. Dzieci wiedzą, że świat z powrotem musi się przestawić na zabawę. Nasza zdolność zabawy stwarza przestrzeń, w której może istnieć dobroć, ale nasza skłonność do współzawodnictwa powoduje, że „pierwotna zabawa” staje się konieczna.

Prosta mądrość wyartykułowana przez dzieci odzwierciedla nasze intuicje i pobudza to poczucie przynależności, które badacze systemu nerwowego dopiero zaczynają odkrywać, a które w formie wyidealizowanej istnieje od dawna w przekazach mędrców. Original Play® jest cudownie pomysłowym systemem rozpoznawania wzorców działania systemu nerwowego, przynależnym każdej formie życia, służącym do wyszukiwania dobra i czułości w ludziach i innych żywych istotach. To szukanie jest jak podróż, która przenika do źródła współzawodnictwa i szufladkowania, likwidując je i pozwalając dzieciom realizować się, rozwijać i wzrastać w sposób dla nich optymalny. Jest jak kosmiczna choreografia tworzenia, zarówno skończona, jak i nieskończona. Jeśli pozwoli jej się zrealizować w okresie dzieciństwa, a potem dorastania i dojrzałości, dobroć może się stać siłą, która pozwoli dzieciom na luksus życia bez walki, co jest ich naturalnym prawem.

Bibliografia

- Atkinson, M.C. (2008). *Soul Searching: The Journey of Thomas Merton*. Collegeville, MN.
- Austin, J. (1998). *Zen and the Brain*. Cambridge, MA.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Bantam.
- Begley, Sh. (May 4, 2009). *Adventures in Good and Evil*. *Newsweek*.
- Berry, W. (2003). *Citizenship Papers*. Washington, DC.
- Cahill, Th. (1999). *The Gifts of the Jews*. New York.
- Chopra, D. (1989). *Quantum Healing*. New York.
- Dalai Lama, Chan, V. (2004). *The Wisdom of Forgiveness*. London.

- Davidson, R.J., Harrington, A. (2002). *Visions of Compassion*. London.
- Ferrucci, P. (1990). *Inevitable Grace*. Los Angeles.
- Fox, M. (1981). *Whee! We, Wee All the Way Home*. Santa Fe, NM.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions. A Dialogue with the Dalai Lama*. London.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York.
- Harrington, A., Zajonc, A. (red.) (2006). *The Dalai Lama at MIT*. Cambridge, MA.
- Hayward, J. (1997). *Letters to Vanessa*. Boston.
- Hayward, J.W., Varela, F.J. (2001). *Gentle Bridges: Conversations with the Dalai Lama on the Sciences of the Mind*. Boston.
- Inchausti, R. (2007). *Thomas Merton: On the Vocation of Writing*. Boston.
- Isaacson, W. (2007). *Einstein: His Life and Universe*. New York.
- Johnson, R.A. (1998). *Balancing Heaven and Earth*. San Francisco.
- Kirschenbaum H., Henderson V. (red.) (1989). *Carl Rogers Dialogues*. Boston.
- Kornfield, J. (2009). *The Wise Heart*. New York.
- Lifton, B.J. (1988). *The King of Children: The Life and Death of Janusz Korczak*. New York.
- Lipton, B. (2005). *The Biology of Belief*. Santa Rosa, CA.
- Newberg, A., Waldman, M.R. (2009). *How God Changes Your Brain*. New York.
- Packer, T. (2007). *The Silent Question*. Boston.
- Pfaff, D.W. (2007). *The Neuroscience of Fair Play*. New York.
- Rivkin, J. (2009). *The Empathic Civilization*. New York.
- Sayama, M. (1986). *Samadhi*. Albany.
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. New York.
- Tagore, R. (2008). *Sadhana: The Realization of Life*. Radford, VA.
- Tutu, D. (2010). *Made for Goodness*. New York.
- Weber, R. (1986). *Dialogues with Scientists and Sages*. London.
- Wiesel, E. (1990). *Crimes Against Childhood. W: We, The Children*. New York.
- Wilber, K. (1991). *Grace and Grit: Spirituality and Healing in the Life and Death of Treya Killam Wilber*. Boston.
- Woodruff, J., Woodruff, S.C. (red.) (1992). *Conversations with Robert Coles*. Jackson, MS.

Streszczenie

Dzieci bawią się ze światem żywym, dobrym i świętym. W swej zabawie pierwotnej dzieci przypominają nam, że jedność mieści się w sercu pełnym miłości. W tradycjach ludzkiej mądrości, a od niedawna również w neurologii i neurobiologii leży przekonanie, że poczucie jedności i więzi jest kluczowe dla rozwoju istot ludzkich. Celem niniejszego artykułu jest postawienie tezy, że Original Play® nie tylko uruchamia zasadę dobroci, ale również pokazuje, że można doświadczać jedności, która leży u podstaw wszelkiego życia. W połączeniu z najnowszymi badaniami w neurologii i neurobiologii,

z naszymi tradycjami mądrości, rola Original Play® w edukacji skoncentrowanej na dziecku jawi się jako sposób zbliżenia nas do odwiecznego wzorca dobroci obecnego we wszechświecie, który to wzorzec jest optymalnym fundamentem dla edukacji zorientowanej na dziecko.

Summary

Children play with a world that is alive, kind, and sacred. In their original play children remind us that unity lies at the heart of life. It has been a principle of human wisdom traditions and more recently neuroscience that behind the apparent diversity of life lies a sense of unity and connection that is crucial for the development of human beings. The purpose of this article is to suggest that the Original Play® of children not only activates life's inherent principle of kindness, but in doing so also demonstrates that the unity at the heart of life can be experienced and shared. Combined with the latest research in neuroscience and our wisdom traditions the role of Original Play® in child-centered education is to reinstate a sense of kindness as the optimum foundation for a truly child-centered education.

Tłumaczenie:
Adriana Goldman

Jolanta Graczykowska

Dawać i otrzymywać miłość – rola Original Play® w praktyce i teorii edukacyjnej

*Znajdź czas na zabawę.
Znajdź czas, by kochać i być kochanym.*

Napis na ścianie domu dziecka Matki Teresy w Kalkucie

Wstęp

Od ponad siedmiu lat zgłębiam naturę procesu „pierwotnej zabawy”, zwanej w języku angielskim Original Play®. W ciągu tych kilku lat bawiłam się z około ośmioma tysiącami dzieci i młodzieży w różnych częściach świata. Były to dzieci prawidłowo rozwijające się oraz dzieci z różnego rodzaju problemami rozwojowymi i edukacyjnymi, takimi jak: agresja, nadpobudliwość psychoruchowa, autyzm, porażenie mózgowe, zespół Downa, a także dzieci niedowidzące, niedosłyszające oraz te, które doświadczyły okrucieństw, traum ze strony dorosłych, w tym swoich rodziców.

Zdecydowałam się podjąć temat miłości, jej dawania i otrzymywania oraz roli Original Play® w tym obszarze z kilku powodów:

1. Odczuwanie miłości wylania się z mojego doświadczenia w Original Play® jako najistotniejszy i najsilniej zarysowujący się przekaz tej praktyki.
2. Obserwuję i stykam się z wieloma problemami, z jakimi borykają się zarówno dzieci, jak i dorośli we wzajemnych relacjach. I mam wrażenie, że dorośli w rozwiązywaniu wielu problemów wychowawczych, opiekuńczych, tj. agresji, przemocy, obniżonego poziomu kultury bycia dzieci i młodzieży, często nie docierają do przyczyn takiego stanu rzeczy, koncentrując się na objawach, a nie na czynnikach i uwarunkowaniach

- tych zjawisk. Używają jednocześnie metod i sposobów, które bazują na schemacie walki, działań w obronie własnej czy ucieczce od problemu. Nasuwa mi się tu na myśl ćwiczenie demonstracyjne stosowane wielokrotnie przez O.F. Donaldsona w trakcie jego wystąpień czy szkoleń. Niezależnie od narodowości osób wykonujących to ćwiczenie, gdy ktoś naciska pięścią na naszą otwartą dłoń, zazwyczaj wchodzimy w kontekst walki, odpierając siłę, jaka na nas działa, lub stajemy się ofiarą tej sytuacji, ewentualnie uciekamy od niej, przyjmując zachowania obronne.
3. Nie da się mówić o podmiotowości bez mówienia o człowieku i o miłości.
 4. Uważam, że niezwykle ważne jest, by podmiotowość i edukacja w swoim wzajemnym związku znalazły odzwierciedlenie nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce, a do tego potrzebne są odpowiednie warunki, jak również kompetencje i umiejętności nauczycielskie.

Miłość – podmiotowość – praktyka edukacyjna

Wiele obszarów nauki stawia na pierwszym miejscu problem miłości i jej realizacji w życiu człowieka jako główny temat dociekań i badań. Mówi się o tym, że miłość jest wyznacznikiem podmiotowości. Bez niej nie byłby możliwy proces edukacyjny, a autentyczne wychowanie jest wychowaniem w miłości i do miłości. Miłość powinna być fundamentem relacji wychowawca – wychowanek (zob. J. Korczak, 1984; M. Łopatkowa, 1992).

Miłość jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych dziecka. Jej spełnienie wiąże się przede wszystkim z rodziną. Niewątpliwie człowiek powinien doświadczać, uczyć się miłości i starać się odpowiadać na nią swoją miłością w rodzinie. Tutaj kształtuje się nasze podejście do miłości. Zaspokojenie w rodzinie elementarnych potrzeb psychicznych dziecka, w tym akceptacji i miłości najbliższych, jest fundamentem właściwych kontaktów dziecka z otoczeniem, a także dla szacunku do drugiego człowieka jako osoby. W relacji z rodzicem wczuwającym się reakcje i rytm życia dziecka dochodzi do wymiany emocjonalnej, w której dziecko reaguje odpowiednio do postawy rodziców. W rodzinie budzi się u dziecka gotowość rezonansu uczuciowego, ale – jak wskazują badania, informacje przekazywane przez media oraz własne obserwacje w pracy z dziećmi, dzieci bardzo często nie doświadczają miłości w rodzinie. Można powiedzieć, że doświadczają deficytu miłości. Z moich obserwacji wynika również, że rodzice i nauczyciele mają problem z wyrażaniem miłości do dzieci, z jej okazywaniem, a także z rozpoznawaniem sygnałów świadczących o tym, że jest się tą miłością obdarowywanym przez dzieci. Miłość często pozostaje pojęciem abstrakcyjnym.

Ogranicza się do słownych deklaracji lub przekonania o tym, że kochamy nasze dzieci. Niestety, mówienie o miłości nie oznacza jej odczuwania.

Szkoła jest drugim po rodzinie środowiskiem, które wpływa na osobowość dziecka i w którym kształtuje się jego system wartości. W coraz większym stopniu nauczyciele spotykają się z dziećmi ze znaczącym niedostatkim w obszarze współodczuwania i empatii, zazwyczaj w połączeniu z silną skłonnością do stosowania przemocy wobec innych (zob. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, t. 1). Zdaniem J. Bauera,

[...] Dzieci, które doświadczyły niewielkiej ilości wczuwania się w ich potrzeby i uwzględniania tych potrzeb i które nie doznały czułości, nie zebrały odzwierciedlających doświadczeń. [...] nie posiadają własnych programów neurobiologicznych umożliwiających doznawanie i okazywanie współczucia (J. Bauer, 2008, s. 96).

Z badań wynika, że deficyty w zakresie empatii i odzwierciedlania można korygować. Możliwe jest późniejsze dojrzewanie do empatii (zob. D. Goleman, 2007). Szkoła i inne placówki edukacyjne mogą i powinny być miejscem, gdzie wspomaganie rozwoju uczuć będzie jednym z priorytetowych zadań. Pojawia się więc pytanie: Jak rozbudzić w dzieciach i w sobie wrażliwość na drugiego człowieka? Jak przekazywać im miłość, tak by rzeczywiście czuły się kochane?

Po kilku latach własnego zaangażowania w praktykę Original Play® nasuwa mi się jeden wniosek: aby dzieci czuły się kochane, musimy dotrzeć do dziecka jako do osoby i samemu być osobą. Mówiąc inaczej, musimy znaleźć człowieka w człowieku i w samym sobie.

Jak powiedział Jan Paweł II,

W wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko miał – ażeby poprzez to wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także dla drugich. Wychowanie polega „na wzajemnym obdarzaniu człowieczeństwem”, „obdarzaniu dwustronnym” (Jan Paweł II, 1980, s. 726–736).

Chodzi więc o takie wychowanie, które jest świadome godności osoby nie tylko w tym, który jest wychowywany, ale i w tym, który wychowuje (por. J. Bagrowicz, 2008, s. 73). Dzięki oparciu wychowania na wartościach osobowych, na kategoriach absolutnych, wychowanek uczy się bardziej „być” niż „mieć”, czyli pojmować własne życie jako bycie z drugim, ale i dla drugich (J. Bagrowicz, 2008, s. 71).

Fakt pierwszeństwa osoby w procesie wychowania jest uznawany przez wiele koncepcji i teorii pedagogicznych, wśród których na gruncie polskim szczególne miejsce zajmuje pedagogika personalistyczna ks. J. Tarnowskiego (zob. J. Tarnowski, 1991; Z Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, t. I, s. 232–246).

Człowiek [...] każdy z osobna (gdyż jest właśnie **osoba**) ma swoją własną historię życia, a nade wszystko własne **dzieje duszy** (Jan Paweł II, cyt. za: J. Bagrowicz, 2008, s. 38).

Każdemu z osobna należy się więc szacunek dla jego indywidualnej drogi rozwoju. Wychowanie człowieka powinno więc nie tyle polegać na formowaniu drugiej osoby, ile raczej na pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osoby.

Człowiek [...] nie jest dopiero kreowany osobą, nikt mu tej godności nie nadaje przez na przykład jakąś określoną społeczność, której częścią tworzy, w której żyje i w której siebie doskonalą (W. Słomka, cyt. za: T. Bielski, 1974, s. 83).

Jak stwierdził W. Chudy, nie można nikogo nauczyć godności. Drugiego człowieka można jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby (W. Chudy, cyt. za: M. Kalinowski, 2005, s. 88–91).

Nikt nie zdoła całkowicie uświadomić sobie istoty swego bliźniego, o ile go nie pokocha. Dzięki miłości jesteśmy bowiem zdolni dostrzec zasadnicze cechy ukochanej osoby, więcej, uświadomiamy sobie cały jej potencjał, który jeszcze nie jest, lecz powinien zostać urzeczywistniony. Ponadto poprzez swoją miłość kochający człowiek daje kochanej przez siebie osobie moc urzeczywistniania tego potencjału. Uświadamiając drugiemu człowiekowi, kim może i kim powinien być, powodujemy, że jego potencjał znajduje swe odbicie w rzeczywistości. (V.E. Frankl, 2009, s. 167).

Według ks. M. Nowaka, najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu, czyli wychowanka, do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. W takim znaczeniu wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania, a wychowawca pełni rolę współpracownika w tym dziele (zob. M. Nowak, 1993, s. 65).

Centralnym elementem procesu Original Play® jest człowiek jako osoba. Oznacza to, że wszyscy uczestnicy „zabawy pierwotnej” pozostają między sobą w relacji człowiek – człowiek. Wszyscy są podmiotami tego procesu. Specyfika „pierwotnej zabawy” polega na stworzeniu przez dorosłego odpowiednich warunków do zabawy. Dziecko dokonuje wyboru o uczestnictwie i sposobie wyrażenia się poprzez zabawę i w zabawie. Można powiedzieć, że dorosły włącza dziecko do swojej linii działania oraz tworzy takie warunki, by mogło ono wprowadzić go do swojej linii działania.

„Pierwotna zabawa” odzwierciedla rzeczywistość taką, jaka jest. Ujawnia autentyczne, intymne uczucia osób w niej uczestniczących. Dzieci mają w zabawie prawo i możliwość być zgodnie z własną osobowością i doświadczeniami. Wyrażają się w zabawie całą osobą i tego samego oczekują od dorosłych. Oczekują od nich autentyczności, zaangażowania i otwartości. Wchodząc do zabawy z dziećmi, dorośli muszą porzucić wszelkie „maski”, które założyli,

by radzić sobie w świecie rywalizacji i walki, oraz wyobrażenie, o tym, że są kimś bardziej kompetentnym, mądrzejszym, wartościowszym niż dzieci, a także uwolnić się od ciągłego ich oceniania i etykietowania. Potrzebne jest również inne spojrzenie na agresję i problemy wychowawcze – przez pryzmat współczucia. Jak stwierdził A. Krüger,

[...] odpowiedzialni za dziecko dorośli muszą najpierw dostrzec, że trudności i jego problemy mają swoje przyczyny albo we wcześniejszej historii życia dziecka, albo tkwią w tych jego „młodszych częściach”, które wykształciły się, kiedy na jego potrzeby nikt nie reagował (A. Krüger, 2009, s. 56).

Posiadamy wiedzę na temat psychiki i potrzeb dzieci, musimy tylko częściej starać się zniżyć do ich poziomu, patrzeć na świat z wysokości jednego metra nad ziemią, widzieć też samych siebie oczyma dziecka, wsłuchiwać się w siebie, a wtedy wiele rzeczy stanie się dla nas zrozumiałych i będziemy umieli okazać dzieciom więcej wrażliwości (A. Krüger, 2009, s. 33).

O tym, że w procesie „pierwotnej zabawy” mamy do czynienia z podmiotowością oraz że zachodzi w niej proces dzielenia się miłością, świadczą:

- akceptacja dzieci takimi jakie są w danej chwili;
- bycie empatycznym, wczuwanie się w świat uczuć, emocji dziecka, uważne obserwowanie jego zachowań i adekwatne reagowanie; odpowiadanie miłością, szczególnie wtedy, gdy dziecko prezentuje zachowania negatywne;
- podejście do dziecka w sensie personalistycznym;
- Original Play® jako proces wielostronny, a nie jednostronny, tzn. że w „pierwotnej zabawie” następuje wzajemne wychowywanie się w miłości;
- autentyczność spotkania;
- dialogowa natura „pierwotnej zabawy”, wymiana uczuć i emocji, wzajemne przenikanie się stanów duchowych, zdolność odbioru stanów drugiego człowieka i komunikowania własnych.

W Original Play nie ma innego celu niż tworzenie bezpiecznych, pełnych miłości warunków do rozwoju i uczenia się. Uczucie, które towarzyszy mi w zabawie z dziećmi, to ofiarowanie się im. Kiedy je obserwuję w czasie zabawy, widzę ich pełne zaangażowanie. Przeżywają te chwile zabawy całym sobą. Mogłabym użyć sformułowania, że nasze światy wzajemnie się przenikają, zatracając wszelkie różnice. Stajemy się jakby jedni duchem. Używając słów J.W. Dawida, można powiedzieć, że w doświadczeniu Original Play® ma miejsce „umiłowania dusz” (zob. J.W. Dawid, 1959).

Doświadczanie miłości w praktyce Original Play® jest również istotnym elementem autentycznego autorytetu. Dzieci są wspaniałymi obserwatorami, naśladują zachowania i postawy dorosłych. Wychowawcze oddziaływanie poprzez wspólną, „pierwotną zabawę” zmierza do tego, aby odkryć przed drugim człowiekiem możliwość realizacji siebie w miłości. Prezentowanie wzoru życia w miłości jest też warunkiem do tego, by miłość, która jest w dzieciach, mogła się prawidłowo rozwijać. Szczególnie te dzieci, które prezentują

w swoim zachowaniu postawę agresywną, potrzebują takiego wzoru miłości do lepszego siebie, autorytetu, który prezentuje taką możliwość. W sferze tych odczuć autorytet może pobudzać do odpowiadania w imię miłości. Dzieci te potrzebują również czasu na przemianę. Tylko stopniowo można na powrót uświadomić komuś tę niezmienną prawdę, zgodnie z którą nikt nie ma prawa źle postępować, nawet jeśli sam został źle potraktowany (V.E. Frankl, 2009, s. 143). Według J. Colomba (1968, s. 121), w misji wychowawcy konieczna jest harmonia autorytetu prawa i autorytetu miłości, zaś każda stanowczość, u której fundamentu nie leży miłość, jest fałszywa.

Tylko w atmosferze przepojonej miłością i szacunkiem dziecko może rozpoznać, że jest osobą potrzebującą uczucia miłości i że może nią obdarowywać innych (zob. J. Graczykowska, U. Foks, za: A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009, s. 214).

Człowiek pozostaje dla siebie istotą niezrozumiałą, jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie objawi mu się Miłość, jeśli nie spotka się z Miłością, jeśli jej nie dotknie i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa (Jan Paweł II, cyt. za: I. Gubernat, A. Matusiak, 2005, s. 35).

Uczenie się poprzez doświadczenie i ciało

Original Play® opiera się przede wszystkim na doświadczeniu. Werbalne wzmocnienie doświadczenia, które w zabawie wraz z dotykiem idzie przez ciało, następuje dopiero na koniec zabawy. Jak stwierdził V.E. Frankl (2009, s. 129), bezpośredni wpływ czyjegoś zachowania jest zawsze skuteczniejszy od słów.

W Original Play® dorosły jest dla dziecka współtowarzyszem zabawy. Jest blisko jego uczuć, emocji. Prezentuje w czasie niej postawę osoby kochającej bezwarunkowo i jednocześnie jest odbiorcą uczuć, które wyrażają dzieci. Pełne, emocjonalne, uczuciowe, fizyczne uczestnictwo dorosłych w zabawie z dziećmi doskonale oddaje zasadę: „Trzeba być z tymi, których się wychowuje”. Dzieci, czując się w zabawie akceptowane bezwarunkowo, odkrywają swoją wartość niezależnie od ich postępowania. Mogą poczuć się kochane poprzez sam fakt ich istnienia. Jak wynika z moich obserwacji, jest to wystarczająco silny przekaz, by w zachowaniu i postawach dzieci z agresją dokonały się pierwsze pozytywne zmiany. Te, które wchodziły do zabawy ze mną, wykazując na początku postawę agresywną, przyjęte przeze mnie z otwartymi ramionami, z pełną akceptacją, otwartością, troską, sprawiały wrażenie, jakby odkrywały w tym doświadczeniu zupełnie inną, nieznaną i niezwykle przestrzeń. Sprawiały wrażenie, jakby odkrywały w sobie innego

siebie, jakby budziła się w nich niegdyś uśpiona wrażliwość i zdolność do odczuwania. Z wieloma takimi dziećmi bawiłam się przez kilka miesięcy czy nawet lat. Obserwowałam rozwijającą się w nich empatię, delikatność, zdolność współodczuwania czy poczucie współodpowiedzialności za innych. Taki rodzaj doświadczenia w „pierwotnej zabawie” jest dostępny nie tylko dzieciom. Pamiętam moje doświadczenie w zabawie z czarnoskórymi kobietami w jednym z więzień w południowej Afryce. Po zabawie jedna z nich powiedziała: „Teraz już wiem, jak być z moimi dziećmi i nie bić ich, gdy wrócę z więzienia do domu”.

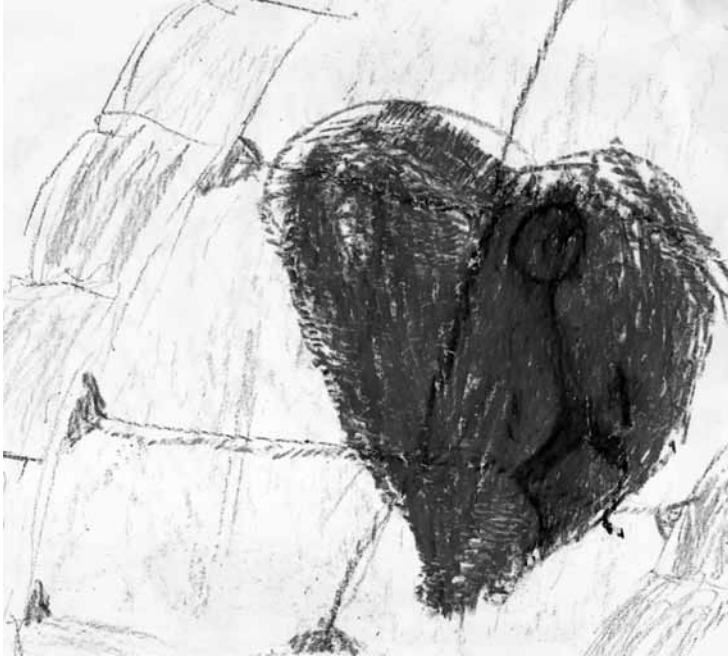
Według koncepcji synchronowania, czy mówiąc inaczej – „pozostawania w synchronii” (ang. *syncing*), dotyczących porozumiewania się za pomocą komunikatów wysyłanych i odbieranych przez ciało, ciało jest „pierwotnym” podmiotem komunikacji.

Komunikaty wysyłane przez nasze ciało – świadomie bądź nieświadomie – bez względu na to, czy są odczytywane formalnie, czy też nie, rzadko kłamią i bliższe są prawdziwym, choć często nieuświadomianym odczuciom człowieka, aniżeli wypowiedane słowa (E.T. Hall, 2001, s. 63–64).

Człowiek pojawiający się w naszym polu percepcji aktywizuje u nas neurobiologiczne procesy odzwierciedlania. Dzieje się to w sposób całkowicie niezamierzony i niezależny od tego, czy tego chcemy czy nie. Różnorodne aspekty jego zachowania, obejmujące kontakt wzrokowy, głos, mimikę, ruchy ciała i konkretne zachowania, wzbudzają u nas wiele reakcji polegających na dostrajaniu się (zob. J. Bauer, 2008, s. 65). Ten pierwotny poziom komunikowania się można zaobserwować już u małych dzieci, niemalże od pierwszej godziny życia. Dziecko postrzega intencje w swoim ciele, moje ciało ze swoim, a dzięki temu moje intencje w swoim ciele (zob. M. Merleau-Ponty, 2001, s. 375). Będąc istotą cielesną, osoba ludzka może stać się obecna dla innego człowieka tylko dzięki ekspresji swojego ciała. Jest ono wtedy znakiem, sygnałem jakiejś rzeczywistości głębszej i tę rzeczywistość musi objawić. W miejscu tym można byłoby użyć za R. Le Trocquerem sformułowania: „ciało przekładające język duszy” (R. Le Trocquer, 1968, s. 43–44, por. J. Bagrowicz, 2008, s. 48).

Lech Witkowski zauważył, że współczesna szkoła odziera „życie ucznia z przeżywania”, a myślenie o przeżywaniu zastępuje przeżywanie (P. Błajet, 2006, s. 63). W przekonaniu E.T. Halla edukacja szkolna wyolbrzymia posługiwanie się słowem, co odbywa się ze szkodą dla rozwoju pozajęzykowych talentów i utrudnia komunikację. Język i mowa nie są w stanie oddać w pełni doświadczenia i głębi przeżywania (E.T. Hall, 2001, s. 169). Również A. Nalaskowski twierdzi, że w edukacji szkolnej zagubiono drogę ku ciału, a wiedza, wykształcenie i języki w myśleniu pedagogów wygrywają z ciałem. Wartości te często uważane są za przeciwstawne sobie (A. Nalaskowski, 2002, s. 79).

Rysunek 1. Klaudia Z., lat 10. Original Play®



Źródło: materiały własne.

Za L. Witkowskim można powiedzieć, że tożsamość cielesna, fizyczno-somatyczna jest fundamentem tożsamości, to znaczy, że doznawane i z początku nieuświadomione przeżycia mają znaczny wpływ na jej konstruowanie (L. Witkowski, 1989, s. 165). W mowie ciała odbijają się archaiczne odczucia i emocje (A. Krüger, 2009, s. 36). W antropologii adekwatnej ciało jest fundamentem podmiotowych relacji (P. Błajet, 2006, s. 154). K. Wojtyła widział osobę jako całość bytującą na wielu płaszczyznach:

Odkrywanie w człowieku wartości materialnych, w tym i wartości ludzkiego ciała, od osoby jako bytu duchowego, prowadzi do niebezpieczeństwa usunięcia wartości duchowych z zakresu życia społeczno-gospodarczego (K. Wojtyła, 1991, s. 576–578).

Od kiedy poznałam ideę i praktykę Original Play®, zabawa i towarzyszący jej dotyk są stałym i ulubionym elementem mojego życia rodzinnego i relacji z dziećmi. Kiedy trzy lata temu przygotowywałam się do podróży do Afryki, chciałam upewnić się, że moje dzieci wiedzą o mojej miłości do nich. Wybrałam się więc z nimi na wspólny spacer, rozmawiałam o moich planach związanych z Afryką i powiedziałam: „Moją miłość macie zawsze i wszędzie”. Mój 6-letni wówczas synek odpowiedział: „Tak, ale my potrzebujemy Twojego dotyku”.

Dotyk jest najsilniejszym i najbardziej naturalnym sposobem okazywania dziecku miłości. Dzięki niemu, bez słów możemy komunikować mu naszą miłość, czułość i przywiązanie. Dotyk mimowolnie buduje więzi. Zdaniem W. Sikorskiego (2006), dotyk zapewnia rozwój, tworzy więź, koi stres, leczy oraz może być narzędziem wpływu społecznego. Jednak wielu rodziców i nauczycieli dotyka dzieci tylko wtedy, gdy to konieczne, gdy wynika to z czynności opiekuńczych czy interwencyjnych. Nie znajdują czasu na przytulenie, a nauczyciele wręcz boją się dotykać swoich uczniów.

Original Play® daje nam sposobność, by być z dzieckiem w kontakcie poprzez dotyk, który wypływa w sposób naturalny z „pierwotnej zabawy”. Kiedy bawimy się z dziećmi, posługujemy się dwoma językami miłości – dotykiem oraz poświęceniem mu czasu i uwagi. Prawie zawsze mamy możliwość włączyć dotyk w naszą komunikację z dzieckiem. Nie potrzeba nam do tego specjalnych warunków. Potrzebna jest świadomość, że dotyk zawsze jest nośnikiem naszych intencji i emocji. Aby był odbierany pozytywnie, zawsze musi być akceptowany. Trzeba więc uczyć dzieci szacunku dla własnego ciała i poszanowania dla jego granic. Dorosłym potrzebna jest świadomość, że złych doświadczeń związanych z dotykiem nie można zastąpić mówieniem o dotyku. Potrzebny jest nowy rodzaj jego doświadczania, takiego, który zapewnia poczucie bezpieczeństwa, miłości oraz przynależności.

Współpracuję z Ośrodkiem Preadopcyjnym w Częstochowie, bawiąc się z niemowlętami i małymi dziećmi oczekującymi na adopcję, dzieląc się z pracownikami Ośrodka swoją wiedzą i doświadczeniem w temacie Original Play®. Z moich obserwacji wynika, że już niemowlęta potrafią odróżnić rodzaj dotyku. Rozpoznają, czy są dotykane z miłością czy z lękiem, niechęcią lub irytacją. Wielu badaczy doszło do wniosku, że dzieci dotykane z miłością lepiej się rozwijają, są zdrowsze emocjonalnie niż te, które takiego dotyku były pozbawione. Jeśli te elementarne potrzeby dziecka w sferze kontaktu z matką, odbicia własnego „ja” w – jak się wyraził pewien znany badacz niemowląt – „blasku matczynych oczu” nie zostaną zaspokojone, to systemy regulacyjne rozwoju niemowlęcia łatwo doznają uszczerbku (A. Krüger, 2009, s. 51). Według J. Bauera, wszelkie próby dbania o niemowlęta czy małe dzieci pozbawione emocji, uwzględniające jedynie „racjonalne” kryteria, będą miały tragiczne skutki. Zniszczą bowiem zdolność do nawiązywania emocjonalnych kontaktów z innymi ludźmi i do odczuwania intuicyjnej więzi z nimi (zob. J. Bauer, 2008, s. 48).

W pewnym sensie można powiedzieć, że od dotyku zależy nasze życie. Na początku XX wieku zauważono w amerykańskich sierocińcach, że noworodki i niemowlęta, które karmione były prawidłowo i objęte były właściwą opieką medyczną, często umierały. Dostrzeżono związek tego zjawiska z brakiem dotyku, który komunikowałby dzieciom, że są kochane. Badania H. Harlowa potwierdziły tezę, że kojący, dający poczucie bezpieczeństwa i miłości dotyk ma większe znaczenie dla dziecka niż naturalne karmienie

przez biologiczną matkę. Z badań tych wynika również, że rodzona matka nie jest jedyną osobą, która może zapewnić małemu dziecku właściwą opiekę (zob. W. Sikorski, 2006, s. 23). Efekty tych badań dają rodzicom preadopcyjnym i innym opiekunom nadzieję na stworzenie dzieciom sprzyjających warunków do rozwoju, mimo braku więzi na płaszczyźnie biologicznej.

Zakończenie

Jeśli chcemy, by nasze dzieci czuły się kochane, by prawidłowo się rozwijały, uczyły się z łatwością i przyjemnością, musimy znaleźć czas na autentyczne spotkanie z dzieckiem, na dialog w zabawie, na budowanie więzi. Trzeba nowego spojrzenia na wychowanie, jako proces na dzielenia się, dawania i otrzymywania miłości, na proces rozwoju osobowego, w którym szczególną wartość przypisuje się miłości do drugiego człowieka. Istnieje pilna potrzeba pogłębiania wrażliwości pedagogów i wychowawców na wartość człowieka samego w sobie. Ważne jest, by nauczyciele w spotkaniu z dziećmi potrafili odczytać miłość, która płynie od dzieci, oraz obdarowywać je nią, by zrozumieli głęboko, że najistotniejszym elementem wychowania jest obustronny kontakt międzyludzki, w którym nie może być miejsce na dominację dorosłego nad dzieckiem.

W praktyce edukacyjnej potrzebne jest kreowanie takich sytuacji i warunków, które sprzyjać będą wzajemnemu „wychowywaniu się w miłości i do miłości”, które wspierać będą w wyczuwaniu i odkrywaniu tego, czego doświadcza druga osoba, w sprawdzaniu tego, na ile sygnały, które wysyłamy do drugiego człowieka, zostaną odwzajemnione.

Wykorzystywana w edukacji pierwotna zabawa opiera się na gatunkowo wpisanej w kondycję człowieka wartości, jaką jest dobro/dobroć. Przyjęcie tych założeń może być podstawą do poprawy relacji społecznych (niwelowania agresji, kary, zemsty) oraz do zmiany człowieka i świata (A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009, s. 10).

„Pierwotna zabawa” w naturalny dla dzieci sposób zaspokaja ich najbardziej podstawowe potrzeby psychiczne, tworzy optymalne warunki do prawidłowego rozwoju emocjonalnego, uczuciowego oraz doskonalenia umiejętności społecznych. Pomaga w zintegrowaniu tego, co cielesne, z tym, co intelektualne. Potrzebne jest budowanie pomostu pomiędzy często skonfliktowanymi światami: zintelektualizowanym światem dorosłych a spontanicznym, niewinnym, cielesnym światem dzieciństwa i młodości. W tym „pierwotnym” napięciu pomiędzy dwoma różnymi światami można doszukiwać się, przynajmniej częściowo, źródeł nieporozumień między

pedagogami a młodzieżą (A. Nalaskowski, 2000, s. 50). Świat dorosłych to głównie świat werbalny; dzieci mają poczucie samego siebie jako całości i tak chcą być postrzegane. Dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego korzystne są bowiem sytuacje, w których szkoła respektuje nie tylko werbalne wypowiedzi uczniów, ale i te, które manifestują się za pośrednictwem mowy ciała, a nawet ciszy.

Fotografia 1. Original Play®



Źródło: materiały własne (fot. Natalia Jurgiel).

Bibliografia

- Bagrowicz, J. (2008). *Stawać się bardziej człowiekiem*. Toruń.
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. M. Guzowska-Dąbrowska (tłum). Warszawa.
- Białas, M., Ruszkiewicz, D. (red.) (2007). *Oblicza miłości w pedagogice*. Łódź.
- Bielski, T. (red.) (1974). *Być człowiekiem*. Warszawa.
- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna, W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń.
- Chudy, W. (2005). *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*. W: M. Kalinowski (red.). *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, Lublin.
- Colomb, J. (1968). *Le service de l'Évangile, II*, Paris. W: J. Bagrowicz (2008). *Stawać się bardziej człowiekiem*. Toruń.

- Dawid, J.W. (1959). O duszy nauczycielstwa W: W. Okoń (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Donaldson, O.F. (1993). *Playing by Hart: The Vision and Practice of Belonging*. Nevada City.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. A. Wolnicka (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A., M. Adamska-Staroń (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań [wyd. oryg. *Emotionale Intelligenz*. dtv Taschenbuch].
- Graczykowska, J. (2008). Doświadczenia i korzyści z wdrażania programu „Original Play”™ wśród dzieci i młodzieży w Polsce. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Graczykowska, J., Foks, U. (2009). Edukacja dla pokoju – Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gubernat, I., Matusiak, A. (red.) (2005). *Przełamanie. Jan Paweł II*. Warszawa.
- Hall, E.T. (2001). *Poza kulturą*. E. Goździak (tłum.). Warszawa.
- Jan Paweł II, Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980. W: *Nauczanie papiesskie*, t. 3, cz. 1, 1980, E. Weron, A. Jarocki (opr.), Poznań – Warszawa 1985.
- Kalinowski, M. (red.) (2005). *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*. Lublin.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa.
- Krüger, A. (2009). *Pierwsza pomoc dla pokrzywdzonych dzieci*. Kraków.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Le Trocquer, R. (1968). *Kim jestem ja – człowiek?*. Paryż.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. M. Kowalska (tłum.). Warszawa.
- Molcho, S. (2008). *Język ciała dzieci*. J. Brudzewski (tłum.). Katowice.
- Nalaskowski, A. (2000). Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny.
- Nalaskowski, A. (2002). Szkoła wobec cielesności dziecka. W: *Widnokreśli edukacji*. Kraków.
- Nowak, M. (1993). Wychowanie w personalizmie. *Chrześcijanin w Świecie*, 23, 4.
- Sikorski, W. (2006). Magiczna moc dotyku. *Charaktery*, 7.
- Słomka, W. (1974). Podmiotowy charakter osoby – godność człowieka. W: T. Bielski (red.). *Być człowiekiem*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1991). Człowiek – dialog – wychowanie. *Znak*, 439.
- Tarnowski, J. (1992). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.). *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. Kraków.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość, w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń.
- Wożyła, K. (1991). *Człowiek w polu odpowiedzialności*. Paryż – Lublin.
- Wożyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin.

Streszczenie

Niniejszy artykuł opiera się na doświadczeniach i refleksjach autorki poczynionych na podstawie obserwacji, jakie prowadziła na przestrzeni kilku lat, stosując program Original Play® wśród dzieci i młodzieży w różnych częściach świata. Tematem artykułu są miłość i wartość „pierwotnej zabawy” w jej urzeczywistnieniu. Odnosząc się do praktyki Original Play®, autorka próbuje odpowiedzieć na pytania: Jak być w kontakcie z dzieckiem, by czuło się kochane, by czuło się osobą wartościową, posiadającą własną godność? Co zrobić, by miłość do dzieci, którą deklarujemy jako rodzice, nauczyciele, nie pozostawała pojęciem abstrakcyjnym? W jaki sposób niwelować różnice pomiędzy często skonfliktowanym światem dorosłych i dzieci? Autorka podkreśla potrzebę spojrzenia na wychowanie, jako proces dzielenia się miłością. Dostrzega potencjał Original Play® w zdobywaniu kompetencji i umiejętności, ułatwiających realizację tego zadania.

Summary

The present paper is the result of the author's few years experience, observations and practice in using the programme called Original Play with children and youngsters around the globe. The topic of the article is love and the value of Original Play® in making it a reality. In the light of her experience with using this programme the author attempts to answer a few questions: How to remain in contact with the child so that s/he feels loved, feels someone important, someone who has their own dignity? As parents or teachers we often declare we love our children. What to do to make such declarative statements real and not abstract? How to bridge the gap between the world of children and the world of adults, which so often remain in conflict? The author of the paper emphasizes it is crucial to view the process of upbringing as a process of sharing love. She brings out and shows the potential of Original Play® as a tool to fulfil this aim.

Wioletta Soltysiak

Wizja współczesnej edukacji opartej na nowoczesnych technologiach

Wstęp

Nowe technologie wkroczyły do każdego zakątka życia społecznego. Miliony informacji, które docierają do odbiorcy, często wprowadzają dezorientację. Zdolności adaptacyjne człowieka nie nadążają za postępem. Pojawia się pytanie: jak się zachowywać wobec nieuniknionego galopu cywilizacji, jak się zachowywać właściwie? Informację należy selektywnie wybierać poprzez tworzone i uaktualniane kryteriów doboru informacji.

Do nauczycieli należy najważniejsza rola – wskazanie drogi, którą ma podążać nowe pokolenie, jak wybierać właściwą wiedzę z mediów, jak wykorzystywać nowe technologie, aby mogłyby pomóc młodemu pokoleniu odnaleźć się w natłoku informacji i dezinformacji, jak spożytkować innowacyjne narzędzia, które daje nam XXI wiek, a jednocześnie pozwalający pozostać nam w zgodzie z erą nowych technologii. W szkole widać to najbardziej – strony internetowe, platformy e-learningowe, gazetki i biuletyny on-line współtworzone przy udziale uczniów, studentów i nauczycieli. Młodzi ludzie biorą udział w różnych akcjach w wirtualnym świecie, jedni budują swoje światy, domy i zagrody inni aktywnie uczestniczą w grach zbiorowych z całym globem, a jeszcze inni poszukują szczęścia i przyjaźni w cyberprzestrzeni. Gdzie w tym wszystkim ma mieć miejsce szkoła i jej przesłanie? Odpowiedź wydawałaby się prosta – wystarczy „mówić” językiem młodych. Wobec tego jak dotrzeć do zainteresowań medialnych grupy czy klasy? W szkołach są lekcje wychowawcze, w trakcie których można poruszyć temat modnych gier czy innych działań internetowych. Na uczelniach wyższych zajęcia z technologii informacyjnej czy informatyki są również dobrym źródłem wychycenia aktualnych zainteresowań i trendów wśród braci studenckiej. Nauczyciel może zademonstrować działanie nowego programu, czy wskazać na użyteczność funkcji platformy e-learningowej, komunikacji z nauczycielem oraz konsultacji on-line.

Narzędzia informatyczne

Był czas kiedy Nasza Klasa, obecnie pod zmienioną nazwą: „nk Miejsce spotkań”, święciła w Polsce triumfy popularności, ze zdziwieniem przyjmowano wiadomość, iż ktoś jeszcze nie posiada konta w portalu. Od kilku lat niesłabnącym powodzeniem cieszą się Facebook i łączność za pomocą Skype'a oraz komunikator Gadu-Gadu, który wciąż utrzymuje się w czołówce (jest to zasługa kolejnych funkcji usprawniających i rozszerzających działanie programu).

eTwinning

W 2004 roku pojawił się program eTwinning, który w swojej początkowej formie miał przygotować portal i narzędzia będące wirtualnym środowiskiem współpracy narodowych i europejskich szkół. W styczniu 2005 roku miała miejsce inauguracyjna konferencja w Brukseli, która zapoczątkowała otwarcie się programu na Europę. Pierwsza edycja programu zakończyła się na przełomie 2006 i 2007 roku. Druga edycja przewidziana jest na lata 2007–2013: na mocy Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady został on włączony do najnowszej inicjatywy Komisji Europejskiej w dziedzinie edukacji i szkoleń programu „Uczenie się przez całe życie”, w którym realizowane są postulaty z programów Socrates, Learning, Leonardo da Vinci i Jean Monnet.

Program eTwinning to europejska współpraca przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Europie za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jest programem dla nauczycieli, którzy mają możliwość aktualizowania swoich kompetencji zawodowych, szczególnie w zakresie wykorzystania nowych technologii w nauczaniu, poprzez tworzenie i realizację międzynarodowych projektów (A. Pietrzak, 2009, s. 12).

W Polsce na zlecenie Komisji Europejskiej i Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji działa Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning, które jest odpowiedzialne za koordynowanie, rozwój, promocje i monitorowanie działań programu. Wspomaga działanie szkół, sprawdza jakość projektów, zbiera i publikuje przykłady dobrej praktyki, a także organizuje konkursy na najbardziej atrakcyjne projekty.

Wyróżnieniem przyznawanym nauczycielom za ich wybitne przedsięwzięcia jest Odznaka Jakości. Otrzymanie odznaczenia jest potwierdzeniem wysokiego krajowego standardu – Krajowej Odznaki Jakości, natomiast na poziomie europejskim jest to odpowiednik Europejskiej Odznaki Jakości. Należy zaznaczyć, że aby otrzymać Europejską Odznakę, wcześniej nauczyciel musi zostać wyróżniony Krajową Odznaką. Za każdy projekt można

otrzymać Odznakę, a nauczyciel może ich posiadać wiele. Odznaka ma postać elektronicznego certyfikatu widocznego na pulpicie szkoły.

Tabela 1. Kryteria przyznawania Odznaki Jakości eTwinning

| Kryteria przyznawania Odznaki Jakości | |
|---------------------------------------|---|
| 1. | Wykorzystanie technologii ICT w projekcie |
| 2. | Rezultaty i korzyści projektu |
| 3. | Integracja międzyprzedmiotowa |
| 4. | Wymiar europejski projektu |
| 5. | Innowacja i kreatywność |
| 6. | Trwałość |
| 7. | Jakość przedsięwzięcia |

Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning.

Tabela 2. Liczba Krajowych i Europejskich Odznak Jakości eTwinning

| Odznaki jakości w polskich szkołach | | | |
|-------------------------------------|------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Rok | Edycja | Liczba Krajowych Odznak Jakości | Liczba Europejskich Odznak Jakości |
| 2006 | I edycja | 21 | 7 |
| 2007 | II edycja | 58 | 22 |
| | III edycja | 40 | 25 |
| 2008 | IV edycja | 99 | 58 |
| | V edycja | 63 | 45 |
| 2009 | IV edycja | 159 | - |

Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning.

Celem programu jest stworzenie takich warunków dla nauczycieli, aby mogli realizować swoje i swoich podopiecznych pomysły metodami innymi niż tradycyjne, nauczali na zasadzie projektu, w którym uczestnicy wymieniają się doświadczeniem i zasobami, a przy okazji doskonali języki i wykorzystują naturalne dla młodego pokolenia źródło informacji i komunikacji, jakim jest Internet. Program jest bezpłatny, nie wymaga dodatkowych zasobów komputerowych.

Chatboty

Chatbot to program komputerowy przeznaczony do inteligentnej symulacji rozmów z ludźmi. Wiele chatbotów sztucznej inteligencji wykorzystywanych jest do interpretowania mowy lub wprowadzania tekstu. Niektóre działają na zasadzie skanowania w poszukiwaniu słów kluczowych i dopaso-

wują pasujące odpowiedzi z bazy danych. Dąży się do tego, aby Chatboty za pomocą oprogramowania mogły naśladować ludzkie zachowania, takie jak humor lub zmiana tematów. Dodanie pewnej liczby trików może zwiększyć poczucie komunikacji z rozmówcą.

Wirtualna rzeczywistość

Wirtualny świat jest interaktywnym symulowanym środowiskiem dostępnym dla wielu użytkowników za pośrednictwem interfejsu internetowego. Wirtualne światy przyjmują też nazwy: „cyfrowy świat”, „symulowane światy” i „MMOG’s”. Istnieje wiele różnych typów wirtualnych światów, jednak jest sześć wspólnych cech, które mają wszystkie.

Jest to:

1. Shared Space (Wspólna Przestrzeń): świat pozwala wielu użytkownikom jednocześnie uczestniczyć w wirtualnej rzeczywistości.
2. Graphical User Interface: świat przedstawiony w przestrzeni wizualnej, począwszy od obrazów w stylu 2D „cartoon” do środowisk bardziej realistycznych 3D.
3. Bezpośredniość: interakcja odbywa się w czasie rzeczywistym.
4. Interaktywność: świat pozwala się zmieniać, rozwijać, budować.
5. Trwałość: na świecie istnieje się w dalszym ciągu niezależnie od tego, czy jesteś użytkownikiem zalogowanym, czy też nie.
6. Socjalizacja, wspólnoty: świat umożliwia i zachęca do tworzenia w świecie grup społecznych, takich jak zespoły czy kluby ludzi o podobnych zainteresowaniach lub cechach, domatorów, sąsiadów itp.

Wirtualne światy zostały stworzone do różnych celów. Największy i najpopularniejszy rodzaj wirtualnego świata gry to „MMORPG”, które oznacza Massively Multiplayer Online Role Playing Game.

Oprócz tradycyjnego świata fantasy RPG istnieje wiele społeczności wirtualnego świata, które podkreślają rolę spotkań towarzyskich, a nie gier. Światy te oferują bardziej otwartą funkcję opartą na czacie w postaci pokoi. Uczestnicy nie muszą wygrywać ani zdobywać kolejnych poziomów, tutaj chodzi o poznanie innych, a także tworzenie dekoracji przestrzeni osobistej, takiej jak dom, pokój lub mieszkanie.

W światach społecznych zazwyczaj wykorzystuje się ustawienia na podstawie wyidealizowanego świata rzeczywistości. Większość podaje kilka podstawowych narzędzi budowlanych, zdolność do działania i wydarzenia, które koncentrują się wokół różnorodnych tematów.

Niektóre wirtualne światy zostały stworzone do celów edukacyjnych. Najczęściej światy są sponsorowane przez instytucje edukacyjne i organizacje non-profit, a niektóre przez przedsiębiorstwa. Występują w wielu różnych formach, w tym rekonstrukcje 3D z muzeum i przestrzeni galerii, tutoriale

programowania, bibliotek wirtualnych, miejsca spotkań i kursów internetowych uczelni. Active Worlds Educational Universe jest jednym z najstarszych i największych w sieci światów edukacyjnych. Firma Adobe Systems, jeden z czołowych producentów oprogramowania, zaprezentowała program Adobe Atmosphere przeznaczony dla twórców stron WWW, służący do tworzenia wirtualnych, realistycznych światów oraz do ich interaktywnego zwiedzania. Adobe Atmosphere jest również wykorzystywany do budowania wirtualnych światów właśnie w celach edukacyjnych. Przykładem jest sponsorowany przez firmy Mokitown.

Program Atmosphere stosuje standardowe techniki umożliwiające łączenie światów stworzonych różnymi technikami poprzez URL, dołączanie tekstur, dodawanie obiektów, dźwięków, efektów specjalnych, a przede wszystkim korzystanie z JavaScript – podstawowego języka, dzięki sphere umożliwia importowanie obiektów utworzonych za pomocą różnych narzędzi 3D Viewpoint, Softimage, Maya (Alias/Wavefront), Curious Labs, 3D Studio Max. Program może również importować standardowe elementy graficzne wykorzystywane w Internecie w takich formatach, jak: bmp, jpeg, gif. Program Adobe Atmosphere posługuje się mechanizmami Viewpoint Media Player, wykorzystywanymi m.in. przez Sony, Nike i Eddie Bauer. Dzięki nim wiernie wyświetla obiekty oraz daje ogromne możliwości animacyjne. Program pozwala kreować bogate graficznie, realistyczne światy 3D, umożliwiając użytkownikom Internetu wirtualne wędrówki po cyberprzestrzeni oraz komunikowanie się w czasie rzeczywistym. Niewątpliwie zaletą tych wirtualnych światów stworzonych za pomocą Atmosphere jest to, że kiedy w nie wkraczamy, ładowanie odbywa się natychmiast, dzięki temu zachowana jest ciągłość ruchu. Prezentacje wirtualnych światów stworzonych za pomocą programu Atmosphere znajdują się na stronach: www.adobe.com/products/atmosphere/sampleworlds.html (J. Jańczyk, 2001). Interfejs programisty API dla JS jest bardzo rozbudowany, wykorzystuje ponad 200 właściwości i 300 metod. Umożliwiają one programowanie m.in. interfejsu użytkownika, występowania kolizji czy zastosowania grawitacji. Zaletą jest możliwość interakcji z poziomym skryptów JS osadzonych na stronie WWW, co umożliwia komunikację między filmami we Flashu czy apletami Javy a światami Adobe Atmosphere. Nowa wersja Viewpointa pozwala m.in. na osadzanie filmów Flasha i grafiki SVG wewnątrz światów Adobe Atmosphere.

Wirtualne światy mogą służyć jako forum do wyrażania poglądów politycznych i debaty. Rzeczywiste problemy polityczne mogą pojawić się w grach społecznych czy edukacyjnych i wirtualnych światach. Jest kilka przypadków, w których całkowicie odrębne światy wirtualne zostały zbudowane w celu debaty politycznej, a nawet eksperymenty w różnych typach samorządu społeczności internetowych. Doskonałym przykładem wirtualnego świata z politycznego punktu widzenia jest AgoraXchange.

Polski odpowiednik wirtualnych światów to np. Timik.pl. Jest on serwisem społeczności internetowych, których przedstawiciele otrzymali symboliczne klucze do wirtualnego świata stworzonego z myślą o nich. Przy projektowaniu tego systemu analizowano potrzeby różnych grup użytkowników Internetu oraz prowadzono rozmowy z ich aktywnymi uczestnikami. W efekcie powstały rozwiązania, które uzupełniają aktualną ofertę serwisów internetowych i rozszerzają zakres form rozrywki on-line. Timik jest przeznaczony dla użytkowników, którzy wykorzystują Internet w codziennej komunikacji i rozrywce. Tworzą oni zgrany internetowy team, zespół, po prostu Timik, który żyje swoimi sprawami i wymienia się poglądami. Użytkownicy wspólnie korzystają z dostępnych form rozrywki i uczestniczą w budowaniu wirtualnego świata. Poza aspektem społecznym Timik.pl to technologiczna, internetowa platforma, która łączy w sobie różne formy komunikacji i rozwiązania informatyczne. Poszczególne elementy systemu zintegrowane są w wirtualnym świecie, który zapewnia dostęp do zróżnicowanych aplikacji i modułów. Serwis zawiera funkcje internetowego czata, wirtualnego świata, serwisów społecznościowych z filmami i fotkami, serwisów konkursowych i rozrywkowych z grami. Portal zapewnia inny, bardziej naturalny sposób dostępu do usług, nie tylko z poziomu statycznej strony internetowej, ale z poziomu pokoi, w których odbywa się komunikacja z innymi użytkownikami i znajomymi. Można razem przeglądać dowcipy, oglądać filmy czy fotografie. Wszystko odbywa się bardziej naturalnie, tak jak w codziennym życiu. Teraz można na bieżąco dzielić się wrażeniami i prowadzić internetowe rozmowy w ciekawym otoczeniu (timik.pl, 2010).

Dziecięce portale mają szansę przetrwać znacznie dłużej niż adresowany do dojrzałych użytkowników Second Life. Zainteresowanie tymi wirtualnymi społecznościami jest tak wysokie, że każda marka zabawek, która chciałaby przetrwać jak najdłużej, musi zaistnieć w sieci. Dzieci, a zwłaszcza dziewczynki, mają możliwość nakarmienia swojego ulubieńca, dokupienia mu bučików czy zaaranżowania spotkania w salonie piękności, ale nie tylko, bo farmerama.pl oferuje wirtualny świat na łonie natury, gdzie się sadi, piele i zbiera plony, gdzie największym dobrem jest ziemia. Drzewa, pola i zwierzęta można mieć w różnych gatunkach. Użytkownik ma do dyspozycji wszystko to, co potrzebne jest do wzrostu roślin, składowania owoców swojej pracy, zdobywania klientów, czyli innych graczy, z którymi może prowadzić handel, konto bankowe. Może pisać do „Świata farmera” bądź wysłać e-kartki czy paczki z towarem, a także dyskutować na temat swojej pracy. Młody użytkownik poznaje tajniki prowadzenia gospodarstwa na wsi. Okazuje się, że gra ma swoich zwolenników wśród miejskiej społeczności. Grę można prowadzić w 29 językach.

Dzieci zaczynają być w sieci wszechobecne. Pojawiają się tam znacznie wcześniej niż kiedyś, są także zdolne do zrobienia o wiele więcej niż w latach

wcześniejszych. Już czterolatki są doskonale zorientowane w sprawach sieci (K. Wróblewski, 2007).

Rodzice często uważają, że dzieci, uczestnicząc w grach czy wirtualnych światach, nabywają umiejętności obcowania z Internetem, uczą się odpowiedzialności, kiedy opiekują się wirtualnym zwierzątkiem czy swoją zagrodą. Gra z jednej strony wprowadza pewne elementy edukacyjne, lecz z drugiej angażuje dzieci tak silnie, że zapominają o podstawowych obowiązkach czy czynnościach. Szkoda, że Internet tak bardzo wkracza w życie już kilkuletnich dzieci. Piaskownica, prawdziwe lalki, piłka, zabawki pluszowe – właśnie te elementy życia małego człowieka powinny stanowić dominującą część codziennej zabawy, a nie komputer i Internet. Najważniejsze, aby nie dopuścić do zatracenia się dzieci w wirtualnym świecie. Skoro dorośli są tak podatni na uzależnienie od Internetu, to dzieci tym bardziej.

A pobieranie i kopiowanie pomysłów? Istotne jest, kto był pierwszy, kto wyznacza trendy oraz za kim inni podążają. Nie ma nic złego w tym, że właśnie ci inni podpatrują rozwiązania, które już są. Nie jest to zwykle naśladownictwo ani kopiowanie, lecz uczenie się i twórcze adaptowanie najlepszych rozwiązań (M. Zychalska, 2007).

LLL – Lifelong Learning Programme

Naukowcy udowadniają, że nieuchronnie w ciągu całego życia będziemy mieli do czynienia z gwałtownym i stałym postępem naukowo-technicznym oraz krótkim czasem wdrażania nowych wynalazków w praktyce. Będą rosły wymagania wobec pracowników jako skutek unowocześniania procesów produkcyjno-usługowych i wzrostu standardów wytwarzania. Jest to wyzwanie dla całego społeczeństwa, w którym szczególnie ważną rolę do odegrania ma szkolnictwo wyższe. Musi bowiem nastąpić zmiana tradycyjnego modelu kształcenia na model nowoczesny, w którym cykl kształcenia będzie uwzględniał oczekiwania osób chcących zdobywać nową wiedzę i podnosić kwalifikacje. W sferze dydaktyki oznacza to konieczność spełnienia ściśle sprecyzowanych oczekiwań, np. co do tematyki studiów podyplomowych czy kursów typu MBA. Jeżeli uczelnie nie podejmą nowego wyzwania, stwarzając odpowiednie oferty edukacyjne, wówczas instytucje komercyjne zajmą ich miejsce i wykorzystają nowe możliwości, jakie stwarza dla środowiska akademickiego tworzące się społeczeństwo wiedzy.

Jednym z warunków realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest nadanie odpowiedniej rangi powszechnie rekomendowanej w ostatnich latach koncepcji uczenia się przez całe życie. Koncepcja ta była jednym z głównych tematów Komunikatu Praskiego (maj 2001), w którym stwierdzono: Kształcenie ustawiczne stanowi zasadniczy element tzw. Europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. W Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategię kształcenia ustawicznego będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności

i wykorzystywaniu najnowszych technologii w celu zwiększenia spójności społecznej, równości szans i jakości życia. Dwa lata później, w Komunikacie Berlińskim (wrzesień 2003) podkreślono konieczność zwiększenia udziału kształcenia na poziomie wyższym w ogólnej strategii rozwoju kształcenia ustawicznego oraz potrzeb uznania kształcenia ustawicznego jako integralnej części działalności uczelni.

Podpisana 15 września 2007 roku Kapsztadzka Deklaracja Otwartej Edukacji „Ku otwartym zasobom edukacyjnym” (Cape Town Open Education Declaration, 2007) głosi m.in.:

Znajdujemy się u progu światowej rewolucji w nauczaniu i uczeniu się. Nauczyciele z całego świata tworzą w Internecie niezliczone materiały edukacyjne, dostępne do otwartego i wolnego użytku. Nauczyciele ci współtworzą świat, w którym każda osoba na ziemi może nie tylko korzystać z sumy ludzkiej wiedzy, ale także przyczynić się do jej wzbogacania...

Jedną z barier utrudniających rozprzestrzenianie technologii informacyjnej jest wysoka cena oprogramowania. Zaapelowano do firm o udostępnienie jak największej ilości programów i wspólne ich udoskonalanie. Rezultaty są już widoczne, spójrzmy na listę najbardziej popularnych programów:

- Apache Web Server – serwer stron WWW, bardzo popularny również w Polsce,
- RedHat Linux – jedna z najbardziej znanych dystrybucji (wersji) Linuxa,
- OpenOffice.org – oprogramowanie biurowe, kod źródłowy Star Office (kiedyś konkurencji Microsoft Office), udostępnione przez Sun Microsystems,
- MySQL (www.mysql.com) – dobra i popularna baza danych,
- Firefox – przeglądarka stron WWW, alternatywa Microsoft Internet Explorer.

Z punktu widzenia narzędzi kształcenia wielką wagę ma udostępnienie oprogramowania platform edukacyjnych, które są wykorzystywane przez uczelnie wyższe i szkoły. Wśród szczególnie wartościowych i popularnych w Polsce wymienić można: platformę e-learningową Moodle: <http://moodle.org/sites/> (W. Sołtysiak, 2010).

W świetle przeprowadzonych badań, obserwacji i dyskusji wśród studentów I roku Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie widać wyraźnie potrzebę współpracy student – nauczyciel na zasadzie kontaktu internetowego. Student częściej korzystałby z czatu – konsultacji on-line z „profesorem” czy grup dyskusyjnych; chodzi o większą swobodę niż podczas konsultacji bezpośrednich.

Platforma to nie tylko czat, grupy dyskusyjne i e-mail, ale również możliwość weryfikacji wiedzy (testy, zadania). Wśród studentów rozliczanych z przedmiotu technologie informacyjne na podstawie zaliczenia testu poprzez Moodle wyniki nie były zadowalające, mimo że do zaliczenia byli

przygotowani. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, nie jest jednoznaczna. Studenci zapytani, dlaczego nie uzyskali odpowiedniej liczby punktów, aby otrzymać zaliczenie, odpowiedzieli, że sama forma była dla nich stresująca, że nigdy nie spotkali się z taką formą zaliczenia przedmiotu. Poza tym nie ma możliwości odpisania rozwiązania od studenta siedzącego obok, program stosuje mieszanie pytań, każdy z wypełniających test ma inny układ pytań na ekranie monitora. Często też studenci porównują quiz pisany na platformie Moodle z testem na prawo jazdy, wybór pytań, czas na realizację i nauczyciela, który obserwuje salę, oraz stres, który towarzyszył testowi, ze względu na odmienny charakter zaliczenia. Studenci nie wierzyli w swoje umiejętności komputerowe, które ćwiczą bardzo długo, gdy dostają się na studia, mają za sobą kilkuletnie obcowanie z technikami informatycznymi, począwszy od wczesnych lat szkoły podstawowej, ale niestety w zetknięciu z praktyką i nowym zadaniem wiedza wydaje się niekompletna. Ankietowani czują się niepewnie, niekiedy nie potrafią obsłużyć prostego programu, gdzie wszystkie polecenia są widoczne w formie poleceń na ekranie.

Tabela 3. Wyniki testu zaliczeniowego z technologii informacyjnej przeprowadzonego wśród studentów I roku pedagogiki ($N = 241$) w roku akademickim 2009/2010 (w I semestrze) z wykorzystaniem narzędzi platformy Moodle

| Zapis procentowy wyników ocen z testu | | |
|---------------------------------------|---------------|--------------------------------|
| Lp. | Ocena z testu | Uzyskany procentowy wynik ocen |
| 1. | bdb | 2,9% |
| 2. | db plus | 16,6% |
| 3. | db | 20,7% |
| 4. | dst | 19,9% |
| 5. | ndst | 39,8% |

Źródło: badania własne.

Test zaliczyło około 60,2% studentów, ale tylko 2,9% studentów uzyskało oceny bardzo dobre. Natomiast 39,8% ankietowanych nie zaliczyło testu przy pierwszym podejściu. Oceny dobre i dobre z plusem uzyskało 37,3% studentów.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego aż 39,8% studentów nie zaliczyła łatwego materiału (były to zagadnienia, które należało powtórzyć i uzupełnić, aby wyrównać poziom wiedzy informatycznej studentów ze szkoły średniej), może znajdować się w statystyce samooceny studenta.

Tabela 4. „Jak oceniasz swoją wiedzę z informatyki czy technologii informacyjnych wyniesioną ze szkoły średniej w skali 10-stopniowej”?

| Samoocena studentów z wiedzy z technologii informacyjnej | | |
|--|--|---------------------------------------|
| Lp. | Skala punktowo-opisowa | Udział procentowy rozwiązanych testów |
| 1. | Doskonale: 10 pkt | 0,0% |
| 2. | b. dobrze: 9 pkt | 7,2% |
| 3. | nie miałem problemu z wykonywaniem zadań: 8 pkt | 28,6% |
| 4. | dobrze sobie radziłem/am: 7 pkt | 28,6% |
| 5. | radziłem/am: 6 pkt | 14,3% |
| 6. | tak sobie: 5 pkt | 0,0% |
| 7. | odczuwałam/łem braki: 4 pkt | 14,3% |
| 8. | Słabo: 3 pkt | 7,2% |
| 9. | Słabo: 2 pkt | 0,0% |
| 10. | b. słabo: 1 pkt | 0,0% |
| 11. | Inna | 0,0% |

Źródło: badania własne.

Na pytanie o samoocenę wiedzy z technologii na skali 10-punktowej, tylko 7,2% ankietowanych odpowiedziało: „bardzo dobrze”, natomiast po 8 i 7 unktów wpisało do ankiety 57,2% ankietowanych, co oznaczało, że dobrze sobie radzili i nie mieli problemów z wykonywaniem ćwiczeń. Około 14,3% uważało, że potrafiło poradzić sobie z ćwiczeniami na zajęciach. Zauważono, że studenci samoocenę mają zawyżoną, posiadając niewielką wiedzę, najczęściej ogólną; wpisują do ankiety o umiejętnościach komputerowych często o stopień czy nawet dwa wyżej od rzeczywistych możliwości.

Ankieta była kontynuowana pod kątem pytań związanych z możliwością podniesienia wyników w kolejnym semestrze z przedmiotu technologie informacyjne.

Tabela 5. „Które zagadnienie z technologii informacyjnych powinno być rozwinięte?”

| Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące zagadnień, które należy ponownie przeanalizować lub poszerzyć na zajęciach z technologii informacyjnej | | |
|--|--|------------------------------|
| Lp. | Zagadnienie informatyczne | Udział procentowy odpowiedzi |
| 1. | MS Word | 14,3% |
| 2. | MS Excel | 21,4% |
| 3. | Informacje z dziedziny informatyki (dokładna budowa komputera, rozwinięcie pojęcia z TI, systemy operacyjne) | 42,9% |
| 4. | Nic | 21,4% |

Źródło: badania własne.

Uzyskano odpowiedź na pytanie, co należy uzupełnić i zmienić, aby podnieść efektywność zajęć. Więcej godzin ćwiczeń, głównie z dokładnej budowy komputera, szczegółowego omówienia terminologii i systemów operacyjnych oczekuje 42,9% studentów. Ankietowani chcą wiedzieć dużo: o sprzęcie, budować strony WWW, umieć sprawnie obsługiwać najnowsze oprogramowanie użytkowe; życzeniem ankietowanych jest realizacja postulatów na zajęciach w jak najkrótszym czasie. Na pytanie: z jaką częstotliwością mają odbywać się zajęcia, 35,7% ankietowanych odpowiedziało po jednej godzinie tygodniowo, 28,6% – po dwie godziny tygodniowo, 21,4% – po dwie godziny co dwa tygodnie(!), tylko 14,3% uznało, że trzy godziny tygodniowo to jest czas wystarczający do tego, aby możliwe było zrealizowanie oczekiwań studentów.

Tabela 6. „Z jaką częstotliwością mają odbywać się zajęcia z technologii informacyjnych?”

| Odpowiedzi studentów na pytanie, ile godzin zajęć z technologii informacyjnej powinno być tygodniowo | |
|--|------------------------------|
| Liczba godzin | Udział procentowy odpowiedzi |
| 1 h | 35,7% |
| 2 h | 28,6% |
| 3 h | 14,3% |
| 2 h co 2 tygodnie | 21,4% |

Źródło: badania własne.

Zapytano studentów o zagadnienia programowania, o to, jakie mają doświadczenia w tym zakresie i czy należałoby również rozwinąć ten temat.

Ustosunkowując się do tych kwestii, 64,3% pytanych odpowiedziało „zdecydowanie nie”, że były próby wprowadzenia programowania w szkołach, lecz zazwyczaj kończyły się bardzo słabymi wynikami; 28,6% nie miała zdania (najczęściej były to osoby, które nie zetnęły się z programowaniem). Twierdząco odpowiedziało 7,1% ankietowanych, którzy uczyli się programowania oraz chcieli rozwinąć dotychczasową wiedzę. W tym przedziale były też osoby, które nie miały doświadczeń, ale chciałyby spróbować nauczyć się wykorzystywać jeden z języków programowania.

Tabela 7. „Czy uważasz, że programowanie powinno się znaleźć na I semestrze studiów?”

| Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące wprowadzenia programowania na zajęciach z technologii informacyjnej | |
|---|------------------------------|
| Rodzaj odpowiedzi na zadane pytanie | Udział procentowy odpowiedzi |
| Tak | 7,1% |
| Nie | 64,3% |
| Nie mam zdania | 28,6% |

Źródło: badania własne.

Studenci zapytani o wyrażenie zdania na temat korelacji międzyprzedmiotowej z nowoczesnymi technologiami, przeważnie odpowiedzieli twierdząco (około 78,6% badanych). Widzą oni potrzebę poznania specjalistycznego oprogramowania, które może być niezbędne w przyszłej pracy zawodowej.

Tabela 8. „Czy uważasz, że TI powinny być zintegrowane ze specjalizacją, którą zamierzasz studiować?”

| Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące korelacji międzyprzedmiotowej | |
|---|------------------------------|
| Rodzaj odpowiedzi | Udział procentowy odpowiedzi |
| Tak | 78,6% |
| Nie | 14,3% |
| Nie mam zdania | 7,1% |

Źródło: badania własne.

Wyniki badań wskazują jednoznacznie na silną potrzebę ponownego wprowadzenia przedmiotu lub przeniesienia go na późniejsze semestry, ale w większej liczbie godzin. Dla nauczycieli technologii informacyjnych stanowi to nowe wyzwanie wymagające dodatkowego przygotowania programu

przedmiotu pod kątem warsztatowym. Należałoby zmienić kierunek przygotowań do zajęć, instalując odpowiedni software i wdrażać go na zajęciach ze studentami odpowiednich kierunków w porozumieniu z kierownikami zakładów. Studenci oceniają swoje umiejętności w zakresie technologii informacyjnych jako niewystarczające, zwłaszcza gdy chodzi o ich przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej. Postrzegają technologie informacyjne jako ważną część składową swojego wykształcenia, dostrzegają też ich możliwości w korelacji międzyprzedmiotowej (W. Sołtysiak, 2009, s. 378).

Internet jako nowa forma kształcenia

Internet jest dzisiaj wszędzie: w domu i pracy, w szkole i na ulicy. Powstał w latach 60. na potrzeby armii USA. Chodziło o stworzenie niezawodnego systemu łączności na wypadek konfliktu nuklearnego. Duże zainteresowanie powstającą siecią różnych instytucji doprowadziło do jej rozwoju oraz spowodowało, że na początku lat 80. dzięki łączom satelitarnym sieć przekroczyła granice USA, łącząc się z powstającymi węzłami w Wielkiej Brytanii oraz Norwegii. Zaczęła też tracić swój typowo militarny charakter. Obecna nazwa sieci Internet powstała z dwóch wyrazów z języka angielskiego: *interconnection* (połączenie) oraz *network* (sieć komputerowa) i po raz pierwszy pojawiła się w 1974 roku. Kolejne lata to gwałtowny wzrost przyłączanych nowych węzłów. W Polsce pojawił się stosunkowo późno, bo dopiero w 1990 roku, i początkowo, podobnie jak w USA, dostępny był jedynie w ośrodkach akademickich.

Niemal 80% respondentów badania przeprowadzonego przez BBC World Service uważa, że dostęp do Internetu powinien być nieodłączną częścią podstawowych praw człowieka. Z opublikowanego raportu wynika, że chociaż wielu użytkowników obawia się „ciemnej strony” globalnej sieci (kradzieży tożsamości, włamań na konta bankowe, nieodpowiednich treści), to chęć bycia on line zdecydowanie zwycięża (iBard24 Blog, 2010).

Nie możemy nie zauważać i ignorować prawa jednostki do zdobywania informacji. Na dobre weszliśmy już do społeczeństwa opartego na wiedzy i każdy, bez wyjątku, powinien mieć możliwość korzystania z niej (Hamadoun Toure, sekretarz generalny International Telecommunication Union, 2010).

Obecnie, według różnych szacunków, codziennie z Internetu korzysta ponad miliard ludzi.

Nauczyciele muszą doceniać wartość tego medium oraz wskazywać właściwe i korzystne sposoby jego wykorzystywania, by pokonać podstawową barierę potencjalnych użytkowników – mentalności (B. Kędzierska, 2010).

Upowszechnienie się technologii informacyjnych wywiera ogromny wpływ na szkoły i proces edukacji. Głównym problemem staje się wkomponowanie komputera jako narzędzia i metody w treści kształcenia, które powinien opanować uczeń w nowym modelu edukacji. Pamięciowe opanowanie wiadomości powinno być zastąpione opanowaniem metod wyszukiwania, gromadzenia i analizy informacji. Obecnie takie możliwości stwarza Internet, który zmienia pozycję i rolę nauczyciela. Z osoby przekazującej wiedzę, często autorytatywnie, zmienia się w animatora działań dzieci i młodzieży, przewodnika i instruktora pokazującego sposób docierania do różnych informacji znajdujących się w różnych miejscach. Dlatego znaczenia nabierają czynności związane z projektowaniem różnego rodzaju zajęć z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania. Umiejętne używanie komputera na lekcji może wspomagać nowe tendencje w nauczaniu. Co więcej – korzystając z dobrze opracowanych do szkolnych celów programów, można nie tylko pobudzić uczniów do dyskusowania, wymiany myśli, wzajemnego oddziaływania na siebie, ale również tak konstruować lekcje, aby aktywizować oraz czasami pokazywać dany przedmiot lub zagadnienie jako dziedzinę, którą można się „bawić” (B. Waligórska, W. Oleszczyk, 2009).

Doświadczenia krajów wysoko rozwiniętych wskazują, że skutkiem wprowadzenia komputera do edukacji jest ewolucja dotychczasowego modelu kształcenia. Następuje głębokie przewartościowanie dotychczasowych technik uczenia, które ewoluują w kierunku wielopoziomowości i zróżnicowania form kształcenia. Następują zmiany strukturalne w przekazywanych treściach. Istota tych zmian leży zarówno w działaniu samego komputera, jak i zjawisk, które on wywołuje. Tak więc nowoczesny model edukacji musi uwzględnić bogactwo możliwości wykorzystania komputera w dziedzinach aktywności człowieka. Musi przygotować przyszłych użytkowników do efektywnego wykorzystania narzędzia, jakim jest komputer, wdrażać do stosowania nowych technologii związanych z przetwarzaniem informacji oraz pozwolić się odnaleźć w szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Kompetencje kluczowe ucznia i studenta

Komputer staje się obecnie jednym z podstawowych środków edukacji. Warto więc przyjrzeć się problemom związanym z zastosowaniem multimedialnych po to m.in., by wyznaczyć obszar ich wykorzystania. Nie tylko dlatego, że rewolucja informatyczna powoduje gwałtowne przemiany w edukacji, ale przede wszystkim z tego powodu, że większość zjawisk o charakterze edukacyjnym, które są z tą rewolucją związane, występuje poza szkołą czy uczelnią. Obserwujemy, mówiąc najkrócej, pewien rozdział pomiędzy kom-

petencjami ucznia i nauczyciela. Pod tym względem uczniowie bardzo często wyprzedzają swoich nauczycieli, orientując się bardzo dobrze w różnych możliwościach zastosowania komputera i urządzeń peryferyjnych. Paradoksalnie, podczas gdy młodzi ludzie coraz powszechniej kreują swe wirtualne oblicza w postaci stron WWW, wielu nauczycieli zachowuje się tak, jakby nie wiedzieli o istnieniu szkolnych pracowni komputerowych. Nauczyciel musi się więc oswoić z nowoczesnymi urządzeniami, które w niedalekiej przyszłości staną się nie tylko głównym narzędziem jego pracy, ale i ważnym czynnikiem rozwoju intelektualnego.

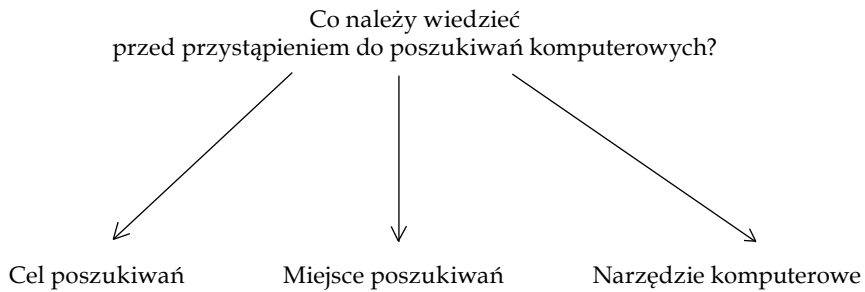
Istotną zaletą wykorzystania komputera w edukacji jest możliwość interaktywnego sposobu uczenia się. Polega on na zmianie przebiegu programu i kreowaniu własnych pomysłów. Podstawową formą systemów interaktywnych jest hipertekst oznaczający taką formę zorganizowanej informacji, która umożliwia korzystanie z niej przez nawigację, czyli swobodne (podporządkowane potrzebom użytkownika), a nie wynikające ze struktury, w jaką ułożone zostały informacje, poruszanie się dzięki złożonej, wielowarstwowej strukturze tej organizacji. Proces komunikacji przyjmuje charakter gry, funkcja poznawcza zostaje uzupełniona o autopoznawczą, a porozumienie przybiera postać współuczestnictwa. Tak samo jak lektura, porozumiewanie się jest procesem kreowania sensu, działalnością w istocie twórczą (Umberto Eco).

Uczniowie, bawiąc się multimedialnymi programami komputerowymi, wykazują szczególną zdolność do szybkiego zapamiętywania funkcji i samodzielnej szukania informacji. Jest to wartość, której nie powinien lekceważyć nauczyciel zobowiązany do takiego przygotowania zajęć, by informacje zdobywane przez ucznia czy studenta stawały się źródłem wiedzy, nie zaś przerywnikiem nudnych ćwiczeń czy wykładu. Nauczyciel nie powinien się ograniczać do prezentacji takiego czy innego programu, ale przede wszystkim udostępniać go swoim podopiecznym. Tworzy to sytuację twórczego zaangażowania w zdobywanie wiedzy, staje się atrakcyjnym uczestnictwem w procesie poznawczym (R. Małoszowski, 2000).

Kompetencje kluczowe, czyli takie, które uczeń powinien posiadać, gdy kończy dany etap nauki. Te kompetencje muszą być w nim rozwijane na wszystkich zajęciach. Jedną z takich kluczowych kompetencji jest zdolność pozyskiwania informacji z różnych źródeł. I to przez szkołę musi być realizowane. Szkoła musi stwarzać uczącemu się możliwości nabywania tej kompetencji właściwie w każdym momencie jego obecności w szkole, we wszystkich aspektach swojej działalności. Jednym z głównych źródeł dostępu do informacji stał się właśnie Internet. Każdy powinien umieć z niego korzystać oraz wiedzieć, jak za jego pośrednictwem pozyskiwać potrzebne mu wiadomości. Jednak owo wyszukiwanie powinno być prowadzone systematycznie i z wyraźnie postawionym do osiągnięcia celem. Chaotyczne krążenie po nośnikach pamięci pochłania dużo czasu, a efekt może być

niewielki i niepewny. Dlatego przed przystąpieniem do poszukiwań trzeba określić trzy podstawowe zadania.

Schemat 1. Pytania, które należy sobie zadać przed przystąpieniem do poszukiwań informacji na nośnikach danych i w Internecie



Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Małoszowski, 2000.

Zdobyte informacje można przechowywać w postaci dokumentów tekstowych lub HTML, które odczytujemy za pomocą przeglądarki. Podobnie gromadzić możemy obrazy, ilustracje, pliki muzyczne oraz multimedialne. Korzystając z automatycznych systemów wyszukiwawczych, należy dążyć do wypracowania własnej strategii efektywnego szukania. Uczeń potrafiący poruszać się w wirtualnej przestrzeni, nabędzie nawyków przydatnych w funkcjonowaniu w dzisiejszym społeczeństwie. Do obowiązujących w nim reguł trzeba dostosować także metody kształcenia, które muszą być jak najbardziej aktywizujące. To w szkole uczeń powinien się nauczyć negocjować, komunikować się z innymi członkami społeczności, wypracowywać wspólny model działania, umieć obronić własny punkt widzenia. Na tym zasadniczo polega uczestnictwo w demokracji. Model szkoły musi więc naśladować model demokratycznego społeczeństwa. Internet jako wytwór tegoż społeczeństwa znakomicie może ten proces wspierać. Uczeń w tym momencie nie musi koniecznie pozyskiwać informacji od nauczyciela, może je zdobywać samodzielnie z innych źródeł. Potem wspólnie z nauczycielem może je konfrontować z tymi, które udało się odnaleźć innym uczniom w klasie. Komputerów nie należy traktować pierwszoplanowo. Należy jednak korzystać z ich pomocy wówczas, gdy daje to szansę na lepsze unaocznienie procesów zachodzących we współczesnym świecie. Komputery są dla młodzieży bardzo atrakcyjnym medium. Idealnie nadają się do realizacji treści programowych z różnych przedmiotów czy bloków przedmiotowych (B. Waligórska, W. Oleszczyk, 2009/2010).

Kompetencje „nowego nauczyciela”

Zmiany technologiczne wymuszają zmianę roli nauczyciela, który musi pozostać dla ucznia przewodnikiem po informacyjnej hiperprzestrzeni, oparciem dla zagubionych w elektronicznym labiryncie. Według M. Sysły z Uniwersytetu Wrocławskiego, wyższe uczelnie powinny pomóc nauczycielom przygotować się do tej zmiany w taki sposób, by byli w stanie stosować TI w klasie. Pomocą mogą służyć standardy (kształcenia, egzaminacyjne, przygotowania nauczycieli) i dokumenty (Podstawa programowa) reformującego się systemu edukacji, z których jasno wynika, że aby nauczyciel mógł przygotować ucznia w zakresie poszukiwania, porządkowania, wykorzystywania informacji z różnych źródeł i efektywnego posługiwania się TI, sam musi być w tej dziedzinie właściwie przygotowany. Wśród wymagań związanych z awansem nauczyciela odnajdujemy również wykorzystanie i doskonalenie umiejętności stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych (niewątpliwie pomocne byłyby odniesienia do TI w podręcznikach różnych przedmiotów dla gimnazjum, których na razie nie udaje się odnaleźć). Zorganizowane przygotowanie nauczycieli w omawianym zakresie powinno obejmować trzy etapy: planowanie – obejmujące projekt na temat tego, jak wykorzystywać TI w kształceniu; organizowanie – obejmujące zmiany organizacyjne włączające TI do procesu kształcenia, oraz ewaluację – określającą korzyści edukacyjne stosowania TI w procesie kształcenia.

Obecnie realizowany jest głównie etap pierwszy, a różne formy doskonalenia nauczycieli starają się nadrobić wady kształcenia (absolwenci wyższych uczelni stanowią istotny procent słuchaczy studiów podyplomowych). Aby podnieść jakość przygotowania nauczycieli do wykorzystania metod i technik komputerowych w procesie dydaktycznym, wyższe uczelnie powinny wyposażać absolwentów w podstawową wiedzę i umiejętności swobodnego wykorzystywania technik informacyjno-komunikacyjnych („nowy nauczyciel” nie powinien już wymagać szkoleń), zróżnicować przygotowanie nauczycieli pod względem ich potrzeb (różne rodzaje szkoleń dla nauczycieli informatyki i pozostałych przedmiotów, szkolnych koordynatorów TI), a także uwzględnić trzy etapy kształcenia (planowanie, organizowanie i ewaluację) (B. Kędzierska, 2010).

Podsumowanie

Zmiany społeczne powstające na skutek rozwoju techniki stawiają przed edukacją nowe wyzwania, przede wszystkim przygotowania młodego pokolenia do życia we wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Jest to zadanie

trudne, ale należy konieczne. Kiedyś przygotowywano do zawodu, który miał być wykonywany przez całe życie, teraz zmieniamy go kilkakrotnie, a więc musimy nauczyć się uczyć. Idea kształcenia dorosłych pojawiła się dopiero pół wieku temu i niestety nie wszędzie znajduje zrozumienie.

W Europie podejmuje się wysiłki reformujące edukację w celu dostosowania jej do potrzeb XXI wieku. Rada i Parlament Europejski wskazują na znaczenie myślenia i innowacyjności, kompetencji społecznych i międzykulturowych oraz umiejętności komunikacji i współpracy, a także na konieczność posługiwania się techniką cyfrową oraz adaptacji do zmieniających się warunków życia. Jedną z odpowiedzi jest program eTwinning, ponieważ pozwala na dopasowanie nowoczesnych metod nauczania do tradycyjnych. Jest doceniany przez młode pokolenie – entuzjastów nowinek technologicznych i Internetu. Uczestnicząc w programie, przyjmują postawę Europejczyków świadomych różnic kulturowych i językowych. Pozwalają funkcjonować w globalnym społeczeństwie przy zachowaniu swojej tożsamości kulturowej.

Rola nauczyciela w edukacji jest nieoceniona, to właśnie on wskazuje, na co należy zwrócić uwagę, pokazuje drogę do realizacji zadań, kreuje i podpowiada. Student czy uczeń najczęściej sięgnie właśnie po to narzędzie, które zaproponuje nauczyciel, wykładowca lub trener. Uczący się nie widzą potrzeby otwierania się na nowe środki wspomagające nauczanie, jeżeli wcześniej nie pokazano im ich znaczenia. Okazuje się, że postawa nauczycieli jest decydująca pod tym względem.

Bibliografia

- Cape Town Open Education Declaration: "Unlocking the promise of open educational resources" (2007).
- Hamadoun Toure, sekretarz generalny International Telecommunication Union. *Internet podstawowym dobrem ludzkości*. <http://www.ibard24.pl/blog/?p=1022> (2010).
- <http://www.farmerama.pl/> (10.08.2010).
- Internet podstawowym dobrem ludzkości*. <http://www.ibard24.pl/blog/?p=1022>.
- Jańczyk, J. (2001). *Adobe Atmosphere*. Medycyna praktyczna. Portal dla lekarzy. http://www.mp.pl/artykuly/index.php?aid=7448&_tc=848A2A79E931437CA4C2D8F7894DFF20&print=1.
- Kędzierska, B. (2010). *Informacyjne przygotowanie nauczycieli*. V Ogólnopolska Konferencja Naukowa. Konspekt nr 9. Kraków. http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt9/inf_konf.html.

- Małozzowski, R. (2000). *Komputer jako narzędzie pracy nauczyciela*. Konspekt nr 3. Kraków. <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/malozzowski.html>.
- Pietrzak, A. (2009). Znaczenie i rozwój programu eTwinning w Polsce na tle Europy. W: E. Gajek, P. Poszytek (red.). *eTwinning drogą do edukacji przyszłości*. Warszawa.
- Przegląd Virtual Worlds – Creative Commons License. <http://www.futureforall.org/vr/virtualreality.htm> (11.08.2010).
- Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*. Materiały związane z procesem bolońskim (2009). Warszawa.
- Sołtysiak, W. (2009). Integracja technologii informacyjnych z procesem kształcenia. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Sołtysiak, W. (2010). *Znaczenie nowych technologii w zarządzaniu procesem kształcenia*. Recenzja artykułu Prof. nadzw. Uniwersytetu Rzeszowskiego dr. hab. Marka Palucha.
- Virtual Reality. <http://www.futureforall.org/vr/virtualreality.htm> (10.08.2010).
- Waligórska, B., Oleszczyk W. (2009/2010). *Internet w dydaktyce i nauczaniu*. Publikacje edukacyjne nr.8, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1529>.
- Wróblewski K., *Wirtualne światy: nowy najgorętszy element dziecięcego marketingu?* <http://interaktywnie.com/biznes/blog-ekspercki/trendy/wirtualne-swiaty-nowy-najgorętszy-element-dzieciecego-marketingu-20> (10.08.2010).
- Zychalska M., *Komentarze 9*. 2007. <http://interaktywnie.com/biznes/blog-ekspercki/trendy/wirtualne-swiaty-nowy-najgorętszy-element-dzieciecego-marketingu-20>.

Streszczenie

Technologie informacyjne odmieniły świat, jeszcze 10 lat temu Internet był luksusem, a posługujący się komputerami uważani byli za ludzi nowoczesnych. Teraz nikt nie wyobraża sobie życia bez dostępu do komputera czy Internetu. W szkołach materiały do lekcji, wykłady czy ćwiczenia można pobrać ze strony WWW. Obecność platform e-learningowych zaczyna być koniecznością. Młodzież i dzieci chcą aktywnie uczestniczyć w społeczności szkolnej i uczelnianej. Zmieniają się tylko narzędzia do przekazu informacji, jest ich więcej, a dostęp jest coraz szybszy. Padają pytania o szkołę. Czy to zmierza do tradycyjnej nauki?

Technologie informacyjne mamy traktować jako narzędzie i metodę kształcenia. Mogą stanowić nowy paradygmat edukacji.

Summary

Information technologies changed the world, even 10 years ago the Internet was a luxury, and people using a computer were regarded as modern humans. Now, one cannot imagine life without access to a computer or the Internet. Some school materials for lessons, lectures or exercises can be downloaded from the web. The presence of e-learning platforms becomes a necessity. Youth and children want to participate actively in school and university community. Only the tools used to convey pieces of information change, there are more tools known in the world and access to them is faster. People started to ask questions about school. Is this the twilight of traditional science? Information technologies should be treated as a tool and method of education. They may constitute a new paradigm of education.

Część 4

**Podmiot i podmiotowość
w różnych instytucjach
oświatowo-opiekuńczych**

Adrianna Sarnat-Ciastko

Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?

Wstęp

W lutym 2009 roku w Częstochowie odbyła się konferencja dla nauczycieli pod hasłem „Tutoring jako szansa dla polskiej szkoły”, której inicjatorami były wrocławskie Towarzystwo Edukacji Otwartej, Autorskie Liceum Artystyczne i Akademickie „ALA” w Częstochowie oraz Starostwo Powiatowe w Częstochowie. Spotkanie to pozwoliło mi po raz pierwszy zetknąć się z ideą tutoringów – specyficznego sposobu pracy ucznia i nauczyciela. Metoda ta, która w pierwotnej formie zaistniała w Europie już w XVI wieku, obecnie z powodzeniem urzeczywistnia się w dwóch Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” we Wrocławiu i Częstochowie, w Społecznym Liceum Sztuk Plastycznych „ALA” we Wrocławiu oraz klasach gimnazjalnych, w których eksperymentalnie zdecydowano się na jej wprowadzenie.

Wśród kolejno prezentowanych wówczas referatów wyjątkowo wybrzmiały stwierdzenia, które unaoczniały, że stosowana w „ALA” praktyka, sprawia, że uczeń może być w szkole w sposób znaczący dostrzeżony, może mieć dużą swobodę działania i wolność wyboru. Prawa ucznia – zapisane w statucie „ALA” – dotyczyły również tego, że uczeń ma możliwość wyboru dla siebie własnego nauczyciela-opiekuna (Statut..., 2009, cz. III, par. 7, p. 2). Ten fakt był dla mnie na tyle inspirujący, że stał się *spiritus movens* niniejszego tekstu. Inspiracja ta wynikała bowiem z tego, że podawane przez referentów informacje stały w opozycji do stwierdzeń m.in. K. Kruszewskiego, który zauważa, iż wychowawca jest „autorytetem z zewnętrznego nadania” (K. Kruszewski, 2004, s. 287), jest zatem osobą wybieraną dla grupy uczniów przez chociażby dyrektora szkoły czy radę pedagogiczną (co zresztą jest oczywistością w szkołach powszechnych). W ten sposób zarysowała się skala, której jeden koniec wiąże się ze swobodą podejmowania decyzji przez ucznia, a drugi z jego całkowitą podległością. Ów obszar między wyborem i nadaniem implikuje z kolei do postawienia wielu pytań. Jakże zatem kon-

sekwencje mogą ponieść i uczeń, i nauczyciel w sytuacji posiadania bądź nieposiadania przez nich możliwości takiego wyboru? Czy wolność dana osobie dorastającej jest gwarantem jej ewentualnego sukcesu w uczeniu się oraz zdobywaniu nowych umiejętności? Kto ponosi odpowiedzialność za wyniki prezentowanej nowej metody wychowawczo-dydaktycznej? Czy obarczony jest nią opiekun-tutor, czy też w dużej mierze spoczywa ona na barkach podopiecznego? Czy wreszcie tutoring wpisuje się w idee realizowanej reformy oświaty, której postulatem był m.in. zwrot polskiego szkolnictwa w kierunku personalizmu, w tym upodmiotowienia każdej ze stron procesu nauczania i wychowania? Podjęte rozważania będą stanowiły próbę odpowiedzi na podane wyżej pytania. Prócz tego w niniejszym tekście przedstawię Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA”, stanowiące w dalszym ciągu swoiste *novum* w systemie polskiej oświaty.

Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA”

Geneza Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA” sięga 1995 roku. Wtedy to rozpoczęła funkcjonowanie szkoła, której zadaniem, zgodnie z koncepcją twórcy „ALA” M. Budzyńskiego, było przede wszystkim uznanie podmiotowości ucznia. Podkreślone zostało to statutowym zapisem, który stwierdza, że głównym założeniem szkoły jest „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów” (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 8). Zapis ten, jak zauważał M. Budzyński, miał żywo nawiązywać do ustawy o systemie oświaty, która w przepisach ogólnych informuje, iż zadaniem owego systemu jest

[...] dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej (Ustawa o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm., art. 1, p. 4).

Podstawą tak przewidzianego dla „ALA” działania stała się realizowana w praktyce pedagogika personalno-egzystencjalna (pedagogika dialogu) stworzona przez J. Tarnowskiego [o czym także informuje statut szkoły w przepisach poświęconych m.in. programowi wychowawczemu „ALA” oraz narzędziom realizującym określone cele i zadania szkoły (Statut..., 2009, cz. II, par. 6, p. 1; cz. I, par. 2, p. 3a)]. Mimo że sposób funkcjonowania „ALA” nie był praktykowany w powszechnych szkołach średnich w Polsce, to szkoła została

wpisana do ewidencji Kuratorium Oświaty we Wrocławiu¹ jako szkoła średnia młodzieżowa o charakterze liceum humanistycznego, która na tamten czas posiadała rozwinięty blok przedmiotów artystycznych o specjalnościach: projektowanie plastyczne, fotografia artystyczna i teatralna.

Po pierwszych latach działalności „ALA” zaczęła swoistą transformację, której początkiem było uzyskanie w 1997 roku uprawnień szkoły publicznej. Wiązało się to jednak z podziałem placówki na dwie jednostki: wpisane do rejestru szkół artystycznych w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie Społeczne Liceum Sztuk Plastycznych (SLSP) oraz przyjęte do ewidencji wrocławskiego kuratorium Społeczne Liceum Ogólnokształcące (SLO). W ten sposób powstał Zespół Szkół Autorskie Licea Artystyczne „ALA” oferujący w ramach liceum plastycznego specjalności: wystawiennictwo i fotografia artystyczna, natomiast w ramach liceum ogólnokształcącego kierunki: teatralny, literacko-dziennikarski, rysunek i malarstwo, fotografia oraz animacja kultury. Należy zauważyć, że po pewnym czasie wśród oferowanych kierunków w SLO „ALA” powstały także kierunki akademickie, obejmujące program nauk ścisłych, przyrodniczych lub humanistycznych, których głównym zadaniem jest przygotowanie uczniów, decydujących się na podjęcie takiej drogi rozwoju, do dalszej edukacji na studiach wyższych. Obecnie SLO statutowo jest trzyletnią, niepubliczną szkołą ponadgimnazjalną, autorskim liceum ogólnokształcącym (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 4), która prócz zajęć w ramach kierunku artystycznego z programem rozszerzonym o lekcje języka angielskiego oraz wiedzy o kulturze, prowadzi zajęcia na kierunkach akademickich (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 5). Z kolei SLSP jest ponadgimnazjalnym, czteroletnim, autorskim liceum sztuk plastycznych (Statut..., 2007, cz. I, par. 1, p. 5), kształcącym na specjalnościach: reklama wizualna, techniki graficzne (grafika użytkowa), fotografia, formy użytkowe, specjalizacja: dekorowanie (aranżacja) wnętrz (Statut..., 2007, cz. I, par. 1, p. 5), które kończy się egzaminem dyplomowym.

Zmiany w istniejącej już 15 lat placówce związane były z decyzjami organu prowadzącego „ALA”. Do 1999 roku było nim Towarzystwo Działań dla Samorozwoju, które zostało zastąpione Towarzystwem Edukacji Otwartej (TEO). Przełomowy dla funkcjonowania szkoły był także 2003 rok, w którym swoją działalność rozpoczęło Autorskie Liceum Artystyczne i Akademickie „ALA” w Częstochowie. Kolejnym ważnym momentem stał się 2006 rok, w czasie którego Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało o przyznaniu „ALA” statusu szkoły eksperymentalnej. Status ten wymagał od „ALA” oddania się pod opiekę merytoryczną wybranej szkoły wyższej (we Wrocławiu została nią Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, a w Częstochowie Akademia im. Jana Długosza).

¹ Przedstawione powyżej informacje dotyczące historii „ALA” znajdują się na stronie: <http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia> (14.01.2011).

Zarysowując kształt Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA”, warto również wspomnieć, że prócz przedmiotów, w których uczestnictwo związane jest z realizacją podstawy programowej, uczniowie „ALA” mają możliwość brania udziału w wybranych, dodatkowych zajęciach. Zajęcia te pozwalają podopiecznym szkoły, zgodnie ze statutem, na rozwój własnej aktywności twórczej. Wśród proponowanych zajęć uczniowie, którzy zdecydowali się na naukę na kierunkach artystycznych zarówno w Częstochowie, jak i we Wrocławiu, mogą znaleźć: projektowanie plastyczne, rysunek i malarstwo, fotografię artystyczną, warsztaty teatralne, film i sztuki multimedialne, grafikę komputerową, taniec, kulturę fizyczną, animację kultury, warsztaty muzyczne oraz warsztaty literacko-dziennikarskie. Ponadto każdy zainteresowany uczeń SLO może uczestniczyć w zajęciach dodatkowych, m.in. z: wiedzy o mediach, podstaw filozofii, historii muzyki i historii teatru (Statut..., 2009, cz. I, par. 1, p. 5). Warto zauważyć, że zakres przedmiotów do wyboru może wskazywać na to, iż mimo formalnego rozdzielenia szkoły na liceum ogólnokształcące i plastyczne, SLO nie rezygnuje z pierwotnych założeń, aby kłaść nacisk na rozwój artystyczny uczniów. Z kolei w SLSP wśród alternatywnych przedmiotów do wyboru uczeń może znaleźć, m.in.: historię mediów, wiedzę o życiu w rodzinie, wiedzę o prawie czy filozofię (Statut..., 2007, cz. I, par. 1, p. 6).

Geneza tutoringu

W *Słowniku pedagogicznym* W. Okonia z 1981 roku (w kolejnym wznowieniu zabrakło tej definicji) tutor określany jest jako wychowawca kilkuosobowej

[...] grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią (W. Okoń, 1981, s. 324).

Samo określenie „tutor” wywodzi się z łacińskiego *tutus*, które oznaczało obrońcę, lub opiekuna małoletnich, lub *tueri*, co znaczyło: patrzeć, bronić, zachować i strzec (W. Kopaliński, 2000, s. 519). Ponadto można, a nawet należy dopatrywać się w tym określeniu korzeni angielskich, gdzie *tutee* określa podopiecznego (P. Czekierda i in., 2009, s. 5), a samo słowo **tutor** oznacza, w pierwszej kolejności: opiekuna, wychowawcę, gubernera (I. Jastrzębska-Okoń, K. Billip, 1981, s. 319), a w drugiej prywatnego nauczyciela oraz korepetytora (T. Jaworska, 1992, 1996, s. 322). Pojęcie to obrazuje również osobę, która w uczelniach i kolegiach pełni funkcję adiunkta – wychowawcy, kierującego indywidualnie pracą przydzielonej mu grupy studentów (por. W. Kopaliński, 2000, s. 519; J. Tokarski, 1980, s. 784). W takim kontekście można byłoby

stwierdzić, że metoda ta to *nihil novi sub sole*, tutoring bowiem odwołuje się do pierwotnej więzi/relacji między mistrzem/nauczycielem a uczniem. W czym tkwi specyfika pracy tutora?

Jak podają J. Draus i R. Terlecki pojęcie tutoringu bądź tutorialnego systemu nauczania wywodzi się z Wielkiej Brytanii. Jeszcze do początków XIX wieku tutoring obok kształcenia ogólnego (klasycznego) (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 45) dominował na dwóch uniwersytetach w Oxford i Cambridge. Uczelnie te były również miejscem narodzin tej metody w XVI wieku, kiedy stopniowo w każdej z nich dochodziło do wyodrębnienia się dwóch instytucji: uniwersytetu i kolegium. Tadeusz Wujek zauważa, że kolegia, które pierwotnie były bursami, stworzonymi dla zapewnienia studentom kwater i utrzymania, przekształcały się w ośrodki nauczania, które często były bardziej wpływowe i zamożniejsze niż ich macierzysty uniwersytet (T. Wujek, 1970, s. 69–70). Ostatecznie, z biegiem czasu wyłoniło się kilkadziesiąt kolegiów działających zarówno w Oxford, jak i Cambridge. Odrębność owych instytucji podkreślał dodatkowo fakt ich niezależnego samorządu oraz ponoszonej przez kolegia pełnej odpowiedzialności za swoich wychowanków i poziom nauki. Tak pojawiło się miejsce dla tutora, który miał pomóc studentom, członkom danych kolegiów, w odpowiednim przygotowaniu się do zaliczenia koniecznych egzaminów, a co za tym idzie – ukończenia uniwersytetu. W tym celu tutor m.in. dokonywał wyboru odpowiednich wykładów oraz lektur, pomagał podopiecznym w utrwaleniu przez nich zdobytej wiedzy, zadawał prace pisemne i co tydzień odbywał ze studentem bądź małą grupą podopiecznych konsultacje w celu ich omówienia. Taka forma kontaktu oznaczała, według T. Wujka, że cały ciężar pracy dydaktycznej spoczywał na opiece naukowym (T. Wujek, 1970, s. 70).

Z czasem, kiedy w Wielkiej Brytanii powstawało coraz więcej uczelni wyższych, a intensywnie rozwijający się kapitalizm wymagał rzeszy wykwalifikowanych robotników, nauczanie stawało się bardziej powszechne. Wraz z szerzeniem się ogólnodostępnej edukacji, rozpowszechniała się także metoda tutoringu, która wykroczyła wówczas poza mury ośrodków akademickich, trafiając do *university extension* – uniwersytetów rozszerzonych, tzw. studiów za murami. Instytucje takie, z inicjatywy uniwersytetu w Cambridge, powstawały dla dorosłych, którzy chcieli na zajęciach wieczorowych poszerzać swoje kwalifikacje. W celu pełnienia opieki nad samodzielnie uczącymi się grupami studentów uniwersytet powoływał tutorów (T. Wujek, 1970, s. 83). Prawdziwy przełom w dostępności szkolnictwa dla dorosłych nastąpił jednak w 1907 roku (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 54), kiedy Workers Educational Association – WEA (Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe) zreformowało działalność uniwersytetów rozszerzonych, wprowadzając (przy współudziale uniwersytetu w Oxford) tzw. ruch uniwersyteckich klas tutorialnych. Klasy te stanowiły „najwyższą formę pracy oświatowej w ramach upowszechnienia wiedzy” (T. Wujek, 1970, s. 87). Założeniem funkcjonowania owych

oddziałów były trzyletnie studia pod opieką tutora, które miały być przeznaczone dla robotników, członków związków zawodowych lub stowarzyszeń spółdzielczych. Warto zauważyć, że od początku działalności trzyletnie klasy tutorialne były subsydiowane przez państwo. Z przekazywanych środków przede wszystkim utrzymywano tutorów, a także finansowano wydawanie regulaminu dla klas tutorialnych (T. Wujek, 1970, s. 88). Warto zauważyć, że klasy tutorialne w Wielkiej Brytanii cieszyły się największą popularnością do drugiej wojnie światowej. Z czasem zaczęły być zastępowane przez inne formy, które nie były już organizowane przez uniwersytety, wymagające od chętnych posiadania podstawowej wiedzy z zakresu wybranych przedmiotów (T. Wujek, 1970, s. 90–91), lecz przez wiele innych instytucji. Były to: kursy roczne, internatowe, wakacyjne lub kursy organizowane w innym czasie wolnym (T. Wujek, 1970, s. 90). W każdym jednak przypadku, jak podaje T. Wujek, wyraźnie utrzymywało się zapotrzebowanie na prace tutorów.

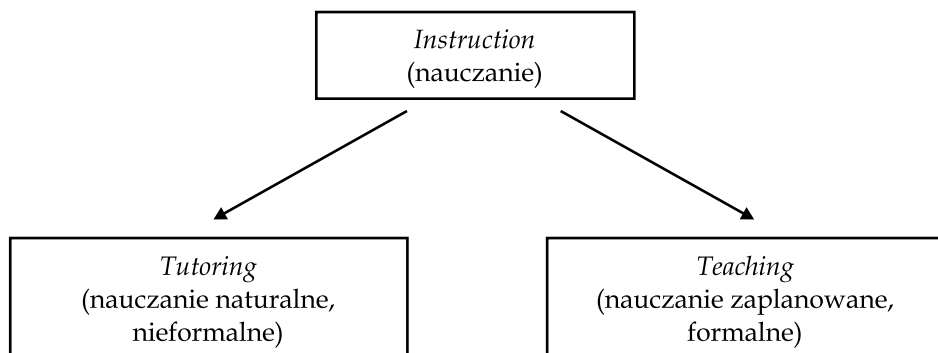
Mimo ciągłych zmian i reform brytyjskiej oświaty system tutorialny w dalszy latach cieszył się dużym poważaniem. Może o tym świadczyć choćby raport tworzony przez komisję pod przewodnictwem Lorda Robbinsa w latach 1961–1963, poświęcony szkolnictwu wyższemu Wielkiej Brytanii. Jednym z postulatów komisji było bowiem upowszechnienie systemu opiekunów nad studentami. W liście proponowanych zaleceń można przeczytać, że: „Każdy student powinien mieć wyznaczonego opiekuna, którego obowiązkiem będzie udzielanie podopiecznemu regularnych wskazówek” (Szkolnictwo wyższe..., 1965, s. 123). Na tym komisja jednak nie poprzestała, w kolejnym punkcie pisząc: „Każdy student powinien systematycznie przygotowywać pisemne prace domowe, które należy następnie dyskutować w jego obecności” (Szkolnictwo wyższe..., 1965, s. 123).

W ten sposób określone zostają dwa główne filary działania ówczesnych tutorów: nadzór opiekuna nad podopiecznym oraz systematyczne zadawanie prac pisemnych, które miałyby stanowić dla studenta punkt wyjścia do własnej pracy naukowej. Co ciekawe, w podobnym duchu brzmią zalecenia komisji pracującej na początku lat 90. XX wieku nad raportem *Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future*, w którym komisja, choć nie odwołuje się bezpośrednio do tutoring, zaleca, aby „umocnić rolę nauczyciela jako wychowawcy dzieci i młodzieży” (C. Kapisiewicz, 1994, s. 29).

Należy zauważyć, że na gruncie anglosaskim w latach 80. XX wieku wykształciło się także inne rozumienie pojęcia tutoring. Autorem nowej definicji był D. Wood, który widział w tutoring rodzaju nieformalnego, naturalnego i spontanicznego nauczania, do którego dochodzi, jak zauważa A. Pawlak, w sytuacjach interakcji społecznej wzbogaconej o naturalnie pojawiające się „okazje edukacyjne” (A. Pawlak, 2009, s. 34). David Wood miał dokonać swoistego podziału nauczania (schemat 1) na: *instruction* (termin nadrzędny, traktowany jako intencjonalne kształtowanie wiedzy oraz umie-

jętności ucznia), *teaching* (nauczanie zaplanowane, bardziej formalne) i *tutoring* (nauczanie naturalne, spontaniczne, nieformalne) (A. Pawlak, 2009, s. 34).

Schemat 1. Podział nauczania według D. Wooda



Źródło: za: A. Pawlak, 2009, s. 34.

Tego typu rozumienie tutoringów spowodowało, że proces spontanicznego nauczania – uczenia się był analizowany nie tylko w odniesieniu do relacji tutor (osoba dorosła) – podopieczny (uczeń), ale także do relacji rówieśniczych. W ten sposób zaczęto dostrzegać obecność tutoringów dziecięcego (który na gruncie polskim jest badany m.in. przez A. Pawlak).

Współczesny obraz tutoringów w Polsce

Tutoring na ziemiach polskich nie jest zjawiskiem całkowicie obcym, gdyż na przełomie wieków znane były, organizowane na kształt „studiów za murami”, powszechne wykłady prowadzone przez pracowników uniwersytetów w Krakowie i we Lwowie (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 54). Ponadto słowo „tutor” było używane w dawnej Polsce i oznaczało analogicznie opiekuna i wychowawcę (J. Tokarski, 1980, s. 784). Współczesnym prekursorem tutoringów w Polsce, jako metody nauczania, tworzenia przestrzeni do zaistnienia relacji między podopiecznym a opiekunem/tutorem, stał się jednak dopiero w latach 90. XX wieku Z. Pełczyński. Na bazie własnych doświadczeń, które zdobywał przez wiele lat, pracując jako profesor-tutor na uniwersytecie w Oxford, po powrocie do kraju w 1994 roku stworzył Szkołę dla Młodych Liderów Społecznych i Politycznych (obecnie Stowarzyszenie Szkoła Liderów), którą kieruje do dziś (<http://www.szkoła-liderow.pl>). Rok później metoda tutoringów została wykorzystana w powstającym i opisywanym w niniejszym artykule

Autorskim Liceum Artystycznym „ALA” we Wrocławiu. Warto zauważyć, że od lat Towarzystwo Edukacji Otwartej (TEO), które sprawuje opiekę nad „ALA”, stara się również promować postulaty edukacji zindywidualizowanej (por. P. Czekierda i in., 2009, s. 5) oraz organizować programy autorskie propagujące ideę tutoringu w szkołach publicznych. Działania takie odbywają się przy współpracy z Kolegium Tutorów, powołanej przez TEO w 2006 roku niepublicznej placówce kształceniowo-badawczej (http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=o_kolegium).

Na przełomie XX i XXI wieku tutoring zaistniał także w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego. Od kilkunastu lat działają bowiem zapoczątkowane przez J. Axera z Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego (P. Czekierda i in., 2009, s. 6) Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH). Tak zwane *Artes Liberales* pozwalają studentom na studiowanie w ramach indywidualnego programu studiów, który jest zatwierdzany przez opiekuna naukowego i np. Radę Programową (jako instytucję nadrzędną)². Uczestnik MISH ma zatem możliwość dobierania przedmiotów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Obecnie studia takie działają na: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Znane są także prowadzone od lat 90. XX wieku w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu tutoriale, wzorowane na praktyce anglosaskiej, dzięki którym studentom pozwala się dokonać wyboru zajęć z oferty przedstawionej przez wykładowców (<http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wyborl=1&wyborp=1>). Tutorzy, jako indywidualni opiekunowie, pojawiają się także podczas wyjazdów stypendialnych w takich programach, jak Socrates-Erasmus. W ramach odbywanego stypendium uczestnik rozpoczynający naukę na uczelni w obcym dla siebie państwie może liczyć na indywidualne wsparcie ze strony oddelegowanego do tego celu przez ośrodek akademicki mentora (doradcy, opiekuna), który stara się dopasować zajęcia do jego potrzeb oraz pomóc mu w zintegrowaniu się ze środowiskiem³.

² Por. m.in.: Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, cz. III, p. 15 (a), <http://www.mish.uj.edu.pl/studia/studia-1-stopnia> (14.01.2011); Regulamin studiów i zasady studiowania w Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL, cz. II, p. 4, http://bip.kul.lublin.pl/regulamin_mish,art_2121.htm (14.01.2011); Regulamin MISH tekst ciągły na podstawie zarządzenia Rektora Uniwersytetu Śląskiego, cz. III, par. 8, p. 1, <http://www.mish.us.edu.pl/regulamin.php> (14.01.2011); Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych [na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika] cz. II, par. 3, p. 1, http://www.mish.umk.pl/pliki/regulamin_mish.doc (14.01.2011).

³ Informacje zaczerpnięte z: Karta Jakości Praktyki Erasmusa i Porozumienie o programie praktyki, *Quality Commitment for Erasmus Student Placements* (<http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/122>).

Tutorial wykorzystywany jest także w innych dziedzinach. Służy jako metoda, którą posługują się organizacje pozarządowe, m.in. do prowadzenia kursów doskonalenia zawodowego. Wykorzystywana jest także przez *e-learning*, np. w programach „Centra Kształcenia na Odległość na Wsiach” (<http://www.edukacjaonline.pl/>) czy „Wioska Internetowa” (<http://www.wioskainternetowa.pl/aktualnosci/lista/0>), które są współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83), jednak tutaj rolę przewodnika przejmuje przede wszystkim program komputerowy/kurs, natomiast opiekun i trener obecni przy szkoleniu starają się udzielać wszelkich wskazówek oraz aktywizować osobę do dalszej, samodzielnej nauki. Jak zatem należy definiować współczesny, polski tutoring? Na bazie doświadczeń tutorów pracujących w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” metodą tą określane jest indywidualne, odbywające się w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi spotkanie między tutorem (nauczycielem, opiekunem) a uczniem (por. P. Czekierda i in., 2009, s. 5). Jest to również długofalowy, polegający na współpracy proces (tutorial), który nakierowany jest na integralny rozwój podopiecznego, dotyczący się jego wiedzy, umiejętności i postaw (por. http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=co_to_jest_tutoring). Anna I. Brzezińska i L. Rycielska określają tutoring jako zindywidualizowane podejście do studenta, w którym profesor/tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej, przy czym osoby tutora i ucznia/studenta łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu podopiecznego (A.I. Brzezińska, L. Rycielska, w: P. Czekierda i in., 2009, s. 19). Prócz zaufania, głównym celem i punktem odniesienia tego procesu jest poszanowanie godności człowieka przez akceptację drugiej osoby, co pomaga w skutecznej pracy indywidualnej z uczniem. Tutoring zatem to praca ukierunkowana na mocne strony podopiecznego, której celem jest również odkrywanie jego talentu.

Warto zauważyć, że tutoring w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich „ALA” jest realizowany na trzech obszarach: opiekuńczym/rozwojowym, naukowym/akademickim oraz artystycznym. W każdym z nich podopieczny „ALA”, który decyduje się na taką metodę pracy, dokonuje wyboru opiekuna/tutora, który staje się jego przewodnikiem, osobą wspierającą w rozwoju, zdobywaniu określonej wiedzy i umiejętności. Praca ucznia jest samodzielna, oparta na wspólnie ustalonym programie. Tutor jest dla niego punktem odniesienia, z którym podczas cotygodniowych spotkań dzieli się swoim nowo nabytym doświadczeniem. W tym kontekście celem pracy tutora, jak twierdzi Kolegium Tutorów, będzie mądrość, a nie wiedza (http://www.tutoring.pl/index.php?&tag=kto_to_jest_tutor). Dlatego też tutor stara się stymulować rozwój ucznia. Do tego potrzebna jest jednak odpowied-

nia znajomość podopiecznego, jego zdolności, zainteresowań, charakteru i temperamentu, jak również jego osadzenia w życiu i wynikającej z tego kultury. To z kolei powoduje powstanie zdecydowanej konieczności własnego rozwoju tutora, ponieważ ten, prócz stosownej wiedzy, musi dysponować umiejętnościami pracy „jeden na jeden”, związanymi m.in. z: umiejętnym zadawaniem pytań, aktywnym słuchaniem, udzielaniem informacji zwrotnej, wyznaczaniem celów, motywacją, rozliczaniem z zadań, monitoringiem. Wydaje się zatem, że spotkanie nauczyciela z uczniem musi zawierać aspekt poznania siebie – tylko wtedy, kiedy jest się autentycznym, można ze sobą współistnieć, stać się dla siebie towarzyszem drogi.

Obraz współczesnego wychowawcy w kontekście reformy oświaty

Jednym z ważniejszych założeń reformy oświaty, toczącej się od czasu transformacji ustrojowej, stało się zwrócenie uwagi na wartość wychowania, które w poprzednim systemie zostało mocno zaniedbane na rzecz utrwalania wiedzy. W tym kontekście, zgodnie z proponowanymi zmianami, każdy nauczyciel stał się (bądź miał sobie uświadomić, że jest) wychowawcą. O konieczności takich działań miał przekonywać chociażby zapis informujący o zadaniach ogólnych szkoły w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów (załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.), „Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”. Zmiany dokonane w podstawach programowych w przeciągu kolejnych lat rozwinęły ten zapis, dodając, że celem kształcenia ogólnego staje się:

[...] przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk; zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

W tym kontekście nauczyciele, mając na uwadze osobowy rozwój podopiecznych, zostali obdarzeni zadaniem „tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.).

wej z dnia 15 lutego 1999 r.). Zgodnie z innym zapisem głównym punktem odniesienia w działalności edukacyjnej nauczycieli miało być dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia (K. Korab, 1999, s. 47). Ponadto w podstawie programowej przyjętej pod koniec 2008 roku zauważa się, że „obok zadań wychowawczych i profilaktycznych nauczyciele wykonują również działania opiekuńcze odpowiednio do istniejących potrzeb” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

Jak zatem w perspektywie tych zapisów można zdefiniować, kim jest wychowawca/nauczyciel? Jedna z definicji podaje, że jest to

[...] odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych, a więc w szkołach, przedszkolach, na kursach lub innych placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych (W. Pomykało, 1993, s. 439).

W innej współczesnej definicji, podawanej przez C. Kupisiewicza i M. Kupisiewicz, obraz wychowawcy klasowego oraz pełnionych przez niego obowiązków jest jeszcze mocniej rozbudowany. Wychowawcą będzie tutaj nauczyciel sprawujący bezpośrednią opiekę nad uczniami danej klasy szkolnej, do którego zadań należy „możliwe pełne poznanie wszystkich uczniów, dbanie o prawidłową frekwencję, właściwy stosunek do nauki, kontrolowanie ich zachowania i postępów w nauce” (C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 195). Ponadto w jego kompetencjach leżą także, wydawałoby się oczywiste, czynności wychowawczo-administracyjne, takie jak: prowadzenie tzw. lekcji wychowawczych (które mają dotyczyć omawiania aktualnych problemów uczniów w szkole) czy prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen, przygotowywanie świadectw itp. To jednak nie wszystko. Według C. i M. Kupisiewiczów, wychowawca jest także odpowiedzialny za kształt relacji między uczniami, ma być również animatorem rozwijania aktywności społecznej podopiecznych. Jego zadaniem jest ponadto koordynacja oraz ujednoczenie oddziaływań wychowawczych nauczycieli, którzy uczą w podległej mu klasie. Oczywiście istotny jest także dobry i cykliczny kontakt z rodzicami uczniów. Zadaniem wychowawcy ma być również organizowanie pomocy i wsparcia dla uczniów w trudnej sytuacji życiowej oraz dla tych, którzy borykają się z trudnościami w nauce, a także tych, którzy są wybitnie zdolni. Wszystkie podane wyżej zadania czy funkcje wychowawcy klasowego zostały ujęte w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* w trzy grupy:

- 1) administrowanie, które ma polegać na „regulowaniu działalności klasy jako grupy formalnej w sprawach dotyczących wewnętrznego życia klasy”;
- 2) sprawowanie opieki, związane szczególnie z udzielaniem pomocy i wsparcia uczniom mającym trudności w nauce;
- 3) działalność organizatorska, związana z pracą z klasą traktowaną jako grupa nieformalna, która ma obejmować m.in. współpracę z organizacja-

mi uczniowskimi, organizowanie godzin wychowawczych czy ocenianie zachowania podopiecznych (por. T. Pilch, 2008, t. VII, s. 504–505).

Powołując się na tę publikację, należy zauważyć, że wychowawca klasy przedstawiany jest tutaj jako

[...] nauczyciel prowadzący planową pracę wychowawczą, zgodnie z realizacją celów wychowawczych szkoły. Wychowawca klasowy to przede wszystkim spolegliwy opiekun, rzecznik interesów uczniów, animator życia społecznego, kulturalnego i naukowego w klasie, a także doradca w spornych sprawach (T. Pilch, 2008, t. VII, s. 504).

Tabela 1. Triada funkcji nauczyciela wynikająca z propozycji reformy oświaty

| | | |
|------------|--------------|---|
| Nauczyciel | Wiedza | Dydaktyk |
| | Umiejętności | Instruktor, trener |
| | Wychowanie | Opiekun, wychowawca, autorytet, doradca, przewodnik, mistrz |

Źródło: K. Korab, 1999, s. 48.

W kontekście prezentowanych opisów może wybrzmieć założenie, że nauczyciel (a w ten sposób także szkoła) ma stwarzać warunki do jednoczesnego zdobywania wiedzy i umiejętności, a także wychowania. Stanowi to niezwykle trudne i odpowiedzialne zadanie dla pedagoga, gdyż okazuje się, że zakres jego kompetencji wobec wszystkich uczniów znacznie się poszerza (zob. tabela 1). Nie dziwi zatem fakt, że nauczyciel może czuć się obciążony ilością obowiązków, za które równocześnie musi przyjąć odpowiedzialność. Niemal automatycznie można przywoływać tutaj opisy wychowawców klasowych, którzy (tu powołując się na obraz zamieszczony w publikacji *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*) mając do dyspozycji swoją godzinę wychowawczą, omawiają na niej sprawy organizacyjne, nie mają już czasu na poruszanie kwestii wymagających interwencji, przez co zmuszeni są przekazywać je szkolnemu pedagogowi bądź psychologowi (K. Korab, 1999, s. 59). Przytaczanemu opisowi z owej publikacji towarzyszył postulat, aby wychowawca klasowy mimo wszystko był bardziej zaangażowany i obecny...

Władza i wybór

Reforma oświaty podkreśla wartość integralności, jakości, podmiotowości w nauczaniu, a także możliwości indywidualnego rozwoju ucznia. Założenia te mają mieć swoje praktyczne odniesienie w realizowanych programach wychowawczych szkoły. Zgodnie z przyjętym prawodawstwem owe dokumenty mają szczególnie zwracać uwagę na „wszechstronny rozwój osobisty” (K. Korab, 1999, s. 54) ucznia przez postrzeganie go jako człowieka w kategoriach jego godności, wolności, niepowtarzalności, konkretnych praw i obowiązków. W prawie do tworzenia programów wychowawczych, w których określony jest także zestaw obowiązków właściwych dla wychowawcy klasowego, mają się wyrażać podmiotowość i autonomia nauczycieli (K. Korab, 1999, s. 44). Wynika jednak z tego, że został pominięty jeden aspekt – możliwość tworzenia planu wychowawczego szkoły najpełniej stanowi jedynie o podmiotowości nauczycieli. W praktyce podmiotowość ucznia ograniczona jest do przyjęcia i realizacji tego programu, a nie jego współtworzenia.

Biorąc to pod uwagę, nie może dziwić cytowana już wyżej definicja K. Kruszewskiego, który widzi w wychowawcy klasowym formalnego kierownika zbiorowości klasowej, powołanego na to miejsce mocą suwerennej, niezależnej od opinii uczniów i ich rodziców decyzji zwierzchników szkoły (K. Kruszewski, 2004, s. 287), który ma dysponować autorytetem z zewnętrznego nadania. Zgodnie z opinią tego autora, autorytet z nadania ma pozwolić nauczycielowi ze szczególną skutecznością przeprowadzać swoją wolę, ponieważ stoi za nim cała organizacja szkolna i zwierzchnictwo szkoły. Zauważa jednak, że w konsekwencji może się to spotkać z jawnym bądź ukrytym buntem/konfliktem ze strony uczniów. Wychowawca bowiem nie jest członkiem grupy, którą kieruje, i nie został spośród niej wybrany na przywódcę. Symbolizuje zatem coś, co jest narzucone z zewnątrz, niezależne od woli uczniów czy rodziców, nierzadko przypadkowe i niechciane. Warto odwołać się tutaj także do opinii M. Łobockiego, który zauważa, że wychowawca klasy staje się nim „na mocy formalnego aktu nominacji, niemającego nic wspólnego z układem panujących w niej norm grupowych, jej strukturą społeczną, spistością czy atmosferą” (M. Łobocki, 1985, s. 101).

Na ten problem zwraca także uwagę M. Budzyński – dyrektor wrocławskiej „ALA”, który zauważa, że w szkole może zaistnieć rywalizacja dwóch drużyn nauczycieli i uczniów:

Na ogół uczniowska potrzeba rozwoju niezależności i samodzielności napotyka w szkole na przeszkodę wspomnianego „nauczycielskiego lęku przed udzieleniem wolności”, ale też potrzeby dominacji – spełnionej w uczniowskim posłuszeństwie (postrzeganym często jako podstawowa wartość w wychowaniu). Sytuacja ta jest bazą dla kształtowania się postawy buntu i kontestacji.

W warunkach, kiedy możliwość podejmowania decyzji przez ucznia ogranicza się do kwestii „uczyć się” lub „nie uczyć się”, a właściwie „poddawać się nauczaniu” lub „nie poddawać się nauczaniu” (M. Budzyński, *System...*).

Janusz Tarnowski, potwierdzając niejako tę sugestię, zauważa, że rozmieszczenie sił nie jest tutaj równomierne. Jeśli założy się, że celem uczęszczenia do szkoły przez ucznia jest osiągnięcie promocji do kolejnych klas, to nauczyciel przez możliwość oceny ich osiągnięć może o tym zdecydować. W ten sposób rozpoczyna się „jakaś gra, próba sił. Jest więc bariera, która dzieli” (J. Tarnowski, 1993, s. 40). Zdaniem J. Tarnowskiego, uczeń, chcąc wygrać, musi nauczyciela podejść podstępem, dlatego stosuje wszystkie chwytły, takie jak ściąganie, wagarowanie czy podpowiadanie. „Każdy więc, kto wstąpi w szeregi nauczycielskie, staje się przez to samo wrogiem ucznia” (J. Tarnowski, 1993, s. 41).

Toczy się zatem walka o wpływy i dominację, w której, jak zauważa K. Kruszewski, „każdy sukces, tzn. skuteczne przeprowadzenie woli wychowawcy, pozostawia pewien osąd niechęci u wychowanków – tym większy, im wyraźniej zobaczyli własną bezsilność” (K. Kruszewski, 2004, s. 288). W walce tej nauczyciel, pragnący zachować funkcję autorytarnego kierownika klasy, jak podaje cytowany wyżej autor, może stosować wiele technik, począwszy od arbitralnego rozkazu „rób, co każe” popartego groźbą „bo popamiętasz”, po perswazję, która ma przekonać, że inny od zakładanego przez nauczyciela sposób działania jest nierozsądny i niedojrzały. Z drugiej strony M. Łobocki uważa, że wychowawcze wpływy nauczyciela – kierownika klasy, który traktowany jest jako osoba stojąca poza obrębem grupy, a wręcz niejako ponad nią,

[...] obejmują jedynie sferę czysto zewnętrznych zachowań uczniów. Stąd też nie ma on nigdy pewności, jak dalece ukształtował u uczniów określone opinie, przekonania, postawy i w ogóle to, co składa się na pojęcie osobowości. Klasa, pozostająca pod wpływem li tylko formalnego przywódcy, jakim jest ów przysłowiowy autokrata, wcześniej czy później i tak wyłamie się spod jego wpływów (M. Łobocki, 1985, s. 103).

Co daje zatem możliwość wyboru? Krzysztof Kruszewski przyznaje, że w trakcie działania przywódcy grupowego, czyli osoby wybranej z danej grupy, przez tę właśnie grupę,

[...] bezsilność nigdy nie staje się doświadczeniem zbiorowym, bo w grupie zawsze pozostaje możliwość odebrania mu władzy; dlatego zapewne między nim a grupą nie tworzy się trwały dystans oparty na nieokreślonej niechęci (K. Kruszewski, 2004, s. 288).

Czy zatem brak możliwości wyboru stanowi o braku symetrii w spotkaniu ucznia z nauczycielem? Odpowiadając na to pytanie, warto przywołać tutaj choćby M. Łopatkową (twórczynię pedagogiki serca), która zauważa,

że jakkolwiek element panowania czy zarządzania sprowadza dziecko do roli własności, przedmiotu w sytuacji, gdy dziecko ma prawo do dokonania wyboru, na kim chce się wzorować (por. B. Śliwerski, 1998, s. 94–95). Podobnie twierdzi J. Tarnowski, zaznaczając, że wolny wybór dotyka samego jestestwa wychowanka, dlatego też nie może mieć ono ograniczeń. W takich warunkach można jedynie przypuszczać, że wychowawca „nadany z zewnątrz” musi się odznaczać niebывалymi kompetencjami, aby móc skutecznie skrócić ten dystans.

W tym kontekście warto przypomnieć, że wybór tutora-opiekuna w „ALA” jest dobrowolny i zależy od samego wychowanka. Można się tutaj zastanawiać, co decyduje o takim wyborze, jednakowoż zgodnie ze statutem szkoły wybór ten nie jest ostateczny, może ulec zmianie. Może to wynikać z przebiegu tutorialu, czyli cyklu spotkań tutora z wychowankiem, podczas których następuje wzajemne poznanie się w duchu dialogu, pojmowanego jako międzyosobowa relacja polegająca na nieustannej wzajemnej wymianie dóbr – wzajemnego obdarowywania się: czasem, życzliwością, współpracą, zaufaniem.

Autorytet z nadania?

Przedstawiana definicja K. Kruszewskiego, który widzi w wychowawcy autorytet z zewnętrznego nadania, moim zdaniem, zawiera dwa pojęcia, które mogą się wzajemnie wykluczać. Czy autorytet może być bowiem nadany? Czy nauczyciel, przejmując rolę wychowawcy, staje się jednocześnie (niejako automatycznie) autorytetem? Może bezpieczniej byłoby traktować stawianie się autorytetem jako proces, a nie sytuację jednorazową? Powołując się na cytowaną wcześniej broszurę *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, można przecież zauważyć, że

Im bardziej wychowawcy klasowi korzystać będą z szansy **stania się** rzeczywistymi autorytetami, doradcami, mistrzami i przewodnikami dla uczniów, tym lepiej będzie dla uczniów (K. Korab, 1999, s. 59).

Jak zatem wychowawca może stać się autorytetem? Przedstawiciele pedagogiki antyautorytatywnej zauważają, że autorytet wychowawcy jest „wynikiem dwustronnej interakcji, w przebiegu której obie strony wzajemnie się szanują, uznają i ufają sobie” (B. Śliwerski, 1998, s. 218). Idąc dalej, współpraca między partnerami wynika z budowania symetrycznych relacji, które są pozbawione przemocy fizycznej i psychicznej, a które dają podstawę do zaistnienia dialogu w atmosferze poczucia bezpieczeństwa. W tym kontekście J. Tarnowski twierdzi, że „[o]gromną szansę mają autorytety

wynikające z walorów osobowych” (Wołanie o mistrza...). Czym są zatem owe walory osobiste? Wydaje się, że jest to ogólnie pojęte człowieczeństwo – całokształt osoby. To, co może poruszać ucznia, to najpewniej przykład w myśl łacińskiej sentencji: *Verba movent, exempla trahunt* („Słowa poruszają, przykłady pociągają”). Osoba, która staje się przykładem, idąc dalej za personalistami, może pociągać swoją autentycznością i spójnością, na którą składa się zarówno to, co robi świadomie, jak i wszystko to, co jest **nieświadome, niezamierzone**. Cytowany przez J. Tarnowskiego M. Buber powiedział, że

[...] mistrz pozostał wzorem dla nauczyciela. Bo jeśli wychowawca dzisiejszy ma działać świadomie, musi mimo wszystko działać tak, jak gdyby nie działał... Wtrącanie się, dzieli duszę, będącą przedmiotem jego zabiegów, na część posłuszną i na część, która się buntuje (J. Tarnowski, 1993, s. 48).

Czy zatem w wychowaniu czyny niezamierzone są istotniejsze od zamierzonych? Posługując się dalekim porównaniem wychowania zamierzonego do intencjonalnej komunikacji werbalnej, a co za tym idzie – wychowania niezamierzonego, nieintencjonalnego do częstokroć nieświadomej komunikacji niewerbalnej, można zauważyć, że

[...] przesłanki niewerbalne pełnią wiele funkcji w procesie komunikowania się [...] niektóre wskaźniki niewerbalne powtarzają lub uzupełniają komunikat językowy [...]. Bywa, że przesłanki niewerbalne zastępują komunikat językowy (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 173–174).

Na całość przekazu zatem w różnym stopniu wpływają zarówno treść niewerbalna, jak i werbalna. Podobnie w procesie wychowania według J. Tarnowskiego będzie on sumą działania niezamierzonego, które ma wypływać m.in. z osobowości wychowawcy, i zamierzonego, zaplanowanego (jednak z przewagą działań niezamierzonych) (J. Tarnowski, 1993, s. 51).

W związku z dotychczasowymi rozmyślaniami, rysuje się pewna zależność. Mając do czynienia z przekazem zamierzonym i niezamierzonym (niewerbalnym), w kontekście wychowawcy, który został nadany, i wybranego tutora, może warto zadać pytanie, który z pojawiających się obszarów (zob. tabela 2) będzie miał bardziej doniosły wpływ na wychowanka?

Tabela 2. Tutor i wychowawca w przestrzeniach działalności zamierzonej i niezamierzonej

| | |
|---|---|
| Wychowawca (nadany) działalność zamierzona | Tutor (wybrany) działalność zamierzona |
| Wychowawca (nadany) działalność niezamierzona | Tutor (wybrany) działalność niezamierzona |

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują prezentowane dotychczas treści, największe znaczenie może mieć relacja podopiecznego z osobą, która nie będzie kontestowana, zostanie przyjęta autentycznie i autonomicznie zarazem. Być może najbliższy temu obrazowi będzie wybrany przez ucznia tutor, który oddziałuje na niego w sposób niezamierzony, z którym to uczeń w pewnym stopniu się identyfikuje. Ziemowit Włodarski stwierdził, że „[t]ajemnica powodzenia pedagogicznego tkwi nie tyle w idealnych programach, ale w tym, kim są wychowawcy-nauczyciele” (Z. Włodarski, 1992, s. 39).

Mistrz: w przestrzeni między u-wiedzeniem a troską o bunt

Pojęcia wyboru i identyfikacji stwarzają podstawy ku temu, aby na koniec w podejmowanych rozważaniach zaistniała jeszcze jedna postać. Lech Witkowski zauważa, że współcześnie „Szczególnego znaczenia – po fiasku rozmaitych doktryn egalitarnych i wobec narastania syndromu masowości w kulturze – nabiera elitarność, wybitność, mistrzostwo” (L. Witkowski, 2007, s. 266). W perspektywie opisu tutorów i wychowawców, rzeczywistości wybranej i nadanej może się zatem pojawiać postać mistrza. Mistrz pozostanie osobą, wzorcem roli kulturowej – jak powie o nim L. Witkowski (2007, s. 276), którą wybiera się jedynie indywidualnie, przez co oddziałuje na ucznia w najwyższym stopniu. Interesująco na ten temat wypowiada się A. Doda, zwracająca uwagę na to, że mistrz to osoba, której postać nas u-wiedza⁴ (od wiedzy), jednak zainteresowanie mistrzem i jego dyskursem jest autentyczne i bezpieczne tylko wówczas, gdy ów dyskurs będzie „nie tylko operowaniem wiedzą, ale całym jej kontekstem, świadomością dlaczego akurat ta, a nie inna wiedza jest tu i teraz przywoływana” (A. Doda, 2002, s. 176). Odczuwa się w tym obszarze istotne współdziałanie tego, co celowe, zamierzone, intencjonalne, i tego, co nieformalne, niezamierzone. Nie tylko zatem ma się liczyć wiedza mistrza, która w ostatecznej formie, parafrazując słowa A. Dody, może się stać przedmiotem ślepej, nierozwijającej ucznia fascynacji. Prawdziwego mistrza, co mocno podkreśla L. Witkowski, ma cechować postawa troski o rozwój ucznia, o to, aby ten stał się od niego większy (L. Witkowski, 2007, s. 273). Wymaga to od podopiecznego postawy buntu, gdyż jedynie to okresowe wypowiedzianie posłuszeństwa mistrzowi (por. L. Witkowski, 2007, s. 273–274) może dostarczyć mu perspektywy, a w ostateczności podtrzymać

⁴ Warto zauważyć, że wiąże się to z tradycyjnym znaczeniem „uwiedzenia”, które można rozumieć m.in. jako zmuszanie kogoś do zrobienia czegoś, czego w normalny sposób, by nie zrobił.

dyskurs. Z drugiej strony postawa buntu pozwala podopiecznemu na dokonywanie wyboru, z czym może się identyfikować. Dzięki temu może osobiście przetworzyć we własnym doświadczeniu podawane przez mistrza treści (por. B. Śliwerski, 1998, s. 121). Postawa buntu musi jednak dla podtrzymania relacji wypływać z obopólnej zgody. W takiej sytuacji mistrz pozostanie osobą, z którą można się identyfikować, którą można naśladować.

Czy można pozwolić sobie w tym miejscu na określenie, jakimi cechami powinien odznaczać się mistrz? Postać mistrza L. Witkowskiego postrzega przez pryzmat jego człowieczeństwa. Mistrz w jego odczuciu to postać, która jest życiodajna. Życiodajne ma być jego myślenie i doświadczenie, a co za tym idzie – ma z niego emanować taki styl pracy, życia i taka energia twórcza, którymi potrafi „zarażać” innych (L. Witkowski, 2007, s. 267). Cytowany autor zauważa także, że mistrz pozostawia uczniom przestrzeń warsztatu. Z kolei A. Doda dostrzega, że mistrz jest osobą, która stwarza szansę rozwoju własnego myślenia (A. Doda, 2002, s. 173). Jest „nosicielem i medium doświadczenia inicjacji” (L. Witkowski, 2007, s. 268). Indywidualny kontakt i bliskość z mistrzem mają być dla podopiecznego przestrzenią wyróżnioną, wyjątkową. Mimo tego, że wydaje się, iż uwodzi swoją osobowością, ma być człowiekiem z pogranicza, osobą otwartą na doświadczenia. Ponadto mistrz powinien stawiać przed sobą wysokie wymagania, które będą mobilizowały innych do pracy, ma być autorefleksyjny, posiadać zdolność do autoironii, powinien być wierny sobie, wytrwały w nieustannych poszukiwaniach, a także, jak stwierdza L. Witkowski, zaskakujący nowymi wcieleniami, które funkcjonują na pograniczu ekscentryczności uniemożliwiającej ich naśladowanie (L. Witkowski, 2007, s. 277). Warto tutaj zadać pytanie: czy te walory opisujące mistrza mogą być punktem odniesienia do pracy wychowawców/tutorów?

Podsumowanie

Zbyszko Melosik zakłada, że obecna praca nauczyciela i pedagoga powinna przyjąć formę negocjacji podjętych z młodzieżą, których celem byłoby ustalenie kształtu wspólnej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania u podopiecznych nawyków świadomego podejmowania decyzji, które dotyczą się ich własnego „Ja” (Z. Melosik, 2002, s. 78). Ten pogląd bardzo mocno koresponduje z myślą prezentowaną przez J. Jagiełę, który stwierdza, że

Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym (a być może przede wszystkim na tym!), aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje życie (J. Jagieła, 2004, s. 27).

Wydaje się zatem, że tworzenie takiej przestrzeni może się odbywać jedynie przez autentyczny dialog, w którym obie strony są zaangażowane i obie traktowane są podmiotowo. U podstaw takiego działania będzie leżeć możliwość dokonywania świadomych wyborów – zatem kształtowanie rzeczywistości nie nadanej a wybranej. Obecnie szansę na to mają uczniowie Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA”. Możliwość taka została potwierdzona zapisem o prawach i obowiązkach ucznia w statucie szkoły. Realizacja owego punktu czyni podopiecznych „ALA” odpowiedzialnymi za wybraną drogę. Wspólne ustalenia dotyczące m.in. opieki tutorialnej czy indywidualnego toku nauki pozwalają także na przeniesienie częściowej odpowiedzialności z nauczyciela na ucznia. Stwarza to zatem szansę na skuteczne odciążenie nauczyciela, a nawet, jak określają to A.I. Brzezińska i L. Rycielska, zapobieganie procesom tzw. autoinstrumentalizacji, czyli postrzegania siebie jako tylko narzędzia realizacji programu (A.I. Brzezińska, L. Rycielska, w: P. Czekierda i in., 2009, s. 26).

Cóż z tego wynika? Można założyć, że Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie „ALA” dają niejako wyraźny sygnał, iż idee, które wydawały się dalekie od kontekstów polskiego szkolnictwa, są możliwe do realizacji w praktyce. Ponadto problem współpracy ucznia z nauczycielem w rzeczywistości wybranej bądź nadanej może stanowić bardzo interesujący punkt wyjścia do pogłębionych badań. Oczywiście należałoby ująć w nich w pierwszej kolejności analizę motywów, jakimi kierują się uczniowie przy wyborze konkretnego opiekuna. Ich źródło może przecież tkwić zarówno w świadomie dostrzeżonych i zaakceptowanych przez podopiecznego kompetencjach bądź w autorytecie tutora, jak i w powierzchowności opiekuna czy pozornym przeświadczeniu uczniów, że może on cechować się np. uległością. Niemniej jednak bazując na danych, których źródłem jest ewaluacja przeprowadzana w „ALA”, można założyć, że szkoła ta jest dobrą inspiracją dla innych placówek.

Bibliografia

- Budzyński M. *System edukacyjny Szkół „ALA” alternatywą dla krytycznych i kontekstujących licealistów. Z doświadczeń praktyki szkolnej.* http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/11/Artykuly_o_ALA (14.01.2011).
- Czekierda, P., Budzyński, M., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zambrzuska, A. (red.) (2009). *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej.* Wrocław.
- Doda, A. (2002). *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki.* W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego.* Kraków.

- Draus, J., Terlecki, R. (2006). *Historia Wychowania. Wiek XIX i XX*. Kraków.
- Jagiela, J. (2004). *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków.
- Jastrzębska-Okoń, I., Billip, K. (red.) (1981). *Kieszonkowy słownik angielsko-polski, polsko-angielski*. Warszawa.
- Jaworska, T. (1992, 1996). *Słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Warszawa.
- Karta Jakości Praktyki Erasmusa i Porozumienie o programie praktyki, *Quality Commitment for Erasmus Student Placements*. <http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/122>.
- Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Korab, K. (1999). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. „Biblioteczka Reformy”, nr 13*. Warszawa.
- Kruszewski, K. (red.) (2004). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1994). *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin.
- Pilch, T. (red.) (2008). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa.
- Pomykało, W. (red.) (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych [na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika] http://www.mish.umk.pl/pliki/regulamin_mish.doc (14.01.2011).
- Regulamin Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, <http://www.mish.uj.edu.pl/studia/studia-1-stopnia> (14.01.2011).
- Regulamin MISH tekst ciągły na podstawie zarządzenia Rektora Uniwersytetu Śląskiego, <http://www.mish.us.edu.pl/regulamin.php> (14.01.2011).
- Regulamin studiów i zasady studiowania w Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL, http://bip.kul.lublin.pl/regulamin_mish,art_2121.htm (14.01.2011).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129), załącznik 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), załącznik 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.
- Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA” (z 1 września 2009 r.).
- Statut Społecznego Liceum Sztuk Plastycznych „ALA” (z 1 marca 2007 r.).
- Szkolnictwo wyższe Wielkiej Brytanii. Raport Komitetu powołanego przez premiera pod przewodnictwem Lorda Robbinsa 1961–1963 (Skrót i omówienie) (1965)*. Warszawa.
- Śliwowski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.

- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa.
- Tokarski, J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2007). Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji (dylematy pedagogiczne). W: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa.
- Włodarski, Z. (1992). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa.
- Wołanie o mistrza – z ks. Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochowski. <http://mateusz.pl/ksiazki/dszp/dszp-11-Tarnowski.htm> (29.03.2010).
- Wujek, T. (1970). *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*. Warszawa.
- <http://ersmus.org.pl/index.php/ida/117> (29.03.2010).
- <http://www.edukacjaonline.pl>.
- http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=340%3Acentra-ksztacenia-na-odlego-na-wsiach&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83 (29.03.2010).
- <http://www.szkola-liderow.pl>.
- <http://www.tutoring.pl>.
- <http://www.wfpik.amu.edu.pl/ifk/index.php?wyborl=1&wyborp=1> (29.03.2010).
- <http://www.wroclaw.ala.art.pl/index.php/page/show/7/Historia> (14.01.2011).

Streszczenie

Podstawą artykułu jest analiza różnic pomiędzy wychowawcą (rozumianym jako opiekun klasy szkolnej bądź grupy podopiecznych, który zostaje im narzucony przez decyzję instytucji) a tutorem, który jest wybierany autonomicznie przy zgodzie obu stron. Próbuję dostrzec, jakie znaczenie ma ten wybór w budowaniu relacji między opiekunem a uczniem w procesie kształcenia i wychowania. Fundamentem do rozważań jest także prezentacja Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA” oraz podstawowych założeń reformy oświaty. Ponadto ważną częścią pracy jest ukazanie genezy tutoringu jako metody indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem, znanej już od XVI wieku.

Summary

The article is based on the analysis of differences between a class tutor (understood as a caretaker of a school class or a group of charges, imposed by the decision of the institution), and a tutor chosen in the autonomous way by the approval of both sides. I am trying to analyze, how this distinction influences the relationship between the caretaker and a pupil in the process of educating and bringing up. The basis for these deliberations is also the presentation of the Artistic and Academic Secondary Schools with the special „ALA” program and of the essential principles of the reform of education. Moreover, the important part is also portraying of the tutoring genesis, as a method of an individual work of the teacher with the pupil, already known in 16th century.

Anna Zielińska

Kształtowanie podmiotowości niemowląt na przykładzie pracy Interwencyjnego Ośrodka Preadopcyjnego w Częstochowie

Wprowadzenie

W artykule odwołuję się do historyczno-społecznego i psychologicznego rozumienia podmiotowości. Powołując się na P. Sztompkę, J. Górniewicz definiuje podmiotowość jako „zdolność wywierania wpływu na struktury społeczne” (J. Górniewicz, 2001, s. 33–34). Na gruncie psychologii, m.in. odwołując się do C. Rogersa, określa podmiotowość jako możliwość spełnienia własnej, naturalnej wrażliwości, spontaniczność występującą w codziennych, szczerych, autentycznych kontaktach z innymi ludźmi (J. Górniewicz, 2001, s. 32). W odniesieniu pedagogicznym podmiotowość to równość w relacjach między wychowawcą a wychowankiem (J. Górniewicz, 2001, s. 24).

Główny problem rozważany w artykule zawiera się w pytaniu o to, jakie możliwości rozwojowe miały w przeszłości i mają obecnie w Polsce dzieci porzucane przez rodziców w okresie niemowlęcym. W niniejszej refleksji odwołuję się do literatury rozważającej ideę podmiotowości dziecka niechcianego na przestrzeni dziejów. Uwzględniłam także status społeczny porzuconego dziecka w minionych okresach historycznych, kiedy regulowało go głównie prawo obyczajowe, oraz wpływ, jaki na pozycję społeczną dziecka wywierało stanowione prawo. Zmiany legislacyjne, poprzedzające w niektórych państwach uchwalenie Konwencji o prawach dziecka, znacząco przyczyniły się do uznania podmiotowości dzieci niechcianych, zapewniły im bezpieczeństwo socjalne i szansę na znalezienie nowej rodziny. Również polska myśl pedagogiczna i działalność naszych pedagogów, w szczególności J. Korczaka i M. Łopatkowej, wywarły istotny wpływ na uchwalenie i przestrzeganie praw dziecka.

Analizując problem, należy uwzględnić również to, w jakim stopniu dzieciom porzuconym przez rodziców w okresie niemowlęcym stwarza się obecnie możliwości i warunki, aby wzrastały w otoczeniu sprzyjającym kształtowaniu się ich podmiotowości i miały możliwość znaleźć się w rodzinie, w której będą miały swoje miejsce, która zapewni im miłość i poczucie bezpieczeństwa. W tej części artykułu odwołuję się do działalności jednego z działających współcześnie ośrodków dla takich dzieci: Interwencyjnego Ośrodka Preadopcyjnego dla Porzuconych Niemowląt, który mieści się w Częstochowie. Był to pierwszy ośrodek w Polsce, obecnie jeden z niewielu, w którym znajdują schronienie głównie chore i niepełnosprawne niemowlęta. Uczestnicząc w pracy ośrodka przez okres niemal dwóch lat (pracuję jako pedagog w stowarzyszeniu, które prowadzi wspomniany ośrodek, jednak moja praca nie jest bezpośrednio związana z Interwencyjnym Ośrodkiem Preadopcyjnym), miałam możliwość obserwowania codziennej pracy placówki i poczynienia pewnych spostrzeżeń dotyczących kwestii uznawania i kształtowania podmiotowości dzieci tam przebywających.

Zarys opieki nad dzieckiem porzuconym na przestrzeni dziejów

Niemowlęta były porzucane przez rodziców od zarania dziejów. Wynikało to z niskiej pozycji, jaką w rodzinie zajmowało wówczas dziecko, i panujących w tym czasie praw obyczajowych i religijnych. Normy społeczne określały np. wiek, w którym dziecko otrzymywało imię, formułowały prawa do dziedziczenia, różnicowały dzieci na małżeńskie oraz pozamałżeńskie (B. Kowalska-Ehrlich, 1992, s. 97). W starożytności istniało przyzwolenie na porzucenie dziecka zgodnie z określonym rytuałem wskazującym miejsce i sposób, w jaki ma się to dokonać. Powierzano w ten sposób niemowlę dobroci lub interesowi znalazcy. Istniała również możliwość adopcji, czyli oddania dziecka na wychowanie innej osobie lub rodzinie, co wiązało się z nadaniem dziecku statusu społecznego i praw (M. Kolankiewicz, 2006, s. 7). W Sparcie niechciane niemowlęta wyrzucano na śmietnik (H.I. Marrou, 1969, s. 52) lub pozostawiano na cmentarzu w górach Tajgetu, aby tam umarły (K. Kurdybacha, 1967, s. 60). W starożytnej Grecji, zgodnie z nauką Platona, prawo do życia miały mieć jedynie niemowlęta urodzone ze związków zawartych zgodnie z państwowymi ustawami. Stanowiły one „własność państwa”, a w ich wychowaniu nie brano pod uwagę wartości opieki matczynej i potrzeb emocjonalnych dotyczących więzi z rodzicami (Ł. Kurdybacha, 1967, s. 81–82). W Rzymie potomstwo zrodzone ze związków małżeńskich stanowiło prawną własność ojca, który sprawował nad dziećmi władzę absolutną; mógł porzucić

chore dziecko, sprzedać jako niewolnika, decydować o wychowaniu, karaniu, a nawet o jego życiu. Dopiero cesarz Walentynian I w 365 roku ograniczył kompetencje ojca, zakazując porzucania i zabijania dzieci (M. Balcerek, 1986, s. 33–41).

W średniowieczu dzieci opuszczone przez rodziców były wykluczone ze społeczeństwa. Opiekę nad nimi mogła przejąć dalsza rodzina bądź osoby niespokrewnione, kierujące się często własnym interesem (np. wykorzystaniem ich do pracy). Te, które nie znalazły nowego domu, najczęściej brał na wychowanie Kościół, organizując szpitale, przytułki i ksenodochia (hospicja). W VIII wieku największym takim miejscem w Europie, uchodzącym za wzór opieki i organizacji, był Szpital Świętego Ducha w Rzymie, prowadzony przez zakon świecki Kanoników Regularnych św. Ducha de Saxia. Dzieci pozostające pod opieką kanoników były wychowywane w izolacji od świata zewnętrznego, jednakowo ubierane, a na ich ciele odciskano piętno oznaczające przynależność do odrębnego stanu społecznego (M. Kolankiewicz, 2006, s. 7). W XVII wieku we Francji kwestią opieki nad niechcianymi dziećmi zajmował się Wincenty à Paulo, uznany za świętego. Organizując opiekę nad niemowlętami, zwrócił on uwagę na ich szczególne potrzeby fizyczne, psychiczne i społeczne (S. Badora, D. Marzec, 2002, s. 461). W stworzonym przez niego paryskim Szpitalu Dzieci Znalezionych przyjęto zasadę oddawania niemowląt na wychowanie mamkom na wieś i przyjmowania ich do szpitala dopiero w wieku kilkunastu lat, kiedy mogły już podjąć naukę.

W Polsce od XIII wieku istniały przy kościołach przytułki zapewniające **podrzutkom** schronienie i wychowanie. Pierwszym tego typu miejscem było istniejące od 1222 roku ksenodochium przy kościele św. Ducha w Sandomierzu. W późniejszym okresie zaczęły powstawać domy opieki dla dzieci, które prowadziły przeważnie siostry zakonne, najczęściej szarytki, sprowadzone w tym celu do Polski przez królową Marię Ludwikę w XVII wieku (D. Marzec, 2004, s. 23).

Przez kilka wieków porzucenie potomstwa było społecznie akceptowane, jeśli odbywało się w miejscach do tego przeznaczonych. Nikt też nie wymagał od rodziców, aby ujawnili swoją tożsamość lub przyjęli jakąkolwiek odpowiedzialność za dziecko: podrzutki były przyjmowane anonimowo pod opiekę przytułków. Z czasem lokalnie zaczęły obowiązywać prawa zakazujące porzucania dzieci w miejscach innych niż wskazane, np. w Gdańsku od 1552 roku funkcjonowało prawo przyzwalające na bezkarne porzucenie niemowlęcia tylko w szpitalu.

Najczęściej małe dziecko pozostawiano u wejścia do kościoła albo na ołtarzu, zawierając je bożej łasce. W niektórych kościołach w Europie znajdowały się tzw. pila (wł. *mandare alla pila* - 'porzucić dziecko'), marmurowe baseny, chrzcielnice, w których można było położyć niemowlę. W murach szpitalnych montowano ponadto koła podrzutków - obracające się, okrągłe skrzynki, które mogły pomieścić małe dziecko. Po włożeniu niemowlęcia

do skrzyni, matka dawała znać zakonnicom dzwonkiem znajdującym się wewnątrz budynku. Takie koło istniało np. przy Szpitalu Generalnym pw. Dzieciątka Jezus w Warszawie.

W XVII wieku zlikwidowano koła podrzutek i wprowadzono zasadę jawnego przyjmowania dzieci do przytułków, co pozwoliło na zachowanie ich tożsamości oraz wpłynęło na zmniejszenie liczby porzuceń. W XVIII i XIX wieku, kiedy nastąpił gwałtowny rozwój przemysłu, ponownie wzrosła liczba porzucanych dzieci. W tym okresie opiekę nad nimi w dużej mierze sprawowało państwo. **Sieroty państwowe** wychowywano wówczas z myślą o ich późniejszym wykorzystaniu: miały stanowić tanią siłę roboczą lub zasilić armię, czego przykładem mogą być **bataliony podrzutek** powołane w 1811 roku przez Napoleona.

Wraz z rozwojem myśli humanistycznej zmieniało się prawo, a wraz z nim status prawny dzieci, także porzucanych, i ich pozycja w społeczeństwie. W zachowanych zapiskach z tego okresu autorstwa księdza G. Baudouina, założyciela Szpitala Dzieciątka Jezus w Warszawie można przeczytać, jak niska była wówczas moralność i wartość ludzkiego życia. Niemowlęta zbierano z ulic i śmietników. W tym czasie dzieci były też często przez matki „topione w Wiśle albo leda gdzie w błocie” (M. Kolankiewicz, 2006, s. 10–13). Znalezionym dzieciom nadawano na chrzcie hańbiące imiona, np. Lucyferia, Tyłocjusz, a ich nazwiska powstawały czasem od dnia, miesiąca lub miejsca znalezienia: Poniedziałkowski, Wtorkowski, Styczniowski (B. Pietkiewicz, J. Karniewska, 2006, s. 4). W tym czasie w Europie dzieci porzucone i przekazane pod opiekę instytucji określane były jako **wystawione, znalezione, przechowywane, powierzone opiece publicznej, dzieci ojczyzny**. Te nazwy określały stosunek rodziców do dzieci, albo wskazywały ich miejsce w społeczeństwie jako sierot pozbawionych rodziców, dzieci nieprawych, zagrażających swym istnieniem pozycji społecznej matki i ojca, oddawanych do przytułku przez samotną kobietę, która w tym czasie miała również niską pozycję społeczną.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że matki porzucające swoje niemowlęta, aby utrzymać z nim kontakt, zgłaszały się często do przytułków jako karmicielki. Początkowo opiekunowie uniemożliwiali im kontakt z dziećmi. Z czasem jednak, gdy przestały istnieć koła podrzutek i zaczęła funkcjonować zasada jawnego przyjmowania do przytułków, zaczęto docierać do przyczyn tego zjawiska. Niepokojąca, utrzymująca się od wieków duża śmiertelność wśród porzucanych niemowląt sprawiała, że zaczęto dostrzegać przede wszystkim dziecko, a także wartość, jaką jest życie. Z czasem przyzwalano więc na pozostanie matki przy noworodku i wypłacano jej niewielkie wynagrodzenie. Zmiany te znacząco wpłynęły na sytuację rodzinną dzieci z najniższych warstw społecznych, których zdecydowanie mniej wychowywało się w instytucjach. W XX wieku zniknęła kategoria **karmicielki z dzieckiem**, a w to miejsce pojawiło się określenie: **dzieci wraz z matkami**

(M. Kolankiewicz, 2006, s. 15–16). Do znacznej poprawy niniejszej sytuacji przyczyniło się również wydanie w 1939 roku rozporządzenia dającego możliwość dochodzenia ojcostwa i domagania się ze strony ojca odpowiedzialności i pomocy finansowej (B. Pietkiewicz, J. Karniewska, 2006, s. 3).

Podmiotowość dziecka w świetle Konwencji o prawach dziecka oraz w polskim systemie prawnym

Na początku XX wieku w Europie zaczęto wprowadzać prawa gwarantujące opiekę nad dziećmi pozbawionymi z różnych przyczyn opieki rodzicielskiej, w tym porzuconymi: we Francji w 1904 roku, w Wielkiej Brytanii w 1908 roku, w Belgii w 1912 roku. W Polsce w 1923 roku wprowadzono w życie ustawę o opiece społecznej, w której znalazł się zapis o objęciu opieką dzieci opuszczonych i osieroconych. W tym samym roku zaczęto też prace na szczeblu międzynarodowym nad ustanowieniem praw przysługującym dzieciom. Pierwszym dokumentem na skalę europejską była uchwała dotycząca praw dziecka podjęta w 1924 roku przez Radę Generalną Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom. W uchwale tej, noszącej nazwę Deklaracja praw dziecka, określono obowiązki społeczeństwa wobec dzieci, które obejmują m.in. stworzenie warunków sprzyjających rozwojowi fizycznemu i duchowemu, otoczenie opieką dzieci chorych i opuszczonych oraz zabezpieczenie ich przed wyzyskiem (M. Balcerek, 1986, s. 66–68, 109–110). Uznanie Deklaracji praw dziecka przez kilkadziesiąt państw świata, w tym Polskę, „awansowało dziecko z przedmiotu na podmiot, z biernego statysty na pełnowartościowego obywatela”, który posiadał już swoje prawa (M. Balcerek, 1986, s. 207). W czasie drugiej wojny światowej i okresie powojennym wszystkie prawa ustanowione na rzecz dzieci, a dotyczące przede wszystkim prawa do miłości, bezpieczeństwa, szacunku zostały pogwałcone, a najważniejszym zadaniem stało się wówczas utrzymanie przy życiu blisko trzech milionów dzieci i młodzieży. Warto zauważyć, że w tym okresie wypracowano już pewne metody pracy pedagogicznej z dziećmi, działali znani polscy pedagodzy, tacy jak: J. Korczak, K. Jeżewski, J. Babicki, H. Radlińska i M. Grzegorzewska (D. Marzec, 2004, s. 24, 55).

Podstawowym międzynarodowym dokumentem określającym prawa dziecka jest obecnie Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku. Określiła ona status dziecka w społeczeństwie na podstawie następujących założeń:

- dziecko jest samodzielnym podmiotem; ze względu na swą niedojrzałość fizyczną i psychiczną wymaga szczególnej opieki i ochrony prawnej,
- dziecko jako istota ludzka wymaga poszanowania jego tożsamości, godności i prywatności,
- rodzina jest najlepszym środowiskiem wychowania dziecka,
- obowiązkiem państwa jest wspierać rodzinę (D.K. Marzec, 2004, s. 57-58).

Wraz ze zmianą pozycji dziecka w społeczeństwie zmieniały się również polskie prawo i charakter opieki nad porzuconymi dziećmi. Polska, ratyfikując Konwencję 7 lipca 1991 roku zaakceptowała podmiotowość dziecka i jego osobowość. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej znajdują się następujące zapisy, które można odnieść do dziecka porzuconego:

- art. 48, ust. 2 mówi o możliwości ograniczenia lub pozbawienia praw rodzicielskich na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu,
- art. 72, ust. 1 mówi, że „każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem”,
- art. 72, ust. 2 zapewnia dziecku pozbawionemu opieki rodzicielskiej prawo do opieki i pomocy władz publicznych (Konstytucja RP, Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483).

Normy prawne zawarte w Konstytucji rozwinięte zostały w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym oraz w kodeksie karnym. Zgodnie z tymi dokumentami, w naszym kraju opieka nad dzieckiem pozbawionym opieki rodzicielskiej może przybrać formę rodzinnej opieki zastępczej lub pobytu w placówce opiekuńczej (S. Badora, D. Marzec, 2002, s. 123-137). W przypadku dzieci porzuconych przez rodziców w okresie niemowlęcym najlepszą formą opieki jest rodzina adopcyjna.

Myśl J. Korczaka i M. Łopatkowej a twierdzenia współczesnej psychologii

Jednym z największych pedagogów w dziejach polskiej myśli pedagogicznej jest J. Korczak. Jego poglądy miały przełomowe znaczenie dla pedagogiki w Polsce i na świecie, szczególnie w odniesieniu do dzieci osieroconych i opuszczonych. Działalność pedagogiczna i społeczna J. Korczaka związana była również z zapewnieniem dzieciom należnych im praw; wielokrotnie powoływał się on w swoich pracach na Deklarację praw dziecka, szczególnie dużo miejsca poświęcił prawu dziecka do szacunku. Uważał on, że każde dziecko, niezależnie od wieku, wymaga indywidualnego podejścia; każde pełni rolę podmiotu, czyli „pełnowartościowego współtwórcy własnego życia” (A. Lewin, 1999, s. 235-237). Podkreślał również, że dziecko to człowiek,

a nie „zadatek” na człowieka – posiada więc swoje prawa, np. do szczęśliwego życia, miłości, szacunku, wszechstronnego rozwoju i godnej śmierci.

Janusz Korczak krytycznie podchodził do zamkniętego, mało elastycznego systemu wychowywania dzieci, który jego zdaniem ograniczał rozwój ich osobowości. W zamian proponował czujne obserwowanie dziecka i jego potrzeb, wspólne działanie i okazywanie zainteresowania. Był przekonany, że najistotniejsze w relacji pomiędzy dzieckiem i wychowawcą są wzajemne porozumienie i akceptacja (M. Balcerek, 1978, s. 184–186). Tworząc swą koncepcję wychowawcy-opiekuna, J. Korczak pisał o wartości głębokiego samopoznania i refleksyjności: „poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny” (M. Balcerek, 1978, s. 185). Podkreślał w ten sposób, że człowiek dorosły sam powinien się uczyć, niejednokrotnie od dziecka, jak z nim rozmawiać, jak słuchać i doświadczać. W rozumieniu J. Korczaka najistotniejsze w spotkaniu dwóch osób było wzajemne oddziaływanie człowieka na człowieka, a najważniejszy obowiązek osoby dorosłej to – jak pisał – współdziałanie z dzieckiem, umiejętność współodczuwania i współprzeżywania (A. Lewin, 1999, s. 205–206). W zasięgu jego zainteresowań znajdował się rozwój dziecka począwszy od okresu niemowlęstwa; bliskie mu były małe dzieci, szczególnie te najmłodsze. Zwracał uwagę na to, że dzieci często, nawet wychowując się w domu rodzinnym, czują się samotne i nieszczęśliwe. Wynika to z niedostatecznych wysiłków podejmowanych przez dorosłych, aby poznać małego człowieka już od chwili, gdy przychodzi na świat i się rozwija, braku zrozumienia dla jego potrzeb życiowych od chwili narodzin i traktowania go instrumentalnie i przedmiotowo (A. Lewin, 1999, s. 204, 265, 309).

Kwestię potrzeb rozwojowych dzieci wychowujących się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych szeroko omawiała M. Łopatkowa w książce *Samotność dziecka*. Podobnie jak J. Korczak, M. Łopatkowa pisała o dzieciach doświadczających samotności. Czują się one odosobnione, ponieważ nie posiadają żadnej bliskiej uczuciowo osoby, emocjonalnej więzi z drugim człowiekiem, żadnej rzeczy ani zwierzęcia. Niemowlę porzucone w chwili przyjścia na świat jest samotne od samego początku, pozbawione możliwości nawiązania więzi psychicznej z matką, jej miłości, bliskości i dotyku (M. Łopatkowa, 1986, s. 5, 6, 10–13).

Niedługo po przyjściu na świat niemowlę odczuwa potrzebę nawiązywania kontaktów, o czym świadczy uśmiech pojawiający się na jego twarzy w odpowiedzi na zainteresowanie znajdujących się w pobliżu osób. Niezaspokojenie potrzeby kontaktu, deficyty dotyku oraz niemożliwość nawiązania więzi emocjonalnych zaburzają poczucie bezpieczeństwa dziecka, jego rozwój emocjonalny i kształtowanie się pełnowartościowej osobowości. Zdaniem naukowców, jeśli między końcem 3. a końcem 5. miesiąca życia niemowlęcia pojawi się osoba pełniąca rolę matki, zaburzenia powstałe w wyniku izolacji zanikną. Jeśli w tym okresie matka się nie pojawi, u dziecka zacznie się rozwi-

jać choroba sieroca. Charakterystyczne zachowania u dziecka pozbawionego matczynej bliskości to np. ssanie brzegów łóżeczka, „sufitowanie”, rytmiczne kołysanie się, autoagresja, brak reakcji emocjonalnych i uśmiechu, nadmierne zainteresowanie przedmiotami, przytulanie ręki do głowy. Negatywny stan psychiczny prowadzi z kolei do obniżenia odporności organizmu, częstych chorób i opóźnienia rozwoju fizycznego i psychicznego.

U niemowląt przebywających w placówkach opiekuńczych można zaobserwować pewne formy kompensowania potrzeb uczuciowych. Najczęściej są to kontakty emocjonalne z opiekunkami, które mogą się stać dla nich osobami bliskimi, często widzianymi, oraz relacje z innymi dziećmi, czasem z rodzeństwem, które w pewnym stopniu zmniejszają głód uczuciowy. Istotne jest także miejsce, do którego dzieci się przywiązują, oraz przedmioty, np. łóżeczko, zabawki.

Najlepszym rozwiązaniem w przypadku niemowląt przebywających w placówkach opiekuńczych jest rodzina adopcyjna, do której dziecko powinno trafić jak najszybciej, ponieważ obyt w placówce należy ograniczyć do minimum (M. Łopatkowa, 1986, s. 109–112, 118, 127, 128, 130–132). Procedury adopcyjne powinny się zdecydowanie przyspieszyć, aby dziecko mogło korzystać ze swoich niezaprzeczalnych praw do zaspokojenia potrzeb sprzyjających jego fizycznemu i duchowemu rozwojowi oraz doświadczać miłości, bez której nie może się rozwijać prawidłowo. Na zaspokajaniu potrzeby miłości właśnie M. Łopatkowa zbudowała pedagogikę serca, uznając za obowiązek rodziców okazywanie dziecku troski i opieki oraz respektowanie jego podmiotowości (M. Łopatkowa, 1992, s. 183–186, 219).

Zdaniem naukowców przywiązanie emocjonalne do matki, określane terminem **przywiązanie pierwotne**, jest niezbędne, aby osobowość dziecka ukształtowała się prawidłowo. Twórca teorii przywiązania J. Bowlby twierdzi, że jeśli dziecko nie zostanie objęte opieką matki do 2.–5. roku życia, ukształtuje się u niego **charakter bezuczuciowy** i nie będzie zdolne do tworzenia przywiązania do kogokolwiek (H.R. Schaffer, 2005, s. 122).

Badania dotyczące tej kwestii zostały przeprowadzone w 1977 roku przez J. Tizarda i K. Chisholma w rumuńskich sierocińcach, gdzie dzieci były traktowane instrumentalnie. Pokazały one, że najprawdopodobniej możliwe jest stworzenie pierwotnego przywiązania także w późniejszym okresie życia, ale dzieci mogą wówczas przejawiać niepożądane cechy osobowości (H.R. Schaffer, 2005, s. 122, 126–127). Z przeprowadzonych w Polsce w 1976 roku przez A. Szyszkowską-Klominek badań wyprowadzono wnioski, że im wcześniej przeprowadzona adopcja, tym większe szanse rozwojowe dzieci (S. Badora, D. Marzec, 2002, s. 173).

Kształtowanie podmiotowości niemowląt w pracy interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego

Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny mieszczący się przy ul. Michałowskiego 30 w Częstochowie jest placówką dla niemowląt znajdujących się w sytuacjach kryzysowych, trwale lub tymczasowo pozbawionych opieki rodzicielskiej. Przeznaczony jest dla dzieci od narodzin do pierwszego roku życia, zdarzają się jednak sytuacje, gdy z różnych przyczyn w ośrodku przebywają dzieci starsze. Głównym celem istnienia ośrodka jest zapobieganie sieroctwu społecznemu niemowląt oraz zapewnienie powrotu do rodziny – biologicznej bądź zastępczej. Od chwili powstania w 2000 roku do października 2008 roku ośrodek funkcjonował jako placówka opiekuńczo-wychowawcza. Obecnie jest placówką opieki długoterminowej podległą Ministerstwu Zdrowia.

Od 2000 roku w Interwencyjnym Ośrodku Preadopcyjnym przebywało 409 niemowląt; 367 z nich zostało adoptowanych, w tym 30 (głównie z niepełnosprawnością) zostało adoptowanych za granicę. W tym okresie 4 dzieci zostało umieszczonych w rodzinach zastępczych, 26 dzieci powróciło do rodziny biologicznej, a 12 przeniesiono do innych placówek (dane statystyczne udostępnione przez Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny, 2000–2009).

Obecnie (listopad 2009 roku) w ośrodku przebywa 18 dzieci: 6 chłopców i 12 dziewczynek; 15 dzieci zostało porzuconych przez matki w szpitalu bezpośrednio po przyjściu na świat, 2 pozostawiono w oknach życia, 1 zostało w wieku 8 miesięcy zabrane z domu rodzinnego po interwencji policji.

Zgodnie z polskim prawem, rodzice porzucający swoje dziecko są pozbawiani praw rodzicielskich bądź zrzekają się ich dobrowolnie, jeśli porzucenie ma miejsce np. w szpitalu. Wówczas zostaje wydany akt urodzenia, na którym figurują rodzice dziecka lub tylko matka, jeśli jest ona stanu wolnego bądź rozwiedziona. Dzieci pozostawione w oknie życia otrzymują akt urodzenia, w którym w rubryce „dane ojca/matki” widnieje wpis: nieznanymi (NN). W sytuacji adopcji, po jej uprawomocnieniu, zostaje wydany nowy akt urodzenia, na którym figurują rodzice adopcyjni, a poprzedni zostaje zniszczony.

Korzystając z dokumentacji prowadzonej przez Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny (a w szczególności informacji zawartych w wywiadach środowiskowych przeprowadzonych z rodzicami biologicznymi w chwili przyjmowania dzieci do placówki), poszukiwałam informacji na temat rodziców biologicznych: ich wieku, stanu cywilnego, wykształcenia, zatrudnienia oraz deklarowanych przez nich przyczyn porzucenia dzieci. Ważną kwestią z uwagi na temat artykułu wydawało się również dotarcie do informacji, czy rodzice, rozstając się z dzieckiem, pozostawiają jakieś pamiątki, ważne przedmioty, listy świadczące o tym, że dziecko i jego przyszłość nie są im obojętne.

Z analizy dokumentów wynika, że rodzice dzieci przebywających obecnie w ośrodku to w większości ludzie młodzi: 4 osoby w przedziale wiekowym 20–25 lat, 6 osób w wieku 25–30 lat, 7 osób w wieku 30–35 lat, 2 osoby w wieku 35–40 lat, 1 osoba w wieku lat 60. Na temat rodziców 2 dzieci pozostawionych w oknie życia nic nie wiadomo.

Dane na temat stanu cywilnego tych osób wskazują, że 8 matek to panny, 4 matki deklarują, że dzieci urodziły się ze związków pozamałżeńskich, 4 – ze związków małżeńskich, w przypadku 2 nie podano żadnych informacji.

Swój status ekonomiczny 16 matek (rodziców) określa jako niski, uniemożliwiający utrzymanie dziecka, 4 jako średni. W wywiadzie, jaki przeprowadził personel placówki z rodzicami podczas przyjmowania dziecka do placówki, ustalono, że 12 matek nie korzystało podczas ciąży z opieki medycznej, 7 w czasie ciąży piło alkohol, 4 zażywały narkotyki.

Poziom wykształcenia deklarowany przez matki (rodziców): 12 osób deklaruje wykształcenie zawodowe, 4 wykształcenie wyższe, 2 osoby były w trakcie odbywania studiów, o pozostałych nie wiadomo.

Przyczyny porzucenia niemowląt podawane przez rodziców biologicznych w wywiadach środowiskowych i podczas rozmów z personelem (czasem podawano więcej niż jedną przyczynę) są następujące: w 9 przypadkach porzucano dziecko z powodu braku środków na jego utrzymanie, w 12 – ponieważ było to dziecko nieślubne lub pozamałżeńskie, w 3 jako przyczynę porzucenia dziecka podawano brak akceptacji dla jego choroby, w 2 – niezaradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych.

Pozostawianie przy dzieciach pamiątki jest rzadkością. W dziewięcioletnim okresie działalności ośrodka parę razy zdarzało się, że matki pozostawiały dzieciom listy pożegnalne, czasem także święte obrazki, maskotki, zdjęcia. Przedmioty te są przechowywane w ośrodku i przekazywane rodzicom adopcyjnym, kiedy dziecko opuszcza placówkę.

Na podstawie dokumentacji medycznej i wywiadów z personelem Interwencyjnego Ośrodka Preadopcyjnego ustaliłam, że większość dzieci przebywających w ośrodku to niemowlęta urodzone przedwcześnie, które przyszły na świat z niską wagą urodzeniową, w kilku przypadkach z objawami zespołu odstawienia z powodu alkoholizmu lub narkomanii matki. W przypadku niektórych dzieci nie postawiono jeszcze diagnozy lekarskiej. Pośród niemowląt przebywających w placówce 15 to dzieci niepełnosprawne: 6 z upośledzeniem umysłowym, 2 z zespołem Downa, 2 z wodogłowie, 1 z FAS, 3 z wadami wzroku, 1 z rozszczepem podniebienia. U większości dzieci występują choroby sprzężone. Metodami Voyty i NDT Bobath rehabilitowanych jest 11 dzieci przebywających w placówce. W opinii lekarzy 3 niemowląt to dzieci zdrowe.

Okres przebywania dzieci w ośrodku jest zróżnicowany, czasem jest to kilka tygodni, najczęściej jednak kilka lub kilkanaście miesięcy. Jest to czas oczekiwana na uregulowanie sytuacji prawnej, który w wielu przypadkach

ulega przedłużeniu. Jak się wydaje, jest to zbyt długi okres z punktu widzenia potrzeb i dobra dziecka; procedury te należy zdecydowanie przyspieszyć.

W czasie oczekiwania na uregulowanie sytuacji prawnej dziecko i jego nowa rodzina mają możliwość przebywania ze sobą przez większość czasu. W budynku, w którym mieści się placówka, przygotowano niewielkie mieszkania przeznaczone dla rodziców adopcyjnych, którzy mogą tam zamieszkiwać do czasu uregulowania spraw sądowych i pozostawać z dzieckiem w ciągłym kontakcie. W tym czasie rodzice przygotowani są do pełnienia nowej roli przez personel ośrodka. Otrzymują wiele cennych porad i wskazówek dotyczących opieki i pielęgnacji niemowlęcia oraz – jeśli wymaga ono rehabilitacji – zostają przygotowani przez doświadczonego rehabilitanta do prawidłowego wykonywania ćwiczeń ruchowych z dzieckiem w domu.

Personel placówki stanowią osoby profesjonalnie przygotowane do medycznej opieki nad niemowlętami: lekarze pediatrzy, rehabilitanci, pielęgniarki dziecięce oraz opiekunki dziecięce. Potrzeby dzieci z punktu widzenia opieki medycznej i pielęgnacji są więc zaspokajane, pojawiają się jednak wątpliwości dotyczące potrzeb rozwojowych, emocjonalnych, poznawczych oraz społecznych. Opieka ze strony psychologicznej i pedagogicznej jest niezbędna, aby do minimum ograniczyć zakłócenia i zagrożenia dalszego rozwoju dzieci przebywających w ośrodku. Niemowlęta przebywające w Interwencyjnym Ośrodku Preadopcyjnym bardzo często wymagają specjalistycznego leczenia i w związku z zabiegami doświadczają nieprzyjemnych, traumatycznych bodźców na skutek odczuwania bólu, nakłuwania, badań czy podłączania do aparatury medycznej. Takie zabiegi zaburzają poczucie bezpieczeństwa, powodują lęk i brak zaufania do otoczenia.

Wymienione zagrożenia, szczególnie w sytuacji niemowląt opuszczonych, które doświadczają deficytów emocjonalnych i społecznych, braku czułego dotyku, zrodziły potrzebę poszukiwania rozwiązań, które będą zmniejszać negatywne doświadczenia sensoryczne u dzieci, dostarczać pozytywnych bodźców i stymulować rozwój ruchowy, emocjonalny oraz społeczny. W rehabilitacji dzieci od początku istnienia placówki stosowana jest metoda wspomagania rozwoju NDT Bobath, która przeciwdziała od pierwszych dni życia powstawaniu zaburzeń rozwojowych. Kładzie się również nacisk na to, aby atmosfera w placówce i kontakty opiekunek oraz osób często przebywających z dziećmi przypominały w miarę możliwości warunki rodzinne.

Zajmujące się na co dzień niemowlętami pielęgniarki i opiekunki w ramach kursów i szkoleń zostały przygotowane do tego, jak nawiązywać relacje podmiotowe ze swoimi małymi podopiecznymi. Dokonano tutaj rozgraniczenia pomiędzy profesjonalnym, medycznym dotykiem, jakiego dzieci doświadczają podczas zabiegów i czynności pielęgnacyjnych, a nieprofesjonalnym, naturalnym dotykiem, który dla najmłodszych jest podstawowym komunikatem bezpieczeństwa, troski i akceptacji. W tym obszarze niezwykle

cenne stały się przede wszystkim spotkania i szkolenia prowadzone w ośrodku przez F. Donaldsona – twórcę programu Original Play (Zabawy Pierwotnej) i J. Graczykowską – przedstawicielkę programu w Europie. Dzielili się oni z opiekunkami i pielęgniarkami swoimi doświadczeniami związanymi z Zabawą Pierwotną oraz kilkakrotnie bawili się z dziećmi w ośrodku, pokazując, jak w praktyce wygląda komunikowanie się przez dotyk. Jest to niezwykle ważne podczas wykonywania codziennych czynności związanych z karmieniem, przewijaniem i pielęgnowaniem niemowląt. Wykorzystanie elementów Zabawy Pierwotnej było również próbą przynajmniej częściowego rozwiązania problemu, jakim jest w ośrodku brak wystarczająco licznego personelu i czasu na dłuższy kontakt z dziećmi. Elementy Zabawy Pierwotnej, głównie te dotyczące budowania więzi emocjonalnych i zapewniania poczucia bezpieczeństwa, są również przekazywane rodzicom adopcyjnym podczas indywidualnych zajęć w ośrodku.

Zadbano także o to, aby pomieszczenia, w których przebywają dzieci, przypominały domowe warunki. Sale zostały pomalowane i udekorowane w stylu pokoiików dziecięcych, wyposażono je w zabawki, wydzielono też niewielkie miejsca do zabawy. W pomieszczeniach zamontowano łagodne oświetlenie i ograniczono hałas. Nad łóżeczkiem każdego dziecka powieszono kartkę z jego imieniem i datą urodzenia.

Dużym wsparciem dla Interwencyjnego Ośrodka Peadopcyjnego jest praca wolontariuszy oraz praktykantów, głównie studentów Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Wolontariusze bawią się z dziećmi, zabierają je na spacer, pomagają w czynnościach opiekuńczych. Taka nieprofesjonalna pomoc i możliwość kontaktów ze światem zewnętrznym sprawia, że starsze niemowlęta mają większą swobodę i otoczenie bogatsze w bodźce. Dzieci, których stan zdrowia na to pozwala, uczestniczą w zabawie, przez co stają się aktywniejsze, częściej się uśmiechają. Jest to także sposobność, aby doświadczyły kontaktów ze światem zewnętrznym, indywidualnych relacji i zabawy w niewielkiej grupie, w towarzystwie innych dzieci.

Wprowadzony niedawno do pracy ośrodka program „Zabaw Fundamentalnych”, autorstwa psychologów C. Rose i G. Drydena, przeznaczony jest dla dzieci od narodzin do 2. roku życia. Jest on wprawdzie w założeniu skierowany do rodziców pragnących wszechstronnie wspierać rozwój osobowości dziecka i opiera się na zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych oraz budowaniu poczucia bezpieczeństwa, jednak zawarte w nim propozycje zabaw i ćwiczeń dotyczących zaspokajania potrzeb rozwojowych mogą być również wykorzystywane w ośrodku tego typu. „Zabawy Fundamentalne” rozwijają umiejętności fizyczne, świadomość ciała, zaspokajają ciekawość, dostarczają nowych bodźców, rozwijają zmysły wzroku, słuchu, dotyku, smaku oraz umiejętności współpracy z innymi ludźmi (C. Rose, G. Dryden, 2006, s. 6–8, 53). Zorganizowane w ten sposób zabawy wspierają rozwój dzieci, które podczas wspólnych zabaw stają się żywsze, weselsze, wyrażają uczu-

cia, reagują empatycznie na smutek, okazują sobie współczucie. Taka forma zabaw ma szczególne znaczenie, gdy w ośrodku przebywa rodzeństwo. Na tę formę kontaktów, wspierających rozwój emocjonalny dzieci i przynajmniej w części zmniejszających głód uczuciowy, zwracali uwagę M. Łopatkowa (1986, s. 131) i D. Goleman (1997, s. 163).

Podsumowanie

Istotny wpływ na skalę problemu porzucania dzieci miały funkcjonujące w danym okresie prawa obyczajowe i religijne, które np. nadawały dzieciom niską pozycję społeczną, dzieliły je ze względu na przynależność do określonej klasy społecznej, płeć, na małżeńskie i pozamałżeńskie, oddawały prawo do decydowania o ich losie i życiu rodzicom, najczęściej ojcu. Przez setki lat istniało też społeczne przyzwolenie na opuszczanie przez rodziców niechcianego z różnych przyczyn dziecka, prawa wskazywały jedynie miejsce i sposób pozostawienia niemowlęcia. W średniowieczu zaczęły powstawać **koła podrzutek** – pierwowzory współczesnych okien życia, w których matka mogła anonimowo pozostawić niemowlę. Porzucone dzieci bardzo często umierały, a te, które znalazły się w przytułku, były naznaczane na ciele piętnem przynależności do odrębnej warstwy społecznej i wychowywane w izolacji od społeczeństwa. Kiedy dorastały, wykorzystywane były jako tania siła robocza lub zostawały młodocianymi żołnierzami. Wraz z rozwojem idei humanistycznych zmieniał się status prawny dzieci, także porzuconych. W Polsce od XVIII wieku zaczęły obowiązywać przywileje i ustawy uznające, że mają one takie same prawa jak dzieci wychowywane przez rodziców. Zmieniała się również sytuacja socjalna samotnych matek, które objęto ochroną prawną. Do XIX wieku opiekę nad opuszczonymi niemowlętami sprawował Kościół katolicki na zasadzie miłosierdzia i filantropii, dopiero Deklaracja praw dziecka uznana przez Polskę w 1925 roku wprowadziła w to miejsce pojęcie obowiązku osób dorosłych wobec dziecka. Obecnie międzynarodowym dokumentem określającym prawa dziecka jest Konwencja o prawach dziecka, ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku. Prawa zagwarantowane w Konstytucji RP zapewniają porzuconym w niemowlęctwie dzieciom opiekę ze strony państwa oraz ochronę przed przemocą, wyzyskiem i okrucieństwem.

Opisany w niniejszym artykule Interwencyjny Ośrodek Preadopcyjny jest placówką zapewniającą opiekę porzuconym niemowlętom, które oczekują na adopcję. Z przeprowadzonych we wspomnianej placówce badań wynika, że rodzice opuszczający swoje dzieci nie uwzględniają ich podmiotowości, traktują często jak niechcianą własność, pozbywają się dziecka, ponieważ

przyszło na świat niepełnosprawne, często też motywują swą decyzję złą sytuacją ekonomiczną. Niemowlęta przebywające w ośrodku objęte są przede wszystkim opieką medyczną, lecz poszukuje się tam również metod wspierających rozwój psychoruchowy i społeczny dzieci oraz umożliwia jak najwcześniejsze nawiązywanie więzi emocjonalnych z nową rodziną. Jest to niezwykle ważne z uwagi na długotrwałe procedury adopcyjne, powodujące straty, które w przypadku tak małych dzieci trudno jest zrekompensować, zanim znajdą kochającą rodzinę. Rozważania zawarte w tym artykule najlepiej podsumowują słowa M. Łopatkowej: „Najwyższą wartością każdej ludzkiej egzystencji może nadać tylko miłość” (1986, s. 34).

Bibliografia

- Badora, S., Marzec, D. (red.) (2002). *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*. Kraków.
- Balcerek, M. (1978). Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej. W: *Janusz Korczak życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*. Warszawa.
- Balcerek, M. (1986). *Prawa dziecka*. Warszawa.
- Dane statystyczne Interwencyjnego Ośrodka Preadopcyjnego w Częstochowie (2000–2009).
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Górniewicz, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.
- Kolankiewicz, M. (2002). *Porzuceni i powierzeni trosce. Dom Małych Dzieci*. Katowice.
- Kolankiewicz, M. (2006). Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi. *Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, 17.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Dz.U. Nr 78, poz. 483.
- Kowalska-Ehrlich, B. (1992). Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim. W: Rzepliński A. (red.). *Prawa i wolności człowieka*. Warszawa.
- Kurdybacha, Ł. (red.) (1967). *Historia wychowania*. Warszawa.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznany*. Warszawa.
- Łopatkowa, M. (1986). *Samotność dziecka*. Warszawa.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa.
- Marrou, H.I. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. S. Łoś (tłum.). Warszawa.
- Marzec, D.K. (2004). *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*. Częstochowa.
- Pietkiewicz, B., Karniewska, J. (2006). Pożegnanie z bękartem. *Polityka*, 8.
- Rose, C., Dryden, G. (2006). *Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat*. Gdańsk.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. A. Wojciechowski (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Artykuł odwołuje się do historycznego, społecznego i psychologicznego rozumienia podmiotowości. Rozważany problem został zawarty w pytaniu o to, jakie możliwości rozwojowe miały w przeszłości i mają obecnie w Polsce dzieci porzucane przez rodziców w okresie niemowlęcym. W pierwszej części zostały omówione tło historyczne oraz wpływ, jaki na sytuację prawną porzucanych niemowląt wywarło ratyfikowanie przez Polskę Konwencji o prawach dziecka. W środkowej części omówiono poglądy znanych pedagogów: J. Korczaka i M. Łopatkowej oraz twierdzenia współczesnej psychologii dotyczące wpływu sytuacji porzucenia na psychikę dziecka. Ostatnia część dotyczy pracy Interwencyjnego Ośrodka Preadopcyjnego w Częstochowie. Jest to jeden z niewielu ośrodków w Polsce, w którym znajdują opiekę chore i niepełnosprawne niemowlęta oczekujące na adopcję. Ta część artykułu zawiera opis działalności placówki oraz omówienie podejmowanych działań uwzględniających podmiotowość dzieci tam przebywających.

Summary

The article focuses on the historical, social and psychological understanding of child's subjectivity. The author attempts to answer the following question: What developmental possibilities have the children abandoned as infants? First, the reader becomes acquainted with historical background and the influence of ratifying the Convention of the Rights of the Child on the legal standing of children. Further, the views of acknowledged educators such as J. Korczak and M. Łopatkowa are presented; consequently the author analyses the influence of abandonment on child's psyche in the light of modern psychology. The last part of this article describes work of the Pre-adoption Intervention Center in Częstochowa. It is one of very few such centers in Poland that offers assistance to sick and disabled children awaiting adoption. The author describes everyday activities and endeavours which focus on respecting child's subjectivity and are undertaken in this institution.

Iwona Konieczna

Wychowanek – pacjent w zakładzie leczniczym w dyskursie pedagogicznym

Wprowadzenie

W niniejszym artykule podejmuję problem percepcji dziecka chorego i jego potrzeb edukacyjnych przez nauczycieli. Moją intencją jest przede wszystkim zwrócić uwagi na fakt, że kategoria „deficytu” (braku, zaburzenia, dysfunkcji) jest centralną kategorią występującą nie tylko w teoriach pedagogicznych, ale także w opiniach praktyków. Przedstawione koncepcje w literaturze przedmiotu, koncentrujące się na zaburzeniach, stanowią podstawę nie tylko konstruowania programów terapii i edukacji, ale także myślenia o chorobie i roli edukacji. Na potwierdzenie tej tezy chciałabym zaprezentować wyniki badań opartych na analizie wypowiedzi studentów pedagogiki specjalnej na temat celów edukacji dzieci chorych. Zakładam bowiem, że przekonania studentów są odzwierciedleniem funkcjonujących obecnie paradygmatów edukacyjnych.

Ewolucja poglądów na temat edukacji dzieci chorych

Wychowanie, opieka i kształcenie dziecka przewlekle chorego od dawna jest w kręgu zainteresowań humanistów, lekarzy i pedagogów. Wiedza, sytuacja społeczno-ekonomiczna, polityczna, cele, jak również przyjęte autorytety określały tematy rozważań i wpływały na poglądy osób podejmujących tę problematykę. Podejmowane dyskusje i polemiki dotyczące sposobów sprawowania opieki i nauki dziecka przewlekle chorego wskazują na istotne zmiany paradygmatu edukacyjnego.

Paradygmat w socjologicznym ujęciu to upowszechniony wzór myślenia w pewnym kręgu ludzi (Z. Kwieciński, 1990, s. 101). Każdy paradygmat

edukacyjny (pedagogia) ma w swej strukturze na ogół ukrywaną i rzadko uzewnętrznianą filozofię społeczną, czyli wymiar przekonań, który może występować w formie radykalnej, umiarkowanej lub zachowawczej. Ma on zarówno postać negatywną (z czym walczy, czego nie chce), jak i pozytywną (propozycje, cele, zasady i środki ich realizacji) (Z. Kwieciński, 1990, s. 101). Jak twierdzi Z. Kwieciński (1990, s. 102), każda pedagogia zawiera w sobie ideologię, zespół założeń epistemologicznych, psychologiczne teorie i wiedzę o człowieku, rozpoznanie faktów psychologicznych, teorię socjologiczną i rozpoznanie faktów społecznych, sposób rozumienia samej edukacji oraz podejście do zmian i strategii zmian. Przy czym autor zaznacza, że znaczna część aspektów struktury paradygmatu edukacyjnego „zalega” jako „ukryta wiedza” czy typ racjonalności w głębokiej strukturze świadomości sterującej orientacją i zachowaniami jednostki w sytuacji zadania edukacyjnego czy społecznego. Konflikt pomiędzy tymi jednostkami powoduje przywołanie „ukrytej wiedzy” do świadomości jednostkowej i zbiorowej.

Krótką analizę niektórych stanowisk pedagogicznych obecnych w literaturze polskiej chciałabym zaprezentować jako konsekwencje zachodzących zmian w myśleniu o edukacji dziecka chorego.

W Polsce E. Godlewski i S. Starkiewicz jako pierwsi byli zdania, że dzieci chore powinny być objęte nie tylko opieką leczniczą, ale i pedagogiczną. S. Starkiewicz stworzył w 1922 roku pierwszą szkołę w Sanatorium „Górka” w Busku Zdroju, zaś E. Godlewski zorganizował w 1923 roku szkoły w zakładach leczniczych na Bystrem w Zakopanem oraz w Witkowicach koło Krakowa (Z. Sękowska, 2001).

Od początku lat 50. rozpoczęto wprowadzać nauczanie w sanatoriach i dziecięcych oddziałach szpitalnych oraz zatrudniać wychowawców, którzy organizowali zajęcia z dziećmi. Jednak, jak pisze A. Maciarz (2001, s. 10), wiele dzieci chorych i ze znaczną niesprawnością ruchową nadal nie było objętych żadnymi formami kształcenia. Powołując się na Raport Komitetu Ekspertów, J. Doroszevska podaje, że w 1973 roku takich dzieci było w kraju ponad 10 tysięcy (za: A. Maciarz, 2001, s. 10). Przebywały one najczęściej w domach rodzinnych i wobec nich nie było podjęte nauczanie, mimo że Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 5 sierpnia 1971 roku uregulowało organizację nauczania indywidualnego w domach chorych dzieci przez dochodzących do nich nauczycieli (A. Maciarz, 2001, s. 10).

W latach 1955–1960 ukazały się pierwsze publikacje poświęcone dzieciom chorym (przebywającym w różnych zakładach leczniczych i leczniczo-wychowawczych). Treść tych publikacji, których autorkami były J. Doroszevska i M. Grzegorzewska, stanowiły podstawy nowej nauki w obrębie pedagogiki specjalnej, zwanej dzisiaj pedagogiką leczniczą lub terapeutyczną. Wśród koncepcji centralne miejsce w owym czasie zajmowała teoria sylwetek osobowościowych dzieci chorych. Aleksandra Maciarz (2001, s. 12) zwraca uwagę, że królowała koncepcja J. Doroszevskiej, która zakładała, że każda

choroba powoduje kształtowanie się „swoistych obrazów psychicznych, a więc zaznacza się swoistym piętnem w osobowości dziecka”. Zatem u dzieci chorych występują „typowe objawy odmienności psychicznych, charakterystycznych dla tego czy innego schorzenia”.

W ciągu kolejnych 40 lat dokonały się zmiany w stosowaniu terminów i w podejściu pedagogów pracujących z dziećmi chorymi. W teorii i praktyce pozostało określenie „dzieci przewlekłe chore”, jednak stosowane są również pojęcia „dzieci niesprawne somatycznie”, „dzieci chronicznie chore” i „dzieci długotrwanie chore”. W stosunku do dzieci z uszkodzonym narządem ruchu, jak pisze A. Maciarz (2001), przez wiele lat używano określenia „dzieci kalekie”. Określenie to, mimo znaczenia negatywnego, było użyte w podręczniku A. Hulka (1977) oraz w podręcznikach Z. Sękowskiej (1982) i J. Doroszewskiej (1989). Dopiero w latach 90. określenie „dziecko kalekie” zostało usunięte z języka pedagogów specjalnych, a stosowanie tego określenia uchodzi za archaizm (A. Maciarz, 2001, s. 11). Obecnie w stosunku do dzieci z uszkodzonym narządem ruchu stosuje się zamiennie określeń: „dziecko z dysfunkcją narządu ruchu” lub „dziecko niesprawne ruchowo” (A. Maciarz, 2001, s. 11).

Zmiany daje się także zauważyć w zakresie przedmiotu zainteresowań pedagogiki terapeutycznej. Początkowo w obszarze badań były jedynie dzieci, młodzież chora i z uszkodzonym narządem ruchu przebywająca w zakładzie leczniczym. Określając grupę tych dzieci, M. Grzegorzewska (1964, s. 75–76) wskazywała na te, które z powodu długotrwałej choroby i potrzeby leczenia przebywały przez dłuższy czas w szpitalach, domach zdrowia, zakładach rehabilitacyjnych, leczniczo-wychowawczych i prewentoriach. Nie interesowano się natomiast dzieckiem z chorobą przewlekłą, które przebywało w środowisku rodziny czy szkoły publicznej. Jak sądzi A. Maciarz (2001, s. 12), miało to związek z segregacyjnym charakterem ówczesnego szkolnictwa specjalnego, jak również z długotrwałym pobytem dzieci, zwłaszcza z ciężką postacią choroby, w różnego typu ośrodkach rehabilitacji. Dzieci zwykle przebywały w zakładach leczniczo-wychowawczych do czasu osiągnięcia dorosłości. Podobna sytuacja występowała w przypadku dzieci z ciężką postacią uszkodzenia narządu ruchu, przebywających w ośrodkach rehabilitacyjnych.

W związku z powyższym rozprawy naukowe z lat 50. i 60. XX wieku były głównie poświęcone ujemnym skutkom choroby oraz działaniom wychowawczym w warunkach zakładu leczniczego. Celem pracy terapeutyczno-wychowawczej nauczycieli i wychowawców prowadzonej w tych zakładach, zdaniem M. Grzegorzewskiej (1964, s. 88), było dążenie do przywrócenia dzieciom poczucia „normalności”, „zdolności do włączenia się w nurt otaczającego życia społecznego” oraz „przystosowanie do tego życia”, jakkolwiek edukacja kojarzona była przede wszystkim ze wspomaganiami leczenia. W tym czasie nie podkreślano znaczenia skutków długotrwałego pobytu

dziecka w zakładzie leczniczym oraz roli rodziny i rówieśników w jego rozwoju i socjalizacji.

Jak stwierdza J. Doroszevska (1963), praca wychowawcy w zakładzie leczniczym ma charakter terapeutyczny. Dlatego też cele i zadania lecznicze zostają podporządkowane i włączone w plan leczenia. Ważne są kontakt wychowawcy z lekarzem oraz wymiana informacji na temat stanu chorego dziecka i zaleceń mających przeciwdziałać postępowi choroby lub pomóc w jej zlikwidowaniu (J. Doroszevska, 1963, s. 26). U podstaw obowiązków wychowawcy dzieci chorych znajdują się dwa ściśle połączone ze sobą zadania, takie jak:

- ochrona dziecka przed nadmiernym wysiłkiem oraz zbyt dużymi, szkodliwie działającymi bodźcami świata zewnętrznego w celu kumulowania energii psychicznej do walki z chorobą;
- zwiększanie sił odpornościowych przede wszystkim przez niedopuszczenie do zbyt dużego wysiłku, jak również uzupełnienie wszelkich niedoborów psychicznych, zakłócających prawidłowe funkcjonowanie układu nerwowego (J. Doroszevska, 1963).

W świetle koncepcji J. Doroszevskiej szkoła to bardzo ważny środek terapeutyczny. Zadaniem szkoły w szpitalu jest pomagać dzieciom wracać do zdrowia, a z tymi, których stan zdrowia na to pozwala, realizować program nauczania (za: Z. Sękowska, 2001, s. 301).

Jednak główną zasadą w pracy z dzieckiem przewlekle chorym stosowaną przez nauczycieli i wychowawców jest racjonalne gospodarowanie wysiłkiem chorego dziecka z zachowaniem równowagi między jego „uczynieniem” i „odciążeniem”, biorąc pod uwagę jego potrzeby i możliwości psychofizyczne (R. Anyżko, T. Kott, 1988).

W publikacjach z lat 70. i początku lat 80., dotyczących dzieci przewlekle chorych i dzieci z dysfunkcją narządu ruchu, autorzy nadal koncentrowali się na problemach terapii i wychowania tych dzieci w zakładach leczniczych. Jednak zaczęto także poruszać problemy relacji dzieci chorych z ich zdrowymi rówieśnikami. Nie podejmowano jednak zagadnień związanych z ich sytuacją w środowisku rodzinnym, problemów emocjonalnych i wychowawczych rodziców, jak również sytuacji dzieci przewlekle chorych w szkołach publicznych, do których uczęszczały w okresie remisji choroby.

Pod koniec lat 80. spopularyzowano ideę integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami, co w konsekwencji przyczyniło się do większego zainteresowania pedagogów specjalnych problemami dotyczącymi rozwoju i wychowania dzieci niepełnosprawnych w rodzinie i szkole publicznej. Obszar zainteresowań obejmował również funkcjonowanie dzieci w środowisku rówieśniczym, emocjonalno-społeczne relacje ze zdrowymi rówieśnikami oraz możliwości ich społecznej integracji w środowisku szkolnym i poza szkolnym. Prowadzone były badania w szkołach publicznych,

w których uczyły się zarówno dzieci zdrowe, jak i niepełnosprawne, w tym także przewlekle chore i z dysfunkcją narządu ruchu.

W latach 90. zainteresowanie badaczy przeniosło się z dziecka przewlekle chorego na jego rodzinę. Wśród koncepcji dotyczących choroby pojawiły się teorie, że jest ona zjawiskiem traumatyzującym. Choroba, zdaniem wielu badaczy z tego okresu, zmienia sytuację rodziny (ekosystemu), jest więc sytuacją trudną nie tylko dla dziecka. Dostrzeżono, że problem dziecka skutkuje zmianami w rodzinie. W konsekwencji stało się podłożem takich praktyk, jak stawianie pedagogom zadań dotyczących wspierania rodziny dziecka przewlekle chorego. Spowodowało to szczególny sposób widzenia roli instytucji oświatowych. Przeniesienie punktu skupienia uwagi z dziecka na rodzinę ma związek z oficjalną ideologią i upatrywaniem roli szkół i placówek oświatowych w zakresie pedagogizacji rodziców. Traktowano ją jako antidotum na ujemny wpływ domu rodzinnego. W wielu pracach z zakresu pedagogiki specjalnej czytamy o niekorzystnej sytuacji rodziców dzieci chorych, o atmosferze niesprzyjającej zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka. W tym czasie obserwujemy także ogromny wzrost oczekiwań wobec rodziców, aby podejmowali działania rehabilitacyjne. Oficjalnie głoszone były hasła rodzic – terapeuta, pojawiały się też sugestie dotyczące poświęcenia się opiece nad dzieckiem, rezygnacji z pracy zawodowej. Można mówić o podejściu skoncentrowanym na rodzinie (E. Pisula, 1997).

W literaturze przedmiotu z lat 90. całokształt pracy pedagogicznej z dzieckiem chorym często określa się mianem terapii wychowawczej. Obejmuje ona, zdaniem O. Lipkowskiego (1997), następujące założenia:

- wszelkie działania pedagogiczne muszą być dostosowane do sytuacji dziecka, jego osłabionych sił biologicznych i zmniejszonej wydolności;
- podstawową potrzebą dziecka chorego jest powrót do zdrowia, stąd praca wychowawcza musi być dostosowana do programu terapii medycznej i wskazań lekarzy;
- działania wychowawcze powinny uwzględniać możliwości pracy dziecka w różnych okresach choroby;
- treści, metody i zakres programu nauczania powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb dziecka (O. Lipkowski, 1997, s. 117).

Rozwój europejskiej idei edukacji włączającej sprawił, że upowszechniły się formy opieki pedagogicznej nad dzieckiem chorym. Zaczęto stawiać większe wymagania pedagogom uczącym dzieci chore. Wymagania te dotyczyły organizacji procesu wychowawczego, dobierania treści programowych oraz form i metod pracy wychowawczej.

Aleksandra Maciarz w wielu swoich pracach (1996, 2001), w odniesieniu do edukacji dzieci przewlekle chorych, podkreśla ważność „zindywidualizowanego nauczania”. Nauczyciele, prowadząc tę formę nauczania, mają więc dostosować wymagania dydaktyczne do możliwości wysiłkowych oraz

sprawności psychoruchowej dziecka chorego. Jeśli zaś zachodzi potrzeba, organizować dla niego pomoc wyrównawczą w nauce.

We wszystkich metodach pracy szkolnej, zdaniem Z. Sękowskiej (2001, s. 302), należy brać pod uwagę, że dziecko chore silnie przeżywa swoją sytuację. Jak czytamy dalej, w pracy pedagogicznej szkoły szpitalnej sprawą najważniejszą nie jest realizowanie materiału, ale przede wszystkim pomoc w leczeniu przez zorganizowanie interesujących zajęć bez nadmiernego obciążenia i przemęczenia dziecka. Gdyż aktywizacja na miarę możliwości w trakcie prowadzonej nauki pozwala mu wyładować nagromadzoną energię.

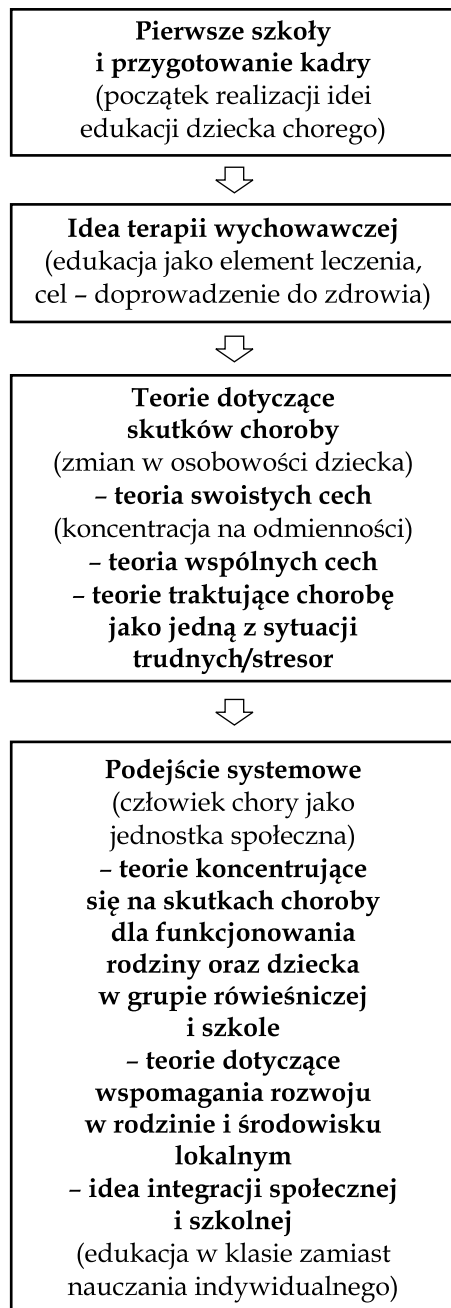
Zasadnicza zmiana organizacji opieki, wychowania i edukacji dzieci chorych nastąpiła tak naprawdę niedawno. Mimo istnienia formalnych podstaw do pełnej edukacji włączającej, czyli ich dostępu do ogólnodostępnych szkół w miejscu zamieszkania, wiele małych pacjentów nadal korzysta z nauczania indywidualnego.

Kształcenie dzieci oparte bowiem na tradycji segregacji i izolacji nie uwzględniało miejsca w szkole dla tej grupy dzieci. Także współcześnie praca pedagogiczna często nie jest traktowana jako dziedzina planowanego i metodycznego postępowania wychowawczego, ale jako działalność wspomagająca leczenie. Celem zabiegów pedagogicznych nie jest więc wszechstronny rozwój dziecka, tylko przystosowanie i akceptacja choroby.

Podsumowując tę krótką analizę dominujących stanowisk w sprawie edukacji dziecka chorego, warto zwrócić uwagę na kluczowe momenty. Ilustruje to schemat, którego opis znajduje się poniżej.

Początek pierwszych szkół w Polsce, który przypada na okres międzywojenny, wskazuje, że edukacja dziecka chorego przestała być ideą – postulatem, ale została wprowadzona w życie. Rozkwit szkół następuje po II wojnie światowej, kiedy to najwięcej dzieci chorowało na gruźlicę i reumatyzm. Ze względu na późną wykrywalność tych chorób i brak profilaktyki wiele z nich kierowanych było do zakładów leczniczych (oddziałów szpitalnych i sanatoriów). Zauważono również potrzebę kształcenia kadry pedagogicznej do pracy z tymi dziećmi.

Schemat 1. Ewolucja paradygmatu dotyczącego edukacji dziecka przewlekle chorego



Źródło: opracowanie własne.

Dominowało przekonanie o wspomaganiu leczenia. Można powiedzieć, że wyraża to **wąsko rozumianą rolę edukacji**, której nie nadaje się znaczenia czynnika rozwijającego dziecko, tylko ma ona wspomagać działania lekarzy. Jej celem jest doprowadzenie dziecka do zdrowia.

Następnie warto zwrócić uwagę na **teorie dotyczące skutków choroby** (zmian w osobowości dziecka). Można tu wymienić: teorię swoistych cech, której istotą jest koncentracja na odmienności, teorię wspólnych cech oraz teorie traktujące chorobę jako jedną z sytuacji trudnych (stresor). Cechą wspólną tych teorii jest spojrzenie deterministyczne na chorobę, oznaczające w mniejszym lub większym stopniu wpływ choroby na osobowość dziecka, co w konsekwencji prowadzi do trwałych zmian w postawie wobec świata. Dziecko w tym ujęciu jest niejako skazane na odmienność w stosunku do rówieśników.

Rozszerzenie perspektywy widzenia skutków choroby powoduje, iż przestano koncentrować się na osobowości dziecka chorego, a uwagę skierowano na problemy rodziców, rodzeństwa oraz zakłócenia w relacjach dziecka w środowisku pozarodzinnym (**podejście systemowe**). W dalszym ciągu choroba postrzegana jest jako czynnik wywołujący sytuacje trudne, jednak nie tylko dla dziecka. **Idea integracji społecznej i szkolnej** jest ukoronowaniem podejścia systemowego, w którym podkreśla się społeczny wymiar rozwoju osobowości dziecka.

Dziecko przewlekle chore w opinii studentów pedagogiki terapeutycznej

Badania własne oparte były na analizie wypowiedzi studentów kierunku pedagogika specjalna, ze specjalności pedagogika terapeutyczna¹. Były to wypowiedzi studentów z III i IV roku studiów stacjonarnych. Wynikały z założeń, że prywatne teorie odzwierciedlają paradygmat funkcjonujący obecnie w świadomości jednostkowej i zbiorowej.

Zadając studentom pytania na temat dzieci z chorobą przewlekłą, a także pracy pedagogicznej z nimi, próbowano dowiedzieć się:

1. Jak studenci rozumieją, na czym polega wspomaganie rozwoju dziecka chorego przez pedagoga?
2. Czego badani studenci chcieliby nauczyć swoich uczniów – wychowanków przewlekle chorych?
3. Jakie cechy według studentów powinno mieć dziecko przewlekle chore?

¹ Badania przeprowadziłam w 2009 roku wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Wzięło w nich udział 70 osób – głównie kobiety ze względu na brak zainteresowania kierunkiem i specjalnością wśród osób płci męskiej.

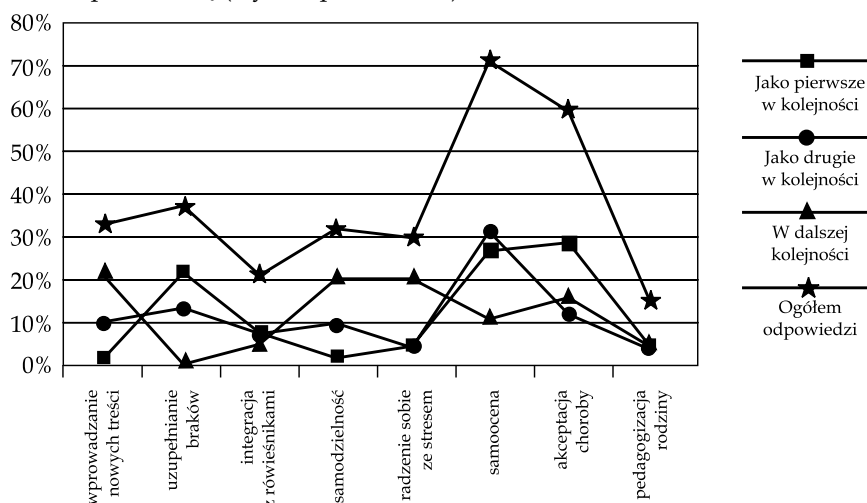
Badani studenci swoje działania wobec dziecka z chorobą przewlekłą koncentrowali głównie wokół zagadnień związanych z akceptacją choroby. Jest to, jak wynika z wypowiedzi, najważniejsze zadanie, które należy podjąć w ramach działań edukacyjnych w stosunku do dziecka chorego. Równie ważne jest, ich zdaniem, podnoszenie u dzieci samooceny. Jako znaczące (w pierwszej kolejności) zostały również wymienione: edukacja w zakresie uzupełniania braków, integracja z rówieśnikami, radzenie sobie ze stresem, pedagogizacja rodziny i wprowadzanie nowych treści w zakresie edukacji. Na drugiej pozycji pod względem znaczenia działań wobec dziecka z chorobą przewlekłą dominowała samoocena. Na dalszym miejscu studenci głównie kładli nacisk na: wprowadzanie nowych treści w edukacji, samodzielność dziecka i radzenie sobie przez nie ze stresem. Ogół odpowiedzi przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wypowiedzi studentów pedagogiki terapeutycznej na temat celów podejmowanych działań edukacyjnych wobec dziecka z chorobą przewlekłą (wyniki procentowe)

| Kategorie odpowiedzi | | Jako pierwsze w kolejności | Jako drugie w kolejności | W dalszej kolejności | Ogółem odpowiedzi |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------|
| Edukacja | wprowadzanie nowych treści | 2% | 10% | 21% | 33% |
| | uzupełnianie braków | 23% | 14% | 0% | 37% |
| Integracja z rówieśnikami | | 7% | 10% | 5% | 22% |
| Samodzielność | | 2% | 10% | 21% | 33% |
| Radzenie sobie ze stresem | | 5% | 5% | 21% | 30% |
| Samoocena | | 27% | 33% | 11% | 71% |
| Akceptacja choroby | | 30% | 14% | 16% | 60% |
| Pedagogizacja rodziny | | 5% | 5% | 5% | 15% |

Źródło: badania własne.

Wykres 1. Wypowiedzi studentów pedagogiki terapeutycznej na temat celów podejmowanych działań edukacyjnych wobec dziecka z chorobą przewlekłą (wyniki procentowe)



Źródło: badania własne.

Warto zwrócić uwagę na określenia stosowane przez studentów, opisujące cele działań edukacyjnych wobec dziecka chorego: „u dziecka przewlekłe chorego należy podnosić jego samoocenę”, „ważne jest, aby nauczyć dziecko żyć z chorobą”, „działania powinny zmierzać do pełnej integracji dziecka z jego rówieśnikami”, „w pracy z dzieckiem chorym należy uzupełniać braki w wiadomościach szkolnych”, „istotną kwestią jest to, aby w dziecku wyrabiać samodzielność i podnosić jego samoocenę”.

Ciekawych informacji dostarczają wypowiedzi studentów na temat cech, jakie, ich zdaniem, powinno posiadać dziecko przewlekłe chore. Cechy te uwzględniały pewne charakterystyki osobowości, zachowania w relacjach z innymi, funkcjonowanie i sytuację społeczną. Intencją pytania było z jednej strony zrekonstruowanie obrazu dziecka przewlekłe chorego (na podstawie listy powtarzających się wymienianych cech), jak i pewnego stereotypu, czyli zespołów cech współwystępujących ze sobą, odtwarzających pewien uproszczony i skrótowy sposób myślenia na temat dzieci przewlekłe chorych.

Odpowiedzi studentów na pytanie o pożądane cechy dziecka, będące celem działań pedagoga, przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Cechy, jakie powinno posiadać dziecko przewlekle chore w opinii studentów pedagogiki terapeutycznej

| Lp. | Cechy | Liczba odpowiedzi (%) |
|-----|---|-----------------------|
| 1. | Optymizm | 20% |
| 2. | Odporność na stres | 19% |
| 3. | Otwartość | 16% |
| 4. | Śmiałość, pewność siebie | 14% |
| 5. | Dążenie do celu | 9% |
| 6. | Motywacja | 7% |
| 7. | Rozwój zainteresowań | 6% |
| 8. | Samodzielność, zaradność | 4% |
| 9. | Umiejętność radzenia sobie ze stresem i bólem | 3% |
| 10. | Wiara w siebie | 1% |
| 11. | Hart ducha/odwaga | 1% |

Źródło: badania własne.

Szczególnie często studenci wyrażają przekonanie, że celem zabiegów pedagoga powinno być zwiększanie kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka. Bardzo często w wypowiedziach studentów pojawia się postulat zwiększania otwartości i śmiałości w kontaktach z innymi ludźmi. Na pierwszym miejscu jedna lokują umiejętności związane z pozytywnym nastawieniem do życia i odpornością na stres. Oto charakterystyczne odpowiedzi studentów: „Dziecko przewlekle chore powinno być otwarte, śmiałe i pewne siebie. Powinno być odporne na stres”; „[...] mieć motywację do podejmowania nowych wyzwań”; „[...] nie bać się trudności”; „[...] wierzyć w swoje możliwości”.

Niektórzy studenci na pytanie, jakie cechy powinno mieć dziecko przewlekle chore, odpowiadali, jakie cechy posiada dziecko przewlekle chore. W odpowiedziach tych powtarzają się takie cechy, jak:

- samotność,
- izolacja,
- trudności w nauce,
- brak motywacji,
- brak optymizmu i pozytywnego myślenia o przyszłości,
- brak cierpliwości,
- brak odporności na stres,
- braki w wiadomościach,
- bunt,
- lęk,
- apatia,
- trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Wymienione cechy studentów odzwierciedlają sposób myślenia o tej grupie dzieci. Odpowiedzi te można uznać za stereotyp, przez który część badanych jest skłonna postrzegać dzieci przewlekle chore. Zgodnie z przyjętymi założeniami zespół wyżej wymienionych cech odzwierciedla pewien uogólniony, uproszczony i schematyczny sposób myślenia o tych dzieciach.

Poszukując wewnętrznych, wspólnych wymiarów takiego zestawu cech, można wyodrębnić kilka kategorii, wokół których koncentrują się cechy. Pierwsza obejmuje wymiar właściwości psychicznych (najsilniejsze cechy to: lęk, apatia, brak odporności na stres, brak optymizmu i pozytywnego myślenia o przyszłości, bunt), druga zaś obejmuje wymiar izolacji społecznej (silnie akcentowane cechy to: samotność, izolacja, trudności w kontaktach z rówieśnikami), której konsekwencją są trudności w nauce i luki w wiedzy.

Stereotyp dziecka przewlekle chorego może być zatem określony przez trzy parametry, takie jak: słaby psychicznie, wyizolowany społecznie oraz nieposiadający kompetencji szkolnych na równi z rówieśnikami. Pokazują one dwa sposoby postrzegania dzieci chorych. Pierwszy z nich odnosi się do przypisywania im przede wszystkim pewnych indywidualnych właściwości, wartości psychicznych, a także zauważanie ich w kontekście funkcjonowania społecznego. Te sposoby postrzegania, jak można sądzić, mają znaczny wpływ na ogólną opinię na temat sytuacji życiowej dzieci przewlekle chorych. Problemy dzieci z jednej strony wynikają z indywidualnych cech osobowościowych, z drugiej zaś mogą się wiązać z brakiem relacji społecznych. Jak daje się zauważyć, stereotypowe postrzeganie dzieci przewlekle chorych w kategoriach ich cech psychicznych jest typowe dla przyszłych nauczycieli.

Wnioski

Na podstawie analizy opinii studentów kierunku pedagogika specjalna (specjalność pedagogika terapeutyczna) można stwierdzić, że głównym sposobem myślenia o edukacji dziecka chorego jest przekonanie o wpływie choroby na psychikę i osobowość człowieka (choroba może wycisnąć piętno na osobowości). Choroba w tym podejściu jest czynnikiem naruszającym samoocenę, równowagę nerwową, odporność oraz motywację do podejmowania działań.

Studenci są zdania, że dziecko jako osoba wymaga pomocy w procesie przystosowania (akceptacji choroby). Ta akceptacja, ich zdaniem, to zadanie dla pedagoga w pracy z dzieckiem, a nie dziecka, w czym przejawiają się brak wiary oraz paternalistyczne i opiekuńcze podejście do niego (przeważa model rehabilitacji, w którym chory jest pacjentem). Ograniczenia dziecka

związane z jego chorobą postrzegane są jako źródło problemów w zakresie integracji z rówieśnikami i w rodzinie.

Z opinii studentów wynika, że w edukacji dziecka chorego wyraźnie dominują cele terapeutyczne nad edukacyjnymi. Sprawą drugorzędną jest kształcenie, które nie zmierza do pełnego rozwoju osobowości dziecka chorego (koncentrując się na sferze emocjonalnej i społecznej tego rozwoju, a pomijając sferę poznawczą).

W myśleniu o kształceniu dziecka chorego konkurują ze sobą dwa modele odzwierciedlające podejście skoncentrowane na: brakach, deficytach, zaległościach oraz rozwoju dzieci chorych.

Opinie te rzadko współwystępowały w wypowiedziach jednego studenta, raczej były alternatywą jednego lub drugiego z podejść. Istotne jest to, że tylko bardzo nieliczna grupa studentów wartościuje pozytywnie wpływ pedagogiczny polegający na wspomaganiu rozwoju, gdyż zdecydowana większość z nich widzi go w kategoriach wyrównywania braków i deficytów. Należy przy tym podkreślić, że o wiele częściej studenci braki i deficyty dziecka chorego nie odnoszą do wiedzy i umiejętności szkolnych, ale do sfery emocjonalnej.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej rozważania można zamknąć stwierdzeniem dotyczącym specyfiki widzenia potrzeb edukacyjnych dzieci chorych. Nie jest bowiem prawdą, że dzieci te postrzegano w takich samych kategoriach, jeśli chodzi o potrzeby edukacyjne, jak dzieci zdrowe. Fakt, że o edukacji szkolnej tych dzieci tak naprawdę możemy mówić dopiero od początku XX wieku, jest znaczący. To, że w pedagogice ogólnej akcentowano rolę edukacji w prawidłowym rozwoju umysłowym dzieci, nie wpłynęło na to, iż w tym samym czasie dzieci chore obejmowane były sporadycznie opieką pedagogiczną i to w warunkach izolacji od grupy rówieśniczej. Warto bowiem zauważyć, że rozpowszechniony pogląd, iż dziecko z chorobą to osoba niesprawna, uszkodzona, od dawna był głównym sposobem pojmowania sytuacji dziecka. Przyjmowana perspektywa, niezależnie od warunków ekonomicznych i kulturowych, podtrzymuje przekonanie o niepełnej wartości dziecka chorego jako osoby. Każdy człowiek jest pod jakimś względem niesprawny, a szczególnie był niesprawny w czasie swego dzieciństwa i będzie taki w okresie swej starości.

Problem akceptacji niedoskonałości dziecka z chorobą przewlekłą (rodzaj tych niedoskonałości, ich zasięg), upośledzenia jakiegokolwiek sfery stanowi integralny element istoty ludzkiej, jest cechą naszego bytowania.

To społeczeństwo wyznacza kryteria, normy i granice dla tego, co normalne i upośledzone.

Pedagog pracujący z dzieckiem przewlekle chorym musi żywić przekonanie, że dziecko z chorobą jest przede wszystkim dzieckiem, a więc osobą w wieku rozwojowym. Choroba to tylko pewna cecha. Ścisłej mówiąc, nie jest to dziecko „chore”, tylko „z chorobą”. Uświadomienie sobie względności pojęć pomaga w realnym spojrzeniu na dziecko.

Bibliografia

- Danyszko, R., Kott, T. (1988). *Wychowanie dzieci w zakładach leczniczych*. Warszawa.
- Doroszewska, J. (1957). *Terapia wychowawcza*. Wrocław.
- Doroszewska, J. (1963). *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Warszawa.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Pedagogika specjalna*. Skrypt wykładów. Warszawa.
- Jankowski, K. (1975). *Człowiek i choroba*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1990). Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna – zarys*. Warszawa.
- Maciarz, A. (1996). *Dziecko długotrwale chore*. Zielona Góra.
- Maciarz, A. (1998). *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia*. Kraków.
- Maciarz, A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków.
- Maciarz, A. (2001). *Pedagogika lecznicza i jej przemiany. Wybrane problemy*. Warszawa.
- Maciarz, A. (2001). Pedagogika terapeutyczna dzieci przewlekle chorych. W: W. Dykcik (red.). *Pedagogika specjalna*. Poznań.
- Nowak, A. (1999). *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*. Kraków.
- Pilecka, W., Pilecka, J. (1992). *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych*. Kraków.
- Pilecka, J. (2000). *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków.
- Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa.
- Sękowska, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.
- Szymanowska, J. (2009). Dziecko chore i niepełnosprawne w szkole. *Edukacja*, 2.
- Wielgosz, E. (2005). Wychowanie dzieci niesprawnych somatycznie. W: I. Obuchowska (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa.

Streszczenie

Edukacja dziecka przewlekle chorego jest szczególnie ważnym ogniwem rehabilitacji i wspomagania rozwoju.

W swojej pracy koncentruję się na wzorach myślenia o edukacji dziecka chorego, funkcjonujących w dyskursie pedagogicznym. Z jednej strony rozważam przekonania zawarte w literaturze pedagogicznej, z drugiej zaś analizuję wypowiedzi studentów. Próbuję tym samym odpowiedzieć na pytanie o aktualnie funkcjonujący w świadomości paradygmat odnoszący się do edukacji dziecka chorego.

Summary

Education of the child with chronic disease is a really important part of a rehabilitation and development support.

In this article I have focused on standards of thinking of education of the child with chronic disease, which exist in pedagogue discourse. On the one hand I consider information included in the pedagogue literature, on the other hand I have researched students' replies. I am trying to answer for a question about paradigm existing in awareness regarding to education of the child with chronic disease.

Renata Machalska

Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w świetle opinii nauczycieli sprawujących nad nimi opiekę

Wstęp

Rola, jaką pełni nauczyciel we współczesnej szkole, jest wieloaspektowa. Dotyczy ona bowiem realizacji trzech podstawowych funkcji szkoły: funkcji kształcącej, funkcji wychowawczej i funkcji opiekuńczej (A. Krajewska, 1995, s. 63).

Badania prowadzone na tej grupie zawodowej dotyczą społecznej roli człowieka w odniesieniu do osobowości i jej rozwoju, a także wpływu na daną strukturę społeczną, z którą jest powiązany. Od nauczycieli – zarówno tych, którzy pracują zarówno w placówkach ogólnodostępnych, jak i specjalnych – oczekuje się twórczej aktywności.

Tylko nauczyciel, który charakteryzuje się twórczą postawą, poczuciem autonomii i chęcią do wprowadzania zmian i innowacji, jest w stanie sprostać oczekiwaniom społecznym i zmieniającym się wymogom odnośnie do posiadanych kompetencji (A. Gajdzica, 2008, s. 20).

Artykuł będzie się odnosić do kwestii zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego w grupie pedagogów specjalnych pracujących z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi w nauczaniu indywidualnym i zespołowym.

Edukacja osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością

Kształceniem specjalnym obejmuje się osoby, u których – na podstawie kompleksowych badań diagnostycznych przeprowadzonych przez zespół orzekający, w skład którego wchodzi: lekarze, psycholodzy, pedagodzy i logopedzi powołani w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – stwierdzono specjalne potrzeby edukacyjne.

Definicja niepełnosprawności intelektualnej określa, iż jest to stan charakteryzujący się

[...] istotnie niższym od przeciętnego ogólnym poziomem funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą istotne ograniczenia w funkcjonowaniu przystosowawczym, przynajmniej, w zakresie dwu spośród wielu takich sprawności, jak:

- komunikowanie się słowne;
- porozumiewanie się;
- samoobsługa (troska o siebie);
- radzenie sobie w obowiązkach domowych;
- sprawności interpersonalne;
- korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego;
- kierowanie sobą;
- zdolności szkolne;
- praca;
- sposoby spędzania czasu wolnego;
- troska o zdrowie.

Niższy poziom funkcjonowania intelektualnego i istotne ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym muszą wystąpić przed 18. rokiem życia (Z. Sękowska, 1998, s. 216).

Zdaniem M. Orkisz osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

[...] jest całkowicie zależna od innych, nie rozumie otaczającego ją świata, nie potrafi rozwiązać najprostszyc problemów dnia codziennego. Często nie umie poruszać się samodzielnie, musi być karmiona, obsługiwana w toalecie. Niekiedy nie potrafi wyrazić swoich potrzeb, uczuć, jest zagubiona nawet pośród bliskich; sposób, w jaki woła o pomoc, jest bowiem niezrozumiały dla otoczenia (M. Orkisz, 2000, s. 6).

W opinii J. Kostrzewskiego w przypadku tej niepełnosprawności intelektualnej sprawność spostrzegania jest głęboko zaburzona. Niekiedy nie udaje się nawet wywołać skupienia uwagi na przedmiocie. Najczęściej występującymi reakcjami są te, które występują na skutek bodźca sygnalizującego pokarm. W wyniku niedorozwoju procesów orientacyjno-poznawczych porozumiewanie z otoczeniem odbywa się za pomocą pojedynczych, nieartykułowanych dźwięków. Osoby te są w stanie opanować dwa-trzy wyrazy,

zaś ich rozumienie mowy ograniczone jest do kilku prostych poleceń. Maksymalny poziom dojrzałości społecznej jest równy dojrzałości czterolatka w normie intelektualnej, a w przypadku myślenia nie są w stanie przekroczyć Piagetowskiego okresu inteligencji sensoryczno-motorycznej, która u dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym przypada na pierwsze dwa lata życia (J. Kostrzewski, 1981, s. 97-105).

Niektóre z nich potrafią wyrażać radość uśmiechem, a smutek płaczem. Przywiązują się do osób, które się nimi opiekują, karmią je. Przywiązanie trwa tak długo, jak długo widzą opiekunkę. Występują u nich stany podwyższonego lub obniżonego nastroju, a także nieumotywowane wahania nastroju (R. Kościelak, 1989, s. 53).

W głębokiej niepełnosprawności intelektualnej współwystępują jeszcze dodatkowe zaburzenia, wśród których wymienia się:

- zaburzenia ze spectrum autyzmu (ASD);
- mózgowo porażenie dziecięce (MPD);
- epilepsja/padaczka i zespoły padaczkowe (bardzo często w postaci lekoopornej);
- deformacje i zniekształcenia ciała;
- głuchota;
- ślepotą;
- genetyczne zespoły zaburzeń;
- inne zaburzenia o.u.n. o niewyjaśnionej etiologii.

Głęboka wieloraka niepełnosprawność dotyczy więc kompleksowego ograniczenia rozwoju jednostki. Ograniczenie to odnosi się do wszystkich możliwości, doświadczenia i ekspresji. Rozwój emocjonalny, poznawczy i fizyczny takiej osoby jest na ogół wyraźnie zniekształcony. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do zachowań społecznych i umiejętności porozumiewania się z otoczeniem (M. Zaorska, 2008, s. 80-81).

Postępy w pracy z tymi uczniami są bardzo powolne, prawie niezauważalne.

Do 1997 roku osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim na mocy decyzji zespołów orzekających były zwalniane z obowiązku szkolnego. Tym samym pozbawiano je szansy na rozwój, stwierdzając, że nie rokują nadziei na realizację jakiegokolwiek programu szkolnego. Osoby te pozostawały więc w domach rodzinnych, bez szansy na jakąkolwiek specjalistyczną opiekę. Dopiero Rozporządzenie MEN z 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim zmieniło tę sytuację, określając jednocześnie formy i metody pracy z nimi.

W myśl rozporządzenia osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim są objęte obowiązkiem nauki do ukończenia 25. roku

życia na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Formą realizacji obowiązku szkolnego są zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze prowadzone w grupach od dwóch do czterech osób bądź nauczanie indywidualne.

Wymiar zajęć, w zależności od możliwości psychofizycznych oraz specyficznych potrzeb rewalidacyjnych uczestników zajęć, wynosi:

- zespołowo - cztery godziny dziennie (20 godz. tygodniowo);
- indywidualnie - dwie godziny dziennie (10 godz. tygodniowo) (MEN, 1997).

Praca pedagoga specjalnego z uczniem głęboko wielorako niepełnosprawnym

Specyfika nauczania dzieci i młodzieży z głęboką wieloraką niepełnosprawnością

[...] polega na wychowaniu i nauczaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na zmysłowym poznawaniu otaczającego świata - w całym procesie edukacji [...]. Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju we własnym tempie i uwzględnić to prawo podczas ustalania kierunków pracy. Z opisanego wyżej powodu podstawa programowa nie przypisuje kolejnym etapom edukacyjnym w szkole podstawowej i gimnazjum odrębnych celów i nie wyróżnia dla nich odrębnych zadań ani treści (MEN, 2001, s. 28-29).

Dla osoby z głęboką wieloraką niepełnosprawnością kontakt z odpowiednio przygotowanym do takiej pracy nauczycielem może być pierwszym spotkaniem z przyjazną jej osobą, z kimś, kto podejmie trud uporządkowania ich świata, nauczania ich, że są i że mogą czegoś chcieć. Tutaj edukacja „ze względu na inny układ wrodzonych i środowiskowych czynników warunkujących rozwój będzie nauczaniem indywidualnym” (K. Ostrowska, 2000, s. 4).

Praca pedagoga specjalnego z jednostką niepełnosprawną wymaga, by posiadał on nie tylko duży zasób wszechstronnej wiedzy, lecz by posiadał umiejętność wykorzystania jej w pracy. Musi też posiadać umiejętność dokonywania w niej odpowiedniego wyboru, by sprostać każdej sytuacji. Pamiętać przy tym trzeba, że żadna sytuacja nie jest nigdy identyczna z poprzednią, lecz ciągle się zmienia i wymaga wciąż nowych i specyficznych sposobów postępowania i rozstrzygnięcia (H. Borzyszkowska, 1983, s. 9).

Nauczyciel musi mieć świadomość tego, że sam nie pomoże swojemu wychowankowi, że będzie potrzebował wyczerpujących informacji o nim od rodziców, opiekunów, lekarza prowadzącego i wielu innych specjalistów,

którzy ze względu na specyfikę zaburzeń danego ucznia mogą dysponować informacjami niezwykle przydatnymi w organizacji procesu nauczania.

Podmiotowe traktowanie ucznia – wychowanka wyraża się w tworzeniu takich sytuacji wychowawczych, w których będzie on mógł doświadczyć prawa wyboru, podejmowania decyzji [...]. Zadaniem, a nawet posłannictwem nauczyciela jest inspirowanie dziecka, by miało wolę życia, wytrwania, działania oraz odwagę bycia autentycznym. Podmiotowe wychowanie ucznia jest zadaniem pedagogiki specjalnej, w takim samym stopniu jak przygotowanie go do czynnej akceptacji swojego stanu i do życia w świecie ludzi pełnosprawnych (O. Lipkowski, 1977, s. 9).

Bazą do zorganizowania działalności edukacyjnej i terapeutycznej jest znajomość potrzeb osób głęboko wielorako niepełnosprawnych i sposobów ich zaspokajania. Wszelkie niepożądane zachowania dziecka, określane niekiedy mianem „zachowań trudnych”, mogą być sygnałem niezaspokojenia jakiejś potrzeby. Zachowania niepożądane to przecież nic innego jak reakcja obronna na to, co proponujemy bez uwzględniania indywidualności dziecka. Efektywność zastosowanej przez nas terapii osiągniemy wtedy, gdy dobrze rozpoznamy i zlikwidujemy przyczynę niepokojącego nas zachowania. Osoby głęboko wielorako niepełnosprawne na skutek wielu uszkodzeń i ograniczeń mają specyficzne potrzeby, które muszą być pierwszej kolejności zaspokojone, aby mogły się rozwijać i nawiązać kontakty z innymi (D. Prysak, S. Wrona, 2008, s. 406).

Nie należy zapominać, że każde dziecko jest inne i nie będzie w jednakowym tempie przyswajało pewnych umiejętności. Zdarzają się okresy bardzo dobrego funkcjonowania dziecka, ale bywa też tak, że w pewnym momencie następuje regres, wszystkie dotychczas wypracowane umiejętności zanikają i trzeba rozpoczynać pracę od początku. Taki stan rzeczy najczęściej można zaobserwować po okresie wakacyjnym, kiedy to brak odpowiedniej stymulacji powoduje, że nabyte zdolności z powodu nieutrwalania ich są zapominane. Także etap dojrzewania jest na niektórych uczniów okresem, w trakcie którego obserwuje się zahamowanie rozwoju i zatrzymanie się na etapie sprzed jego nadejścia. Ostatnim – prawdopodobnie najczęstszym w przypadku omawianych uczniów czynnikiem powodującym regres w rozwoju – są ataki padaczkowe. Dzieci z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w większości przypadków mają czynną padaczkę, niekiedy jest ona lekooporna albo występuje w postaci rzadkiego zespołu padaczkowego. Wiadomo, że każdy taki atak wpływa niekorzystnie na funkcjonowanie dziecka, tak jak leki, które powodują otępienie. Dlatego tak ważne jest odpowiednie przygotowanie osób pracujących indywidualnie z tymi uczniami do prowadzenia zajęć edukacyjnych.

Stres w zawodzie nauczyciela

Reforma oświaty wymaga od nauczycieli zupełnie nowego podejścia do kwestii edukacyjnych. Jej powodzenie zależy w znacznej mierze od ich zaangażowania w poprawę jakości pracy własnej, szkół i placówek. Zmiana priorytetów edukacyjnych nakłada na niego obowiązek indywidualnego organizowania procesu edukacji na podstawie własnego doboru środków, metod i programów autorskich (E. Kahl, 1998).

Stres jest zjawiskiem, którego nie da się uniknąć przy wykonywaniu każdego niemalże zawodu. Problem tego typu powstaje, gdy człowiek spostrzeżenie dane zjawisko, sytuację bądź obiekt jako zagrażające jego życiu, zdrowiu czy też integracji społecznej. W pracy stres wywołany być może koniecznością ponoszenia ryzyka zawodowego, wynikającego z samego jej charakteru, warunków, metod organizacji czy też wadliwej kooperacji (S. Siek, 1989).

Do zawodów o dość dużym ryzyku stresu zaliczyć należy te, w których istnieje konieczność angażowania się w sprawy ludzi.

Doświadczenie stresu przez nauczycieli w znacznym stopniu obniża efektywność ich pracy dydaktycznej i wychowawczej (S. Tucholska, 1996). W jego powstawaniu znaczącą rolę odgrywają właściwości interpersonalne, takie jak stałe cechy osobowościowe (np.: cierpliwość, wytrwałość), mogące modyfikować percepcję stresową, a to z kolei przyczynia się do zróżnicowanych reakcji stresowych u poszczególnych osób, nawet mimo identycznych warunków zewnętrznych.

Reakcja stresowa narusza istniejącą równowagę, co wymaga uruchomienia przez jednostkę jej rezerw, które mogą okazać się niewystarczające do przywrócenia stanu równowagi.

W myśl definicji R. Lazarusa i S. Folkmana za stres przyjęto określoną relację między jednostką a otoczeniem, którą osoba ocenia jako obciążającą bądź przekraczającą jej zasoby i zagrażającą jej dobrostanowi.

C. Kyriacou i J. Sutchiffe – psychologowie z Uniwersytetu Cambridge – stres nauczycielski określają jako wystąpienie negatywnych emocji (np.: gniewu lub depresji) będących rezultatem wykonywanego zawodu (S. Tucholska, 1999). Towarzyszą temu zwykle patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne, będące wynikiem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych stawianymi im wymaganiami.

Traktując je przy tym jako zagrażające ich samoocenie i dobremu samopoczuciu i uwarunkowanych mechanizmami radzenia sobie, by zredukować spostrzeżenie zagrożenia (S. Tucholska, 1999, s. 227).

Z badań dotyczących częstości występowania stresu nauczycielskiego wynika, że w tym zawodzie jego poziom jest wysoki – niekiedy nawet ekstremalnie wysoki. Istotnym faktem jest to, że mimo odczuwalnego stresu

większość czynnych zawodowo nauczycieli (60–70%) czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu. „Wzrost zawodowych oczekiwań wobec nauczycieli przyczynia się do wyraźnego nasilenia doświadczalnego przez nich stresu” (S. Tucholska, 1996, s. 408).

C. Kyriacou i J. Sutcliffe na podstawie badań z udziałem nauczycieli ustalili, że do najczęściej występujących symptomów stresu obejmującego reakcje fizjologiczne oraz psychologiczne należą m.in.: bezradność, bóle głowy, depresyjność, sfrustrowanie, poczucie wyczerpania i nasilenie się złości. Stwierdzili jednocześnie, że fizjologiczne zmiany towarzyszące stresowi nauczycielskiemu doprowadzić mogą nie tylko do objawów psychosomatycznych, ale także bardziej przewlekłych symptomów, np.: choroby wieńcowej czy nawet zaburzeń zdrowia psychicznego (S. Tucholska, 1996). Zwrócić uwagę należy jednak też na to, że

[...] istnieje stresorodna grupa cech osobowości, do których należą: zbyt wysokie ambicje i aspiracje, nadmierny perfekcjonizm w działaniu, poganianie siebie do coraz to większych wyczynów, silna potrzeba dominowania [...] (S. Tucholska, 1996, s. 410).

Badając zjawisko odporności na stres (przy jednoczesnym traktowaniu go jako cechy osobowości), Kocowski dokonał charakterystyki osób w zależności od stopnia nasilenia tej cechy. Wyróżnił m.in. dwa typy osób nieodpornych na stres, czyli typ:

- nadpobudliwy (osoby, które szybko mówią, popełniają wiele błędów, są aktywne, ale niesprawne);
- hamulcowy (zachowujący się biernie w stresie, są to ludzie spowolnieni, sparaliżowani) (S. Siek, 1989, s. 20).

U osób nieodpornych na stres widoczne było nasilenie poczucia niższości i braku wiary w siebie i swoje uzdolnienia, a także wysoka impulsywność i lękliwość oraz niemożność opanowania wywołanych przez emocje aktualnie przeżywane. Niższą odpornością na stres wykazywały także osoby neurotyczne. Silny stres zawodowy u nauczycieli prowadzi do obniżenia zawodowej sprawności (dydaktycznej i wychowawczej), zaniża u nich samoocenę, powoduje, że zmniejsza się satysfakcja z wykonywanego zawodu oraz umiejętności decydowania, a także precyzyjność oceny i wydawanych sądów (S. Tucholska, 1996).

Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela – przyczyny pojawiania się i jego rozwój

Termin „wypalenie” pojawił się w literaturze w 1974 roku. Po raz pierwszy zjawisko to opisał H. Freudenberg jako

[...] swoisty syndrom objawów przejawiający się na poziomie fizycznym (zmęczenie, bóle głowy, wzmożona podatność na zachorowania), na poziomie behawioralnym (łatwość wpadania w złość, zniechęcenie) (A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992, s. 403).

W myśl opracowanej w 1982 roku przez Ch. Maslach pierwszej spójnej koncepcji zjawiska zespół wypalenia jest odpowiedzią ze strony organizmu na długotrwały stres emocjonalny. Zawiera trzy podstawowe komponenty:

- emocjonalne wyczerpanie z towarzyszącymi mu: utratą energii i sił oraz uczucie zmęczenia;
- depersonalizacja – pojawiająca się wraz z negatywnym nastawieniem do innych osób, a przy tym także uprzedmiotowienie i nieczułe reakcje na ich potrzeby. Widoczne jest także wycofywanie się i zachowywanie dystansu w stosunku do innych;
- brak satysfakcji z efektów pracy. Doprowadza to do niskiej samooceny, trudności w radzeniu sobie z problemami, poczucia klęski, depresji (A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992, s. 404).

Opisywane przez Ch. Maslach objawy, według wielu autorów, pojawiają się stopniowo, a proces wypalenia ma charakter fazowy. W pierwszym etapie stresujące w pracy czynniki wywołują napięcie, irytację oraz uczucie zmęczenia. Powstają wtedy typowe dla emocjonalnego wyczerpania objawy. Stopniowe dystansowanie się od wszystkich problemów związanych z pracą, cynizm, obojętność na problemy innych i apatyczność są wynikiem niemożności radzenia sobie z nieprzyjemnymi doznaniem. Efektem są pogłębiające się trudności, frustracja i rozgorzyczenie.

Przyczyny wypalenia tkwią między innymi w indywidualnych cechach ludzi. Bardziej podatne na wypalenia są osoby wysoko reaktywne, u których dochodzi do silnego pobudzenia nawet pod wpływem stosunkowo słabych bodźców. Osoby te żywo i intensywnie reagują na stymulację ze strony otoczenia. Ponadto wykazano, że siła objawów wypalenia w przypadku nauczycieli koreluje pozytywnie z wewnętrznym poczuciem kontroli. Osoby przekonane, że potrafią kontrolować następstwo własnych działań, okazały się bardziej podatne na wypalenie zawodowe od tych, którzy twierdzą, iż nie mają wpływu na to, co spotyka ich w życiu (M. Kliś, J. Kossewska, 1998, s. 129).

Lęk, zdolność kontroli emocjonalnej, wrogość wobec otoczenia, a także preferowanie biernych strategii radzenia sobie ze stresem należą również do dodatnio korelujących z wypaleniem zawodowym.

Analizując przyczyny wypalenia z perspektywy praktykującego psychoterapeuty J. Fengler wymienia wiele zachowań, motywów i przekonań osoby pomagającej, które z czasem dla niej samej stają się obciążeniem: wypróbowywanie różnorodnych metod mimo braku jednoznacznych informacji o ich skuteczności, samooskarżanie, uwikłanie w problemy odbiorcy pomocy, „falszywa troska” itd. Stwierdzić więc można, że istota wypalenia leży w poznawczym systemie pomagającego, w jego irracjonalnym przekonaniu o pełnionej misji, poczuciu się do odpowiedzialności za innych, jego niepewności, a nawet zwątpieniu we własne kompetencje.

Wspomniane na wstępie komponenty, wymieniane przez Ch. Maslach, stanowią fazy rozwoju wypalenia. Skutkiem może być przyjęcie przez pracownika jednej z dwóch strategii zachowań. Może on mimo braku efektów intensyfikować wysiłki, jak również zacząć unikać pracy. Na skutek bezużyteczności wysiłków rodzi się postawa agresywna. Występują ponadto niechęć i zazdrość w stosunku do współpracowników, a także stany depresyjne. Charakterystyczny jest u takiego pracownika brak wglądu w przyczyny takiego stanu (J. Fengler, 1999).

Skutki wypalenia zawodowego u nauczycieli mają szczególne znaczenie. Dotyczą one – oprócz nich samych – także dzieci i młodzieży pozostających w kontaktach z nimi. Negatywne skutki wypalenia zawodowego mogą także rozszerzać się na inne sfery życia osoby dotkniętej tym syndromem. Konsekwencją tego mogą być narastające problemy rodzinne, ucieczki w chorobę, niekiedy nadmierne spożywanie alkoholu, a także pojawienie się trudności natury psychologicznej (J. Fengler, 1999, s. 81).

Syndrom wypalenia zawodowego w świetle badań

Ponad trzydziestoletnie badania nad syndromem wypalenia zawodowego nastroczały badaczom wiele problemów co do konceptualizacji tego zjawiska. Liczne badania przeprowadzono, podążając za tokiem myślenia Ch. Maslach akcentującej bardzo mocno udział czynników społecznych w wypaleniu zawodowym oraz że istnieją specyficzne cechy środowiska oraz warunki pracy sprzyjające jego powstawaniu.

Należą do nich:

- niski status społeczny i materialny;
- autokratyczny styl zarządzania;
- nadmierne wymagania;

- niejednoznaczność zadań;
- niewłaściwe relacje interpersonalne;
- brak wsparcia społecznego ze strony współpracownika i opieki merytorycznej (superwizji) ze strony przełożonych;
- konflikt ról (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Oprócz czynników społecznych mających wpływ na powstawanie syndromu wypalenia zawodowego istotne znaczenie mają także względnie stałe indywidualne właściwości pracowników. Przedmiotem analiz najczęściej były wiek i płeć, elementy poznawcze struktur osobowości, oczekiwania i wartości (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998) oraz poczucie kontroli (A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992) i kompetencji zawodowej zarówno w wymiarze ogólnym, jak i specyficznym dla każdego zawodu (H. Sęk, 1996), a także poziomu lęku i kontroli emocjonalnej (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Wyniki badań wskazują, że osoby wysoko reaktywne są bardziej podatne na wyczerpanie emocjonalne niż osoby nisko reaktywne (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Jednym z najważniejszych czynników – w świetle badań związanych z syndromem wypalenia zawodowego – są oczekiwania zawodowe. W badaniach uzyskano istotne wskaźniki korelacji pomiędzy rozbieżnością w zakresie oczekiwań ze wszystkimi trzema wymiarami wypalenia zawodowego (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Badania nad syndromem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli szkół średnich, które przeprowadzili L. Golińska i W. Świętochowski, wykazują, że:

- zjawiska tego doświadcza ponad 1/5 nauczycieli, zaś wśród nauczycieli szkół średnich co trzecia osoba;
- wsparcie przełożonych jest skutecznym czynnikiem zapobiegającym powstawaniu wypalenia zawodowego;
- stwierdzono pewne uwarunkowania temperamentalne sprzyjające pojawieniu się wypalenia: powstaje ono łatwiej i szybciej u osób wysoko reaktywnych z racji ich większej wrażliwości na istnienie lub brak wsparcia ze strony przełożonych, a przypuszczalnie także ze względu na ich podwyższoną podatność na stres (w tym na stres zawodowy). Temperament jest również związany z poczuciem satysfakcji zawodowej – najrzadziej pojawia się ona u osób o wysokim poziomie reaktywności i jednocześnie o dużej ruchliwości procesów nerwowych;
- wysoka motywacja osiągnięć zmniejsza, zaś wewnętrzne poczucie kontroli zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Na gruncie pedagogiki specjalnej zagadnieniem wypalenia zawodowego zajmowali się m.in. tacy badacze, jak M. Sekułowicz (2002), I. Chrzanowska (2004) i Z. Palak (2008), które analizowały tę problematykę w odniesieniu do

nauczycieli pracujących głównie z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim.

Zarys problematyki i metod badawczych

Przeprowadzone badania własne odnoszą się do syndromu wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych pracujących z uczniami z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w formie zajęć indywidualnych i zespołowych. Problematyka badań wzbudziła duże zainteresowanie wśród badanych pedagogów, którzy chcieli się dowiedzieć, czy analizowany problem dotyczy ich samych. Bazując na dotychczasowym dorobku naukowym dotyczącym syndromu wypalenia zawodowego i informacjach z dziedziny kształcenia uczniów głęboko wielorako niepełnosprawnych, sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego cechuje pedagogów pracujących w indywidualnej formie kształcenia z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi.
2. Pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych mają większą skłonność do depersonalizacji uczniów niż nauczyciele pracujący w nauczaniu indywidualnym.
3. Pedagogów pracujących w nauczaniu indywidualnym charakteryzuje wyższy poziom zaangażowania osobistego niż pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych.

W badaniu wykorzystano jako metodę badawczą skalę ocen. Wyróżnia się kilka typów skal – numeryczne, przymiotnikowe i częstości. Każda z nich składa się z co najmniej jednej, odnoszącej się do zachowania się ocenianej osoby cechy i ściśle określonych kryteriów ocen, za których pomocą dana cecha jest oceniana (M. Łobocki, 2006).

Narzędziem w przeprowadzonych badaniach był **Kwestionariusz MB.**

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Ch. Maslach (MBI), w tłumaczeniu pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, składa się z 22 twierdzeń dotyczących własnej osoby. Każde z nich badany ocenia na skali częstości, przyjmując odpowiednio cyfrę „0” dla kategorii „nigdy” i cyfrę „6” dla kategorii „codziennie”. MBI mierzy trzy komponenty wypalenia:

- a) „wyczerpanie emocjonalne” (dziewięć twierdzeń);
- b) „depersonalizację” (pięć twierdzeń);
- c) „satysfakcję osobistą z wyników pracy” (osiem twierdzeń).

Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się zgodnie z kluczem, oddzielnie dla każdej z podskal. Są one informacją dla respondentów o braku

objawów wypalenia zawodowego bądź o jego występowaniu w stopniu lekkim, umiarkowanym i intensywnym.

Omawiany kwestionariusz jest narzędziem o wymaganej rzetelności przedstawiającej się następująco dla każdej z podskali:

- Wyczerpanie emocjonalne (+0,89);
- Depersonalizacja (+0,82);
- Zaangażowanie osobiste (+0,79).

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2009 roku na terenie województwa łódzkiego. Objęto nim 60 pedagogów specjalnych pracujących z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi; 30 pedagogów pracuje w nauczaniu indywidualnym, pozostali zaś w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych. Staż pracy badanej grupy to 7-15 lat.

Prezentacja wyników badań oraz ich analiza statystyczna

Poniżej zaprezentowano rezultaty badań dotyczących syndromu wypalenia zawodowego wśród pedagogów specjalnych pracujących w formie nauczania indywidualnego i w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi.

Poziom wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych pracujących indywidualnie i w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi

Zgodnie z kluczem narzędzia za jednostki „wypalone” uznano osoby, które uzyskały wysokie wyniki w obrębie dwóch podskali – wyczerpania emocjonalnego (**WE**) i depersonalizacji (**D**), niskie natomiast w podskali zaangażowania osobistego (**ZO**). Do grupy osób o niskim poziomie wypalenia zaliczono te, których wyniki punktowe w obrębie podskali **WE** i **D** były niskie, zaś wysoki poziom osiągnęły w podskali **ZO**. Pozostałe jednostki zaliczono do grona osób o średnim poziomie wypalenia. Punktowe wartości i odpowiadające im oceny słowne prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Przedziały punktowe i ocena słowna komponentów wypalenia

| | Niski | Średni | Wysoki |
|----|-------|--------|--------|
| WE | 0-9 | 10-21 | 22-52 |
| D | 0 | 1-3 | 4-25 |
| ZO | 17-32 | 33-39 | 40-57 |

Źródło: badania własne.

Jak wynika z wykresu 1 i tabeli 1, **w odniesieniu do pedagogów specjalnych pracujących w nauczaniu indywidualnym z osobami głęboko wielorako niepełnosprawnymi** wysoki poziom wypalenia cechuje 13,3% badanej grupy. Średni poziom natężenia syndromu wypalenia odnotowano u 6,6%, zaś niski – u 3,3% badanej populacji.

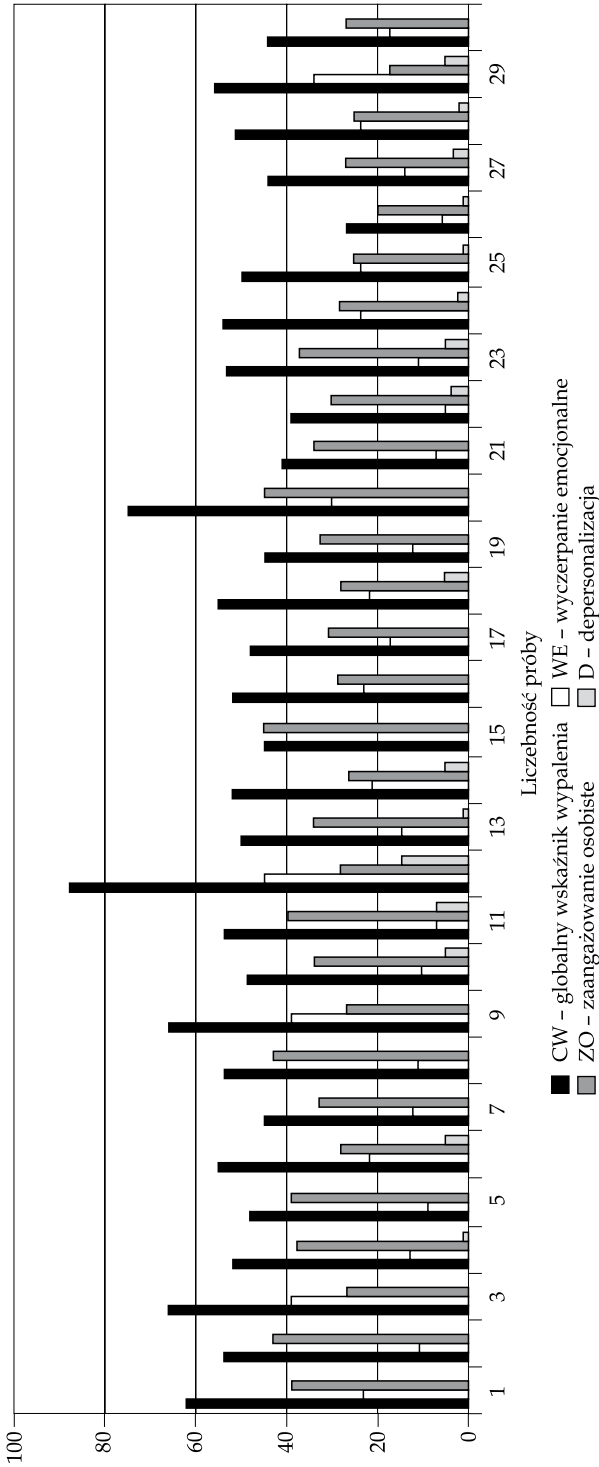
Analizując dane, które ilustrują wykres 2 i tabela 1, stwierdzono, że w grupie **nauczycieli pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych** wysoki i średni poziom wypalenia osiągnęło 16,6% indagowanych. Niski poziom wypalenia odnotowano u 10% pedagogów specjalnych.

W celu dokładnego zanalizowania wyników zdecydowano się na sprawdzenie, jakie wyniki uzyskają pedagodzy o średnim poziomie wypalenia w obrębie poszczególnych komponentów tego procesu. Okazało się, że **wśród pedagogów pracujących indywidualnie** 26,6% to osoby z wysokim wynikiem wyczerpania emocjonalnego, 16,6% – z niskim. Średni poziom wyczerpania cechuje 33,3% osób spośród badanej grupy. W odniesieniu do depersonalizacji aż 43,3% indagowanych osiągnęło wynik niski, 16,6% – średni, a 13,3% – wysoki. Mniej optymistyczne są wyniki, jakie badani nauczyciele uzyskali w podskali „zaangażowanie osobiste”. W grupie tej 13,3% osiągnęło wynik wysoki, 23,3% – średni, zaś u aż 40% badanych stwierdzono słabe zaangażowanie w obowiązki zawodowe.

Analizując dane, które ilustrują wykres 2 i tabela 1, stwierdzono, że w grupie **nauczycieli pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych** wysoki i średni poziom wypalenia osiągnęło 16,6% indagowanych. Niski poziom wypalenia odnotowano u 10% pedagogów specjalnych.

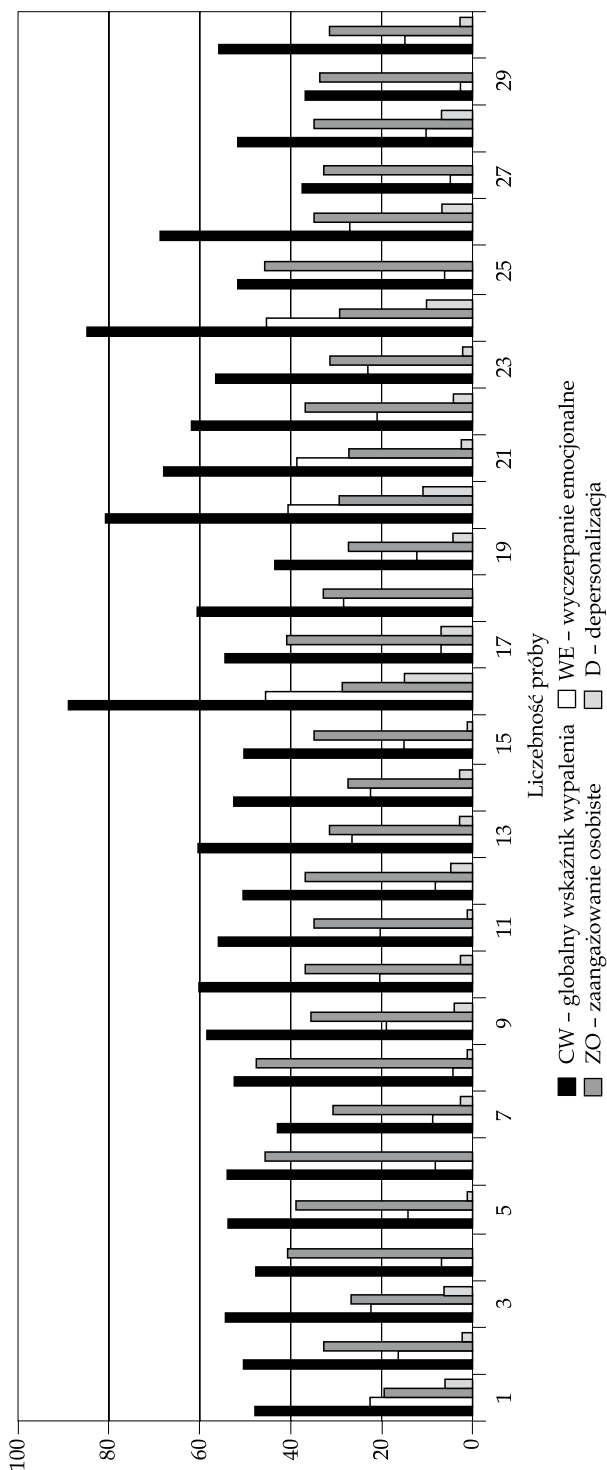
W celu dokładnego zanalizowania wyników zdecydowano się na sprawdzenie, jakie wyniki uzyskają pedagodzy o średnim poziomie wypalenia w obrębie poszczególnych komponentów tego procesu. Okazało się, że **wśród pedagogów pracujących indywidualnie** 26,6% to osoby z wysokim wynikiem wyczerpania emocjonalnego, 16,6% – z niskim. Średni poziom wyczerpania cechuje 33,3% osób spośród badanej grupy. W odniesieniu do depersonalizacji aż 43,3% indagowanych osiągnęło wynik niski, 16,6% – średni, a 13,3% – wysoki. Mniej optymistyczne są wyniki, jakie badani nauczyciele uzyskali w podskali „zaangażowanie osobiste”. W grupie tej 13,3% osiągnęło wynik wysoki, 23,3% – średni, zaś u aż 40% badanych stwierdzono słabe zaangażowanie w obowiązki zawodowe.

Wykres 1. Porównanie wartości czynników wypalenia (wyniki surowe) w grupie nauczycieli pracujących w nauczaniu indywidualnym



Źródło: badania własne.

Wykres 2. Porównanie wartości czynników wypalenia (wyniki surowe) w grupie nauczycieli pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych



Źródło: badania własne.

W populacji pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych w grupie o średnim poziomie wypalenia znalazło się 20% badanych nauczycieli, którzy uzyskali wyniki zarówno wysokie, jak i niskie w obrębie wyczerpania emocjonalnego. Średni poziom wyczerpania uzyskało 16,6% indagowanych. Wyniki w podskali „depersonalizacja” ujawniają, że tylko 10% badanych osiągnęło wynik niski, 23% – średni i tyle samo – wysoki. Wyniki nie napawają optymizmem.

W podskali „zaangażowanie osobiste” wynik wysoki uzyskało tylko 3,3% indagowanych, 20% – wynik średni, niski zaś 30% pedagogów specjalnych pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych.

W celu ukazania całościowego obrazu zjawiska wypalenia zawodowego obliczono globalny wskaźnik wypalenia (CW) dla obu grup pedagogów specjalnych. Stanowi on sumę punktów, jaką badani nauczyciele uzyskali w podskalach **WE**, **ZO** i **D**.

Tabela 2. Wartości testu *t*-Studenta dla prób niezależnych dla globalnego wskaźnika wypalenia

| Grupa pierwsza względem grupy drugiej | Średnia grupy pierwszej | Średnia grupy drugiej | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>a</i> |
|---------------------------------------|-------------------------|-----------------------|----------|-----------|----------|
| CW Z...CW I | 55,77 | 52,47 | -1,100 | 58 | 0,276 |

Z – pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych

I – pedagodzy pracujący w nauczaniu indywidualnym

CW – globalny wskaźnik wypalenia

t – wynik testu *t*-Studenta

df – liczba stopni swobody

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Obliczony współczynnik korelacji według momentu iloczynowego Pearsona pozwolił na ustalenie związków pomiędzy poszczególnymi komponentami wypalenia. Współczynnik ten może się zmieniać od (+1), co oznacza całkowitą korelację dodatnią, świadczącą o tym, że wzrost jednej cechy odpowiada wzrostowi cechy drugiej, poprzez zero – oznaczające pełną niezależność, aż do (-1), oznaczającego całkowitą korelację ujemną, czyli to, że wzrostowi wartości punktowej jednej cechy odpowiada wartość malejąca (punktowa) cechy drugiej.

Tabela 3. Wyniki testu istotności dla korelacji komponentu wypalenia – pedagodzy pracujący indywidualnie z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi

| Stosunki korelacyjne | <i>r</i> | <i>a</i> |
|----------------------|----------|----------|
| WE względem D | 0,305 | 0,0101 |
| WE względem ZO | -0,438 | 0,015 |
| D względem ZO | -0,249 | 0,185 |

r – wartość współczynnika korelacji

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

W badanej populacji pedagogów dodatnia korelacja występuje pomiędzy wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Wartość współczynnika korelacji wskazuje, że jest ona niska ($r > 0,2$), a zauważona zależność jest wyraźna, lecz mała na poziomie istotności $a = 0,05$. Korelację ujemną zaobserwowano pomiędzy depersonalizacją a zaangażowaniem osobistym oraz między zaangażowaniem osobistym a wyczerpaniem emocjonalnym. Oznacza to, że wzrastającym wartościom D towarzyszą malejące wartości ZO, podobnie jak w przypadku WE i ZO. Występująca korelacja jest również niska, zaś istniejąca zależność wyraźna, lecz mała dla poziomu ufności $a = 0,05$.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że wzrastającym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego. Można więc mówić o prawidłowej dynamice rozwoju wypalenia zawodowego, chociaż wyniki uzyskane pomiędzy WE i ZO oraz D i ZO świadczą o małej, choć wyraźnej zależności.

Tabela 4. Wyniki testu istotności dla korelacji komponentu wypalenia – pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi

| Stosunki korelacyjne | <i>r</i> | <i>a</i> |
|----------------------|----------|----------|
| WE względem D | 0,647 | 0,000 |
| WE względem ZO | -0,568 | 0,001 |
| D względem ZO | -0,444 | 0,014 |

r – wartość współczynnika korelacji

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 4 wynika, że wyczerpaniu emocjonalnemu – stanowiącemu najistotniejszy komponent wypalenia zawodowego – współtowarzyszą wzrost wartości w obrębie depersonalizacji oraz spadek zaangażowania osobistego. W przeciwieństwie jednak do nauczycieli pracujących indywidualnie zauważone zależności są wyraźniejsze.

Współczynnik korelacji między WE a D ($r = 0,647$) osiąga najwyższą wartość. Wskazuje to na istotną zależność przy poziomie ufności $\alpha = 0,01$.

Wartość ujemną współczynnik korelacji osiąga w przypadku zależności między WE i ZO oraz między D i ZO. Oznacza to, że rosnącym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego. W stosunku do zależności pomiędzy WE i D wskaźnik korelacji zmiennych pozostaje na tym samym poziomie zależności umiarkowanej przy $\alpha = 0,01$.

Analiza porównawcza wyników w obrębie poszczególnych komponentów wypalenia ze względu na formę pracy z uczniami

Analizując wyniki, jakie badani pedagodzy uzyskali w obrębie najistotniejszego komponentu wypalenia – wyczerpania emocjonalnego – zaobserwować można, że pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych osiągają wyższe wartości niż nauczyciele pracujący indywidualnie. W pierwszej grupie wyniki świadczące o średnim i wysokim wyczerpaniu emocjonalnym uzyskało 70% badanych. Wartość maksymalna to 45 punktów i jest udziałem 6,6% indagowanych. W populacji pedagogów pracujących indywidualnie wartość najwyższa jest taka sama – 45 punktów, jak w przypadku grupy pierwszej. Przeważają jednak wyniki świadczące o wysokim i niskim wyczerpaniu (60%).

Porównując uzyskane przez pedagogów obu form kształcenia rezultaty w obrębie pozostałych komponentów wypalenia, stwierdzono brak istotnej statystycznie różnicy w obrębie depersonalizacji. Wśród pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych dominują wyniki wysokie i średnie – po 40%. Wyniki niskie – na poziomie 0 – stanowią 20%. W grupie pedagogów pracujących indywidualnie wartość maksymalna wynosi, podobnie jak w grupie poprzedniej, 15 punktów. Wyniki wysokie i średnie uzyskało 53,3% badanych, zaś 46% nauczycieli – wynik na poziomie 0.

Różnice uzyskane przez obie grupy w tym zakresie (tabela 5) nie są istotne statystycznie dla $\alpha = 0,05$. Zatem **została obalona została hipoteza pierwsza, że wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego cechuje pedagogów pracujących indywidualnie z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi.**

Tabela 5. Wartości testu *t*-Studenta dla prób niezależnych dla elementów struktury wypalenia

| F | Stosunki korelacyjne | <i>x</i> | <i>S</i> | <i>t</i> | <i>a</i> |
|---|----------------------|----------|----------|----------|----------|
| I | WE | 18,23 | 10,991 | -0,113 | 0,910 |
| Z | WE | 18,57 | 11,837 | | |
| I | ZO | 32,00 | 7,187 | -1,741 | 0,1 |
| Z | ZO | 33,50 | 6,124 | | |
| I | D | 2,23 | 3,277 | -0,870 | 0,5 |
| Z | D | 3,80 | 3,680 | | |

F – forma pracy z uczniami

I – nauczanie indywidualne

Z – nauczanie w zespole rewalidacyjno-wychowawczym

x – średnia arytmetyczna rozkładu wyników

S – odchylenie standardowe

t – wynik testu *t*-Studenta

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Analiza rezultatów badań nie pozwala też na przyjęcie hipotezy mówiącej, że **pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych mają większą skłonność do depersonalizowania niż pedagodzy pracujący indywidualnie**. Tym samym **hipoteza druga nie została potwierdzona**.

W wynikach dotyczących zaangażowania osobistego w obowiązki zawodowe widoczna jest wyraźna przewaga wartości średnich i niskich w przypadku obu grup pedagogów (83% pedagogów pracujących indywidualnie i 83% pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych). Zaledwie 16,6% badanych (z każdej formy kształcenia) osiągnęło wynik wysoki.

Z analizy średnich arytmetycznych wynika, że statystycznie nieistotne są różnice pomiędzy formami kształcenia w obrębie zaangażowania się pedagogów w obowiązki zawodowe. W związku z tym **hipoteza trzecia**, mówiąca, że **pedagogów pracujących indywidualnie charakteryzuje wyższy poziom zaangażowania osobistego niż pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych, została obalona**.

Zakończenie i wnioski

Przeprowadzone badania własne wykazały, że pedagodzy specjaliści – zarówno pracujący indywidualnie, jak i w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych – są zagrożeni syndromem wypalenia zawodowego. Okazało się, że:

1. Skłonność do depersonalizowania nie różnicuje pedagogów z obu form kształcenia.
2. Pedagodzy pracujący zarówno indywidualnie, jak i w zespołach są w jednakowym stopniu wyczerpani emocjonalnie.
3. Poziom osobistego zaangażowania w wykonywaną pracę jest taki sam w obu grupach pedagogów.

Wypalenie zawodowe jest stanem, któremu nadal poświęca się dużo uwagi. Najczęściej występuje w profesjach, w których bliski kontakt interpersonalny nieodłącznie wiąże się z procesami zaangażowania i wymiany emocjonalnej. Taka właśnie jest praca pedagoga specjalnego, który – obok funkcji ściśle dydaktycznych – ma za zadanie realizowanie zadań opiekuńczo-wychowawczych i dostarczanie wzorców osobowościowych. Ponadto musi dostosować poziom wymagań do możliwości każdego z uczniów i jego specyfiki funkcjonowania. Stan wypalenia zawodowego utrudnia te funkcje, a niekiedy wręcz je uniemożliwia. Jest to szczególnie ważne w pracy z uczniami z głęboką wieloraką niepełnosprawnością, w której oczekiwanie na postęp trwa niekiedy latami. Dlatego też niezwykle istotne wydaje się podejmowanie różnego rodzaju działań mających na celu poznanie przyczyn i uwarunkowań zespołu wypalenia zawodowego w tej grupie nauczycieli. Będzie to służyć podejmowaniu czynności chroniących ich przed negatywnymi skutkami syndromu.

Bibliografia

- Borzyszkowska, H. (1983). Osobowość pedagoga specjalnego. *Szkoła specjalna*, 1, 114.
- Chrzanowska, I. (2004). *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Łódź.
- Fengler, J. (1999). *Pomaganie mężczy – wypalenie w pracy zawodowej*. K. Pietruszewski (tłum). Gdańsk.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.). *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków.

- Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Kahl, E. (1998). Nowy status zawodowy nauczyciela, czy rewolucja?. *Nowa Szkoła*, 4.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Kostrzewski, J. (1981). Charakterystyka upośledzonych umysłowo. W: K. Kirejczyk (red.). *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa.
- Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa.
- Krajewska, A. (1995). Rola nauczyciela we współczesnej szkole. W: G. Koć-Seniuch (red.). *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok.
- Krawulska-Ptaszyńska, A. (1992). Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich. *Przegląd Psychologiczny*, XXXV, 3.
- Lipkowski, O. (1977). *Pedagogika specjalna*. Warszawa.
- Łobocki, M. (2006). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (sierpień 2001) o kształceniu integracyjnym i specjalnym, Biblioteczka Reformy, Warszawa.
- Orkisz, M. (2000). Dlaczego edukacja ?. W: M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec (red.). *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*. Warszawa.
- Palak, Z. (2008). *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin
- Prysak, D., Wrona, S. (2008). Warunki efektywnej rewalidacji osób głęboko upośledzonych umysłowo na terenie domów pomocy społecznej. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Łódź.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. z 1997 r. Nr 14, poz. 76) oraz Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie: przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław.
- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.
- Siek, S. (1989). *Walka ze stresem*. Warszawa.
- Tucholska, S. (1996). Stres w zawodzie nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Tucholska, S. (1999). Stres zawodowy u nauczycieli: Poziom nasilenia i symptomy. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Zaorska, M. (2008). Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną w kontekście historycznym i stan aktualny. W: J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.). *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu historycznym*. Łódź.

Streszczenie

Szeroko omawiana problematyka wypalenia zawodowego odnosi się do zawodów, które wiążą się z bliskim kontaktem z innymi osobami. Dotychczas w odniesieniu do pedagogów specjalnych skupiano się na grupie pracującej z młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie w stopniu lżejszym.

Specyfika pracy z osobami, których ograniczenia wymuszają na wychowawcy stosowanie różnorodnych metod i form pracy, przy braku gwarancji na szybki sukces, doprowadzić może do poczucia braku sił i chęci do dalszej pracy.

Niniejszy artykuł dotyczy zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego w grupie pedagogów specjalnych pracujących z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi, którzy od 1997 roku zostali objęci obowiązkiem szkolnym.

Summary

The widely discussed issue of professional burnout concerns the occupations that require close contacts with different people. So far, papers dealing with special educators concentrated on the group working with the mild-degree intellectually disabled youth.

Specificity of work with people whose limitations require applying various methods and ways of work with no guarantee of fast success may lead to the feeling of lack of strength and willingness to work.

The present article concerns the danger of burnout syndrome in the group of special educators working with profoundly intellectually disabled student who have a school duty since 1997.