

# PODSTAWY EDUKACJI

Epistemologia a praktyka edukacyjna



**Akademia im. Jana Długosza  
w Częstochowie**

# **PODSTAWY EDUKACJI**

**Epistemologia a praktyka edukacyjna**

**Pod redakcją  
Andrzeja Gofrona  
Małgorzaty Piaseckiej**



**Częstochowa 2008**

Recenzent  
Ryszard ŁUKASZEWICZ

Redaktor  
Przemysław LASOTA

Projekt okładki i przygotowanie do druku  
Wojciech ZDZIENNICKI

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2008

ISBN 978-83-7455-070-3

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa  
tel. (034) 378 43 29, fax (034) 378 43 19  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## Spis treści

<b>OD REDAKTORÓW NAUKOWYCH</b> .....	7
Andrzej GOFRON <i>Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna</i> .....	13
Beata GOFRON <i>Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji</i> .....	43
Małgorzata PIASECKA <i>Edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości</i> .....	67
O. Fred DONALDSON <i>„Original Play™”: podstawa uczenia się i rozwoju dzieci</i> .....	93
Jolanta GRACZYKOWSKA <i>Doświadczenia i korzyści płynące z wdrażania programu „Original Play™” wśród dzieci i młodzieży w Polsce</i> .....	119
Paweł ZIELIŃSKI <i>Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi idealami wychowania</i> .....	133
Monika ADAMSKA-STAROŃ <i>W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu</i> .....	147
Beata ŁUKASIK <i>Wiedza osobista nauczyciela – implikacje pedagogiczne</i> .....	171
Monika KOWALCZYK-GNYP <i>O rozumieniu wartości w komunikacji edukacyjnej. Studium lekcji szkolnej</i> .	181
Elżbieta NAPORA <i>Wirtualny świat nieograniczoną możliwością rozwoju jednostki czy drogą donikąd</i> .....	193
Urszula AUGUSTYŃSKA, Agnieszka KOZERSKA <i>Zastosowanie analizy skupień do interpretacji wyników badania skalą poczucia zadowolenia studentów z warunków studiowania</i> .....	203
<b>NOTY O AUTORACH</b> .....	223



## OD REDAKTORÓW NAUKOWYCH

Prezentowany tom *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna* jest efektem poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Zamieszczone w nim teksty zaprezentowane zostały w trakcie seminarium naukowego pod nazwą *Wielość epistemologiczna a różnorodność rozwiązań praktycznych w edukacji*, które odbyło się w grudniu 2007 roku w Częstochowie. W seminarium uczestniczyło wielu zaproszonych gości, także przedstawiciele innych dyscyplin, takich jak fizyka teoretyczna czy psychologia. Wszyscy podjęli w swych rozważaniach tytułowe zagadnienie: relację poznania do praktyki, wiedzy do działania. Nie wszystkie wystąpienia (ze względu na swój multimedialny wymiar) mogły być umieszczone w tym tomie. Szczególnie brakuje tu wystąpienia prof. V. Krishnakumar, fizyka z Department of Physics, Periyar University, Salem w Indiach, z prezentacją *Nowy paradygmat (model): odmienne rozważania o edukacji* oraz interesującej prezentacji prof. zw. dr. hab. B. Śliwerskiego pt. *Polityczna przemoc wobec edukacji humanistycznej*.

Głównym teoretycznym zamysłem seminarium, oprócz tytułowego ujęcia epistemologii i praktyki jest przede wszystkim „powrót do podstaw”. Według Z. Kwiecińskiego, ujmując zagadnienie metaforycznie, jest to „powrót do domu”<sup>1</sup>. Powrót do podstaw rozumiany jako zwrot, według cytowanego autora, ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice jest to odniesienie, w jakiś sposób historyczne, przede wszystkim do filozofii, a w niej do artykułowanej epistemologii. Jest to powrót do przerwanych nurtów rozwojowych w pedagogice polskiej. W kręgu naszych zainteresowań pozostaje jej nurt, nazwijmy go kulturowym (W. Dilthey, B. Nawroczyński, w jakimś znaczeniu B. Suchodolski...). Jest to także powrót do podstaw teoretycznych pedagogiki, w tym przede wszystkim do pedagogiki ogólnej, rozumianej również jako krytyczna metateoria edukacji i mimo wszystko jednak... odejście (krytyka) od „[...] rozkwitu przedłużonej groteskowo ortodoksji i instrumentalnej wobec niej pedagogiki i pozoru”<sup>2</sup>. Ortodoksję pedagogiczną, w jej teoriopoznacznym wymiarze, prezentujemy tutaj w modernistycznym, pozytywistycznym, scjentyistycznym ujęciu.

---

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 21.

<sup>2</sup> Tamże, s. 22.

Zarysowana tu relacja: modernizm – postmodernizm, to z punktu widzenia interesujących nas „podstaw”, zauważany **opór tradycyjnej pedagogiki wobec postmodernistycznych wersji, które generalnie kwestionują jej podstawy epistemologiczne**. Konstruowanie pedagogiki postmodernistycznej, aktywne włączanie się edukacji w sytuacje kulturowego przełomu, wydaje się być rezultatem pewnego otwarcia, jakie zawsze ma miejsce przy okazji pojawiania się nowych formacji kulturowych. Jak pisze T. Szkudlarek, początkowy opór przeciw kwestionowaniu ustabilizowanych podstaw myślenia i społecznego działania powoli zastępowany jest przez uważną analizę nowych możliwości pojawiających się wraz ze zmianą. Motywacja teoretycznego zaangażowania się po stronie „nowego” – mimo, że „nowe” kwestionuje podstawy ustabilizowanej wiedzy i powoduje zakłócenia instytucjonalnego funkcjonowania nauki – może się więc wiązać z perspektywami wyjaśniania (rozumienia) zjawisk dotychczas pomijanych albo uznawanych za zakłócające anomalie. Włączanie się w nowy dyskurs teoretyczny zakłada jakąś formę uznania zachodzących zmian za realne, za wykraczające poza sferę ekstrawagancji teoretyków czy anomalii społecznego świata i w ten sposób – poprzez samą „deklarację realności” – przyczynia się do... urzeczywistnienia zmiany. Wielu badaczy wyrażało – i wyraża – wątpliwość, czy „coś takiego jak postmodernizm w ogóle istnieje?”. Otóż uznanie, że tak – że istnieje – i włączanie się w dyskurs postmodernizmu, powoduje, że rzeczywiście tworzy się nowy paradygmat potwierdzający istnienie nowej formacji kulturowej<sup>3</sup>.

Z punktu widzenia przyjętych w trakcie seminarium założeń, owo wstępne uznanie prawomocności dyskursu (jego adekwatności, jego „mocy interpretacyjnej”) pozwala na przykład na zauważenie odpowiedniości przyjmowanego języka do struktury badanych zjawisk, np. do badania teorii programów nauczania, gdyż program nauczania jest dyskursem, a postmodernizm (w tym poststrukturalizm) jest właśnie „studium dyskursu”. Według G. Ulmera, pedagogika – w pewnym sensie – „zawsze była postmodernistyczna”, zawsze operowała fragmentami, cytataми, znakami „przerabiającymi” historię w kontekst dyskursu kształcenia. Wydaje się, że nowa formacja kulturowa może powstać wtedy, gdy porzucimy pretensje do reprezentacji świata (do realizmu) i przyznamy, iż **pedagogia jest dyskursem**.

Pedagogika – czy pedagogia, jako dyskurs/praktyka edukacyjna – jest więc, jak się okazuje, podatna na przyjęcie języka i całego kulturowego bagażu postmodernizmu. Nie jest to, według T. Szkudlarka, ani łatwe, ani jednoznacznie „korzystne” i bezproblemowe. Zwróćmy choćby uwagę na postulowaną przez Ulmera konieczność porzucenia roszczeń do realizmu (do przekonania, że wiedza reprezentuje świat od niej niezależny), a zrozumiemy, jak fundamentalnej zmiany wymaga mariaż pedagogiki z postmodernizmem. Zmiany, która – do-

<sup>3</sup> T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 90–91.



dajmy – może się okazać trudna do zaakceptowania ze względu na społeczne rezultaty kształcenia. Sytuacja ta wymaga znalezienia jakiegoś „pozadyskursywnego”, czy „międzydyskursywnego” miejsca, **zajęcia stanowiska**, z którego można by dokonać oceny konkurujących dyskursów, odnosząc ich roszczenia do jakoś ujętej (jak?) pozajęzykowej rzeczywistości. Problem w tym, że w ujęciu postmodernizmu rzeczywistość taka – jeśli istnieje – nie jest nam, w sensie do jakiego przyzwyczaiła nas tradycja metafizyczna, dostępna<sup>4</sup>.

Pedagodzy amerykańscy znajdują wyjście z tej sytuacji przywołując tradycję pragmatyzmu, albo po prostu pozostając w tej tradycji i posługując się jej elementami. Podstawą konstruowania praktyki edukacyjnej nie jest w tym układzie żadna „obiektywna racja”, ale *zobowiązanie wobec społeczności*, której interesy edukacja powinna respektować. Tradycja filozofii wychowania Johna Deweya jest tu niezmiernie pomocna. Właśnie społeczność, wspólnota, dostarcza owego „stanowiska”, z którego mogą być czytane dyskursywne praktyki będące przedmiotami nauczania. Ta orientacja, dość wyraźnie nawiązująca do tradycji pragmatycznych, ciąży ku osadzeniu dyskursu pedagogii w realiach życia społecznego – które, przypomnijmy tezę M. Foucault, jest polityką. Ta z kolei orientacja wiąże się z deklaracjami wykorzystania elementów dyskursu postmodernizmu i modernizmu ocenianych z perspektywy ich przydatności dla praktyki społecznej, co z kolei zakłada ewolucyjny charakter dokonującej się zmiany kulturowej, zachowującej elementy historycznej ciągłości. Prezentowane tu ujęcie pojawia się na gruncie pedagogiki krytycznej, od wielu już lat zaangażowanej w analizę funkcji politycznych i dynamiki społecznego funkcjonowania szkoły. Postmodernizm jest w tej perspektywie postrzegany zarówno jako szansa adekwatnego opisu i interpretacji mechanizmów kształtowania się podmiotowości w relacjach władzy/wiedzy (czyżże innym jest wychowanie?!), jak i jako podstawa dla sformułowania strategii wychowania emancypacyjnego. W perspektywie postmodernistycznej kategoria „wiedzy” ma znaczenie zupełnie szczególne. Przypomnijmy choćby, że głośny Raport J.F. Lyotarda dotyczący „warunków postnowoczesności” był raportem o wiedzy właśnie, przypomnijmy też znaczenie tej kategorii w modelu władzy Foucaulta. To wokół kategorii wiedzy, rozumu, racjonalności, dokonuje się postmodernistyczny zwrot: ta też kategoria wymaga najgłębszych redefinicji w dyskursie edukacji<sup>5</sup>.

Z polskiej perspektywy, przywoływane tu propozycje amerykańskie dotyczą także kwestii występujących u nas – sporu między modernizmem a postmodernizmem w kontekście epistemologicznym (występującym w tym szkicu), jak i moralnym, czy też politycznym. Napięcia między tym, co metateoretyczne, a tym co związane z „polityką (i pedagogiką) różnicy”, między tym co uniwersalne, a tym co relatywne, między obiektywnym a subiektywnym, między zintegrowanym i rozproszonym, wyznaczają dynamikę rozwoju teorii pedagogicz-

<sup>4</sup> Tamże, s. 92.

<sup>5</sup> Tamże, s. 93–94.

nych. Postmodernizm (w tym poststrukturalizm) nadaje pierwszeństwo teorii dyskursu jako metodzie analizy rzeczywistości społecznej. Dyskursy ustanawiają założenia (podstawy) dotyczące oblicza, jakie rzeczywistość może przyjąć, aby „być rzeczywistością” oraz determinują sposoby jej badania, a także standardy prawdy i fałszu. Ponadto klasyfikują wiedzę na „naukę”, „ideologię”, „mity” i „nonsensy”. W ten sposób dyskursy „porządkują świat” i w konsekwencji dostarczają nam niejako z góry gotową syntezę. Takie podejście wynika z przekonania, że kategorie danego dyskursu, mające swoje źródło w „jakiejś” rzeczywistości, jednocześnie wyznaczają „zakres” tego co jest nazywane rzeczywistością – zanika więc różnica między światem a jego opisem, między tym, co obiektywne, a tym co subiektywne. Podobnie, dyskurs nie „wyjaśnia walki lub systemu dominacji”; to poprzez dyskurs i dla dyskursu toczy się walka<sup>6</sup>.

Zgodnie z założeniami poststrukturalizmu, w każdym społeczeństwie trwa nieustanna dyskursywna walka różnych „wersji” rzeczywistości o uprawomocnienie. Problem ten dotyczy nie tyle rzeczywistości samej w sobie, co sposobu w jaki jest ona interpretowana, jakie nadaje się jej znaczenie i jak jest reprezentowana. Uprawomocnienie określonej „wersji” rzeczywistości odbywa się kosztem wersji alternatywnych i stanowi „operację zamykania”: chroni jedne interpretacje, a inne – przy pomocy sankcji społecznej – marginalizuje i zmusza do milczenia. W ten sposób ustanawia się metanarracje, przy czym alternatywne „wersje” rzeczywistości są represjonowane. Tak więc, ustanowienie epistemologicznej „ortodoksji” jest jednocześnie ustanowieniem „heterodoksji”, tzn. występowania dyskursów „ujarzmionych”, które są układami wiedzy nieadekwatnej i zdyskwalifikowanej – stąd nisko ułożonej w hierarchii. Alternatywne „wersje” rzeczywistości są zdelegitymizowane przez wykluczenie konstruujących je dyskursywnych praktyk. Procesy definiowania i wykluczania – poprzez całą gamę procesów „rozdzielania” i „różnicowania” – nie są jedynie logicznymi cechami dyskursu, lecz także wstępnymi warunkami socjalizacji, porządku społecznego oraz kontroli społecznej<sup>7</sup>.

Jedna z pełniej przywoływanych propozycji postmodernistycznych<sup>8</sup>, w jej tekstualnym – a raczej dyskursywnym wymiarze, może stanowić podstawę (jest podstawą) prezentacji i analizy ujęć epistemologiczno-praktycznych przedstawionych w tym tomie. W warstwie epistemologicznej można wyróżnić – jednoznacznie przyjęte przez autorów – takie stanowiska, które można opisać jako: hipoteza „metainterypretacyjna” (interpretacja humanistyczna), autorska teoria kultury (J. Kmity propozycja epistemologiczna), funkcjonalizm i teoria konflikt-

<sup>6</sup> Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995, s. 10–12.

<sup>7</sup> Tamże, s. 13.

<sup>8</sup> A. Gofron, *Między modernizmem a postmodernizmem. Konteksty edukacyjne* (książka przygotowywana do druku w Wydawnictwie AJD). W pracy przedstawiono inne koncepcje postmodernistyczne (ponowoczesne). Między innymi niemieckie propozycje hermeneutyki fenomenologicznej (H.G. Gadamera i J. Habermasa), francuskie ujęcia poststrukturalistyczne (J. Derridy, P. Ricoeura), amerykańskie propozycje neopragmatyczne (H. Putnama i R. Rorty’ego).

tu, psychologia humanistyczna z jej odniesieniem do interesującego zagadnienia dotarcia (intuicyjnego, czy też raczej przedrefleksyjnego) do sedna zabawy. Prezentowane są również stanowiska alternatywne w swej warstwie dyskursywnej, np. paradygmat wyobraźni odnoszący się do nowej gnozy nauki, z jej akcentem na holistyczne ujęcie podmiotowości człowieka i edukacji.

Kolejne propozycje to stanowiska bardzo różnorodne w swej warstwie założeniowej, wręcz kwestionujące epistemologię. Przykładem takiej „wersji” jest przywoływana w tym tomie „hermeneutyka”, która ma bardzo dużo znaczeń i odniesień (1. krytyczno-innowacyjne: Habermas, Ricoeur, Gadamer, Heidegger; 2. pasywno-przystosowawcze: Dilthey, Merleau-Ponty, ewentualnie, w zależności od przyjętej interpretacji też Heidegger) – z chyba jednym wspólnym mianownikiem – negowaniem tradycyjnego bezzalożeniowego poznania wraz z absolutyzowaniem doświadczenia przedrefleksyjnego. W tym kontekście, sygnalizowana już wcześniej kategoria „wiedzy”, jest próbą odniesienia jej do poheideggerowskiej hermeneutyki ontologizacji wiedzy. Wiedzy nie rozumie się w jej znaczeniu pragmatyczno-strukturalistycznym, a właśnie ontologicznym, zakładając, że nasze rozumienie świata i siebie samych zawiera się nie tylko w „pojmowaniu czegoś”, w pojęciowej wiedzy o czymś, lecz że mieści się ono we wszelkiej naszej aktywności (na przykład w artystycznej, edukacyjnej, innej).

Trzecia, wyraźnie wyodrębniająca się kategoria „wersji” rzeczywistości to, jak pisze jedna z autorek, „własny punkt widzenia” – w innym miejscu artykułowany jako empiryczna obserwacja, której wyniki poddaje się analizie w celu opisania i wyjaśnienia związków między zjawiskami. Stanowisko to, w odniesieniu do relacji praktyka a edukacja (pedagogika) akcentuje, iż doświadczenie nie jest procedurą „czysto” obserwacyjną, przebiegającą na poziomie spostrzeżeniowym. Wszelkie wyniki obserwacji, aby mogły być rozumiane, wymagają interpretacji, a do tego potrzebna jest jakaś teoria – milcząco czy jawnie akceptowane przesłanki pochodzące z doświadczenia (wiedzy potocznej).

W warstwie empirycznej/praktycznej „obiekty badań” autorów są bardzo zróżnicowane i obejmują takie kwestie, jak: praktyka naukowicza, doświadczenie potoczne, równość w edukacji, zabawa pierwotna, doświadczanie mądrości, dalekowschodnie ideały wychowania, wiedza o wychowaniu/wiedza nauczyciela, rzeczywistość wirtualna, lekcja szkolna, warunki studiowania.

Konstatując, proponowane stanowiska interpretacyjne i dyskursy przez nich prezentowane, są bardzo zróżnicowane. W pewnych przypadkach, przykładowo psychologii humanistycznej, dyskursy te są, jak tego chcą postmoderniści, pewną „wersją” rzeczywistości, są uprawomocnione (wyraźnie wyodrębnione jest tutaj „stanowisko” – założenia psychologiczne i praktyka – psychoterapia). W innych, np. w przypadku kategorii „wiedza” stanowią różne, „stające się” wersje rzeczywistości. Są próbą poszukiwania języka do opisu interesujących zjawisk.

Nawet w tak szkicowo ujętym problemie, można jednak zauważyć już rysującą się, odpowiedniość języka do struktury badanych zjawisk. Zjawiska takie,

jak: *równość, wolność, emancypacja* mają inną strukturę – inny język w odróżnieniu od: *wiedzy/rozumu/racjonalności*. Pierwsze z nich obejmują kwestie, które można by nazwać społecznymi/strukturalnymi, stąd dyskurs pedagogiki krytycznej, pedagogiki oporu, funkcjonalizmu, teorii konfliktu (wraz z przyjętymi w nich założeniami interpretacji), te drugie dotyczą kwestii ujmowanych introspekcyjnie/psychologicznie, stąd inny dyskurs – język podmiotu: wiedza potoczna, psychologiczna, fenomenologia, hermeneutyka... (też zawierający założenia interpretacyjne). Ta swoista, zauważalna dualność (ambiwalencja?!) wymaga, jak wydaje się, „przyjęcia jakiegoś »pozadyskursywnego«, czy »międzydyskursywnego« miejsca, zajęcia stanowiska, z którego można by dokonać oceny konkurujących dyskursów” – a może właśnie metainterpretacji.

Przyjęcie tej propozycji wiąże się z koniecznością odróżniania wymienionych wyżej struktur przedmiotowych (funkcjonalnych) od analogicznych struktur podmiotowych (humanistycznych – ujętych psychologicznie). Należy wyraźnie odróżnić funkcję obiektywną, jaką może pełnić jakieś zachowanie, ujęte jako składnik struktury przedmiotowo-funkcjonalnej od celu (sensu) czynności (intencjonalności, w klasycznym znaczeniu). W takim ujęciu konteksty teoretyczne wyróżnionych struktur („wersji” rzeczywistości) przynajmniej częściowo powinny się pokrywać ze sobą, obejmując odpowiednie ustalenia psychologiczne i socjologiczne na temat funkcjonowania jednostek w różnych sytuacjach społecznych.

Na zakończenie bardzo serdecznie dziękujemy wszystkim Uczestnikom seminarium za przyczynienie się do powstania tego opracowania. Panu prof. zw. dr. hab. Ryszardowi Łukasiewiczowi składamy tą drogą wyrazy szacunku i wdzięczności za życzliwą recenzję, cenne uwagi i inspiracje do dalszych badań.

Andrzej GOFRON

## **Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna**

### **Epistemologia a humanistyka (pedagogika)**

Różnorodność propozycji epistemologicznych w edukacji, (o których za chwilę) w dużym stopniu wynika z samego zróżnicowania koncepcji filozoficznych. Każda z koncepcji filozofii dotyczy także jej wewnętrznej struktury. Struktura ta może się rozrastać daleko poza jej pierwotne ramy dlatego, że każda dziedzina rzeczywistości może mieć swoją filozofię, tzn. zespół najbardziej podstawowych pojęć i twierdzeń na temat tej dziedziny. Tak powstały filozofie: historii, prawa, nauki (pedagogiki), człowieka, itp., których darmo by szukać w dawniejszych klasyfikacjach nauk.

Tradycyjnie ukształtowana struktura filozofii zawiera jako swój trzon filozofię pierwszą, której twierdzenia i pojęcia są uniwersalne, odnoszące się do każdej dziedziny rzeczywistości. Filozofia pierwsza jest często nazywana metafizyką. Zamiennie z terminem „metafizyka” bywa używany termin „ontologia”. Niekiedy jedna metafizykę wiąże się z problematyką istnienia, ontologię zaś traktuje jako najogólniejszą teorię przedmiotów (także możliwych, fikcyjnych itd.).

Dalszy podział filozofii zależy od tego jak widzi się strukturę rzeczywistości. Jeśli np. wyróżnia się w niej przyrodę, człowieka i społeczeństwo, to wysuną się na pierwszy plan: filozofia przyrody, filozofia człowieka (antropologia filozoficzna) oraz filozofia społeczeństwa. Osobną grupę dyscyplin filozoficznych stanowią te, których przedmiotem są wartości: prawda, dobro, piękno. Należą do nich: teoria poznania (epistemologia), etyka i estetyka (W. Marciszewski, 1987, s. 194).

Podział koncepcji filozofii dokonany ze względu na występujące w różnych systemach ujęcie relacji filozofia – nauka jest tylko jednym z możliwych. Można także wyróżnić np. koncepcje filozofii ze względu na głoszone w rozmaitych filozofiach stosunek do ideologii, innych systemów proponujących praktyczne oceny i normy, np. do religii. Inną, podstawą podziału byłaby koncepcja metodologiczna, co do sposobu uprawiania filozofii; dałoby to wyróżnienie metod analityczno-językowej, aksjomatycznej („matematyzującej”), empirycznej, fe-

nomenologicznej (apriorycznej) i innych. Można tu także mówić o osobliwościach myślenia filozoficznego (W. Marciszewski, 1987, s. 195–196), które może być także charakterystyczne dla myślenia pedagogicznego.

Pierwsza osobliwość dotyczy myślenia, które różni się zarówno od myślenia w naukach empirycznych, jak i matematycznych, bliższe jest jednak tym drugim ze względu na niezależność pewnych pojęć i twierdzeń od danych doświadczenia. U podstaw języka empirycznego, tj. języka nadającego się do wyrażania danych doświadczenia, jako elementy pierwotne, znajdują się wyrażenia dotyczące tych przedmiotów, które dadzą się bezpośrednio obserwować, a więc dadzą też pokazać np. za pomocą gestu wskazującego. Gesty i zwroty służące do wprowadzania takich wyrażen do języka nazywają się procedurą ostensywną (od łac. *ostendo* – pokazuję; używa się też terminu „definicja ostensywna”). Jak pokazują analizy metodologiczne u podstaw każdej procedury ostensywnej muszą być założone co najmniej trzy pojęcia, które same nie mogą być wprowadzone ostensywnie (jeśli nie ma się popełnić błędnego koła), mianowicie pojęcie *zbioru* indywiduów, *elementu* takiego zbioru (indywiduum) oraz *relacji*: być takim samym pod takim to a takim względem. Innym przykładem pojęć wyprzedzających język doświadczalny i wyrażone nim poznanie jest idea *liczby*, bez której nie dałoby się wprowadzić do języka liczebników i bez której nie można by uznać twierdzenia (niedającego się uzasadnić doświadczalnie), że dla każdej liczby istnieje liczba od niej większa. Jako inne przykłady można wymienić idee *czasu i przestrzeni*, pewne pojęcia logiczne, a także pojęcie *dobra i zła*, bez którego nie mogłaby zaistnieć nawet elementarna komunikacja między ludźmi, ponieważ komunikacja wymaga od samych początków posługiwania się wyrazami aprobaty i dezaprobaty (E. Biłos, 1992 i jego tzw. węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna, która powstała z powiązania czterech podstawowych funkcji mowy z czterema funkcjami nauczania: 1) poinformowaniem, 2) poleceniem, tj. zadawaniem, 3) sprawdzaniem przez: a) pytanie i b) odpowiadanie i 4) uznaniem).

Ten wspólny ludzom i **względnie jednolity fundament elementarnych idei** poddany krytycznej refleksji, opisujący zachodzące między nimi powiązania z innymi układami pojęć, przekształca się w tak wiele i tak radykalnie między sobą niezgodnych systemów filozoficznych i prądów umysłowych. Ta zdumiewająca różnorodność – to druga osobliwość myślenia filozoficznego i ogólniej: myślenia humanistycznego. Jej źródła znaleźć można w fakcie, że aktywność umysłu związana jest z osobistymi doświadczeniami każdego humanisty, także z jego życiem emocjonalnym, a zarazem wchodzi w powiązania ze wszystkimi dziedzinami kultury, tak zróżnicowanymi w różnych czasach i miejscach: z ideologią i religią, ze sztuką, polityką, ekonomią, nauką, techniką, z klimatem intelektualnym i modami epoki.

W różnicowaniu się poglądów ma także udział krytyczna refleksja nad podstawowymi ideami humanistycznymi, wykrywająca ich niejasności i powstające

stąd problemy; refleksja ta u różnych autorów może prowadzić do różnych rozwiązań, niekoniecznie między sobą sprzecznych. Powstająca w wyniku tego rodzaju czynników **wielość i różnorodność ofert humanistycznych** ma konsekwencje dla każdego wykształconego człowieka, który czuje potrzebę całościowego ogarnięcia świata, a więc jakiegoś poglądu filozoficznego. Nie może on polegać na anonimowym autorytecie, który określa się mianem „aktualny stan wiedzy”, nie może też oczekiwać wsparcia od takich autorytetów, jakie istnieją w sprawach religii. Pozostaje mu dokonywanie wyborów na własną odpowiedzialność, w zgodzie z własnym doświadczeniem, na miarę własnych możliwości oraz pytań stawianych sobie przez całe życie. Z traktatów, które napisali klasycy, może on uzyskać wiele, bo krytycznie przemyślaną aparaturę pojęciową, artykułowane sformułowania problemów oraz propozycje odpowiedzi, ale od niego zależy, którą z tych propozycji przyjmie dla siebie. Ów indywidualny charakter myślenia humanistycznego to trzecia jego osobliwość.

Względnie jednolity fundament elementarnych idei, wielość i różnorodność ofert humanistycznych (pedagogicznych) z nich wynikających oraz indywidualny charakter wyboru to przesłanka **poszukiwania koncepcji wiedzy**, która będzie spełniać postulat jedności filozofii i innych dyscyplin naukowych (tu: humanistycznych, pedagogicznych). Będzie to propozycja, którą można nazwać koncepcją integracji. Zostanie ona omówiona (W. Marciszewski, 1987, s. 188–194) po uprzednim przedstawieniu koncepcji autonomii oraz pozytywistycznej koncepcji eliminacji filozofii na rzecz nauk szczegółowych (nazywanych tu w duchu tradycji francuskiej naukami pozytywnymi). Za koncepcją integracji opowiadają się – pragmatyzm, fenomenologia, marksizm, niektórzy autorzy tomistyczni i wielu „niezrzeszonych”, filozofujących indywidualnie uczonych, zwłaszcza matematyków i fizyków.

Przykładem poglądu postulującego autonomię filozofii względem nauk pozytywnych mogą być dwa kierunki: koncepcja Bergsonowska oraz neotomizm w ujęciu E. Gilsona. H. Bergson wprowadził do filozofii rozróżnienie rozumu i intuicji pojętej (po raz pierwszy w filozofii) jako rodzaj biologicznego instynktu. Nauki pozytywne, czyli nauki matematyczne, nauki o przyrodzie oraz dyscypliny społeczne, gdy są uprawiane według wzorca metodologicznego nauk przyrodniczych, są dziełem rozumu, podczas gdy metafizyka i reszta filozofii są owocem intuicji. To ujęcie rzuca światło na naturę poznania metafizycznego. Jest ono dziełem intuicji, która przeciwstawia się rozumowi pod każdym względem, ale zarazem potrzebuje rozumu z jego wytworami: nauką i językiem. Potrzeba ta zaczyna się już przy pierwszym poruszeniu intuicji; gdy staje ona na przeciw sformułowań pochodzących od rozumu, bywa tak, że nie jest jeszcze zdolna wyrazić się we własnym sformułowaniu, ale odczuwa, że „to nie tak”. Taka negacja, pierwszy akt intuicji, nie byłaby możliwa, gdyby nie było czego negocjować. Filozofia musi zatem podążać za życiem, aby ponad prawdą naukową budować wiedzę metafizyczną. Ta swoista wyższość i niezależność filozofii nie

oznacza jednak zerwanie więzi z nauką, gdyż przez połączony i stopniowy rozwój nauki i filozofii dosięga się bytu samego w jego głębinach (H. Bergson, 1957, s. 179).

E. Gilson głosił, że zarówno platonizm, jak i arystotelizm, racjonalizm XVII w., współczesny egzystencjalizm, a także wszystkie inne kierunki nieprawidłowo ujmowały podstawową relację metafizyczną: stosunek istoty do istnienia. Prawdłowe zaś ujęcie datuje się od Tomasza z Akwinu. Polega ono na dostrzeżeniu supremacji istnienia nad istotą. Biorąc od Arystotelesa rozróżnienie aktu i potencji, egzystencjalistyczny tomizm Gilsona traktuje istnienie każdego z bytów jako akt, czyli realizację w stosunku do jego istoty. Jego filozofia niczego nie zawdzięcza naukom pozytywnym ani też nie zamierza przychodzić im z pomocą, a głównym jej zadaniem jest doprowadzić do kontemplacji istnienia stanowiącej źródło mądrości (W. Marciszewski, 1987, s. 189).

Koncepcja eliminacji (przewycięzania) tradycyjnej filozofii i zastąpienia jej analizą języka miała dwie wersje objęte wspólnym mianem filozofii analitycznej, tj. polegającej na analizie pojęć tych zwłaszcza, które są wspólne wielu naukom pozytywnym. Prekursorem tego programu był pozytywizm A. Comte'a, rozwinięty w XX wieku w wersji neopozytywistycznej, posługującej się w analizie środkami logiki, oraz w wersji tzw. filozofii lingwistycznej, nawiązującej do studium języków naturalnych. Program eliminacji filozofii na rzecz analizy pojęć należy odróżniać od samego uprawiania takiej analizy jako pewnej wyspecjalizowanej dyscypliny, pomocnej filozofii i niepretendującej do zajęcia jej miejsca.

W działalności szkoły neopozytywistycznej, zwanej też Kołem Wiedeńskim, w której czołową rolę odgrywał R. Carnap, środkiem do wyeliminowania metafizyki stała się koncepcja sensu empirycznego. Wprawdzie autorzy z okresu Koła Wiedeńskiego negowali początkowo potrzebę i możliwość naukowej semantyki, ale do wycofania się z tej negacji zmusił ich dalszy rozwój logiki, który uczynił z semantyki, czyli z teorii modeli, główny trzon logiki matematycznej.

Koncepcja integracji opisująca związki filozofii z naukami pozytywnymi nie jest łatwa do uchwycenia, ponieważ pojęcia filozoficzne pojawiające się w naukach nie są umyślnie w tym celu konstruowane, lecz brane gotowe bądź to z języka naturalnego, bądź panującego w danym okresie paradygmatu nauki, który jest traktowany jako niewymagający dyskusji. W tak ustabilizowanej sytuacji badacz nie usprawiedliwia się z używania pojęć, a dopiero próby usprawiedliwienia dałyby impuls do analiz dotyczących stosunku filozofii i nauk. Nie należy zresztą oczekiwać, że dokonane zostanie wyraźne rozgraniczenie pojęć filozoficznych, matematycznych i empirycznych. Przejścia między tymi klasami są płynne, toteż trafniej byłoby traktować cechę bycia pojęciem filozoficznym jako stopniowaną.

Systematyczne przedstawienie więzi łączących filozofię z naukami jest nie do zrealizowania, ale niektóre rodzaje relacji można zilustrować za pomocą



przykładów historycznych (W. Marciszewski, 1987, s. 192–194). Najprościej rysuje się owa wież w postaci tzw. zaangażowania ontologicznego. Zaangażowanie to występuje w każdym języku, ale najlepiej jest widoczne w językach posługujących się symbolami zmiennymi w postaci kwantyfikatorów, tj. słów w rodzaju „każdy” i „pewien”. Na skutek uwikłania w teorie empiryczne, tezy filozoficzne są w pewien sposób sprawdzalne empirycznie. Jedną z filozoficznych doktryn dotyczących czasu i przestrzeni pochodzi od I. Kanta. Według tej teorii czas i przestrzeń nie są czymś obiektywnym, lecz są rezultatem naszych form, czyli sposobów postrzegania i porządkowania zjawisk; formy te są wrodzone umysłowi, nie jest więc możliwe, żeby nauka doszła do innego pojęcia przestrzeni, niż to jest uwarunkowane przez ową formę postrzegania. Jeśli chodzi o pojęcie czasu, to filozofia Kantowska została w tym punkcie zachwiana za sprawą dyscypliny matematycznej – teorii mnogości. Możliwość wyprowadzenia arytmetyki z teorii mnogości (z konstrukcji a nie z intuicji) podważa tezę Kanta, że arytmetyka powstaje z intuicji czasu. Szczególne związki filozofii z matematyką widoczne są, poczynając od Pitagorasa i Platona, aż po Tarskiego czy Łukasiewicza. Klasycznym przykładem jest problematyka kontinuum. Inny klasyczny temat wspólny filozofii i matematyce to sposób istnienia przedmiotów abstrakcyjnych. Których typową reprezentacją jest dziedzina przedmiotów matematycznych, w szczególności liczb.

Charakteryzowany postulat jedności filozofii i innych dyscyplin naukowych na terenie humanistyki przeszedł swoistą ewolucję widoczną, gdy rozważa się stanowiska w kwestii integracji humanistyki (K. Zamiara, 2001, s. 7–21). Początkowo przeważały w nim przesądzenia ontologiczne (przedmiotowe). Podział wewnętrzny humanistyki na poszczególne dyscypliny i hierarchiczne ich uporządkowanie (takie lub inne – zgodnie z programem psychologizmu, bądź socjologizmu) traktowano jako coś, co dokonuje się w sposób naturalny, zgodny z naturalnym porządkiem rzeczy. W myśleniu naukowym humanistyki składnik przedmiotowy dominował nad metodologicznym, który traktowano jako pochodny względem niego. Zmiana w myśleniu, polegająca na zdominowaniu składnika przedmiotowego przez metodologiczny, dokonywała się stopniowo.

Myślenie przedmiotowe i metodologiczne humanistyki niewyróżniające jakiegokolwiek dyscypliny, lecz traktujące je wszystkie jako równorzędne – myślenie nieredukcjonistyczne w charakterze, rozpoznać można po akcencie, jaki kładzie ono na metodę. Idea zintegrowanej humanistyki jawi się tu jako **idea jedności humanistyki osiągnięta dzięki wspólnie stosowanej metodzie**. K. Popperowi zawdzięczamy zwrócenie uwagi na taką możliwość: *jedność nauki jako jedność metody*. Wiele było pomysłów (K. Zamiara, 2001, s. 15) na wyartykułowanie idei jedności humanistyki jako jedności metody specyficznie humanistycznej. Można tu wymienić koncepcję „odniesienia do wartości” H. Rickerta; empatyczne, rozumiejące ujęcie zjawisk według propozycji W. Diltheya; rozwinięcie idei „rozumienia” w podejściu hermeneutycznym zaprojektowanym przez

G. Gadamera; F. Znanieckiego koncepcję „współczynnika humanistycznego”; realizujące interes emancypacyjny, a nie interes władania, podejście krytyczno-hermeneutyczne w ujęciu szkoły frankfurckiej, zwłaszcza J. Habermasa. Niektóre z tych koncepcji ostro odgraniczają humanistykę od przyrodoznawstwa, inne słabiej. Mocniej te, które opierają się na przesłankach ontologicznych dualistycznie ujmujących „świat człowieka”, w rodzaju antynaturalizmu przedmiotowego.

Tak rozumiana idea humanistyki pozbawiona jest rysów absolutyzujących pewien określony punkt widzenia zjawisk humanistycznych. Inaczej, myślenie przedmiotowe humanistyki traci wcześniej je cechującą dogmatyczność i sztywność. Pojawia się tutaj jednak nowa postać dawnego sporu między rzecznikami indywidualno-podmiotowego a ponadjednostkowego punktu widzenia zjawisk humanistycznych. Można wyróżnić „dwie humanistyki”, każda z nich rozwija po swojemu wizję zjawisk ludzkiego świata: naturalistyczną (np. *cognitive science*) i kulturalistyczną (np. humanistyka hermeneutyczna, teorio-krytyczna). Podziały przebiegają niekoniecznie pomiędzy dyscyplinami tradycyjnie wyróżnianymi, zdarza się, że także w obrębie owych dyscyplin (dotyczy to zwłaszcza socjologii i psychologii [pedagogiki] – wyróżnia się w związku z tym tzw. „socjologię / psychologię / pedagogikę empiryczną” oraz tzw. „socjologię / psychologię / pedagogikę hermeneutyczną” – inne określenia to: „socjologia / psychologia / pedagogika naukowa” i „socjologia / psychologia / pedagogika humanistyczna”).

**W przypadku pedagogiki** nie tylko ujmowane tu ujęcie przedmiotowe (ontologiczne) i metodologiczne decyduje o podziałach, nurtach, koncepcjach, tożsamości, etc. tej dyscypliny. Wydaje się, iż inne czynniki, takie jak: aksjologia, ideologia, światopogląd, antropologia, tzw. doktryna, prąd, kierunek pedagogiczny, etc. mają wpływ na kryteria wyodrębnienia i podziału nauk pedagogicznych. Piszą o tym, wcześniej (B. Nawroczyński, 1947; L. Chmaj, 1962; S. Kunowski, 1992; S. Wołoszyn, 1922), i dzisiaj (B. Śliwerski, 1998; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003; G. L. Gutek, 2003; H. H. Krüger, 2005) liczni autorzy.

Metodologiczny składnik myślenia naukowego w humanistyce także zdaje się zmierzać w kierunku rezygnacji z absolutyzowania wybranego podejścia (pluralizm podejść metodologicznych) jako metody swoiście humanistycznej. Metody kreślące linię demarkacyjną między humanistyką a przyrodoznawstwem, służącej w praktyce do eliminacji poza obszar humanistyki wielu dziedzin, dotąd uważanych za niewątpliwie humanistyczne (dotyczy to pewnych nurtów psychologii, socjologii, [pedagogiki], itp.). Koncepcja J. Habermasa może tu być przywołana jako racjonalizacja takiej zmiany nastawień w humanistyce (K. Zamiara, 2001, s. 17).

Powyższe rozważania z zakresu teoretycznej historii nauki, pomijają ustosunkowanie się do kwestii, czy i jak należy integrować humanistykę? Tak postawione pytanie to problem tradycyjnej, zorientowanej normatywnie epistemologii. To kwe-

stia propozycji takiego ujęcia teoretyczno-metodologicznego, którego zadaniem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy wykonywać poszczególne czynności badawcze, aby otrzymać efekty możliwie wartościowe poznawczo. Nie jest opowiedzeniem się za jakąś wersją etiologii wiedzy, w sensie jaki temu terminowi nadaje między innymi L. Kołakowski (1984). Jest swoiście rozumianą epistemologią wyrażoną w terminach z jednej strony opisowych, z drugiej zaś – normatywnych. Minimalny komponent normatywny pozwala mówić o epistemologii (w sensie szerszym), zgodnie z zasadą, iż „w takiej tylko mierze mamy do czynienia z epistemologią jako dziedziną filozofii, w jakiej w grę wchodzi formułowanie norm i dyrektyw metodologicznych” (K. Zamiara, 1992, s. 27).

**Z edukacyjnego punktu widzenia** kwestią newralgiczną tego ujęcia jest poziom interpretacji historycznej. W proponowanej tu koncepcji funkcjonują dwie propozycje interpretacyjne. Jedna z nich mówi o funkcjonowaniu społecznym konkretnych ludzkich jednostek, którym przypisuje się właściwości „bycia podmiotem racjonalnym”. Druga z nich dotyczy pozaosobowo ujętego czynnika podmiotowego, rozumianego jako narzędzie wyjaśniania nie zjawisk indywidualnych, lecz pewnych przekonań ponadjednostkowych oraz funkcjonowania pewnych struktur (instytucji) społecznych.

W propozycjach pedagogicznych bardzo często kwestie te podnoszone są w trakcie rozważań nad pojęciem „ogólności” (pedagogika ogólna, wykształcenie ogólne). A. Pluta pisząc na temat tzw. „ogólnego wykształcenia pedagogicznego”, twierdzi, iż nie może się ono opierać na dawaniu „podstaw wiedzy o edukacji” presuponujących scjentyistyczny ich obraz, wiedzy zdającej sprawę z rzeczywistych (a więc m.in. niezależnych od zabiegów interpretacyjnych „podstaw edukacji” (A. Pluta, 2001, s. 47). Autor przywołuje w tym miejscu opinie kulturoznawcze, między innymi: A. Zeidler-Janiszewskiej według której pojmowanie „ogólności” w edukacji to „nie dostarczanie jakiejś jednej perspektywy, w której człowiek mógłby krytycznie porządkować w sposób ciągły całe swoje doświadczenie kulturowe, lecz raczej jako dostarczanie różnych narzędzi, technik interpretacyjnych pozwalających nie tylko na zrozumienie określonych komunikatów, ale i na przechodzenie pomiędzy nimi [...]”. I zaraz obok argument T. Kostyro, iż „[...] **różnorodność interpretacji oznacza różnorodność założeń** [podkreśl. – A.G.] w ujmowaniu zjawisk kulturowych, zmienność perspektyw widzenia tego zjawiska, czyli odmiennność zastosowanej wiedzy. Zatem praktyka interpretacyjna i refleksja nad nią uczy odwoływania się do wiedzy z różnych obszarów i zarazem ujawnia wspólną im użyteczność w poznawaniu kultury. »Ogólne wykształcenie« można by rozumieć zatem jako edukację, która spaja a nie segmentuje, różne dziedziny wiedzy w perspektywie jednego celu, jakim jest uchwycenie kulturowego faktu jako symptomu wielu sfer rzeczywistości [...]” (A. Pluta, 2001, s. 46–47).

W szerszej perspektywie epistemologicznej jest to odniesienie do postmodernistycznego modelu rozwoju nauki. Etymologicznie rzecz biorąc, termin

„postmodernizm” oznacza pewnego rodzaju przewyżczenie „modernizmu”, a więc „ideologii” towarzyszącej przemianom przekształcającym tradycyjne (w sensie Weberowskim) społeczeństwa zachodnio-europejskie w społeczeństwa „nowoczesne”, industrialne czy kapitalistyczne, wspierającej te przemiany, wywodzącej się przy tym z oświeceniowych idei „postępu” i Kantowskiego „rozumu” uprawomocniającego ów postęp. 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 oraz wszelkich innych dziedzin kultury. Reprezentuje stanowisko antyfundamentalistyczne w nauce, rezygnuje z „wielkiej narracji” uprawomocniającej (J. Kmita, 1995, s. 20).

W perspektywie postmodernistycznej nauka traci swą wyróżnioną pozycję. Jak mówią główni przedstawiciele tej perspektywy, np. P. Feyerabend (1987), J.F. Lyotard (1984), R. Rorty (1989) – 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 jakiejś wzorcowej racjonalności wynikającej z przyjmowanej przez nią metody. Racjonalność owa (twierdzi się) jest mitem narzucanym publiczności w imię imperialnych zakusów nauki. Podobnie ma się rzecz z samymi naukowcami. Nie są oni żadnymi kapłanami, mającymi uprzywilejowany dostęp do *Prawdy*. Nie są oni w swym postępowaniu racjonalni, o czym łatwo się przekonać studiując ich rzeczywiste postępowanie.

Prawda klasycznie pojmowana jako zgodność sądu z rzeczywistością jest fikcją, tak jak fikcją jest idea jednej rzeczywistości. Wielości kulturowo kreowanych rzeczywistości (wielości gier językowych) towarzyszy wielość prawd, stąd też klasyczne rozróżnienie pomiędzy *doxa* i *episteme* nie ma sensu. Nie wiadomo mianowicie jak różnicę tę dałoby się obiektywnie uchwycić. W pewnym sensie każde poznanie jest mniemaniem, nie sposób, bowiem wymknąć się z pułapki kultury i języka, aby dotrzeć do wiedzy o byciu samym. Nie bardzo wiadomo zresztą czy w ogóle o istnieniu takowego można sensownie mówić, czy nie musimy o nim raczej milczeć, zadawalając się śledzeniem misternej tkanki naszej rzeczywistości utkanej ze słów, znaczeń i przekonań. 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. Fakt, iż 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.

Dlatego też łączenie rozwoju nauki z postępem ludzkości jest światopoglądowym nadużyciem, tym bardziej, że sama kategoria „postępu” jest podejrzana. Z pewnością zaś nie można łączyć zmienności teorii naukowych z jakimś procesem „zbliżania się do *Prawdy*”, zupełnie bowiem nie wiadomo czym takowa prawda miałyby być, a więc i na czym ów proces miałby polegać. Teorie naukowe są pewnymi konwencjami (grami językowymi), które ulegają przemianom pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, przy czym mechanizmy tych przemian są wspólne dla różnych dziedzin życia (metaforyczna redeskrpcja świata, twórczość i wyobraźnia, walka o władzę, konkurencja i autorytet), a zatem i w tym aspekcie nauka nie stanowi niczego radykalnie wyróżnionego (A. Szahaj, 1993/95, s. 268–269).

**Postmodernistyczna perspektywa pedagogiki** – jak pisze B. Śliwerski (1998, s. 358), może być, zatem traktowana jako widok na coś, co dopiero może w niej nastąpić, jako przejście ku czemuś nowemu, jeszcze nieznanemu, bądź też może być kojarzona z dystansem do swojej dotychczasowej modernistycznej konwencji. W USA i krajach Europy Zachodniej problem postmodernizmu wiąże się z rewizją i reformą kultury tych społeczeństw, które wkroczyły dzięki odkryciom mikroelektroniki i biologii molekularnej w świat nowych technologii lub znacznie się zbliżyły do stadium informatycznego rozwoju. Dla aplikacji postmodernizmu w pedagogice wykorzystuje się, zatem ten termin w jego kulturowoanalitycznym kontekście.

W postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym poddaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią w społeczeństwie postmodernistycznym jest *dobrowolność*.

Pedagogika postmodernizmu należy do naukowo-edukacyjnej refleksji na poziomie meta-, w której to, co się pojawia, jest opisywane i poddawane syntezie. Jest ona dzisiaj możliwą i niezbędną formą pedagogiki krytycznej, która uświadamia nam, że wciąż niewinnie stosowane pojęcia, takie jak: prawa rodziców, dobro dziecka, socjalizacja, potrzeby i wiele innych, budzą wątpliwość i uzasadnia posługiwanie się nimi jako naiwnym „realizmem terminologicznym”. Ukazuje nam, że wszystkie pedagogiczne przesłania, które wciąż występują w teorii i praktyce, nie odzwierciedlają rzeczywistego życia (B. Śliwerski, 1998, s. 362–363).

Zdaniem postmodernistów żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może już być rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Jest ona (podobnie jak świadomość jej twórcy) integralną częścią rzeczywistości, którą opisuje, wyjaśnia i pragnie zmieniać. Rezygnacja z idei „*Czystego Rozumu*” i z koncepcji upo-

rządkowanej (przez możliwe do odkrycia prawa) rzeczywistości społecznej prowadzić musi do akceptacji „częściowości” i „fragmentaryczności” każdej teorii. Dyskurs postmodernistyczny ujawnia mechanizmy walki o swój status na tle walki dyskursów o prymat w świecie naukowym. Pomaga też dostrzec spory teoretyczne w naukach o wychowaniu w perspektywie walki różnych wersji rzeczywistości o to, która z nich stanie się rzeczywistością „obowiązującą” i „naturalną”. Mimo radykalności swoich tez nie zajmuje jednak w tej walce pozycji antagonistycznej, wrogiej, mającej na celu zdeprecjonowanie i wyeliminowanie pozostałych dyskursów z pola prawomocności naukowej jako pozbawionych wartości naukowej, etycznej i politycznej. Konsekwentnie, wyraźnie i adekwatnie do epistemologicznej struktury własnego pola naukowego postmoderniści optują za teoretyczną rywalizacją, która dostarczałaby konstruktywnych impulsów dla tworzenia, dekonstrukcji i rekonstrukcji różnych teorii w ich wysiłku zrozumienia i przekształcania świata przy jednoczesnej rezygnacji z kolonizacji konkurencyjnych (modernistycznych) podejść. Międzydyskursywny i międzyparadygmataczny dialog wydaje się być w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą (B. Śliwerski, 1998, s. 365–367).

**Próby tworzenia postmodernistycznej teorii edukacji** – nieco na uboczu głównych nurtów zachodniej pedagogiki – pojawiają się w pedagogice amerykańskiej (T. Szkuclarek, 1995, s. 265). Teoria edukacji budowana jest w oparciu o język filozofii i myśli społecznej przyjmującej za punkt wyjścia tezę o „postnowoczesnym” charakterze współczesności. Powstają koncepcje oparte na holistycznie pojmowanej nauce, gdzie edukacja do myślenia naukowego zrywa ze sejentystycznym modelem panowania nad światem i zmierza ku rozumieniu jego złożoności i nieciągłości; koncepcje czyniące punktem wyjścia kulturę popularną i kulturę dnia codziennego jako podstawowe obszary współczesnego „konstruowania podmiotowości”; są też radykalne próby oparcia kształcenia na krytycznej strategii dekonstrukcji – czyli rozumienia odsłaniającego sposób ukształtowania znaczeń w tekstach kultury, także ukształtowania politycznego; są wreszcie i takie, które samą polityczność postmodernizmu uznają za jego naczelną warstwę i zmierzają w stronę wyzwolenia społecznej różnorodności spod władzy dominujących narracji. Sama kategoria postmodernizmu, zarówno w owych próbach myślenia edukacyjnego, jak i w źródłowych dla nich tekstach filozoficznych, estetycznych czy politologicznych, pojmowana jest bardzo rozmaicie. Na użytek polskiej myśli społecznej pojęcie to winno być – co dość oczywiste – traktowane jak najszerzej, tak, by niezbędny dla zastosowań w zmienionym kontekście zabiegu przekładu tej kategorii mógł w ogóle mieć miejsce. Z tego względu warto o postmodernizmie myśleć słowami Z. Bauman, określającego ten nurt kulturowy jako próbę *życia z ambiwalencją*. To proste sformułowanie, ale o bardzo ważkich i rozległych konsekwencjach (T. Szkuclarek, 1995, s. 266). Wynika z niego myśl, że oto pojawia się *zgoda* na to, co nie dawało nam dotąd spokojnie spać, co stanowiło „skandal” epoki nowoczesności

– zgoda na zasadniczą niejednoznaczność, na niemożność jasnego określenia czegokolwiek, włączając własną tożsamość. Ta naczelna – jak się wydaje – cecha kultury postmodernistycznej nie wyczerpuje jednak jej obrazu.

Kultura postmodernizmu jest powierzchowna. Ignoruje głębię, która **jest sferą metafizycznej „tożsamości”**, wspólnej istoty dającej się odkryć pod, czy ponad sferą zjawisk, szukając inspiracji w zjawiskowej różnorodności. Ten zwrot ku powierzchni zjawisk owocuje niezwykle znaczącymi konsekwencjami w postaci zachwiania podstaw wszelkich hierarchii. Zarówno w estetyce (gdzie zaciera się różnica między „kulturą popularną”, a „kulturą wysoką”, awangardą i kiczem), w polityce (populizm, terroryzm – słowem, pomieszanie elitarności władzy i pospolitości racji oraz dróg jej sprawowania), w nauce (krytyczna świadomość społecznego konstruowania nauki, burząca podstawy autorytetu jej „wielkich mistrzów”) i w edukacji (coraz powszechniejsza świadomość „symbolicznej przemocy” szkoły – edukacja jest nie tyle „oświecaniem” niewiedzących przez wiedzących, co narzucaniem kultury jednej grupy innym. We wszystkich tych sferach rację bytu zdobywa *różnorodność*, niedająca się ogarnąć żadną z dotychczasowych „panujących narracji”, niepodpadająca pod uniwersalizujące mity *Prawdy, Narodu, Rozumu* czy *Postępu*. Owo zróżnicowanie, związane z wyraźnym „spłaszczeniem” płaszczyzny społecznej, czyni kulturę sferą swobodnej gry znaczeń, mód i cytatów, wzajemnych odniesień, parodii i pastiszów; otwiera ją na relatywizującą zabawę, w której trudno jest już odróżnić fikcję od „rzeczywistości”. Wszystko stało się obiektem gry, wszystko konstruowane jest poprzez odróżnianie się, podstawianie jednych znaków pod drugie, wygrywanie różnic dla wykreowania nowych dyskursywnych (społecznych, kulturowych, politycznych) zjawisk. Jeśli mamy o takiej dziwnej rzeczywistości myśleć krytycznie, to pozostaje nam jedynie poddać analizie ów proces wytwarzania znaczeń. Zrozumieć ich grę, odsłonić czające się w strukturach znaczeń mechanizmy tworzenia ludzkich podmiotowości. (T. Szkudlarek, 1995, s. 267).

Na zakończenie tej kwestii, można powiedzieć, że bez względu na to, czy postmodernizm jest intelektualną modą, czy trafnie rozpoznającą stan społecznego świata formą kultury, czy minie szybko, czy nie – pozostaną problemy, które uczynił podstawowymi elementami swojego dyskursu. Co więcej, będą one narastały. Nie unikniemy problemów kulturowej różnorodności, ani problemów wynikających z ekspansji elektronicznej kultury wizualnej; nie unikniemy problemu pustki po fundamentalnych mitach, które są tyleż niezbędne dla funkcjonowania społeczności, co opresyjne dla jej członków – szczególnie dla tych, którzy są „inni” innością przez te mity nie przewidywaną. Nie unikniemy też problemu prawomocności władzy i wiedzy w obliczu kryzysu prawdy. Po modzie na postmodernizm może pozostać język jego teorii – może być to niezwykle cenna spuścizna. Język ten pozwala, bowiem na znacznie bliższy kontakt poznawczy z rozproszoną i niedookreśloną rzeczywistością wielu współczesnych procesów kulturowych, politycznych i edukacyjnych, niż język tradycyjnej pe-

dagogiki czy innych nauk społecznych dążących do poznania tego, co uniwersalne, powtarzalne i pewne (T. Szkudlarek, 1995, s. 265–268).

Swoistość ujęcia językowego, można przedstawić precyzyjnie, odnosząc go do sposobu pojmowania „wiedzy”. Wiedzę – w najogólniejszym zarysie – można zdefiniować pragmatycznie-strukturalistycznie, bądź też szeroko – ontologicznie (R. Kwaśnica, 1995). Ujmując wiedzę szeroko, zakładamy, że nasze rozumienie świata i siebie samych zawiera się nie tylko w „pojmowaniu czegoś”, w pojęciowej wiedzy o czymś, lecz że mieści się ono we wszelkiej naszej aktywności. Każde zachowanie udostępnia jakoś – czyni obecne i jakoś zrozumiałe – to, co napotykamy. Wiedza w szerokim ujęciu nie jest po prostu efektem celowego poznania.

Wiedza pojmowana szeroko – jako wszelka zrozumiałość świata, dokonuje się nie tylko w poznaniu, lecz w każdym naszym zachowaniu – ma tu sens, ontologiczny. Sens ów nie dociera do nas, jest nieuchwytny i niezrozumiały, gdy doświadczamy świata zgodnie z nastawieniem naturalnym. Ontologizacja wiedzy jest możliwa dopiero wtedy, gdy zerwiemy z tym nastawieniem i uwolnimy się od wytwarzanego przez nie poczucia ontologicznej oczywistości. Wtedy to możemy doświadczyć ontologicznej nieoczywistości, dzięki niej nieoczywista staje się tzw. „obiektywność świata”. Nieoczywista, bo oto uświadamiamy sobie, że to co na gruncie nastawienia naturalnego uchodzi za świat obiektywny – nie istnieje niezależnie od nas, od naszego doświadczenia, od sensu, jaki nadajemy temu wszystkiemu, co wspólnie z nami bytuje.

Rozumiejąc wiedzę w sposób ontologiczny, zdajemy sobie sprawę, że świat obiektywny, świat, w którym żyjemy, nie tyle „*jest*” w znaczeniu: prezentuje się jako byt wyposażony w gotowy i niezmienny sens – co raczej „*jest*” w znaczeniu: staje się, ustanawia, trwa, przemija i wyłania się wciąż na nowo w granicach naszego rozumienia, w ramach naszej szeroko pojętej wiedzy. O tym, czy coś istnieje i jakie jest poza tymi granicami, nie możemy nic powiedzieć. To nasza wiedza tworzy te granice. To dzięki niej i w ustanowionych przez nią granicach możliwego rozumienia (dostępnego nam sensu) wszystko, co jest, uzyskuje jakąś określoność (jakiś sens, jakąś zrozumiałość) i w tej postaci staje się dla nas światem obiektywnym.

Granice te ulegają zmianom i w ślad za tym zmienia się też rzeczywistość, którą uznajemy za obiektywną, za realnie istniejącą. Ale zmienność tych granic nie podważa ontologicznego statusu wiedzy, przeciwnie – potwierdza go. Owa zmienność granic obiektywnej rzeczywistości świadczy, bowiem o tym, że jedyną formą realności naszego (ludzkiego) świata jest sens, czyli – doznawana przez nas w różnych formach rozumienia (w różnych formach wiedzy) obecność i określoność wszystkiego, co jest. Świat poszczególnych pokoleń nie jest – jak uczy historyczne doświadczenie – taki sam, ponieważ, za każdym razem tworzy się w granicach mniej lub bardziej odmiennej wiedzy. Powiedzmy to inaczej. Rzeczywistość obiektywna zmienia się dlatego, że zasadą istnienia wszystkiego,



co jawi się nam jako realnie istniejące, jest znaczenie: co jest – ma znaczenie, co ma znaczenie – jest; przy tym – znaczenie czegokolwiek nie wynika tylko z niego samego: wszystko, co jest, ma znaczenie, ponieważ jest jakoś przez nas doświadczane, jakoś rozumiane.

By właściwie odebrać tę – utrzymaną w duchu poheideggerowskiej hermeneutyki – ontologizację wiedzy, by pochopnie nie przypisywać jej antropocentryzmu, relatywizmu, subiektywizmu i podobnych *-izmów*, trzeba zdać sobie sprawę z roli, jaką w kształtowaniu się szeroko pojętej wiedzy, a tym samym – w tworzeniu się naszego świata – odgrywa przedrozumienie.

Uświadamiając sobie tę rolę, powiemy: wprawdzie świat obiektywny ustanawia się w granicach naszej wiedzy, wcale to jednak nie oznacza, że jest przez nas tworzony. Nie oznacza to, że to my – świadomie, wedle swojej woli i celów – tworzymy ów świat, powołując do życia taką lub inną wiedzę i nadając mu, w ramach tej wiedzy, taki czy inny sens. Świat tworzy się w granicach doświadczanego przez nas sensu, ale nie my jesteśmy sprawcami owego tworzenia. Nie my, świadomie i bez ograniczeń, wyposażamy w sens to, co wspólnie z nami bytuje. Mówiąc ściślej – wprawdzie to my ów sens wypowiadamy, ale nie tworzymy go w pełni świadomie i wedle własnego zamysłu. Sens jest przez nas wypowiedzany, ale tworzy się nie za sprawą naszych w pełni świadomych, celowych i kontrolowanych poczynań, lecz dzięki przedrozumieniu, we władzy którego pozostajemy. Doświadczanie czegokolwiek, co ma dla nas sens, jest możliwe nie dlatego, że w pełni świadomie posługujemy się jakąś wykładnią sensu, lecz dlatego że taką wykładnią już nieświadomie rozporządzamy, zanim cokolwiek uznamy za sensowne. Owa wykładnia – którą posługujemy się i która umożliwia nam tworzenie sensu, ale z której nie do końca zdajemy sobie sprawę – to właśnie przedrozumienie.

Z edukacyjnego punktu widzenia, ważne wydaje się być także, spojrzenie na przedrozumienie poprzez dwie wersje pytania (R. Kwaśnica, 1992) o to przedrozumienie (tzw. dwie wersje krytyczne), a mianowicie: 1) krytykę metafizyczną – przyjmując za M. Heideggerem rozumienie „metafizyki”, jako tę zapoczątkowaną przez Platona i przenikającą myśl europejską w całości tradycję krytyki transcendentnej i krytyki fałszywej świadomości; 2) krytykę egzystencjalną – przyjmując za M. Heideggerem rozumienie „egzystencji” w tradycji poheideggerowskiej krytyki hermeneutycznej.

Z tego punktu widzenia – uwzględniając różnice w metafizycznym i egzystencjalnym (hermeneutycznym) pytaniu o przedrozumienie – konkluzje przedstawiają się następująco:

- 1) Edukacja jest – jeśli tak można powiedzieć – „pomysłem” (fenomenem) metafizycznym. Jest nim w tym sensie, że pytanie pedagogiczne – które jakkolwiek byśmy je wypowiedzieli, pyta zawsze o to samo: jakiego człowieka i jak należy kształtować?

- 2) Edukacja jest w ogóle możliwa (sensowna) i prawomocna dzięki metafizycznemu (celowościowemu) myśleniu o świecie, innych ludziach oraz o sobie samym.
- 3) Teraźniejszość jako czas metafizyki jest czasem sporu o edukację. Ujawnia on, że dzisiaj mamy do czynienia zarówno z kryzysem, jak i renesansem pytania pedagogicznego. Teraźniejszość jest czasem kryzysu instrumentalnej, (przedontologicznej i przedkrytycznej) wersji tego pytania.
- 4) Edukacja pozostaje nadal „wywoływaniem pożądaných zmian w człowieku”, tyle tylko, że inaczej myślimy o tym, na czym ma polegać owo „wywoływanie pożądaných zmian”, i o tym, „ku czemu mają one prowadzić”. O tych dwóch kwestiach myślimy dziś lub raczej zaczynamy myśleć w sposób charakterystyczny dla celowościowego pytania krytycznego.
- 5) Współczesny spór o edukację jest, więc w istocie sporem tych dwóch metafizycznych (celowościowych) sposobów zapytywania o człowieka. Spór ów, jak i sama edukacja pozostaną dla nas, ludzi ukształtowanych przez kulturę Zachodu, czymś koniecznym, oczywistym i sensownym dopóty, dopóki naszą naturą będzie metafizyka.

Punktem kluczowym prezentowanych tu rozwiązań jest **analiza praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w filozofii intencjonalnymi** (celowościowymi w znaczeniu powyższym) dla odróżnienia od zachowań ludzkich ujmowanych pod wpływem behawioryzmu czy zakładanego przezeń, fizykalizmu „klasycznego” na sposób „naturalistyczny”.

Praktykę interpretacyjną dotyczącą działań ujętych intencjonalnie można określić mianem humanistycznej. Dwa (J. Kmita, 1995, s. 253–254) powody wydają się tu być pierwszoplanowe. Po pierwsze, mamy tu 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 i tej okoliczności, wskazującej skądinąd etymologiczny rodowód owej kwalifikacji, że interpretacja działań intencjonalnych stanowi czynność badawczą, której stosowanie odróżnia grupę dyscyplin akademickich zwanych łącznie humanistyką od przyrodoznawstwa i nauk formalnych. Idzie tu o taką czynność, która jest obecna w postępowaniu badawczym dotyczącym jednostek ludzkich czy ich grup jako „przedmiotu” owego postępowania. Z tego rodzaju obecnością interpretacji działań intencjonalnych mamy do czynienia w humanistyce, ale nie w przyrodoznawstwie czy w naukach formalnych; byty przyrodnicze, „obserwowalne” bądź „teoretyczne”, oraz abstrakcyjne byty matematyczne nie są poddawane interpretacji (humanistycznej).

**Zrozumienie („rozumienie”) – zinterpretowanie** właśnie – sposobu wypowiedziania się humanistycznego interpretatora, jego argumentacji, a także argumentacji (kontrargumentacji), to nic innego jak przyjęcie hipotezy, iż osoba, której wypowiedź poddana jest postępowaniu interpretacyjnemu „znajduje się w orbicie” określonego języka wspólnotowego, tj. tworzących go norm i dyrek-

tyw (semantycznych, syntaktycznych, leksykalnych i fonetycznych). Ta interpretacja drugiego rzędu (J. Kmita, 1971), tj. interpretacja profesjonalnej interpretacji humanistycznej nie jest jedyną interpretacją. Pozostawia problem innych możliwych „metainterpertacji” jako problem otwarty, który być może, da się też rozwiązać w inny sposób, niż drogą przyjęcia, że interpretatorzy humanistyczni zakładają o podmiotach wyjaśnianych przez nich działań (werbalnych), iż „grawitują” one ku określonym językom wspólnotowym. Może to okazać się praktyka interpretacyjna ujęta, np. w sposób pozytywistyczno-psychologiczny, behawiorystyczny czy jakiś inny jeszcze.

Pisząc o innych, konkurencyjnych ujęciach czy rozwiązaniach „metainterpertacyjnych”, czy ewentualnie wykraczających poza ramy jakiegokolwiek „metainterpertacji” (tj. rezygnujących z kategorii specyficznych dla interpretacji (humanistycznej) nie tylko przy eksplikowaniu działań tak zwykle nazwanych, ale i przy samoeksplikacji własnej) mamy na myśli to, że dadzą się uzyskać być może konstrukcje hipotetyczne, które byłyby uargumentowane, co najmniej nie gorzej przez poświadczenia w postaci cech znamionujących stosowne postępowanie profesjonalne, aniżeli hipotetyczna konstrukcja „metainterpertacyjna” proponowana tutaj. Argumenty, które się wtedy pojawiają 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 naukę<sup>3</sup>, (2) jako tę właśnie praktykę (stawianie oraz sprawdzanie hipotez, obserwowanie, eksperymentowanie, wyjaśnianie, dowodzenie itd., itd.), jako naukę<sup>2</sup>, (3) jako układ norm i dyrektyw epistemologiczno-metodologicznych, które regulują naukę<sup>2</sup>, jako naukę<sup>1</sup> (dziedzinę kultury) – w sposób zrelatywizowany w trybie społeczno-historycznym. Z tej perspektywy nie sposób orzec raz na zawsze, co jest, a co nie jest nauką: nauką<sup>1</sup>, nauką<sup>2</sup> czy nauką<sup>3</sup>; kwestia tak pojętej „naukowości” zdaje się tracić znaczenie filozoficzno-argumentacyjne.

Proponowane tutaj ujęcie (J. Kmita, 1995, s. 264–267) ma **status hipotezy „matainterpertacyjnej”**, ściślej – stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Owa hipoteza nie pretenduje do roli ustalenia filozoficznego. Tworzy ona w sposób „naturalny” pewien istotny fragment opisu naukoznawczego humanistyki – jako nauki<sup>1</sup>, nauki<sup>2</sup> oraz nauki<sup>3</sup>. Można tu także mówić o humanistyce<sup>1</sup>, humanistyce<sup>2</sup> i humanistyce<sup>3</sup>; pedagogice<sup>1</sup>, pedagogice<sup>2</sup> i pedagogice<sup>3</sup>. Określenie to skłania tylko do stosowania pojęcia nauki (nauki<sup>1</sup>, nauki<sup>2</sup> i nauki<sup>3</sup>) w sposób stopniowalny.

Uwaga, iż hipoteza „metainterpertacyjna” 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 pozahu-

manistycznych 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.

### **Praktyka a edukacja (pedagogika)**

Praktykę, czyli praktyczną działalność ludzką, tradycyjnie przeciwstawiano działalności poznawczej, artystycznej czy religijnej. Przedmiotem rozważań (były) są bądź indywidualne działania praktyczne, bądź praktyka społeczna, nazywana często *praxis*. W pierwszym przypadku praktyka utożsamiana jest z materialnymi działaniami człowieka, w szczególności z pracą, która pozwala zaspokajać jego potrzeby, szczególnie biologiczne. W drugim przypadku ujmuje się praktykę jako całość materialnej działalności ludzkich społeczności, a indywidualne działania praktyczne traktuje się jako składniki owej całości.

Dzieje pojęcia (B. Tuchańska, 1987, s. 497–506) „indywidualnego działania praktycznego” można przedstawić jako proces oddzielania różnych aspektów działania, które Sokrates traktował jako nierozłączne. W trakcie tego procesu oddzielona zostaje etyczna refleksja nad wartością moralną czynów i nad szczęściem jako celem ludzkich działań, antropologiczno-prakseologiczna refleksja nad użytecznością i sprawnością działań czy wreszcie epistemologiczna refleksja nad wiedzą sterującą działaniami człowieka. Rozróżnienie składnika myślowego (teoretycznego, teleologicznego) działania i składnika czynnościowego (energetycznego) leży u podstaw racjonalistycznej koncepcji działania praktycznego człowieka. Wynikiem tych rozróżnień jest współczesna wersja racjonalistycznej koncepcji praktycznego działania człowieka, w której wskazuje się na możliwość dwójakiego ujmowania działania: jako struktury humanistycznej i jako obiektywnego zdarzenia. Indywidualne działanie jest strukturą humanistyczną w tym sensie, że jest działaniem podejmowanym i wykonywanym przez człowieka po to aby osiągnąć wybrany cel, na gruncie posiadanej przez tego człowieka wiedzy o powiązaniu przyczynowym danego działania i wyobrażonego celu. Jeśli abstrahuje się od celu i wiedzy podmiotu działania, to można ujmować go obiektywistycznie: jako zdarzenie, którego skutkami są rezultaty czynności. Połączenie obu ujęć pozwala odróżnić praktyczne działania efektywne (skuteczne) od działań nieefektywnych. Jeśli mianowicie cel założony przez podmiot działania jest identyczny z którymś z obiektywnych skutków wykonanego działania, to jest ono efektywne.

**Kwestia praktycznej przydatności wiedzy** jest tylko jednym z zagadnień składających się na problem stosunku poznania (w szczególności naukowego) i działania (praktycznego). Zagadnienie to stawiane jest na gruncie pewnego założenia. Jest nim przekonanie o odrębności działania poznawczego i praktycznego, wyrażające się w przeciwstawieniu rozumu teoretycznego – rozumowi

praktycznemu. Założenie to, mogące prowadzić do kontemplacyjnego ujęcia poznania, odrzucone zostało na gruncie pewnych koncepcji XIX i XX wieku, między innymi na gruncie marksizmu, pragmatyzmu, filozofii życia (w koncepcji M. Heideggera, K. Jaspersa, w personalizmie G. Marcela, E. Mouniera, itd.). W koncepcjach tych myślenie traktowane jest jako ludzka aktywność, poznanie zaś jako jeden z typów działalności życiowej człowieka, a nie jako akt z natury swej odmienny czy wyrastający ponad czynności życiowe. W pragmatyzmie (W. James, J. Dewey) idea jedności poznania i działania stanowi jedno z podstawowych przekonań. Działanie poznawcze nie jest – w przekonaniu pragmatystów – biernym doświadczaniem świata, ale aktywnym, selektywnym i kierowanym wolą uczestnictwem w świecie. Jest oddziaływaniem na przedmioty i kształtowaniem świata doświadczenia (B. Tuchańska, 1987, s. 503).

Mimo, że potocznie określeń „praktyka” i „doświadczenie (zmysłowe)” używa się zamiennie, to jednak właśnie doświadczenie (zmysłowe) nie jest, ogólnie rzecz biorąc, rodzajem praktyki, lecz rodzajem poznania: jest poznaniem zmysłowym, doświadczalnym, przeciwstawianym poznaniu rozumowemu (pojęciowemu, abstrakcyjnemu, teoretycznemu) (J. Such, 1987, s. 103–119).

Doświadczenie w szerokim znaczeniu potocznym to wszelkie zachowanie lub przeżycie, w którego toku człowiek nabywa określonych umiejętności oraz uzyskuje jakąś wiedzę o otaczającej rzeczywistości lub o nim samym. Zbierać doświadczenie, w tym sensie, to „uczyć się czegoś na przyszłość”. Pojęcie doświadczenia zakłada więc możliwość wykorzystania wiedzy otrzymanej w przeszłości na przyszłość, zastosowania jej do nowych zjawisk. **Doświadczenie potoczne** obejmuje zarówno tzw. doświadczenie osobiste, tzn. nabywanie przez jednostkę umiejętności i wiedzy w toku jej własnej działalności życiowej, jak też przyswajanie sobie przez nią doświadczeń innych ludzi. Wchodzi tu w grę proces edukacyjny oraz przekaz kulturowy wiedzy potocznej – za pomocą języka – następnym pokoleniom. Przekaz kulturowy polega między innymi na przyswajaniu sobie przez nowe generacje reguł symboliczno-kulturowych i techniczno-użytkowych, bez których jednostka nie mogłaby opanować dziedzictwa kulturowego ludzi. Człowiek uczestniczy więc zarówno w doświadczeniu indywidualnym, jak i też zbiorowym, ogólnoludzkim, dzięki którym nabywa określonych umiejętności oraz przyswajają sobie pewne nawyki, reguły zachowania i współżycia, wartości społeczne, czyli wchodzi w posiadanie – jak się powiada – określonej „wiedzy życiowej” oraz „doświadczenia życiowego”, składającego się na tzw. mądrość życiową (J. Such, 1987, s. 103).

Doświadczenie potoczne jest kumulowane w wiedzy pozanaukowej (zdroworozsądkowej, potocznej) oraz w języku naturalnym, którym posługują się ludzie na co dzień. Język służy też jako uniwersalny środek organizowania i porządkowania doświadczenia. Dlatego opanowanie języka jest nie tylko przejmowaniem doświadczenia wcześniejszych pokoleń, lecz także procesem umożliwiającym zdobywanie własnego doświadczenia życiowego. Doświadcze-

nie potoczne dużą rolę odegrało w powstaniu nauki: legło u podstaw poznania naukowego. **Wiedza potoczna**, która wyrosła z praktycznej działalności ludzi, generuje – na określonym etapie – wiedzę naukową. Tę pierwszą zwie się w tym kontekście doświadczeniem społecznym. Dokładniej mówiąc, doświadczenie społeczne (wiedza potoczna) to fragment świadomości społecznej, stanowiący system przekonań generowany bezpośrednio przez praktykę społeczną, którego respektowanie przez poszczególnych ludzi jest niezbędne do skutecznego realizowania przez nich, stawianych sobie celów. Wiedza potoczna w tym ujęciu to system wiedzy praktycznej, społecznie akceptowanej, a jednostkowo gromadzonej w toku praktyki życiowej człowieka. Jest ona z jednej strony **niezbędnym warunkiem skutecznego działania praktycznego ludzi**, z drugiej zaś zapewnia ona nauce (naukom empirycznym) bezpośredni kontakt z badaną rzeczywistością. Nauka – przynajmniej w swym początkowym stadium – zajmuje się właśnie porządkowaniem (systematyzacją i kodyfikacją) wiedzy potocznej, zawartych w niej przekonań i uogólnień, zaczerpniętych z praktyki życiowej człowieka. W tym sensie wiedza potoczna jest punktem wyjścia i fundamentem – najpierw bezpośrednim, potem pośrednim – poznania naukowego, które z niej wyrasta. Jak pisze J. Such, w naukach humanistycznych granica między przedmiotem poznania a przedmiotem wiedzy potocznej do dzisiaj pozostaje płynna i zależność jest tu obustronna (J. Such, 1987, 104).

Tezy powyższe wynikają z badań historycznej zmienności rozwoju nauki, w której wyróżnia się jej stadium przedteoretyczne, łączone w powszechnej świadomości z pozytywistyczną koncepcją nauki. Model ten, upraszczając, rejestruje i porządkuje dane doświadczenia potocznego. Wykorzystuje typologizację, systematyzację, uściślenie, uogólnienie i werbalizację tego doświadczenia. Ta orientacja filozoficzna odmawia zdaniom normatywnym sensu poznawczego. Opisuje kulturę jako dziedzinę przedmiotową, składającą się z wytworów, wypowiedzi, zachowań. Zatrzymuje się przed „myślową” rzeczywistością światopoglądowej sfery kultury (J. Kmita, 1982, s. 19).

Pozytywiści, wychodząc z pozycji wąsko pojmowanego doświadczenia, dążyli do eliminacji z nauki wszelkich elementów spekulacji myślowej („metafizyki”), co prowadziło faktycznie do nieuzasadnionego podważania tego, co w poznaniu naukowym najbardziej cenne: wiedzy teoretycznej o charakterze ściśle ogólnym, formułowanej w postaci praw i teorii naukowych. Według tzw. empiriokrytyków, nauka winna się opierać wyłącznie na „czystym” doświadczeniu. Wszelkie obce mu czynniki piętnowali jako metafizykę. Umysł ludzki ma skłonność zaliczania do doświadczenia także tego, co wcale nim nie jest: jest wtrętem, dodatkiem pochodzącym od samego umysłu. Nauka usuwa te wtręty. I tym właśnie różni się czyste doświadczenie naukowe od potocznego, naiwnego. Nauka usuwa, po pierwsze, wszelkiego rodzaju oceny (np. etyczne czy estetyczne) i, po drugie, wszelkie dodatki „antropomorficzne”, polegające na tym, że przypisujemy rzeczom własności, które sami posiadamy. Wtrętów tych jest

wiele w wiedzy potocznej, a jeszcze więcej w filozofii. Paradoksalną cechą pozytywizmu było to, że zacząwszy od wyłącznego kultu nauki i doświadczenia, przeszedł on do surowej ich krytyki w imię koncepcji czystego doświadczenia (J. Such, 1987, 103).

W szerszej perspektywie epistemologicznej jest to odniesienie **do modernistycznego modelu rozwoju nauki**. Wedle tego modelu, jak pisze A. Szahaj, nauka stanowi wyróżnioną dziedzinę ludzkiej działalności, dostarczając nie tylko sądów efektywnych technologicznie, lecz i przekonań światopoglądowych zdolnych wyposażać jednostkę w całościową wizję świata oraz skutecznie motywować jej potoczno-życiowe działania.

Sądy naukowe są efektywne technologicznie, ponieważ uchwytują one jakieś esencjalne prawidłowości zachodzące w rzeczywistości obiektywnej, bądź też będąc prawdziwymi w klasycznym tego słowa znaczeniu, bądź też do owej prawdziwości stopniowo się zbliżając. Zaś rzeczywistość, o której mowa, jest jedna, niezmienna i niezależna w swej istocie od poznającej ją jednostki, czy ewentualnie – wspólnoty naukowców. Starannie, zatem możemy rozróżnić pomiędzy *doxa* a *episteme*, mniemaniem a wiedzą prawdziwą. Język poznania, choć zmienny, „pasuje” do rzeczywistości na mocy znaczeń terminów naukowych, które to znaczenia jakoś „zahaczają się” nań. Procedury naukowe są racjonalne mocą prawideł ustalonych wewnątrz nauki; prawidła te wyznaczają automatyczną sferę *Rozumu* w morzu nierozumnych przekonań żywionych przez podmioty w ich potocznym życiu. Nauka, zapewniając postęp poznawczy i techniczno-technologiczny przyczynia się do ogólnego postępu, stanowiąc najlepszy środek samodoskonalenia się gatunku ludzkiego. Naukowiec zaś to jednostka specjalna, która, niezależna od wpływów świata zewnętrznego, dokonuje wglądu w istotę rzeczywistości mocą przenikliwości swego rozumu, spełniając poniekąd rolę świeckiego kapłana. Nie kieruje się przy tym żadnymi z góry powziętymi przesądzeniami, dając się po prostu „uwieść” przez przejawiające się cechy rzeczywistości samej. Przesądzeniami nie można, bowiem nazwać (twierdzi modernistyczny naukowiec) powszechnie przyjętych mocą *Rozumu* zasad metody naukowej, czymkolwiek owe zasady by nie były.

Jest to, jak pisze A. Miś (1993/95, s. 305) – **pozytywistyczna wizja pozytywizmu**. Tymczasem można pozytywizm przedstawić inaczej: można wręcz wykazać, że i do tej filozofii odnosi się starożytna zasada jedności prawdy, piękna i dobra (Comte: „zasadnicze uszeregowanie tego, co prawdziwe, z którego (...) wytworzyło się uszeregowanie dobra, zbiega się jeszcze z uszeregowaniem piękna” (A. Comte, 1973, s. 454), że – dokładniej – pozytywistyczne tezy ufundowane są na określonych założeniach aksjologicznych. Przy tym terminem, który zbiorczo najprecyzyjniej określa owe założenia, jest nieoczekiwany w tym kontekście termin: „humanizm”. Oczywiście, jest to inny humanizm niż ten, który wyznawali myśliciele starożytni i ich renesansowi kontynuatorzy. Dla pozytywistów środkiem do samourzeczywistnienia człowieka jest nauka, do-

kładniej nauki ścisłe, które są miejscem gdzie odnajduje się człowiek. Humanizm jest tutaj pewnym wyobrażeniem człowieka i świata, w którym ów człowiek żyje. Można, więc powiedzieć, iż filozofia pozytywistyczna oparta jest na określonej antropologii i metafizyce (A. Miś, 1993/95, s. 306). Człowiek jest tu pojmowany jako istota racjonalna, to znaczy opierająca się w swoim działaniu na przesłankach rozumowych, tezach dających się udowodnić oraz – co bardzo ważne – istota w swojej postawie jednorodna, zdolna do osiągnięcia harmonii wewnętrznej i harmonijnego współżycia z innymi i z całym światem. Narzędziem, jakiego pozytywiści chcieli użyć, aby ów cel zrealizować, jest nowożytna nauka. Pozytywistyczna metafizyka zaś, czyli zakładane w pozytywizmie wyobrażenie świata, to zespół poglądów, dla których ukuto bardzo trafne określenie: metafizyka obecności. Świat jawi się, bowiem pozytywistom jako zespół obiektów danych człowiekowi, aby je poznać i nad nimi panować.

Owe antropologiczne i metafizyczne założenia rzadko kiedy były przez pozytywistów ujawniane; niekiedy trudno je nawet przypisywać temu lub owemu autorowi. Pozytywizm, bowiem to nie tylko określona teoria wiedzy naukowej, to nawet nie tylko kult nauki – to jedna z wielu teorii filozoficznych, jeszcze jedna z podejmowanych przez człowieka prób zapanowania nad swoim losem, uczynienia siebie podmiotem. Gdy pojmujemy pozytywizm jako pewną specyficzną formę humanizmu (A. Miś, 1993/95, s. 307), to wtedy to, co wyróżnia pozytywistyczny humanizm od innych jego form, to 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. Tak rozumując, początek pozytywizmu wiązać należy dopiero z A. Comtem. Pozytywizm był dla Comte’a nie zespołem wymyślonych przez kogoś tez, lecz fazą rozwoju ludzkiego umysłu, przechodząc przez trzy fazy – teologiczną, metafizyczną i pozytywistyczną. Przedstawia on pewien wzór człowieczeństwa, starając się go tak czy inaczej uzasadnić, czy to na drodze rozważań antropologicznych, czy to historiozoficznych, oraz próbując wskazać sposoby jego urzeczywistniania. Ale, mimo że w porządku wykładu *absolut* (wzór) objawiał się po rozważaniach ontologicznych (a dokładniej: antropologicznych), to jednak tak naprawdę – w porządku odkrycia – aksjologia wyprzedza tu ontologię: ontologia była tu *post hoc* dobranym uzasadnieniem dla skądinąd uznawanych wartości i dyrektyw. Comte chce zdobyć nadzieję, że istniejący stan społeczeństwa zmieni się w coś lepszego, że urzeczywistnią się wartości dla niego ważne; to pragnienie kieruje także jego teoretycznymi poczynaniami, to ono skłania go do wyboru empiryzmu (brać pod uwagę „to, co jest” – ta zasada jest w empiryzmie najważniejsza; postulat opierania się na danych zmysłowych jest względem niej pochodny).

To 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 Ernest Gellner – jednym z najbardziej „archetypowych i fundamentalnych spojrzeń na kondycję człowieka” (E. Gellner, 1984, s. 170).

Ostatnią fazą myślenia pozytywistycznego jest **logiczny pozytywizm (neopozytywizm)**. Logiczny pozytywizm, zgodnie z zasadniczą tendencją wszelkiego myślenia pozytywistycznego, jako swe naczelne hasło wysuwał walkę z metafizyką. Głosił także kult nauki, opisu i doświadczenia, tropiąc w poznaniu ludzkim wszystko to, co transcenduje poza sferę czystej empirii. Te ogólne cele realizował jednak w sposób szczególny, wprowadzając całkowicie nowy system pojęciowy, inne zakreślając granice poznania i inaczej rozumiejąc zadania filozofii. Neopozytywizm utożsamiał problem sprawdzalności z kwestią znaczenia. Głosił on tzw. weryfikacyjną teorię znaczenia. Znaczenie zdania polega na metodzie jego weryfikacji. W związku z tym zdaniom niepodlegającym empirycznemu sprawdzeniu odmawiano znaczenia. Brak treści empiryczno-sensualnej identyfikowano z brakiem sensu w ogóle. Neopozytywizm identyfikując metafizykę z wyrażeniami pozbawionymi znaczenia odwoływał się zarazem do języka jako elementu, który ma być pomocny w likwidowaniu wszystkich tez metafizycznych. Metafizykę zrównano po prostu z błędem językowym. Podstawą takiej koncepcji by dodatkowe założenie przyjęte od L. Wittgensteina. W *Traktacie logiczno-filozoficznym* L. Wittgenstein zarysował koncepcję języka, który jest obrazem rzeczywistości. Struktura lingwistyczna jest odbiciem budowy świata. Rzeczywistość empiryczna składa się z faktów prostych i złożonych, odpowiadają im zdania protokolarne lub zdania ogólne nad nimi nadbudowane zgodnie z regułami logiki. Ze względu na tę jednorodność strukturalną wszystko, co jest w świecie, daje się opisać za pomocą języka, a zarazem język nie może wyrazić nic takiego, co transcenduje poza świat doświadczenia. Metafizyka jest niewyraźalna. L. Wittgenstein pisał: „Granice mego języka są granicami mego świata”. „O czym nie możemy mówić, o tym musimy milczeć” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 479).

Skoro metafizyka jest niewyraźalna w języku, skoro jest ona naruszeniem poprawnego używania tego języka, to wystarczająca do jej wykrycia jest analiza wypowiedzi językowych, ich właściwości logicznych. Analiza języka wraz z ideą doskonałego języka nauki stały się dwiema podstawowymi ideami logicznego pozytywizmu. Idee te wyjaśniają zarazem sens nazwy „logiczny pozytywizm”. Logiczna analiza języka, mająca uchronić myśl ludzką przed schodzeniem na manowce metafizyki, miała stać się z kolei nową wersją filozofii.

**Po odrzuceniu metafizycznej filozofii**, zajmującej się problemami pozornymi, niewyraźnymi w języku, neopozytywizm znalazł nowe pole dla filozofii. Jest nim wiedza formalna. W etyce neopozytywizm odrzucał zarówno naturalizm, jak i redukcjonizm. Stanowisko, które proponował, było jednak nie tylko

nową koncepcją aksjologiczną, ile raczej propozycją zaniechania aksjologii w ogóle (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 477–480).

To scjentyistyczne (pozytywistyczne) subiektywne stanowisko epistemologiczne charakterystyczne jest dla przedteoretycznego stadium rozwoju nauki. Polega ono przede wszystkim, na akceptującej rejestracji i systematyzacji przekonań należących do potocznego doświadczenia społecznego; odnosi się to również do społecznego doświadczenia kulturowego jako fragmentu doświadczenia potocznego (A. Pałubicka, 1984, s. 80–81).

Pozytywizm – po interpretacyjnym „przekładzie” na kategorie zakładanej tu teorii interpretacji – okazuje się być w gruncie rzeczy próbą rozwiązania problemu przyswajania sobie przez jednostkę przekonań należących do doświadczenia społecznego (w szczególności przekonań wyrażanych w regułach kulturowych, wchodzących w skład doświadczenia społecznego). W stadium pozytywistycznym (przedteoretycznym) rozwoju nauki literalne odniesienie przedmiotowe formułowanych twierdzeń, czyli przekonań wchodzących w skład doświadczenia społecznego, identyfikuje się oczywiście z rzeczywistością obiektywną. Obraz świata zawarty w doświadczeniu społecznym utożsamiony zostaje z tą właśnie rzeczywistością. Nie ujmuje się bynajmniej doświadczenia społecznego jako sfery świadomości społecznej. Cechą tego stanowiska teoriopoznawczego jest związek z naturalizmem metodologicznym, tzn. z przekonaniem o braku zasadniczych różnic metodologicznych między przyrodoznawstwem a humanistyką. Towarzyszy mu zazwyczaj naturalizm przedmiotowy, tzn. wyobrażenie, że specyficzne prawa historyczne, którym podlega rozwój ludzkości, są szczególnymi konsekwencjami odpowiednich praw natury. Jest to wprawdzie naturalizm swojego rodzaju, bowiem znosząc – jak każdy naturalizm – zasadniczą granicę między przyrodoznawstwem a humanistyką, między naturą a kulturą (czy ogółu zjawisk determinujących kulturę – w przypadku humanistyki teoretycznej), wprowadza granicę inną: między naukami historycznymi a pozahistorycznymi; niemniej jednak granica ta nie przekreśla istoty naturalizmu, jeśli tylko uznaje się istnienie specyficznie historycznych nauk przyrodniczych (takich jak geologia czy biologia ewolucyjna). Na marginesie rozważań o relacji: przyrodoznawstwo – humanistyka, warto jak pisze A. Pałubicka, odróżnić klasyczny antynaturalizm metodologiczny wyłaniający się w końcu XIX w. (W. Dilthey, H. Rickert i kontynuatorzy późniejsi) od antynaturalizmu „praktycznego” związanego z hermeneutyką fenomenologiczną. Pierwszy przeciwstawia humanistykę przyrodoznawstwu zarówno programowo, jak i w praktycznych swych realizacjach badawczych; drugi jest tylko „praktycznie” antynaturalizmem metodologicznym; natomiast programowo dąży do likwidacji problemu opozycji metodologicznej humanistyki i przyrodoznawstwa. Obydwie te gałęzie wiedzy mają posiadać to samo źródło: „doświadczenie przedrefleksyjne” (A. Pałubicka, 1984, s. 20–23).

Orientacja pozytywistyczna – to także taka świadomość metodologiczna, która charakteryzuje się zastępowaniem społeczno-subiektywnego kontekstu kulturowego czynności wiedzą zaczerpniętą z potocznego doświadczenia psychologicznego. Jest to cecha humanistycznej, przedteoretycznej praktyki badawczej regulowanej przez świadomość metodologiczną określaną mianem psychologizmu. Następuje tu uzależnienie prawomocności poznawczej wiedzy od jej stosunku do danych doświadczenia rozumianego zgodnie z psychologią introspekcyjną. Doświadczenie to ma być gwarantem pewności i stąd – naukowego charakteru wiedzy. Wiedzy uznanej za bezpośrednio opartą na doświadczeniu, niezapośredniczonej przez jakieś czynniki o charakterze pozadoświadczalnym, przypisuje się walor pewności ostatecznej. Za pewną, ale już nie w sposób ostateczny, niekwestionowalny, uznaje się ponadto wiedzę opartą, co prawda na doświadczeniu, ale zapośredniczoną przez reguły wnioskowania indukcyjnego (mającą postać praw – uogólnień indukcyjnych). Twierdzeniom niedającym się sprowadzić do uogólnień indukcyjnych i ich jednostkowych konsekwencji (twierdzeniom teoretycznym) odmawia się wartości poznawczej, neguje ich naukowy status.

Oparciem dla przyjmowanych tu norm poznawczych jest **pojęcie doświadczenia psychologicznego**. Jest ono zrelatywizowane do każdego, poszczególnego ludzkiego podmiotu. Zakłada niezmienność (stałość) sposobu funkcjonowania aparatu psychicznego, wyznaczoną jakoby przez działanie określonych prawidłowości psychofizycznych i psychobiologicznych. Owe prawidłowości minimalizują wpływ świadomej aktywności podmiotu na przebieg procesu poznania (idea „biernego” podmiotu), sprawiają, iż wyniki poznawcze stanowią rezultat „odbicia” w umyśle (psychice) podmiotu poznającego obiektywnych własności, relacji i zależności związanych z przedmiotami poznania. Opracowaniem powyższej koncepcji doświadczenia zajmuje się psychologia introspekcyjna (K. Zamiara, 1992, s. 30). Stąd odpowiednie jej fragmenty konstytuują komponent opisowy rozwiązań teoriopoznawczych. Ma on stanowić uzasadnienie proponowanych przez nie norm i dyrektyw poznawczych, legitymizując ich komponent normatywny. Taką właśnie zależność komponentu normatywnego epistemologii pozytywistycznej (jej subiektywistycznego wariantu) od jej komponentu opisowego, zawierającego składniki wiedzy introspekcyjnej, explicite ustanawia J.S. Mill, deklarując tym samym opowiedzenie się za psychologizmem w teorii poznania. Inaczej R. Carnap, który odcinając się od tradycyjnemu (tj. zgodnie z programem Milla) uprawianej epistemologii łączącej kwestie logiczne i psychologiczne przyjmuje, że powinna się ona zajmować jedynie zagadnieniami pierwszego rodzaju. Oznacza to rezygnację z psychologizmu, opowiedzenie się za antypsychologizmem w teorii poznania. Antypsychologizm ten jest jednak w znacznym stopniu deklaratywny, zważywszy rolę, jaką w omawianej koncepcji pełni subiektywistyczne pojęcie doświadczenia – podstawa uznawania zdań dotyczących bezpośrednich danych zmysłowych, a za ich pośred-

nictwem – wszelkich empirycznych twierdzeń nauki. Zapleczem teoretycznym tego pojęcia, czemu R. Carnap nie przeczy, jest psychologia introspekcyjna (K. Zamiara, 1992, s. 31).

**Psychologizm pozytywistyczny** stanowi dla badań specyficzną płaszczyznę przejścia do formułowania sądów o charakterze historyczno-rozwojowym. *Rozwój* ów mianowicie przejawia się przede wszystkim w zmianach występujących w umyśle czy (ogólniej) psychice jednostek reprezentujących poszczególne jego stadia. Jest on jednocześnie *postępem*. Tym ostatnim terminem oznaczono dowolnie pojęty rozwój, jeśli tylko kojarzony jest z nim pozytywny walor aksjologiczny. Postęp w szczególności polega na tak czy inaczej ujętym doskonaleniu się umysłu jednostki ludzkiej; umysł ten np., staje się coraz „dojrzały”, coraz bardziej „krytyczny”, coraz poprawniej wnioskuje, mniej popełnia błędów logicznych, wzbogaca się w wiedzę prawomocną, komplikują się jego operacje intelektualne, a także wzrasta stopień spójności logicznej poszczególnych sądów itp.

W ten sposób w opis domniemanych prawidłowości rozwoju aktywnie wkracza element pozytywistycznego światopoglądu badacza. Sądy normatywne będące składnikami tego światopoglądu implicite odpowiadające np. na pytanie: jaki powinien być człowiek, jak i w jakim kierunku powinien rozwijać się jego umysł wraz z całą „cywilizacją” itp. – zaczynają odgrywać rolę konstatacji nomonologiczno-rozwojowych, lub – co bardziej jest typowe – milczących założeń takich konstatacji. To, o czym zakłada się, że powinno zachodzić (dokładniej: stopniowo realizować się), staje się przedmiotem pozornie opisowej konstatacji jako „prawo” postępu. Znaczna nieokreśloność opisowej treści tego ostatniego pojęcia umożliwia empiryczne wykazywanie, dokładniej – ilustrowanie arbitralnie dobieranymi „faktami” wyrywanych przypadkowo z kontekstów różnych systemów kulturowych, iż postęp ów rzeczywiście zachodzi. Niekiedy zaś nawet to, iż on zachodzi, traktuje się jako ostateczną rację wyjaśniającą (w gruncie rzeczy teleologicznie) rozwój. Ewolucjonistyczna wiedza o rozwoju człowieka i ludzkości w ogóle uzyskuje tą drogą przede wszystkim charakter ilustracji historycznej odpowiedniego światopoglądu postępu (A. Pałubicka, 1984, s. 36–37).

Na zakończenie, warto wspomnieć, że implicite bądź explicite odwołanie się do wiedzy psychologicznej w żadnym razie nie świadczy o jej psychologizującym charakterze. Póki ustalenia psychologiczne nie mają wpływu na określenie cech składających się na prawomocność poznawczą wiedzy naukowej w świetle norm danej propozycji teoriopoznawczej, póty posądzenie o psychologizm należy uznać za bezpodstawne. Sama obecność wiedzy psychologicznej w jakiejś koncepcji epistemologicznej nie wskazuje, iż oparta jest ona na psychologizmie. Psychologizm, bowiem wyraża się szczególnym sposobem wykorzystania przesłanek psychologicznych w danej teorii: traktowane są one tam jako podstawa legitymizacji norm i reguł poznawczych decydujących o prawomocności wiedzy.

Wydaje się, że potrzebna jest tutaj taka wiedza, która skonstruowana byłaby na bazie założenia o logicznej pierwotności twierdzeń dotyczących nauki względem twierdzeń dotyczących psychologicznych aspektów uczestnictwa jednostek w nauce. Powinna to być taka wiedza psychologiczna, która dla potrzeb w pełni świadomego charakteru proponowanej epistemologii oparta jest na takich samych jak ona założeniach, rozwijana na gruncie wspólnej perspektywy poznawczej (K. Zamiara, 1992, s. 47–48).

**Orientacja pozytywistyczna w pedagogice** jako dyscyplinie naukowej polega na dążeniu do wytwarzania wiedzy pewnej o rzeczywistości 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 kreślonych celów, które gwarantują opanowanie wszelkiej żywołości i czynienie świata bardziej przewidywalnym oraz uporządkowanym, 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 w sposób pewny przewidywać zachowania ludzi. W związku z tym postuluje bezpośredni związek z praktyką, ujawniający się w projektowaniu działań edukacyjnych i oświatowych, za pomocą których można będzie 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 tzw. „inżynierii społecznej” (legitymizacji jednej „pedagogii”), instrumentalnego wykorzystania teorii i twierdzeń naukowych do osiągnięcia określonych celów preferowanych przez podmioty edukacyjne i oświatowe, które reprezentować mogą różne interesy związane z tym obszarem działalności społecznej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 197).

Można powiedzieć (T. Hejnicka-Bezwińska, 2003, s. 201–202), że pomimo przemian w orientacji pozytywistycznej, można wskazać pewne podstawowe cechy tej orientacji i uznać, że wskaźnikami wpisywania się myślenia o edukacji i oświacie w nurt orientacji pozytywistycznej są:

- 1) Hierarchizowanie różnych typów wiedzy o edukacji oraz przypisywanie najwyższej wartości i mocy sprawczej wiedzy naukowej, tzn. wytworzonej wedle standardów scjentyistycznej racjonalności naukowej (zasad scjentyzmu);
- 2) Uznawanie, że najwartościowszym typem wiedzy o edukacji są twierdzenia formułowane w wyniku przeprowadzonych badań możliwie najwierniej respektującej reguły metodologii badań empirycznych (obserwacji i eksperymentu), czyli twierdzenia o faktach (najlepiej o faktach tzw. nagich);
- 3) Szczególne przywiązanie do badań ilościowych (najlepiej na dużych liczbach i reprezentatywnych próbach), a marginalizowanie badań jakościowych;

- 4) Głębokie przekonanie o tym, że wiedza o faktach edukacyjnych i oświatowych umożliwia nie tylko racjonalne przewidywanie zdarzeń (zjawisk i procesów), ale niemal automatycznie uruchamia odpowiednie (wartościowe) działania jednostek i grup społecznych, tzn. istnieje bezpośredni związek twierdzeń i teorii pedagogicznych z praktyką edukacyjną i oświatową.
- 5) Przyjęcie, że zadaniem pedagogiki jest tworzenie projektów edukacyjnych i oświatowych (systemów pedagogicznych pedagogii), które mogłyby zostać wdrożone i zastosowane bezpośrednio w praktyce edukacyjnej i oświatowej, przez odpowiednio do wdrażania przygotowanych nauczycieli i pedagogów;
- 6) Postulowanie, że postęp w praktyce edukacyjnej i oświatowej polega w związku z tym na coraz lepszym i skuteczniejszym kontrolowaniu wszystkich procesów edukacyjnych;
- 7) Propagowanie, że pedagodzy w projektowaniu pedagogii powinni wykorzystywać wyniki badań empirycznych nie tylko własnej dyscypliny naukowej. Szczególnym uznaniem w projektowaniu skutecznych systemów działań edukacyjnych i oświatowych cieszą się twierdzenia i teorie psychologiczne;
- 8) Głoszenie praktyczności pedagogiki (służebność wobec zadania tworzenia lepszego człowieka i świata) skłoniło depozytariuszy kapitału przynależnego autorytetowi nauki do tego, aby wśród procesów edukacyjnych najbardziej cenić wychowanie rozumiane jako działanie projektowane przez specjalną subdyscyplinę pedagogiczną, nazwaną teorią wychowania, różną od teorii kształcenia, tradycyjnie nazywanej dydaktyką.

Jednocześnie można stwierdzić, iż to filozoficzne (pozytywistyczne) przesunięcie celów i funkcji edukacji zapoczątkowało nowy model racjonalności, który jak twierdzi H.A. Giroux (1998, s. 125) funkcjonuje, w tzw. otocze „kulturowego pozytywizmu”. O kulturze pozytywizmu możemy mówić jako o spuściznie pozytywistycznego myślenia, spuściznie obejmującej przekonania, nastawienia, techniki i wyobrażenia, które ciągle mocno i znacząco wpływają na współczesne myślenie. Pojęcie to funkcjonuje jako zgromadzenie różnych wymiarów pozytywizmu swoistych tak historycznie, jak i epistemologicznie. Nawiązuje ono do myślenie polegającego na postrzeganiu wspólnych aspektów łączących epistemologiczne, socjologiczne, ekonomiczne i polityczne wymiary pozytywizmu. Epistemologicznie – możemy rozumieć pozytywizm wyłaniający się z pism Comte’a, szkoły Wiedeńskiej po współczesne pisma „refleksjonistów” teoretycznych. W szkołach widzimy resztkę tego typu pozytywizmu w programach, które uprzedmiotawiają wiedzę – wspierają transmisję form pedagogicznych i rozdzielają pojęcie od wykonania (spełnienia – execution). Socjologicznie – widzimy spuściznę pozytywizmu w społecznych relacjach, które systematycznie strukturalizowano pod wpływem wizji naukowego zarządzania (ruchu naukowego zarządzania) w latach 20. W szkołach widzimy pozostałość tego w takich typach społecznych kontaktów, w których role są ustalone hierarchicznie, w sztywnych ramach i gdzie nacisk jest kładziony raczej na indywidu-

alne spełnienie roli aniżeli na kolektywną interakcję. Ekonomicznie – zmiany w istocie pozytywizmu przeszły od ruchu naukowego zarządzania i kontroli, w której robotnicy spełniali odrębne zadania w pracy z maszyną, aż do uformowania się zatomizowanego zachowania, które maszyny programujące wyznaczyły do regulacji innych zmechanizowanych aspektów procesu produkcji. Politycznie – spuścizna pozytywizmu niesie z sobą zmienność relacji społecznych i formacji, opartą na oddzieleniu i podziale pracy, zakorzenionych w specyficznych interesach klas.

**Potoczne przeciwstawienie** – poznania zmysłowego, doświadczalnego, poznaniu rozumowemu (pojęciowemu, abstrakcyjnemu, teoretycznemu) to kwestia naukowego sporu o rolę w poznaniu doświadczenia i postrzegania zmysłowego z jednej strony oraz rolę teorii i myślenia teoretycznego z drugiej. Trudność zasadnicza, z którą borykają się zarówno badania eksperymentalne w zakresie neurofizjologii i psychologii, jaki i też analizy teoretyczne, podejmowane przez epistemologów, polega na tym, że niezmiernie trudno oddzielić aktywność immanentną samych zmysłów od aktywności refleksyjnej, będącej dziełem umysłu. Niezależnie od tego, gdzie przebiega granica między poznaniem zmysłowym a i poznaniem rozumowym oraz między „doświadczeniem” a „teorią”, należy się zgodzić, że takie czynności poznawcze, jak tworzenie pojęć, formułowanie praw i teorii naukowych, modelowanie, itp., w których abstrahowanie gra pierwszoplanową rolę, nie tylko nie zachodzą wyłącznie na poziomie zmysłowym i doświadczalnym, lecz że są typowe dla poznania rozumowego i teoretycznego. Nic też dziwnego, że operacje te – a z nimi abstrakcja – służą najczęściej jako ilustracje aktywnej roli umysłu w poznaniu, świadczące o swoistym wkładzie intelektu do aktu poznania (J. Such, 1987, s. 116).

Samo doświadczenie nie jest bynajmniej procedurą „czysto” obserwacyjną, przebiegającą na poziomie spostrzeżeniowym. Nie ma „czystych” obserwacji i eksperymentów. Każda obserwacja ma charakter selekcyjny, tzn. jest ukierunkowana na określone przedmioty i jakości, z pominięciem innych. Wszelkie wyniki obserwacji i eksperymentów, **aby mogły być rozumiane, wymagają interpretacji**, a do tego potrzebna jest jakaś teoria. Uznanie dowolnego zdania rejestrującego owe wyniki zależy zawsze nie tylko od aktualnie dostępnych treści spostrzeżeniowych, lecz również od pewnych **milcząco czy jawnie akceptowanych przesłanek pochodzących z doświadczenia (wiedzy potocznej)**.

Uwzględnienie wpływu teorii (wiedzy) na doświadczenie prowadzi do wielu ważnych wniosków. Przede wszystkim nie istnieje żaden empiryczny fundament poznania – w tym poznania naukowego – w znaczeniu, jakie postulują epistemologie empirystyczne i pozytywistyczne. Nie istnieje bowiem zbiór danych doświadczalnych lub opisujących je zdań obserwacyjnych taki, że wchodzące w jego skład elementy miałyby postać absolutnie pierwszych – w sensie genetycznym i logicznym – składników wiedzy, wolnych od jakichkolwiek uwarunkowań ze strony czynników intelektualnych i teoretycznych,

a przy tym ostatecznych i nieodwołalnych. Upada też w szczególności, w związku z tym, program logicznej rekonstrukcji wiedzy, wysunięty przez pozytywizm logiczny: skoro nie istnieją absolutnie pierwsze elementy w postaci zdań obserwacyjnych, to nierealny jest również postulat sprowadzania do nich – za pomocą jakichś zbiegów logicznych – całości pozostałych jej składników. Z tych samych względów **upada program eliminacji z nauki metafizyki**: rozpoznanie i wyodrębnienie z poznania elementów nieempirycznych, tj. metafizycznych nie daje się przeprowadzić z tych samych względów (nieredukowalność wiedzy do ostatecznych składników). Jak pisze J. Such „(...) z budową wiedzy rzecz się ma więc inaczej niż z budową domów. Nie tylko nie rozpoczyna się jej od fundamentów, ale również same owe fundamenty zdają się w ogóle nie istnieć” (J. Such, 1987, s. 118).

Drugi ważny wniosek dotyczy charakteru sprawdzania hipotez. Rozpowszechniony tradycyjny pogląd, że polega ono na konfrontowaniu izolowanych twierdzeń teoretycznych nauki z „czystym” doświadczeniem, z faktem empirycznym, i prowadzi zawsze do jednoznacznej decyzji w kwestii ich prawdziwości lub fałszywości okazuje się wielce uproszczony i nieadekwatny. Po pierwsze bowiem, w proces poznania zaangażowane są nie tylko odosobnione twierdzenia, lecz całe ich zespoły, czyli tzw. wiedza towarzysząca. Po drugie zaś, sprawdzanie twierdzeń nie polega na konfrontacji ich konsekwencji obserwacyjnych z faktami „czystego” doświadczenia, gdyż takie doświadczenie pozbawione składników teoretycznych po prostu nie istnieje.

Trzeci wniosek dotyczy strategii badawczej przedsięwziętej w nauce. Nierealizowalna okazuje się strategia indukcjonizmu wyznaczona przez dyrektywę: obserwuj i uogólniaj wyniki obserwacji, nie sugerując się żadną teorią (wiedzą) ani jakimikolwiek z góry założonymi przeświadczeniami. Wnioski powyższe nie oznaczają, że nauka nie wyrasta z doświadczenia i nie odwołuje się do niego jako instancji kontrolnej. Zmysłowy kontakt z rzeczywistością jest i pozostanie podstawą nauki. Rzecz jednak w tym, że ten wzajemny stosunek nauki i doświadczenia przedstawia się inaczej i w sposób bardziej skomplikowany, niż sugerują to doktryny empirystyczne i pozytywistyczne (J. Such, 1987, s. 118).

Na zakończenie, można powiedzieć, że światopogląd realistyczny (modernizm) jest nieuniknionym zapleczem motywacyjnym nauki, a jeśli uznać przekonywującą argumentację J. Habermasa – wszelkiej po prostu aktywności ludzkiej zapośredniczonej językowo. W tej sytuacji można uznać, iż scjentyzm jest nieuniknioną fałszywą świadomością nauki, ideologią, która pozwala jej trwać i rozwijać się. Wynikałoby jednak z tego, iż upowszechnienie się postaw antyscjentystycznych mogłoby wyrzucić destrukcyjny wpływ na nią i zagroziłoby tej jej formie istnienia, która związana jest z nowożytną kulturą europejską. Dlatego też nie dziwi uporczywe („instynktowne”) ignorowanie przez zaangażowanych w uprawianie nauki badaczy argumentów płynących ze strony filozofii nauki, a szczególnie tej jej części, która wyraża nastawienie postmodernistyczne (Feyerabend, Lyotard, Szkoła Edynburska). Odrzucenie przez naukę modernistycz-



nych (scjentyistycznych) mitów musiałyby być poprzedzone przez przemianę całej kultury europejskiej idącą w kierunku wyznaczonym refleksją postmodernistyczną. Wymagałoby to z kolei wprowadzenia w życie jakiegoś nowego modelu stosunku człowieka do przyrody, do samego siebie i do innych ludzi, słowem – jakiegoś nowego ładu społecznego, politycznego, ekonomicznego i duchowego. Jak na razie trudno go sobie jeszcze wyobrazić (A. Szahaj, 1993/95, s. 272).

## Bibliografia

- Bergson H. (1957), *Ewolucja twórcza*, Warszawa.
- Biłos E. (1992), *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa.
- Comte A. (1973), *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, opracowała, wstępem i przypisami opatrzyła B. Skarga, Warszawa.
- Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice w XX wieku*, Warszawa.
- Feyerabend P. (1987), *Farewell to Reason*, London 1987, „Science in a Free Society”, London.
- Gellner E. (1984), *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej*, przedmową opatrzył B. Russell, Warszawa.
- Giroux H.A. (1998), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert, (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003), *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa.
- Kmita J. (1995), *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań.
- Kmita J. (1982), *O kulturze symbolicznej*, Warszawa.
- Kmita J. (1971), *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa.
- Kołąkowski L. (1984), *Epistemologiczny sens etiologii wiedzy. Głos do Mannheim*, [w:] *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn.
- Krüger H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk.
- Kunowski S. (1992), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1995), *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika alternatywna*, Łódź – Kraków.
- Kwaśnica R. (1992), *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak, (red.), *Pytanie Dialog Wychowanie*, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2003), (red.), *Pedagogika*, Warszawa.
- Liotard J.F. (1984), *The Postmodern Condition: A Raport on Knowledge*, Manchester.
- Marciszewski W. (1987), *Filozofia, przegląd koncepcji*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław.
- Miś A. (1993/95), *Epistemologia a wartości (Pozytywizm Augusta Comt'a jako forma humanizmu)*, [w:] K. Zamiara, *Humanistyka jako autorefleksja kultury*, Poznań.

- Pałubicka A. (1984), *Przedteoretyczne postacie historyzmu*, Warszawa – Poznań.
- Pluta A. (2001), *Źródła inspiracji dla integracji wiedzy o edukacji*, [w:] A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Częstochowa.
- Rorty R. (1989), *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Such J. (1987), *Doświadczenie*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław.
- Szahaj A. (1993/95), *Jerzy Kmita – Między modernizmem a postmodernizmem*, [w:] K. Zamiara, (red.), *Humanistyka jako autorefleksja kultury*, Poznań.
- Szkudlarek T. (1995), *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, [w:] J. Rutkowiak, (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Tuchańska B. (1987), *Praktyka*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław.
- Nawroczyński B. (1947), *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1922), *Nauki o wychowaniu w Polsce w wieku XX*, Warszawa.
- Zamiara K. (2001), *Humanistyka zintegrowana. Idea i sposoby jej realizacji*, [w:] A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Częstochowa.
- Zamiara K. (1992), *Psychologia a kulturoznawczo zorientowana epistemologia*, [w:] K. Zamiara (red.), *Epistemologiczne podstawy badań nad kulturą*, Warszawa – Poznań.

Beata GOFRON

## **Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji**

### **Wstęp**

W zakresie badań nad edukacją nie ma jednej wyczerpującej teorii i, jak twierdził Max Weber, nie należy się jej spodziewać, ponieważ zarówno **przedmiot poznania, jak i podmiot poznający są historycznie zmienne**. Przekonanie o zmiennym, złożonym i u podstaw sprzecznym charakterze świata społecznego prowadzi do akceptacji wielości i różnorodności stanowisk teoretycznych oraz projektów pedagogicznych. Wzrasta też znaczenie kategorii „różnicy” jako jednej z ważnych podstaw badania i działania pedagogicznego. W perspektywie postmodernistycznej nie istnieje już ten arbitralny punkt wyjścia, jakim było w przeszłości przeświadczenie o homogenicznej rzeczywistości i żyjących w niej populacjach. Świat jest różny i ludzie w nim żyjący są różni. Odmienność nie jest już grzechem, lecz wyrazem bogactwa społeczeństwa, więc różnice powinny być kultywowane, a nie represjonowane. Dotyczy to działania pedagogicznego na wszystkich płaszczyznach i poziomach – począwszy od badań poprzez ustalanie zasad polityki oświatowej, skończywszy na rzeczywistości klasy szkolnej.

Kwestią wyjaśniania związków między edukacją a społeczeństwem, w tym zagadnieniem równości w edukacji, zajmują się liczne teorie z zakresu filozofii edukacji, pedagogiki, socjologii oświaty, psychologii, a każda z nich stanowi pod wielu względami przydatne narzędzie ujmowania w struktury pojęciowe niewidocznych sił kształtujących praktykę edukacyjną. We współczesnych badaniach nad społecznym kontekstem edukacji wyróżnić można kilka najważniejszych grup odpowiedzi na pytanie o związki, jakie łączą szkołę i społeczeństwo, kilka tradycji teoretycznych, szkół myślenia, paradygmatów. Pojęcie paradygmatu, które nauki społeczne zawdzięczają T. Kuhnowi funkcjonuje jako ogólny sposób widzenia świata, dyktujący, jaki rodzaj pracy naukowej powinien być podejmowany i jakie wyniki są akceptowalne w danej epoce i danym miejscu (T.S. Kuhn, 1970). Według Z. Kwiecińskiego, przez paradygmat rozumie się „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscy-

pliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki” (Z. Kwieciński, 2003, s. 59). Jak wynika z tej definicji, paradygmat dotyczy bezpośrednio przedmiotu danej nauki (obszaru rzeczywistości) i jest zbiorem ogólnych przesłanek, czyli zdań stanowiących podstawę wnioskowania o jakimś przedmiocie.

W określonym czasie występują paradygmaty dominujące oraz podziemne, będące w stosunku do tych pierwszych w opozycji. Paradygmaty dominujące wyznaczają granice nauki, która jednak w ich obrębie nie potrafi się uporać z całą złożonością rzeczywistości. Jeśli pojawi się problem, którego nie można rozwiązać w ramach dominującego paradygmatu, trzeba ten paradygmat zastąpić nowym. Może zdarzyć się, że ten ostatni zostanie uznany za dominujący i cykl powtórzy się. Zdaniem Kuhna, który analizował istotę zmian w nauce, dzięki istnieniu paradygmatu dokonuje się kumulacja wiedzy, postęp w nauce. Wyznacza on tradycję badań, sposoby rozwiązywania problemów, kryteria oceny wyników. Zmiany paradygmatów, tak jak zmiany pojęciowej, czy językowej artykulacji świata, powodują nowe widzenia całego pola badań, jego restrukturalizację, reinterpretację uznanych dotąd faktów. Kuhn zwrócił uwagę na znaczenie kulturowego kontekstu nauki – paradygmat definiowany jest podobnie jak kultura, oraz ukazuje nieciągłości w rozwoju nauki.

R.G. Paulston przywołuje opinię T. Huséna, który twierdzi, że obecnie żaden paradygmat nie umie odpowiedzieć na wszystkie pytania, różnorodne twierdzenia są przydatne do uzupełnienia pozostających w konflikcie i wciąż niemożliwych do pogodzenia poglądów (G. Paulston, 2000). Skoro nie ma szans na dominację jednego tylko paradygmatu, istnieje konieczność negocjacji, znajdowania kompromisu, wyważania racji, poszukiwania rozwiązań, które mogłyby być przyjęte przez zwolenników różnych teorii. Nadszedł okres heterodoksji, charakteryzujący się ciągłym, lecz nierozstrzygalnym ścieraniem się różnych wzorów, wartości, paradygmatów. I choć wciąż funkcjonują zwolennicy ortodoksyjnego ujmowania rzeczywistości, starający się zwalczyć jakiś sposób widzenia rzeczywistości i zastąpić go innym, obecny stan cechuje nie tyle istnienie odmiennych opcji nie mogących usunąć innych, ile wyłanianie się heterogeniczności. Jest to stan, w którym różne teorie i koncepcje prowadzą wzajemny dyskurs, przeplatają się, czasem wykluczają się, kiedy indziej zaś dopełniają i uzupełniają swe konstatacje. Co więcej, w jakimś stopniu staje się to niezbędne.

Zdaniem W. Feinberga i J.F. Soltisa (2000), badania i prace w obrębie nauk społecznych mogą być sklasyfikowane w kategoriach trzech głównych paradygmatów, którymi są funkcjonalizm, teoria konfliktu i interpretatywizm. J. Turowski (1994) opowiada się za istnieniem w tej dziedzinie również trzech, ale nieco innych opcji – teorii funkcjonalno-strukturalnej, teorii konfliktowej i interakcjonizmu. J. Karabel i A.H. Halsey (1977) wymieniają następujące współczesne typy teorii: teorie funkcjonalistyczne, teorie ekonomiczne (*human*

*capital*), metodologiczny empiryzm, teorie konfliktowe (w tym neoweberowskie i neomarksowskie oraz teorie zmian edukacyjnych), teorie interakcjonistyczne.

Z punktu widzenia równego dostępu do edukacji, najważniejszymi z wymienionych paradygmatów są: **funkcjonalizm, teoria konfliktu i interpretatywizm**. Podział ten jest swoistym narzędziem heurystycznym, pokazującym, pod jakim kątem można rozpatrywać zagadnienie szkoły w społeczeństwie. Paradygmaty te są na tyle kontrastowymi opcjami, że mogą posłużyć jako narzędzie analityczne do opisu i porównania głównych cech praktyk edukacyjnych. Te trzy sposoby wyjaśniania związków szkoły ze społeczeństwem częściowo zachodzą na siebie. Przedmiotem badania każdego z nich jest proces uczenia się, który ma doprowadzić do tego, aby człowiek stał się członkiem grupy społecznej. Znaczenie tych właśnie paradygmatów związane jest też z faktem, że w największym stopniu są obecne w myśleniu i działaniu polityków oświatowych, autorów reform systemów edukacyjnych – czasem świadomie, czasem nieświadomie, jako ukryte założenie podejmowanych działań<sup>1</sup>.

Przedmiotem niniejszej pracy są różnice funkcjonalnego i konfliktowego podejścia do kwestii równości w edukacji. Obie teorie rozwoju społecznego, zwane tu paradygmatami (podejściami, opcjami) – **teoria funkcjonalna** oraz **teoria konfliktu** różnią się zasadniczo także, gdy idzie o: 1) poglądy na temat genezy zróżnicowania społecznego; 2) poglądy na charakter (naturę) tegoż zróżnicowania; 3) ocenę roli poszczególnych grup (klas, warstw, grup zawodowych) dla struktury całego społeczeństwa; 4) ocenę moralną nierówności społecznych; 5) opinie na temat roli szkoły w ograniczaniu tychże nierówności; 6) ocenę działań podejmowanych dla zagwarantowania równości i sprawiedliwości społecznej. Patrząc na to samo zjawisko – **procesy różnicowania się dróg szkolnych i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, czyli procesy selekcji szkolnych** – różne teorie niejednakowo ujmują jego istotę i analizują je z odmiennej perspektywy.

## 1. Podejście funkcjonalne i konfliktowe do kwestii związku edukacji ze społeczeństwem

**Funkcjonalizm** jest ogólnym teoretycznym poglądem na to, jak badać i rozpatrywać procesy i instytucje społeczne. Ten paradygmat, zwany też **teorią równowagi społecznej**, jest najbardziej konsekwentnym systemem teoretycznym, przypisującym sobie, jako sposobowi wyjaśniania, walor naukowości, który szczególne uznanie zyskał w antropologii (badaniu kultur) i socjologii (badaniu społeczeństwa), ale korzenie jego sięgają biologii. Zgodnie z tym sta-

<sup>1</sup> Reforma polskiego systemu edukacyjnego wydaje się być zgodna z typową strategią konserwatywno-liberalną, skupia się bowiem na podstawach programowych i ocenianiu (egzamininy zewnętrzne), a zaniedbuje kwestię równego dostępu do pełnowartościowej edukacji.

nowiskiem, świat jest systemem powiązanych odpowiednimi funkcjami elementów. Zrozumienie określonego społecznego zachowania (lub instytucji) wymaga rozważenia, w jaki sposób służą one przetrwaniu systemu społecznego jako całości. System ten jest oczywiście całością złożoną z elementów współprzyczyniających się do utrzymania jego równowagi, nastawionych na stopniową regulację homeostazy społecznej. System trwa tak długo, jak długo jego elementy spełniają swoje funkcje oraz eufunkcje, czyli funkcje podtrzymujące, choć występują też dysfunkcje jako zjawiska „nienormalne”, dewiacyjne, odchylenia od stanu normalnego. Jak w kategoriach funkcji służących przeżyciu można zrozumieć organizmy biologiczne, tak w kategoriach funkcji służących przetrwaniu społeczeństwa można zrozumieć społeczne wzory postępowania i społeczne instytucje. Niezbędnym wymogiem systemu jest to, by instytucje socjalizujące i kontrolujące prowadziły do uwewnętrznienia (internalizacji) wartości i norm, których akceptacja jest niezbędna dla utrzymania systemu. Potrzebne są też instytucje kontroli społecznej, które usuwają wartości i normy wywołujące napięcia. W różnych grupach społecznych artykułowane są odmienne wymagania, więc te same potrzeby mogą być różnie realizowane. Aby właściwie zrozumieć znaczenie instytucji społecznej (np. szkoły), trzeba właściwie zidentyfikować potrzebę, której realizacji ta instytucja służy, a dokładniej, w jakiej mierze ta instytucja służy przystosowaniu się całego systemu społecznego. Rozwój społeczeństwa, zgodnie z tym paradygmatem, rozpatrywać trzeba przez pryzmat historycznej ewolucji takich instytucji, jak rodzina, szkoła, Kościół, dzięki którym dochodzi do integrowania się jednostek. Kościół, a zwłaszcza oficjalny Kościół państwowy, którego historia splata się nierozdzielnie z dziejami kultury, propaguje konkretne wartości moralne, narzucając określony kontekst religijnej poprawności. Rodzina jest środowiskiem, w którym tradycyjne wartości są bezpośrednio przekazywane młodszemu pokoleniu. Szkoła, jako instytucja społeczna, pielęgnuje i ugruntowuje wartości wpajane przez Kościół i rodzinę. Te podstawowe instytucje, wspierane przez państwo, zaznajamiają młodych ludzi z tradycyjnym kanonem wiedzy i wartości, co gwarantuje trwałość społeczeństwa i jego instytucji.

Dwoma fundamentalnymi warunkami życia społecznego jest **zróżnicowanie ról członków grupy i solidarność społeczna**. W nowoczesnych społeczeństwach, w których następuje szybka zmiana pełnionych ról, potrzebna jest bardziej sformalizowana struktura, która gwarantuje wykształcenie, zapewnia zróżnicowanie ról i formuje solidarność grupową. Strukturą tą jest oczywiście system powszechnej, obowiązkowej i publicznej edukacji. Stanowi integralną i funkcjonalną część społeczeństwa o żywotnym znaczeniu dla jego ciągłości i przetrwania. Szkoła – skarbnica wartości kulturowych – jest instytucją, za pośrednictwem której dorośli przekazują dorobek materialny i duchowy niedojrzałym członkom społeczności i w ten sposób przechowują je dla przyszłych generacji. Rolą szkoły jest zapoznanie młodego człowieka z jego dziedzictwem

i zaszczepienie mu poczucia przynależności do grupy, której tradycje ta instytucja reprezentuje. Społeczeństwo tworzy trwałe struktury praktyki edukacyjnej, w ramach których dokonuje się transmisja uznanego za obiektywny dorobku kultury. Uczniowie stanowią ważne ogniwo tego systemu, ponieważ internalizując wartości zastanej kultury, przenoszą je w świadomość kolejnych pokoleń odtwarzając *status quo*. System edukacji, zgodnie z tym paradygmatem, nie promuje oczywiście zmiany społecznej czy rekonstrukcji kulturowej. Przeciwnie, jego głównym celem jest zachowanie społecznego *status quo* i dbanie o ciągłość instytucji publicznych.

System edukacji służy **socjalizowaniu** uczniów, to znaczy przystosowaniu ich do ekonomicznych, politycznych i społecznych instytucji, który to proces polega na skutecznym urabianiu jednostek, tak, aby dostosowały się do obowiązujących w społeczeństwie praktyk i wymagań (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000). Szkoła powinna, podobnie jak inne instytucje społeczne, stanowić ostoję instytucjonalnego ładu i dyscypliny, a tym samym powściągać ludzką skłonność do anarchii. Dzięki regułom wyznaczanym przez zwyczaj i tradycję zapewniającym trwałość porządku instytucjonalnego, można opanować ludzkie instynkty i utrzymać je na wodzy. Jeśli natomiast nie kępuje ich wędzidło odwiecznej tradycji i instytucji społecznych, prowadzą one do przemocy, anarchii i wyzysku.

Oprócz funkcji socjalizującej, warto wymienić funkcję **integracyjną** systemu edukacyjnego. W opinii funkcjonalistów fakt, że edukacja integruje społeczeństwo jest zjawiskiem pozytywnym, trzeba więc ich zdaniem kłaść nacisk na konformizm, a nie na odmiennosć i w związku z tym nagradzać zachowania zgodne z normami społecznymi, a niezgodne – karać. Warto w tym miejscu zauważyć, że o ile funkcja socjalizacyjna odnosząca się do intelektualnych zadań szkoły jest niewątpliwie funkcją jawną, to „produkowanie” ludzi, którzy podzielają te same społeczne normy i sposoby postępowania – ekonomiczne, polityczne i kulturowe – może być traktowana jako funkcja ukryta.

Kolejną, kluczową dla społeczeństwa funkcją, pełnioną przez szkołę, jest funkcja **selekcyjna**, związana z utrwalaniem pozycji społecznej. Szkoła typuje przyszłych członków elity i zapewnia im wykształcenie, które pozwoli im wywiązać się z obowiązków i zadań ciężących na grupie przywódczej. Funkcjonalisci twierdzą, że edukacja jest odpowiedzią na rosnącą specjalizację zawodową, wynikającą z rozwoju kraju, zapewniającą gospodarce wykształconych pracowników. Określa ona jednocześnie osiągnięty status społeczny jednostki, czasem odmienny od wyjściowego, który związany jest z pozycją społeczną rodziny. Szkoła jest zatem miejscem, w którym odbywa się wstępna selekcja jednostek do statusów dostępnych w społeczeństwie. Uczniowie muszą zostać wykształceni i wyselekcjonowani, tak aby wszystkie dostępne i niezbędne do funkcjonowania społeczeństwa miejsca pracy zostały odpowiednio obsadzone. Procesy edukacyjne pozostające odbiciem społecznego *status quo* nie służą, zdaniem funk-

cjonalistów, odkrywaniu nierówności społecznych, utrzymywaniu dominacji czy emancypacji.

I w końcu, funkcja **kulturowa**, polegająca na przekazywaniu i utrwalaniu dorobku kulturowego, w wyniku pełnienia której rośnie poziom wykształcenia członków społeczeństwa. Stają się oni głównymi animatorami innowacji społecznych i kulturalnych.

Niektórzy socjologowie, między innymi J. Turowski (1994), optują za łącznym rozpatrywaniem ujęć funkcjonalnych i strukturalnych i powstała w ten sposób **teorię funkcjonalno-strukturalną** wywodzą od takich myślicieli, jak: August Comte, Herbert Spencer i Emil Durkheim, a współcześnie od Talcotta Parsonsa i Roberta Mertona. Korzenie tej teorii sięgają do pozytywistycznego organicyzmu, a przejście do makrofunkcjonalnego ujęcia zjawisk społecznych stało się możliwe dzięki abstrakcji i generalizacji pojęcia „systemu”, czego dokonał Pareto, wprowadzając koncepcję „systemu zewnętrznego” i „systemu wewnętrznego” oraz dzięki koncepcji F. Znanieckiego „systemu zamkniętego”.

**Teoria funkcjonalno-strukturalna**, podobnie zresztą jak „czysty” funkcjonalizm, ujmuje strukturę społeczeństwa jako „ustrój”, całość zbudowaną z elementów od siebie wzajemnie zależnych, dzięki funkcjonowaniu których społeczeństwo jako całość utrzymuje się i rozwija. Znamienny jest tu szczególnie pogląd Durkheima, który traktował społeczeństwo jako całość samą w sobie, niepodzielną i nieredukowalną do swych elementów składowych. Struktura społeczna, zdaniem Durkheima, jest zróżnicowana i ulega rozwojowi pod wpływem społecznego podziału pracy w postaci powstawania nowych systemów społecznych, a w ich obrębie nowych ról. Jest ona złożona, zhierarchizowana, zawiera uzależnione od siebie elementy, tak że stanowi pewien ustrój, ład, równowagę. Pojęcie funkcji jest tu centralne, gdyż jest rozumiane jako układ, rola danego elementu dla funkcjonowania systemu społecznego. Już Durkheim głosił tezę, że społeczeństwo ma prymat nad jednostką, ono też wyznacza i egzekwuje porządek społeczny. Instytucją, która zapewnia utrzymanie, uprawnienie, przekazywanie i internalizację porządku moralnego („zbiorowego sumienia”), socjalizację jednostki i przekaz wartości jest system edukacji. Rozwój człowieka jest tu konceptualizowany jako zmiany zachodzące w jego osobowości pod wpływem środowiska, w którym jednostka żyje. Dzieje się to nieświadomie oraz niezależnie od intencji.

Zaletą perspektywy funkcjonalno-strukturalnej oraz funkcjonalnej jest ujmowanie społeczeństwa jako całości, systemu złożonego z podsystemów: osobowości, systemu społecznego i systemu kulturowego, między którymi występuje względna zgodność. Zarzuca się natomiast tej perspektywie statyczne ujmowanie rzeczywistości, organicystyczne widzenie społeczeństwa, uwzględnianie jedynie zależności funkcjonalnych, utożsamianie ewolucji z postępowaniem (R. Meighan, 1993). Społeczeństwo jest tu przedstawiane jako przenikająca wszystko jedność, która istnieje niezależnie od ludzi. Ogranicza ono, modeluje



i reguluje ich działania i jako takie jest obdarzone ludzkimi motywacjami i charakterem, ma zatem „potrzeby”, „cele” i „wymagania funkcjonalne”. Problemy dezorganizacji lub konfliktu są więc tu przypisane słabej organizacji, brakowi „dopasowania” między rolą a osobowością, nieodpowiedniej adaptacji do wyłaniających się systemów społecznych lub dewiacji. Brakuje w tym podejściu rozważenia, jak w ramach systemów społecznych powstaje presja ku zmianie jako wynik konfliktu interesów w sytuacji równowagi. Krytycy zwracają też uwagę na „przesocjalizowaną koncepcję człowieka”, w tym znaczeniu, że człowiek w tej perspektywie raczej znajduje się na końcu łańcucha wpływów, niż jest ich kreatorem, jest konfrontowany przez siły będące poza jego kontrolą. Perspektywa ta prowadzi socjologa do położenia większego nacisku raczej na badanie warunków, które determinują życie ludzi, niż sposobu, w jaki ludzie stają się kontrolerami swego własnego przeznaczenia (R. Meighan, 1993).

Kolejnym paradygmatem, w obrębie którego próbuje się wyjaśniać związki edukacji ze społeczeństwem jest **teoria konfliktu**, która postrzega jednak te związki w sposób zasadniczo odmienny, niż czyniła to teoria funkcjonalna, czy też strukturalno – funkcjonalna. Odrzuca funkcjonalistyczną tezę o istnieniu równowagi, harmonii i spójności, przeciwstawia się wizji statycznej i bezkonfliktowej struktury społeczeństwa, albowiem obok przejawów zgodności i stabilizacji, występują też sprzeczności i konflikty zarówno między jednostkami w grupach społecznych, jak i między grupami społecznymi. Zwolennicy tej opcji skłonni są postrzegać zagadnienia polityczne i edukacyjne przez pryzmat konfliktu między grupami reprezentującymi nie dające się pogodzić interesy.

Perspektywa konfliktu (P. Corrigan, 1979; M. Sarup, 1978; M. Young i G. Whitty, 1977) odróżnia się od innych socjologicznych postaw specyficznym wyjaśnianiem istoty, źródła sprawowania i dystrybucji władzy w społeczeństwie. Stanowiska teoretyczne, uznające konfliktowy charakter struktury społecznej, są udziałem między innymi takich osób, jak: K. Marks, L.A. Coser, R. Dahrendorf (1968, s. 43)<sup>2</sup>, D. Lockwood, E.O. Wright, F. Parkin, G. Lenski, Ch. Anderson, N. Poulantzas (M.D. Grimes, 1991). R. Dahrendorf przyjmuje, że na strukturę składają się różnego rodzaju związki, które określa mianem *Herrschenverband*, gdyż ich istotą jest to, że są oparte na instytucji prawomocnej władzy zwierzchniej. Ma na myśli wszelkiego rodzaju ugrupowania ludzkie, takie jak: państwo, Kościół, partia polityczna, przedsiębiorstwo, itp., których istotą jest przymus i władza. Każdy tego typu związek jest agregatem ról i dystrybucji władzy między role oparte na dominacji jednych, a podległości innych, podporządkowanych i nie uczestniczących w sprawowaniu władzy.

---

<sup>2</sup> Ten wybitny angielski socjolog, politolog, twórca hasła „Europa wspólnym domem”, które tak dużą rolę odegrało w przemianach w Europie Środkowowschodniej, pisze: „Społeczeństwo ma dwa równie rzeczywiste oblicza – oblicze stabilizacji, harmonii i zgody oraz oblicze zmiany, konfliktu i przymusu”.

Zgodnie z tą opcją, społeczeństwu podzielonemu na klasy właściwe są sprzeczności i konflikty, które są wszechobecne. Teoretycy konfliktu postrzegają społeczeństwo i jego instytucje jako scenę nieustannej walki, którą skłócone grupy toczą o władzę, prestiż i społeczną dominację. Elementami konfliktu, zgodnie z tym stanowiskiem, są: 1) klasa i kultura klasowa; 2) podział władzy między klasami; 3) społeczna kontrola sprawowana przez jedną klasę nad drugą; 4) wykorzystanie szkół przez klasę dominującą w celu panowania nad klasami podrzędnymi.

Zwolennicy teorii konfliktu postrzegają system edukacji w szerszych kategoriach społecznych, politycznych i ekonomicznych, a nie *stricte* akademickich. Szkoły, tak jak inne instytucje społeczne, opierają się, ich zdaniem, na bazie ekonomicznej i za pośrednictwem jawnego i ukrytego programu nauczania sankcjonują sprawowanie kontroli nad tą bazą przez grupę dominującą. Zadaniem systemu oświaty, tak jak innych instytucji (np. mediów), jest służenie interesom klasy dominującej i umacnianie jej pozycji. Szkolnictwo jest zatem instrumentem polityki kulturowej i przyczynia się do pogłębienia konfliktu społecznego. Z analiz teoretyków konfliktu wynika, że w ciągu wieków szkoły były kontrolowane i wykorzystywane przez grupy, które osiągnęły supremację ekonomiczną, społeczną i polityczną. Za pośrednictwem systemu oświaty grupy te sprawują kontrolę nad społeczeństwem.

Społeczeństwo w każdym momencie podlega procesowi zmiany, a do tejsze zmiany i dezintegracji przyczyniają się wszystkie elementy życia społecznego. Jego istotą natomiast jest przymus stosowany przez jednych członków społeczeństwa w stosunku do drugich (R. Dahrendorf, 1975, s. 433). Ludzie są tu postrzegani zarówno jako twórcy swego społecznego świata, jak i produkt usystematyzowanego społecznego układu, który wyłonił się w historii zbiorowego zachowania. Zadanie socjologicznej analizy skupione jest tu na demistyfikacji świata na poziomie zarówno działania, jak i struktury społecznej. Jak twierdzi E. Balibar, we współczesnych społeczeństwach występują dwa przeciwstawne, lecz jednocześnie uzupełniające się rodzaje przemocy, które wymagają demistyfikacji. Przemoc obiektywna – czyli strukturalna – stanowi integralny element rzeczywistości społecznej w warunkach globalnego kapitalizmu. Polega ona na automatycznym wytwarzaniu jednostek wykluczonych i zbędnych, od bezdomnych po bezrobotnych. Przemoc subiektywna jest cechą nowo powstałych fundamentalizmów etnicznych lub/i religijnych, czyli w skrócie rasistowskich. Przemoc strukturalna tworzy podstawy subiektywnej (E. Balibar, 1997). W tworzeniu obu rodzajów przemocy ma swój udział zinstytucjonalizowany system edukacji.

Zwolennicy opcji konfliktowej, rozważając społeczne zachowania na poziomie makrostrukturalnym (w kategoriach interrelacji między działaniami jednostek a strukturą społeczeństwa) lub na poziomie sytuacyjnym (w kategoriach rozumienia intencji i metod, które ludzie stosują w organizacji swego codzien-

nego życia), zadają pytanie: dlaczego istnieją niektóre trwałe społeczne układy i niektóre społeczne sytuacje, które zdają się działać przeciwko interesom pewnych jednostek w to zaangażowanych, natomiast na korzyść innych? Teoria konfliktu skupia się na wyjaśnieniu różnic dotyczących zarówno jednostek, jak i grup określonych w kategoriach ich dostępu i umiejętności wykorzystania zasobów w społeczeństwie, a także w zakresie natury zasobów, które różni ludzie mają do swojej dyspozycji lub pod swym zarządem. Tymi zasobami są materialne korzyści i dobra, przywileje, status i władza. Trzeba więc wyjaśnić przyczyny tego, że niektórzy ludzie otrzymują bardzo ograniczone przyporządkowanie takich zasobów (i mimo to zachowują przynależność do społeczeństwa), inni natomiast mogą wykorzystywać swoje związki społeczne do akumulowania korzyści znacznie większych niż te, które wystarczyć muszą tym pierwszym.

Dychotomiczna struktura każdego ludzkiego zrzeszenia (podział na rządzących i rządzonych) rodzi strukturalny konflikt, mający obiektywne podłoże w dychotomicznej dystrybucji władzy i w niejednakowych pozycjach zajmowanych przez ludzi. Na tle różnic interesów rodzą się sprzeczności i konflikty, których źródłem mogą być zarówno interesy utajone, wynikające z faktu dystrybucji władzy, jak i interesy jawne, artykułowane w ideologii grupy (wartości, normy, cele, programy). Grupa osób sprawujących rolę dominującą ma interes, by utrzymać się przy władzy, zaś grupa podległa ma interes, aby być w opozycji, dążyć do poprawy swojego losu i bronić się przed władzą rządzących. Interesy mogą być utajone i jawne. Te pierwsze są interesami obiektywnymi rządzących lub rządzonych, wynikającymi z dystrybucji władzy, te drugie – to interesy wyrażone w odpowiednich ideologiach tak, jak rozumieją i formułują je rządzi lub rządzący, często nawet sprzeczne z interesami utajonymi, obiektywnymi. Interesy jawne, artykułowane w ideologiach, obejmują wartości, cele, normy, programy, którymi mają się kierować rządzący lub rządzi w rozstrzygnięciu sprzeczności i konfliktów, w jakie są uwikłani.

Jak twierdzi F. Parkin (1972), nierówny podział dostępu do ważnych społecznie cech wyznaczających uprzywilejowanie jednych klas i upośledzenie innych może dotyczyć nie tylko form własności, lecz również statusu, uprawnionego języka, religii, itp. Nierówna dystrybucja uprawnień wiąże się z dwoma procesami społecznymi: wykluczeniem (*exclusion*) i uzurpacją (*usurpation*). Pierwszy z nich wyraża się w tym, że określona klasa (lub klasy) ogranicza możliwości korzystania pozostałych członków społeczeństwa z cenionych dóbr, uzurpacja natomiast polega na dążeniu mniej uprzywilejowanych grup do osiągnięcia tego, czym dysponują inni. Bywa i tak, że pewna klasa stara się wywalczyć określone prawa dla siebie broniąc jednocześnie dostępu do własnych zdobyczy i przywilejów (F. Parkin, 1974). E.O. Wright (1985) używa określenia *contradictory* w odniesieniu do tych klas.

Jak to się dzieje, że społeczeństwa utrzymują spójność? W perspektywie funkcjonalno – strukturalnej, człowiek postrzegany jest jako istota, którą tylko

jej związki i ograniczenia wynikające z systemu zbiorowych wartości powstrzymują przed nieskrępowaną pogonią za własną korzyścią. Teoretycy konfliktu natomiast widzą możliwość osiągnięcia porządku społecznego w ciągłym procesie interakcji między ludźmi, klasowych walk i narzucania porządku przez tych, którzy wygrali tę walkę i mają władzę. Zdaniem funkcjonalistów, porządek społeczny możliwy jest dzięki uzgodnieniu wartości, a ono przewyższa swą wagą wszystkie możliwe lub rzeczywiste różnice opinii i zainteresowań. Teoria konfliktu utrzymuje, że stabilizacja i porządek społeczny są konsekwencją dominacji jednych i podległości drugich, ich siły i ograniczeń. Opcja funkcjonalno – strukturalna (można ją nazwać teorią konsensu) postrzega indywidualne pragnienia i chęci jako podrzędne wobec powszechnego dobra, interesu ogólnego. Zmiana społeczna jest tu postrzegana jako proces stopniowej adaptacji. W teorii konfliktu zakłada się, że człowiek w życiu społecznym kieruje się osobistym interesem. Dzięki tworzeniu grup interesu, tworzeniu związków z innymi ludźmi podobnie myślącymi, można czerpać korzyści wynikające ze wspólnych działań. Grupy, które wyłaniają się z takich przynależności, nie zawsze koegzystują zgodnie, ponieważ ich członkowie konkurują ze sobą w sytuacji sprzecznych interesów. Gdy pojawia się konflikt, nabiera znaczenia pojęcie władzy, to jest po pierwsze – zdolności jednostek do kształtowania, kierowania i definiowania celów i praktyk innych jednostek stanowiących grupę, po drugie – umiejętności nieformalnych i sformalizowanych związków ludzkich przewycięzania pomysłnie opozycji ze strony innych grup. Aby społeczeństwo jako całość (mozaika współzawodniczących ze sobą grup), mimo sprzeczności interesów i konfliktów, utrzymywało się, konieczne jest rozwijanie różnych form regulacji tychże konfliktów. W historii społeczeństw, zwanych się demokratycznymi, stosowano dotychczas trzy rodzaje regulacji, a mianowicie: pojednanie (uzgadnianie), pośrednictwo oraz arbitraż. Te systemy regulowania stosunków międzygrupowych pozwalają zachować stabilizację struktury społecznej mimo jej zmienności.

Teoria konfliktu pozwala wyjaśniać społeczne zachowania zarówno na poziomie mikrostruktury, jak i makrostruktury. Pewne grupy społeczne (dominujące) osiągają umiejętność definiowania i wprowadzania w życie swych idei i praktyk jako nadrzędnych i prawidłowych oraz narzucania ich innym grupom (podporządkowanym), co odbywa się przez kontrolę podstawowych zasobów niezbędnych dla człowieka w tworzeniu i utrzymaniu biologicznej i społecznej egzystencji. Dominujące grupy tworzą społeczne instytucje i sterują nimi w celu chronienia i ułatwiania swych interesów (system polityczny, media, system edukacji, itp.) oraz sposoby manipulacji wartościami, wiedzą i wierzeniami (np. kontrola przez grupy dominujące akceptowanej obyczajowości, sposobów myślenia, form kultury). Sprawują też rządy nad kreacją, dystrybucją i użyciem konkretnych zasobów, od których uzależnione jest życie ludzi, np. nad produkcją i rozmieszczeniem żywności, dóbr, itp. Różne grupy mają odmienne możli-

wości na poziomie strukturalnym, ideologicznym, materialnym (Z. Melosik, 1996). E.O. Wright uznaje, że położenie ludzi należących do poszczególnych klas określają trzy główne wymiary kontroli zasobów ekonomicznych, a mianowicie kontrola inwestycji lub kapitału finansowego, kontrola środków produkcji i kontrola siły roboczej, a wszystkie inne są tylko ich pochodnymi. Grupy uprzywilejowane sprawują kontrolę nad każdym z tych wymiarów, pozostałe grupy nie kontrolują żadnego z nich (E.O. Wright, 1985). D. Lockwood z kolei próbuje wyznaczyć położenie klasowe na podstawie trzech wyznaczników: sytuacji rynkowej (*market situation*), sytuacji pracowniczej (*work situation*) oraz statusu (*status situation*). Pierwszy z tych wyznaczników wyraża bardziej konkretnie określoną – z punktu widzenia jednostki – sytuację ekonomiczną, drugi – kontakty i więzi społeczne, w które jednostka jest włączona z racji zajmowanej pozycji w zakładzie pracy, trzeci – pozycję jednostki w hierarchii prestiżu społecznego. Wszystkie te wyznaczniki razem wzięte określają – zdaniem Lockwooda – świadomość klasową człowieka (D. Lockwood, 1989, s. 15–16).

Istotna różnica dzieli socjologów reprezentujących perspektywę funkcjonalno-strukturalną, interesujących się eksploracją strukturalnego „dopasowania” między porządkiem społecznym a systemem edukacyjnym od teoretyków konfliktu, którzy szukają sposobów badania procesów kreowania, przekazywania i reprodukcji w ramach światów edukacyjnych pewnych kulturowych wierzeń i praktyk wspierających ustaloną strukturę społeczną (M. Apple, 1980). Skupiają się oni na dynamice konfliktów społeczno-ekonomicznych występujących w polityce, kulturze i edukacji. Szkolnictwo jest tu postrzegane nie jako proces, który służy uspołecznieniu nowych członków społeczeństwa, wprowadzaniu ich w zbiorowo ustanowiony – zwykle będący wynikiem rządzonej przez zasady twórczej interakcji lokalnych grup „aktorów” społecznych – konsensualny porządek moralny (tak postrzegali rolę edukacji rzecznicy opcji funkcjonalno-strukturalnej), ale raczej jako zjawisko związane najgłębiej z dystrybucją zasobów i możliwości w społeczeństwie. Teoria konfliktu głosi, że klasy dominujące wykorzystują instytucje społeczne, między innymi szkoły, by reprodukcja stosunki społeczne oparte na wyzysku, które ugruntowują ich uprzywilejowaną pozycję. Klasy podporządkowane, jeśli mają świadomość swojej sytuacji, mogą podjąć walkę przeciwko ciemnościom, którzy je wykorzystują i pozabawiają władzy (M. Carnoy, 1989).

Innymi słowy, teorie te są dwoma całkowicie odmiennymi poglądami na rolę szkoły we współczesnym społeczeństwie; pierwsza – dowodzi, że oświata pełni ważną funkcję, wspomagając rozwój technologiczny, dobrobyt i demokrację; druga – widzi w szkole główny instrument utrzymywania i legitymizowania dominacji jednej grupy nad inną. Twierdzi, że edukacja i jej najważniejsze elementy – społeczne relacje w szkole, organizacja wiedzy i program kształcenia, etos – znajdują się pod wpływem ideologii lub bezpośredniej interwencji społecznie i politycznie dominujących grup.

Teoria konfliktu ma wielu przeciwników atakujących ją z pozycji filozoficznych, ideologicznych i edukacyjnych. Przedstawiciele funkcjonalizmu zarzucają jej, że nie jest teorią naukową. W bardziej tradycyjnych filozofiach i teoriach, takich jak: idealizm, realizm, esencjalizm, perenializm, itd., dominują tendencje uniwersalistyczne, czego konsekwencją jest formułowanie daleko idących uogólnień na temat edukacji. Zwolennicy teorii konfliktu, podobnie zresztą jak teoretycy postmodernizmu, nie przejawiają skłonności do pojmowania rzeczywistości w kategoriach uniwersalnych, gdyż widzą w niej strategię umożliwiającą grupie dominującej sprawowanie kontroli nad społeczeństwem. Stając w obronie swojego uniwersalistycznego stanowiska, tradycyjni filozofowie i teoretycy jako kontrargument wysuwają tezę, że teoria konfliktu stanowi przede wszystkim narzędzie politycznej i ekonomicznej walki ideologicznej. Uważają, że rzecznicy teorii konfliktu dążą do upolitycznienia szkolnictwa po to, aby zrealizować program polityczny budowy jakiegoś nieokreślonego demokratycznego socjalizmu. Zamiast więc likwidować system nadzoru nad szkolnictwem, sami wprowadzają nowe mechanizmy kontroli. Zdaniem tradycyjnych filozofów, analizy teoretyków konfliktu prowadzą do zakwestionowania podstawowej roli szkoły jako instytucji zajmującej się doskonaleniem intelektu i przekazywaniem wiedzy akademickiej, która to instytucja osadza proces edukacji w kontekście dziedzictwa kulturowego (G.L. Gutek, 2003, s. 334).

Teoria konfliktu jest też krytykowana za kwestie bardziej szczegółowe. Po szczególne jej odmiany pod pojęciem konfliktu rozumieją tak różne zjawiska i procesy społeczne, jak: współzawodnictwo, konkurencję, opozycję, niezgodność, sprzeczność interesów, aż do walki, wojny, rewolucji, itp. Tymczasem wydaje się, że wiele z tych zjawisk nie ma charakteru konfliktu. Po drugie, mimo deklaracji, że struktura społeczna uzyskuje stabilność i równowagę, teoretycy konfliktu (np. Dahrendorf) są jednak zdania, że dominują sprzeczności i konflikty, a jednocześnie są zgodni, że konflikty, a szczególnie konflikty regulowane, są źródłem dynamiki społecznej, reorganizacji i w ogóle zmiany społecznej (J.H. Turner, 1985, s. 253). W swej jednostronności koncepcje konfliktowe nie uwzględniają wystarczająco roli państwa, narodu, grup społecznych ideologiczno-kulturowych w kształtowaniu struktury społeczeństwa. Niewątpliwą zaletą natomiast tego paradygmatu jest wykazanie, że struktura społeczna nie jest jakimś stałym kompleksem zbiorowości i grup społecznych o niezmiennych zależnościach, ale układem płynnym, w którym nie tylko poszczególne rodzaje zbiorowości i grup społecznych ulegają zmianie (szczególnie rozpatrywane w czasie historycznym), ale także relacje między nimi ulegają przekształceniom.

## **2. Funkcjonalizm i teoria konfliktu a idea równości w edukacji**

Każdy z tych paradygmatów – zarówno **funkcjonalizm**, jak i **teoria konfliktu** – ważną częścią przedmiotu swych zainteresowań czyni procesy selekcji

społecznych w edukacji, kwestię zróżnicowanego społecznie dostępu do szkoły, problem nierówności edukacyjnych rejestrowanych na wszystkich szczeblach kształcenia. Jest przy tym tak, że prezentowane tu podejścia teoretyczne całkowicie odmiennie postrzegają zagadnienie równości w edukacji, odmiennie je wyjaśniają, interpretują i oceniają.

**Teoria funkcjonalno-strukturalna i teoria konfliktowa** stanowią dwa całkowicie odmienne poglądy na temat roli szkoły we współczesnym społeczeństwie. Te dwie teorie są dwiema różnymi drogami wyjaśniania, jakie siły społeczne działają w systemie szkolnym, dwoma odmiennymi sposobami widzenia tego samego świata społecznego i związków łączących szkołę ze społeczeństwem. O ile funkcjoniści dowodzą, że system edukacji pełni ważną funkcję, wspomagając rozwój społeczny, dobrobyt i demokrację, to teoretycy konfliktu widzą w szkole główny instrument utrzymywania i legitymizowania dominacji jednej grupy nad inną oraz uprawomocniania społecznych nierówności. Za pośrednictwem systemu oświaty grupy, które osiągnęły ekonomiczną, społeczną i polityczną supremację, sprawują kontrolę nad społeczeństwem. Dla funkcjonalistów, szkoła jest „organem” społeczeństwa, podobnym do płuc lub serca, niezbędnym, by utrzymać przy życiu polityczny organizm. Dla teoretyków konfliktu – narzędziem dominacji, służącym odtwarzaniu siły roboczej i utrzymaniu stosunków klasowych. Szkolnictwo określa się tutaj jako praktykę społeczną mającą za zadanie wspomagać tych, którzy mają władzę i podtrzymywać istniejący porządek społeczny dający im władzę, Konflikt toczy się między klasami, między bogatymi a biednymi, sprawującymi władzę i władzy pozbawionymi, a różne instytucje społeczne, w tym szkoła, służą utrzymaniu nierówności w społeczeństwie.

R. Dahrendorf uważa, że analiza związków edukacji ze społeczeństwem powinna być prowadzona zarówno w aspekcie założeń teorii funkcjonalnej, jak i teorii konfliktu społecznego, ponieważ analiza jest niepełna, gdy analizuje się te związki z pozycji jednej tylko teorii. Społeczeństwo jest jak moneta – ma awers i rewers – nie można więc jednej strony oddzielić od drugiej. Renesans zainteresowania teorią konfliktową wśród współczesnych zachodnich badaczy struktur społecznych można interpretować jako reakcję na kryzys prawomocności różnych odmian teorii funkcjonalnej, a także jako brak zdolności funkcjonalizmu do wyjaśnienia społecznych skutków kształcenia.

Funkcjoniści, jak wiadomo z wcześniejszych rozważań, postrzegają porządek społeczny jako skutek integrującego działania systemu – wspólnego dla wszystkich członków społeczeństwa. Aby osiągnąć społeczną integrację, społeczeństwo narzuca różne instytucje, które funkcjonują jako pośrednicy socjalizacji. Jedną z najważniejszych tego rodzaju instytucji jest oczywiście system edukacji. Perspektywa funkcjonalno-strukturalna stosowana do analizowania edukacji pokazuje, że wszystkie instytucje w społeczeństwie, w tym także szkoła, są powiązane funkcjonalnie (W.E. Moore, 1978). Perspektywa ta wyjaśnia zmiany

w szkolnictwie i w funkcjonowaniu innych społecznych instytucji jako racjonalne przystosowanie się do zmieniających się potrzeb społecznych, jako funkcjonalną konieczność.

System edukacji spełnia, zdaniem funkcjonalistów, kilka ważnych funkcji społecznych. Dostarcza podstaw **socjalizacji**, podtrzymuje **normy kulturowe** i działa jako mechanizm, z pomocą którego jednostkom przydzielane są role dorosłych – zarówno zawodowe, jak i szerzej pojmowane role społeczne, stanowi zatem edukacja **proces doboru i selekcji**. Jest tym podsystemem społecznym, który stanowi „funkcjonalny imperatyw” społeczeństwa; instrumentem, którym posługuje się społeczeństwo, żeby sprostać wymaganiom nowoczesności politycznej, ekonomicznej i społecznej. Odgrywa ważną rolę w **asymilacji kulturowej, socjalizacji politycznej i modernizacji** (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000).

Dziecko w trakcie pobytu w szkole musi zostać uspołecznione, żeby zaakceptować prawną słuszność wysoce zróżnicowanego społeczeństwa, w którym jednostki są wybierane do różnych ról o nierównym statusie i nagrodzie; musi też przyjąć kryteria, na podstawie których odbywa się selekcja (R. Hernstein, C. Murray, 1994). Zakłada się tu, że definicje „zasług” są bezproblemowe, obiektywne i nie zawierają uprzedzeń klasowych, przy czym ocenianie zasług równoznaczne jest z egzaminami konkursowymi. Talenty i zasługi mogą być obiektywnie stwierdzone jako cechy jednostki. Rozważając ten problem w kategoriach „ukrytego programu” można stwierdzić, że zróżnicowane traktowanie, ukryty ranking i maskowane procesy, za pomocą których uczniowie są identyfikowani i kwalifikowani na podstawie sukcesów i porażek edukacyjnych, są niepożądaną konsekwencją systemu szkolnego. Ale nie dla funkcjonalistów. Dla nich ten proces nie jest wcale utajoną funkcją systemu szkolnego; przeciwnie, jest to konieczna działalność, którą edukacja jako część systemu społecznego wykonuje dla całego społeczeństwa.

Ponieważ system edukacji funkcjonuje także jako pośrednik „ukierunkowania siły roboczej”, gdyż selekcjonuje i szkoli młodzież do różnych specyficznych ról w dorosłym życiu, musi także dostarczyć bazy do ustalenia różnic między jednostkami. Jednostka musi zostać uświadomiona, że sprawiedliwe jest dawanie zróżnicowanych nagród za osiągnięcia na różnych poziomach tak długo, jak długo był sprawiedliwy dostęp do możliwości, i słuszne jest, że te nagrody prowadzą osiągającego sukcesy do możliwości wyższego rzędu. Każdy człowiek powinien się spodziewać nagród proporcjonalnych do zasług. Zatem fundamentalna w podejściu funkcjonalno-strukturalnym wartość równych możliwości polega na nadaniu wartości zarówno początkowej równości, jak i zróżnicowanym osiągnięciom. Tym sposobem szkolnictwo w nowoczesnych społeczeństwach, stanowiąc niezbędną część całej struktury społecznej – jest zasadniczym kanałem selekcji. Przyjmuje się tu, że szkoła, gdy chodzi o procesy selekcyjne, funkcjonuje dobrze, jeśli rozpoznaje talenty i zapobiega ich marnowaniu.



Pozwala to osiągnąć mobilność społeczną, co jest wykładnikiem większej równości szans. Sądzi się, że poprawna jest teza mówiąca o tym, że im większe sukcesy odnoszą jednostki, tym bardziej szkoły pomagają ograniczać nierówności społeczne.

Niewątpliwie bardzo ważną zasadą etyczną powiązaną z charakterem nowoczesnych społeczeństw przemysłowych jest dla funkcjonalistów **zasada równości szans**, która głosi, że o wyborze jednostek do pewnych ról i nagród powinny decydować cechy osiągnięte, a nie przypisane, związane z urodzeniem i pochodzeniem jednostki (T. Husén, 1979, s. 83). W sytuacji przyznania komuś stanowiska, pieniędzy, przywilejów ze względu na środowiskowe pochodzenie, mamy do czynienia z atrybutami przypisanymi, kiedy natomiast pomija się cechy nieistotne z punktu widzenia wchodzącego w grę zadania i jednostka otrzymuje przywileje na podstawie osiągnięć lub kwalifikacji (a więc czegoś, co zapowiada wysoki poziom osiągnięć przy wykonywaniu danego zadania), mamy do czynienia z dystrybucją nagród według dokonań. Można się zgodzić z opinią, że w dostępie do pożądaných społecznie dóbr (w tym do edukacji) nieistotne powinny być cechy przypisane, takie jak: pochodzenie społeczne, rasa, płeć, religia, natomiast decydujące znaczenie powinny mieć cechy osiągnięte, w tym zwłaszcza zdolności, możliwości, motywacje, aspiracje, itp. Funkcjonalisci są zdania, że w nowoczesnych społeczeństwach z wielu powodów przechodzi się od nagradzania według cech przypisanych do decydowania na podstawie dokonań.

Zdaniem funkcjonalistów, tym, co wprawia w ruch szkolnictwo, jest zapotrzebowanie nowoczesnego wysoko uprzemysłowionego społeczeństwa na umiejętności i postawy niezbędne w zmieniającym się świecie społecznym i gospodarczym. Nagradzanie więc za cechy przekazywane przez jedno pokolenie następnemu może hamować kształtowanie nowej wiedzy i nowych umiejętności potrzebnych do zaspokajania nowych potrzeb. Narastające zapotrzebowanie na nowe umiejętności wymaga, by dać szansę uzdolnionym ludziom z tych grup społecznych, które tradycyjnie były jej pozbawione. R. Dreeben (1968) dowodzi, że szkoła wspiera procesy selekcyjne dokonywane według zasług i zdolności, i że czyniąc to zapobiega rozdzieleniu dochodów, pozycji społecznych i władzy w zależności od pochodzenia, płci, wyznania. W ten sposób szkoła służy zarówno celom społecznym, jak i jednostkowym. Na poziomie celów społecznych gwarantuje, że umiejętności oraz postawy potrzebne przemysłowej i zurbanizowanej demokracji będą kształtowane i utrwalane. Na poziomie natomiast celów indywidualnych wzmacnia szansę, że miejsca pracy, zarobki, prestiż i władza będą rozdzielane sprawiedliwie. Sprzyja to stabilności politycznej, ponieważ zarówno ci, którzy otrzymali nagrody, jak i ci, którym ich odmówiono, powinni być przekonani, że współzawodnictwo przebiegało według uczciwych zasad. Idea równości szans ma więc wymiar nie tylko moralny, ale też zgodna jest z wymaganiami zachowania politycznej stabilności nowoczesnego społeczeństwa. Aby ono trwało w takim kształcie, powinno być funkcjonalne

i merytokratyczne, ponieważ i polityczna stabilność i wzrost ekonomiczny zależą w dużym stopniu od merytokratycznego właśnie, czyli opartego na zasługach, systemu nagradzania.

Tak więc twierdzenie funkcjonalistów o istotnej roli właściwości osiągniętych odnosi się nie tyle do stanu faktycznego, ile do stanu świadomości. Chodzi o to, że ludzie sądzą, że nagrody powinny być przyznawane na podstawie osiągnięć i zasług, nie zaś według pochodzenia, płci, przynależności etnicznej. Ludzie wierzą, że inny system byłby nieuczciwy i oceniają system społeczny, w którym żyją, podług stopnia, w jakim w ich mniemaniu spełnia on tę zasadę. Osoby niezadowolone z tego, co przynosi im życie, są bardziej skłonne pogodzić się ze swoją sytuacją, jeśli wierzą, że miały równe szanse, niż gdyby sądziły, że padły ofiarą zmywy. Większość ludzi uważa, że bezpłatne szkolnictwo publiczne daje im uczciwe i równe szanse życiowe i od nich tylko zależy ich wykorzystanie. Ideały równości szans i awansu życiowego odzwierciedlają, zdaniem przedstawicieli opcji konfliktowej, logikę liberalizmu, funkcjonalizmu i indywidualizmu. Społeczeństwo merytokratyczne pozwala niektórym jednostkom wyrwać się ze swojego środowiska i zdobyć wyższą pozycję społeczną i zawodową, a także lepszą, bardziej nagradzającą pracę. W awansie społecznym pomaga wiara, że jest on możliwy. Jest to jednak rozwiązanie dostępne nielicznym. Wiara w system może okazać się warunkiem wstępnym powodzenia, nie gwarantuje go jednak, a w przypadku większości ludzi nie wystarcza.

Wizja szkoły jako narzędzia selekcji, w omawianej tu perspektywie, jest bardzo optymistyczna (optymizmu tego nie podzielają, nawiasem mówiąc, inne paradygmaty, wśród nich teoria konfliktu). Wprawdzie, zastrzegają się funkcjonałiści, jednostka w społeczeństwie tradycyjnym miała znikome szanse na poprawę przypisaną jej z urodzenia pozycji, ponieważ przygotowanie do stanowisk przywódczych przysługiwało wyłącznie „odpowiednio” urodzonym, to przecież uległo to zasadniczej zmianie w nowoczesnym społeczeństwie przemysłowym. Głównym mechanizmem selekcji nie jest już status rodziców, ale szkoła, która wyposaża uczniów w wykształcenie odpowiadające określonym szczeblom społecznej drabiny. Dla wielu funkcjonalistów znaczy to, że z obowiązku selekcji i różnicowania ról nowoczesna szkoła wywiązuje się znacznie skuteczniej, sprawiedliwiej i bardziej humanitarnie, niż dzieje się to w społeczeństwach pozbawionych systemu powszechnej i obowiązkowej edukacji (R.K. Merton, 1967).

Dominacja paradygmatu funkcjonalistycznego przyczyniła się do ugruntowania ideologii i mitologii oświaty jako **siły wyrównującej szanse społeczne**, zwiększającej ruchliwość i otwartość społeczną. Wedle bowiem tej opcji szkoła jest instytucją gwarantującą równe szanse, systemem otwartym, który każdemu dziecku, niezależnie od jego pochodzenia społecznego, stwarza takie same możliwości przebrnięcia przez cały cykl kształcenia, aż do zdobycia wyższego wykształcenia. Tylko od chęci i wrodzonych zdolności dziecka zależy, czy z moż-

liwości tych skorzysta, szkoła bowiem kieruje się w swej selekcji tylko i wyłącznie kryteriami merytorycznymi. Umożliwiając jednostkom zdolnym i ambitnym z niższych warstw awans społeczny poprzez zdobycie wykształcenia, szkoła przyczynia się do budowy otwartego, demokratycznego społeczeństwa, opartego na zasadzie merytokratycznej sprawiedliwości. Zapewnia także stabilność i efektywność społecznego systemu poprzez lokowanie odpowiednich jednostek na odpowiednich stanowiskach i dostarczanie wykwalifikowanych kadr pracowniczych. Czy trzeba dodawać, że krytycy opcji funkcjonalnej odrzucają całkowicie taką wizję szkoły, taką doktrynę edukacji jako fałszywą samoświadomość i ujawniają zasadniczo odmienne mechanizmy procesów selekcyjnych w oświacie?

Powstaje pytanie, dlaczego systemowi edukacji nie udaje się sformułować i zastosować „puli zdolności” konceptualizowanej według klas społecznych? Duża liczba zdolnych uczniów z grup społecznych lokujących się w dole hierarchii społecznej nie osiąga na ogół wymaganego standardu już w szkole początkowej. W konsekwencji uczniowie ci nie mają dostępu do edukacji na poziomie średnim (drugiego i trzeciego stopnia) z powodu niemożności spełnienia wymagań, nie przystępują do egzaminów publicznych i konkursów świadectw (lub ich nie zdają), opuszczają szkołę wcześniej, nie udaje im się dostać do szkół wyższych szczebli i szybko kończą swą formalną edukację zostając niewykwalifikowanymi pracownikami.

Funkcjonałści formułują dwojakiego rodzaju wyjaśnienia tego stanu rzeczy. Po pierwsze, wskazują na dysfunkcje w wewnętrznej strukturze organizacji systemu edukacji, to znaczy przypisują znaczenie regionalnym różnicom w jakości szkół, procedurom selekcji stosowanym w szkołach, odgrywaniu roli nauczyciela, wewnętrznej organizacji szkoły, ukierunkowaniu i generowaniu postaw antyszkolnych. Po drugie, przyczyn nierówności edukacyjnych poszukują w strukturalnych związkach między edukacją a innymi podsystemami społecznymi. Wskazują tym samym na związek między postawami rodziców uczniów wobec edukacji i sukcesem dziecka w szkole (np. *Raport Plowden*, 1967), związek między aspektami życia domowego i osiągnięciami szkolnymi, wpływ lokalnego środowiska i sąsiedztwa na pracę szkolną, wzajemną relację uspołecznienia językowego (zachodzącego w rodzinie przed pójściem do szkoły), klasy społecznej i życia klasowego, itp. W badaniach takich bada się związki między substancjalnymi aspektami życia społecznego, edukacyjne doświadczenia i osiągnięcia dzieci o różnym pochodzeniu społecznym (w kategoriach takich czynników, jak pochodzenie, wielkość rodziny, zarobki rodziny, postawy rodzicielskie, itp.). Odkrywa się nierówność edukacyjnych możliwości, brak społecznej sprawiedliwości przez edukację, ruch w kierunku społeczeństwa merytokratycznego, dysfunkcjonalność systemu edukacji. Generalnie jednak towarzyszy tej perspektywie badawczej silna tendencja do konceptualizowania życia społecznego w kategoriach „dopasowania” między częściami systemu społecznego (z ważną

rolą systemu edukacji) i ich funkcjonalnego udziału w sprawnie działającym systemie jako całości, co z czasem zaczęto uważać za jedną z głównych słabości tej opcji.

Paradygmat konfliktowy stanowi zespół radykalnych teorii krytycznych, które w skrajnej postaci budują wizję społeczeństwa bez szkoły. Ze względu na krytyczny stosunek do organizacji społecznych sterujących formalną edukacją, rzecznicy tych teorii postulują „odszkolnienie” społeczeństwa, a procesy edukacyjne rozumieją jako wyzwalenie jednostek spod przemocą narzuconego przez społeczeństwo, opartego na nierównościach, *status quo*. Badania pedagogiczne, prowadzone w ramach tej opcji, są nastawione na odkrywanie procesów selekcji w dostępie do oświaty, ograniczania możliwości rozwojowych, na identyfikowanie przejawów dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie społeczne, rasę i wyznanie religijne. W paradygmacie tym mieszczą się bardziej szczegółowe nurty teorii pedagogicznej, takie jak: pedagogika antyautorytarna, emancypacyjna, międzykulturowa, ekologiczna, negatywna oraz pedagogika postmodernizmu.

Wspólną, najogólniejszą cechą teorii mieszczących się w tej perspektywie jest krytyczne nastawienie do deklarowanych oficjalnie ideologii oświatowych i próba „zdemistyfikowania” oświaty przez wskazanie na jej służebną funkcję wobec systemu społeczno – ekonomicznego, politycznego i kulturowego. Szkoła jest w większym stopniu, zdaniem pedagogów krytycznych, miejscem akulturacji niż nauczania. Odgradza się od życia społeczeństwa, któremu ma służyć. Teorie krytyczne zmierzają do przekroczenia myślenia ideologicznego, uprawianego z jednej tylko pozycji i konstruują wyjaśnienia, które mogą być uznane za bardziej adekwatne od zideologizowanych programów politycznych. Wyrastają one z niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata. Ich twórcy przyjmują, że poznanie uwarunkowań różnych procesów społecznych wymaga posłużenia się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk, co oznacza, że edukację trzeba interpretować w kontekście kultury, zjawiska kulturowe w kontekście polityki, politykę w kontekście potrzeb człowieka, itd. Interpretacja częściowych wizji rzeczywistości, związanych ze społecznymi warunkami ich funkcjonowania, odsłania, jak mówi J. Habermas (2000), „interesy konstytuujące poznanie”. Krytyczni badacze społeczni przyjmują zwykle punkt widzenia tych grup społecznych, które w danej sytuacji są uznawane za pokrzywdzone, zdominowane, zmarginalizowane, upośledzone, pozbawione pełni przysługujących im praw, np. prawa do edukacji. W konflikcie społecznym stają zdecydowanie po stronie uciskanych, podporządkowanych klas i zbiorowości. Wyznają swoistą etykę badań społecznych, których wynikiem miałyby być naprawa świata. Są przekonani, że kształtując świadomość grup uciskanych, daje się im do ręki broń, dzięki której mogą walczyć o swoje prawa. Skoro procesy edukacyjne uwikłane są w społeczne nierówności, rolą teorii edukacji odwołującej się do krytyki społecznej, staje się nie tylko zrozumienie tych procesów (diagnoza),

ale też zaprojektowanie działań przeciwdziałających nierównościom (interwencja). Rzecznicy teorii krytycznej żywią przeświadczenie, że należy przeciwdziałać czynnikom kulturowym, które ugruntowują *status quo*. Dla Szkoły Frankfurckiej (m.in. J. Habermasa), do której odwołuje się pedagogika krytyczna, nierówności między ludźmi mają podłoże społeczne i wraz ze zmianą struktury społeczeństwa mogą być usunięte. Nie chodzi tu tylko o nierówności klasowe, ale także o nierówności między uczniem a nauczycielem, ogólnie o wszelkie nierówności wynikające z dominacji jednej osoby nad drugą (J. Habermas, 1986).

Perspektywa ta łączy krytykę oświaty z konstatacją jej społecznego charakteru. Edukacja jest elementem systemu społecznego ściśle związanym z jego funkcjami politycznymi (J. Mucha, 1986). Szkoła, program kształcenia, nauczanie i uczenie się przekraczają granice edukacji akademickiej i odgrywają ważną rolę polityczną, ekonomiczną, społeczną i edukacyjną. Edukacja zniewala, decyduje o losach jednostek i zbiorowości, zatem niszczy nie tylko wolność indywidualną, ale też społeczną, jest jednym z instrumentów kontroli sprawowanej w interesie dominujących grup społecznych. Zadaniem konwencjonalnego nauczania, nad którym kontrolę sprawuje klasa dominująca za pośrednictwem utworzonych przez siebie struktur władzy, jest utrzymanie i reprodukcja społecznego, politycznego i ekonomicznego *status quo*. Podobnie zresztą funkcjonują inne formy kultury, będące przejawami politycznej dominacji, która blokuje możliwości zmiany społeczeństwa w kierunku poszerzenia zakresu wolności.

Jest to pesymistyczna, radykalnie negatywna wizja wielu współczesnych społeczeństw, których systemy społeczne są oparte, jak twierdzą teoretycy konfliktu, na wyzysku ekonomicznym, nierówności i niesprawiedliwości społecznej, klasowej dominacji politycznej i wyalienowanej świadomości. Świat jest niesprawiedliwy (działa jak bezduszna maszyna), co powoduje nieuzasadnione cierpienie wielu ludzi. Struktura stosunków społecznych określa tu formy i treści systemu oświaty i ma całkowity prymat nad jednostką ludzką, biernie przystosowującą się do panujących warunków. Oświata może być związana z takim systemem tylko na zasadzie służebnego podporządkowania, co wynika z natury i struktury systemu. Skoro zaś jest związana służebnie, jeśli jest elementem społecznego systemu, to siłą rzeczy uczestniczy w reprodukcji stosunków społecznych, w kształtowaniu i odtwarzaniu z pokolenia na pokolenie świadomości społecznej, niezdolnej do wywołania zmian. Służy konserwacji systemu, zapobiega radykalnej krytyce, blokuje oczekiwanie zmian.

Dla niektórych radykalnych krytyków oświaty teoretycznym źródłem tak sformułowanej refleksji teoretycznej jest myśl neomarksowska, inni sięgają do koncepcji człowieka i koncepcji wiedzy (oraz nauczania) właściwych fenomenologii społecznej i kierunkom jej pokrewnym – etnometodologii i interakcjonizmowi symbolicznemu (E. Mokrzycki, 1984). Łączy ich natomiast położenie nacisku na społeczny aspekt zagadnienia, to znaczy przekonanie, że **funkcjonowanie szkoły jest jedną ze strategii dominacji społecznej**. Opisują ukryte

w pracy nauczycieli zadanie reprodukcji kultury oraz funkcje ideologiczne, rozumiejąc ideologię jako fałszywą świadomość i ukryte wartościowanie. To swoiste połączenie myśli neomarksowskiej i fenomenologii społecznej można uznać za jedno z kryteriów wyróżniających tę refleksję edukacyjną spośród innych kierunków. Są one głównymi filarami teoretycznymi, na których wspiera się ta refleksja. Wprowadzają do rozważań problematykę podbojów kolonialnych, używają pojęcia imperializmu również jako dogodnej i nośnej metafory „ujarzmiającej” działalności szkolnictwa. Źródłem inspiracji czynią też teorie emancypacyjne rodzące się w krajach trzeciego świata oraz chrześcijaństwo (np. teologia wyzwolenia). Sięgają do myśli wielkich klasyków socjologii, np. Maxa Webera, który w świadectwach i dyplomach szkolnych widział narzędzie obrony statusowych grup uprzywilejowanych przed dostępem do nich zbyt dużej liczby jednostek, środek utrzymania ekskluzywności społecznej, towarzyskiej i kulturalnej. Nie tylko nie podzielają poglądu o sile demokracji i dobrodziejstwach wolnego rynku, ale często wyrażają pogląd, że społeczeństwa krajów wysoko uprzemysłowionych i kultura Zachodu znajdują się w głębokim kryzysie. Dostrzegają liczne przejawy dysfunkcji instytucji administracyjnych, politycznych i gospodarczych, dehumanizujący charakter ciągłej rywalizacji ludzi i przedsiębiorstw oraz ostrej konkurencji rynkowej. Z niepokojem odnotowują rozpad wielu dotychczasowych struktur i modeli życia społecznego, narastającą patologię w wielu środowiskach i dziedzinach życia. Dochodzą do ogólnego wniosku, że system edukacji nie może wyjść poza ramy systemu społecznego, z konieczności więc oświata jest skazana na transmisję tego, co dzieje się w społeczeństwie.

Teoretycy konfliktu, traktując szkołę jako narzędzie reprodukcji systemu społecznego, uważają, że generuje ona (poprzez swoje uwikłanie w proces uprawomocniania stosunków produkcji) cały szereg problemów, które najczęściej mają konotację negatywną. Funkcjonuje system edukacji zarówno jako transmisja (przekazywanie), jak i jako mechanizm kontrolny w reprodukcji relacji społecznych. Służy tym samym legitymizacji i utrwaleniu społecznych, politycznych i ekonomicznych warunków. Biurokratyczny i hierarchicznie zbudowany porządek charakteryzujący szkołę to główny wymiar, przez który indywidualny rozwój uczniów i wyuczone postępowanie są kształtowane w specyficzny sposób. Uspołecznianie uczniów odbywa się bowiem w klimacie, który celebrowanie i bazuje na związkach dominacji i podporządkowania, jest więc zgodny z porządkiem społecznym miejsca pracy. B. Bernstein dowodzi, że nawet rytualny porządek szkolny, który służy jako symboliczna reprezentacja dominującego systemu wartości instytucji, działa podobnie, żeby pogłębić respekt dla relacji i uczynić je bezosobowymi. Na innym poziomie strukturalnym ranking typów dróg edukacyjnych, zróżnicowane modele uspołeczniania działające w odmienny sposób, ścisły nadzór nad uczniami i zróżnicowane rozmieszczenie zasobów między uszeregowanymi sektorami edukacji – mogą być postrzegane jako podkreślenie hierarchicznej zasady i miejsca jednostki w hierarchii (E. Mokrzycki,

1984). Kontrola procesu kształcenia przejawia się właśnie między innymi w wewnętrznym zróżnicowaniu systemu edukacji, w istnieniu instytucji elitarnych (kształcących głównie dzieci z warstw wyższych) i jakościowo gorszych instytucji masowych. Kształcenie elitarne nie tylko uprawomocnia władzę „wyspecjalizowanej kompetencji”, lecz również nadaje i potwierdza status członka elity. Tak funkcjonujący system edukacji działa jako mechanizm kontroli społecznej sprawowanej w interesie stabilności politycznej. Nierówność w dostępie do wykształcenia (zwłaszcza wyższego) wydaje się w powyższej perspektywie analitycznej nieunikniona, zawsze jest ona przy tym przyczyną nierówności o szerszym społecznym charakterze. Jednocześnie jest tak, że ma ona swe źródło w samej strukturze klasowej, którą system edukacji reprodukuje i legitymizuje. W utrzymaniu dominacji klasy wyższej w tym procesie pomagają nawet pewne rozwiązania organizacyjne, które interpretować można jako **mechanizmy utrwalania nierówności społecznych** przez edukację lub inaczej mówiąc mechanizmy re(konstruowania) hierarchicznej struktury społecznej.

W rozwiniętych społeczeństwach można wyróżnić kilka takich mechanizmów. Istotą jednego z najważniejszych jest, zdaniem A.E. Raftery i M. Houta, „maksymalnie utrzymywana nierówność” (O. Kivinen, S. Ahola, 1999, s. 444). Twierdzą oni, że wskutek upowszechniania oświaty (*de facto* jej demokratyzacji), nierówność społeczna jest rekonstruowana na coraz wyższych szczeblach edukacji. W kolejnych etapach rozwoju szkolnictwa określony jego szczebel jest „nasycany” przez dzieci z grup o wysokim statusie społecznym, natomiast dzieci z grup „niższych” nie mają doń dostępu. Gdy zdecydowana większość osób z grup uprzywilejowanych kształci się już w szkołach na tym szczeblu, następuje otwarcie go także dla członków grup „niższych”. Nierówność jest natomiast utrzymywana poprzez przejście najpierw niewielkiej, a później znaczącej liczby osób z grup uprzywilejowanych do wyższego szczebla edukacji, którego powstanie jest skutkiem „nacisku stratyfikacyjnego”. Grupy stojące wysoko w hierarchii społecznej „poszukują sposobów ponownego ustanowienia swojego statusu” i czynią to nie tyle przez blokowanie dostępu do określonego szczebla edukacji osobom z innych grup społecznych, ile poprzez „maksymalizowanie” własnej edukacji. Można powiedzieć, że jednostki uprzywilejowane „uciekają w górę” systemu szkolnego, zwłaszcza gdy określony poziom edukacji podlega umasowieniu. Granicą tej „ucieczki” jest szczebel edukacji uniwersyteckiej; gdy ten poziom kształcenia staje się powszechnym, następuje inflacja dyplomów. „Ratunkiem” na poziomie kształcenia wyższego dla jednostek z grup wysoko usytuowanych w hierarchii społecznej nie może już być tworzenie kolejnego szczebla edukacji. W związku z tym status dyplomu potwierdzają poprzez stratyfikację w ramach szkół wyższych – pogłębiają się wtedy podziały uczelni ze względu na ich poziom, elitarność, prestiż.

Teoretycy konfliktu twierdzą, że we współczesnych społeczeństwach dyplom pełni funkcję „waluty obiegowej”, za którą można kupić stanowiska na

ryнку pracy. W rezultacie upowszechniania coraz wyższych szczebli kształcenia i w konsekwencji ekspansji dyplomów dochodzi jednak do ich inflacji, a nierówny dostęp do dyplomów o odmiennej „wartości wymiennej” stwarza lub potwierdza istniejące nierówności społeczne. Przeciwnostawiają się optymistycznej tezie wyznawców teorii ludzkiego kapitału mówiącej, że wzrost liczby ludzi z dyplomami prowadzi nie tylko do szybszego rozwoju ekonomicznego, ale też do zmniejszania nierówności. Ich pogląd w tej kwestii jest pesymistyczny – podstawową funkcją edukacji jest „mielenie”, „sortowanie” ludzi, a szkolnictwo działa jak „dyplomowy młynek”.

J. Wink zestawiała, posiłkując się analizami J. Cummingsa, charakterystyczne cechy funkcjonalnego i konfliktowego podejścia do edukacji, odnoszące się zwłaszcza do: obszaru kształcenia kulturalnego i językowego, wychowania społecznego, metod działania, oceniania i rezultatów kształcenia (J. Wink, 1997). Uznała, że o ile funkcjonalizm można określić mianem teorii zorientowanej na kulturę dominującą, to teoria konfliktowa (i jej liczne odmiany) reprezentuje orientację międzykulturową. Oznacza to, że ta pierwsza zakłada, iż w procesie edukacji – procesie nabywania kultury i języka – ma miejsce ujmowanie, to znaczy kultura nabywana (dominująca) eliminuje kulturę domu. Druga – przyjmuje, że w tym procesie ma raczej miejsce sumowanie, to znaczy kultura nabywana w szkole dodawana jest do kultury środowiska rodzinnego. Jeśli chodzi o udział dziecka w życiu społeczności, to funkcjonalizm godzi się na wykluczenie, to znaczy odcięcie go od społeczności uznanej za edukacyjnie niepełnowartościową, natomiast teoria konfliktowa stawia na współdziałanie, traktowanie dziecka jako jej członka. Opcja funkcjonalna opowiada się za pedagogią transmisyjną i takimi metodami działania, których istotą jest przekaz znaczeń i wartości kultury dominującej, natomiast druga ceni metody interakcyjne, otwarte na doświadczenie. W zakresie oceniania teoria funkcjonalna zorientowana jest na legitymizację, to znaczy przyjęcie standardów edukacyjnych, gwarantujących określone kompetencje, a teoria konfliktu stawia raczej na poradnictwo. Rezultatem kształcenia w wersji funkcjonalnej jest upośledzenie, marginalizacja, potwierdzenie niższości kultury mniejszościowej, w wersji konfliktowej – upełnomocnienie, to jest nabycie kompetencji do samodzielnego kształtowania swojego życia.

## Bibliografia

- Apple M. (1980), *Curricular form and the logic of technical control*, [w:] L. Barton, R. Meighan, S. Walker, *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Lewes: Falmer.
- Balibar E. (1997), *La crainte des masses*, Paryż.
- Carnoy M. (1989), *Education, State and Culture in American Society*, [w:] *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle for Democracy*, red. H.A. Giroux, P.L. McLaren, New York.



- Corrigan P. (1979), *Schooling and the Smash Street Kids*, London, Macmillan.
- Dahrendorf R. (1968), *Essays in the Theory of Society*, London.
- Dahrendorf R. (1975), *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*. Wybór: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa, PWN.
- Dreeben R. (1968), *On what is learned in school*, Reading, Addison-Wesley.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa.
- Grimes M.D. (1991), *Class in Twentieth-Century Sociology. An Analysis of Theories and Measurement Strategies*, New York, Praeger.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Habermas J. (1986), *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.
- Habermas J. (2000), *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków.
- Hernstein R., Murray C. (1994), *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, New York, The Free Press.
- Husén T. (1979), *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Society*, Oxford University Press.
- Karabel J., Halsey A.H. (1977), *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press.
- Kivinen O., Ahola S. (1999), *Higher Education as human risk capital*, „Higher Education” nr 38.
- Kuhn T.S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Ill., Chicago U.P.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red. nauk.), (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN.
- Lockwood D. (1989), *The Blackcoated Worker*, London, Allen and Unwin.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań.
- Merton R.K. (1967), *Social theory and social structure*, New York, The Free Press.
- Mokrzycki E. (red.), (1984), *Kryzys i schizma*, Warszawa.
- Moore W.E. (1978), *Functionalism*, [w:] T.B. Bottommore, L.R. Nisbet (red.), *A history of sociological analysis*, New York, Basic Books.
- Mucha J. (1986), *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa.
- Parkin F. (1972), *Class Inequality and Political Order*, London, Paladin.
- Parkin F. (1974), *The Social Analysis of Class Structure*, London, Tavistock.
- Paulston R.G. (2000), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia conceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa.
- Sarup M. (1978), *Marxism and Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Turner J.H. (1985), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa.
- Turowski J. (1994), *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin, KUL.
- Wink J. (1997), *Critical Pedagogy. Notes from the Real World*, New York.
- Wright E.O. (1985), *Classes*, London, Verso.
- Young M., Whitty G. (1977), *Society, State and Schooling*, Lewes, Falmer Press.



Małgorzata PIASECKA

## Edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości

*Jeśli prawdą jest, że wnosimy obecnie nauce świątynie,  
to szkoda, że ludzie do nich nie wchodzi i nie mogą od  
w e w n a t r z zobaczyć piękna ich konstrukcji*

(cyt. za: L.N. Cooper, s. 9)

### Wstęp

Temat artykułu wymaga wyjaśnienia kilku zasadniczych kwestii.  
Po pierwsze należy szukać odpowiedzi na pytanie: Czym jest mądrość?  
Po drugie zastanowić się: Jak możemy interpretować przestrzeń edukacyjną?  
Po trzecie uzyskać odpowiedź na pytanie: Jak nowy paradygmat naukowy zmienia perspektywę doświadczania mądrości w przestrzeni edukacyjnej?

Tylko tyle i aż tyle!

Zadane pytania w dalszej części wywodu przybierają postać trzech tez, które z najgłębszą i najbardziej mi dostępną wnikliwością staram się tłumaczyć, ale oczywiście nie wyczerpuję odpowiedzi i niczego nie przesądzam.

Zanim jednak przejdę do rozważań *sensu stricto*, chciałabym podzielić się w tym miejscu osobistą refleksją. Moje zainteresowania naukowe dotyczą obszarów szeroko pojmowanej kultury (relacji kultura – edukacja i edukacja – kultura), gdzie fascynujące mnie fenomeny wyobraźni, twórczości, sztuki (przed)stawiają się. Tym zagadnieniom poświęciłam swoje dotychczasowe prace badawcze i rozważania teoretyczne (zob. m.in. M. Piasecka, 2001; 2004; 2006).

Jednak refleksja nad kondycją współczesnego człowieka i jego miejsca w świecie przyzwala, jak sądzę, na następujące stwierdzenie: „widzem, który naprawdę rozpoznaje przedstawienie, to znaczy widzi pomimo pozorów z jakich zostało utkane, jest m ę d r z e c ” (I. Lorenc, 2001, s. 66).

Chodzi o fakt, że współczesna kultura bywa rozpoznawana jako przestrzeń zagubienia przez człowieka kryteriów realności świata. Towarzyszy człowiekowi świadomość nieuchwytności ontycznej tegoż świata i niepokój związany z doświadczaniem przedstawień, które „nie stanowią już dla niego świadectwa ani gwarancji istnienia pierwowzoru tj. jakkolwiek rozumianej podstawy bytowej, np. jako Natury, Boga czy Absolutu” (tamże, s. 12).

Współczesny człowiek żyje w „permanentnym szoku przyszłości” (Z. Melosik, T. Szkudlarek, 1998, s. 55). Szok przyszłości zaś „zaskakuje tych, którzy – nieprzygotowani na przyjęcie nowych symboli kulturowych – z dnia na dzień muszą pozbyć się wszystkiego, do czego zdążyli się przyzwyczaić” (A. Toffler, 2007, s. 430). To wielkie wyzwanie do tworzenia nowych map i badania nowych terytoriów. W rozważaniach nad „przyszłością epistemologiczną”, w takim sensie, o jaki mi chodzi, podzielam zdanie A. Tofflera, iż „wyobraźnia i zdolności analityczne są o wiele ważniejsze, niż posiadanie stuprocentowej racji” (tamże, s. 10).

Problem, którym zajęłam się w poniższej pracy jest moim debiutem. Jego bezpośrednią inspiracją było nieoczekiwane (zrządzenie losu) spotkanie z prof. V. Krishnakumar, fizykiem, dyrektorem Department of Physics, Periyar University, Salem w Indiach, znawcą filozofii staroindyjskiej (ale też starochińskiej), praktykującym medytację i jogę. Profesor był gościem na naszej uczelni i wraz z moim mężem, również fizykiem, pracował nad projektem badawczym w ramach międzynarodowej umowy między PAN-em a Indyjską Akademią Nauk.

Wielogodzinne rozmowy na temat (znanego mi już wcześniej) związku mądrości filozofii Wschodu, myślenia mistycznego, poziomów świadomości umysłu oraz fizyki kwantowej na tyle poruszyły moją wyobraźnię, że zaowocowały poniższym opracowaniem.

## **Fizyka – humanistyka**

Mówi się, że fizyka jest bardzo trudna, nawet fizycy w to wierzą. Jeśli jednak wprowadzić elementarne rozróżnienie pomiędzy twórczością w fizyce, a przyswojeniem sobie tego, co stworzyli inni, fizyka nie wymaga chyba większych zdolności niż poezja, czy jakkolwiek inny wytwór ludzkiej wyobraźni. Różnica tkwi w tym, co zyskujemy. Muzyka lub malarstwo mają zdolność do poruszania naszych emocji, w fizyce nie ma obrazów, które budzą nasz zachwyty. Jest jednak w niej dramat tworzenia (kreacji) i siła rezultatów. Podziw dla dzieła budzi w nas jego elegancja, zwartość i estetyczna pełnia. Formy spotykane w fizyce nie są niestety tak powszechnie znane jak te, których dostarcza nam malarstwo, muzyka, poezja, ale dla otwartego na nowość/inność umysłu obcowanie z nimi stanowi równie wielką satysfakcję (L.N. Cooper, 1975).

Niektórzy gorzko narzekają, że fizyka w XX wieku stała się nauką zbyt abstrakcyjną i że straciła łączność z tym, co zwykli ludzie mogą zrozumieć. Mówi się, że straciła kontakt ze zdrowym rozsądkiem. Jednak, gdy uświadomimy sobie, że podobne argumenty wysuwa się pod adresem malarzy i kompozytorów (abstrakcjonizm, surrealizm, kakafonia, dysharmonia), to narzekania te tracą wówczas sens i stają się ironią współczesnego świata. Malarz podobnie jak fizyk, nakłada własną wizję świata na zbiór nieprzetworzonych spostrzeżeń zmysłowych dostępnych każdemu. Pogląd malarza na świat jest dopełniającą kanwą, oznaką liczących się dzieł. Ciekawe spostrzeżenia na ten temat zawarłam

w wywiadzie, którego do książki udzielił mi artysta malarz, przedstawiciel realizmu magicznego Tomasz Sętowski (zob. M. Adamska-Staroń M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Podobnie jest z fizyką, następane pokolenia „ogłądają świat” w proponowany przez nią sposób. Jest zwykłym komunałem stwierdzenie, że zdrowy rozsądek nowego pokolenia tworzy się z poglądów wypracowanych przez jego przodków. „Wydaje się rzeczą wątpliwą, że newtonowska koncepcja świata mogłaby być w zgodzie ze zdrowym rozsądkiem dla Greków z czasów Arystotelesa, czy dla uczonych scholastyków. Nie była taka nawet dla wielu jemu współczesnych. Ci, którzy byli tak zakochani w zdrowym rozsądku (w czasach Newtona), byli często właśnie tymi, którzy skarżyli się, że mechanistyczny pogląd Newtona niszczy magiczny świat Średniowiecza” (L.N. Cooper, 1975, s. 591).

Dla obecnego pokolenia fizyków, tym, co jest zgodne ze zdrowym rozsądkiem, jest właśnie teoria kwantów. Fizycy kwantowi działają na granicy między tym, co znane i tym, co nieznanie, tym co widziane i niewidziane (przywołuje to skojarzenie z myśleniem metaforycznym, które podejmowałam już w moich rozważaniach, a metaforę określiłam właśnie jako bycie widzianego i niewidzianego zob. M. Piasecka i współautorki, 2007). Dziedzina zjawisk kwantowych zawiera własne tajemnice. Gdy się na nią patrzy przyjmując sposób myślenia fizyka klasycznego (newtonowskiego), wydaje się dziedziną pełną paradoksów nie dających się wyjaśnić. Świat zjawisk kwantowych stał się areną codziennego doświadczenia, odzwierciedleniem tego, co rzeczywiście dzieje się w przyrodzie. Przestrzenie tego kwantowego świata nie przynależą tylko i wyłącznie do fizyków, oni dokonują naukowego (formalnego) opisu tego świata. Przestrzeni tych doświadcza każdy, ale mniej lub bardziej świadomie. Nie pozostaje więc nic innego, jak wykazać się skłonnością umysłu do osiągnięcia pewnego rodzaju zrozumienia, taką jaką przejawiał A. Einstein w stwierdzeniu, iż „poza rzeczami musi być jeszcze coś głęboko ukryte” (L.N. Cooper, 1975, s. 94). Tym różnił się zasadniczo od Newtona, który twierdził, że „absolutna przestrzeń przez swą własną naturę, bez związku z czymkolwiek innym, pozostaje zawsze taka sama, wypełniona cząstkami rozumianymi jako rzeczy dosłownie namacalne” (tamże, s. 115).

Moje rozumienie świata i człowieka oraz podjętego tu problemu edukacyjnych przestrzeni mądrości odnoszę do nowego paradygmatu (z jednej strony opartego na doniosłych odkryciach mechaniki relatywistyczno-kwantowej, z drugiej zaś, sięgającego źródła „powrotu do domu”, do etymologii pojęcia gnoza) i wyznaczam psychologiczne ramy interpretacji bazując na najnowszych badaniach nad świadomością ludzkiego umysłu. Przyglądam się jednak temu oczywiście jako humanista i podzielam zdanie, że „zarówno dziedzina odniesienia przyrodoznawstwa, jak i humanistyki jest związana z tym samym mechanizmem kulturowej kreacji przedmiotów badania oraz faktów” (A. Szahaj, s. 25). Co więcej, „w każdym dociekaniu przyrodoznawczym będzie zawsze obecny nieeliminowany element wiedzy humanistycznej [...], gdyż nauka jest faktem kultury, a nie natury” (tamże, s. 27).

Jednomyślność w fizyce nie jest już faktem notorycznym, coraz częściej mówimy o jej wieloparadygmatyczności, co upodabnia ją do humanistyki (J. Horgan, 1999). Jednak trudno sobie wyobrazić, aby fizycy, teraz, czy kiedykolwiek w przyszłości, byli w stanie odkryć w ramach własnej dyscypliny drogę do ostatecznej tajemnicy. „Dlatego też zapożyczenie z fizyki jej nowego paradygmatu i czynienie go obowiązującą podstawą badań nad świadomością, oznaczałoby powtórzenie dawnego błędu” (Grof, 1999, s. 139), tzn. przeniesienia wprost paradygmatu karetyzjańsko-newtonowskiego do nauk humanistycznych (dopisek mój). Wszyscy wiemy jak zredukowanego i spłaszczonego obrazu świata społecznego dostarczał, choć na pewnym etapie wykazywał jak największą poprawność epistemologiczną i metodologiczną. Trzeba też mocno podkreślić, że jego scjentyzm stał się pewnego rodzaju światopoglądem, wręcz czymś w rodzaju „religii nauki” (A. Szahaj, 2004, s. 17). „Owa religia nauki wiązała się z oczekiwaniem, że poznanie naukowe zbliży nas ostatecznie do poznania absolutnej Prawdy o świecie i naszym w nim miejscu. Kult prawdy ściśle łączył się z optymizmem poznawczym: poznanie nie zna żadnych niemożliwych do pokonania barier i przeszkód, prowadzi ono prostą drogą do ostatecznego celu – poznania świata takim, jakim on jest” (tamże, s. 17). W poznaniu naukowym istotne jest, aby paradygmat rodził się z potrzeb własnej dyscypliny naukowej i starał się przetrząsnąć mosty w stronę innych dziedzin, zamiast je naśladować. „Przyrodniczoznawcza wiedza efektywna technologicznie musi uzyskać wpierw pozytywną kwalifikację epistemologiczną” (J. Kmita, 1984, s.25). Jednak coraz częściej przekonanie o jakiejś absolutnej, a nie relatywnej wyższości poznawczej przyrodniczoznawstwa nad humanistyką nie wytrzymuje krytyki.

Oglądanie świata z perspektywy humanisty domaga się szukania głębi, a nie tylko wyłączenie „płaskiej ziemi”. W innej stylizacji, można za K. Wilberem (1997) powtórzyć że, poznanie nie jest tylko kroczeniem po ścieżkach Prawej Ręki, czyli obiektywnej, pozytywistycznej, płaskiej, monologicznej obserwacji, ale również zdobywaniem ścieżek Lewej Ręki z jej intersubiektywną, interpretacyjno-hermeneutyczną, głęboką, dialogiczną komunikacją.

Moje rozważanie jest taką próbą, która wymagała zaangażowania nie tylko logicznego myślenia, ale wyobraźni, intuicji, wglądu, a nade wszystko odwagi w zderzeniu się z materią dla humanisty częściowo obcą, ale przecież (współ)obecną, uwikłaną, ale fascynującą, tajemniczą, ale urzekającą.

## Ku Mądrości

O mądrości dyskutowano w ramach filozofii i religii od tysięcy lat. Jeśli chodzi o religię, to różnej jej interpretacji dostarcza nam np. Biblia, konkretnie Księga Mądrości. Wybrany przeze mnie i przytoczony fragment wskazuje na jedno z możliwych tłumaczeń (egzegezy) tego fenomenu, skupiając naszą uwagę na **pragnieniu**, które niczym intelektualna kłamra zamknie na ostatniej

stronie moje rozważanie. A zatem „mądrość jest wspaniała i nie wędnie, Ci łatwo ją dostrzegą, którzy ją miłują, Ci ją znajdą, którzy jej szukają, [...], o niej rozmyślać – to szczyt roztropności, [...], początkiem jej najprawdziwsze pragnienie [...]” (Biblia Tysiąclecia, 2000, s. 867).

Ostatnio duże zainteresowanie mądrością wykazują naukowcy reprezentujący różne dyscypliny naukowe, takie jak, antropologia kulturowa, psychologia, czy pedagogika. Można powiedzieć, że znalazła się ona w centrum dyskursu interdyscyplinarnego, a kierunek ku mądrości jak twierdzi R. Pachociński (1999) jest kroczeniem do przodu na kontinuum: **dane – informacje – wiedza – mądrość**. Analizy z metapoziomu ukazują, w moim przekonaniu, mądrość jako kategorię uniwersalną kulturowo. Ilustracją tego niech będą pewne cechy, które można odnaleźć w tradycji azjatyckiej, afrykańskiej i zachodniej (Psychologia pozytywna, 2005, s. 122).

- Mądrość zajmuje się ważnymi i trudnymi pytaniami oraz strategiami dotyczącymi stylu i sensu życia
- Mądrość obejmuje wiedzę dotyczącą granic wiedzy i elementu niepewności w świecie
- Mądrość reprezentuje najwyższy poziom wiedzy, zdolność sądzenia i kompetencji doradczych
- Mądrość stanowi wiedzę o wyjątkowo dużym zakresie, głębokości, ciężarze gatunkowym i stopniu wyważenia
- Mądrość wymaga doskonałej synergii umysłu i charakteru, to jest współgrania wiedzy i cnót
- Mądrość reprezentuje wiedzę wykorzystywaną dla dobra lub dobrostanu własnego i innych ludzi
- Mądrość, choć trudno ją zdobyć i określić, łatwo rozpoznać w jej przejawach.

Mądrość, jak czytamy w Psychologii Pozytywnej (2005) „staje się tematem naukowej dysputy o dobrym życiu, ale żaden jej empiryczny przejaw nie jest w stanie sprostać aspiracjom teoretycznym” (tamże, s. 119). I ja się z tym absolutnie zgadzam.

Sadzę jednak, iż ową naukową dysputę o mądrości należy pokierować nie tylko w stronę dobrego, ale również pięknego i prawdziwego życia. Idea platońskiej „trójjedni” – Piękna, Dobra i Prawdy, czy też inaczej Wielkiej Trójki K. Wilbera (1997) – stanie się w dalszej części mojego wywodu ważną wykładnią dla doświadczenia fenomenu mądrości.

Jeśli wskazuję na edukacyjne przestrzenie doświadczenia mądrości, to muszę przyznać, że logika arystotelesowska, czy też mechanistyczny paradygmat kartezjańsko-newtonowski nie wystarcza do wyjaśnienia postawionych przeze mnie tez.

Jakie to tezy?

- 1) **Mądrość przekracza i ogarnia wiedzę**
- 2) **Przestrzeń intencjonalnie tworzy sam człowiek**
- 3) **Duch obserwuje świadomość i wybiera mądrość**

Wszystkie postawione przeze mnie tezy nie istnieją obok siebie, ale dopełniają się tworząc holistyczną jedność w odpowiedzi na pytanie o edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości.

### **Mądrość przekracza i ogarnia wiedzę**

Odwołując się do historii, możemy dowiedzieć, że z zapotrzebowania na mądrość narodziła się pierwsza wyspecjalizowana forma myślenia, którą nazwano filozofią, czyli umiłowaniem mądrości. Różne wypracowane systemy filozoficzne świadczą o tym, że bycie filozofem oznaczało coś więcej, niż bycie dobrze poinformowanym, czy bycie ucieleśnieniem współczesnej filozofowi wiedzy. Filozofowie starożytni wywodzili swoje powinności z wartości prawdy. Słowa poety T.S. Eliota: „Gdzie podziła się mądrość, którą zagubiliśmy w wiedzy” (cyt. za: R. Pachociński, 1999, s. 57) oddają, jak sądzę, znak współczesnego świata. Poświęcę temu zagadnieniu chwilę uwagi.

Współczesne teorie wiedzy są zgodne co do tego, że wszelka wiedza ma charakter kontekstualny. Mówi się w związku z tym o paradygmatycznym charakterze wiedzy naukowej. Thomas Kuhn, fizyk i historyk nauki w swej pracy zatytułowanej „Struktura rewolucji naukowych” (1968) dowiódł, że dzieje każdej nauki dalekie są od procesu liniowego i że dyscypliny naukowe, pomimo swoich technicznych osiągnięć, niekoniecznie przybliżają nas do coraz precyzyjniejszego opisu rzeczywistości. Historia nauki, jak twierdzi, wykazuje wyraźnie cykliczny przebieg o określonych stadiach i typowej dynamice. Proces ten ma charakter prawidłowości, a związane z nim zmiany można zrozumieć, a nawet przewidywać. Pojęciem, które to umożliwia jest **p a r a d y g m a t**, rozumiany w najszerszym znaczeniu „jako układ przekonań, wartości i metod podzielanych przez członków danej społeczności naukowej” (S. Grof, 1999, s. 51). Paradygmaty odgrywają w dziejach nauki rolę kluczową, są niezbywalne, jednak na pewnych etapach rozwoju działają zachowawczo, poważnie ograniczając prawdopodobieństwo dokonania nowych odkryć i zbadania nieznanych obszarów rzeczywistości. Dlaczego tak się dzieje? Odpowiedź, jak sądzę, może być jedna, „mylenie mapy z terytorium”, co oznacza, że paradygmat to tylko mapa do przybliżonego opisu terytorium, a nie samo terytorium. To poważny błąd epistemologiczny tzw. pomylenie typów logicznych, który ogranicza opis prawdziwej rzeczywistości. Należy z dużą mocą podkreślić, że myśląc w ramach nowego paradygmatu, jesteśmy przekonani, że wszechświat jest jakby większy, niż to sobie do tej pory wyobrażaliśmy. Trzeba też powiedzieć, że dotychczasowy paradygmat nakłada swój czar na społeczność badaczy tak bardzo, że anomalie nie wystarczają do podważenia zasadności jego podstawowych założeń. Nowa, radykalna teoria nie może być dodatkiem do istniejącej wiedzy lub jej uzupełnieniem. Nowa teoria wymusza głęboką rewizję wcześniejszych teorii i pociąga za sobą ponowną ocenę znanych faktów, oraz przemianę. Naukowcy,



którzy przechodzą do nowego paradygmatu, mówią o doświadczeniu „Aha”, opartym na nagłym wglądzie lub intuicyjnym olśnieniu, a nie wyłącznie na racjonalnym myśleniu. Zdarzenia takie stanowią prawdziwe rewolucje naukowe, które mogą wystąpić w wielu wąskich dyscyplinach, ale również mogą wywierać szeroki wpływ na inne dziedziny wiedzy (S. Grof, 1999).

Przykładem tego typu zmiany jest, interesujące dla dalszego mojego wywodu, przejście od fizyki newtonowskiej do fizyki einsteinowskiej, czy też inaczej, z mechaniki klasycznej do teorii kwantów.

Niezwykle fascynujące jest dla mnie szukanie analogii (a nie zgodności, czy komplementarności) wynikających z paradygmatu relatywistycznej fizyki kwantowej z obserwacjami badań nad świadomością, co stało się wykładnią innego rozumienia człowieka i świata. Ma to, w moim przekonaniu, niezwykle doniosłe znaczenie dla rozważanego tu problemu edukacyjnych przestrzeni doświadczenia mądrości.

Wydaje się, że nauka zachodniej cywilizacji coraz bardziej zbliża się do zmiany paradygmatu, która odmieni nasze koncepcje na temat rzeczywistości i ludzkiej natury, wypełni przepaść istniejącą między mądrością starożytnych a nowoczesną nauką oraz pogodzi duchowość Wschodu z pragmatyzmem Zachodu (zob. H. Skolimowski, 1989; A. Naess, 1992). Fritjof Capra (1994) twierdzi nawet, że to, co pojawiło się w fizyce kwantowej, było istotą hinduizmu i buddyźmu. Ciekawe jest to, że wielu wybitnych naukowców, którzy zrewolucjonizowali współczesną fizykę, takich jak Albert Einstein, Niels Borh, Erwin Schrödinger, Werner Heisenberg, Robert Oppenheimer i Dawid Bohm, „uznało swoje myślenie za całkowicie zgodne z duchowością i światopoglądem mistycznym” (S. Grof, 1999, s. 112). Erwin Schrödinger, laureat Nagrody Nobla, współtwórca nowożytnej mechaniki kwantowej twierdził, że „to niemożliwe, aby jedność wiedzy, uczuć i wyborów, którą nazywasz swoją własną, nagle z nicości przemieniła się w istnienie i to tak całkiem niedawno; ta wiedza, uczucia i wybory są wieczne i niezmiennalne i są jednym we wszystkich ludziach, a nawet we wszystkich czujących istotach” (K. Wilber, 2007 s. 29–30).

W ramach nowej koncepcji świata zauważalne jest istotne zbliżenie się do siebie fizyki i metafizyki czy też mistyki, co wyraża się w moim przekonaniu, w odwróceniu kierunku myśli od sprowadzenia nieba na ziemię do unoszenia ziemi ku niebu, czyli ponownego zaczarowania świata (I. Prigogine, I. Stengers, 1990). Jest to wielce budujący znak, który powinien pomóc w usankcjonowaniu nowych epistemologii w oczach społeczności naukowej. „Swoistym paradoksem u progu trzeciego tysiąclecia jest to, iż specyficzny nastrój mistycyzmu zawarty w sformułowaniach niektórych hipotez naukowych, zaskakujących śmiałością i głębią filozoficznych przemyśleń, spotykamy częściej u znakomitych fizyków, chemików, astronomów, zwłaszcza u najwybitniejszych z nich (m.in. u laureatów Nagrody Nobla), niż u filozofów (J. Kosian, 2001, s. 15), czy też psychologów, socjologów, pedagogów (przyp. – M.P.). Zarówno bowiem w submole-

kularnym mikrokosmosie, jak i makrokosmosie dzieją się rzeczy niezwykle i tajemnicze, często niewytłumaczalne w języku obiektywnej wiedzy naukowej.

Czym zatem w gruncie rzeczy jest fizyka kwantowa, która ma ponownie zaczarować świat? Na to pytanie humanisty, należy udzielić odpowiedzi dla humanisty, podkreślając rolę najnowszych odkryć tej nauki (w rozumieniu mądrości), która dysponując różnorodnymi technikami poznawczymi dokonała **poetyckiego przesłuchania przyrody**. Właśnie poetyckiego w etymologicznym znaczeniu tego słowa, zgodnie z którym poeta to twórca – aktywny, kierujący i badający (I. Prigogine, I. Stengers, 1990). Ci wszyscy wielcy fizycy byli takimi „poetami” i mówili we własnym języku. Dlaczego najpiękniejszym uczuciem, jakiego możemy doświadczyć, jest przeżycie mistyczne (Einstein), dlaczego mechanizm wymaga mistyki (de Broglie), dlaczego wątpimy w istnienie w umyśle jakiegoś wiecznego ducha (Jeans), „dlaczego synteza obejmująca zarówno racjonalne zrozumienie, jak i mistyczne doświadczenie jedności jest *mythos* naszych czasów i naszego wieku (W. Pauli), dlaczego należy powiedzieć wreszcie o najważniejszym związku ze wszystkich, o związku ludzkiej duszy i boskiego ducha (Eddington)” (K. Wilber, 2007, s. 31).

Wracając do analizowanego tu fenomenu mądrości, należy stwierdzić, że wszystkie psychologiczne teorie mądrości, począwszy od koncepcji intuicyjnych do wyartykułowanych, w moim odczuciu, są wystarczalne tylko do pewnego poziomu rozwoju świadomości.

Koncepcje intuicyjne to przekonania i reprezentacje zwykłych ludzi na temat mądrości i cech mądrego człowieka. We wszystkich tych koncepcjach jest mowa o składnikach poznawczych, a także społecznych, motywacyjnych i emocjonalnych. Składniki poznawcze obejmują zazwyczaj duże zdolności intelektualne, bogatą wiedzę, doświadczenie, umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce. Składniki społeczno-emocjonalne obejmują umiejętności społeczne, takie jak wrażliwość i troska o innych oraz umiejętność udzielania dobrych rad. Składnik motywacyjny, odnosi się do dobrych intencji (Psychologia pozytywna, 2005, s. 123).

Druga grupa teorii mądrości to teorie wyartykułowane czy systematyczne. Skupiają się one na poznawczych i behawioralnych przejawach mądrości. Jednym z głównych celów tych teorii jest rozwijanie teoretycznych modeli mądrości, które pozwalałyby na badania empiryczne. Dotychczasowe teoretyczne i empiryczne prace dotyczące systematycznych teorii mądrości można sklasyfikować w następujące grupy 1) konceptualizacja mądrości jako cechy osobistej lub dyspozycji osobowościowej; 2) konceptualizacja mądrości w neo-Piagetowskiej tradycji myślenia postformalnego i dialektycznego; 3) konceptualizacja mądrości jako systemu eksperckiego, zajmującego się sensem i sposobem życia, tak jak w Berlińskim Paradygmacie Mądrości. W projekcie tym definiuje się mądrość „jako znanstwo w zakresie sensu i sposobu życia, próbując uporządkować na skali mądrości behawioralne jej przejawy (tamże, s. 129).

Paradygmat Berliński wymienia pięć kryteriów przejawów mądrości:

- 1) wiedza faktograficzna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej;
- 2) wiedza proceduralna w zakresie owej pragmatyki;
- 3) wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia;
- 4) relatywizm wartości i tolerancja odnoszące się do uznania indywidualnych i kulturowych różnic;
- 5) świadomość braku pewności i radzenia sobie z nim dotycząca wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji (tamże, s. 128).

Jak widzimy we wszystkich prezentowanych koncepcjach mądrości, wiedza stanowi nieodzowny składnik jej definicji. Jednak moim zdaniem, nie można postawić znaku równości między wiedzą a mądrością. Mądrość bowiem przekracza i ogarnia wiedzę.

Próba wyjaśnienia fenomenu mądrości wymaga, w moim przekonaniu, nowego paradygmatu, zgodnie którym, podkreślę to jeszcze raz, wszechświat jest jakby większy, niż to sobie do tej pory wyobrażaliśmy. Co ja chcę przez to powiedzieć?

Otóż, świadomość człowieka wypełnia dwie ważne funkcje. Pierwsza funkcja – tworzenie znaczenia jest pewnego rodzaju ruchem horyzontalnym, funkcja druga – przekraczanie znaczenia, jest ruchem wertykalnym (wyżej, głębiej). Pierwszą z nich można nazwać objaśnianiem, drugą zaś przemianą. W przypadku objaśniania człowiek otrzymuje nowy sposób myślenia o rzeczywistości, uczy się objaśniać swój świat w kategoriach nowego języka, nowego paradygmatu i to nowe objaśnienie na jakiś czas łagodzi zamęt intelektualny i emocjonalny. W przypadku przemiany proces objaśniania zostaje zakwestionowany, podkopany, a sama świadomość, czymkolwiek ona jest, zostaje poddana badaniu, obserwacji, „zostaje jakby schwytna za gardło” (K. Wilber, 2000, s. 37). Nie należy ani faworyzować przemiany, ani umniejszać objaśnienia, należy integrować obydwie funkcje i pielęgnować „gniewną mądrość” (tamże, s. 43), która jest między nimi. Dlaczego gniewna?, ponieważ możesz mieć rację, ale możesz się mylić. Możesz jednak zaryzykować wyrażenie jej z pasją i odwagą, gdyż jak mówi S. Kierkegaard tylko badanie i wyrażenie swojej wizji z pasją, może pokonać opór świata w odkrywaniu prawdy (zob. Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej, 1999).

Dlatego spróbuję z pasją poprowadzić swoje dalsze rozważania dotyczące też postawionych na samym początku. Przypomnę, iż pierwsza z nich brzmi: **Mądrość przekracza i ogarnia wiedzę.**

Próbę jej wyjaśnienia lokuję w holonomicznej, czy też holograficznej teorii wszechświata mającej swoje zakorzenienie w osiągnięciach matematyki, techniki laserowej, holografii, fizyki relatywistyczno-kwantowej oraz badań nad mózgiem (m.in. w postaci holograficznej teorii mózgu K. Pribrama). Przedstawia ona ciekawą alternatywę wobec tradycyjnego rozumienia relacji między całością a jej częściami. Przekraczanie takiego tradycyjnego myślenia jest własnością różnorodnych systemów filozofii wieczystej.

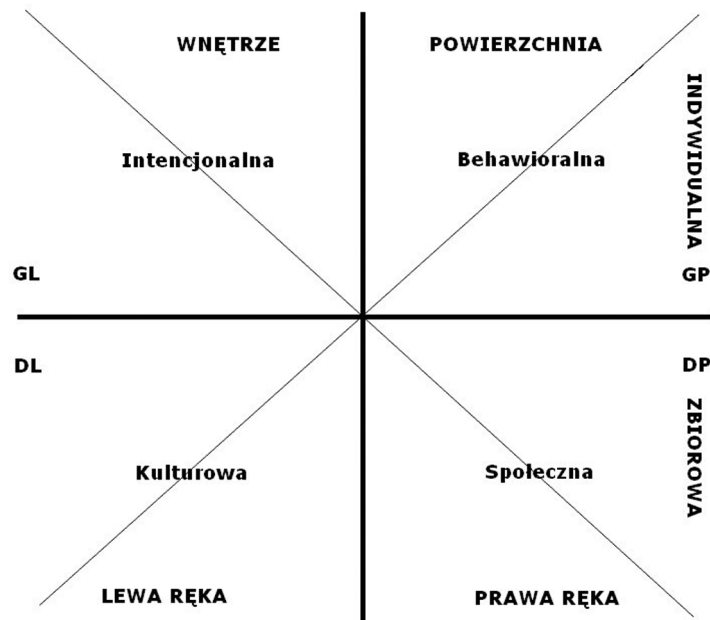
Współczesne holonomiczne ujęcie wszechświata posiada poprzedników w starożytnej duchowej filozofii indyjskiej i chińskiej oraz w monadologii wielkiego filozofa i matematyka Gottfrieda W. von Leibniza. Można je przykładowo odnaleźć w poetyckim opisie naszyjnika wedyjskiego bożka Indry w *Awatamsaka Sutrze*. „Powiedziano, że w niebiosach Indry znajdziesz wzór pereł tak ułożonych, że patrząc na jedną, widzisz odbicie wszystkich pozostałych. Tak samo każda rzecz na świecie nie jest jedynie sobą, ale zawiera wszystkie inne rzeczy i w istocie jest wszystkim” (S. Grof, 1999, s. 142).

Szkoła myśli buddyjskiej Hua jen holonomiczną wizję wszechświata wyraża następującą formułą: „Jedno we wszystkim, wszystko w jednym, jedno w jednym, wszystko we wszystkim” (tamże, s. 178). W tradycji dżain holonomiczne ujęcie świata jest bardzo subtelne. Składa się on z bezgranicznie złożonego systemu jednostek świadomości, czyli dżiw, uwięzionych w materii na różnych etapach kosmicznego cyklu. Pojęcie świadomości i dżiwy łączy się z ludźmi, zwierzętami, roślinami, przedmiotami i procesami.

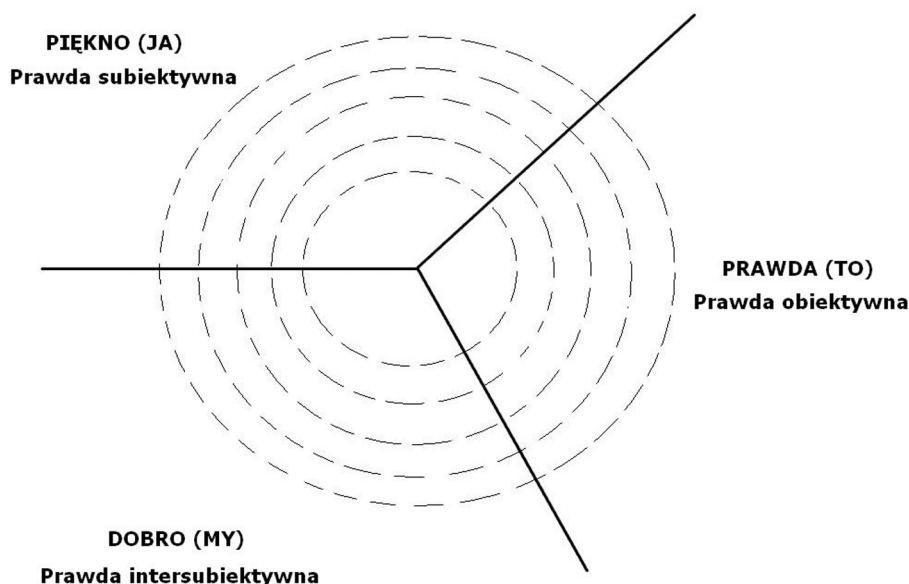
Także w tradycji Zachodu odnajdujemy podobne przykłady. Filozofia hellenistyczna roztaczająca holistyczną wizję świata, pozostawała pod wielkim wpływem Platona, ale jednocześnie nie stroniła od wpływów wschodnich (mystycyzmu). Jej kolebką stała się Aleksandria na styku Zachodu i Wschodu (zob. T. Tatariewicz, 2005; J. Gaarder, 1995).

Jedną ze współczesnych koncepcji, do której chcę odnieść pierwszą swoją tezę jest koncepcja czterech holistycznych porządków czy też metaforycznych „czterech kątów Kosmosu” K. Wilbera (zob. ryc. 1 i ryc. 2). Istotą tej koncepcji jest idea czterech ćwiartek: behawioralnej, intencjonalnej, społecznej i kulturowej, będących kolejnymi aspektami tego samego holonu. Holon zaś to byt, który sam jest całością i jednocześnie częścią jakiejś innej części. Kiedy przyglądamy się rzeczom, procesom, to okazuje się wkrótce, że nie są one jedynie całościami, lecz właśnie częściami czegoś innego. Holony powstają więc holarchicznie, co oznacza naturalny porządek narastającej całości. Każdy z nich przekracza i zawiera następne, które go poprzedzają, zyskując w ten sposób coraz większą głębię. W prezentowanej koncepcji górne ćwiartki dotyczą indywidualnych, a dolne zbiorowych holonów, lewe zaś odnoszą się do wnętrza, a prawe z kolei do ich powierzchni. K. Wilber określa je jeszcze inaczej, jako subiektywne Ścieżki Lewej Ręki i obiektywne Prawej Ręki. Ścieżki Lewej Ręki to aspekt intencjonalny i kulturowy, Prawej zaś – behawioralny i społeczny – zob. ryc. 1 (K. Wilber, 1997, s. 35–49, 92–106). Ponieważ obie ćwiartki Prawej Ręki są obiektywnymi, można je potraktować jako jedną i dlatego często cztery wymiary są upraszczane do trzech: ja, my i to. K. Wilber proponuje łatwy sposób na zapamiętanie tych trzech podstawowych wymiarów, co koresponduje ze wspomnianą już przeze mnie ideą trójjedni platońskiej. Piękno pojawia się w oku patrzącego – „ja”. Dobro odnosi się do moralnych i etycznych działań, które zachodzą między tobą i mną – „my”. Prawda zwykle odnosi się do obiektywnego empiryczne-

go faktu – „to”. A zatem trzy podstawowe wymiary, „ja”, „my”, „to”, odnoszą się również do Piękna, Dobra i Prawdy, albo sztuki, moralności i nauki (K. Wilber, 2000, s. 75). Prawda – nauka – to jest odkrywaniem prawdy obiektywnej, Dobro – moralność – my – jest odkrywaniem prawdy intersubiektywnej, zaś Piękno – ja – sztuka jest odkrywaniem prawdy subiektywnej – zob. ryc. 2. Dlatego twierzę, że fenomen mądrości nie tylko ukierunkowuje na dobre, ale także piękne i prawdziwe życie. Używając języka Wilbera, można powiedzieć, że holon czyli całość/część mądrości obejmuje prawdę obiektywną, subiektywną i intersubiektywną.



Ryc. 1. Cztery ćwiartki – „Cztery Kąty Kosmosu” (źródło: K. Wilber, 1997)



Ryc. 2. Poziomy Dobra, Prawdy i Piękna (źródło: K. Wilber, 1997)

Te różne poziomy prawdy ostatecznie doprowadzają nas do prawdy o jedność, gdyż „wcześniejsze rozdzielenie Wielkiej Trójki spowodowało utratę czaru świata” (K. Wilber, 1997 s. 330). My mamy, także za sprawą m.in. fizyki relatywistyczno-kwantowej, zaczarować świat ponownie, powrócić do jedności. Prawdziwie zintegrowany, czy holistyczny pogląd dotyczący mądrości mówi zatem o połączeniu tych trzech wymiarów: ja, my, to: sztuka, moralność, nauka; Piękno, Dobro, Prawda z głównymi wymiarami egzystencji tzn. z ciałem, umysłem i duchem. Prawdziwy holizm opiera się na holarchii – „szeregowaniu wzrastającej całości, wzrastającego zawierania, obejmowania i troski (K. Wilber, 2000, s. 269).

W tym właśnie sensie mądrość przekracza i ogarnia wiedzę.

### Przestrzeń intencjonalnie tworzy sam człowiek

Postawiona przeze mnie teza wymaga na początku przedstawienia kontekstu, czy też ramy interpretacyjnej, w perspektywie której tłumaczenie jej stanie się bardziej jasne. Wróćmy więc do świata kwantów, przywołując najbardziej charakterystyczne ryty tej teorii na potrzeby mojego rozważania.

Początek XX wieku przyniósł w fizyce odkrycia, które wstrząsnęły fundamentem newtonowskiego obrazu świata. Kamieniami milowymi postępu i wkroczenia w nową jakość fizyki były dwie publikacje Alberta Einsteina. W pierwszej z nich sformułował on zasady swojej szczególnej teorii względności, w drugiej przedstawił nowy sposób rozumienia światła, rozbudowany potem przez zespół fizyków w kwantową teorię procesów atomowych. Teoria względności i nowa teoria atomu podważyły wszystkie podstawowe założenia newtonowskiej fizyki: istnienie absolutnego czasu i przestrzeni (przestrzeń określały aksjomaty Euklidesa stanowiące podstawę jego klasycznej trójwymiarowej geometrii), trwały materialny charakter wszechświata, definicję sił fizycznych, skrajnie deterministyczny sposób wyjaśniania i ideę obiektywnego – nie obejmującego obserwatora – opisu zjawisk. (L.N. Cooper, 1975).

Zgodnie z teorią względności, przestrzeń nie jest trójwymiarowa, a czas nie jest liniowy, poza tym żadne z nich nie stanowi odrębnego bytu. Są one ściśle powiązane ze sobą i formują czterowymiarowe kontinuum zwane czasoprzestrzenią. Upływ czasu nie jest ani jednostajny, ani zawsze jednakowy, a zależy od położenia obserwatorów i ich względnej prędkości w stosunku do obserwowanego zdarzenia. W teorii kwantów można poruszać się wstecz. Cała struktura czasoprzestrzeni zależy od rozmieszczenia w niej materii, ale rozróżnienie między materią a pustą przestrzenią też straciło na znaczeniu. Badania na poziomie subatomowym przedstawiają atomy jako składające się z pustej przestrzeni, która zawiera miniaturowe cząstki materii. Fizyka kwantowa wykazała, że nawet one nie stanowią trwałych obiektów. Subatomowe cząstki posiadają abstrakcyjne właściwości i wykazują paradoksalną, podwójną naturę: w zależności od sposobu zaprojektowania sytuacji doświadczalnej czasem przejawiają się jako cząstki, a czasem jako fale. Zdolność taka jest całkowitym zaprzeczeniem arystotelesowskiej logiki. W fizyce kwantowej oba te opisy wykluczają się nawzajem, jednak są równoważne i niezbędne do pełnego (całościowego) zrozumienia opisywanych zjawisk. Niels Bohr nazwał to zjawisko zasadą komplementarności, która sankcjonuje paradoks w nauce, zamiast go rozwiązywać. Ten paradoks w fizyce kwantowej przychodzi mi na myśl – koan w tradycji Wschodu, czyli niedorzeczne stwierdzenie, które uczeń stara się zrozumieć na drodze kontemplacji (wykorzystałam go udowadniając w innym artykule następującą tezę: od wizji świata w optyce ekologii głębokiej do wizji edukacji jako prawdziwej roboty i świętowania zrazem; zob. M. Piasecka, 2003).

Pozorne przeciwieństwo między obrazami cząstki i fali rozwiązano w teorii kwantowej w taki sposób, który kruszy do reszty fundament mechanistycznego paradygmatu. Otóż, materia na poziomie subatomowym nie istnieje na pewno w konkretnych miejscach, ale raczej wykazuje „tendencję do zaistnienia”, a zdarzenia atomowe nie zachodzą z pewnością w określonym czasie i w określony sposób, a raczej „przejawiają tendencję do występowania”. Atomy to nie rzeczy, ale tendencje właśnie. „Fizyka kwantowa to fizyka możliwości!” (wy-

powieź z filmu *What the blip do we know*; Amit Goswami, Professor of Physics).

Na poziomie subatomowym świat trwałych obiektów materialnych rozplywa się w skomplikowany wzór fal prawdopodobieństwa. Najbardziej spektakularnym rezultatem teorii względności było doświadczalne wykazanie, że cząstki materialne można utworzyć z czystej energii, w procesie odwrotnym zaś potwórnice zamienić je w czystą energię.

Według kwantowej teorii pola nie da się oddzielić cząstek od otaczającej je przestrzeni. Są one tylko zagęszczeniami ciągłego pola obecnego w przestrzeni. Teoria pola wyjaśnia, że cząstki mogą wyłaniać się spontanicznie z próżni i ponownie w niej znikać. Jednym z najważniejszych dokonań najnowszej fizyki jest odkrycie dynamicznych właściwości próżni. Jest ona pustką, nicością, ale zawiera potencjalność wszystkich form ze świata cząstek (S. Grof, 1999).

W świecie kwantów istnieje kategoria superpozycji, która mówi, że cząstka może być w dwóch lub więcej miejscach, lub stanach jednocześnie. To jedna z najbardziej charakterystycznych cech kwantowego świata. Jest to świat potencjalnych możliwości aż do wyboru. Otaczający nas świat materialny jest możliwymi ruchami świadomości. „To ja wybieram doświadczenie, które się manifestuje – tzn. wywieram wpływ na pole kwantowe – tak mówi fizyka kwantowa” (wypowiedź z filmu *What the blip do we know*; Fred Alan Wolf, Professor of Physics).

Trzeba zadać zasadnicze pytanie : Jaka jest zatem kartografia, a raczej powiedzialabym psychogeografia przestrzeni edukacyjnej? W koncepcji epistemologicznej G. Batesona wątek „mapy i terytorium” mówi wprost o tym, że w tworzeniu mapy nie można pominąć samego kartografa, który istotnie wpływa na obraz świata (K. Wilber, 1997).

David Bohm, wybitny fizyk teoretyczny, współpracownik Einsteina sformułował nowoczesny model wszechświata, który rozszerza zasady holonomii na sfery, które nie są przedmiotem bezpośredniej obserwacji wedle obowiązujących standardów naukowych. Opisuje on naturę rzeczywistości w ogóle, a w szczególności świadomości jako nieprzerwaną, spójną całość, która uczestniczy w procesie nieustannych zmian tzw. holoruchu. Cały świat badany mechanicznie, czyli zjawiska jakie spostrzegamy naszymi zmysłami i potem racjonalizujemy, stanowią zaledwie fragment rzeczywistości, jej rozwinięty, czy też jawny porządek. Istnieje natomiast szczególna forma zawarta w ogólniejszej całości bytu lub ujawniająca się w nim, która jest początkiem i twórczą macierzą tzw. porządek zwinięty lub ukryty. W ukrytym porządku przestrzeń i czas nie są już dominującymi czynnikami, które przesądzają o relacjach zależności bądź niezależności. Różne aspekty bytu są sensownie związane z całością, nie stanowiąc już niezależnych cegiełek (S. Grof, 1999). Opisana wizja wszechświata przypomina zatem żywy organizm, jest organistyczną/holistyczną wizją w odróżnieniu do mechanistycznej, która konceptualnie kawałkuje świat, dzieląc to,



co jest niepodzielne, a także jednocząc to, co jest nieprzystawalne (zob. K. Wilber, 1996).

Można zatem powiedzieć, że żyjemy w świecie, w którym widzimy klasyczny wierzchołek ogromnej kwantowo-mechanicznej góry. Musimy uruchomić inne moce sprawcze, takie jak wyobraźnia. **Ma to, w moim przekonaniu, niezwykle konsekwencje w określaniu przestrzeni edukacyjnych, bo to od kartografa zależy, co on widzi, czy dostrzega ukryte porządki świata i jak wypełnia „treścią wymiar ludzkiego istnienia”** (por. Yi-Fu Tuan, 1987, s. 154).

Bardzo osobliwą interpretacją fizyki kwantowej, pomocną w moim rozważaniu, jest hipoteza wielu światów związana z następującymi uczonymi: Hughem Everettem III, Johnem Archibaldem Wheelerem i Neillem Grahamem. Zakłada ona, że wszechświat dzieli się w każdym momencie czasu na nieskończenie wiele wszechświatów. Rzeczywistość jest nieskończoną liczbą tych wszystkich wszechświatów znajdujących się w superprzestrzeni, która je wszystkie w sobie mieści. Wszystkie rzeczywistości istnieją obok siebie równolegle. Koncepcja superprzestrzeni teoretycznie dopuszcza natychmiastową komunikację między wszystkimi elementami wszechświata.

Z punktu widzenia psychologii najbardziej radykalną interpretacją superprzestrzeni jest ta, która zakłada decydującą rolę psychiczności w świecie kwantowym. Autorzy tak myślący zakładają, że to umysł (czy też świadomość) wpływa na materię, a nawet ją stwarza. Idee, pojęcia, informacje – to one stwarzają rzeczy. Rzeczywistość to świat potencjalnych możliwości, aż do wyboru. Otaczający nas materialny świat, to świat możliwych ruchów mojej świadomości. Jest to bardzo radykalna myśl, którą należy zaakceptować, ponieważ przyzwyczailiśmy się do tego, że istniejący świat tam, jest niezależny od naszego doświadczenia.

Twórca teorii superprzestrzeni (hiperprzestrzeni), wspomniany już astrofizyk amerykański J.A. Wheeler podkreślając nową rolę człowieka jako współtwórcy świata, wskazuje na to, iż żyje on we wszechświecie partycypującym, którego jest integralną częścią. Opis świata, którego dokonuje, jest ciągiem procesów obserwacji i pomiaru, którego zakończenie znajduje się zawsze w świadomości ludzkiego obserwatora. Można więc powiedzieć, że „**czym subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy świat, a właściwa postawa wobec świata tak pojmowanego to twórczość, spontaniczność, współuczestniczenie**” (zob. K. Leksicka, R. Łukaszewicz, 1998).

Kolejne ważne pytania dotyczące przestrzeni, wynikają z najnowszych badań nad mózgiem, który „nie widzi różnicy między tym, co jest tam, a tym co jest tu” (wypowiedź z filmu *What the blip go we know*, Daniel Monti, M.D.). Rzeczywistość dzieje się w mózgu cały czas. Czy to co widzi mózg, to jest rzeczywistość? Czy ona jest na zewnątrz, czy wewnątrz nas? „Dlaczego odtwarzamy ciągle tę samą rzeczywistość w potencjale możliwości jakie mamy? Czy to

możliwe, że zostaliśmy tak dalece uwarunkowani do wiary w to, że świat zewnętrzny jest bardziej rzeczywisty od świata wewnątrz nas.”

„Nowy model nauki (paradygmat mechaniki kwantowo-relatywistycznej), stwierdza zupełnie coś przeciwnego, że to, co dzieje się wewnątrz nas kształtuje to, co dzieje się na zewnątrz” (wypowiedź z filmu *What the blip do we know*; Joe Dispenza, D.C). Warto w tym miejscu przywołać słowa A. Einsteina o tym, że: „Istota ludzka jest częścią całości, nazywaną przez nas wszechświatem, częścią ograniczoną w czasie i przestrzeni. Doświadcza ona swoich myśli i uczuć jako oddzielonych od reszty jako rodzaju złudzenia optycznego swojej świadomości. Owa iluzja jest dla nas odmianą więzienia, ograniczającą nas do osobistych pragnień [...]. Naszym zadaniem powinno być uwolnienie się z tych okowów [...], aby objąć wszystkie istoty oraz przyrodę w całym jej pięknie” (A. Einstein cyt. za: R. Dilts, 2006, s. 279). Wielką moc sprawczą możemy przypisać tu intencjonalności naszych myśli i pozytywnej afirmacji świata. Niebagatelną rolę wypełnia też wyobraźnia, która w akcie twórczym kształtuje rzeczywistość zgodnie z naszymi pragnieniami.

Z punktu widzenia neurologii procesy przebiegające na poziomie duchowym są związane ze swego rodzaju polem relacji między naszym własnym systemem nerwowym i systemami innych ludzi, tworząc pewien rodzaj większego, zbiorowego systemu nerwowego. Efekt działania tego pola interakcji określa się czasem jako umysł grupowy, grupowy duch albo świadomość zbiorowa. Pole to może obejmować również systemy nerwowe innych stworzeń, a nawet środowiska (R. Dilts, 2006). G. Bateson twierdził, że: „ Indywidualny umysł znajduje się nie tylko wewnątrz ciała, ale jest obecny także na ścieżkach i przekazach na zewnątrz niego. Istnieje też większa Mądrość, której indywidualny umysł jest tylko podsystemem. Ten większy umysł jest porównywalny z Bogiem i może być tym, o czym ludzie myślą jako o Bogu, ale mimo to jest on obecny w całkowicie wzajemnie powiązonym systemie społecznym i ekologii planetarnej” (G. Bateson, cyt. za: R. Dilts, 2006, s. 282).

Tak rozumiana przestrzeń edukacyjna, jest subtelną, mądrą obiektywizacją ludzkiego ducha.

### **Duch obserwuje świadomość i wybiera mądrość**

Rodzi się następne pytanie : Kim on jest? Kartograf – „obserwator, którego nie należy ignorować i który stwarza rzeczywistość” (wypowiedź z filmu *What the blip do we know*; Ramtha, Master Teacher). Kto dokonuje wyboru? To jedno z najtrudniejszych pytań, a postawiona przeze mnie kolejna teza wydaje się nie do zaakceptowania w ramach klasycznej psychologii. Dlaczego?, ponieważ do głosu dochodzi pierwiastek duchowy. Teza ta brzmi: **Duch obserwuje świadomość i wybiera mądrość.**

Moja próba rozwikłania owej tezy, wikła mnie w tzw. Wielki Łańcuch Istnienia, holarchiczny porządek rozwoju świadomości człowieka, który jest ciągłym spiralnym ruchem w przekraczaniu i zawieraniu kolejnych poziomów, jest wielką „holarchią urzeczywistniania” (K. Wilber, 1997, s. 171). Biorąc pod uwagę doświadczenia Zachodu i Wschodu można przedstawić dziesięć obszarów, z których każdy zawiera obszar (y) poprzedzające go w rozwoju świadomości. Są to:

- 1) poziom czuciowo-ruchowy – ciało fizyczne, poziom materialny, obszar fizyczny;
- 2) poziom emocjonalno-seksualny – popędy biologiczne, doznania, energia życiowa;
- 3) poziom magiczny – wczesna forma umysłu, w której przedmiot i podmiot są słabo zróżnicowane, magiczne ego traktuje świat jako przedłużenie siebie, narcyzm i egocentryzm rządzą;
- 4) poziom mityczny – pośredni poziom umysłu, czyli umysł zasady/roli, poziom osłabienia narcyzmu i egocentryzmu;
- 5) poziom racjonalny – wysoce zróżnicowana funkcja umysłu, poziom formalno-refleksyjny, narodziny prawdziwie naukowej postawy;
- 6) poziom wizja – logika – najwyższa funkcja umysłu, syntetyzujący, jednoczący sposób spostrzegania, odnajduje uniwersalny pluralizm i jedność w różnorodności;
- 7) poziom nadpsychiczny – początek transpersonalnych, ponadindywidualnych, duchowych obszarów, na tym poziomie często występuje poczucie jedności z naturą, dom mistycyzmu natury;
- 8) poziom subtelny – obszar bezpośrednio postrzeganych i rzeczywistych form twojej własnej Boskości, dom mistycyzmu bóstwa;
- 9) poziom przyczynowy – obszar przyczynowy, czysta Pustka, dom mistycyzmu bezforemnego;
- 10) poziom niedualny – najwyższy Cel, Jedność Pustki i Formy, Ducha i Świata, tzw. Jeden Smak, dom integralnego, niedualnego mistycyzmu (K. Wilber, 2000, s. 129–131).

Pierwsze sześć poziomów akceptuje i uznaje klasyczna psychologia. Przechodzenie od poziomu sensoryczno-motorycznego do formalnego (J. Piaget), od przedkonwencjonalnego do postkonwencjonalnego (L. Kohlberg), od tożsamości naturalnej do tożsamości ja (J. Habermas), od egocentryzmu do socjocentryzmu (H. Gardner), od kryzysu do kryzysu (E. Erikson), od Ego do Jaźni (C.G. Jung) jest przechodzeniem przez podstawowe struktury świadomości. Osiąganie tych stadiów odbywa się w procesach nazywanych samoaktualizacją, samorealizacją, indywidualizacją, transgresją z uwzględnieniem tzw. „kulturowego środka ciężkości, wokół którego zorganizowane są etyka, normy, zasady i który zapewnia podstawową kulturową spójność i integrację społeczną” (K. Wilber, 1997, s. 169). Wyboru przedstawionych tu koncepcji, dokonałam ze względu na ich

walor wyzwalający w rozwoju człowieka i czynnik duchowy. Humanistyczna koncepcja samorealizacji jednoczy i integruje psychologiczne, filozoficzne i pedagogiczne badania nad człowiekiem i jego rozwojem. Używając innej stylizacji można powiedzieć, że samorealizować się to, używając przemyśleń Kierkegaarda, „w służbie myśli móc swobodnie tańczyć”, czy też zdecydować się na „skok w nieznaną w poszukiwaniu własnej indywidualności (Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej, s. 38). To także wędrówka w stronę tego, co godne pytania, co nie jest zwykłą przygodą, lecz powrotem do domu” (Heidegger), to „ciągłe bycie w drodze” (Pascal), to „męstwo bycia”, które poprzez przekraczanie indywidualnego ja staje się „najdoskonalszą samoafirmacją” (Tillich), to wreszcie „życiowa droga człowieka zorientowanego na przewyższanie dualizmu wewnętrznego i zbliżanie się do jedności” (Z. Krawczyk, 1990, s. 16).

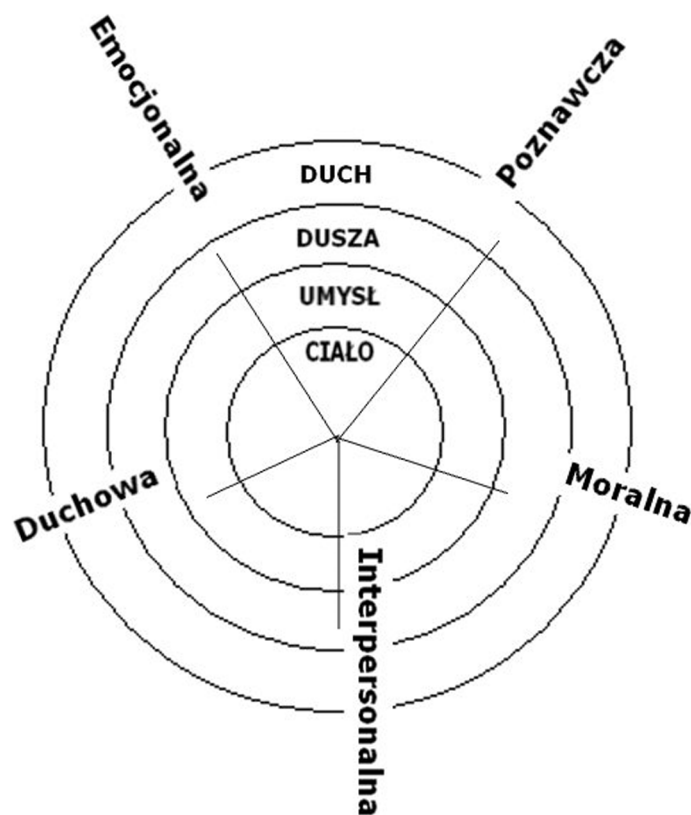
Jednak, kiedy mówimy o przekraczaniu starego paradygmatu, to mówimy również o przekraczaniu poziomu centaury (jako formy przejściowej prowadzącej do transpersonalnych sfer egzystencji) i ogarnianiu coraz subtelniejszych poziomów rozwoju umysłu, czyli przykładowo od osoby fizycznej do głęboko duchowej (V. Frankl), od Ego do Eko (A. Naess), od Ego do Jednego Smaku (K. Wilber). W tym kontekście przytoczyłam już wcześniej tezę A. Weehelera o tym, „iż czym subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy obraz świata”, gdyż sądzę, że jedyną drogą do wielkości i mądrości człowieka nie jest to, co robi on ze swoim ciałem, lecz to, co robi ze swoim umysłem.

Prawdziwy rozwój przechodzi od stanów preracjonalnych do transracjonalnych, od podświadomych do nadświadomych, od prekonwencjonalnych do postkonwencjonalnych, od prepersonalnych do transpersonalnych (K. Wilber, 2000, s. 125).

Integralna teoria świadomości, jak twierdzi K. Wilber w swojej koncepcji czterech holistycznych porządków, polega na włączeniu i zintegrowaniu wszystkich poziomów we wszystkich czterech ćwiartkach (behawioralnej, intencjonalnej, społecznej, kulturowej) – lub po prostu, wszystkich poziomów w Wielkiej Trójce: ja, my i to; lub opisów świadomości w pierwszej osobie, drugiej i trzeciej. W nauce istnieje wielki dysonans między opisami introspektywnymi, czyli w pierwszej osobie, które kładą nacisk na bezpośrednią obserwację treści mentalnych ukazujących się własnej świadomości, a opisami obiektywnymi, czyli w trzeciej osobie, dążących do objaśniania świadomości w kategoriach bytów, które odkrywa empiryczna nauka. Jednak obu tym podejściom umyka znaczenie opisów w drugiej osobie – intersubiektywny obszar struktur lingwistycznych, kontekstów moralnych, wspólnej semantyki i kulturowego tła, bez których nie można rozpoznać ani „ja”, ani „to”. Z drugiej strony nauki humanistyczne podkreślają wyłącznie tło kulturowe i próbują przedstawić „ja” i „to” jako jedynie konstrukcje kulturowe, czyli „my”. Wszystkie trzy podejścia są słuszne tylko częściowo (tamże, s. 120). Próbą integralnego podejścia, obejmującą wszystkie ćwiartki, czy też, ja, my to, jest teoria J. Habermasa, która pozwala ująć socjali-

zację jako jedność uspołecznienia i indywidualizacji oraz pozwala przedstawić proces stawania się podmiotu (świadomości) jako interakcję między jednostką a warunkami środowiska społecznego. Jednak „nie dopuszcza ona żadnych obszarów transracjonalnych, transpersonalnych, obejmuje wszystkie ćwiartki, ale nie wszystkie poziomy” (tamże, s. 120).

Integralna świadomość jest syntezą, scaleniem, zestrojeniem (zob. ryc. 3), wreszcie, jak mówi P. Coelho w *Alchemiku p r a g n i e n i e m*, które „zrodziło się w Duszy Świata”, spełnienie którego „to twoja misja na Ziemi” (1995, s. 39).



Ryc. 3. Psychograf integralny jako holarchia (źródło: K. Wilber, 2000)

Czy duch obserwuje świadomość tylko na poziomach post, nad czy trans?, które jawią się dla nas jak wielkie, potencjalne domy, które pragniemy wypełnić mądrością.

Trzeba powiedzieć wprost, że człowiek zatracił się w filmie życia, gubiąc pewną ciągłość między stanami świadomości, mówiąc jeszcze inaczej, tracąc umiejętność utrzymywania umysłu w stabilnej obserwacji. A przecież cały przejawiony świat jest gestem pierwotnej świadomości, czy też Ducha to zna-

czy, że „wszystkie stany i poziomy – wysokie lub niskie, święte lub zwykłe, płytkie lub głębokie – są w istocie wibrującymi przejawami pierwotnego Ducha, [...], każdy z nich kryje w swym jądrze transcendentalną mądrość” (K. Wilber, 2000, s. 93). Podkreślę to, używając słów T. de Chardin, „nie jesteśmy istotami ludzkimi, mającymi duchowe przeżycia, ale istotami duchowymi doświadczającymi ludzkich przeżyć” (cyt. za T. Buzan, 2002, s. XI).

Jednak nasze „prozachodnie” nastawienie stawia na piedestale wartości kultury zachodniej, które uznawane są od czasów Sokratesa. Logiczne myślenie, racjonalizm i cały ten zamęt wokół inteligencji (w znaczeniu formalno-językowej i matematyczno-logicznej), to przecież nie jedyne zalety człowieka, który wprawdzie jest dumny ze swej wiedzy, ale nic nie wie o największej ze wszystkiego, co nieuchwytnie – sile myśli. Człowiek – znaczy jednak coś więcej. Żyjemy na początku XXI wieku, stulecia mózgu i tysiąclecia umysłu, w świecie, w którym z „ciemnej nocy duszy” wylania się wiek duchowej świadomości i rozwoju. Coraz częściej mówimy o inteligencji duchowej, która jak sądzę, przypatruje się z metapoziomu pozostałym rodzajom inteligencji (zob. G. Dryden, J. Vos, 2000; H. Gardner, 2002). W tej sprawie jednak, nie możemy ludzi niczego nauczyć, możemy im jedynie tylko pomóc odkryć to w sobie i nadać kierunek ku mądrości.

T. Buzan (2002) w swej książce *Siła duchowej inteligencji* wskazuje na „dziesięć łask”, czy też dziesięć wartości duchowych, które nakładając się na siebie, tworzą duchową inteligencję. Oto one wraz z metaforycznymi ilustracjami, oddającymi, w moim odczuciu, sensy nowego paradygmatu i tego wszystkiego, co stało się tematem moich rozważań – edukacyjnych przestrzeni doświadczania mądrości:

- 1) W poszukiwaniu „wielkiego obrazu” – wskazuje na niezwykłość człowieka i jego relacje z wszechświatem: „W ziarnku Piasku ujrzeć Świat cały, całe Niebo w Kwiatku Koniczyny, Nieskończoność zmieścić w dłoni małej, Wieczność poznać w ciągu godziny” (E. Hemingway);
- 2) W poszukiwaniu wartości – wskazuje na wewnętrzny kodeks postępowania: „Bądźcie dla siebie światłem, polegajcie na sobie, nie szukajcie pomocy na zewnątrz!, jak światła trzymajcie się prawdy” (Budda);
- 3) Życiowe cele i wizja przyszłości – wskazuje na doniosłość wizji dla planowania przyszłości przy użyciu wyobraźni i mądrości: „Jedno jest pewne. Wszystko, co zdarza się w historii świata, opiera się na czymś duchowym. Jeśli ta duchowość jest silna, buduje historię świata. Jeśli jest słaba, oddziałuje destruktywnie” (Albert Schweitzer);
- 4) Współczucie – zrozumienie dla siebie i innych – wskazuje na okazywanie innym sympatii i zainteresowania poprzez myśli i działania: „Ufaj ludziom, a oni będą ufać tobie; traktuj ich wspaniałomyślnie, a będą wspaniali” (R.W. Emerson);
- 5) Dawaj i przyjmuj! Dobroczynność i wdzięczność – wskazuje na dwie bliźniacze cnoty duchowe, które są swymi zwierciadlanymi odbiciami: „Bądź

- uosobieniem... dobroci; dobroci w twarzy, dobroci w oczach, dobroci w uśmiechu, dobroci w serdecznym pozdrowieniu” (Matka Teresa z Kalkuty);
- 6) Potęga śmiechu – wskazuje na to, że jednoczy ludzkość, zapewnia poczucie więzi i szczęście: „Kto traci majątek, traci dużo, kto traci przyjaciół, traci więcej; kto traci ducha, traci wszystko” (przysłowie hiszpańskie);
  - 7) Plac dziecięcych zabaw – wskazuje na odkrycie w sobie dziecka i spojrzenie na świat jego oczyma: „[...] ktokolwiek by nie przyjął Królestwa Bożego jak dziecko, nie wejdzie do niego” (Jezus z Nazaretu);
  - 8) Siła rytuału – wskazuje na łączność z naszym najgłębszym „ja” lub z innymi ludźmi: „Czy nie jest tak, iż każdy człowiek poprzez oddawanie czci temu, co nad nim, sam doznaje chwały?” (Thomas Carlyle);
  - 9) Spokój – wskazuje na stan ciszy i bezruchu, kiedy jesteśmy wolni od niepokoju: „Jeśli w godzinie kontemplacji twa myśl zbłądzi lub się rozproszy, łagodnie zawróć ją z powrotem...” (Święty Franciszek);
  - 10) Tylko miłość – wskazuje na stan, który jest antidotum na niemal wszystkie negatywne uczucia: „Miłość jest cierpliwa, miłość jest dobrotliwa, nie zazdrości, miłość nie jest chępliwa, nie nadyma się, nie postępuje nieprzystojnie, nie szuka swego, nie unosi się, nie myśli nic złego, nie raduje się z niesprawiedliwości, ale raduje się z prawdy; wszystko zakrywa, wszystkiemu wierzy, wszystkiego się spodziewa, wszystko znosi” (Pierwszy list św. Pawła do Koryntian).

Owych dziesięć wartości w jedności tworzą wielką siłę inteligencji duchowej w sięganiu po mądrość. Sama zaś mądrość stoi przed swoim największym wyzwaniem.

**Jej duchowość „musi najpierw przejść przez ucho igielne współczesnej nauki”** (K. Wilber, 2000 s. 242).

### **Jak nauczać Mądrości?**

Świat jest bardzo wielki i kryje wiele tajemnic, ale zadawanie głębokich pytań otwiera nas na nowe sposoby bycia w nim. Przynosi oddech świeżego powietrza, czyni życie bardziej radosnym i uskrzydla nas w pojmowaniu jego tajemnic.

Prawdziwa mądrość nie polega bowiem na tym, by żyć tym, co się wie, lecz by żyć tajemnicą i ją odkrywać. Paradygmat jest pomocnym wzorcem w rozumieniu i objaśnianiu świata, ale o wszystkim nie przesądza.

Nowy paradygmat w naukach humanistycznych, zwany jest też paradygmatem wyobraźni, czy też głębokiej ekologii. Zaś głęboko ekologiczna wizja świata zrodziła się z mądrości tradycji i filozofii różnych kultur (Wschodu i Zachodu), a także dokonań współczesnej fizyki (mechaniki relatywistyczno-kwantowej), która jawi się jako „arcywiedza” (zob. R. Pachociński, 1999, s. 85).

Nieantropocentryczne, kosmocentryczne wizje roztaczało wielu filozofów Zachodu, dostrzegając wielkie inspiracje w mądrości Wschodu. Już presokratycy rozwinęli filozofię wieczystą, która miała charakter panteistyczny i ekologiczny zarazem. Także w XVII-wiecznej filozofii wieczystej B. Spinozy dostrzegamy ekologiczne spojrzenie na Naturę jako wszechobecną hierarchię wzajemnie powiązanych systemów. Presokratycy byli wielką inspiracją dla M. Heideggera, który wzywał do wkroczenia w obszar myślenia, przy czym był to proces bliższy taoistycznej kontemplacji, niż zachodniemu myśleniu analitycznemu. Tao, jak mówią Chińczycy, jest organiczną całością, która wyraża szacunek wobec wszystkich istot i powiązania człowieka w wymiarze kosmicznym (B. Devall, G. Sessions, 1994).

Paradygmat wyobraźni przekraczając paradygmat odzwierciedlenia z jego mechanistyczną wizją świata, wszechobecnym dualizmem, redukcjonizmem, homogeocentryzmem, antropocentryzmem jest wyzwoleniem dla wszystkich tych, którzy szukają mądrości. A oto jak tłumaczy paradygmat wyobraźni J. Prokopiuk: „Zwraca się ku kosmosowi jako mądrej i żywej pełni istnienia: duchowy i materialny kosmos jawi się mu jako struktura hierarchiczna i wielopoziomowa; akcentuje jedność podmiotu, makrokosmosu, we wszystkich ich aspektach. Paradygmat wyobraźni jest holistyczną wizją świata, próbą ujęcia makrokosmosu i mikrokosmosu, kosmosu duchowego i kosmosu materialnego jako całości dynamicznej” (J. Prokopiuk, 1982, s. 10).

Oczywistym więc staje się to, że ekologia głęboka wymaga alternatyw w edukacji, która staje się „instrumentem w układaniu się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają jego szanse samoorganizacji w ekologicznym porządku życia” (R. Łukaszewicz, 1996, s. 145). Dialog ten jest tworzeniem obrazu świata otwartego, w którym materia jest aktywna, brak równowagi jest źródłem porządku, pojęcie czasu i ewolucyjności czyli kreatywności wbudowane są we wszystko, a losowość i niestabilność niosą ze sobą różnorodność (R. Łukaszewicz, 2000). Edukacja z wyobraźnią zamienia wizje w porządku świata możliwego i pożądanego, a człowiek dokonując tej transformacji wznosi się na subtelne poziomy własnej świadomości i kreuje również subtelne przestrzenie.

Edukacja w perspektywie ekologii głębokiej dopuszcza i postuluje poszerzenie źródeł poznania: „obok poznania intelektualnego, inspiruje do poznania przez intuicję, wyobraźnię, sztukę i twórczość, poprzez techniki terapeutyczne, medytacje, czy doświadczenia z własnym ciałem (R.M. Łukaszewicz, 1996, s. 142).

Z. Pietrasiński (2000) zapytuje: Czy dzieci można uczyć mądrości? I natychmiast konkluduje, że „jest to pytanie retoryczne” (tamże, s. 12). Ja się z tym absolutnie zgadzam, ale uważam, że można tego dokonać przekraczając obszary prawdy obiektywnej (Prawda) i wkraczając w przestrzenie prawdy subiektywnej (Piękno) i intersubiektywnej (Dobro). Należy przy tym pamiętać, że egzystencja człowieka jest wielowymiarowa i dotyczy ciała, umysłu i ducha.



Prawda, Piękno i Dobro w perspektywie tych trzech wymiarów, ciała, umysłu i ducha, to ścieżka prowadząca do mądrości.

**Tworzenie więc edukacyjnych przestrzeni mądrości, w takim rozumieniu jakim starałam się przedstawić w kolejnych odsłonach, dzieje się za sprawą: medytacji, afirmacji, relaksacji, kontemplacji, wizualizacji, marzeń na jawie, myślenia intuicyjnego, metaforycznego, symbolicznego, empatycznego rozumienia, ekspresyjnych form artystycznego wyrażania takich jak poezja, plastyka, muzyka, teatr, taniec.**

Wszystkie te działania wymagają autentycznego zaangażowania, ujawnienia niezależnego, wewnętrznego świata na ścieżkach „Lewej Ręki”. W chwili, gdy to doświadczenie tak bardzo nas pochłania, tracimy poczucie czasu i przestrzeni, a nawet zatracamy samych siebie. Nasz „uskrzydłony” (określenie M. Csikszentmihalya) umysł wznosi się na subtelne poziomy sięgając ducha (stanu świadomości), który wybiera mądrość. Powstający wówczas obraz świata jest jedynym Prawdziwym, Pięknym i Dobrym obrazem, który rodzi się z **pragnienia**, będącym wiecznym powoływaniem wizji do istnienia (por. D. Śleszyński, 1995) i który się też (wy)darza w mojej pracy z dziećmi i studentami (zob. M. Piasecka 2003a; M. Piasecka i współautorki, 2007).

Konstatacja ta, kieruje moje myśli na początek, kiedy intuicja podpowiadała mi zajęcie się tym problemem, a pragnienie jego wyjaśnienia zaprzęгло moją wyobraźnię. „Gniewna mądrość” zaś, towarzyszyła mi do końca i w poczuciu uczciwości naukowej nakazuje powiedzieć, że mogę mieć rację, ale mogę się też mylić. To tak, jak z zasadą nieoznaczoności w świecie kwantów – pewności sądu możemy dowieść z określonym prawdopodobieństwem. Można zatem na koniec zaryzykować stwierdzenie, że „to jest właśnie fizyka kwantowa w działaniu” (wypowiedź z filmu *What the blip do we know*, Amit Goswami), która jest przedstawieniem mądrości tego świata.

## Literatura

- Adamska M., Piasecka M., Łukasik B. (2007), *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, IMPULS, Kraków.
- Buzan T. (2002), *Siła duchowej inteligencji*, MUZA S.A., Warszawa.
- Capra F. (1994), *Tao fizyki*, PWN, Warszawa.
- Coelho P.P. (1995), *Alchemik*, Warszawa.
- Cooper L.N. (1975), *Istota i struktura fizyki*, PWN, Warszawa.
- Czapiński J. (red.) (2005), *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa.
- Devall B., Sessions G. (1994), *Ekologia głęboka*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Dilts R. (2006), *Od Przewodnika do Inspiratora*, Wydawnictwo PINLP, Warszawa.
- Dryden G, Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
- Gaarder J. (1995), *Świat Zofii*, Wydawnictwo J. Santorski, Warszawa.

- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Grof S. (1999), *Poza mózg*, Wydawnictwo A, Kraków.
- Horgan J. (1999), *Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*, tłum. M. Tempczyk, Prószyński i Ska, Warszawa.
- Kmita J. (1984), *Magiczne źródło kultury*, „Odra”, nr 2.
- Kosian J. (2001), *Mistyka Śląska. Mistrzowie duchowości śląskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Krawczyk Z. (1990), *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, PWN, Warszawa.
- Kuhn T. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. A. Ostromecka, Warszawa.
- Leksicka K., Łukaszewicz R. (1998), *Kultura ogólna w szkole, wizja wcielana*, „Gazeta WIE”, Wrocław.
- Lorenc I. (2001), *Świadomość i obraz*, SCHOLAR, Warszawa.
- Łukaszewicz R. (1996), *Leczenie głupoty i... czyli Salony edukacji ekologicznej „Naturamy”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Łukaszewicz R. (2000), *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*, Forum Oświatowe, Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, IMPULS, Kraków.
- Naess A. (1992), *Rozmowy*, „Zeszyty Edukacji Ekologicznej”, nr 2, Warszawa.
- Opoczyńska M. (red.) (1999), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Pachociński R. (1999), *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, PWN, Warszawa.
- Piasecka M. (2001), *Twórcza wizualizacja jako edukacyjny klucz kreowania rzeczywistości kulturowej*, [w:] A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Eska, Częstochowa.
- Piasecka M. (2003), *Ecological education – hope and challenge for unifying Europe*, [w:] A. Kozłowska (red.), *Multicultural education in the unifying Europe*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Piasecka M., K. Cierpisz (2003a), *Twórcza wizualizacja jako technika stymulowania mechanizmów wyobraźni*, [w:] „Psychologia, Prace Naukowe”, (red) R. Derbis, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Piasecka M. (2004), *Kulturowe zakorzenienie edukacji a tożsamość globalna*, [w:] K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Edukacja – różnica i tożsamość*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Piasecka M. (2006), *Interpretacyjna perspektywa dialogu jako bycie w przestrzeni wielokulturowej*, [w:] K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Edukacja – różnica i tożsamość*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Pietrasieński Z. (2000), *Czy dzieci można uczyć mądrości?*, [w:] M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
- Pirigogine I., Stenger I. (1990), *Z chaosu ku porządkowi*, PWN, Warszawa.
- Pismo Święte. Biblia Tysiąclecia* (2000), Wydawnictwo PALLOTTINUM, Poznań.
- Prokopiuk J. (1982), *Paradygmat wyobraźni*, „Literatura na świecie”, nr 3–4.
- Skolimowski H. (1989), *Nadzieja matką mądrych*, ZBZ „SANGHA”, Warszawa.
- Szahaj A. (2004), *Zniewalająca moc kultury*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

- Śleszyński D. (1995), *Człowiek w działaniu*, TRANS HUMANA, Białystok.
- Tatarkiewicz W. (2005), *Historia filozofii*, PWN, Warszawa.
- Toffler A. (2007), *Szok przyszłości*, Wydawnictwo KURPISZ S.A., Poznań.
- Wilber K. (1996), *Niepodzielone – wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*, ZYSK I SK-A, Poznań.
- Wilber K. (1997), *Krótką historia wszystkiego*, Wydawnictwo J. Santorski, Warszawa.
- Wilber K. (2000), *Jeden smak. Przemyślenia nad integralną duchowością*, Wydawnictwo J. Santorski, Warszawa.
- Wilber K. (2007), *Śmiertelni, nieśmiertelni*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- What the blip do we know*; directed by W. Arntz, B. Chasse, M. Vicente; LORD OF THE WIND FILMS, LLC.
- Yi-Fu Tuan (1987), *Przestrzeń i miejsca*, Warszawa.



O. Fred DONALDSON

## „Original Play”™: podstawa uczenia się i rozwoju dzieci

*Miej odwagę marzyć*

Janusz Korczak, (Liftom, 2006, s. 70)

### Wstęp

*Wszyscy uważają ograniczenia własnej wizji  
za ograniczenia świata.*

Artur Schopenhauer (Begley, 1999, s. 135)

Kilka lat temu poproszono mnie, abym dołączył do zespołu badawczego na Uniwersytecie w Montanie mającego na celu poszukiwanie wilków w północno-zachodniej części Narodowego Parku Lodowcowego. Jadąc na miejsce spotkania z grupą zatrzymałem się, aby odbyć spotkanie z kilkoma członkami starszyzny Rodowitych Amerykanów. Siedzieliśmy w niewielkiej grupie, razem, na trawie, zwrócenie na zachód, w stronę wspaniałych Gór Skalistych. Zapytali mnie dokąd jadę. Odpowiedziałem, że jadę na drugą stronę gór szukać wilków. Zapadła cisza. Potem jeden z nich zaczął cicho mówić: „Naukowcy próbują zobaczyć wilki poprawiając swój wzrok. Używają drogich urządzeń, które mają im pomóc zobaczyć wilki. Ale tym sposobem nigdy nie zobaczą prawdziwego wilka.” Zamilkł i spojrzał w górę w kierunku gór. Kiedy znów zaczął mówić, jego głos był jeszcze cichszy. Pochyliłem się do przodu, żeby go lepiej słyszeć. Powiedział: „Prawdziwy wilk żyje o dwa spojrzenia. Jeżeli chcesz go zobaczyć, musisz użyć dwóch spojrzeń.” Kiedy szeptał te słowa jego dłoń dotknęła najpierw oczu, potem serca a następnie wyciągnął ją w kierunku gór.

Od pierwszego spojrzenia rozumiemy, że jako małe dzieci doświadczamy świata jako środowiska żywego, świętego i pełnego cudów. Jest to świat, w którym całym sercem dajemy i bierzemy. Dorastając, oddalamy się poprzez różne uwarunkowania od tego pierwotnego, rozbrykanego świata w stronę pełnego rywalizacji świata dorosłych. Bardzo szybko w życiu dowiadujemy się, że musimy odłożyć na bok nasz rozbrykany świat jako dziecinny i uczymy się, że rywalizacja jest ścieżką prowadzącą do osiągnięcia sukcesu w życiu. Kiedy to się dzieje, beztronska dziecinnej pierwotnej zabawy ulega zafałszowaniu.

Życie często posługuje się pozornie pozbawionymi znaczenia drobiazgami,

aby uświadomić nam ważną i złożoną kompleksowość jednoczącej wszystko całości. To samo dzieje się ze mną. Podobnie jak wilk, to czego szukam w dziecięcej, pierwotnej zabawie jest „o dwa spojrzenia” stąd.

Celem niniejszego artykułu jest pomóc nam powtórnie zajrzeć w sedno zabaw z dzieciństwa. Kiedy nam się to uda, wyłaniają się cztery rzeczy. Pierwsza to rewolucyjne, proste zrozumienie – istotą pierwotnej dziecięcej zabawy jest pokój. Druga, to zrozumienie, że ignorancja i strach powodują zafałszowanie pierwotnej zabawy i tym samym zniszczenie podstawy rozwoju i edukacji dzieci. Trzecia to umiejętność przyjęcia skierowanego do nas przez dzieci zaproszenia do wspólnej zabawy i ponownego odkrycia, że ta niezwykle sprytna forma wyrażania pokoju oparta jest na dwóch darach pierwotnej zabawy – jesteś wart miłości, i nie ma się czego bać. Te dary tworzą niedocenianą, ale konieczną, podstawę rozwoju i uczenia się dzieci. Czwarta, pierwotna zabawa jest praktyczną alternatywą odbudowującą fundamenty trwałego uczenia się i zdrowego rozwoju u dzieci.

Przy drugim, głębszym spojrzeniu, staje się oczywiste, że prawdziwą przeszkodą w skorzystaniu z darów pierwotnej zabawy leży nie w charakterze odbiorcy, ale w sercu dawcy. Można to zrozumieć i sprawić, aby wprowadzenie pierwotnej zabawy do środowiska edukacyjnego zapewniło jedyne w swoim rodzaju, ważne stosunki międzyludzkie pozwalające dzieciom przejść od współzawodniczenia ze światem, represyjnej, defensywnej formy zachowania, które izoluje i oddziela je od innych, do radosnego modelu łączenia się, współodczuwania i przynależności.

### **Pokój jest w zabawie dzieci: Absurdalny pomysł**

*Jeżeli coś od początku nie jest absurdalne,  
nie ma dla czegoś takiego nadziei.*

Albert Einstein

Na początek, zacznijmy od absurdalnego pomysłu – pokój jest w zabawie dzieci. Czy to naprawdę takie absurdalne? Wierzę w radę Gandhiego i Smutnego Króla w powieści dla dzieci Janusza Korczaka *Król Maciuś Pierwszy*. W powieści tej, Smutny Król mówi do Króla Maciusia, który jest dzieckiem, „Wiesz, Maciusiu, zawsze popełnialiśmy błąd wprowadzając reformy dla dorosłych. Spróbuj zrobić to z dziećmi. Może ci się uda.” (Lifton, 2006, s. 112). Gandhi się zgadza, „Jeżeli mamy osiągnąć prawdziwy pokój na świecie i wydać prawdziwą wojnę wojnie, musimy zacząć od dzieci; i jeżeli one dorosną w swoje prawdziwej niewinności, nie będziemy musieli walczyć; nie będziemy musieli uchylać bezowocnych, czczych rezolucji, ale pójdziemy od miłości do pokoju i miłości, do pokoju aż wszystkie zakątki świata zostaną objęte tym pokojem i miłością, których świadomie czy nieświadomie pragnie cały świat.”

Bez względu na to jak absurdalne to się wydaje, nieodłączną cechą pierwotnej zabawy dzieci jest podstawowy model pokoju, który służy jako fundament dla ich optymalnego uczenia się i rozwoju. Może właśnie dlatego Jezus, Budda, Gandhi i Dalaj Lama wszyscy radzili nam, aby zwrócić się do dzieci. Dalaj Lama powiedział, „Dzieci wiedzą w głębi serca, że wszystkie dzieci są takie same, wszystkie istoty ludzkie są takie same.” Jezus, na przykład, dziękuje Bogu za ujawnienie dzieciom tajemnic życia: „Błogosławię ciebie Ojcze, Pana nieba i ziemi, za ukrycie tych rzeczy przed uczonymi i wykształconymi, a ujawnienie ich małym dzieciom” (Cahill, 1999, s. 88). Siedząc pod drzewem figowym Siddhartha „był szczęśliwy widząc jak nie chodzące do szkoły dzieci ze wsi łatwo pojmowały jego wynalazki” (Hanh, 1991, s. 109). Bardziej współcześnie, psychiatra Robert Coles (1992, s. 199) zgodził się, że dzieci mogą nas wiele nauczyć. A naukowiec Lyall Watson, (1991, s. 42.) zwrócił uwagę, na „najważniejsze z wszystkiego, poczucie jedności jest jądrem każdego systemu przekonań, każdego poglądu na świat, wyznawanego przez każde dziecko gdziekolwiek by ono nie było.”

A oto historia z Indii, która pomoże nam zrozumieć sens pierwotnej zabawy. Był gdzieś w Indiach ogród zoologiczny. W tym zoo był lew i był tygrys. Obaj byli ulubionymi zwierzętami ludzi odwiedzających zoo. Pewnego wieczora, po zamknięciu zoo tygrys zdechł. Dyrektor zoo był niepocieszony, ponieważ wiedział, że ludzie przychodzili popatrzeć na tygrysa. Myślał, myślał i wpadł na pewien pomysł. Wszedł na ulicę i zatrudnił żebraka, któremu kazał się w dzień przebierać w skórę tygrysa. Tym sposobem ludzie mogli oglądać i tygrysa i lwa.

Pewnego dnia w pobliżu klatek stanęło dwóch mężczyzn i zaczęli się spierać kto jest silniejszy, lew czy tygrys. Nie mogli dojść do porozumienia, więc poszli zapytać dyrektora zoo. Nie wiedział. Mężczyźni poprosili dyrektora, żeby wsadził lwa do klatki razem z tygrysem i wtedy będą mogli zakończyć spór. Dyrektorowi nie spodobał się ich pomysł. W końcu, mężczyźni przekonali dyrektora, żeby wpuścił zwierzęta razem do jednej klatki po tym jak już wszyscy zwiedzający poszli do domu. Późnym wieczorem, kiedy zostali w zoo sami, we trójkę, dyrektor otworzył drzwi między klatkami. Lew wpadł do sąsiedniej klatki i skoczył do tygrysa.

„No to już jestem martwy,” pomyślał tygrys.

Wtedy usłyszał szept, „Nie bój się, ja jestem taki jak ty.”

Niezależnie od wszelkich naszych kulturalnych różnic, wszyscy jesteśmy tacy sami. Dzieci o tym wiedzą. Dalaj Lama o tym wie. Pierwotna zabawa właśnie tego dotyczy. W swojej pierwotnej zabawie dzieci sprzymierzają się ze Stwórcą, aby włączyć nas w model pokoju, który jest osiągalny lecz ukryty, sugerowany, lecz ignorowany. To właśnie jest model którego przez cały czas szukaliśmy. Wyobraźcie sobie, na przykład, świat bez zwycięstw i bez porażek, bez stron sporu, bez winy bez zemsty, bez obrony własnej i bez wrogów. Dla niektórych dorosłych taki świat wydaje się okropnie nudny; dla wielu innych

byłby to świat z bajki. Mnie też się taki wydawał. Może trudno uwierzyć w istnienie takiego świata, ale dzieci mi pokazały, że w takim świecie można żyć. Zapraszają mnie do zabawy jak gdyby życie, nie tylko moje życie, ale życie w ogóle od tego zależało. I zależy. Nelson Mandela napisał, że „W Południowej Afryce dzieci muszą znowu poznać umiejętność bawienia się.” Dlaczego? Powodem dla którego dzieci muszą móc bawić się jest fakt, że *pokój jest w zabawie dzieci*. W takim nowym rozumieniu, zwrot wysyłający dzieci „idźcie i pobawcie się” nabiera nowego głębokiego znaczenia.

Pewnego ranka, w środku wykładu dla pracowników oświaty i pracowników socjalnych w Manili, na Filipinach, usłyszałem odgłosy śmiechu i tupot dzieci zbliżające się do sali w której był wykład. Przyprawiono sześcioro małych dzieci, chłopców i dziewczynki, oraz dwie nastolatki, żeby zademonstrować moją zabawę z nimi dorosłym profesjonalistom, którzy obserwowali naszą zabawę z bezpiecznej odległości, siedząc na krzesłach.

Kiedy dzieci weszły do sali, przerwałem wykład i rozłożyłem maty na posadzce. Dzieci zebrały się na obrzeżu rozłożonych mat. Ich niepewne uśmiechy i podeksytowane ciała wskazywały, że domyślają się co nastąpi. Fakt, że ja nie znałem ich języka a one mojego nie miał znaczenia.

Zacząłem się czołgać w stronę dzieci. Zaczęły piszczeć i biegać wokół mat. Kilkoro zakradło się do mnie od tyłu, dotykały moich pleców i czmychały śmiejąc się, kiedy rzucałem się w ich kierunku. Nie trwało długo, kiedy ich nieśmiałe dotknięcia przerodziły się we wskakiwanie mi na plecy i rzucanie się w moje ramiona. Wkrótce wszystkie dzieci i jedna z nastolatek bawiły się ze mną na matach. Druga nastolatka uśmiechała się nieśmiało, ale trzymała się poza zasięgiem naszej zabawy. Starsza dziewczyna, biorąca udział w zabawie wyciągnęła rękę do swojej wahającej się koleżanki i zaprosiła ją, „No, chodź! Nie bój się. To też człowiek.”

Kilka miesięcy później, wyszedłem z budynku i usiadłem na boisku szkoły w Athlone, miejscowości leżącej w pobliżu Cape Town, w Republice Południowej Afryki. Ciekawe i rozbawione dzieci podbiegły i otoczyły mnie. Zza pleców grupy przecisnął się najmniejszy chłopczyk i wdrapał się na moje kolana. Miał ze trzy lub cztery lata. Wyciągnął ręce i objął mnie na tyle na ile zdołał i mocno się przytulił. Żaden z nas nie odezwał się ani słowem. Po prostu przytulił się mocno wśród napierających, przepychających się i roześmianych dzieci. Objąłem go ramionami, żeby przepychanki innych dzieci nie zabolowały go. Kiedy zabrzmiał dzwonek zwołujący dzieci z powrotem do szkoły, mały dalej tulił się do mnie. Po chwili pozbierał się, pomachał do mnie ręką i pomaszerował do szkoły.

Kiedy wróciłem do budynku szkolnego, jedna z nauczycielek, która obserwowała nas przez okna zapytała, czy wiem coś o tym malcu którego miałem na kolanach. Odpowiedziałem, że nic o nim nie wiem. Powiedziała, że przyprowadzono go do szkoły po tym jak znaleziono go zawiniętego w czarny plastikowy worek i związanego, wyrzuconego na stos śmieci.



Tych dwoje dzieci, jak one wszystkie, to posłańcy. Oni są tymi, których Elie Wiesel (UNICEF, 1990, s. 27) nazywa „nosicielami obietnicy.” A jakąż to obietnicę one noszą? Pokój. To podstawowy model w pierwotnej zabawie. Ta baza przynależności jest podstawą na której zbudowane są wszystkie inne kontakty. To nie jest po prostu idea, nie jest to też ideał. Pierwotna zabawa jest bezlitośnie praktyczna; jak pokazują przykłady młodej dziewczyny w Manili i małego chłopczyka w Cape Town, trzeba ją ćwiczyć albo nie będzie jej wcale. Oto mamy dziecko i nastolatkę, którzy doświadczyli w życiu zaniedbania i przemocy. Jednak nie odczułem z ich strony ani gniewu, ani strachu, ani zemsty. Jednakże te dzieci nie chowały się. Nie poddały się swojemu cierpieniu. Nie utraciły swojego pragnienia miłości. Ich chęć do zmierzenia się z innością i niechęć do wycofania się ze strachu wymaga wielkiej odwagi; nie oczekują oni ode mnie niczego więcej jak tylko odwagi, aby odwzajemnić ich miłość. Jak dalece różnią się oni od otaczających ich, walczących ze sobą dorosłych. Potrafili wnieść się ponad represję, którym ich poddano nie poprzez zemstę, ale wyłącznie poprzez siłę swojej miłości; dla nich pokój nie jest ideą ani ideałem, ale życiową postawą okazywaną w ich pierwotnej zabawie. Są posłańcami niosącymi obietnicę przebaczenia i pokoju stworzoną w innym stanie świadomości niż ten, który narusza ich ludzkość. Ich lekcja jest prosta, niemniej bardzo wymagająca. Demonstrują oni, w sposób wystarczający do zrozumienia przez każdego dorosłego, że miłość, dobroć, i pokój to jedyne dopuszczalne działania.

Ale wybiegam zbyt daleko do przodu w mojej historii. Na początku nie zdawałem sobie sprawy ze znaczenia dzieci, ani ich pierwotnej zabawy. Nauka często zaczyna się jako wyprawa w nieznaną w czasie której staramy się zgłębić naturę rzeczywistości. Czasami musimy zapomnieć o wiedzy, aby podejść do życia z zupełnie innej strony, z otwartym umysłem, co umożliwi nowe spostrzeżenia. Moje poszukiwanie wymaga abym zmienił, czasami radykalnie, moje wyobrażenie o dzieciach, zabawie, i pokoju. Do czasu kiedy dzieci ściągnęły mnie na ziemię nigdy nie traktowałem dziecięcych zabaw z większą powagą niż większość ludzi. Uważałem, że ich zabawa nie jest niczym więcej niż sporadycznymi dziecięcymi działaniami, które później albo zanikną albo zostaną przekształcone w działania związane ze sportem.

### **Falszowanie dziecięcych zabaw**

Co się dzieje z naszym pierwotnym pojęciem zabawy? Kiedy przychodzi do zabawy, większość dorosłych naśladuje gąsienicę, która patrzy na motyla i wykrzykuje, „Nigdy mnie nie zmusisz, żebym poleciała z tobą!” Gąsienica ma rację. Żeby stać się motylem konieczna jest metamorfoza. Podobna transformacja potrzebna jest, żeby bawić się w świecie rywalizacji. Ale taka zmiana dokonuje się poza naszą świadomością. W rzeczywistości, nawet nie dostrzegamy, że musimy się zmienić. Kiedy nasze pierwotne poczucie zabawy z czasem prze-

chodzi fundamentalną zmianę z procesu życiowego w działanie w służbie kultury stajemy się jak ten niedźwiedź w następującej historyjce.

Był raz sobie niedźwiedź, który żył w zoo, w mieście na środkowym zachodzie w Ameryce. Był to wielki niedźwiedź żyjący w małej klatce. Kiedy nie jadł albo nie spał, chodził dziesięć kroków w przód i dziesięć kroków w tył. Chodził tam i z powrotem przez cały dzień. Pewnego dnia do zoo przyszedł pewien człowiek i przypatrywał się chodzącemu niedźwiedziowi. Żał mu było niedźwiedzia i zapytał dyrektora zoo, czy nie dałoby się zbudować większego pomieszczenia dla tego smutnego niedźwiedzia.

W końcu, zbudowano dla niedźwiedzia duży przestronny wybieg. Kiedy nowe pomieszczenie było gotowe, w zoo zapanowało wielkie podniecenie. Pełni oczekiwania ludzie zeszli się, by patrzeć jak wielki niedźwiedź wyszedł ze swojej małej klatki. Smutny niedźwiedź wyjrzał i powoli zrobił jeden krok, potem drugi, trzeci, siódmy, dziewiąty, dziesiąty a potem... Niedźwiedź zawrócił i przeszedł dziesięć kroków z powrotem. Ku zaskoczeniu i zdumieniu wszystkich patrzących, na swoim przestronnym wybiegu niedźwiedź kroczył tam i z powrotem te same dziesięć kroków, które odmierzał w swojej małej klatce. Nawet kiedy umieszczono go w znacznie rozleglejszym środowisku, potrafił tylko powrócić do przyzwyczajenia znanego mu z małej klatki.

Podobnie jak niedźwiedź w opowiadaniu, my mamy przyzwyczajenia z małej klatki zwanej rywalizacją. Rywalizacja jest upośledzeniem w uczeniu się lub zaburzeniem zachowania, którym przesiąkło społeczeństwo i nie ogranicza się ona do cech behawioralnych kilku dzieci. Wynikiem jest zanik lub zakłócenie neuronalnych ścieżek nawiązywania łączności, których dokładnie dostrojona integralność jest konieczna do utrzymania dynamicznego procesu, który podtrzymuje osobiste zdrowie i dobrostan. Jak ręka która drętwieje, tracimy kontakt, doświadczając wszystkimi zmysłami odcięcia, które wywołuje trudności w nawiązaniu łączności, bo impulsy nie są właściwie przekazywane ani odbierane. Nasze upośledzenie rywalizacyjne jest rodzajem zaburzenia zachowania, w którym ludzie, pojedynczo lub grupami tracą całkowicie, lub częściowo swoją zdolność do bezpiecznego, pełnego współczucia i mądrości reagowania emocjonalnego i fizycznego na inne jednostki.

Osoba lub organizacja dotknięta tym zaburzeniem nie potrafi odróżnić małej klatki rywalizacji, zrozumieć jej konsekwencji, ani zaproponować rozwiązań alternatywnych. Przyzwyczajenia zrodzone przez rywalizację zamykają nas w mentalnych i behawioralnych klatkach najniebezpieczniejszego rodzaju, zamykając nas w niekończących się cyklach patologicznej agresji i odwetu. Einstein opisał tę separację jako „złudzenie optyczne naszej świadomości. To złudzenie to dla nas coś w rodzaju więzienia... Naszym zadaniem jest uwolnienie się z tego więzienia poprzez poszerzenie naszego kręgu współczucia tak, aby objął on swoim pięknem wszystkie żyjące stworzenia i całą przyrodę.” (Senge, 2006,

s. 160). Ale na takie ekspansywne myślenie i działanie nie pozwoli właśnie „przyzwyczajenie do małej klatki”.

Mimo że taki umysł odnosi spektakularne sukcesy w opracowywaniu nowych rodzajów broni, komputerów, i technologii komunikacyjnych, całkowicie zawodzi kiedy próbuje poradzić sobie z życiem dzieci. W świecie napędzanym przez siły rywalizacji dzieci nie są opłacalne, chyba że jako towar. Dla umysłu rywalizacyjnego zajmowanie się cierpieniem innych „nie ma najmniejszego sensu”, bo taka strata to interes jak inne, „tak to już jest na świecie”. Ludzie zostają wplątani w relację agresor-ofiara i nie mogą sobie wyobrazić wyjścia z niej. W rzeczy samej, zakładamy, że ta wynikająca z rywalizacji relacja ma dobroczynne działanie nie tylko na dorosłych, ale i na dzieci. W wyniku naszego całkowitego zapomnienia, nasz pierwotny sens zabawy jest fałszowany na różne sposoby tak, aby spełniał potrzeby kultury. Te formy obejmują sport, działalność gospodarczą i wojnę. Wspólnie dzielimy fikcyjne przekonanie, że rywalizacja jest procesem sprawiedliwym i nienagannym, w którym takie działania jak brutalne zastraszanie to jedna z „reguł gry”.

Zastraszanie jest tak samo widocznym elementem sportu, biznesu, polityki, edukacji, i nauki jak życia na ulicy, czy na podwórku. Intensywna rywalizacja o surowce naturalne i prestiż odgrywa równie ważną rolę w edukacji i nauce jak w sporcie i biznesie. Jak mówi profesor Frederick E. Truman (Friedman, 2001, s. 276), dziekan wydziału inżynierii i rektor uniwersytetu Stanford, „Ta zabawa w ulepszenie instytucji edukacyjnych to wielka frajda, bo tak łatwo w niej wygrać. Większość rywali nie zdaje sobie po prostu sprawy, że edukacja to biznes tak samo związany z rywalizacją jak piłka nożna, tyle że bez ligowych zasad i przepisów.” Nawet nagroda Nobla, najbardziej prestiżowa nagroda jaką może otrzymać naukowiec, nie brzydzi się rywalizacją polityczną, ani zemstą wynikającą z osobistej niechęci. Trener amerykańskiej wersji footballu, Vince Lombardi (Friedman 2001, s. 273) powiedział kiedyś, że „Liczy się tylko zwycięstwo, i tylko ono.” Doktor Friedman (2001, s. ix) zwraca uwagę na fakt, że „Dla niektórych badaczy, nagroda [Nobla] nie jest sprawą *najważniejszą*, jest ona *jedyną* miarą sukcesu naukowego.” W tej grze o wysokie stawki kandydaci stają się elementami ustawionego turnieju szachowego. Nie ma się zatem czemu dziwić, że dzieci naśladowują wzory rywalizacji tkwiące w istocie instytucjonalnych procesów edukacji.

Dorośli nie tylko uczestniczą w zastraszaniu się nawzajem, ale często traktują zastraszanie jako normalną część dorastania. Są przyzwyczajeni do uważania agresorów i ich ofiar za nieszczęsne jednostki wplątane w naturalny proces rywalizacji okresu dziecięcego. W tym systemie, zastraszanie usprawiedliwiano mówiąc „chłopcy już tacy są” od tak dawna, że przestaliśmy już zdawać sobie sprawę z krzywdy i strachu jakie ono powoduje. Dorośli nie zdają sobie sprawy z roli jaką oni sami odgrywają w zastraszaniu. System zastraszania jest kulturą współdziałania, w której wszyscy uczestnicy, włącznie z dorosłymi, robią wszyst-

ko żeby uniknąć odpowiedzialności. Zastraszanie jest wynikiem zarówno indywidualnej jak i zbiorowej odpowiedzialności składających się niezliczonych indywidualnych wyborów, działań, wykrętów, racjonalizacji, i kompromisów. Zastraszanie jest systemem strachu opartym na czterech współdziałających elementach: agresorze, ofierze, biernych widzach, i wspierającej infrastrukturze przemocy. Te cztery elementy spojone są kodem zemsty, w którym rzadko mieści się obrona własna, jeżeli już do niej dojdzie. Często ignorujemy znaczenie biernych widzów i infrastruktury w tym systemie. Bierni widzowie są istotni i nie odczuwają oni żadnej odpowiedzialności za swój grzech zaniechania. Jest to nie tyle dowód na korupcję co swego rodzaju odruch, tak głęboko zakorzeniony, że wydaje się nieunikniony. Kiedy ofiara nie może odezwać się w swojej obronie, a bierni obserwatorzy, którzy mogą zaprotestować, nic nie robią ani nie powiedzą, agresorzy mogą interpretować to milczenie jako poparcie dla swoich działań.

Zastraszanie jest problemem rozłączenia, które jest plagą społecznego świata dzieci na całym świecie. Ostatnio, pisano o tym i omawiano to szeroko w mediach i szkołach takich krajów jak Afryka Południowa, Stany Zjednoczone, Finlandia, Polska, i Japonia. Zastraszanie, czyli mobbing, jest jedną z bardziej toksycznych i powszechnych konsekwencji ukierunkowania na rywalizację. W opublikowanym niedawno w *Czasopiśmie psychologii dziecięcej*, Dr Erich Storck pisze, że „mniej więcej jedno dziecko na pięć jest regularnie zastraszane” (2006). Zastraszanie jest jeszcze gorsze dla dzieci z nadwagą, które starają się unikać sytuacji mogących prowadzić do zastraszania, jak na przykład zajęcia wychowania fizycznego w szkole.

Zwykle uważamy zastraszanie za raczej prosty przypadek indywidualnego lub grupowego dokuczania lub sztydzenia. Ale jego konsekwencje są często o wiele poważniejsze. W listopadzie 2006 r., dwoje zastraszanych japońskich uczniów popełniło samobójstwo. Strzelanina w liceum Columbine 20 kwietnia 2006 r. jest udokumentowanym przykładem eskalacji tragedii nieodłącznie związanej z zastraszaniem. Dwóch „nieakceptowanych” uczniów szukało zemsty strzelając do kolegów i koleżanek, nauczycieli a potem do siebie samych. Strzelający byli ofiarami opartego na rywalizacji, koteryjnego i hermetycznego środowiska szkolnego. To bardzo powszechne doświadczenie szkolne. Pozerstwo, drwina, zastraszanie, i bójki to często spotykany element szkolnego porządku życia. „Dla wielu to coś gorszego niż nieprzyjemność – określają to jako piekło na ziemi, gdzie czują się bezbronni, niepopularni, upokarzani i szykanowani” (Goleman, 2006, s. 305). Agresorzy sami często stają się ofiarami. W świecie widzianym jako miejsce walki wszystkich przeciw wszystkim, ich ataki są często wynikiem nadpobudliwości, lub nadwrażliwości na możliwe ataki, nawet wtedy kiedy one nie następują. Podobnie jak w przypadku terrorystów, działania agresorów często wiążą się z nimi samymi, to znaczy, że bez

względu na tłumaczenia, że tak nie jest, ich działania są głównie działaniami w obronie własnej.

Życie w szkole staje się wtedy kwestią kto się kogo boi. Często, taka „gra” ulega rytualizacji i każda osoba biorąca w niej udział jest sprzęgnięta ze swoją rolą jak jeleń w światłach reflektora. Dzieci nie mogą się uczyć kiedy nie czują się bezpiecznie. Obrona samego siebie jest marnotrawieniem energii dziecka. Kiedy dzieci są indoktrynowane i wciągane w naśladowanie modeli zachowań rywalizacyjnych dorosłych, dzieciństwo jest zmuszane do służenia nie miłości, lecz strachowi i zabawa pozbawiona zostaje swojej zdolności ożywczej. Jest rzeczą naturalną, na przykład, że uczymy dzieci tego co sami znamy, a to co znamy to konflikt, zaś przerwę w konflikcie nazywamy groźnie pokojem. Nie potrafiąc ponownie wejść w problem nie jesteśmy w stanie zobaczyć tego co jawi się nam przez samymi oczami. Pograżeni w strachu nie potrafimy zobaczyć ani doświadczyć dziecięcego daru miłości i odwagi.

Wielu myślicieli, takich jak Bertrand Russell, Albert Einstein, i Tomasz Merton ostrzegło nas że nie rozwiążemy naszych problemów tradycyjnymi metodami, bo to właśnie nasze metody „rozsądkowe” przyczyniły się do powstania tych problemów. Należy wypracować nowe podejście. Ale jak rozwiązać ten problem? Nie wiemy do kogo, ani gdzie pójść. Choć bez problemu zamieniamy dzieci w ofiary, nigdy nie przyjdzie nam do głowy, że dzieci mogą nas zmienić w rozjemców. Ten pomysł wydaje się absurdalny. Dlaczego? Jesteśmy głęboko ambiwalentni i zerwaliśmy z miłością i odwagą pierwotnej zabawy. Świadome podejście do świata i ogarnięcie go, tak jak robi to dziecko może być doświadczeniem porwijącym, ale i przerażającym. Miłość obecna w zabawie, która „znosi wszystko” oraz „wytrzymuje wszystko” jest najbardziej heroicznym z wszystkich doświadczeń. Lecz praca twórcza, jakiej to wymaga jest czymś najtrudniejszym czego można oczekiwać od przestraszonej osoby, która czuje się niekochana. Aby dokonać takiego skoku w nieznaną trzymając za rękę dziecko może być błogosławieństwem dla świętego; ale dla normalnej osoby dorosłej, takiej jak ja, która nie czuje pewności takiej miłości, wiąże się to z delikatnie mówiąc dezorientacją i oszołomieniem.

### **Pierwotna zabawa: W poszukiwaniu modelu**

*Mądrzy ludzie słyszą i widzą*

*Podobnie jak małe dzieci*

Lao-tse

*Wiesz Fred, jeżeli tego można nauczyć,  
to prawdopodobnie nie warto tego wiedzieć*

Osobiste rozmowy, dr Carl Rogers

Moje wykształcenie uniwersyteckie nie przygotowało mnie do przygody z uczeniem się, w którą miałem się zaangażować. Dopiero zaczynałem termino-

wać w zabawach z dziećmi kiedy dr Carl Rogers, psycholog, sformułował powyższe spostrzeżenie w czasie jednej z naszych rozmów. Delikatnie mówiąc byłem zszokowany, jako że, aby zdobyć doktorat, spędziłem większość życia jako osoba, którą nauczano. Czy był jakiś inny sposób poznania wiedzy? Carl nie odpowiedział; uśmiechnął się tylko. Często zastanawiałem się, czy przygotowywał mnie do nowej przygody z dziecięcą zabawą.

Mały chłopczyk pociągnął mnie za nogawkę i opadłem na czworaki razem z nim i innymi dziećmi. Na początku obawiałem się utraty szacunku i godności. Później miałem odkryć, że takie obawy są tak naprawdę oznakami niemocy umysłu. Carl Rogers miał rację; dzieci nie tylko nie uczyły mnie sposobem do jakiego byłem przyzwyczajony, one w ogóle nie mówiły mi co mam robić. Kiedy usiadłem z nimi na podłodze, stało się dla mnie jasne, że jeżeli chcę się czegoś nauczyć to muszę być uważnym. Mogłem się uczyć, ale one nie miały zamiary mnie instruować. Powstrzymałem w sobie moją ciągłą chęć do rozmawiania i zadawania pytań, bo było jasne, że mam być spokojnym. To było zaproszenie do bycia początkującym. Oczekiwali ode mnie nie ignorancji, ale trudnej transcendencji wiedzy.

Codziennie bawiłem się z małymi dziećmi w wieku od trzech do siedmiu lat. Nie graliśmy w gry, nie nadużywaliśmy też zabawek. Bawiliśmy się ze sobą. To było coś co dorośli nazywają „nieokiełznaną i niewygodną” zabawą. Ich ruchy nie były przypadkowe ani chaotyczne, czego początkowo oczekiwałem. Odpoczynki były tak krótkie, że prawie niezauważalne. Nie łapali, nie ranili mnie, ani nie kopali. Ich dotyk był delikatniejszy niż się spodziewałem. Ich wzajemna troska o siebie była widoczna i szczerza. Szczerze mówiąc była w tym pewna gracia, której się nie spodziewałem.

Co wieczór robiłem notatki na temat moich zabaw w ciągu dnia. Zaczynałem dostrzegać trzy schematy. Pierwszy, przekazywali sobie nawzajem szczególne spojrzenie jako zaproszenie do zabawy; drugi, ich dotyk nie był przypadkowy, lecz miał pewną sekwencję i wzór; i trzeci, w ich zabawie nie było zachowań rywalizujących. To ostatnie najtrudniej mi było zrozumieć. Nie było w nim wygranych ani przegranych, nie było zarzutów ani winy, i nie było zemsty. Nie sądziłem, że to możliwe.

Byłem nastawiony sceptycznie. Przypuszczałem, że była to w pewnym sensie specjalna grupa dzieci. Prawie wszystkie były białe, pochodziły z górnej warstwy klasy średniej, i uczęszczały do prywatnej szkoły w południowej Kalifornii. Chciałem zdobyć więcej dowodów w oparciu o inną grupę dzieci. Pojechałem więc do Tijuany, do Meksyku, gdzie bawiłem się z dziećmi z ulicy na pustych działkach i na rogach ulic. Ku memu zaskoczeniu, bawiły się one tak samo jak dzieci w Stanach Zjednoczonych – zauważyłem ten sam dotyk i kontakt wzrokowy oraz, co najbardziej zaskakujące, brak było między nimi objawów rywalizacji. Ponieważ dzieci nie mówiły po angielsku, a ja po hiszpańsku, bawiliśmy się bez użycia słów. Nie wiedziałem skąd znali tę zabawę.

Po powrocie do Kalifornii, bawiłem się z różnymi dziećmi – autystycznymi, dotkniętymi schizofrenią, porażeniem mózgowym, syndromem Downa, z dziećmi z rodzin latynoskich i czarnych, należącymi do gangów oraz z dziećmi maltretowanymi. Zauważyłem, że przynależność do którejkolwiek kategorii, czy to kulturowej, społecznej czy medycznej, nie robiła żadnej różnicy. Na podstawie mego doświadczenia i obserwacji sformułowałem hipotezę, że istnieje pewien wzorzec relacji, który wykracza poza ograniczenia kulturowe, wiek, płeć, podłoże społeczne, przemoc czy chorobę. W ramach tego wzorca zachowania, dziecko autystyczne bawi się w ten sam sposób co dziecko zdrowe, a młody członek gangu tak samo jak jego rówieśnik, przedstawiciel klasy średniej. Nadałem temu wzorcowi nazwę „zabawy pierwotnej” ponieważ wydaje się, że nie jest ona wytworem kultury, a raczej procesem, który jest zarówno przed- jak i ponadkulturowy. To dar od Stwórcy.

Po tym odkryciu zacząłem widzieć otaczający mnie świat w zupełnie inny sposób. Zostałem wtajemniczony w świat dzieci. One nie pozwalały mi odejść. Wcale nie próbowały mnie zabawiać; zresztą nie chodziło mi o to by się dobrze bawić. Zdawało się, że uśmiechały się do mnie, mówiąc: „Wiedziałem, że wciągnięcie Cię z powrotem do zabawy nie zajmie mi dużo czasu”. Swą prawdę przekazywały w bardzo frapujący sposób. To było tak jakby ziemia podę mną zapadła się i jakbym wpadł do króliczej nory, jak w *Alicji w krainie czarów*. Wydawało się, że pod moimi stopami nie ma rozpoznawalnego, twardego gruntu. Nasza wspólna zabawa nagle nieco odmieniła nas wszystkich, tak jakby dzieci pokazały mi nowe królestwo: przez delikatnie rozerwany szew przenikała inna rzeczywistość ze świata, który, jak dotąd mi się wydawało, był szczelnie zaszyty. A jednak, pomimo całej tej niepewności, doznałem wrażenia trwałości, a w mych myślach nie było już ani odrobiny abstrakcji. Miałem wrażenie, że przez cały czas obiecywali mi ten rezultat, tą przynależność, i uśmiechali się czekając na moment, kiedy w końcu zdam sobie sprawę z tego, że świat został mi ujawniony.

Pamiętam, że dzieci spoglądały na mnie wyczekująco, jak gdyby dały mi do rozwiązania zadanie i czekały, aż znajdę prawidłową odpowiedź. Wiedziały, że w tej zabawie było więcej niż udało mi się dostrzec. Uparcie targały mnie za ubranie i szarpały mą duszę, zmuszając bym pracował nad znalezieniem odpowiedzi dla samego siebie. Postawiły nieprzejednany warunek, że muszę żyć z mą nową świadomością, zanim będę ją mógł zrozumieć i poznać, a potem przekazać innym. Część mnie nie chciała uwierzyć w możliwości, które się przede mną otwierały. Część zaś uznała prawidłowość tego zjawiska. Dzieci dotknęły jakiejś mojej wewnętrznej struny, niedostępnej dla rozumu, ale dostępnej dla serca. Ich dotyk niósł ze sobą potężne ładunki emocjonalne, jedne związane z powrotem do domu, inne z umiejętnościami; obydwie dodawały mi otuchy.

Głęboka świadomość i prawdziwe zrozumienie wymagają ode mnie użycia mego ciała i serca do wypełnienia luk w moim umyśle. Dzieciom nie chodziło o nic innego, jak o rozdzielenie kategorii niezbędnych w normalnym życiu ludz-

kim. Musiałem zacząć postrzegać świat, którego w zasadzie nie byłem w stanie ani wyobrazić sobie, ani wyrazić normalnym językiem. Podobnie jak ucząc się obcego języka, musiałem przyswoić nie tylko dosłowne znaczenia gestów używanych w zabawie, ale także ich konotacji i w tym celu musiałem nie raz ubrudzić sobie ręce, podrapać kolana i podrzeć spodnie. Często po powrocie do domu, obolały, moczyłem siniaki i guzy w gorącej kąpieli.

Pewnego wieczora, po kąpieli, zabrałem się do lektury *Umysłu i przyrody* antropologa Gregory Batesona. Zaczyna on swoją książkę od pytania, „Jaki model łączy wszystkie żyjące stworzenia?” Kilka dni wcześniej, odpowiedzi na pytanie doktora Batesona udzielił mi pięcioletni chłopczyk. Leżałem z Dawidem na trawie. Czekaliśmy aż jego mama przyjdzie, żeby go odebrać ze szkoły. Leżeliśmy w trawie, na plecach, i obserwowaliśmy chmury wyobrażając sobie jak przepływają nad nami konie i smoki. Nagle, Dawid zauważył, „Fred, zabawa jest wtedy kiedy nie zdajemy sobie sprawy że różnimy się od siebie”. Zaskoczyła mnie ta definicja. Zawarł w jednym krótkim zdaniu coś co od dawna czułem, ale nie potrafiłem wyrazić słowami. Dawid potwierdził to co wcześniej powiedzieli Jezus, Budda i Dalajlama. On wiedział dlaczego matka Teresa powiesiła hasło na swoim domu dla dzieci w Kalkucie, które brzmi: „Miej czas, żeby się bawić, miej czas żeby kochać i być kochanym.” Odpowiedział także zdecydowanie „Tak” na pytanie Einsteina: „Czy kosmos jest przyjazny?”

Doktor Varela (Hayward & Varela, 2001, s. 253) w swej rozmowie z Dalai Lamą oraz z innymi naukowcami ujął to następująco: „pytanie, czy można wzmocnić uczucie litości tak, jak w ścieżce Mahayana, nigdy nie pojawiło się w biologii. Nie potrafiono sobie tego wyobrazić.” David i dzieci udowadniali mi, że nie tylko jest to wyobrażalne, ale przede wszystkim, że jest to możliwe i rzeczywiste. Gdy już dostałem się do tego nowego świata, dzieci prowadziły mnie nową ścieżką. To było jak powrót do dzieci po wielu latach tułaczki po obcej ziemi. Powitały mnie ciepło, nie zganiły. W spotkaniu tym dał się zauważyć brak jakiegokolwiek poczucia winy czy nagany. Dzieci stały się moimi najcieplejszymi nauczycielami i najbardziej surowymi egzaminatorami czynnego zrozumienia jakie posiadałem na temat niesionego przeze mnie ładunku i możliwości bycia i stawania się. Były również najsurowszymi sędziami moich wyników we wprowadzaniu w życie mej nienaruszalnej ufności w miłość pokonującą strach, ufność pokonującą wiedzę i przynależności do wszelkiego życia. Były także moimi świadkami, że żaden zdroworozsądkowy krzyżowy ogień pytań nie był w stanie wstrząsnąć prastarymi i nieprzemijającymi pewnikami powszechnej miłości, która nie mogła zawieść, bez względu na to jak strasznych klęsk by nie doznała w bezpośredniej terażniejszości. Rozpoczyłem swe mające trwać do końca szkolenie w byciu kimś innym, niż byłem do tej pory, ale kim mogłem stać się, zgodnie z obietnicą Stwórcy. W ciągu tych ponad trzydziestu latach miałem okazję uczestniczyć w zabawie 250.000 ludzi i zwierząt w Azji, Afryce, Ameryce Południowej i Północnej oraz w Europie. Moje doświadczenie po-



twierdza tezę, że istnieje wzorzec przynależności łączący wszystkie formy życia. Wzorzec ten nazywam „zabawą pierwotną”. W jaki sposób odzyskać ten wzorzec, a przede wszystkim, jak upewnić się, że dzieci go nie utracą?

### Uczenie się „zabawy pierwotnej” od podstaw

*Ktoś spytał Jezusa: „Kto Cię szkolił?”. Odpowiedział Jezus: „Nikt mnie nie szkolił. Niewiedzę głupców uznałem za wadę, więc wystrzegałem się jej.”*

James Robson (Play by Heart, s. 115)

*Bylem rozentuzjasmowany i przez myśl przeszło mi żeby zostać Mistrzem Zabawy. Nawet nie wiem, co to takiego, ale pomyślałem sobie: „Czyż nie byłoby cudownie, gdyby istniały szkoły uczące ludzi jak być prawdziwymi mistrzami w dziedzinie zabawy?”*

Brian Swimme (1984, s. 127)

Młodzieży z książki Briana Swimme’a odpowiedziałbym, że owszem, ludzie mogą dojść do mistrzostwa w sztuce zabawy. Jak zatem zabrać się do zdobywania tej wiedzy? Po pierwsze, cały proces znacznie różni się od tego, czego zazwyczaj oczekujemy od szkoły i nauki. Ja, na przykład, odgrywam czasem dwie role w tym samym czasie. Jestem zarazem uczniem i mentorem. Oznacza to, że dla niektórych dzieci bywam czasem wzorem miłości i bezpieczeństwa wypływającego z zabawy. Kiedy indziej natomiast, dla innych dzieci jestem uczniem, uczącym się od nich dotyku i ruchu. Po wtóre, muszę się otworzyć na dzieci i ich naukę. Niektóre lekcje są łatwiejsze od innych. Po trzecie, muszę się szczerze zobowiązać do przekazywania innym tego, co nauczyły mnie dzieci.

Chociaż początkowo zabawa przychodziła nam zupełnie naturalnie, ponowne odkrycie pierwotnej zabawy, choć z pozoru proste, wcale nie jest łatwe. Zwłaszcza, że mamy trudności w nauce jeżeli chodzi o zabawę. Wymaga ona dyscypliny i ćwiczeń. Pierwotna zabawa nie jest ani wiedzą, ani umiejętnością, którą trzeba zapamiętać. Jest raczej sposobem bycia wolno nabywanym przez ciało, umysł, i ducha. Poglądu, że jest nauczyciel i uczeń nigdy nie wyraźnie nie sformułowano. W odróżnieniu od nauczania pedagogicznego, umiejętności potrzebne do zabawy nie nabywa się słuchając ani zapamiętując. Nie ma szkoły, która uczyłaby zabawy w powszechnie przyjętym znaczeniu słowa szkoła. Prawdę mówiąc, „nie-szkoła” zabawy nie jest niczym w rodzaju instytucji kulturalnej. „Nieszkolna” szkoła zabawy to nie konkretne miejsce; nie ma budynków, ciała pedagogicznego, programu nauczania, kwalifikacji ani stopni naukowych. Nie jest to miejsce zazdrośnie strzeżone przez uczonych, mistyków, czy inne hermetyczne grupy. Nie ma ekskluzywnego magazynu nauki, która otwiera tajemne, ukryte wrota. Ich uczenie wcale nie wygląda jak uczenie. Nigdy nie mówią mi co mam robić. Nie ma lekcji, nie ma pracy domowej. Nie ma testów. Nie można nie zdać.

Moi mentorzy są czasami hałaśliwi śmiechem lub gardłowymi dźwiękami,

ale milczą kiedy zaczyna się uczenie. Oczekują, że będę robił to co trzeba jeżeli chcę się nauczyć tego co oni wiedzą. Moim zadaniem jest „zejść na dół”, być spokojnym i uważnym. Jeżeli spróbuję podejść do zabawy w normalny sposób określany jako badanie, na przykład poprzez doktrynalne stanowisko lub naukową perspektywę, prawdziwe przesłanie zaniknie. Bycie mentorem przez dorosłego ma niezwykle znaczenie dla dzieci. Ale one wydają się traktować to zupełnie zwyczajnie. Nie są już tylko odbiorcami pomysłów dorosłych. Dzieci stają się wyzwaczami aktywnej zmiany, katalizatorami, modelami, i partnerami w odpowiedzialnej zmianie społecznej. Zachodzi wspólny proces wzajemnego dawania i otrzymywania, nieodłączny w relacji zabawowej. A co za tym idzie, są okresy, kiedy nie sposób określić kto od kogo się uczy.

Choć nie da się nauczać pierwotnej zabawy, można się nią dzielić i nauczyć się jej. W tym, że pierwotna zabawa jest dyscypliną, która może być przyswojona tkwi doskonały sens, tego co wiemy o przyswajaniu sobie umiejętności. Wymaga powtarzającego się udziału w sytuacjach uczenia się umysłowo i fizycznie przez pewien okres czasu. Oczywiście, takie przyswajanie przebiega tym szybciej im w młodszym wieku zaczyna się ćwiczyć, ponieważ wtedy nie będzie konieczności przełamywania narosłego strachu wynikającego z przyzwyczajenia. Chociaż doświadczenie pokazuje, że niektóre dzieci nigdy nie zapominają zabawy, innym potrzeba minimum praktyki, aby odzyskać biegłość, natomiast większość wymaga mentora, bezpiecznego otoczenia, i ciągłej praktyki. Z czasem i po wielu ćwiczeniach pierwotna zabawa staje się aktywnym przyzwyczajeniem dzieci; przyzwyczajeniem, które jest trwałe i kumuluje się z roku na rok. Budowanie relacji zabawowych może zatem stać się jedną z najbardziej efektywnych możliwości wywierania wpływu jaki możemy podjąć, by stworzyć spokojniejsze szkoły i społeczności.

Z chwilą kiedy uznam, że uczenie się zabawy nie będzie tradycyjnym doświadczeniem edukacyjnym, muszę otworzyć się dla dzieci ich lekcje. Nie wystarczy przeczytać, teoretyzować i zanalizować zabawę dzieci. Muszę „zejść na dół”, żeby się bawić. „Zejdźcie na dół” wymaga zarówno umysłowej lotności jak fizycznej giętkości. Muszę podchodzić do dzieci w otwartym umyśle i elastycznym ciałem. To nie pozerstwo, dobre maniery czy akt wiernopoddaństwa. To zewnętrzny przejaw współczucia, szacunku, oraz skupienia umysłowego. Moja nauka trwa od dawna, jest skomplikowana i nie można pominąć żadnej jej części. Bycie początkującym jest fundamentalną zmianą modelu mojego myślenia i działania. Bycie początkującym wymaga, abym porzucił bagaż, który zwykle noszę ze sobą. Nie mogę powrócić do zabawy dźwigając te ciężary; zamiast bawić się z dzieckiem szamotałbym się z moim bagażem. Muszę nauczyć się podróżować lekko i swobodnie, z pustką w głowie, elastycznym ciałem, i sercem otwartym tak szeroko jak to tylko możliwe.

Raz po raz wchodzę w doświadczenia zabawowe nie wiedząc co robię. Na szczęście, dzieci zawsze wydają się wyczuwać moją szczerą i gotowe są mi

pomóc. W tym czasie, dzieci traktują mnie jak osobę nadającą się do zabawy; są moimi mentorami jak gdybym posiadał zdolność rzeczywiście zmierzyć się z trudnościami jakie napotkam w zabawie. Wiedzą, że żąda się ode mnie wiele, ale moja wrodzona zdolność i mądrość dadzą sobie radę z tym co może się zdarzyć. Na przykład, kiedy zaczynałem się bawić nie umiałem przewracać się. Nawet nie wiedziałem, że nie wiem, że nie umiem się przewracać. Ale moje obolałe ciało szybko mnie nauczyło. Albo siadałem albo wstawałem. W ośrodku rozwojowym dla dzieci w San Diego spotkałem Roberta, ośmiolatka z autyzmem. Opiekunowie wymieniali uwagi na temat jego niezdarności kiedy biegał po trawniku. Zauważyłem coś innego. Potrafił się przewracać. Spływał na ziemię jak gdybym był porcą lodów na gorącym talerzu. Kiedy indziej wydawał się ześlizgiwać w dół jakby był kobrą. Chciałem mieć tę umiejętność. A zatem naśladowałem go, biegając za nim i przewracając się. Bolały mnie ramiona, biodra, łokcie, i kolana. To tak, jakby sześcian próbował być kulą. Obserwowałem moje niezdarne upadki i uśmiechał się pod nosem. Trwało to kilka tygodni, aż pewnego dnia wstał i podbiegł do mnie. Wziął mnie za rękę kiedy biegłem i upadł razem ze mną. I o to chodziło. Ja przewracałem się, jak ogromne drzewo waliłem się na ziemię. Trzymając mnie za rękę Robert sprowadził mnie na ziemię, nie ściągnął. Przy odrobinie praktyki zaokrągląłem się, jakby ścierano moje kanty.

Zazwyczaj, uważamy że to dorośli nadają kształt i znaczenie życiu i myślom dzieci. Ale kiedy jestem uczniem, to dzieci, takie jak Robert, formują moje ciało, umysł, i ducha. Co raz to stawia mi się wyzwanie, żebym zaabsorbował to co widzę i naśladowałem. Niektóre dzieci zademonstrują ufność zabawy, delikatny dotyk, i płynne ruchy ciała. Inne, te bardziej płochliwe i agresywne nauczą mnie jak dawać sobie radę z agresją. To czego oczekuje się ode mnie, bez względu na sytuację jest pełne skupienie; rozwój mojej świadomości, ufności, zdolności do miłości do tego stopnia, że przekraczam poczucie mojego własnego ja i dochodzę do nowego odczucia przynależności, czyli jedności z otaczającym mnie światem. Jest to coś czego większość z nas stara się uniknąć za wszelką cenę: działanie spontaniczne i zaangażowanie całego naszego ciała w daną sytuację, i odrzucenie odrętwienia i ochrony na rzecz miłości i bezpośredniości.

Dzieci nie ćwiczą zabawy: po prostu bawią się. W zabawie niczego nie nabywa się teoretycznie, wszystko jest doświadczeniem. Miłość i przynależność odkrywane są w zabawie wyłącznie praktycznie. Jednak po latach, podchodzimy do czegoś, co kiedyś przychodziło tak łatwo z wysiłkiem, jakiego doświadcza osoba, która nuci, bo zapomniała słowa piosenki. Nie jesteśmy nawet pewni co my właściwie mamy ćwiczyć. Samo ćwiczenie jest proste, ale wcale niełatwo jest stać się ćwiczącym. Zapomnij o tym i baw się! Zapomnij o tym i baw się! Najważniejsze w zabawie jest, abym zapomniał o ćwiczeniu, a kiedy już o nim zapomnę i skupię się wyłącznie na zabawie, odnajduję właściwy stan umysłu. Ruch w zabawie jest właściwy bo sprawia przyjemność, nie dlatego że jest zgodny z jakąś ustaloną normą. To właśnie jest uczucie integralności wyrażane

i zakorzenie w zabawie która wyraża wewnętrzną spójność, zgodność między dłońią i sercem wynikającą nie ze sterowania lub choreografii lecz raczej z syntezy wyważenia i ruchu, przywiązania do ziemi i lekkości. W pewnym momencie przestajemy ćwiczyć i zaczynamy bawić się.

Matka Teresa wiedziała, że „współcześni ludzie są głodni miłości, zrozumienia, miłości która jest o wiele większa i która jest jedyną odpowiedzią na samotność i nędzę” (Kolodziejchuk, 2007, s. 233). Żeby zaspokoić taką potrzebę nie można stosować w zabawie półśrodków. Zabawa wymaga całego życia praktyki i jednego ułamka sekundy stanu łaski. W pewnym punkcie swojej nauki osiąga się moment *kairos* – po grecku moment prawdy lub duchowy punkt zwrotny. Chłopczyk o imieniu Danny nauczył mnie o takich momentach. W owym czasie Danny był maltretowanym czterolatkiem. Zmuszony został do zamieszkania ze sforą psów. Jadł i pił z naczyń dla psów i spał w psiarni. Kiedy po raz pierwszy przyszedł do ośrodka nie potrafił dać sobie rady z zajęciami grupowymi, ani siedzieć spokojnie i czekać aż przyjdzie jego kolej. Kiedy był zdenerwowany drapał i gryzł. Robił to co znał. Był zbyt agresywny dla nauczycieli. A zatem, przydzielono mi go pod opiekę przez cały okres jego pobytu w szkole. Spędziliśmy sporo czasu bawiąc się na świeżym powietrzu.

Pewnego dnia niosłem go do autobusu szkolnego. Nie chciał wracać do ośrodka w którym mieszkał. Zły i sfrustrowany wychylił się do przodu i wgryzł w mój policzek. Poczułem intensywny ból i natychmiast przekazałem mu swoją miłość przez ten mój zraniony policzek. Podniósł głowę, spojrzał na mnie i położył mi głowę na ramieniu. Przytuliłem go i zaniósłem na jego miejsce w szkolnym autobusie. Przypiąłem go pasem bezpieczeństwa i przysiadłem przy nim do czasu odjazdu autobusu. Idąc z powrotem do szkoły płakałem. Widząc krew i łzy jeden z nauczycieli spojrzał na mnie powiedział „Tym razem dostało się Fredowi.” Usiadłem i zdałem sobie sprawę, że płaczę nie z bólu, ale ponieważ zdałem sobie sprawę czego nauczył mnie Danny o miłości. Nauczył mnie w jedyny możliwy sposób, jak miłość powstrzymuje atak. Miałem ranę, ale poczucie winy ani świadomość popełnienia błędu nie pogłębiały tego, co można było załatwić zwykłym opatrunkiem. Zostałem ugryziony i to ugryzienie wymagało pomocy medycznej, ale powstrzymanie emocji bez oceniania Danny’ego jest samo w sobie kojące zarówno dla rany, jak dla naszych relacji. Tym sposobem, moja rana zmieniła się w wiarygodne uczucie miłości, pozwalające mi uniknąć ryzyka odwołania się do uczucia zemsty.

To tak, jakby Danny uczył mnie okazania miłości w momencie ataku. Miłość zmieniła krzywdę. Moja rana po ugryzieniu na policzku wciąż krwawiła. Ale nie czułem bólu. Ta świadomość miała dla mnie głębokie konsekwencje. Kiedy siedziałem z bandażem na policzku i chusteczką higieniczną przy oczach pomyślałem o Jezusie i Buddzie, Dalai Lamie i matce Teresie i o tym jak wyobraziłem sobie, że oni potrafili okazać miłość w momencie ataku. Nie przyszło mi jednak do Głowy, że „zwykli” ludzie, tacy jak ja, potrafiliby tak postąpić.

Roześmiałem się głośno, kiedy sam sobie musiałem przypomnieć, że miłość jest dla zwykłych ludzi.

Danny udzielił mi lekcji w jedyny dostępny mu sposób. A może w jedyny sposób w jaki można mnie było tego nauczyć. Kiedy przeszedłem do miłości w obecności bólu, mój stosunek do tego bólu i do Danny’ego natychmiast się zmienił. Gest pełen miłości pozostawia niezatarty ślad potęgi miłości między dwoma osobami. Zastosowanie miłości w momencie ataku, w momencie zetknięcia się wynika z mądrości serca. Zdałem sobie wtedy sprawę, że był to mój najbliższy w życiu kontakt ze świadomością, że ciało i krew o wiele bardziej potrzebują kochającego, współczującego serca niż tylko karzącego umysłu.

Doświadczyłem zmiany paradygmatu, co jest pierwotną zabawą. Fizyczne praktykowanie zabawy jest widzialną postacią niewidzialnego. W procesie tym nie można nigdy zapomnieć, że to właśnie to niewidzialne jest kluczem. Jest to całkowicie osobiste i jednocześnie uniwersalne, namacalne i nieuchwytnie, rzeczywiste, i metafizyczne. Jest w tym wspaniała oszczędność środków, w której wszystko jest sprowadzone do swojej istoty, bez usuwania poezji niezbędnej w tej niewidzialnej tkance łącznej, która spaja te elementy w widzialną, znaczącą całość. Dając i otrzymując miłość odzyskałem swoje naturalne uzbrojenie. Moim udziałem stała się krytyczna świadomość, która jest twierdzącą odpowiedzią na ważne pytanie Juddhu Krishnamurti – „Czy to możliwe, aby istota ludzka żyjąca psychologicznie w jakimkolwiek społeczeństwie mogła sama oczyścić się wewnątrznie z przemocy? Jeśli tak, ten właśnie proces spowoduje nowy sposób życia na tym świecie.” (Jiddu Krishnamurti, 1990, s. 237).

Wspólnie, Danny i ja, odkryliśmy nasze prawdziwe korzenie. Jak zauważa Thomas Merton (1976, s. 13), „I oczywiście jeżeli człowiek powróci do swoich korzeni, staje się zdolny do zakończonego pełnym sukcesem przeciwstawienia się przemocy zewnętrznej, a nawet, po przekroczeniu pewnego punktu, do nie-naruszalności.” Najwidoczniej nie jest to abstrakcyjny ideał, ale reakcja z krwi i kości. Danny i ja stworzyliśmy dla siebie to, co Dalajlama (Hayward & Varela, 1992, s. 254.) określił jako „ważność i skuteczność nastawienia pełnego miłości i dobroci w stosunku do innych istot ludzkich została obecnie potwierdzona z naukowego punktu widzenia.”

## **Nauczanie modelu pokoju w pierwotnej zabawie**

*A więc powinniśmy pomagać innym bawić się. Mogłoby to być najlepszym celem w życiu – nauczyć się jak wyczuwać przestrzeń życiową i wspólnie się bawić.*

Jeremy Heyward (1997, s. 211)

Rozpaczliwie nam potrzeba nowego sposobu bycia, sposobu bycia i działania transcendentnego wobec kultury. George Dreyfuss, (Harrington & Zajonc,

2006, s. 176), profesor religii, powiedział, że „Miałoby to ogromne znaczenie, gdyby udało nam się znaleźć sposoby nie związane z buddyzmem, ani z żadną inną tradycją do rozwinięcia tych umiejętności.” Pierwotna zabawa to właśnie taki sposób. Pierwotna zabawa jest darem życia, którego wrodzony kod genetyczny zaprogramowany na powszechną dobroć ma spójność i siłę sprawczą wychodząca daleko poza nasze procesy kulturalne. Wymaga to przeniesienia naszego środka ciężkości z „ja” na „my” i ze strachu na miłość. Pierwotna zabawa rozwija nowe przyzwyczajenia, które wykraczają poza różnice medyczne, socjalne i kulturalne nie niszcząc ich. Te przyzwyczajenia zapewniają bazę dla optymalnych, dla wszystkich dzieci warunków do uczenia się i rozwoju. Daniel Goleman (2006, s. 180) zauważył, że „[...] otrzymujemy mózg mocno oprogramowany w kierunku chęci do zabawy; mózg, który rzuca nas w wir towarzyskości.”

Połączenie. Połączenie. Połączenie. Daniel Goleman (2006, s. 4) podkreśla, że najbardziej fundamentalnym objawieniem nauki o połączeniach nerwowych jest to, że jesteśmy zaprogramowani, aby się łączyć.” Dodaje (2006, s. 319), że „Społeczne oprogramowanie mózgu łączy nas wszystkich w naszym wspólnym ludzkim rdzeniu.” Nasz sposób tworzenia więzi jest niezmiernie ważny dla naszego zdrowia i dobrego samopoczucia. To jak dotykamy świata i jak pozwalamy, aby świat dotykał nas nie tylko kształtuje nasze związki międzyludzkie, ale wpływa na nasze ciało, umysł a nawet na nasze komórki. „Pamiętajcie o tym, że środowisko społeczne wpływa na ilość i los nowo utworzonych komórek mózgowych” (Goleman, 2006, s. 274). Dalajlama (Harrington & Zajonc, 2006, s. 113 ) zauważa, że „Wydaje się że lokalizacja czynności mózgu przy odczuwaniu pozytywnych emocji, takich jak współczucie, jest wyraźnie inna niż w przypadku emocji negatywnych, takich jak strach, gniew, lub wrogość.”

Nawiązanie kontaktu w pierwotnej zabawie następuje poprzez dotyk. Jest to duchowa wspólnota, a nie zwykły związek. Dotyk w tej zabawie sprawia, że dzieci mają pozytywny stosunek do samych siebie i daje im on bliższą świadomość ich własnego ciała (Weiss, 1988, s. 3). Dotyk w zabawie przekazuje poczucie przynależności. Najbardziej podstawową zasadą pierwotnej zabawy jest to, że jesteśmy stworzeni, aby przynależeć; to nasz typowy sposób bycia. Jesteśmy przygotowani do pozytywnych relacji. Wiedział o tym pięcioletni Dawid. Wiedział o tym Gandhi. Sedno tej nowej relacji związanej z zabawą to trwające doświadczenie przynależności i współczucia, które opanowują społeczne i emocjonalne zwoje w mózgu i przekształcają nasz sposób układania relacji ze światem. Powoduje to pozytywny efekt powielania kiedy dzieci bawią się ze sobą zamieniając ekskluzywny charakter grup członkowskich, takich jak gangi, na bardziej inkluzyjne poczucie przynależności, które z kolei daje kotwicę emocjonalną, lub poczucie oparcia moralnego. Pierwotna zabawa tworzy funkcjonalne wycofanie się z dużych grup, które zazwyczaj pomagają stworzyć poczucie własnej tożsamości co powoduje znaczną zmianę w świadomym odczuwaniu własnego ja. Tak jakby przejście do zabawnej sytuacji nie włączało obwodu „ja”

a zamiast tego włączało obwód „my”. Dzieci potrafią łączyć się z otaczającym je światem bez uciekania się do strategii obronny własnej, chroniąc tym samym swoje umiejętności przetrwania przed wytlumieniem. Bezpieczeństwo, miłość i przynależność które daje zabawa odwzorowują model przemocy i zemsty, które powodują zerwanie umiejętności przywiązania się dziecka i podejmowania decyzji i ich umiejętność dokładnego dostrzeżenia zagrożeń.

W poprzedniej części, podałem przykłady roli uczącego się relacji obowiązujących w zabawie. Obecnie, podam kilka przykładów aspektu mentorskiego tej roli. Wprowadzenie pierwotnej zabawy do jakiejś szkoły jest katalizatorem pozytywnych zmian. Wprowadzając do szkoły, na przykład, jednego mentora zabawy zasiewamy ziarno, które może zacząć wywierać wpływ i przekształcać wzory wzajemnego oddziaływania i dotyku z pozycji strachu, agresji i prześladowania w ufność, dzielenie się i przynależność. Służenie jako mentor pierwotnej zabawy zapewnia dzieciom praktyczną alternatywę dla mobbingu, zemsty, i agresji. Angażowanie dzieci, na przykład w pierwotną zabawę, buduje podstawowe emocjonalne i fizyczne umiejętności, które obejmują:

- Umiejętność rozpoznania złego i dobrego dotyku;
- Lepszą samoocenę i elastyczność emocjonalną, spokój, współczucie i samokontrolę, a wszystkie one razem pomagają zredukować niepokój i defensywność;
- Akceptację różnic i podwyższoną zdolność do wczuwania się w potrzeby, sygnały i obawy innych;
- Zdolność myślenia i działania bez odwoływania się do agresji i zemsty;
- Fizyczne uzupełnienie zwykłych werbalnych metod rozwiązywania konfliktów stosowanych wobec dzieci;
- Pozytywny wpływ na dziecięce układy odpornościowe, endokrynologiczne i sercowo-naczyniowe;
- Zwiększony zakres sprawności ruchowej, dobra i ogólna równowaga motoryczna, równowaga, odporność, gibkość, ruch przedsiolkowy, bezpieczniejsze ruchy ciała, które pomagają zredukować obronność dotykową, napięcie mięśniowe w całym ciele, zmęczenie i kontuzje.

Praktyka, inaczej „zabawa na ziemi” jest doświadczalnym kluczem do występowania jako mentor w pierwotnej zabawie. Większość ludzi, którzy skończyli trzy lata nie wie już jak się bawić. W rezultacie, mentorowanie wymaga wielu „odwoływań” agresywnych wzorów w celu zapewnienia wszystkim bezpieczeństwa. W czasie zabawy dzieci uczą się ponownie programować coś, co uważano za nieodwracalne nawyki. Kilka lat temu zaproszony zostałem przez doradcę szkolnego, żeby przyjść i pobawić się z ośmioma młodymi członkami gangu, którzy siali zamęt w szkole. W każdy piątek, bawiłem się z ośmioma chłopakami przez trzy godziny przez dziesięć tygodni. Na początku myśleli, że jestem zwariowanym białym człowiekiem. Ale szybko rzucili się na mnie. Na początku, ich zabawa wyglądała jak bójka uliczna. Szybciej niż się spodziewa-

łem, ta bójka złagodniała do postaci bardzo aktywnej i fizycznej zabawy. W czasie mojej drugiej wizyty dostałem następującą notatkę od Jose.

„Do Freda” (zapaśnika)

Od: Jose

Jak przyjdiesz następnym razem to pytaj o Jose. Możemy wtedy walczyć jeden na jednego. Tylko nie rób mi krzywdy. Pozwól mi się skrzywdzić. To tylko zabawa. Uważaj na niedźwiedzie i wilki.”

Jose miał trzynaście lat i był najmniejszy w tej ośmioosobowej grupie. Po mojej trzeciej wizycie, jego doradca powiedziała mi, że Jose przestał przychodzić do jej gabinetu. Bojąc się, że wrócił na ulice zapytała go, gdzie się podziewał. Odpowiedział „W klasie”. Zdumiona zapytała, „A cóż ty tam robisz?” Odpowiedział, „No, po tym jak bawiliśmy się z Fredem zdałem sobie sprawę, że nie potrzebuję już rywalizować z moimi nauczycielami.” Przestał winić nauczycieli za swoje nieobecności na lekcjach i wziął na siebie odpowiedzialność za swoje czyny. Jose użył pierwotnej zabawy jako modelu do zmiany swych zachowań. Dalej uczęszczał na lekcje. Jest pojedynczym przykładem badania, które pokazuje, że uczniowie którzy czują się związani ze szkołą, nauczycielami, i innymi uczniami mają lepsze wyniki uczenia się i mniejszy współczynnik przemocy i wagarowania (Goleman, 2006, s. 282).

W czasie następnej sesji zabawy Jose zatrzymał mnie i zapytał mnie o cel naszej zabawy. Zapytał, czy chciałbym żeby odłożył broń i odszedł z gangu.

Zapytałem, „Jeżeli powiem tak, to posłuchasz mnie?”

Uśmiechnął się i pokręcił przecząco głową.

„Bawimy się, żebyś był bezpieczniejszy na ulicy.”

„Niby w jaki sposób?”

„Kiedy idziesz ulicą i nie czujesz się bezpieczny to co robisz?”

Sięgnął za plecy i udał, że wyciąga broń, którą nosił zatknętą za pasek.: „Wyciągam rewolwer.”

„A potem?”

„Strzelam.”

„Do kogo?”

„To nie ma znaczenia.”

„Jeżeli postrzelisz dziecko lub jakąś matkę, to wszystko jest w porządku?”

Wzruszył ramionami. Jedyne na co go było stać, to wzruszenie ramionami jako komentarz do możliwego zabójstwa niewinnej osoby w udawanym działaniu samoobronnym.

Wstałem i znieruchomiałem, pozwalając aby ciężar mojego ciała przeniósł się w okolice bioder, wyczuwałem równowagę. „Dlatego właśnie bawimy się. Widziałeś to? Kiedy idziesz ulicą i czujesz się niepewnie lepiej, żebyś znieruchomiał niż wyciągał swój rewolwer.”

„Aha, rozumiem. No to zaczynamy.”



Na naszej dziewiątej sesji Jose zjawił się w bardzo dobrym humorze. „Zrobiłem to. Zrobiłem to,” powiedział.

„Co?”

„Odłożyłem go.”

Jose odłożył broń nie dlatego, że ja mu kazałem, ale dlatego że poczuł, że bezpieczeństwo to sprawa serca, nie rewolweru.

Kiedy w następnym tygodniu wszedłem do gabinetu doradczyni, zastałem ją zapłakaną. Powiedziała mi, że w poprzednim tygodniu matka Jose wyszła drugi raz za męża a jej nowy mąż postawił ją przed wyborem – albo on albo Jose. Wybrała męża. Oznaczało to, że Jose pójdzie do rodziny zastępczej. Według ówczesnych przepisów stanu Kalifornia, ponieważ pojawiłem się w życiu Jose przed przekazaniem go do rodziny zastępczej, nie mogłem z nim pozostać w nowej sytuacji. Nie mogliśmy w żaden sposób skontaktować się ze sobą. To samo dotyczyło jego doradczyni.

Sfrustrowana i rozgniewana zapytała mnie, „Po co Pan to robi? Wie Pan co ten system wyprawia z tymi dzieciakami.”

„Wiem. Ale Jose wie skąd pochodzi jego prawdziwa siła, z serca, nie z rewolweru. Nie mogę zmienić jego świata, ale mogę dać mu okazje dokonania wyborów o których nie wiedział, że istnieją.” Wierzę, że miłość z pierwotnej zabawy daje bezpieczną podstawę do odbudowy emocjonalnej i da Jose’mu wewnętrzną siłę otrząśnięcia się z poniesionych strat z którymi będzie niestety mierzył się, ale już bez konieczności uciekania się do przemocy i zemsty.

Niedługo po tych wydarzeniach, pojechałem bawić się w więzieniu Pollsmoor w Cape Town, w Południowej Afryce. Za główną bramą mieści się pięć oddziałów więziennych z ponad 7 000 więźniów (Steinberg, 2004, s. XVII). „Każdy, kto zajmuje jakąś pozycję w półświatku miasta przechodzi przez to miejsce; jest to główny ośrodek nielegalnej gospodarki Zachodniego Półwyspu [Western Cape].” Odwiedziłem to więzienie jedenaście razy, by bawić się zarówno z mężczyznami jak i kobietami w trzech wydziałach więzienia. Strażnicy powiedzieli więźniom, że moim zadaniem jest bawić się z nimi. Kiedy szliśmy, jeden z młodych mężczyzn zapytał mnie gdzie jest piłka. Odpowiedziałem, że nie ma piłki. Wyglądał na zaskoczonego i zapytał, „To w co my mamy grać?” Uśmiechnąłem się i pokazałem mu, żeby zszedł razem ze mną na brudną podłogę. Jak tylko to zrobił podczołgałem się do niego i zacząłem się żartobliwie mocować. Młody człowiek i wszyscy inni więźniowie ryknęli gromkim śmiechem. Bawiłem się z każdym więźniem pojedynczo, a następnie z dwoma jednocześnie. Na koniec wszyscy bawiliśmy się razem, Nasza zabawa była bardzo aktywna i hałaśliwa, ale nigdy agresywna. W pewnym momencie, najmniejszy z więźniów został przypadkowo uderzony w krocze. Widać było, że go to zabolowało. Odszedł na skraj maty i usiadł obok Lindy, białej kobiety z Południowej Afryki, która mi towarzyszyła. Objęła go ramieniem. Żaden z pozostałych więźniów nie zażartował z niego, a i on do nikogo nie miał pretensji. Po jakimś cza-

się wrócił do zabawy z nami. Wracając na oddział, do więzienia, trzymaliśmy się za ręce, albo szliśmy objęci, żartobliwie poszturchując się nawzajem. Pierwotna zabawa stworzyła „pole do zabawy” w ramach którego potrafiliśmy stworzyć harmonię, która była silniejsza niż agresywna postawa i bijatyki typowe dla środowiska więziennego.

Zastanawiam się, czy jesteśmy w stanie zrozumieć znaczenie takiego pozornie marginalnego, ale bolesnego zdarzenia. W tak skrajnie rywalizującym środowisku jak więzienie wszystko rozpatrywane jest w kategoriach zwycięstwa lub porażki, dominacji lub podporządkowania się, ataku i zemsty. W tym wypadku miała miejsce sytuacja w której wszystko to mogło się pojawić. A jednak nie pojawiło się. Efekt był taki, że nasza zabawa zmieniła kontekst relacji wzajemnych nie tylko między więźniami i mną, ale również między więźniami nawzajem. Ten młody człowiek osiągnął to co Laura van der Post (1994, s. 126) nazwała „jedynym triumfem wartym osiągnięcia w życiu: nie dać się zatruć jego cierpieniem czy nawet ulec pokusie całkowitego odrzucenia godności duchowej na rzecz chęci zemsty.” Udało mu się dokonać zasadniczego rozróżnienia między urazem przypadkowym a zamierzonym.

Inny młody człowiek powiedział, że chciałby abyśmy wrócili, żeby mógł się nauczyć bawić ze swoimi dziećmi jak wyjdzie za trzy lata na wolność. Nie chciał aby one też trafiły do więzienia. Warunki, które normalnie powodowały konflikt i sprawiały, że skakali sobie do gardeł zostały w naszej zabawie przekształcone i wyszliśmy poza nie, ukazując nieistotność całego więziennego porządku. Opowiadano mi o tradycyjnych, skomplikowanych i pełnych przemocy gierkach rozgrywanych między strażnikami więziennymi i więźniami i między samymi więźniami. Ale nasza zabawa, nawet jeżeli na krótko odłożyliśmy na bok nasze osobiste i społeczne urazy to tym sposobem zapobiegliśmy dalszemu rozprzestrzenianiu się nieporozumień, braku zrozumienia, nienawiści i zemsty. Wydaje się, że to małe, niepozorne wydarzenie w biegu życia, jak jest zazwyczaj z ważnymi wydarzeniami. Doświadczyliśmy małej zmiany w biegu ludzkiego życia – a jest to skarb nie wszystkim ludziom dany.

Trzeci przykład mentorstwa to historia matki i syna, których spotkałem na obozie dla dzieci specjalnej troski na południu Polski. Pewnego dnia jedna z matek zaczęła mi opowiadać że jej dziesięcioletni syn jest zastraszany (poddawany mobbingowi) przez większego od niego chłopaka, który go przewraca. Nie czuł bólu fizycznego, ale czuł się obiektem ataku i wstydził się, że się przewraca a jego rówieśnicy uważają go za słabeusza. Chłopiec rozplakał się, kiedy jego matka o tym opowiadała. Chłopak nie chciał bić się, ale nie bardzo wiedział co ma zrobić.

Powiedziałem chłopcu, że moje ćwiczenia upadku wzięte z aikido nieźle się sprawdzają. Ważne jest, aby potem wstać. Spojrzał na mnie zdziwiony i uśmiechnął się. Zaprosiłem go żeby wszedł i stanął na macie. Poprosiłem, żeby mnie popchnął. Zrobiłem przewrót w tył i wstałem. Zaczęliśmy ćwiczyć padanie. Po pewnym okresie ćwiczeń powiedziałem mu, że w ciągu tych dwóch ty-

godnie jakie jeszcze spędzimy razem na obozie będę go szukał i za każdym razem kiedy go spotkam to go popchnę. Uznał, że to świetna zabawa. Przez następne dwa tygodnie starałem się go odszukać na terenie obozu i za każdym razem kiedy mi się to udało, popychałem go. Stało się to dla niego zabawą, bo dało mu okazję czegoś się nauczyć.

Za pomocą zabawy, osiągnęliśmy trzy cele. Po pierwsze, zmieniło się jego pojęcie upadku. Po drugie, opanował sztukę upadania. Swój strach przed upadkiem zastąpił nową formą reakcji emocjonalnej oraz sprawnością fizyczną. Zamiast czekać na zaczepki, mógł teraz swobodnie podejść do swego prześladowcy, a nie, chować się przed nim. Jako że strach go opuścił, dostroił swój umysł do subtelnych sygnałów wysyłanych przez zaczepiającego go napastnika, świadczących o jego potrzebie nawiązania kontaktu, i mógł odpowiedzieć na te swoje „zaproszenia” do wejścia w nowe relacje. Po trzecie, nie był już w pozycji ofiary. Użył inteligencji społecznej niesionej przez zabawę do zamiany pełnionej przez siebie roli i w ten sposób stworzył okazję, aby bezosobowy związek oprawca – ofiara stał się związkiem naznaczonym wysokim poczuciem poszanowania i bezpieczeństwa. Chłopiec wziął na siebie odpowiedzialność za siebie samego oraz za swego prześladowcę. Używając słów Daniela Golemana, stał się „inżynierem społecznym” („*social engineer*”). W tym przypadku nie miałem dostępu do młodego tyrana, ani do świadków czy do szkolnego systemu. Pozbyliśmy się „systemu zastraszania” poprzez wykształcenie w ofierze umiejętności emocjonalnych i fizycznych koniecznych do zmiany swej roli. Zabawa pierwotna nie tylko daje ofierze możliwość wyboru, ale zarazem prowadzi do transformacji jej związku z oprawcą, przekształcając ofiarę w sprzymierzeńca.

Kluczową częścią składową tych trzech doświadczeń jest zwykle uznanie drugiego istnienia ludzkiego, walczącego o godność, miłość, a nawet o życie. To, co nadaje zabawie pierwotnej taką wagę, to fakt, że odnosi się ona do przyczyn leżących u samych podstaw agresji, na poziomie, na którym zachowanie można jeszcze zmienić. Daniel Goleman (2006, s. 317) postulował potrzebę stworzenia systemu, który zoptymalizowałby sposób społecznego rozumowania w systemach edukacyjnych oraz w więzieniach. Przez chwilę, trzech młodych mężczyzn łączyło uczucie miłości i odwagi zawartej w zabawie pierwotnej i w tenże sposób rozerwali odwieczne błędne koło krzywdy wyrządzonej, krzywdy pomszczonej i zemsty w rewanżu.

## Podsumowanie

*God waits for man to regain his childhood in wisdom. [Bóg czeka, aż człowiek odzyska swoje dzieciństwo w mądrości]*

Rabindranath Tagore (1942, s. 260)

Niewspółmiernie do naszej siły moralnej, połączenie wiedzy naukowej, lęku i pieniędzy sprawiło, iż zniszczenie życia jest obecnie dziecinnie proste. Moich

nadziei nie rozbudzają ani doniesienia naukowe, ani dziecinnie pobożne życzenia, ale zaciekle determinacja dzieci, które mają w sobie miłość i odwagę potrzebną do wprowadzenia w życie odwiecznego marzenia o pokoju. Podaję tu wypowiedzi kolejnych sześciorga dzieci, które potwierdzają istnienie tego marzenia. W trakcie zabawy, sześciolatek Travis spojrzął na swoją mamę i powiedział: „Właśnie się zakochuję.” Dziesięcioletnia Anna pisze: „Zabawa to możliwość powiedzenia światu, nikogo przy okazji nie krzywdząc, że nie podoba ci się to, co ten świat tobie robi.” Sześciolatek Elijah spytał swą nauczycielkę: „Czy możemy pobawić się? Bawiąc się, staniemy się w niej dobrzy i będziemy wiedzieć jak nikogo nie krzywdzić i nie dać się skrzywdzić innym.” Po zabawie ze mną, ośmioletni chłopiec dotknięty autyzmem, powiedział: „Chciałbym mieć normalne życie. Chciałbym mieć normalne życie. [Westchnienie!] [Ta zabawa] to dla mnie odrobina normalnego życia.” Chłopiec w wieku czterech i pół lat o imieniu J.D. powiedział po zabawie: „Nie ma nic lepszego.” Pewien chłopiec, obserwując moją zabawę z grupą dzieci z południowoafrykańskiego przedszkola, wykrzyknął: „Oni się biją!”. Na co chłopiec z grupy odpowiedział: „Nie, my kochamy od środka.”

Opinie tych dzieci nie mają nic wspólnego z wykształceniem, nauką, czy polityką. Pochodzą one z doświadczeń wyniesionych z zabawy. Za moją zabawą z dziećmi kryje się idea tak prosta, tak piękna, tak istotna, że rozumiejąc ją, myślę, że przecież nie mogłoby być inaczej i zastanawiam się, jak to możliwe, że tak długo zajęło mi jej odnalezienie. Biolog Erwin Chargaff (Begle, 1999, s. 89) wspomina podobne doświadczenie: „jeśli [naukowiec] nie doświadczył, przynajmniej parę razy w życiu, tego zimnego dreszczu na plecach, tego spotkania z ogromną, niewidzialną twarzą, której oddech porusza do łez, nie może nazywać się naukowcem.” Ja – dziecko i ja – naukowiec doświadczam przerastającej moje możliwości pamięci, która nie należy do nikogo tak bardzo jak do samego życia, i która mimo jej lekceważenia i chęci zapomnienia, sama nigdy nie lekceważy ani nie zapomina żadnej istoty obdarowanej życiem. Jak zawsze, nowe odkrycie najpierw należy przeżyć, a dopiero później poznać rozumem. Oto i ona, nieodwołalna i niezmienna – zabawa pierwotna, będąca sekretną harmonią miłości i odwagi, ukrytą w obfitości i różnorodności życia, która przyrzekła odtwarzać swój wzorzec łączący, leżący u jej podłoża, na jakkolwiek małą skalę, tak, aby duch zawsze mógł odkryć i podążyć za wzorem pierwotnym.

## Bibliografia

- Bateson G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Nowy Jork: Bantam.  
Cahill T. (1999), *Desire of the Everlasting Hills. The World Before and After Jesus*, Nowy Jork: Random House.  
Coles R., cyt. za: Jay Woodruff & Sarah Woodruff, *Conversations With Robert Coles*, Jackson: University Press of Mississippi.

- Dreyfuss G. (2006), cyt. za: Anne Harrington & Arthur Zajonc, *The Dalajlama at MIT*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Einstein A. (2006), cyt. za: Peter M. Senge, *The Fifth Discipline*, Nowy Jork: Random House.
- Friedman R.M. (2006), *The Politics of Excellence*, Nowy Jork: W.H. Freeman Book.
- Goleman D. (2006), *Social Intelligence*, Nowy Jork: Bantam Books.
- Hanh, T.N. (1991), *Peace Is Every Step*, Nowy Jork: Bantam.
- Hayward J. (1997), *Letters to Vanessa*, Boston: Shambhala.
- Kolodiejchuk, B., M.C. (2007), *Mother Theresa Come Be My Light*, Nowy Jork: Doubleday.
- Korczak J. (2005), cyt. za: B.J. Lifton, *The King of Children*, American Academy of Pediatrics.
- Korczak J. (1986), *King Matt the First*, tłum. Richard Lourie, Nowy Jork.
- Krishnamrti J. (1990), cyt. za: Jacob Needleman & David Appelbaum, *Real Philosophy*, Londyn: Arkana.
- Lombardi V. (2001), cyt. za: Friedman R.M., *The Politics of Excellence*, Nowy Jork: W.H. Freeman Book.
- Mandela N. (1997), *Some Evidence of Things Seen*, Rivonia, RPA: Open Hand Trust.
- Merton T. (1976), *Ishi Means Man*, Greensboro, Karolina Pn.: Unicorn Press.
- Robson J. (1986), cyt. za: Whitall N. Perry, *A Treasury of Traditional Wisdom*, San Francisco: Harper & Row.
- Schopenhauer A. (1999) cyt. za: Sharon Begley, *The Hand of God*, Atlanta: Lionheart Books.
- Steinberg J. (2004), *The Number*, Johannesburg: Jonathan Ball Publishers.
- Storch E. (2006), *Bullying Keeps Overweight Kids Off the Field*, „Medical News Today” 24 kwietnia 2006 r.
- Swimme B. (1984), *The Universe Is a Green Dragon*, Santa Fe, Nowy Meksyk: Bear & Co.
- Tagore R. (1942), s. 260.
- Dalajlama (2006), cyt. za: Anne Harrington & Arthur Zajonc, *The Dalajlama at MIT*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dalajlama (2001), cyt. za: Jeremy W. Hayward & Varela, Francisco J., *Gentle Bridges: Conversations with the Dalajlama on the Sciences of Mind*, Boston: Shambhala.
- Turman F.E. (2001), cyt. za: Robert M. Friedman, *The Politics of Excellence*, Nowy Jork: W.H. Freeman Book.
- van der Post L. (2001), *Feather Fall*, Jean-Marc Pottiez, Nowy Jork: Willian Morrow.
- Varela F.J. (2001), cyt. za: Jeremy W. Hayward & Varela, Francisco J., *Gentle Bridges: Conversations with the Dalajlama on the Sciences of Mind*, Boston: Shambhala.
- Watson L. (1991), *Gifts of Unknown Things*, Rochester, Vermont: Destiny Books.
- Weiss S. (1988), cyt. za: Daniel Goleman, *The Experience of Touch: Research Points to a Critical Role*, „The New York Times” 2 lutego 1988.
- Weisel E. (1990), *Crimes Against Childhood*, [w:] *We, the Children*, Nowy Jork: W.W. Norton & Company.



Jolanta GRACZYKOWSKA

## **Doświadczenia i korzyści płynące z wdrażania programu „Original Play”™ wśród dzieci i młodzieży w Polsce**

Praca ta dotyczy zagadnienia zabawy pierwotnej i jej roli w życiu człowieka na różnych etapach jego rozwoju, w szczególności w życiu dzieci i młodzieży. Temat zaś korzyści płynących z „Original Play”™ rozpatrzony zostanie z punktu widzenia psychologicznego, pedagogicznego i bio-fizycznego.

Podjęcie problematyki zabawy pierwotnej i ukazanie jej walorów i aspektów w życiu dzieci i młodzieży wydaje się być niezwykle ważne. Zbiega się ono jednocześnie z zaobserwowanym przeze mnie niedostrzeżeniem i niedocenianiem roli i korzyści płynących z procesu zabawy oraz bezradnością dorosłych w obliczu narastających problemów wychowawczych i opiekuńczych.

Program „Original Play”™ funkcjonuje w Polsce od kilku lat. Jest rezultatem ponad 30-letnich badań dr Freda Donaldsona nad zachowaniami towarzyszącymi zabawie dzieci, dorosłych oraz dzikich zwierząt na całym świecie. F. Donaldson jest światowej sławy pionierem w zastosowaniu pierwotnej zabawy jako alternatywy dla agresji, przemocy i wykorzystywania. Stworzył termin „Original Play”™ – „Pierwotna Zabawa” w odróżnieniu od zabaw kulturowych powszechnie znanych w nauczaniu i wychowaniu dzieci.

„ORIGINAL PLAY”™ różni się zasadniczo od zabaw kulturowych, czy powszechnie rozumianej zabawy. W pierwotnej zabawie docieramy do pierwotnych mechanizmów zachowań. Taka zabawa wolna jest od konkurencji, rywalizacji i towarzyszącego im uczucia przegranej lub wygranej. Pierwotna zabawa jest darem, z jakim przychodzimy na świat. Zabawa kulturowa jest zachowaniem wyuczonym (F. Donaldson).

Głównym celem programu „Original Play”™ jest poprawa relacji zarówno między indywidualnymi osobami, jak i w grupie poprzez wyeliminowanie agresji i przemocy w relacjach międzyludzkich oraz promowanie uprzejmości i więzi miłości w relacjach międzyludzkich, sprawienie, by każde dziecko czuło się i było bezpieczne oraz kochane.

„Original Play”™ jest procesem psychologicznym i fizjologicznym. Jest połączeniem aspektów poznawczych, emocjonalnych, uczuciowych oraz sensoryczno-motorycznych w procesie uczenia się. Jest procesem, który jedynie poprzez doświadczenie może zostać w pełni zrozumiany, rozwinięty i dopracowany.

Jest to proces uniwersalny, wykraczający poza granice kulturowe, społeczne, czy językowe. Dzięki temu stanowi jednocześnie podstawę komunikacji międzyludzkiej i integracji międzykulturowej.

Jest miejscem spotkania, w którym możemy odczuwać przynależność ponad izolacją oraz podziałami narzuconymi przez kategorie.

Program „Original Play”™ jest programem profilaktycznym, interwencyjnym i strategicznym:

- uczy jak, bez użycia siły, reagować na agresję, przemoc oraz inne negatywne zachowania, zachowując jednocześnie poczucie własnej wartości i nie naruszając tego poczucia u innych;
- dostarcza możliwości wyboru postępowania bez chęci rewanżu w sytuacji agresji, przemocy, czy poczucia zagrożenia;
- przekształca głęboko zakorzenione, negatywne nawyki, wzorce i schematy zachowań w nawyki oparte na poczuciu bezpieczeństwa, miłości i poczuciu przynależności;
- stwarza bezpieczną przestrzeń dla wyrażenia agresji fizycznej, czy słownej, umożliwiając jednocześnie bezpieczne jej przekształcenie;
- propaguje sens poczucia przynależności jako najlepszej alternatywy dla lęku i rywalizacji;
- tworzy optymalne warunki dla rozwoju kreatywności, rozwoju osobistego i uczenia się;
- zwiększa możliwości adaptacji w zmieniających się warunkach życia.

Dla mnie najistotniejsza w pracy pedagogicznej zawsze była przyjazna atmosfera oparta na wzajemnym zaufaniu, akceptacji, radości z bycia i działania razem. Moja praca zawsze zmierzała w kierunku integrowania dzieci, tworzeniu poczucia przynależności i zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Była to dla nas baza, na, której wszyscy z przyjemnością uczestniczyliśmy w procesie uczenia się.

Moje pierwsze, osobiste doświadczenia w „ORIGINAL PLAY”™, sprawdzona przeze mnie w przeciągu kilku lat skuteczność pierwotnej zabawy w pracy z dziećmi prawidłowo rozwijającymi się, z dziećmi z różnymi wyzwaniami rozwojowymi, edukacyjnymi, zdrowotnymi umocniły mnie w przekonaniach o wartości tego programu, a także o potrzebie upowszechniania idei „ORIGINAL PLAY”™ oraz wdrażania go wśród dzieci i młodzieży w Polsce.

Z doświadczeń we wdrażaniu programu „ORIGINAL PLAY”™ w Polsce i innych częściach świata wynika, że dzieci wymagające specjalnej troski, dzieci z zaburzeniami w rozwoju, bawią się w taki sam sposób jak dzieci prawidłowo rozwijające się. Wspólna zabawa wszystkich dzieci daje im poczucie jedności i przynależności do grupy. Potrzeba zabawy tkwi w każdym z nas. To, czego oczekują od nas dzieci w zabawie, to umiejętność odwzajemnienia tego, czym one nas obdarowują, czyli pełnią zaufania i miłością.



Pierwotna zabawa jest naturalną, dobrowolną i bezinteresowną aktywnością dziecka, w której znajduje ono radość. Ma ogromne znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka i jest optymalną relacją interpersonalną dla uczenia się. Podczas zabawy dzieci uczą się, jak się uczyć.

We wczesnym dzieciństwie podczas zabawy najłatwiej i najszybciej rozwijają się takie cechy osobowości jak: spontaniczność, ciekawość świata, wyobraźnia, kreatywność i zaufanie. Jeśli poświęcimy odpowiednią ilość czasu na dokładne wykształcenie u dzieci tych podstawowych cech, będą one lepiej przygotowane do przyswajania nowych umiejętności na wyższych poziomach rozwoju.

Program „Original Play”™ adresowany jest do:

- 1) Dorosłych – wychowawców, nauczycieli wszystkich poziomów nauczania, rodziców, opiekunów, pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, interwencyjnych, ośrodków szkolno-wychowawczych, przedszkoli, placówek dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, placówek integracyjnych, placówek resocjalizacji młodzieży, ośrodków dla nieletnich przestępców, i innych placówek zajmujących się edukacją i opieką nad dziećmi, wraz z pracownikami niebędącymi bezpośrednimi wychowawcami (np. strażnicy, policjanci, kuratorzy), pracowników służby zdrowia, pracowników socjalnych, trenerów;
- 2) Dzieci i młodzieży w każdym wieku, niezależnie od poziomu rozwoju psycho-ruchowego.

Program „Original Play”™ znalazł dotychczas zastosowanie w Polsce w: szkołach podstawowych, gimnazjach, przedszkolach, placówkach dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, placówkach integracyjnych, ośrodkach szkolno-wychowawczych, szpitalach dziecięcych i innych placówkach zajmujących się edukacją i opieką nad dziećmi (ogniska szkolno-wychowawcze, świetlice socjoterapeutyczne).

Uczestnikami moich zabaw są dzieci prawidłowo rozwijające się, dzieci z agresją, z nadpobudliwością psychoruchową, autyzmem, porażeniem mózgowym, dzieci niewidome, niesłyszące, dzieci chore na nowotwory, dzieci podtrzymywane przy życiu przez respiratory, dzieci z wieloma innymi problemami rozwojowymi, zdrowotnymi i edukacyjnymi.

W Szkole Podstawowej nr 92 w Warszawie program „Original Play”™ realizowany jest przeze mnie w ramach zajęć pozalekcyjnych dla dzieci. Nauczyciele przeszkoleni w zakresie tego programu wykorzystują umiejętności budowania poprzez zabawę przyjaznej, serdecznej atmosfery w klasie, stosując z efektami nowe sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami szkolnymi.

Program „Original Play”™ otrzymał rekomendację Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Spotkał się z wyrazami akceptacji dla propagowanych wartości, jego prostoty i bogactwa jednocześnie oraz zyskał opinię programu, który powinien być włączony w program szkoleń dla nauczycieli.

W oparciu o program „Original Play”™ opracowany został przeze mnie projekt „Dzieciństwo bez przemocy i lęku”. Projekt ten przedłożony został w CODN w Warszawie.

Projekt „Dzieciństwo bez przemocy i lęku” bazuje na głównych wartościach:

- każde dziecko potrzebuje bezpieczeństwa i miłości do prawidłowego rozwoju i uczenia się;
- dzieci nie powinny używać energii we własnej obronie;
- pierwotna zabawa tkwi w naturze każdego dziecka;
- bezpieczny, czuły dotyk, w naturalny sposób wynikający z zabawy, jest niezwykle istotny, by uczyć dzieci pozytywnego, społecznego zachowania;
- pierwotna zabawa pozbawiona rywalizacji jest źródłem pokoju na świecie.

### **Praktyka „Original Play”™**

W „Original Play”™ mogą uczestniczyć wszystkie dzieci, niezależnie od wieku i poziomu rozwoju. Wspólna zabawa wszystkich dzieci daje im poczucie jedności, poczucie przynależności do grupy. Jest to możliwe dzięki temu, iż w pierwotnej zabawie nie bazujemy na umiejętnościach typowych w zabawach i grach kulturowych, nie różnicujemy dzieci i nie etykietujemy.

Zasadą uczestnictwa w zabawie jest dobrowolność. Przebieg zabawy należy dopasować do potrzeb i sytuacji w danej grupie.

Aby pierwotna zabawa zapoczątkowała proces przemian niezbędna jest otwartość dorosłych na aktualny stan emocjonalny, psycho-fizyczny dzieci. W praktyce oznacza to bycie uważnym, gotowym na przyjęcie dziecka takim, jakie jest w danej chwili. Oznacza to pełną, bezwarunkową akceptację dziecka. W procesie pierwotnej zabawy niezmiernie ważne jest, by być autentycznym, tzn. prezentować dzieciom postawę zgodną z wewnętrznymi odczuciami. Doświadczeniu bezwarunkowej akceptacji, empatycznego zrozumienia i autentyczności wiele uwagi poświęcili psychologowie humanistyczni. (C.R. Rogers, A. Maslow)

Istotne jest, by nie przekraczać w zabawie granic, które wyznacza dziecko. Dotyczy to ekspresji jego zachowań, intensywności i dynamiki, a także poszanowania granic ciała. W przypadku dzieci, które nie wyrażają chęci do zabawy, należy kierować się zasadą nie przymuszania dzieci do udziału w zabawie. Mogą one pozostać w miejscu zabawy w roli obserwatora. Zabawa pierwotna jest procesem udzielającym się. Dzieci, które obserwują zabawę doświadczają emocji przeżywanych przez dzieci bawiące się. Doświadczenia moje sprowadzają się do wniosku, iż nie ma dziecka, które nie chciałoby się bawić. Potrzebny jest czas, poczucie bezpieczeństwa, zaufanie, by dziecko wyrażające lęk przed zabawą, przekroczyło własne zahamowania, bariery ograniczające jego spontaniczność i pragnienie zabawy. Problemy z zaangażowaniem się w zabawę wynikają najczęściej ze złych doświadczeń w relacjach z dorosłymi lub rówieśni-

kami. Przekroczenie lęków i włączenie się do zabawy owocuje radością z przeżywania wspólnej zabawy.

W zabawie wszyscy uczestniczymy w procesie dawania i brania, przekazujemy dzieciom informację, iż nie ma powodu do lęku i, że każde dziecko warte jest miłości. Uczestnicy zabawy są dla siebie towarzyszami, a nie rywalami, dlatego podczas pierwotnej zabawy uczymy się dzielenia i współodczuwania.

Przeprowadzenie zabaw wymaga przygotowania bezpiecznych warunków do zabawy. Potrzebne jest miejsce dające poczucie fizycznego bezpieczeństwa (pomieszczenie z materacami gimnastycznymi, maty itp.).

Czas trwania zabaw uzależniony powinien być od potrzeb dzieci. W przebiegu zabaw dostrzec można fazy zwiększonej lub obniżonej aktywności dzieci. Faza obniżonej aktywności jest dobrym momentem na wyciszenie i zakończenie zabawy. Warunkiem w „Original Play”™ jest przede wszystkim obecność dorosłej osoby dającej poczucie bezpieczeństwa zarówno fizycznego jak i psychicznego. Jak mówi F. Donaldson: „Najlepszym schronieniem dla człowieka jest drugi człowiek”.

Od umiejętności stworzenia bezpiecznych warunków do zabawy, sprawnego reagowania w trudnych sytuacjach zależeć powinna liczba dzieci biorących w niej udział.

Bycie praktykiem „Original Play”™, czyli współuczestnikiem zabaw dzieci nie jest zadaniem łatwym. W szkołach podstawowych do najczęściej zauważanych przejawów agresji fizycznej wśród uczniów zalicza się: pobicia i bójki, przestraszanie, odbieranie siłą, niszczenie cudzych rzeczy, niszczenie sprzętu szkolnego, zachęcanie do bicia, wymuszenia, bicie młodszych kolegów. Agresja słowna uczniów wyraża się w: groźeniu pobiciem, napastliwych wypowiedziach, straszaniu, odpędzaniu, groźbach, przezywaniu, przekleństwach, ordynarnych odzywkach, wyśmiewaniu się, kłótniach, groźeniu, skarżeniu (Miłkowska-Olejniczak, 1996). Z większością tych zachowań stykam się w trakcie zabaw z dziećmi.

„Original Play”™ umożliwia dzieciom łatwiejszy i szybszy dostęp do ich uczuć. W zabawie zachowują się one intuicyjnie i instynktownie postępują w najlepszy sposób – odreagowują problemy, z jakimi spotykają się w życiu codziennym.

Brak reguł, do których musiałyby się dostosować dzieci w czasie zabawy i, które to ograniczałyby jednocześnie ich ekspresję emocjonalną i fizyczną często powoduje natychmiastowe uwolnienie się różnych przejawów agresji oraz innych negatywnych zachowań. Niezwykle ważne jest, więc posiadanie umiejętności, które pozwolą nam dorosłym bezpiecznie reagować w sytuacji zagrożenia, agresji fizycznej, czy słownej, tak by zapewnić bezpieczeństwo sobie, dzieciom, czy młodzieży, która takie zachowania przejawia.

„Original Play”™ tworzy „otwartą przestrzeń”, w której dajemy dzieciom pozwolenie na podjęcie i rozwinięcie inicjatywy w działaniu. Dzięki temu w zabawie znajdują ujście uczucia dzieci, ale i ich pragnienia i potrzeby.

„Original Play”™ opiera się na komunikacji pozawerbalnej: gestach, spojrzeniu, uśmiechu, wyrazie twarzy, postawie ciała, ruchu, w naturalny sposób wynikających z zabawy. Pomaga w sposób niewerbalny „odczytać” i zrozumieć drugiego człowieka.

„Original Play”™ oznacza umiejętność odpowiedzi miłością w chwili ataku. Dziecku, które zachowuje się agresywnie wobec innych należy się takie samo wsparcie jak i dziecku, które jest atakowane. Miłość do dziecka jest podstawą pozytywnych przemian w zachowaniu. Kiedy dzieci czują się bezpieczne, czują bezwarunkową akceptację i mają poczucie przynależności do grupy, nie mają potrzeby korzystania z mechanizmów obronnych lub mechanizmów walki; mogą aktywnie funkcjonować i uczyć się czegoś nowego. Wyrabiają w sobie nawyki, które pozwalają im inaczej traktować agresję, poczucie zagrożenia i niebezpieczeństwa.

### **Korzyści z wdrażania programu „Original Play”™ wśród dzieci i młodzieży w Polsce**

Wnioski dotyczące korzyści z wdrażania programu „Original Play”™ wśród dzieci i młodzieży wynikają z wieloletnich obserwacji i doświadczeń F. Donaldsona oraz moich własnych obserwacji w zabawie z dziećmi, z badań, jakie przeprowadzone były w tym zakresie, analizy dostępnej mi literatury, opinii znanych uczonych, a także z licznych konsultacji ze specjalistami sprawującymi profesjonalną opiekę nad dziećmi doświadczającymi „Original Play”™ oraz ich rodzicami.

Z moich obserwacji wynika, że „Original Play”™ nie spełnia jakiejś jednej wyizolowanej funkcji. Oferuje dzieciom całe spektrum doświadczeń z niezliczonymi korzyściami w rozwoju emocjonalnym, społecznym, psychofizycznym, bio-fizycznym. Dzieci, którym stwarzamy możliwość rozwijania się poprzez pierwotną zabawę, otrzymują wiele trwałych korzyści.

### **Korzyści w rozwoju emocjonalnym i w zachowaniu**

Stworzenie warunków sprzyjających ciągłości rozwoju emocjonalnego jest niezbędne od poczęcia. Etap noworodkowy uważa się za podstawę tworzenia się różnych zachowań emocjonalnych, które utrwalone w tym czasie dają o sobie znać w latach dojrzałych. Na tym etapie niezbędna jest fizyczna obecność kochającej matki, rodzonej lub zastępczej. Oczywiście nie chodzi tu o bezustanne przebywanie z dzieckiem, lecz o odczuwanie przez nie matczynej bliskości (M. Łopatkowa, 1992). Wczesny dotyk prowadzi zdaniem R. Sylwester do wzmocnienia systemu immunologicznego, większego przyrostu wagi oraz stałej wrażliwości podwzgórza, co powoduje obniżenie poziomu hormonu stresu i uspokojenie dziecka. Kiedy dzieci dorastają, poziom oksytocyny i endorfiny

pochodzący z dotyku, daje nadal poczucie bycia kochanym oraz czyni z nich pewnych siebie, wartościowych, kochających ludzi.

Według W. Sikorskiego, dotyk sygnalizujący miłość i przywiązanie jest naszą podstawową potrzebą, równie silną jak głód, a może nawet silniejszą.

Zabawa obfitująca w bezpieczny, czuły dotyk kształtuje inteligencję emocjonalną i charakter. U dzieci, które doświadczają zabawy obserwuje się wzrost zdolności do rozumienia własnych emocji i emocji innych ludzi. Rozwijają się u nich zdolności regulowania ekspresji emocji, nabywają umiejętności zaradczych, które pozwalają im kształtować pozytywne kontakty z rówieśnikami i dorosłymi. Potrafią także na podstawie zewnętrznych przejawów emocji tj. mimika, ruch, przewidzieć zachowanie rówieśnika w zabawie. Od tego, jakie nastroje i uczucia dominują w dzieciństwie zależy kształtowanie się postawy wobec świata (A. Kępiński, 1983).

W studiach nad rodzinami posiadającymi dzieci w wieku 7–10 lat, bawiącymi się razem dr Weiss odkrył, że pierwotna zabawa daje dzieciom więcej pozytywnych uczuć i odczuć dotyczących ich samych oraz zwiększa świadomość ich ciała. Zabawa daje dziecku informację: „Lubię być blisko Ciebie”, „Miło jest być przy Tobie”.

„Original Play”™ wpływa również na:

- obniżenie poziomu stresu;
- redukcję lęków, niepokoju, uczucia bezradności i bezbronności w trudnych sytuacjach;
- wzrost elastyczności emocjonalnej, otwartości;
- redukcję zachowań agresywnych;
- wzbudzanie pozytywnych emocji, radości;
- zwiększenie poziomu odprężenia, spokoju;
- wzrost samooceny;
- zmniejszenie podatności na zranienia psychiczne;
- wzrost umiejętności radzenia sobie ze zmianami i sytuacjami zaskoczenia;
- umiejętność rozróżniania dobrego i złego dotyku;
- zmniejszenie zachowań obronnych przed dotykiem.

### **Korzyści w rozwoju społecznym**

„Original Play”™ daje dzieciom sposobność do zdobywania różnorodnych doświadczeń w kontakcie ze sobą samym, a także z innymi ludźmi. Dzieci mogą wyrazić w zabawie swoje potrzeby i uczucia, mogą działać aktywnie i według własnego uznania. Mogą bez lęków doświadczać konsekwencji swojego postępowania. Aby móc dostrzegać odczucia drugiej osoby w sposób zróżnicowany i świadomy, muszą najpierw nauczyć się uświadamiać sobie własne uczucia, pozwolić sobie, aby się pojawiły, oraz otwarcie je wyrażać. Młodzi ludzie powinni umieć doświadczać tego, że również złość, wściekłość i agresja należą do natury każdego człowieka i dlatego też oni również mogą je odczuwać i wyra-

zać, bez jednoczesnego strachu czy poczucia winy, bowiem wtedy da się je kontrolować i konstruktywnie przezwyciężyć. (R. Portmman, 2004).

Do zapoczątkowania pozytywnych procesów społecznych nie nadają się zawody i wszelkiego rodzaju rywalizacja. Szeroko stosowane w szkolnictwie różne formy współzawodnictwa sprzyjają agresji (M. Łopatkowa, 1992). Na potrzebę usunięcia z systemu szkolnego współzawodnictwa zwracał uwagę W.D. Wall.

Rywalizacja ogranicza jednak zarówno liczbę prawdopodobnych rozwiązań jak i możliwości. Dodatkowo ma ujemny wpływ na nasze zdrowie, samopoczucie oraz poczucie bezpieczeństwa (F. Donaldson).

Ambicja rozwijana w warunkach rywalizacji czerpie swą energię z dążenia do pokonania przeciwnika. Ambicja rozwijana zaś w warunkach samorealizacji czerpie swą energię z dążenia do odkrywania i wykorzystywania w coraz wyższym stopniu własnych możliwości (M. Łopatkowa, 1992).

Bawiąc się bez rywalizacji można przekazać dzieciom doświadczenia korygujące pod względem społecznym i emocjonalnym, można przekształcić głęboko zakorzenione wzorce zachowań i przećwiczyć umiejętności niezbędne do prospołecznego zachowania (R. Portmann, 2004). W miarę rozwoju umiejętności komunikacyjnych i rozumienia uczuć innych osób szybko wzrastają umiejętności społeczne dzieci oraz usprawnia się nawiązywanie pozytywnych kontaktów w grupie.

Zdaniem D. Golemana, „Nasz mózg staje się naturalnym, kiedy jest pod wpływem bodźców do zabawy. To prowadzi nas do bycia bardziej społecznym” (Goleman, 180).

„Original Play”™ powoduje w sferze rozwoju społecznego:

- wzrost tolerancji i akceptacji różnic;
- wzrost samokontroli;
- wzrost poczucia bezpieczeństwa w relacjach z innymi;
- poczucie przynależności do grupy;
- łatwość nawiązywania kontaktów z innymi i integrowania się z grupą;
- umiejętność współdziałania w grupie;
- rozwój niewerbalnych umiejętności komunikowania się.

### **Korzyści w rozwoju psychofizycznym**

„ORIGINAL PLAY”™ tworzy optymalne warunki dla rozwoju kreatywności, rozwoju osobistego i uczenia się. We wczesnym wieku przedszkolnym potrzeba aktywności i zadowolenia z niej są ściśle zintegrowane z potrzebami poznawczymi. Nie sposób, więc wyodrębnić motywów zabawowych od poznawczych (M. Dmochowska).

„Original Play”™ stymuluje zarówno ciało, jak i umysł. Całkowicie pochłania uwagę dzieci, angażuje wszystkie zmysły, integruje procesy poznawcze, senso-motoryczne i emocjonalne. Rozwija uniwersalne umiejętności uczenia się.

Zdaniem C. Hannaford dotyk w naturalny sposób płynący z zabawy daje poczucie bezpieczeństwa i przynależności, sprzyjając uczeniu się i odkrywaniu świata. Wyprzedza on zarówno słuch, jak i wzrok, będąc jednocześnie najważniejszym kanałem uczenia się (S. Goddard, 1996). Stymuluje produkcję NGH (nerwowego czynnika wzrostu), który z kolei stymuluje rozwój dendrytów na neuronach całego ciała oraz utrzymuje w dobrej formie nowe komórki nerwowe i połączenia dendrytów (C. Hannaford, *Serce dziecka*, Warszawa 2004, s. 144).

„Original Play”™ rozwija pamięć i twórczą wyobraźnię dzieci, doskonali i podnosi ich znaczenie. Wszechstronnie wpływa na rozwój ich woli, ponieważ jest związana z czynnymi przejawami osobowości dzieci.

„Original Play”™ sprzyja rozwojowi wszechstronnej sprawności fizycznej, szczególnie takich cech motoryki jak szybkość, siła, wytrzymałość, zwinność, moc, a także wielu umiejętności ruchowych, które ją zwiększają i wzbogacają. Na wytworzenie odpowiedniej sprawności ruchowej w zabawie decydujący wpływ ma charakterystyczna dla tego rodzaju aktywności: harmonia ruchów, rytm ruchu, jego płynność i elastyczność.

„Original Play”™ wpływa również na:

- wzrost efektywności funkcjonowania mózgu;
- wzrost postawy poznawczej oraz motywacji do uczenia się;
- wzrost efektywności uczenia się;
- usprawnienie motoryki dużej i precyzyjnej;
- wzrost koordynacji, poczucia równowagi, orientacji w przestrzeni i schemacie swojego ciała.

### **Korzyści bio-fizyczne oraz zdrowotne**

„Original Play”™ jest podstawowym leczniczym procesem z biologicznymi, fizjologicznymi, zachowawczymi i społecznymi korzyściami (F. Donaldson, J. Graczykowska, 2006).

Moje doświadczenia w zastosowaniu „Original Play”™ w szpitalach, klinikach, wśród dzieci chorych na nowotwory prowadzą do wniosku, że pierwotna zabawa jest dla chorego dziecka istotną częścią programu jego leczenia i nie powinna być izolowana od tradycyjnego planu sprawowania opieki. Dostarcza chorym dzieciom dotyku i poczucia bycia kochanym, wzmacnia w nim poczucie więzi z innymi, powoduje redukcję stresu, zapewnia rozwój i twórczość w taki sposób, który jest dla dziecka naturalny. Poza tymi okresami, gdzie choremu dziecku wystarcza sama bliska obecność kochającej i kochanej osoby, mali pacjenci domagają się tego wszystkiego, co ich zdrowi rówieśnicy. Przede wszystkim zabawy (M. Łopatkowa, 1992). Dzieci przewlekle chore, pozbawione kontaktu z rówieśnikami, bardzo tego kontaktu potrzebują i pragną. Niezmiernie ważne jest stworzenie dzieciom hospitalizowanym warunków do wspólnej zabawy i ułatwienie im nawiązywania wzajemnych kontaktów.

Wiele badań potwierdza wysoki poziom emocjonalnej, rodzicielskiej rozpaczy w fazie diagnozy i wczesnego leczenia dzieci. Wielu rodzinom rozpacz towarzyszy jeszcze przez późniejsze lata, nawet wtedy, kiedy aktywne leczenie zakończyło się, a dziecko pozostawało w remisji. Emocjonalny wstrząs chorobowy może istnieć przez wiele lat również u dzieci. Psychospołeczny aspekt zabawy jest, więc ważnym elementem wspomagania rodziny.

Kliniczny Raport Amerykańskiej Akademii Pediatrii mówi, że „[...] konieczne jest, aby zabawa zaliczana była do kierunków rozwoju naukowego i społecznego oraz aby każde dziecko miało szansę na życie w bezpiecznym otoczeniu.” (2006, s. 18–19).

„Original Play”™:

- Sprzyja czynnemu wypoczynkowi oraz odprężeniu psychicznemu. Jest doskonałą formą spędzania wolnego czasu, a także świetnym zabiegiem higieniczno-zdrowotnym;
- Oddziałuje wszechstronnie na organizm przyczyniając się do zwiększenia wydolności fizycznej, takich układów, jak układ krążenia i oddychania, układ endokryny, układ ruchowy i nerwowy, usprawnia przemianę materii;
- Podnosi adaptacyjne funkcje organizmu, aktywizuje i zwiększa skuteczność funkcjonowania systemu immunologicznego;
- Stymuluje sensoryczną deprywację skóry i mięśni, aktywizuje kinestetyczną świadomość własnego ciała i jego granic.

### **Korzyści z wdrażania programu „Original Play”™ w polskim szkolnictwie**

„Original Play”™ ukierunkowane jest na rozwiązywanie fizycznych, emocjonalnych konfliktów, napięć poprzez nabywanie umiejętności tworzenia bezpiecznego środowiska i warunków do uczenia się.

Najdawniejsze próby wyjaśniania genezy zabaw i ich roli (H. Spencer, F. Schiller) mówią o potrzebie wyładowania w zabawie nadmiaru energii gromadzonej w organizmach żywych, a zwłaszcza w organizmie ludzkim. F. Schiller wskazywał na moment naśladownictwa życia w zabawie, dostrzegając w tym źródło wszelkiej kultury. Według niego „Człowiek tam tylko się bawi, gdzie w całym tego słowa znaczeniu jest człowiekiem, i tam tylko w całym tego słowa znaczeniu jest człowiekiem, gdzie się bawi” (A. Wohl, 1983, s. 18).

Zdaniem W. Eichelbergera, zmiany w szkolnictwie powinny iść w takim kierunku, by szkoła stała się miejscem, gdzie dzieci mają prawo swoje pomysły, swoją niepewność, a nawet złość wyrażać jawnie. Jeśli nie będą tego robić jawnie, będą rozładowywać nagromadzone napięcie nie, wprost, ale na słabszych. Zadaniem wychowawców jest przede wszystkim uczyć dzieci i młodzież, jak wyrażać emocje bez agresji wobec innych czy wobec siebie samego. Jest to zadanie trudne w realizacji, ponieważ większość dorosłych ma problem z wyrażeniem i odbiorem negatywnych emocji (W. Eichelberger, 2007).



Pedagogiczne działania są obecnie w przeważającym stopniu ukierunkowane na uzyskanie harmonii, w której chodzi raczej o unikanie konfliktów, niż o poważne zajęcie się nimi. Nad konfliktami pracuje się najczęściej w konwencjonalny sposób, czyli przez poszukiwanie „winnego” i jego upomnienie, czy przywołanie do porządku. Środowisko reaguje na agresywne zachowania karaniem, odwetem i społecznym odrzuceniem. Dotknięte tym problemem dzieci i młodzież odbierają to jako dodatkowe zagrożenie, co paradoksalnie prowadzi do nie do zmniejszenia ich napastliwości wrogiej postawy, lecz powoduje rodzenie się nowych stanów agresji (R. Portmann, 2004).

Stworzenie dzieciom możliwości zabawy tuż przed rozpoczęciem lekcji pomogłoby im łatwiej zapomnieć o stresie, którego doświadczają w domu. W szkole dzieci muszą przestawić się z jednej wspólnoty – rodziny, na drugą – klasę. W środowisku szkolnym dzieci bardzo często zachowują się inaczej niż w domu. Jeśli przejście to nie jest zbyt gwałtowne, wszystko przychodzi nam z większą łatwością i oszczędza każdemu niepotrzebnych stresów (I. Fleming, J. Fritz, 1999).

Niebezpieczne są te sytuacje, w których uczniowie nie potrafią sprostać oczekiwaniom i wymogom nauczycieli. Ich poczucie własnej wartości zostaje zagrożone, zaczynają poszukiwać kontaktów w środowisku, które ich doceni; trafiają w ten sposób do grup nieformalnych, kierujących się moralnie niepożądanym systemem wartości. Uzyskując tam zaspokojenie potrzeby społecznego uznania, zaniedbują naukę szkolną, zaczynają przejawiać coraz bardziej zaburzone zachowania, wrogość i agresję (J. Danilewska, 2002).

„ORIGINAL PLAY”™ wpływa korzystnie na całe środowisko szkolne. Nauczyciele pracując w szkole poświęcają dużo energii, by radzić sobie z agresją dzieci. W efekcie sami stają się nerwowi, sfrustrowani, zmęczeni. „ORIGINAL PLAY”™ poprawia relacje między uczniami a nauczycielami. Buduje więzi, serdeczne relacje, pogłębia wzajemne zaufanie. Automatycznie kreowane jest naturalne środowisko, w którym się odnajdują i jednocześnie są współodpowiedzialni za jego istnienie. (F. Donaldson, J. Graczykowska, 2007). „ORIGINAL PLAY”™ jest „katalizatorem” mobilizującym dzieci i dorosłych do współuczestniczenia w tworzeniu poczucia bezpieczeństwa.

Badania prowadzone przez D. Golemana pokazują, że uczniowie, którzy czuli się związani ze szkołą, z nauczycielami i innymi uczniami uczyli się efektywniej, wykazywali niski poziom agresji i nie opuszczali zajęć lekcyjnych.

Tworzenie oraz stałe utrzymywanie warunków środowiska profilaktycznego w szkole powinno zapobiegać występowaniu zachowań agresywnych (J. Danilewska, 2002).

„Original Play”™ przywraca utraconą (szczególnie pod wpływem negatywnych doświadczeń w sferze dotyku lub też jego braku) zdolność do zachowań i reakcji w relacjach między dziećmi i młodzieżą, wolnych od agresji fizycznej i przemocy. Dzieci doświadczające pierwotnej zabawy przejawiają mniejszą nadwrażliwość na przypadkowy dotyk jednego dziecka przez drugie.

Stosując „Original Play”™ w polskich szkołach, przedszkolach możemy przyczynić się do tego, że szkoła stanie się miejscem, do którego dzieci przychodzić będą z entuzjazmem, a nauka kojarzyć się będzie dzieciom z przyjemnością, a nie przykrym obowiązkiem. W warunkach komfortu psychicznego dzieci i nauczycieli proces dydaktyczny może stać się procesem skutecznym.

### Znaczenie „Original Play”™ w życiu rodzinnym

*Znajdź czas na zabawę.*

*Znajdź czas, by kochać i być kochanym.*

Napis na ścianie domu dziecka Matki Teresy w Kalkucie.

„Original Play”™ jest najlepszym sposobem bycia z dzieckiem.

To naturalna droga wspierania rozwoju dziecka i wzmacniania więzi w rodzinie. Przełamuje bariery nieufności, wprowadza harmonię, wzajemne zrozumienie, zaufanie i życzliwość.

Umiejętność beztroskiej, radosnej zabawy jest potężną siłą, która może wzbogacać codzienne życie, przynosić ulgę w sytuacjach napięć i stresach. Zabawa i radość dają możliwość zapomnienia, choć na chwilę o codziennych problemach, dają szansę spojrzenia na nie z dystansu.

Wspólna zabawa rodziców z dziećmi pozwala na bliższe poznanie dziecka w sytuacjach nietypowych, ponieważ kryjąc duży ładunek uczuć o zabarwieniu emocjonalnym, kojarzy się z przyjemnością i nie wypływa z formalnego obowiązku. Zwiększa u rodziców świadomość potrzeb dzieci oraz wpływa na zrozumienie znaczenia pozytywnego dotyku w tworzeniu bezpieczeństwa w rodzinie.

Podręcznik szkolny *Wesoła Szkoła 6-latka* wyjaśnia dzieciom pojęcie domu w następujący sposób: „Dom to dotyk taty i mamy”.

„Original Play”™ kształtuje u dzieci kulturę zachowania, kulturę, w której dorośli stanowią wzorzec godny naśladowania. Badania wykazują, że dzieci rodziców empatycznych reagują z troską na zmartwienia innych (Radke-Yarrow i Zahn-Waxler, 1984), dzieci zaś karane wykazują mniej zachowań empatycznych, natomiast często reagują gniewem, lękiem, atakiem fizycznym (Limes-Dougan i Kistner, 1990).

Dla dziecka „Original Play”™ jest potwierdzeniem życia w bezpiecznym, przepojonym miłością świecie. W jednym z przedszkoli integracyjnych w Warszawie widnieje napis: „Nic, co nie płynie z serca nie dotrze do serca drugiego człowieka”.

F. Donaldson mówi: „To miłość stwarza poczucie bezpieczeństwa, a nie reguły”.

Prawem każdego dziecka jest zapewnienie mu bezpiecznych i pełnych miłości warunków do nauki. Niezbędne jest wnikliwe badanie i zapobieganie tym mechanizmom i procesom, które sprzyjają agresji, konfliktom i ich rozwojowi w kształto-

waniu się postaw i osobowości dzieci. „Miłość powinna być chroniona przed wszelkimi zagrożeniami, gdziekolwiek się znajdują, szkodząc więziom międzyludzkim – od rodzinnych po międzynarodowe.” (M. Łopatkowa, 1992, s. 214).

*Pierwotna zabawa dzieci jest źródłem pokoju na świecie.*

F. Donaldson.

*Jeśli mamy przywrócić prawdziwy pokój na tym świecie i jeśli mamy wytoczyć prawdziwą wojnę przeciwko wojnie, powinniśmy zacząć od dzieci; i jeśli one dorosną w swojej naturalnej niewinności, nie będziemy musieli się zmagać; nie będziemy musieli przyjmować bezowocnych, pustych rezolucji, lecz będziemy kroczyć od miłości do miłości, od pokoju do pokoju tak długo, aż każdy zakątek świata będzie wypełniony tym pokojem i tą miłością, których świadomie lub nie pragnie cały świat.*

Ghandi

Perspektywa rozwoju programu „Original Play”™ obejmuje współpracę międzynarodową. Dzięki „Original Play”™ możliwe jest stworzenie wspólnej płaszczyzny porozumienia, zacieśnienie więzi między dziećmi całego świata. Jeśli nauczymy dzieci żyć bez przemocy, nauczymy przekraczać bariery kulturowe, językowe, społeczne stworzymy perspektywę na przyszłość, w której wszyscy będziemy mogli żyć bezpiecznie, równi sobie, bez potrzeby współzawodnictwa i walki.

## Literatura

- Danilewska J. (2003), *Agresja u dzieci – Szkoła porozumiewania*, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1962), *Higiena psychiczna*, Warszawa.
- Donaldson F. (1993), *Playing by Heart: The Vision and Practice of Belonging*.
- Donaldson F. (2006), *Pokój jest w zabawie dziecka*.
- Donaldson F., Graczykowska J. (2006), „Original Play”™ z dziećmi chorymi na raka.
- Donaldson F., Graczykowska J. (2007), *Dzieciństwo bez przemocy i lęku*, „Original Play”™ – „Sanctuary Projekt”.
- Eichelberger W. (1997), *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, Warszawa.
- Fleming J., Fritz I. (1999), *Zabawy na współpracę w domu, w przedszkolu i w szkole*, Kielce.
- Fruchs B. (2003), *Gry i zabawy na dobry klimat*, Kielce.
- Goleman D. (2006), *Social Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goddard S. (1996), *A Teacher's Window Into The Child's Mind*, Fern Ridge Press, Eugene, Oregon.
- Grochulska J. (1992), *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt. Wydanie specjalne. Psychoedukacja. Psychopedagogika. Profilaktyka”, Kraków.
- Hannafofd C. (2004), *Serce dziecka*, Warszawa.
- Huizing J. (1967), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa.

- Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*, wyb. A. Lewin, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1992), *Pedagogika Serca*, Warszawa.
- Łukasik S., Petkowicz H., Kraszewski S. (2003), *Wesoła Szkoła 6 latka, cz. 2*, Warszawa.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa.
- Portmann R. (2004), *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Kielce.
- Radke-Yarrow M., Zahn-Waxler C., *Roots, motives, and patterns In children's prosocial behavior*, [w:] J. Reykowski, J. Karyłowski, D. Bar-Tel, E. Staub (red.), *The development and maintenance of prosocial behaviors: Internatoinal perspectives on positive morality*, New York: Plenum Press.
- Sikorski W. (2006), *Magiczna moc dotyku*, „Charaktery”, sierpień, 2006.
- Serfontein G. (2003), *Twoje nadpobudliwe dziecko*, Warszawa.
- Strelau J. (2003), *Psychologia*, Gdańsk.
- Sylwester R. (1995), *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topińska Z. (1961), *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu*, Warszawa.
- Trzeźniowski R. (1974), *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa.
- Trzeźniowski R., Gniewkowski W. (1956), *Zabawa w życiu i rozwoju dziecka*, Warszawa.
- Wall W.D. (1986), *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa.
- Zabawa w życiu i rozwoju dziecka*, materiały z Konferencji Naukowej na temat: *Zabawa w życiu i rozwoju dziecka*, R. Trzeźniowski, W. Gniewkowski (red.), Warszawa 1983.
- Weiss S. (1988), *The Experience Of Touch: Research points To A Critical Role*, „The New York Times” February 2, 1988.
- Wohl A. (1983), *Spoleczne uwarunkowanie zabawy*, [w:] R. Trzeźniowski, W. Gniewkowski (red.), *Zabawa w życiu i rozwoju dziecka*.

Paweł ZIELIŃSKI

## **Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania**

### **Początki psychologii humanistycznej i transpersonalnej częściowo inspirowane wpływem kultur Środkowego i Dalekiego Wschodu**

W 1961 r. Anthony Sutich (1907–1976), współpracujący z Abrahamem Maslowem (1908–1970), założył czasopismo *The Journal of Humanistic Psychology*, a w 1963 r. Gordon Allport (1897–1967), Charlotte Buhler (1893–1974), George Kelly (1905–1967), Carl Rogers (1902–1987) oraz Abraham Maslow powołali w Stanach Zjednoczonych Ameryki *Amerykańskie Towarzystwo Psychologii Humanistycznej*. Wszyscy ci uczeni sprzeciwili się dotychczasowym dominującym kierunkom w psychologii: psychoanalizie i behawioryzmowi oraz nauce zorientowanej pozytywnie, jako pomijającym w swych teoriach kategorie ludzkich możliwości i zdolności, takie jak: tożsamość, przekraczanie ego, autonomia, miłość, twórczość, odpowiedzialność, zdrowie psychiczne, wartości duchowe i podobne.

Na gruncie europejskim zarówno fenomenologia, jak i personalizm oraz egzystencjalizm, dwudziestowieczne kierunki filozoficzne, wskazywały na niepowtarzalność jednostki ludzkiej, potrzebę poznania jej światopoglądu oraz dalszego rozwijania jej osobowości, odnoszącej się do humanistycznych kategorii: autonomii, tożsamości, odpowiedzialności i samorealizacji. Były to propozycje godne rozpatrzenia i zastosowania na gruncie psychologii amerykańskiej, która do lat 60-tych XX wieku wypracowała znaczący i podobnie zorientowany dorobek, nie mieszczący się jednak w istniejących nurtach.

Dużą rolę w wyodrębnieniu się psychologii humanistycznej odegrał mniej znany w Polsce Anthony J. Sutich, amerykański terapeuta i doradca, który nie był naukowcem w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, choć prowadził własne badania, zwłaszcza dotyczące technik konsultacyjnych. Był też obeznany z teozofią oraz religiami i naukami guru hinduistycznych, jednak dopiero spotkanie ze znanym pisarzem narodowości brytyjskiej – Alanem Wattsem, piszącym o zen i taoizmie, sprawiło, że poważnie zaangażował się w rozpropagowanie idei psychologii humanistycznej.

Wcześniej współpracował z A. Maslowem, który pomógł mu opublikować

w renomowanym piśmie naukowym: „Journal of Psychology” artykuł pt.: *Doświadczenie rozwoju i postawa zorientowana na rozwój*. Wiedział, że Maslow posiada układaną od 1954 r. listę korespondencyjną nazwisk około 125 psychologów, którzy mieli z nim zbieżne zainteresowania naukowe. Naukowcy ci przyczynili się do wzmocnienia wyłaniającego się nowego kierunku. Bez wątplenia na kształtowanie się poglądów Maslowa wpływ wywarły poglądy znanych mu wcześniej osobiście wybitnych psychologów, m. in.: Karen Horney i Ruth Benedict, jednak na przełomie lat 50-tych i 60-tych uzyskał on znaczące wsparcie od Rollo Maya (1909–1994), psychologa egzystencjalnego i Gardnera Murphy’ego (1895–1979), psychologa badającego osobowość i psychoterapię.

Gdy „Psychology Review” odrzucił artykuł Maslowa o doświadczeniach szczytowych, ten zaczął zachęcać Suticha do powołania do życia nowego czasopisma, mającego się skupić na takich aspektach potencjału ludzkiego, które są odrzucane przez dominujące nurty psychologii. Gdy czasopismo powstało, w jego komitecie redakcyjnym znalazł się m. in. Erich Fromm (1900–1980) (Drury, s. 47–51).

W 1962 r. Maslow poinformował Suticha o powstaniu Instytutu Esalen w Big Sur, w Kalifornii i zaprotegowaniu go na nauczyciela w tym Instytucie. Twórcami nowego ośrodka byli: pisarz Michael Murphy (ur. 1930) i Richard Price (zm. 1985), zainspirowani przez swojego profesora religioznawstwa Frederica Spiegelberga, przyjaciela Paula Tillicha, Martina Heideggera i Carla Junga.

Seminaria organizowane w Instytucie Esalen, zdaniem Suticha wykazały ograniczenia psychologii humanistycznej, której pierwotna idea samorealizacji okazała się zbyt wąska, pomijająca problematykę doświadczeń mistycznych i ostatecznych celów egzystencjalnych.

W ten sposób zaczęła wyłaniać się idea powołania do życia „czwartej siły” – psychologii transpersonalnej, mającej zajmować się tymi zagadnieniami. Samą nazwę zasugerował Maslow w 1967 r. w jednym z listów do Suticha. Maslow zapożyczył termin „transpersonalny” od czechosłowackiego psychiatry Stanislava Grofa, który użył go podczas wykładu w Berkeley. Od tej pory nazwa ta miała oznaczać nową naukę, studiującą głębię ludzkiej natury, prowadzącą do syntezy wiedzy dotyczącej związków interpersonalnych, samorealizacji oraz potencjału znajdującego się poza indywidualnym rozwojem osoby i jednocześnie nadzieję dla całej ludzkości (Drury, s. 51–54).

Nadzieja ta dotyczyła stworzenia takiego programu rozwoju potencjału ludzkiego, aby przekroczył on dotychczasowe ograniczenia rozwojowe, osiągnął świadomość mistyczną i stworzył społeczeństwo nowej generacji, wolne od przemocy, przepelnione harmonią, pokojem i miłością. Umożliwić to miały studia teoretyczne i praktyczne opanowanie zaawansowanych metod rozwoju ludzkiej świadomości oraz prowadzenia zdrowego trybu życia fizycznego i psychicznego, m. in. dotyczące zenu. Powstało również nowe czasopismo w 1969 r.: *The Journal of Transpersonal Psychology*, którego współtwórcą był Maslow.

(Hall i Lindzey, s. 330). W latach 70-tych psychologia transpersonalna skupiła się przede wszystkim na badaniu tzw. zmienionych stanów świadomości (ang. *altered states of consciousness*) oraz doświadczeń duchowych (ang. *spirituals experiences*), w czym specjalizował się przede wszystkim Charles T. Tart, ale też inni badacze, np. Daniel Goleman (Tart, s. 11–58, 203–230), S.R. Dean oraz J. Davidson (Kokoszka, s. 48).

### **Współczesna psychologia i pedagogika humanistyczna**

W niniejszym artykule pominięte zostaną idee psychologii transpersonalnej, a uwaga skupi się na założeniach psychologii humanistycznej i pedagogiki humanistycznej.

Współczesna psychologia humanistyczna traktuje człowieka jako podmiot, który ma autonomię, a jego życie jest procesem poznawania siebie i świata oraz kształtowania siebie i świata w zgodzie z posiadaną wiedzą. W psychologii tej kładzie się szczególny nacisk na niepowtarzalność jednostki ludzkiej, potrzebę poznawania jej światopoglądu oraz dalszego rozwijania osoby, pozyskiwania przez nią cech podmiotowości, autonomii, tożsamości i odpowiedzialności. W badaniach skupia swą uwagę na aktualnym doświadczeniu jednostek, odwołując się do metod badawczych, takich jak: obserwacja, odmiany opisu fenomenologicznego oraz introspekcja.

Sam proces badawczy ma charakter komunikacyjny, należy więc skupić uwagę na relacji: nadawca – komunikat – odbiorca. W relacji tej należy dążyć do przestrzegania sześciu postulatów: upodmiotowienia sytuacji badawczej (gdzie badacz i badany stanowią grupę podmiotowo powiązanych osób); dialogu (gdą ludzie w odmiennych sytuacjach badawczych mogą przejawiać różne właściwości), komunikacji (z badanymi oraz odbiorcami), łączenia teorii z praktyką (psychologii z psychoterapią), uwzględniania perspektywy badanego (którego zachowanie wyznaczone jest aktualnym obrazem rzeczywistości) oraz odwołania się do empatii (najbardziej efektywnego przekazu komunikacyjnego) (Ożarowski, s. 1198–1199).

Wg psychologii humanistycznej każdy człowiek posiada potencjał samostereowności, który wyzwala się wtedy, gdy znikają zewnętrzne blokady zachowania. Dążąc do samoaktualizacji (procesu stawania się sobą, uzyskiwania wewnętrznej spójności, docierania do swego powołania), która napędza rozwój i posługując się intuicją, będącą narzędziem rozwoju, człowiek przez proces rozumienia rozstrzyga sprzeczności między pojawiającymi się ocenami danego zachowania, wpływającymi z jego wnętrza a także z zewnątrz, od innych osób. Kryteria zewnętrzne opierają się na akceptacji społecznej jednostki, wewnętrzne na ocenie, czy zachowanie sprzyja samoaktualizacji. Kierowanie się kryteriami zewnętrznymi może zablokować zaspokojenie najważniejszych potrzeb związanych z rozwojem, a nawet doprowadzić do zaburzeń psychicznych. Również zbyt duża różnica mię-

dzy ja-realnym a ja-idealnym może doprowadzić do zaburzeń. Dopiero zintegrowanie wszystkich struktur osobowości zapewnia równowagę.

Odwołując się do kryterium wewnętrznego człowiek nie podlega manipulacji, jest podmiotem, doświadcza wolności i może wybierać. Człowiek posiada wolną wolę, aktywnie reaguje na okoliczności życia, działa celowo i ponosi odpowiedzialność za poczynione wybory (Ożarowski, s. 1198–1199).

Te założenia zostały przedstawione w organicystycznych teoriach zdrowej osobowości C. Rogersa i A. Masłowa (Hall i Lindzey, s. 267–275, 253–256), oraz wzbogacone teorią potrzeb A. Masłowa (Maslow, 1990) oraz teorią samoaktualizacji (Maslow, 1986) i nowej metodologii (holistyczno-analityczna u Masłowa) (Maslow 1990, s. 387 i nast., Ożarowski, s. 1201).

Interesujące jest tutaj odkrycie Masłowa dotyczące zaspokojenia i niezaspokojenia tzw. *metapotrzeb*. Potrzeby te służą rozwojowi i doskonaleniu człowieka. Gdy są niezaspokajane, wyłaniają się *metachoroby*, takie jak: depresja i nerwice egzystencjalne oraz „*metapatologie*”: apatia, alienacja, cynizm. Gdy są zaspokojone, wzbogacają osobowość, choć stają się również źródłem wzrostu napięcia (Maslow 1986, s. 119 i nast., Ożarowski, s. 1201).

Psychologia humanistyczna zaproponowała również niedyrektywne formy terapii, otwartości i szczerości terapeuty wobec klienta, w których pojawia się często tzw. *efekt diady* (szczerłość za szczerłość). Najbardziej znana jest *terapia nastawiona na klienta* (Rogers 1991), która ma swój odpowiednik w pedagogice jako *PCA – podejście nakierowane na osobę* wychowanka (Rogers 1983, 1991, 2002, Grochulska, s. 14–15, Śliwerski, s. 117–133).

Wszystkie te założenia zostały szczegółowo omówione w naukowym piśmiennictwie w języku polskim. Można wymienić kilka stanowisk teoretycznych dotyczących rozumienia pedagogiki humanistycznej. Część z nich bezpośrednio wiąże pedagogikę humanistyczną z pedagogiką kultury. Jedno z takich stanowisk zakłada, że stanowi ona podstawę pedagogiki kultury z uwagi na obecność wartości humanistycznych w badaniach, teorii i praktyce tego kierunku pedagogicznego. Drugie stanowisko widzi w niej kontynuację założeń pedagogiki kultury, zwłaszcza społecznych wartości kultury (Gajda, Kwieciński i Śliwerski).

Jeszcze inne stanowisko traktuje całą pedagogikę wyłącznie jako humanistyczną. Choć bardzo trudno je w pełni podzielać, to coraz częściej kategorie pedagogiczne są kategoriami humanistycznymi, co przynajmniej wskazuje na rangę tej orientacji we współczesnej pedagogice polskiej. J. Górniewicz (2001) wymienia tutaj następujące kategorie: odpowiedzialność, podmiotowość, samo-realizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia i wyobraźnia moralna. Większość z nich, jeśli nie wszystkie, powstały w nurcie pedagogiki humanistycznej, zarówno wywodzącej się bezpośrednio z filozofii, jak i bezpośrednio z psychologii humanistycznej.

Stanowisko H. Daubera, to ujęcie pedagogiki humanistycznej jako interdyscyplinarnej, odwołującej się do rozmaitych nurtów w filozofii, socjologii, psy-



chologii i pedagogice w celu zintegrowania problemów natury politycznej, pedagogicznej i terapeutycznej (Dauber).

Kolejne stanowisko to łączenie w sposób wynikowy bezpośrednio psychologii humanistycznej i pedagogiki humanistycznej. Tutaj psychologia humanistyczna dostarcza zaplecza badawczo-teoretycznego, a pedagogika humanistyczna jest bezpośrednio związana z praktyką, jako rodzaj doskonalenia osobowości i terapii pedagogicznej. Takie stanowisko przedstawia S. Wołoszyn. Stwierdził on, że w drugiej połowie XX w. nowa fala alternatyw pedagogiki humanistycznej wspierała się na różnych teoriach i koncepcjach psychologicznych i psychoterapeutycznych, zwłaszcza A. Masłowa, G. Murphy'ego i C. Rogersa (Wołoszyn, s. 129–131).

Uogólniając, współczesna pedagogika humanistyczna, niezależnie od różnic pomiędzy poszczególnymi stanowiskami i podejściami reprezentowanymi w poszczególnych kierunkach pedagogicznych, które się do niej odnoszą, zgadza się co do uznania pewnych wartości jako najważniejszych i skupia na nich swoją uwagę.

Te wartości są następujące: wychowanek jest podmiotem procesu wychowania, wychowanie jest procesem wskazującym jako najważniejsze wartości: prawdę i dobro moralne, a dobra osobiste są w harmonii z dobrami ogółu, samowychowanie i samokształcenie jest co najmniej równie ważne, jak oddziaływanie placówek oświaty i wychowania, wychowanie to proces samourzeczywistniania się człowieka, uwzględniający potrzeby innych oraz odpowiedzialność za siebie, treść wychowania tworzona jest z podmiotowego doświadczenia wychowanków, a cele wychowania są zgodne z celami życiowymi wychowanka (Okoń, s. 300).

Można tutaj jeszcze dodać zacieranie się roli nauczyciela i wychowanka w tym sensie, że wychowawca staje się wychowankiem, gdyż sam jest w procesie rozwoju, a wychowanek wychowawcą, gdyż może wskazywać wartości wychowawcze w tym procesie. Ponadto wychowawca jest bardziej towarzyszem drogi, niż przewodnikiem. Pojawia się tutaj nowa nazwa – *facylitator* – osoba wspomagająca rozwój, jednak nie zajmująca centralnego miejsca w pedagogice niedyrektywnej (Rogers 2002, s. 57, Grochulska, s. 16).

### **Związki i pokrewieństwa psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania**

Przez Daleki Wschód w tym opracowaniu będziemy rozumieć obszar Azji Wschodniej i znajdujące się tam kraje: Chiny i Tajwan, obie Koree oraz Japonię, które posiadają jedne z najstarszych kultur na świecie, utrzymujących swą ciągłość aż do dziś.

Z wychowaniem wykazującym cechy zbieżne z psychologią i pedagogiką humanistyczną mają związki systemy filozoficzno-moralne oraz religijne tych kultur, zawarte w pismach filozofów i twórców ruchów filozoficzno-religijnych. Byli oni powiązani głównie z konfucjanizmem, taoizmem oraz buddyzmem,

religiami występującymi na całym obszarze Dalekiego Wschodu, we wszystkich wymienionych krajach.

Jak zauważa J. Górniewicz, w procesie wychowania można wyróżnić warstwę aksjologiczną i operacyjną, swoistą teorię i praktykę wychowania (Górniewicz 1996, s. 58). W tym ujęciu mieszczą się zarówno wzory myślenia spotykane na Dalekim Wschodzie, będące współcześnie przedmiotem zaawansowanych studiów (Nakamura, s. 179–291, 341–534), jak również zasady zachowania i postępowania w praktycznej sferze życia. Obie te kategorie są obszarem analizy pedagogicznej w zarysowanym temacie artykułu.

Poniżej zostaną przedstawione dostrzeżone związki i pokrewieństwa omawianego nurtu psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi poglądami na wychowanie, wynikłe z własnej analizy komparatystycznej autora.

Jednym z motywów przeprowadzenia takiej analizy jest chęć znalezienia punktów wspólnych i układów odniesienia między odrębnymi światopoglądami Dalekiego Wschodu i omawianych nauk Zachodu. Możliwe jest zbliżenie reprezentantów tych kultur w niedalekiej przyszłości nawet w Polsce, jeśli decydenci polityczni otworzą granice dla pracowników ze Wschodu, a bierze się tu pod uwagę pracowników z Chin albo Indii.

Inne opracowania autora, zaprezentowane w złożonym do druku rozbudowanym haśle encyklopedycznym, obejmującym temat: *Wychowanie w kulturach Dalekiego Wschodu*, wskazują, że chińskie współczesne wychowanie przeżywa głębszy kryzys, niż polskie, a stopień demoralizacji obywateli Chin jest bardzo duży w ocenie stykających się z nimi nacji, co może stworzyć nawet poważny problem w najbliższej przyszłości dla społeczeństwa polskiego i nie tylko, gdyby scenariusz masowego zatrudnienia chińskich pracowników został zrealizowany. Nawet jeśli nie zostanie zrealizowany, niedługo i tak może dojść do podobnego spotkania, co uprawdopodobnia w dobie globalizmu „kurczenie się” Ziemi i otwieranie granic państwowych.

Z tego punktu widzenia prezentacja wartości humanistycznych obecnych w kulturach Dalekiego Wschodu i Zachodu, czyniona nawet na małą skalę, może umożliwić i wzbogacić pokojowe relacje, ukazując to, co łączy, a nie dzieli i tworzyć płaszczyznę wzajemnego porozumienia i zrozumienia, w myśl najlepszych propozycji pedagogiki międzykulturowej.

Jednocześnie autor zdaje sobie sprawę, że przedstawione niżej zestawienie ma formę załączkową i wymagałoby dalszych studiów i prezentacji na gruncie pedagogiki i pokrewnych nauk.

**Pierwszy** wyraźny **związek** dotyczy podstawowego odkrycia pedagogiki humanistycznej, a mianowicie, że stosowanie autorytarnych metod wychowania nie sprzyja rozwojowi struktur moralnych u człowieka, gdy stosowanie metod wychowania demokratycznego uprawdopodobnia ten proces.

Podobne stanowisko zaprezentował Konfucjusz (551–479 p.n.e.), chiński uczony i nauczyciel, twórca konfucjanizmu, w wychowaniu podkreślający tra-

dycyjne wartości patriarchalnego społeczeństwa chińskiego. W przypisywanym mu dziele: *Dialogi konfucjańskie* znajduje się fragment, w którym Konfucjusz zauważa, że nie kary i polecenia, ale cnota i właściwe zachowanie osób będących w roli nauczyciela-wychowawcy powoduje moralne zachowanie ludzi, z którymi się styka.

Wśród cnot konfucjańskich na pierwszym miejscu jest humanitarność, ponadto wymienia się jeszcze: mądrość, uczynność, dobroć, sprawiedliwość i zgodę. Zdaniem Konfucjusza powściągliwość i skromność miały być też najważniejszymi cechami urzędników państwowych.

**Drugi związek** zauważył sam C. Rogers, studiując pisma taoizmu. Dotyczy on właściwości osobowości i cech charakteru dobrego wychowawcy – *facylitatora* w opracowanym przez niego modelu wychowania i nauczania, zwanym PCA. Jedną z najważniejszych cech *facylitatora* jest umiejętność zrezygnowania z przewodzenia uczniom i cofnięcia się w tło procesu uczenia się-wychowania.

Wiele lat po opracowaniu swojego modelu edukacji Rogers odkrył opis zawarty w *Dao-te-jing (Księga Drogi i Cnoty)*, księdze przypisywanej chińskiemu mędrcom Lao-cy (wł. Lao Dan, VII/VI w. p.n.e.), uważanemu za założyciela taoizmu. Opis ten jest zgodny z działaniem efektywnego *facylitatora*, który niewiele mówi, nie rzuca się w oczy, rzetelnie wykonuje swą pracę i gdy ją skończy, wszyscy myślą, że sami zrealizowali swe cele (Rogers 2002, s. 57, Lao Tsy).

Z tą umiejętną pracą *facylitatora* wg Rogersa łączy się zasada taoistyczna zwana *wu wei* – „nie działanie”, w gruncie rzeczy spontaniczne i bezwysiłkowe działanie, nie rzucające się w oczy, dzięki któremu człowiek doskonały pomaga innym istotom stać się wolnymi, wyzwala ich naturę i przeznaczenie (Rogers 2002, s. 56).

Warto dodać, że inny wybitny taoista Zuangzy (wł. Zhuang Zhou, ok. 369–280 r. p.n.e.) widział w przejawianiu się *wu wei* wyraz doskonałego opanowania rzemiosła, najwyższy profesjonalizm (Czuang-Tsy).

**Trzeci związek** dotyczy jednej z najważniejszych umiejętności *facylitatora* oraz podstawowej właściwości psychologii humanistycznej – cechy empatii i umiejętności wsluchiwanie się. Rogers zauważył opis tych cech w *Dao-te-jing*, występuje ona również w sposób wyraźnie zaznaczony podczas tzw. *dokusan*, czyli spotkań nauczyciela zen z uczniem „oko w oko” w czasie realizowania zaawansowanych form grupowej praktyki zen, zwanych *sesshin* (Zieliński, s. 89–90, Kapleau).

**Czwarty związek** jest subtelniejszej natury, dotyczy nie tyle podobieństw między samymi systemami wychowawczymi, co umiejętności budowania właściwego klimatu psychologicznego w grupie. W modelu edukacji Rogersa najważniejszy jest właściwy klimat psychologiczny, ułatwiający rozwój jednostek, a opierający się również na autentyczności, zwłaszcza *facylitatora* (Grochulska, s. 14).

Pojawia się tutaj również miłość i współczucie, tak widoczne w pedagogice korczakowskiej. Konfucjusz również akcentował w swych naukach miłość, zwłaszcza synowską oraz braterską (McGreal, s. 4).

W wychowaniu zen, które wprowadzał w życie w XIII-wiecznej Japonii Dōgen (1200–1253), uważany za twórcę sekty zen *sōtō*, wskazywał on na znaczenie *ceremonii wyznania i skruchy*, szczerego przyznania się do przewinienia w obecności grupy i wyrażenia autentycznego żalu, co miało przezwyciężyć negatywne skutki karmy (McGreal, s. 415–416). Oznacza to również podkreślanie cech bycia autentycznym w relacjach międzyludzkich, podczas wspólnej nauki i doskonalenia się, i dbałości o właściwą atmosferę do takiej pracy. Bodhi-sattwa jako ideał buddyjskiego wychowania zawiera w sobie miłość i wielkie współczucie, a praca chociażby wielkich nauczycieli chan w Chinach, np. Xu Yuna, miała wiele wspólnego z opartym na miłości działaniem, skierowanym do wszystkich istot.

**Piąty związek** to zbieżność obrazu człowieka samorealizującego się u A. Masłowa z opisami osobowości mistrzów taoizmu i zen. Cechy osób samorealizujących się wg Masłowa są już powszechnie znane (Maslow 1990, s. 212 i nast.), może mniej znane są opisy osobowości mistrzów zen. Charakterystyka oświeconego człowieka, który zakończył formalny trening zen jest następująca: potrafi on wchodzić w kontakt z każdą osobą i w każdej sytuacji, jest bardzo przytomny i posiada bystry umysł, wigor oraz charakteryzuje się prostotą w obejściu, bezpośredniością w zachowaniu, wielką przenikliwością wobec ludzi i zjawisk, pogodą ducha, radością i współczuciem (Suzuki, s. 15, Zieliński, s. 84).

Są to opisy funkcjonowania zdrowych osobowości, które psychologia humanistyczna intensywnie badała, a pedagogika humanistyczna wybierała na ideał wychowania.

**Szósty związek** dotyczy odwołania się do istoty człowieczeństwa, jego podmiotowości. W pedagogice humanistycznej Artura Brühlmaiera podmiotowość wydziela się z rdzenia osobowości człowieka, doskonałego i zdrowego, wolnego od zewnętrznych i wewnętrznych czynników destrukcyjnych. Z tego rdzenia wynika również indywidualność człowieka, rozróżnianie przez niego dobra i zła. Tylko zindywidualizowane nauczanie może wydobyć z wychowanka twórcze możliwości (Brühlmaier).

Wg Masłowa esencjonalna natura człowieka jest dobra lub obojętna, lecz nie zła (Hall i Lindzey, s. 253–254). Chiński mędrzec Mencjusz (Mengzi, 371–289 r. p.n.e.) był tu bardziej zdecydowany, jednoznacznie określił człowieka jako dobrego z natury, a cechy moralne za wrodzone. Najważniejszymi z nich są: humanitarność i prawość, które można rozwinąć przez doskonalenie wewnętrznej odwagi moralnej. Polemizował z innym chińskim filozofem Gaozi (ok. 420 – ok. 350 r. p.n.e.), który utrzymywał, że natura ludzka jest neutralna. Mencjusz wskazywał, że zło pojawia się na skutek utraty wrodzonej natury człowieka lub nieumiejętności wykorzystania przez niego wrodzonego potencjału ((McGreal, s. 34–35). Te poglądy stawiają go w jednym szeregu z

s. 34–35). Te poglądy stawiają go w jednym szeregu z przedstawicielami współczesnej pedagogiki antyautorytarnej: Aleksandrem Sutherlandem Neillem oraz Benjaminem Spockiem.

Odwołanie do istoty człowieczeństwa ma miejsce w tzw. doświadczeniach szczytowych (ang. *peak experiences*), opisywanych przez Masłowa. Doświadczenia łagodne są dość powszechne, a głębokie rzadkie. Dzieją się przez „potężną intensyfikację k a ż d e g o doświadczenia, w którym następuje utrata ja lub transcendencja ja” (Maslow 1990, s. 232). Maslow przychylił się do stanowiska, że ludzka osobowość ma strukturę warstwicową, czy głębinową.

Najpełniejszy wyraz tej koncepcji dał jednak Carl Gustaw Jung. W procesie – indywiduacji – scalenia dotychczas podzielonych warstw świadomości, człowiek zrealizowany uzyskuje nowy „punkt ciężkości”, nowe centrum osobowości – ego zostaje zastąpione Jaźnią. Postacie Jezusa i Buddy są wg niego najbardziej rozwiniętymi wyobrażeniami Jaźni. Pojęcie Jaźni Jung odkrył studiując religie Wschodu i uznał, że prawdziwe doświadczenie religijne zbliża ludzi do jego urzeczywistnienia, czyli osiągnięcia poczucia pełni i jedności ze światem (Hall i Lindzey, s. 122).

Doświadczenie oświecenia (jap. *satori*) i życie w zgodzie z tym doświadczeniem jest celem praktyk tzw. taoizmu „trzech mędrców” – oprócz wcześniej wymienionych należy tu jeszcze dodać Lie-cy’ego (ok. IV/III w. p.n.e.), czy też taoizmu filozoficznego oraz *sednem zenu*.

Skoncentrowanie się na podmiotowości można odnaleźć w pracach japońskiego naukowca Uehary Senroku (1899–1975) byłego rektora uniwersytetu w Tokio, zaangażowanego pedagoga pragnącego, aby Japonia po klęsce wojennej autentycznie odrodziła się moralnie i przyczyniła do budowania globalnej świadomości w oparciu o następujące kategorie: przeżycie, środki egzystencji, wolność i równość, postęp i rozwój oraz autonomię i niepodległość. Kluczową kategorią rozważań dla Senroku jest podmiotowość – *shutaisei*. Jednostka dzięki autentycznemu religijnemu doświadczeniu, dostępnemu chociażby poprzez praktykę buddyzmu, wraca do świata i angażuje się w swe historyczne zadania, powiązane z globalną świadomością historyczną. Występuje tu zgodność z założeniami buddyzmu mahajany, gdzie bodhisattwa – oświecona istota powraca do świata, aby nieść pomoc istotom doświadczającym cierpienia (McGreal, s. 501 i nast.).

**Siódmy związek** dotyczy idei aktywizmu. Cecha ta występuje w psychologii Masłowa i Rogersa jako jedna z podstawowych, gdyż rozwój osobowości dzieje się przede wszystkim dzięki własnej aktywności jednostki, podmiotu procesu samorealizacji. Ponadto osoby samorealizujące się mają często poczucie „misji” do spełnienia, pracy na rzecz dobra ogółu, podzielenia się swoimi osiągnięciami. Ich aktywizm wiąże się nierozdzielnie z pracą na rzecz innych.

Widzimy tę cechę, powiązaną z wytrwałością i odpowiedzialnością, u wybitnych pedagogów humanistycznych: Lwa Tołstoja, Marii Montessori, Rudolfa

Steinera, Janusza Korczaka, Celestyna Freineta, Aleksandra Sutherlanda Neilla i wielu innych (Kwieciński i Śliwerski).

Jest ona również oczywista w praktykach zenu i taoizmu, widoczna najpierw w pracy adeptów, dążących do oświecenia, potem w działaniach zrealizowanych mistrzów wymienionych tradycji. Przykłady można mnożyć, bardziej znane to: decyzja Buddy Gautamy, aby podzielić się swoim doświadczeniem z innymi ludźmi i jego 45 lat trwające wędrowne nauczanie; udanie się Bodhidharmy, będącego już w bardzo podeszłym wieku, w VI w. z Indii do odległych Chin i założenie wspólnoty mnichów chan po kolejnych dziewięciu latach samotnej, zdeterminowanej praktyki zazen oraz działalność bardziej współczesnego mistrza zen Xu Yuna, który nie ustawał w nauczaniu chan do końca swego długiego, trwającego 120 lat, życia, mimo bardzo niesprzyjających warunków, np. niszczenia klasztorów buddyjskich przez komunistyczne władze Chin (Xu Yun).

**Ósmy związek** – to idea twórczości. Najogólniej można tutaj napisać, że człowiek urzeczywistnia się dzięki swej aktywności, twórczości i pracy, gdy realizuje w swoim życiu idee pokoju, harmonii i szczęścia. Zwłaszcza wizja twórczej pracy dla pokoju przyświecała wielu humanistom na Zachodzie i Wschodzie.

Idee pracy dla pokoju i demokracji w wymiarze edukacyjnym znajdziemy u nauczyciela Carla Rogersa Johna Deweya, ale też u wielu pedagogów Ruchu Nowego Wychowania, w tym u Korczaka i Neilla.

Twórczość może wyzwolić się – zdaniem Rogersa – w odpowiednich warunkach wewnętrznych i zewnętrznych. Do wewnętrznych zaliczył: przezwyciężanie sztywności w przyswajaniu pojęć oraz przekonań i postaw, otwartość na nowe doświadczenia; formułowanie coraz bardziej samodzielnych ocen oraz rosnące uniezależnianie się od innych; rosnącą łatwość w posługiwaniu się pojęciami i elementami, niekonwencjonalnym łączeniu ich i stawianiu oryginalnych hipotez. Do wewnętrznych warunków twórczości zaliczył: poczucie bezpieczeństwa oraz poczucie wolności, możliwości wyrażania w sposób swobodny własnego myślenia, odczuwania, osobowości, bycia sobą. Te warunki tworzą sprzyjający twórczości klimat psychologiczny (Rogers 1961).

W buddyzmie zen każdą pracę uważa się za twórczą, jeśli jest ona wykonywana z zaangażowaniem, bez różnicowania jej na lepszą i gorszą.

Nauki stosowane (praktyczne) rozwinęły się wcześniej w Korei, niż w Chinach. Zmysł dokonywania odkryć w praktycznej sferze życia wiązał się z rozwojem myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Zdaniem badaczy, takie myślenie w przeszłości zdawało się przeważać na Dalekim Wschodzie nad myśleniem pojęciowym, inaczej niż w kulturze zachodniej (Nakamura).

**Dziewiąty związek** dotyczy idei tolerancji. Jest ona rozumiana nie tylko jako znoszenie odmienności innych, ale też dostrzeganie wartości innych kultur i okazywanie im zainteresowania, a nawet wyrażanie szacunku. Filozofowie i psychologowie egzystencjalni oraz nawiązujący do nich przedstawiciele psy-

chologii i pedagogiki humanistycznej szukali wspólnych płaszczyzn porozumienia, prowadząc badania i publikując razem prace (Fromm, Suzuki i De Martino). Rogers zainteresował się taoizmem dzięki Martinowi Buberowi, potem sam udał się do Japonii, aby przedstawić swoje osiągnięcia i potwierdzić podobieństwa i zbieżności swej pracy z ideami Dalekiego Wschodu.

W VII w. w Korei powstała filozofia *t'ong*, stworzona przez buddyjskiego mnicha Wŏnhyo (617–686). Miała ona charakter „ekumeniczny”, łączący praktyki medytacyjno-kontemplacyjne różnych szkół buddyjskich wówczas obecnych na terenie kraju. Wŏnhyo wskazywał na uniwersalną możliwość osiągnięcia przez ludzi pierwotnego oświecenia, przekształcającego ich i wyprowadzającego z iluzji. Jego imię do dziś w Korei kojarzy się z ideami pojednania religijnego i politycznego (McGreal, s. 513 i nast.).

**Dziesiąty związek** dotyczy idei dialogu. Wiąże się on zarówno z tolerancją, jak i potrzebą jednoczenia się z innymi, porozumiewania w myśl zasady: współpracujemy przez odnalezienie tego, co łączy (jednostki i społeczności, a także społeczeństwa) i skupienie się na tym, przy zachowaniu świadomości i szacunku dla różnic i odrębności.

To humanistyczne i pokojowe podejście do prowadzenia dialogu i współpracy można odnaleźć na Dalekim Wschodzie u przedstawicieli tzw. szkoły filozoficznej Kioto, zwłaszcza u Nishidy Kitarō (1870–1945), który usiłował pogodzić wschodni intuicjonizm z zachodnim konceptualizmem, a także filozofią chrześcijańską, odwołując się zwłaszcza do buddyzmu zen.

Z kolei Nishitani Keiji (1900–1990) stał na stanowisku, że współczesna nauka uwikłana w dualistyczną epistemologię przyczynia się do istnienia nihilizmów XX w.

Filozof zwracał uwagę na kategorię buddyjskiej koncepcji pustki (*siunjata*), która może umożliwić przewyciężenie tego rozdzielenia. Kategoria ta stanowi jednocześnie swoiste wyzwanie dla ustalonych kategorii nauki i religii zachodnich: czasu, historii, ego i Boga (McGreal, s. 492 i nast., 506 i nast.).

**Jedenasty związek** dotyczy idei holizmu. Jest ona czymś zwykłym w taoistycznym i buddyjskim światopoglądzie, gdzie wszystko jest powiązane, a człowiek ma doświadczyć pełni, przekraczając iluzje oddzielenia.

Zastosowanie metodologii holistyczno-analitycznej jako alternatywy wobec redukcyjno-analitycznej zdaniem A. Masłowa może pomóc w nowym postrzeganiu człowieka i świata, jako żywych organizmów, a nie mechanistycznych systemów. Maslow stworzył tym samym postulat zasadniczej reorganizacji naukowego punktu widzenia (Maslow 1990, s. 338–396).

**Dwunasty związek** dotyczy idei związków człowieka ze środowiskiem naturalnym i kształtowania sposobów myślenia oraz postaw wobec tego środowiska, czyli idei wychowania ekologicznego.

W momencie przyjęcia krytyki swojej teorii cech i motywów w osobowości oraz jej autonomii funkcjonalnej przez G. Allporta pojawiła się możliwość

otwarcia się psychologii humanistycznej na idee ekologiczne. Allportowi zarzucano, że w swojej teorii osobowości nie uwzględnił m. in. czynników ekologicznych. Jego dzieło, skupiające się na prezentacji aspektów pozytywnych w zachowaniu ludzkim, uwzględniającym niepowtarzalność każdego żywego organizmu, uważa się za eklektyczne, z czego nie czyni się zarzutu, być może z uwagi na zakres oddziaływania (Hall i Lindzey, s. 419–436).

W Chinach starożytnych zrodził się powiązany najbardziej z taoizmem, a częściowo z buddyzmem i konfucjanizmem (a więc synkretyczny) *qigong* – system opracowanych i uporządkowanych grup ćwiczeń pielęgnujących zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka.

Są to ćwiczenia oddechowe powiązane z odpowiednią koncentracją uwagi na wizualizacji przepływu siły vitalnej (przedstawianej zazwyczaj jako światło) przez organizm ludzki w trakcie wykonywania płynnych ruchów, a także doświadczenia jedności w czasie ćwiczeń z otaczającą ćwiczącego przyrodą. System ruchów oparł się na naśladowaniu ruchów żurawia, tygrysa, niedźwiedzia, małpy i jelenia, potem dodano jeszcze ruchy naśladowujące ruch wody i chmur, a także zwierząt mitycznych. Z czasem *qigong* miał coraz więcej wspólnego ze sztukami walki. Dopiero w okresie dynastii Ming (XVI/XVII w.), m.in. za sprawą lekarza Li Shizhena powrócono do stylów ćwiczeń oddechowo-ruchowych i koncentrujących umysł, realizowanych na łonie przyrody, również w celu podtrzymania więzi ćwiczącego adepta z naturą i doświadczenia wzajemnej harmonii. Obecnie *qigongi* uprawiane są na całym świecie, oferując także osobom starszym utrzymanie sprawności i zdrowia (Bronz).

## Podsumowanie

Oczywiście nie wymieniono tu wszystkich związków w poruszonym temacie, jednak te wyodrębnione wydają się być najbardziej znaczącymi. Tworzą one płaszczyznę wzajemnych odniesień i porozumienia między zachodnią nauką a wschodnim światopoglądem, bardziej mistycznym, niż naukowym.

Jak pisali Gardner Murphy i Lois Murphy w wydanej w 1968 r. pracy *Asian psychology*, psychologowie azjatyccy opierali się na introspekcji i mozolnym samopoznaniu, gdy zachodni na obserwacji i zachowaniu. Na Wschodzie życie postrzegane było najczęściej jako wypełnione cierpieniami i frustracją. Dlatego należało poddać się samokontroli i dyscyplinie, która doprowadzi po latach stosowania do wielkiej ekstazy i uwolnienia od egoistycznych dążeń (Hall i Lindzey, s. 328–329).

Nieco dokładniejsze były analizy zaprezentowane w dziele japońskiego profesora Hajime Nakamury: *Systemy myślenia ludów Wschodu* wydanym w 1964 r., a w Polsce w 2005 r. Tutaj również akcentuje się odmienną wartość daleko-wschodnich kultur.



Skupiając się tylko na pozytywnych cechach i uogólniając, w Chinach myślenie było bardziej konkretne i odwoływano się często do intuicji, zaznaczył się też szacunek dla przeszłości oraz dążenie do praktyczności, szacunek dla przyrody, daleko posunięty synkretyzm, wystąpił też indywidualizm w wychowaniu.

W Japonii również polegano na intuicji, pomniejszono logikę, częściej odwoływano się do emocji, niestety jednostkę zazwyczaj podporządkowywano określonej warstwie społecznej, państwu, czy ideologii, jednak rozwijała się autorefleksja moralna oraz podkreślano rzetelność w wykonywaniu pracy i obowiązków.

Ponieważ Nakamura pominął w analizach Koreę, na zakończenie autor artykułu poczyni takie uogólnienia odnośnie tego kraju (pamiętając o jego tragicznym losie). W Korei ceniono synkretyzm, czy scalanie, idee pojednania religijnego i politycznego, pojawił się też indywidualizm w wychowaniu, podkreślano znaczenie własnej odpowiedzialności za rozwój i czyny, akcentowano niezależność. Ponadto wystąpiło również tutaj dążenie do praktyczności, harmonijna koegzystencja wielu wyznań, zbliżenie między ludźmi prowadzącymi życie świeckie i zakonne, praca na rzecz wolności.

Są to wartości, do których bez wątpienia można nawiązać podczas dialogu z przedstawicielami dalekowschodnich kultur, uwzględniając ich dorobek w dziedzinie wychowania.

## Bibliografia

- Bronz Z. (b.d.), *Qigong medyczny*, Agencja Wydawnicza COMES, Warszawa.
- Brühlmaier A. (1994), *Edukacja humanistyczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Czuang-Tsy (1953), *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, PWN, Warszawa.
- Dauber H. (2001), *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Drury N. (1995), *Psychologia transpersonalna. Ludzki potencjał*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Fromm E., Suzuki D.T., De Martino R. (1995), *Buddyzm zen i psychoanaliza*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Górniewicz J. (1996), *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, SKU „Glob”. Toruń – Olsztyn.
- Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Grochulska J. (1992), *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt”. Wydanie specjalne: psychoedukacja, psychopedagogika, profilaktyka. Magazyn Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków, Kraków.
- Hall C.S., Lindzey G. (red.), (1990), *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.

- Kapleau Ph. (1987), *Twarzą w twarz z rośm*, ZBZ „Sangha”, Warszawa, Katowice, Bielsko-Biała.
- Kokoszka A. (1993), *Tajniki świadomości. Zarys ogólnej teorii relaksacji*, Instytut Ekologii i Zdrowia, Kraków.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), (2004), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lao Tsy (1987), *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” nr 1 (186), Warszawa.
- McGreal I.P. (red.), (1997), *Wielcy myśliciele Wschodu*, Wydawnictwo Al Fine, Warszawa.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Nakamura H. (2005), *Systemy myślenia ludów Wschodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ożarowski W. (2005), *Psychologia humanistyczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa, Tom IV – P.
- Rogers C.S. (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers C.S. (1983), *Freedom to Learn from the 80's*, A Bell and Howell, Columbus.
- Rogers C.S. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- Rogers C.S. (2002), *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Suzuki Sh. (1978), *Umysł zen, umysł początkującego*, ZBZ „Sangha”, Katowice.
- Tart T.Ch. (red.), (1975), *Transpersonal Psychologies*, Harper & Row, Publishers. New York, Evanston, San Francisco, London.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. II, Kielce.
- Xu Yun (1986), *Strażnik Dharmy. Autobiografia chińskiego mistrza zen Xu Yuna*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Zieliński P. (2000), *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.

Monika ADAMSKA-STAROŃ

## **W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu**

### **Wstęp**

Włączenie studentów w poszukiwanie wiedzy o wychowaniu/edukacyjnych aspektów w przestrzeniach sztuki uznałam za wyzwanie, które podjęłam i nadal podejmuje z ogromną przyjemnością.

Sztuka (malarstwo, rysunek, kaligrafia, architektura, rzeźba, literatura, poezja, muzyka, teatr, film, taniec, fotografia i inne) jest zapisem ludzkiej świadomości, wrażliwości, wyobraźni, jest impulsem do wyrażania siebie, opowieści o świecie, cywilizacji, kulturze – którą człowiek sam tworzy, projektuje, konstruuje, rozwija, udoskonala, jest przedstawieniem świata widzialnego i odczuwanego.

Zanurzenie się w oceanie sztuki jest szczególnym spotkaniem, spotkaniem człowieka z wartościami kultury, ich interioryzacją, a tym samym wzbogaceniem sił duchowych, form ludzkiego myślenia – poprzez usprawnianie wyobraźni i posługiwanie się językiem wizualnym, jest rozszerzeniem środków komunikowania – poprzez rozwijanie „języka uczuć” (zob. I. Wojnar, 2000). Sztuka jest blaskiem odbijającym wyobraźnię, uczucia, odczucia, intuicje, myśli człowieka danej epoki, jest „światłem” docierającym do otwartej świadomości, duszy, umysłu i serca – poprzez nastrojenie, które buduje egzystencjalne otwarcie człowieka na świat (zob. M. Heidegger, 1994), poprzez miłość – „Miłość wyzwala to, co w człowieku jest najszlachetniejsze – znajdujemy się wówczas na biegunie przeciwnym do interesowności oraz utylitaryzmu” (Kard. K. Wojtyła, 2000, s. 108). Miłość jest stanem, w którym znikają wszelkie granice. Człowiek będący w stanie miłości promienieje „światłem”, żyje pełnią życia, jest otwarty na „mowę” z zewnątrz, z tekstów kulturowych, z otoczenia, poszukując „własnych słów”, jest twórczy, a jego twórczość ucieleśnia się we własnej narracji, między innymi: w języku, obyczaju, sztuce, edukacji, prawie, religii, filozofii, technice. „Tożsamość narracyjna zależy, więc od tego, co i jak się czyta, jaką pamięcią symboliczną się dysponuje jako rezerwuarem »znaczących« pozwalających uchwycić znaczone. (...)” (L. Witkowski, 2007). Człowiek o zamkniętej świadomości, wrażliwości, wyobraźni, człowiek zamknięty na kulturę jako pamięć symboliczną tekstów ogranicza własną tożsamość narracyjną „do zestawu, który z pamięcią symboliczną niewiele ma wspólnego” (tamże).

Wychowanie/edukowanie przez sztukę jest wychowaniem/edukowaniem uczestniczącym, jest zaproszeniem do świadomego, mentalistycznego, interpretatywistycznego, twórczego uczestnictwa w kulturze.

Upominając się o otwartą świadomość, umysł, duszę i serce, „o wrażliwość otwartą na »źródłowy« kontakt z przestrzenią możliwej życiodajności, bogactwa szans i okazji rozwojowych w kierunku PEŁNI egzystencjalnej” (L. Witkowski, 2007) i duchowej, zapraszam siebie i swoich studentów w różnorodny świat człowieka, w świat sztuki, w świat edukacji, w świat kultury.

Opisanie relacji z tej niecodziennej podróży ma do spełnienia dwa zadania: pierwsze na poziomie poznawczym – zapoznanie czytelnika z pewną propozycją badawczą, drugie na poziomie dydaktycznym – wzbudzając jakieś zainteresowanie, czy też „bazując wprost na nim” włączając czytelnika w tę podróż, w opisywany sposób postrzegania zjawisk, zapraszając go do współmyślenia na kolejnych etapach poszukiwań.

W zarysie „opowiem” o różnorodności pedagogicznej, następnie o inspiracjach ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych, dalej odpowiem na pytanie: Dlaczego sztuka? A na zakończenie podzielę się rezultatami mojej i studentów pracy.

### **Świat Różnorodności Pedagogicznej**

Istnieją różne „światy możliwe”, różne sposoby ich poznawania, konceptualizacji, realizacji. Jednym z nich jest „Świat Różnorodności Pedagogicznej” (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Konstytuują go „różne jakości” – idee, teorie wychowania i kształcenia, nurty, koncepcje. Wielość ta jest dla „pokolenia pedagogów XX i XXI wieku już czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale nie łatwym, czy dobrze przyjętym” (B. Śliwerski, 2007). Odczytywanie, klasyfikowanie, porównywanie tych teorii jest dla pedagoga – badacza kon(tekst)ualną podróżą, „przemieszczaniem się przez kolejne narracje i dyskursy będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych, czy antropologicznych” (B. Śliwerski, Jaki paradygmat, 2007), mającą znaczenie dla tworzenia się tożsamości naukowej pedagogiki.

Odsłanianie tożsamości pedagogiki w przestrzeni bogatej i różnorodnej zwiększa aktywność poznawczą badacza, jego wysiłek intelektualny, który jest ukierunkowany „na ogarnianie bogactwa zjawisk dnia dzisiejszego, dynamiki życia, które dzieje się i w którym uczestniczymy, czy tego chcemy, czy nie” (J. Rutkowiak, 1996, s. 29). W umiejętności korzystania z tej różnorodności jest szansa na to, że wybrana przez pedagoga perspektywa poznawcza będzie służyła zarówno jemu, jak i wychowankom. Bowiem nie tylko rozwijanie wiedzy, odkrywanie, na co stać ludzką myśl, radość, jaką daje poznanie, ale również służba dziecku jest sensem poznania pedagogicznego (K. Ablewicz, 2009). Uważam, że nie można poprzestać tylko na poziomie wartości utylitarnych, funkcjonalnych

(tym samym przedmiotowym), trzeba wejść wyżej na poziom wartości duchowych, rozwoju duchowego, w myśl zasady: „tak zadaniem wychowania i kształcenia, jak i zadaniem badań pedagogicznych jest służba człowiekowi, i owa »służba« jako wartość przynależy do poziomu wartości wyższych – duchowych (...)” (K. Ablewicz, 2003, s. 125)

Swoje myślenie o pedagogice – rozumianej jako „dziedzina (dyscyplina) nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz dyskursów edukacyjnych” (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000) – osadzam w przestrzeni pedagogicznej akceptującej wielość jakości i języków, jakimi mówi się o wychowaniu – „wchodząc w języki oferowane nam przez różne dyskursy dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata – jest on zbyt skomplikowany i sprzeczny wewnątrz, rozproszony i zdecentrowany, aby można go było »stotalitować« w jedną narrację” (Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura*, Kraków 1998, s. 35). Pedagogika realizująca się w takiej przestrzeni jest świadoma swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, cechuje ją „epistemologiczna niepewność” (B. Śliwerski, 2007), otwarta świadomość.

Nie mam jednak na myśli „różnorodności schizofrenicznej”, rozlatującej się na kawałki, „szarpiącej się i dławiącej w swoich odizolowanych, małych światach” (K. Wilber, 2000, s. 104). Mówiąc „różnorodność” myślę o „integralno-aperspektywistycznej” przestrzeni – „aperspektywistyczna, ponieważ żadna określona perspektywa nie jest uprzywilejowana, i »integralna«, ponieważ trzeba jednak odkryć jakąś spójność, gdyż inaczej wszystko by się rozpadło” (K. Wilber, 2000, s. 104).

Przyjęcie takiego stanowiska nie oznacza, że wielość nie budzi we mnie niepokoju. Trzeba przecież umieć ją ogarnąć, dokonać wyboru najbliższej dla siebie idei i jej teoretycznego uzasadnienia, „»skonsumować« ją we własnej praktyce edukacyjnej.” (B. Śliwerski, *Jaki paradygmat*, 2007), własnym doświadczeniem. I tym doświadczeniem się dzielić.

### **Inspiracje – założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne**

Porządkując własną wiedzę na temat sposobów istnienia człowieka, teorii poznania świata, zjawisk w nim zachodzących (wychowania), dokonując superwizji własnej świadomości pedagogicznej, kierując się zasadą: wybieraj spośród wielości jakości, teorii, te, które są ci bliskie mentalnie, duchowo – bo „nigdy ten, kto interpretuje nie zbliży się do tego, co mówi tekst, jeżeli nie będzie żył w aurze interpretowanego tekstu” (P. Ricoeur cyt. z J. Tischner, 1993, s. 124), weszłam w przestrzeń hermeneutyczno-fenomenologiczną, w przestrzeń hermeneutyki pedagogicznej, mającej swoje źródła w filozofii H.G Gadamera, M. Heideggera, E. Husserla, P. Ricoeura łączącej teorię poznania z antropologią.

„Hermeneutyka pedagogiczna jest projektem teorii naukowej rozumiejącej i opisującej to, co się wy – darza we wspólnocie szkolnej” (M. Sawicki, 1996, s. 9), w przestrzeni współbywania dzieci/uczniów/studentów z rodzicami/wychowawcami/nauczycielami. Jest to przestrzeń „dawania sobie siebie nawzajem”, przestrzeń „darów”. Zarówno dzieci/uczniowie/studenci, jak i rodzice/wychowawcy/nauczyciele są „obdarowywani” tym, co się „pomiedzy” nimi wydarza. To, co się dzieje w przestrzeni jest „wydarzeniem”. Między podmiotami tego wydarzenia dzieje się „mowa”. Mowa, jej język stanowią „medium, dzięki któremu istniejemy. Świadomość nigdy nie jest bez językowa, świat wydarza się w mowie” (H.G. Gadamer, 1994). „Mową” jest między innymi wypowiedź ustna lub pisemna ucznia/studenta, zabawa, gra na zajęciach, tekst podręcznika, sytuacja etyczna pomiędzy uczniem/studentem a wychowawcą/nauczycielem, styl odnoszenia się ucznia/studenta do wychowawcy/nauczyciela i odwrotnie, spojrzenie. „Mówić” można „językiem poezji, literatury, tańca, obrazu, pantomimy, codziennej narracji uzewnętrzniając tym samym stany ducha, intencjonalność i dialogiczność bytu przytomnego” (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 34). Każdy z uczestników tego wydarzenia chce tę „mowę” rozumieć i zawsze jakoś ją rozumie (zob. M. Sawicki, 1996).

Hermeneutyka jest więc rozmową, rozmową z tekstem, jest rozumieniem i interpretacją, jest wspólnym poszukiwaniem prawdy (H.G. Gadamer, 1979; E. Zakrzewska-Manterys, 1998), jest sztuką czynienia zrozumiałym „tego, co w cudzej wypowiedzi, z którą spotykamy się w przekazie, nie jest bezpośrednio zrozumiałe” (H.G. Gadamer, 1979, s. 122). Nie bez powodu wywodzi się ona od imienia Hermesa, objaśniającego ludziom boskie posłania (zob. E. Zakrzewska-Manterys, 1998). Przy czym tekst nie jest rozumiany tylko jako zapis, ale to także rzeczywistość społeczna – „mówi” pomnik, ubranie, spojrzenie, gest, wiersz, obraz filmu, rysunek.

Warunkiem rozumienia jest przed–rozumienie, czyli przeżycia, doświadczenie egzystencjalne, samo życie, które „nie jest do końca poznawalne przez samego badacza, i że jest ono splecione, w trudny do rozsądzenia sposób, z intuicją sensu (tudzież bezsensu) danego zjawiska” (K. Ablewicz, 2003, s. 127). W tym kontekście myślenie o edukacji znaczyłoby uświadomienie sobie warunków możliwości edukacji/wychowania, „warunków takiej wiedzy i takiego doświadczenia, które jest rzeczywiście edukujące/wychowujące, tj. tworzące tożsamość podmiotową” (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 70; B. Śliwerski, 1998). Rolą badacza jest „uruchomienie namysłu nad przesądami myślenia pedagogicznego, by wykryć rzeczywisty sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną” (B. Śliwerski, 1998, s. 21; zob. też M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Hermeneutyka konstytuuje każdego, kto zanurza się w wy–darzeniu, umożliwia i rozjaśnia to zanurzenie, dekoduje przestrzeń, w której przebywają podmioty, rozszyfrowuje „przestrzeń pełną znaków, sensów, znaczeń. Ci, którzy

posłużą się tym medium, przestaną być obserwatorami i badaczami zjawisk kształcenia i wychowania, a staną się uczestnikami, partycypatorami.” (zob. M. Sawicki, 1996, s. 7,8), interpretatorami. Dzięki niej poznawanie zmienia poznającego – hermeneutyczne koło krąży nieustannie, rozpoczynając swoją podróż od danego i doświadczanego fenomenu (na przykład wychowania, sytuacji wychowawczej, zajęć, lekcji), „poprzez refleksję poszukującą jego sensu, by na powrót mu się przyglądać, lecz już z nowej perspektywy i ujrzeć w nowym świetle odsłaniającym jego istotę.” (K. Ablewicz, 2003, s. 69).

Hermeneutyka wpisuje się, w zakres orientacji idealistyczno-subiektywistycznych (zob. B. Śliwerski, 1998), w paradygmat interpretatywistyczny (zob. K. Rubacha, 2005). W związku z powyższym, przyjmuje stanowisko antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego uznając podmiotowy charakter przedmiotu badań (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Pochodną założeń ontologicznych i przyjętego paradygmatu jest pozycja epistemologiczna badacza. Uznaje, że wiedzą jest to, co pochodzi z:

- „osobistych doświadczeń badacza – doświadczenie rozumiane jest tutaj jako doświadczanie wartości społecznych i określanie własnego do nich stosunku (zob. „idea pośredniości”, F. Znaniecki, 1934; D. Jankowska, 2001);
- »doświadczenia zastępczego badacza«, oznacza ono rekonstrukcję systemu stworzonego przez innych. Aktywność badacza ma charakter ideacyjny, prowadzący do rozumienia realnych działań drugiego człowieka – zgodnie z postulatem fenomenologii. Opis takiego doświadczenia powinien być tak wykonany, by mógł być »weryfikowany zarówno przez oryginalne doświadczenie, jak i przez obserwację« (E. Hałas, 1991, s. 26–27);
- analizy danych wyrażonych przez uczestników życia społeczno-kulturowego w różnego rodzaju ekspresjach: werbalnych (między innymi: w literaturze, poezji, sztuce dramatycznej, scenariuszach), obrazowych (między innymi: plastycznych, rzeźbie, ilustracji), muzycznych, czy behawioralnych (na przykład taniec)” (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 73, 74; zob. F. Znaniecki, 1934, D. Jankowska, 2001;).

### **Dlaczego sztuka? Sztuka źródłem wiedzy o wychowaniu**

„Czy nie pora odkryć najpełniejsze obszary twórczości artystycznej jako pokłady głębi duchowej i czerpać choćby z dorobku literatury pięknej, która swoją dojrzałością w opisie i rozumieniu złożoności egzystencji ludzkiej bije na głowę schematy teoretyczne i uogólnienia z ambicją do uniwersalności?” Oto jedno z pytań, jakie postawił prof. Lech Witkowski na VI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogów w Lublinie (zob. też: M. Jaworska, L. Witkowski, 2007).

Jestem jak najbardziej „za”, opowiadam się za zgłębianiem, odkrywaniem oceanu artystycznych niezwykłości. Sama od lat zabieram w tę podróż siebie i studentów.

Sztuka poprzez symbolizm i metaforę opisuje świat, jego fenomeny, (między innymi wychowanie), człowieka w tym świecie. Człowiek decydując się na poznanie, odsłanianie owej przestrzeni, interpretując dzieła artystyczne, „teksty kulturowe”, wchodzi z nimi w dialog, wchodzi w dialog z ich twórcą. Wydarza się pomiędzy nimi rozmowa. W tej rozmowie odbiorca „otwiera” dzieło (wykłada, interpretuje, rozumie, poszukuje, odsłania sensy – w naszej podróży edukacyjne, wychowawcze), ale zarazem dzieło „otwiera” się na niego. Rozumienie rozświetla tajemnice istnienia, „jestestwa”. Taki dialog/podróż oznacza przekroczenie własnego kręgu „Ja” – „w narracji z podróży Ja poza własne granice, którą to podróż określamy jako transcendencję w porządku bycia i działania. Przekroczenie tych granic zakłada bycie i stawanie się sobą.” (D. Śleszyński, 1995, s. 13). W przeciwnym razie człowiek myśli i działa w obrębie schematów (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

#### **Sztuka jako zapis ludzkiej świadomości, wrażliwości i wyobraźni:**

- zaprasza odbiorcę w zaczarowany przez artystę wymiar,
- inspiruje, otwiera umysły, prowokuje do myślenia, refleksji, działania,
- sprzyja rozwojowi człowieka jako istoty myślącej,
- sprzyja ewolucji edukacyjnej świadomości,
- sprzyja samokształtowaniu się człowieka, rozszerzaniu jego osobistych kompetencji w sferze ekspresji i porozumiewania się z innymi,
- rozszerza obszary kreacji i percepcji,
- wyraża jego przeżycia, potrzeby, brak akceptacji dla antyludzkiego charakteru,
- otwiera na różnorodność wartości,
- odsłania nowe nieznane dotąd wartości,
- ma swoją głębię i moc,
- może obudzić w drugim człowieku „artystę”, a „ten” inną wrażliwość, „nie innego człowieka, tylko inną wrażliwość” (J. Stuhr, 2006),
- wywołuje głębokie przeżywanie, „ma walor oczyszczający, (...) ukazanie problemów innych ludzi poprzez twórczość jest rodzajem katharsis” (J. Stuhr, 2006),
- stanowi medium, swoisty pomost pomiędzy światem podmiotu i przedmiotu, pomiędzy mikro- i makroświatem/człowiekiem i wszechświatem, pomiędzy życiem psychicznym człowieka i jego życiem i aktywnością w świecie zewnętrznym, jest tzw. „trzecim porządkiem” (zob. I. Wojnar, 1985; zob. też M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Przenikanie do tej przestrzeni, „wejście w jakąkolwiek twórczość artystyczną jest czymś cudownym” (Z. Staszczuk, 2006, cyt. z: M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 209). Bowiem sztuka zajmuje się nie tylko tworzeniem, ale i rozumieniem (podwójna rola sztuki). Rozumienie jest „dążeniem ku wspólnocie przeżyć i doznań z drugim człowiekiem, ku któremu zdąża, jak i poznawaniem głębi jego osobowości oraz umiejętności patrzenia na świat



i samego siebie” (A. Sztylka, 1996, s. 54) okiem serca, umysłu i ducha. Sztuka wprowadza nas w sferę „między” (J. Szczepański, 1980), jest wydarzeniem, wzajemnym „obdarowywaniem” się podmiotów tego wydarzenia, twórców sztuki i jej odbiorców.

Człowiek może postrzegać świat i fenomeny go tworzące okiem fizycznym, okiem umysłu i okiem ducha. W zależności od tego, którym okiem głównie posługuje się człowiek, możemy klasyfikować sztukę. „Np. realizm i naturalizm posługuje się głównie okiem fizycznym; sztuka abstrakcyjna, konceptualna i surrealistyczna posługuje się głównie okiem umysłu; a niektóre wielkie dzieła sztuki duchowej – np. tanki tybetańskie – posługują się okiem kontemplacji, okiem ducha. Każde z tych oczu widzi inny świat – świat obiektów materialnych, idei mentalnych, rzeczywistości duchowych. Każde oko może malować to, co widzi. Im wyższe oko, tym głębsza sztuka” (K. Wilber, 2000, s. 14).

Sztuka – jak to pięknie powiedział Jerzy Stuhr – „to jest obcowanie z dziełem drugiego człowieka, który zadaje mi pytania, który zmusza mnie, żebym rozpoczął z nim dialog. Natomiast wszędzie tam, gdzie ktoś chce mnie tylko pogłaskać, zabawić, uspić to nie jest sztuka. Artysta to jest ten, który ma odwagę podzielić się sobą z innymi. Jeżeli ten, kto go odbiera zaczyna zadawać jakiegoś pytania i dzieli się znowu z innymi, nie musi to być twórczość, ale może być to aktywne życie, życie, w którym stawia sobie pewne cele, nie tylko konsumpcyjne, to wszystko to jest aspekt wychowawczy (sztuki), tak mnie wychowano” (J. Stuhr, 2006, cyt. z: M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 91).

O wychowaniu/edukowaniu przez sztukę i jej pozytywnych rezultatach, dobrej energii, jakiej dostarcza kontakt ze sztuką, zniewalającej mocy sztuki, pisali między innymi: I. Wojnar (1985, 2000), B. Suchodolski (1975, 1989, 2000), H. Read (1976), R. Łukaszewicz (1994, 1998, 2000, 2003, 2005, 2008), M. Gołaszewska (1977, 1979), J. Górniewicz (1989), M. Malicka (1996), W. Limont (1996), K. Wilber (2000), A. Szahaj (1994, 2004), L. Witkowski (2001, 2007), M. Jaworska (2007), M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik (2007).

### **W tej perspektywie zadaniem edukacji winno być:**

#### **Co?**

Stwarzanie młodzieży wszelkich możliwych warunków do odkrywania, poznawania i doświadczania różnorodności świata oraz samego siebie, poszukiwania własnej narracji karmionej nie tylko własną wyobraźnią, ale inspirowaną „mową” z zewnątrz, z kultury, z otoczenia, z natury.

#### **Jak?**

Poprzez wyobraźnię (jej rozwijanie i usprawnianie), twórcze działanie (inspirowanie do kreatywności), poprzez rozmowę z tekstem kulturowym (jego

rozumienie, interpretację – rozumienie staje się drogowskazem dla poznania świata, drugiego człowieka i kierowania własną drogą życiową),

### Po co?

By osiągnąć integralny rozwój swojej osobowości (harmonijne współdziałanie sfer serca, umysłu i ducha), dążyć do autonomii w myśleniu, działaniu, wyrażaniu sądów i osobistej odpowiedzialności, nauczyć się szacunku do drugiego człowieka, pokory w podejmowaniu wyzwań i krytykowaniu innych (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 18; zob. też I. Wojnar, 2000; B. Suchodolski, 1980).

Nie chce jednak przeceniać znaczenia sztuki jako „cudownego leku”, czy magicznego zaklęcia w stylu „sezamie otwórz się” w kreowaniu człowieka, w wyrażaniu człowieka, dostarczaniu mu wizji i sposobów, możliwości zmiany świata i samego siebie. Nie może jej jednak zabraknąć, jeżeli człowiek chce żyć mądrze i odważnie. „Mądrość jako, taka jest często zbyt ostrożna. Z kolei odwaga – bywa zbyt brawurą. Mądra odwaga i odważna mądrość: to już sztuka. Sztuką jest, bowiem właśnie łączenie tego, co zwykle bywa rozłączne i rozłączanie tego, co »normalnie« bywa złączone” (S. Szuman, 1947, cyt. za: A. Sztylka, 1996, s. 51).

### Relacja z podróży, czyli o poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu w kręgach sztuki

Poszukiwanie wiedzy o wychowaniu w przestrzeniach sztuki było i jest jednym z zadań, (obok takich jak: metaforyczne ujmowanie edukacyjnych sensów zawartych/orzekanych w różnych koncepcjach pedagogicznych – zob. *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje* M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007), jakie realizuje w ramach zajęć z *Pedagogiki Ogólnej – od 2000 roku* oraz *Wstępu do Pedagogiki* od 2007 roku w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

W każdym roku akademickim wyruszam wraz z moimi studentami w podróż po niecodziennej przestrzeni pełnej znaków, symboli, metafor w poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu. W tym miejscu chce im bardzo serdecznie podziękować za to, że dali i dają się do niej zapraszać.

Edukacyjna podróż w świat niezwykłości artystycznych wymaga **atmosfery** bezpieczeństwa i wolności, zdekonstrukcji „pouczenia” na rzecz „animacji”, prawdziwego otwarcia się podmiotów w niej uczestniczących (zob. I. Wojnar, 1992; M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). W podróży tej przyjąłem rolę sokratycznie zorientowanego animatora, inspirującego studentów do podjęcia tej formy odkrywania Świata Różnorodności Pedagogicznej (zob. też M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). „Wielość form stanowi

integralny element tożsamości pedagogiki wielu treści i wielu języków” (J. Rutkowiak, 1994, s. 96).

**Celem** podjętych przeze mnie działań było pobudzenie i zdynamizowanie aktywności wyobraźni studentów, ich umysłu, wrażliwości, by odkryli edukacyjne/wychowawcze sensy zaszyfrowane w „mowie” sztuki, by dokonali próby włączenia (roz)poznanych aspektów wychowawczych w obszar poznanych koncepcji pedagogicznych, by uruchomili myślenie interdyscyplinarne, nie zamykając tym samym rozważań o pedagogice w jednej tylko przestrzeni. Poszukiwanie przez studentów edukacyjnych sensów w artystycznych tekstach kulturowych ma stanowić swoisty pomost łączący obszary poznanej już wiedzy pedagogicznej, rozumianej i doświadczanej przez nich rzeczywistości edukacyjnej z dopiero odkrywaną. Chcąc bowiem odsłonić sensy fenomenu ludzkiej egzystencji – wychowania w jakichkolwiek sferach ludzkiej aktywności, trzeba posiadać pewien horyzont odniesienia. Aby móc odczytać odnalezione sensy jako wychowawcze, trzeba wiedzieć (przynajmniej na poziomie ogólnym), czym jest wychowanie, by móc stwierdzić, że „coś” jest wychowawcze, a „coś” wychowawcze nie jest. Dlatego też wyprawa po wiedzę o wychowaniu w przestrzenie sztuki poprzedzona była zajęciami „opowiadającymi” o wychowaniu – jego wieloznaczności, wieloaspektowości, złożoności, różnorodności pedagogicznej, współczesnych koncepcjach pedagogicznych, o krytycznych koncepcjach wobec wychowania w ogóle.

**W efekcie wejście w dialog z tekstami kultury/dzielami artystycznymi/ekspresyjnymi wartościami:**

- pozwoliło odsłonić nie tylko edukacyjne sensy, ale również jakąś część ludzkiego doświadczenia – odsłaniając rzeczywistość wspólnoty ludzkiej, rzeczywistość dzieł tworzonych przez innych, człowiek odsłania prawdę o nim samym, „a prawda ta odsłania pełnię świata ludzkiego, którego częścią jesteśmy” (M. Sawicki, s. 19),
- stało się szczególnym sposobem odkrywania Świata Różnorodności Pedagogicznej budowanej na granicy widzianego i niewidzianego, Światłości i Światła, „symbol stoi jak gdyby w połowie drogi między znanym a nieznanym, między słowem a milczeniem” (W. Stróżewski, 1994, s. 440),
- stało się edukacyjną propozycją wzmagającą indywidualną aktywność twórczą studentów, propozycją sprzyjającą rozwojowi zdolności życiowych człowieka: w sferze intelektualnej – (roz)poznaniu aspektów współczesnych koncepcji pedagogicznych ukrytych w artystycznych narracjach, w sferze interpersonalnej i intrapersonalnej, motywacyjnej, emocjonalnej, duchowej, ogólnie rzecz ujmując pogłębianiu swojego życia osobowego, „przekraczaniu siebie”, odkrywaniu własnego Ja, własnych pasji i powołań w dialogu z drugim człowiekiem (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

## Zaproszenie

Zapraszam Państwa w sferę wyobraźni, „Trzeciego porządku”, galerii niezwykłej, którą rozpoczyna bardzo intrygująca ekspresja plastyczna Tomasza Haury – młodego artysty, absolwenta Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie – zatytułowana **Wychowanie**. Ekspresja ta wzmocniona jest dość wymownym komentarzem Autora: „*Wciśnięci w formę i treść, zdeterminowani przez znaki i symbole, nie zdajemy sobie sprawy, kim moglibyśmy być, idziemy przez życie wchłaniając kulturę – naszego alfonsa*”. W dalszej kolejności znajdują się interpretacje obrazów/dzieł między innymi takich, jak: **Macierzyństwo** Stanisława Wyspiańskiego, **Dzieci – drogowskaz** T. Makowskiego, **Odpooczynek** H. Siemiradzkiego, **Praczk** A. Raka, **Matki** A. Wróblewskiego, **Rodzina** A. Wróblewskiego, wierszy: **Nauka** J. Tuwima, **Sto pociech** Wisławy Szymborskiej, **Rodzicom** Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz tekstów piosenek: **Rodzicom** Małolata & Ajrona, **Wychowanie** T. Love, **Boże daj dom** Dżem, dokonanych przez studentki I roku pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie: Martę Nieorę, Katarzynę Młyńczyk, Annę Janik, Angelikę Kowalczyk, Ewelinę Nitę (w tym miejscu chciałam zaznaczyć, że przez ostatnich osiem lat zebrałam niezwykle dużo interpretacji rozmaitych ekspresji zrealizowanych przez studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza; wyboru obrazów, wierszy, powieści dokonywali sami studenci; pozostałe prace uczynię przedmiotem rozważań w kolejnej publikacji).

Wybrane ekspresje „mówią” o wychowaniu jako o egzystencjalnym sposobie istnienia pokoleń ludzkich zakorzenionym w istocie człowieka – być może tym, co nazywamy człowieczeństwem, „mówią” o zdolności do „bycia wychowywanym”, w oczekiwaniu wychowania, „mówią” o naturze do jego kontynuacji. Ujmując inaczej „mówią” o byciu człowieka na świecie, w świecie i wobec tegoż świata. „W sytuacji wychowawczej wychowanie „przyobleka się” niejako w ciało, lecz nie może tracić nic ze swej duchowości. Utrzymać harmonię pomiędzy niebem a ziemią, pomiędzy duchem a ciałem, oraz odnaleźć w tej harmonii miejsce dla siebie i drugiego, to największa trudność procesu wychowania, której ma sprostać pedagog” (K. Ablewicz s. 157).

Zapraszam do współtworzenia opowieści o wychowaniu idąc śladami dzieł/ekspresji zaproponowanych przez studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

**Galeria Niezwykła**  
**Aspekty wychowawcze w ekspresjach plastycznych**  
**Wychowanie Tomasz Haura**

*Wciśnięci w formę i treść zdeterminowani  
przez znaki i symbole, nie zdajemy sobie  
sprawy kim moglibyśmy być, idziemy przez  
życie wchłaniając kulturę – naszego alfonsa.*

Tomasz Haura



„Według mnie jest to bardzo głęboki rysunek przedstawiający małe dziecko z myślami, w których jest pełno znaków dorosłości. To małe dziecko nauczy się ich w przyszłości i będzie je przyswajać (...). Widać, że jego myśli układają się w znak zapytania. Postać dziecka jest bardzo przejmująca, gdyż ma skarłowaciałe kończyny, brzuch wyraźnie zaokrąglony, ale i jakby popękany, tak jak i cała postać (...). Przejmujące jest to, że dziecko nie ma oka i ust... Przyznam, że bardzo mnie to poruszyło i wciąż zastanawiam się czego to może być symbol. Doszłam do wniosku, iż autor chciał być może pokazać nam, że widzimy tak naprawdę tylko niewiele z otaczającej nas rzeczywistości, ponieważ tym jednym okiem patrzymy na świat i kulturę, jaką pokazują nam inni. Gdy tym drugim okiem moglibyśmy patrzeć inaczej – po swojemu! A tak dajemy się wciągnąć w świat, jaki pokazują nam inni. (Katarzyna Mądryk, studentka I roku, kierunek Pedagogika – fragment interpretacji).

„Na rysunku przedstawiona została postać dziecka (niemowlaka), w którego głowie panuje zamęt i chaos. Już od najmłodszych lat dziecko musi zapoznać się i wpajać sobie określone normy i zasady, których sam na dobrą sprawę nie potrafi jeszcze zrozumieć. Jest zdeterminowany przez otaczające go znaki i symbole zarówno współczesne, jak i te dotyczące historii. (...) Symboli tych jest ogrom. Często człowiek dorosły może się w nich pogubić, a co dopiero małe, niewinne dziecko. Jesteśmy w pewien sposób zależni od otaczającej nas kultury. To ona w pewnym sensie wyznacza nasze aspiracje i to, kim jesteśmy. Przez zamęt, jaki dzieje się w naszej głowie często nie zdajemy sobie sprawy z tego, kim jesteśmy, a kim możemy być. Przez całe nasze życie zaznajamiamy się i wchłaniamy narzuconą nam przez społeczeństwo, w jakim żyjemy, kulturę.” (Ewelina Nita, studentka I roku, kierunek Pedagogika – fragment interpretacji).

„Praktycznie każde wydarzenie i każdy aspekt naszego życia, ma przydzielony dany znak, dany symbol. A my, z czasem zatracamy się w tym świecie i jesteśmy w nim tylko małą, niewiele znaczącą częścią.” (Barbara Wojtasik, studentka I roku, kierunek Pedagogika – fragment interpretacji).

„Obraz Tomasza Haury *Wychowanie* ukazuje małe dziecko, które poddane jest procesowi wychowania. Narzędziem są symbole wpajane od najwcześniejszych chwil życia. Według mnie obraz ten przedstawia wychowanie w złym świetle. Dominują tu odcienie szarości, czerń. Dziecko przypomina bardziej karykaturalną postać. Uwagę przyciągają jego oczy, brak ust oraz głowa, od której odchodzi szereg symboli (...). Na końcu znajduje się krzyż, który ja interpretuje jako zatrąę, zagubienie. Możliwe, że przesłaniem tego obrazu jest to, abyśmy nie poddawali naszego potomstwa tak zaawansowanemu nauczaniu od najmłodszych lat. Powinniśmy stopniowo wdrażać dzieci w świat znaków i symboli.” (Aneta Nocoń, studentka I roku, kierunek Pedagogika – fragment interpretacji).

„(...) Cały obraz jest utrzymany w mrocznej tonacji – co według mnie może oznaczać, iż wychowanie to niełatwy proces, w którym można popełniać błędy,

a te z kolei będą miały ogromny wpływ na dalsze życie. Obraz wykonany jest długopisem, krótkimi kreskami, co symbolizuje ekspresję, pęd, ruch – zmieniamy się dynamicznie, praktycznie przez całe życie. Wszystko, czego doświadczamy, co nas spotyka ma na nas wpływ. Wychowuje nas świat otaczających. Czym jest w wychowanie? – znakiem zapytania.” (Katarzyna Lenart, studentka I roku, kierunek Pedagogika – fragment interpretacji).

**Macierzyństwo** Stanisława Wyspiańskiego (wybór i interpretacja – Marta Niora)

„Obrazy Stanisława Wyspiańskiego zatytułowane *Macierzyństwo* przedstawiają matki z malutkimi dziećmi. Kobiety są tutaj bardzo opiekuńcze i widać, że bardzo kochają swoje dzieci. Wiąż między matką a dzieckiem jest bardzo ważna, zwłaszcza w pierwszych latach jego życia. (...) Matka kocha miłością bezinteresowną, na jej uczucie nie trzeba zasługiwać. Jest ze swoim potomkiem od jego poczęcia, jednoczy się z nim i poświęca mu całe swoje zainteresowanie”. (*fragment interpretacji*).

**Dzieci – drogowskaz** Tadeusza Makowskiego (wybór i interpretacja – Marta Niora)

„(...) Dzieci poszukują drogi, którą chciałyby podążać. Drogowskazem podczas ich wychowania, a tym samym podczas zdobywania nowego doświadczenia mogą być rodzice, nauczyciel, opiekunowie. (...) Ważne jest, aby dziecko wkraczając na drogę dorosłości (...) znalazło kogoś, kto wskaże mu drogę i doradzi jak można postąpić w danej sytuacji. Człowiek, który zostanie ze swoimi problemami sam nie będzie potrafił się z nimi uporać, potrzebuje kontaktu z drugim człowiekiem”. (*fragment interpretacji*).

**Odpczynek** Henryka Siemiradzkiego (wybór i interpretacja – Marta Niora)

„Dzieło Henryka Siemiradzkiego *Odpczynek* przedstawia dwie kobiety z dzieckiem na tle pięknego krajobrazu. Natura jest związana z wychowaniem, ponieważ człowiek (jak stwierdził sam Erazm z Rotterdamu) składa się z 2 pierwiastków: ludzkiego i zwierzęcego. Element zwierzęcy to wszystko to, co pierwotne, naturalne, agresywne. Dzieło przedstawia pojednanie człowieka z naturą, choć z drugiej strony, wychowanie to ciągłe wyprowadzanie człowieka ze stanu natury do stanu kultury”. (*fragment interpretacji*).

**Praczk** Aleksander Rak (wybór i interpretacja – Marta Niora)

„Obraz *Praczk* Aleksandra Raka przedstawia kobiety podczas pracy. Kobiety z zaciekawieniem przygląda się małe dziecko. Dziecko, najprawdopodobniej dziewczynka, uczy się, jakie będą w przyszłości jej obowiązki i zadania. Kobiety są dla dziewczynki przykładem do naśladowania. (...) Na drugim planie widać mężczyzn, którzy wspólnie nad czymś pracują. Widoczny jest tutaj podział ról w społeczeństwie.” Wychowanie ma charakter adaptacyjny. (*fragment interpretacji*).

**Matki** Andrzeja Wróblewskiego (wybór i interpretacja – Marta Niora)

„Obraz Andrzeja Wróblewskiego *Matki* przedstawia dwie kobiety opiekujące się dziećmi. Jedna nosi swojego potomka na rękach. Niemowlę jest zdane wyłącznie na opiekę matki. (...) Człowiek, aby mógł prawidłowo funkcjonować, musi żyć z innymi, czuć ich bliskość i opiekę. Ważne jest również poczucie jedności i wzajemnego zrozumienia. Druga mama natomiast czuwa nad swoją pociechą podczas jej zabawy. Patrząc na ten obraz przychodzi mi na myśl definicja wychowania G. Manco, który stwierdził, że wychowywać to znaczy przyzwyczajając dzieci do obchodzenia się bez rodziców. To ciągła nauka samodzielności i somodoskonalenia”. (*fragment interpretacji*).

**Rodzina** Andrzeja Wróblewskiego (wybór i interpretacja – Marta Niora)

„Obraz Andrzeja Wróblewskiego *Rodzina* przedstawia pełną rodzinę: matkę, ojca i dziecko. Rodzice siedzą naprzeciwko siebie, dziecko jest nieco od nich oddalone. Rodzice wyglądają na skupionych. Może rozmyślają nad tym, jak uzdrowić swoją rodzinę, jak najlepiej wychować swojego potomka? Na rodzicach zawsze ciąży największa odpowiedzialność, jeśli chodzi o kwestie wychowawcze. Dziecko ma podniesioną rączkę, można przypuszczać, że płacze i wyciera oczka. Płacz jest oznaką strachu i niepokoju. Niemowlę pewnie boi się samotności, bo rodzice są od niego oddaleni. A przecież obecność rodziców jest ważna dla prawidłowego rozwoju dziecka, dla jego poczucia bezpieczeństwa. Znalezienie czasu dla bliskiej osoby jest wyrazem zainteresowania, zaangażowania i miłości (...). (*fragment interpretacji*).

#### **Aspekty wychowawcze w ekspresjach werbalnych**

(wybór i interpretacja Angelika Kowalczyk, Marta Niora, Annę Janik, Katarzyna Młyńczyk, Ewelina Nitę – studentki I roku, kierunek Pedagogika)

Angelika Kowalczyk

„Wychowanie jest rozumiane różnie w różnych tekstach kultury. Każdy z Nas inaczej patrzy na świat, rzeczywistość, która jest nieodzowną częścią naszego życia. Analogicznie – twórcy, poeci, pisarze będą inaczej patrzyli na ten proces, który ma na celu ukształtowanie jednostki ludzkiej.

Każdy z tych ludzi uchyli nam tylko część tego, co chcieliby nam przekazać między innymi, jak wiele od samego wychowania zależy i jakie ono ma ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka.

Naruszewicz zobrazował je tymi słowami:

*Wszystko idzie za mądrym wychowaniem  
Młodzi dobre nasienie płonnych chwastów nie wywodzi  
Jaki grunt, taki na nim gmach niechybnie stanie  
Na słabym najwspanialsze padnie budowanie.*

W tym cytacie mowa o tym, iż jak wychowamy młodego człowieka, jakie wartości mu wpoimy, tak on będzie lub i nie będzie spełniał swoich obowiązków, czy też określonych ról społecznych.



Wychowanie musi być przede wszystkim mądre. Wnikając głębiej można by rzec rozsądne, takie, aby ludzie, których wychowujemy potrafili odróżnić dobro od zła, dokonywali właściwych wyborów w swoim życiu. Byli uczciwi, dobrzy, sprawiedliwi (...).

Jeśli tak jednostka zostanie wychowana, bardzo prawdopodobne jest, że według wcześniejszego wpojonego wzorca wychowa swoje dzieci. Świadczy o tym cytat:

*Dobre nasienie płonnych chwastów nie wywodzi*

Zaś, cytat, który przedstawię poniżej świadczy o tym, iż jeśli wychowanie ma negatywny skutek, wpływ, to wszystkie plany związane z daną jednostką, czy też marzenia, cele pokładane właśnie w niej upadną.

*Na słabym najwspanialsze padnie budowanie*

Z kolei Aleksander Tyszyński inaczej ukazuje nam istotę wychowania. Obrazuje to cytat:

*(...) Cóż jest to wychowanie,  
Jeśli nie oddalanie tylko człowieka  
Od stanu przyrodzonego, a naginanie  
Go do uprzedzeń, narodów, uznanych za dobre w  
Jakim miejscu świata?*

Moim zdaniem poeta zwraca uwagę, iż wychowanie to proceder mający na celu uwolnienie jednostki ludzkiej w pewnym, znaczącym stopniu od pierwotnych instynktów, wypracowaniu pewnych określonych i dobrych zachowań, norm, wartości, względnej umiejętności panowania nad sobą, nad emocjami, które powinny mieć określone miejsce w życiu każdego człowieka, te wartości są odmienne, jak sam stwierdza: *Jakim miejscu świata?*

Stawia pytanie...

Wniosek nasunął mi się sam...

Świat jest wielobarwny, różne są kultury, obyczaje, wartości, nie sposób wymienić wszystkie czynniki, które zajmują istotną rolę w procesie wychowawczym, bo nie o to tu chodzi (...). A o to, że każdy odbiera je inaczej, ma inny sposób myślenia, jest rozumiane wielorako”.

### ***Sto pociech* Wisława Szymborska**

(wybrała i zinterpretowała Marta Nieora)

*Zachciało mu się szczęścia,  
zachciało mu się prawdy,  
zachciało mu się wieczności,  
patrzcie go!  
ledwie rozróżnił sen od jawy,  
ledwie domyślił się, że on to on,  
ledwie wystrugał ręką z płetwy rodem*

*krzesiwo i rakieta,  
 łatwy do utopienia w łyżce oceanu,  
 za mało nawet śmieszny, żeby pustkę śmieszyć,  
 oczami tylko widzi,  
 uszami tylko słyszy,  
 rekordem jego mowy jest tryb warunkowy,  
 rozumem gani rozum,  
 słowem: prawie nikt,  
 ale wolność mu w głowie, wszechwiedza i byt  
 poza niemądrym  
 patrzcie go!*

*Bo przecież chyba jest,  
 naprawdę się wydarzył  
 pod jedną z gwiazd prowincjonalnych.  
 Na swój sposób żywotny i wcale ruchliwy.  
 Jak na marnego wyrodka kryształu –  
 dość poważnie zdziwiony.  
 Jak na trudne dzieciństwo w koniecznościach stada –  
 Nieźle już poszczególny.  
 Patrzcie go!  
 Tylko tak dalej, dalej  
 Choć przez chwilę,  
 Bodaj przez mgnienie galaktyki małej!  
 Niechby się wreszcie z grubsza okazało,  
 Czym będzie, skoro jest.  
 A jest – zawzięty.  
 Zawzięty, trzeba przyznać, bardzo.  
 Z tym kółkiem w nosie, w tej todze, w tym swetrze.  
 Sto pociech, bądź co bądź.  
 Niebożę.  
 Istny człowiek.*

„Wiersz Wisławy Szymborskiej *Sto pociech* opowiada o człowieku, który pragnie żyć. Chce prawdy, szczęścia i życia wiecznego. Mimo, że jest istotą rozumną nie zawsze wszystko wie, a wiedzę zdobywa podczas procesu poznawania świata i zdobywania doświadczenia. Jest tylko jednym z milionów ludzi, którzy mają podobne pragnienia i marzenia. Pragnie wolności i wszechwiedzy, jest zawzięty, ale JEST – »*Sto pociech, bądź co bądź. Niebożę. Istny człowiek*«. (fragment interpretacji).

### **Nauka Julian Tuwim**

(wybrała i zinterpretowała Marta Nieora)

*Nauczali mnie mnóstwa mądrości,  
 Logarytmów, wzorów, formulek,  
 Z kwadracików, trójkacików i kółek  
 Nauczali mnie – nieskończoności.*

Rozprawiali o cudach przyrody,  
Poznawałem różne tajemnice:  
W jednym szkiełku – życie w kropli wody,  
W drugim zaś – kanały na księżycu.

Mam tej wiedzy zapas nieskończony:  
2(pi)r, H dwa SO cztery,  
Jablka, lampy Crookesy, Newtony,  
Azot, wodór, zmiany atmosfery...

Wiem o kuli napelnionej lodem,  
O bursztynie, gdy się go pociera,  
Wiem, że ciało zanurzone w wodzie  
Traci tyle, ile...et cethera.

Ach, wiem jeszcze, że na drugiej półkuli  
Słońce świeci, gdy u nas jest ciemno.  
Różne rzeczy do głowy mi wkuli,  
Tumanili nauką daremną.

I nic nie wiem, i nic nie rozumiem,  
I wciąż wierzę biednymi zmysłami,  
Że ci ludzie na drugiej półkuli  
Muszą chodzić do góry nogami.

I do dziś mam taką szkolną twogę.  
Bóg mnie wyrwie, a stanę bez słowa.  
Panie Boże – odpowiadać nie mogę,  
Ja – wymawiam się, mnie boli głowa.

Trudna lekcja, nie mogłem od razu,  
Lecz nauczę się, po pewnym czasie.  
Proszę, zostaw mnie na drugie życie,  
Jak na drugi rok w tej samej klasie.

„Wiersz Juliana Tuwima *Nauka* mówi o tym, że człowieka można nauczyć mnóstwa mądrości, wzorów, formułek, wiedzy o przyrodzie i czasach przeszłych. Mimo, że mamy ogólną wiedzę na temat rzeczywistości, w której żyjemy, tak naprawdę nie jesteśmy w stanie nauczyć się, jak w danej sytuacji postąpić. Nie możemy nauczyć się życia bez wcześniejszego zdobycia doświadczenia. Życie cały czas nas zaskakuje, nie ma określonych reguł postępowania, a przede wszystkim nie da się go powtórzyć. Czasami można pogubić się w rzeczywistości, bo niełatwo zrozumieć świat jedynie z perspektywy innych osób (...) (*fragment interpretacji*).

**Rodzicom Krzysztof Kamil Baczyński**

(wybrała i zinterpretowała Katarzyna Młyńczyk)

*A otóż i macie wszystko.  
Byłem jak lipy szelest,  
na imię mi było Krzysztof,  
i jeszcze ciało – to tak niewiele.*

*I po kolana brodząc w blasku  
ja miałem jak święty przenosić Pana  
przez rzekę zwierząt, ludzi, piasku,  
w ziemi brnąc po kolana.*

*Po co imię takie dziecinne?  
Po co, matko, taki skrzydeł pokrój?  
Taka walka, ojcze, po co – takiej winie?  
Od lez ziemi krwawo mi, mokro.*

*Myślałaś, matko: „On uniesie,  
on nazwie, co boli, wytłumaczy,  
podźwignie, co upadło we mnie, kwiecie  
– mówiłaś – rozkwitaj ogniem znaczeń”.*

*Ojcze, na wojnie twardo.  
Mówiłeś pragnąc, na ziemię cierpiąc:  
„Nie poznasz człowieczej pogardy,  
udźwigniesz sławę ciężką”.*

*I po cóż taka dziecinnie,  
po cóż dzieciństwo jak płomieni dom?  
Zanim dwadzieścia lat minie,  
umrze mu życie w złocieniach rąk.*

*I po cóż wiara taka jak sosna,  
za wysoko głowica, kiedy pień tną.  
A droga jakże prosta,  
gdy serce niezdarne – proch.*

*Nie umiem, matko, nazwać, nazbyt boli,  
nazbyt mocno śmierć uderza zewsząd.  
Miłość, matko – już nie wiem, czy jest.  
Nozdrza rozdęte z daleka Boga wietrzą.*

*Miłość – cóż zrodzi – nienawiść, struny lez.  
Ojcze, broń dźwigam pod kurtką,  
po nocach ciemno – walczę, wiary wiedną.  
Ojcze – jak tobie – prócz wolności może i dzieło,  
może i wszystko jedno.*

*Dzień czy noc – matko, ojcze – jeszcze ustoję  
w trzaskawicach palb, ja, żołnierz, poeta, czasu kurz.  
Pójdę dalej – to od was mam: śmierci się nie boję,  
dalej niosąc naręcza pragnień jak spalonych róż.*

„(...) Wiersz ten został napisany 30.08.1943 roku, czyli niemal rok przed śmiercią poety. Dotyczy on uczuć skierowanych właśnie do jego rodziców. (...) Poeta chce im podziękować za to, kim jest, jakim jest człowiekiem. (...) Rodzice Baczyńskiego nadając synowi to charakterystyczne imię, które oznacza „niosący Chrystusa”, chcieli pokazać, że jest on dla nich kimś wyjątkowym, niezwykłym, że ciąży na nim odpowiedzialność. Wojna przynosi przyspieszone dorastanie, niezgodne z rytmem życia, gdyż trzeba rozstać się z młodzieńczymi iluzjami i marzeniami, skonfrontować je z rzeczywistością. Ideały, które wpoili mu rodzice, a nawet święte imię nie są mu potrzebne, bo nie ma żadnej nadziei na lepsze jutro, jest świadomy, że w każdej chwili może umrzeć z rąk wroga i dlatego jego los jest tak tragiczny (...).

Ojciec przez całe życie wpajał mu miłość do ojczyzny, żołnierskie tradycje, inspirował do pisania, a matka wierzyła, że: „On uniesie, on nazwie, co boli, wytłumaczy”. Krzysztof Kamil nie godzi się, ale jednocześnie nie krytykuje rodziców za wymagania i nadzieje, jakie w nim pokładali.

Wiersz *Rodzicom* ukazuje aspekty wychowania patriotycznego. Pokazuje miłość i szacunek do ojczyzny, do poezji, do drugiego człowieka.” (*fragment interpretacji*).

### **„Oskar i pani Róża” Eric-Emmanuel Schmitt**

(wybrała i zinterpretowała Anna Janik)

„Wszyscy wiemy, że proces wychowania trwa przez całe życie człowieka (...). Książka *Oskar i pani Róża* opowiada historię chorego dziesięcioletniego chłopca, który wkrótce ma umrzeć. Historia ta jest najlepszym przykładem na to, iż nie tylko dzieci uczą się od dorosłych, że nie tylko osoba dorosła może wychowywać, ale i odwrotnie. Doskonale widać to w relacjach pomiędzy tytułowymi bohaterami – Oskarem i wolontariuszką, panią Różą. Pani Róża dzięki swemu doświadczeniu, życiowej mądrości, dzięki sprytnym i nietuzinkowym pomysłom pomaga chłopcu w ostatnich dniach jego egzystencji żyć pięknie, pomaga mu odnaleźć radość i sens życia. Jak również pomaga uwierzyć chłopcu w Boga, w sens pisania do Niego listów, rozmowy z Nim, powierzania Mu problemów i trosk (...). Róża wie, że nie wystarczą puste słowa, nakazy, czy polecenia, na wszystko, o czym mówiła miała przykłady z własnego życia. Oskar darzył ją ogromnym szacunkiem, ufał jej i naśladował ją. Przez te kilkanaście dni wychowywała Oskara, opiekowała się nim dając mu oparcie, pokazała, jakie życie wiedzie osoba w podeszłym wieku. Ale i Oskar wychowywał panią Różę. Dzięki prostocie swego umysłu i widzenia świata z perspektywy dziecka pozwolił zauważyć jej rzeczy, których normalnie patrząc z perspektywy świata dorosłych by nie zauważyła. Oskar robił to zadając bardzo ważne pytania. W jego sercu było tyle dobroci, miłości i wrażliwości, a w głowie inteligencji i mądrości, że sam umiał patrzeć na ludzi i naprawę ich zauważać, z ich troskami i radościami. Pewnego dnia zaproponował, że zaopiekuje się panią Różą

i ją zaadoptuje, bo widzi, że ona tego potrzebuje. Dzięki swojej przyjaciółce wiedział też, kiedy popełnił błąd, i w jaki sposób powinien go naprawić.

Opowiadanie to jest niezwykle wartościowe, pozwala nie tylko dostrzec aspekty wychowawcze, edukacyjne. Utwierdza nas w przekonaniu o inteligencji i mądrości dzieci, przypomina, że warto czasem spojrzeć na „coś” oczami dziecka (...), pokazuje nam, że zarówno dzieci, jak i dorośli mogą dać sobie wzajemnie coś naprawdę cennego.” (*fragment interpretacji*).

### **Aspekty wychowawcze w ekspresjach muzycznych**

(teksty piosenek)

#### **Rodzice Małolat & Ajron**

(wybór i interpretacja Katarzyna Młyńczyk)

*Kiedyś Ty z tatą na imprezach przy paru piwach  
Teraz ja idę na melanż dziś tak to się nazywa dziś  
Ty się martwisz skąd biorę pieniądze  
k... przecież jej nie powiem prosto w twarz tak nie mogę,  
więc kłamię w żywe oczy boje się o jej zdrowie  
a później jak się dowie przecież i tak ma dosyć  
Boże chroń ich by jak najwięcej dożyli  
By zobaczyli, że coś osiągnę, jak inni może  
Jeszcze zdążę, wiem też się martwisz o mnie  
Wiem, że chcesz dla mnie dobrze mamo  
Wiem boisz się, że to Ty pierwsza przyjdiesz na mój pogrzeb mamo  
Kocham cię, choć często mówię przykre słowa  
One cię ranią wiem, kiedy tak klnę mówisz bój się Boga  
Niestety rzadko przepraszam, więc w tym kawałku cie przepraszam  
Niech to trafia do wszystkich chłopaków, dla których  
Tak dużo by zrobiła matka  
Bo co jeśli nam jej zabraknie, co...*

*Znowu zostałeś dłużej w pracy  
Znow musiałeś się napić by coś załatwić takie czasy wiem  
Pamiętam jak wracałeś klóciłeś się z matką  
Lecz robiłeś wtedy wszystko by nam było lepiej tato  
Tak rzadko gadamy już jak ojciec z synem  
Pamiętam jak rozmawialiśmy że mam talent  
Ze ten rap może zyski przynieść  
Teraz tylko boisz się by nie dopadł mnie kryminal  
Wtedy we mnie wierzyłeś wiem  
Marzysz o samochodach o domu  
Gdzieś poza miastem cała pensja idzie na świadczenia  
Na raty i na żarcie  
Jeszcze chciałbyś żebyś miła coś na starcie  
Gdybym miał jakiś plan jeśli mi się pofarci  
Kupiłbym Ci dobrą furę i ten dom poza miastem  
Na stare lata żebyś mógł tam mieszkać z mamą  
Jeśli tylko dostanę szansę by zarobić trochę większy hajs*

*Żeby sobie coś wynajął  
I was odciążył wiem życie nie jest tanie wiem.*

„Utwór *Małolata & Ajrona Rodzice* to apel syna do rodziców z prośbą o wybaczenie wszelkich zranień, jakie im zadał w ciągu swojego życia, ukłon w stronę rodziców.

Pierwsza zwrotka jest skierowana do mamy. Autor tekstu wspomina jak rodzice kiedyś razem wychodzili na imprezy i przyznaje, że role się odwróciły, teraz on chodzi „na melanz”. Zdaje sobie sprawę, że mama martwi się o niego, że chce dla niego jak najlepiej, że wiele dla niego dobrego w życiu zrobiła. (...) bardzo ją kocha, i nie chce przysparzać jej trosk (...). Boi się o jej zdrowie i życie. Prosi Boga by chronił rodziców. Chce im pokazać, że na dużo go jeszcze stać. Apeluje do innych chłopaków, by cenili własne mamy (...).

Druga zwrotka jest skierowana do ojca. (...) Docenia to, że czynił on wszystko, by żyło im się lepiej. Żałuje, że nie prowadzą rozmów jak kiedyś. (...) Chciałby pomóc rodzicom w ich planach życiowych. Wie, że ojciec zawsze marzył o samochodzie i domu za miastem, i obiecuje, że pomoże im w zrealizowaniu ich marzeń.

Z tekstu emanuje miłość i szacunek do rodziców, do drugiego człowieka.

Autor zaprasza słuchacza do refleksji nad jego własnym postępowaniem wobec swoich rodziców.” (*fragment interpretacji*).

### ***Boże daj dom* Dżem**

*słowa: Ryszard Rydel*

(wybór i interpretacja Ewelina Nita)

*Boże daj mu dom, cichy kąt,  
Ojca matkę i rodziny smak,  
Zwykły uśmiech, ludzki gest,  
Łóżko krzesło płyty dwie.  
Boże daj mu dom, cichy kąt.  
Boże daj mu dom, mama jak z obrazka,  
Ojciec też jak z żurnala mód.  
Wszystko tu na pokaz, z telewizji świat.  
Dadzą Ci kawalek kiedy tylko chcesz.  
Boże daj dom, Boże daj mu dom.  
Nie zobaczą nawet kiedy jest już źle.  
Boże daj, daj mu dom, cichy kąt.  
Kupią Ci zabawkę, gdy egzamin zdasz.  
Zamiast ojca, matki skład przedmiotów masz.  
Boże daj dom. Boże daj mu dom.  
Kupią Ci zabawkę, gdy egzamin zdasz.  
Zamiast ojca, matki skład przedmiotów masz.  
Masz niby rodzinę, niby wszystko gra.  
Boże daj mu dom, cichy kąt i psa.  
Boże daj dom, Boże daj dom,*

*Boże daj dom, daj mu dom  
 Chciałby żyć inaczej chciałby być nawet sam.  
 Boże daj mu dom, daj mu dom, cichy, cichy kąt.  
 Daj mu dom, daj mu dom,  
 Cichy kąt, cichy kąt,  
 Daj mu dom, cichy kąt,  
 Cichy kąt.*

Ten utwór to apel do Pana Boga z prośbą o to by dał „mu” „dom, cichy kąt, Ojca matkę i rodziny smak”, normalna, kochającą się rodzinę, „zwykły uśmiech, ludzki gest”. (...) Niech zniknie znikome zainteresowanie, przedmiotowe traktowanie: „Zamiast ojca, matki skład przedmiotów masz”, metoda nagradzania typu: „Kupią Ci zabawkę, gdy egzamin zdasz”. Zamiast tego chciałby chwilę uwagi i czasu poświęconego wyłącznie jemu. Dom to nie przedmioty, dom to wspólne przebywanie, rozmowa, atmosfera w nim panująca i relacje, jakie zachodzą między członkami rodziny. (*fragment interpretacji*).

A na zakończenie

### **Wychowanie T. Love**

*Słowa: Zygmunt Staszczuk*

(wybór Marta Mrowiec, Marta Lepek)

*Dziękuję mamie i tacie za opiekę  
 Za ciepło rodzinne i kłótnie przy kolacji  
 Dziękuję szkole za pierwsze kontakty  
 Za dzikie wakacje i nerwy w ubikacji*

*Ojczyznę kochać trzeba i szanować  
 Nie deptać flagi i nie pluć na godło  
 Należy też w coś wierzyć i ufać  
 Nie deptać flagi i nie pluć na godło*

*Cześć, gdzie uciekasz? Skryj się pod mój parasol  
 Tak strasznie leje i mokro wszędzie  
 Ty dziwnie oburzona odpowiadasz: „Nie trzeba”  
 Uciekasz w swoją stronę, bo tak cię wychowali  
 Ojczyznę kochać trzeba i szanować*

*Nie deptać flagi i nie pluć na godło  
 Należy też w coś wierzyć i ufać  
 Nie deptać flagi i nie pluć na godło  
 Wydaje mi się, że jesteś gdzieś daleko*

*Tak mi się tylko wydaje, bo właśnie ciebie nie ma  
 Tak bardzo chciałbym, abyśmy zwariowali  
 Tak bardzo chciałbym, lecz tak nas wychowali*



## Bibliografia

- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Studium Sytuacji Wychowawczych, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007), *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Impuls, Kraków.
- Gadamer H-G. (1994), *Prawda i metoda*, Kraków.
- Gadamer H-G. (1979), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa.
- Gołaszewska M. (1977), *Człowiek w zwierciadle sztuki*, Warszawa.
- Górniewicz J. (1898), *Sztuka i wyobraźnia*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- Hałas E. (1991), *Znaczenie i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*, Lublin.
- Limont W. (1996), *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Jankowska D. (201), *Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego – w świetle współczesnych dyskusji nad możliwościami naukowego poznania*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Bogaj A. (red.), Warszawa – Kielce.
- Jaworska M., Witkowski L. (2007), *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermana Hessego*, WSH TWP, UKW, UJ, Szczecin – Bydgoszcz – Kraków.
- Łukaszewicz R. (1998), *Alternatywy w kształceniu: szanse i zagrożenia*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Kraków.
- Łukaszewicz R. (2000), *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie od końca wizji do wizji końca*, „Forum Oświatowe” 1 (22), Warszawa.
- Łukaszewicz R. (1994), *Edukacja z wyobraźnią*, Fundacja WIE, Wrocław.
- Łukaszewicz R. (2006), *Edukacja jako metafora kreowania witraży*, [w:] *Natura – Edukacja – Kultura. Pedagogia źródeł*, B. Przyborska (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Łukaszewicz R. (1994), *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa.
- Nalaskowski A. (2006), *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Impuls, Kraków.
- Rubacha K. (2005), *Pedagogika jako przedmiot pedagogiki i subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa.
- Rudkowiak J. (1996), *Wielość języków*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Impuls, Kraków.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek, *Wstęp* I. Wojnar, Ossolineum, Wrocław.
- Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.

- Staszczuk Z. (2007), *Wyobraźnia – Ekspresja – twórczość – Metafora w pedagogice*, [w:] M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stuhr J. (2007), *Wyobraźnia – Ekspresja – twórczość – Metafora w pedagogice*, [w:] M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Suchodolski B. (1975), *Labirynty współczesności*, PIW, Warszawa.
- Suchodolski B. (1989), *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa.
- Szahaj A. (2004), *Zniewalająca moc kultury*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Śliwerski B. (2007), *Jaki paradygmat?*, Lublin (z materiałów przygotowanych na VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogów w Lublinie).
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- Tischner J. (1993), *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków.
- Wilber K. (2000), *Jeden smak*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Jaka kultura?*, Lublin (z materiałów przygotowanych na VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogów w Lublinie).
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* (z aneksem o Sergiuszu Hesse), Kraków.
- Wojnar I. (1985), *Rola sztuki w poznawaniu świata*, [w:] *Nauka w kulturze ogólnej, cz.1, Problemy upowszechniania postawy naukowej*, Ossolineum, Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Zakrzewska-Manterys E. (1998), *Hermeneutyczne inspiracje*, „Oficyna Naukowa”, Warszawa.

Beata ŁUKASIK

## **Wiedza osobista nauczyciela – implikacje pedagogiczne**

Wiedza, jako teoretyczna podstawa podejmowanych działań, jest jednym z bardziej złożonych problemów dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli. W literaturze przedmiotu odnaleźć można różnego rodzaju typologie i klasyfikacje wiedzy zawodowej nauczycieli, które to przedstawiają liczne jej aspekty i formy. Owa różnorodność determinowana jest formalnymi orientacjami epistemologicznymi, podzielanymi przez badaczy profesji nauczycielskiej. Do współczesnych stanowisk teoriopoznawczych wykorzystywanych w refleksji nad wiedzą nauczycieli należą epistemologie: pozytywistyczna, interpretacyjna i krytyczna (I. Kawecki, 2004).

Zwolennicy pozytywizmu, koncentrujący się na zależnościach typu proces-wynik i ukierunkowani na przewidywanie oraz kontrolę ludzkiego zachowania, ujmują wiedzę profesjonalną jako rzeczywistość rządzoną przez prawa, reguły, wyraźnie skumulowaną i oddzieloną od wartości. Zgodnie z pozytywistyczną optyką, wiedza może być całkowicie obiektywna.

Odmiennej sposób ujmowania wiedzy nauczycielskiej jest związany z tzw. „teorią krytyczną”, której przedstawiciele, są przekonani o niesprawiedliwości współczesnych systemów oświatowych i społecznych. Szczególnie mocno podkreślają oni konieczność wprowadzania reform. Głównym przedmiotem zainteresowania badaczy zorientowanych krytycznie są wartości, które to ukierunkowują działania i przyczyniają się do zmiany otaczającej nas społecznej rzeczywistości.

Niektórzy badacze profesji nauczycielskiej przyjmują założenie o wzajemnym przenikaniu i przeplataniu się tego co poznawane z poznającym, co oznacza, że wzory kulturowe badacza „stają się sondą bądź narzędziem, odkrywającym różnicę pomiędzy jego kulturą, a kulturą badaną” (I. Kawecki, 2004, s. 50). Podejście takie nazywane interpretacyjnym wiąże się z potrzebą empatycznego rozumienia znaczeń.

Zasygnalizowane tu orientacje epistemologiczne nie pozwalają jednak na rozstrzygnięcie problemu istoty wiedzy nauczycielskiej. Wiedza ta nie jest monolitem, a raczej rozbudowanym systemem, w którym trudno wyodrębnić poszczególne części. Liczne próby podejmowane w celu ustalenia składników

konstytuujących wiedzę nauczyciela prowadziły zwykle do omówienia tylko pewnej grupy komponentów.

W swoich rozważaniach chciałabym odwołać się do typologii B. Jeansa (za: I. Kawecki, 2004), według którego wiedza profesjonalna nauczyciela składa się z:

- wiedzy paradygmatycznej,
- wiedzy pedagogicznej,
- wiedzy pragmatycznej (osobistej).

Wiedza paradygmatyczna jest wstępnym warunkiem nauczania. Jest to wiedza stanowiąca przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu.

Wiedzę, która jest domeną nauczycieli w związku z wykonywaną przez nich pracą nazywać będziemy wiedzą pedagogiczną. Możemy mówić o niej jako kompleksie informacji, „który obejmuje wiele z tego, co nie jest wyłącznie nauczaniem” (I. Kawecki, 2004, s. 55). Nauczycielowi potrzebna jest (poza wiedzą związaną z prawidłowościami procesu dydaktycznego) wiedza dotycząca organizacji pracy klasy jako grupy, wiedza o mechanizmach rozwoju dziecka i metodach jego poznawania, wiedza odnosząca się do otoczenia społeczno-kulturowego szkoły itp.

Można powiedzieć, że wymienione dwa typy wiedzy stanowią wiedzę profesjonalną, czyli taką, która jest fundamentem efektywnego działania w zawodzie. Nauczyciele należą do grupy zawodowej, na której ciąży obowiązek pogłębiania swojej wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej. Powinność ta jest uświadamiana przez pedagogów, którzy deklarują konieczność śledzenia nowości wydawniczych, udziału w konferencjach metodycznych, pracy w zespołach samokształceniowych związanych z daną specjalnością. W moim przekonaniu jednak, niezmiernie ważna w zawodzie nauczyciela jest tzw. wiedza osobista czyli pragmatyczna. Stanowi ona swoistą mieszankę wiedzy profesjonalnej i praktycznego doświadczenia, które jest odmienne dla poszczególnych jednostek. Wiedzę osobistą buduje sam nauczyciel, na niej też opiera się pragnąc zrozumieć otaczającą rzeczywistość edukacyjną obfitującą w niejasne zdarzenia i sytuacje. Niezbędny jest mu zatem namysł, krytyczna refleksja nad własną działalnością, która pozwala unicestwić wiarę w niezachwiany porządek świata i poczucie racji (L. Witkowski, 1998), pozwala odkryć, iż posiadane edukacyjne schematy (wyuczone w zakładach kształcenia sposoby postępowania) stają się bezużyteczne w nowych odmiennych sytuacjach. Refleksja jest narzędziem burzenia pewności nauczycielskiego osądu wydarzeń w jakie jest uwikłany, ponadto daje mu szansę na ponowne „dostrojenie się” do aktualnych „częstotliwości” (K. Polak, 1999), naprawienie tego, co zostało zniszczone działaniem pochopnym i bezrefleksyjnym. Nikogo w tym gronie nie trzeba przekonywać, że działalność zawodowa nauczyciela jest specyficzna i nigdy do końca określona. Do rozwiązywania licznych problemów dydaktycznych nie wystarcza znajo-

mość twierdzeń i umiejętność posługiwania się tradycyjnymi procedurami, które bardzo często nie pasują do dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej. Pojawia się zatem potrzeba podjęcia intelektualnego wysiłku dla ustalenia znaczeń edukacyjnych, interpretacji kulturowych „tekstów” pedagogicznych, co w konsekwencji pozwala budować z nich „to co własne” (A. Pluta, 1997, 1998). Owa własność, czyli wiedza osobista nauczyciela, winna w moim odczuciu oznaczać m.in.:

- świadomość roli własnych doświadczeń postrzegania rzeczywistości edukacyjnej,
- unaocznienie zawodności myślenia według zasady: jedna przyczyna – jeden skutek,
- demistyfikację edukacyjnych schematów.

Pedagog poprzez autentyczne, prawdziwe uczestnictwo w zdarzeniach edukacyjnych ma szansę budować własną, osobistą wiedzę o edukacji. Receptywne uczestnictwo w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej pozwala nie tylko zrekonstruować doświadczenie, ale także formułować wnioski i abstrakcje wykraczające poza horyzont konkretności (wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej), a zatem stanowi fundament jednego z aspektów wiedzy nauczyciela – wiedzy pragmatycznej, osobistej, „własnej prawdy” o edukacji.

Wiedza osobista nauczyciela, dzięki uruchamianej refleksji, staje się czymś na podobieństwo funkcjonalnej mapy edukacyjnego świata, pozwalającej mu w tym świecie działać i odnaleźć swoje miejsce. Wydaje się ona zawierać zarówno aspekty o charakterze kognitywnym (pozwalając dzięki uruchomionemu namysłowi poznawać świat), jak i wartościująco-afektywnym (sprzyjając ocenie wartości świata edukacji). Mając na uwadze strukturę wiedzy osobistej pedagoga można wskazać na takie jej elementy jak:

- a) koncepcja rzeczywistości pedagogicznej,
- b) system wartości (normy zachowań),
- c) orientacja na działanie (przekonanie o własnych możliwościach) (K. Polak, 1999).

Źródła wiedzy osobistej należałoby natomiast poszukiwać w:

- a) dotychczasowym doświadczeniu nauczyciela, będącym rezultatem realizacji zadań zawodowych we wszystkich obszarach jego pracy,
- b) bieżącej praktyce oświatowej, działalności kolegów z zespołu pedagogicznego, oferty ośrodków doskonalenia zawodowego,
- c) wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej zdobywanej przez nauczyciela w toku kształcenia zawodowego (por. S. Palka, 1998).

Przedstawiany typ wiedzy nauczyciela, wykazuje podobieństwo z tym co D. Schön nazwał „refleksyjną praktyką”. Nauczyciel refleksyjny postawiony wobec problemowej sytuacji, umie się z nią uporać przez uruchomienie swej wiedzy (przedmiotowej i pedagogicznej) oraz doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu. W rezultacie poglądy i działania nauczyciela stają się podatne na

modyfikację. Nauczyciel dzięki refleksji w, nad i o działaniu generuje nową, osobistą wiedzę, która przyczynia się do rozwoju osobowego, do rozwoju umiejętności kierowania sobą, do kształtowania zawodowej tożsamości.

### **Wiedza osobista nauczyciela a stadia rozwoju zawodowego**

Nauczyciel podejmując pracę, początkowo nie odczuwa dystansu w zakresie poznawczym i sposobów działania. Nie ma więc powodu do niepokoju (przedkonwencjonalne stadium rozwoju zawodowego) i powieła to, do czego był przygotowany w procesie kształcenia do zawodu. Rzeczywistość edukacyjna nie jest konstruowana, lecz dana, a nauczyciel oswajając ją i akceptując jednocześnie w nią wrasta. W tej fazie rozwoju nauczyciel wykonuje czynności zawodowe przez kopiowanie, naśladowanie wzorów działania. Cały jego wysiłek jest skierowany na dokładność imitacji czynności. Odtwórczym działaniom praktycznym nauczyciela nie towarzyszy refleksja nad zasadnością powielanego wzoru czynności praktycznych. Istotą pracy nie jest świadome działanie, lecz zbliżenie własnych działań do przyjętych schematów, które nie wymagają modyfikacji. Nie można tu mówić o budowaniu tego co „własne”, o osobistej (praktycznej) wiedzy nauczyciela. Działanie jego zorientowane jest bowiem na adaptację do jedynie możliwego świata edukacji, uporządkowanego, w zamian za poczucie bezpieczeństwa (i uznania).

Następnie w rozwoju zawodowym nauczyciela dochodzi do głosu konwencja, której to nienaruszalny kanon reguluje podejmowane czynności. Na tym etapie rozwoju nauczyciel rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz uświadamia sobie ich uzasadnienia, ale uzasadnienia te nie „należą” do niego, są bowiem narzucone z zewnątrz. Nauczyciel wywiązuje się ze zobowiązań wobec innych, nie wchodzi w konflikt ze światem edukacji, który traktuje jako rzeczywistość zastaną, miejsce realizacji przypisanej mu roli. Jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami, lecz pedagog wydaje się nie dostrzegać potrzeby dyskusji z zasadnością pełnionych zadań, potrzeby działania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność (H. Kwiatkowska, 2005).

Ostatnim etapem jest poziom postkonwencjonalny, dla którego charakterystyczne jest konstruowanie świata edukacji (a zatem i budowanie wiedzy osobistej nauczyciela). Jest to świat otwarty na akceptację i dezaprobatę, świat alternatywny, występujący w wielu wersjach. Nauczyciel dzięki namysłowi, jest w stanie akceptować sprzeciw, otworzyć się na krytykę. To z kolei stwarza możliwości rozwoju, kreowania tożsamości autonomicznej, rozumienia własnej osoby jako integralnej całości. Postkonwencjonalny świat edukacji nie daje gotowych recept, jest bowiem światem zadaniem do stwarzania. Wejście w konflikt z zastanymi uregulowaniami edukacji, umożliwia nauczycielowi bycie sobą, pozwala mu budować w sobie (obok lub wbrew różnym stereotypom) gmach

wiedzy „własnej”, generatywnej, o dużej użyteczności zarówno osobistej jak i zawodowej. Jest to rodzaj wiedzy w działaniu i o działaniu uobecniającej równocześnie aspekty poznawcze i oceniająco-wartościujące. Wiedzę tworzoną przez nauczycieli jako rezultat ich profesjonalnych doświadczeń oraz refleksji nad tymi doświadczeniami cechuje m.in. to, iż:

- jest ona w pewnym stopniu niepowtarzalna (dotyczy indywidualnych doświadczeń),
- jest wiedzą kontekstową,
- jest oparta na doświadczeniu,
- ukierunkowuje praktykę nauczania,
- często jest wiedzą niewypowiedaną przez nauczycieli (I. Kawecki, 2004).

### **Wiedza osobista a styl działania nauczyciela**

Osobista wiedza nauczyciela wydaje się uzewnętrzniać poprzez styl jego działania praktycznego i poznawczego. W toku podjętej refleksji nauczyciel zdobywa określony poziom samowiedzy, ale także samoświadomości, która to z kolei stanowi najwyższą instancję ową refleksję uruchamiającą. A zatem samowiedza umożliwia przejście nauczyciela z fazy działań intuicyjnych, spontanicznych, do działań zaplanowanych, uświadomionych. Dzięki samowiedzy i samoświadomości, nauczyciel uzyskuje zdolność indywidualnego stylu działania (i poczucia własnej odrębności tj. tożsamości).

Co zatem charakteryzuje styl pracy nauczyciela, który w swym działaniu odwołuje się do wiedzy osobistej, tworzonej dzięki podejmowanym aktom refleksji? Nie istnieje – jak sądzę – pojedyncza cecha, która precyzyjnie określałaby taki styl. Należałoby raczej ujmować go jako zbiór cech (por. D. Riesman, 1950). Jedną z nich, jak można przypuszczać, jest otwarcie na zmianę (podejmowanie aktywności twórczej i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje), które pozwala nauczycielowi zarówno skutecznie na zmiany reagować, jak i tworzyć je, gdyż nie stanowią one osobistego zagrożenia. Przeciwnie, kategoria zmiany zostaje przez niego wprowadzona (świadomie) w sferę indywidualnego doświadczenia, a pojawiające się pod jej wpływem nowe sytuacje może uznać za „własne”, nie zaś zewnętrznie narzucane. Wobec powyższego nowa sytuacja staje się możliwą, a nie konieczną – co sprzyja pojawieniu się pozytywnej motywacji działania. Jeśli nawet wprowadzona zmiana nie przyniesie oczekiwanego rezultatu, wówczas własna refleksja pozwala nauczycielowi uznać napotkane niepowodzenie za coś naturalnego, wpisanego w proces kreowania (poszukiwania) nowej, osobistej wiedzy, którą nieustannie pogłębia, starając się możliwie szeroko wykorzystywać ją w swojej pracy. Pedagog otwarty na zmiany posiada świadomość, iż zdobyta w instytucji kształcenia nauczycieli wiedza nie gwarantuje dostatecznej jakości pracy w ciągu całej ka-

riery zawodowej. Zmienia się bowiem charakter samego procesu dydaktyczno-wychowawczego, zmienia się także zakres jego pracy, w końcu dokonuje się ewolucja systemu społecznego, wewnątrz którego funkcjonuje szkoła. Zdaje sobie on zatem sprawę z istniejącej potrzeby samodoskonalenia, które to wydaje się być kolejną z cech stylu pracy nauczyciela, traktującego wiedzę osobistą jako drogowskaz na rozstajnych drogach edukacji.

Cechą charakterystyczną stylu pracy pedagoga, kreatora wiedzy osobistej jest również – w moim przekonaniu – respektowanie zasady indywidualizacji w nauczaniu, która traktowana winna być przez nauczyciela nie tylko jako możliwa do realizacji, ale jako swoiste *modus operandi* w codziennych sytuacjach szkolnych.

### **Implikacje dla kształcenia nauczycieli**

Wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych, nadziei na dobre wykonywanie zawodu nauczycielskiego można upatrywać w kształceniu i doskonaleniu pedagogów. Wydaje się, że najwyższa pora już, aby zmienić doktrynę kształcenia nauczycieli z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną (por. T. Lewowicki, 1991).

Pierwszym krokiem owej zmiany winno być zwrócenie uwagi na kwestię naboru kandydatów do zawodu. Należy postarać się o bardziej staranną niż dotychczas selekcję intelektualną. Na studia o specjalnościach nauczycielskich powinny być przyjmowane osoby świadome swego wyboru, kreatywne o dojrzałej osobowości. Zamiast badać jedynie poziom wiadomości, powinno oceniać się – jak uważa H. Moroz (H. Moroz, 1996) – zainteresowania kandydata, umiejętność dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów, czy też poziom świadomości relacji między własnym „ja” a otaczającą rzeczywistością. Tak zorganizowanym procesem rekrutacyjnym mogłyby zająć się wyspecjalizowane ośrodki funkcjonujące w poszczególnych uczelniach. Selekcja do zawodu nie powinna być widziana jedynie przez pryzmat aktualnych cech osobowościowych kandydata do zawodu nauczycielskiego, ale również jego potencjalnych, rozwojowych możliwości (Z. Węgierski, 1991).

Wobec potrzeb zmieniającego się świata i nowego obszaru edukacyjnych problemów, szczególnie ważne (sprzyjające budowaniu „własnej” wiedzy nauczyciela) jest kształcenie kompetencji praktyczno-moralnych, do których zalicza się kompetencje: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Ponieważ powszechnie uważa się, iż należą one do sfery doświadczenia prywatnego, większy nacisk w procesie kształcenia zawodowego zostaje położony na kompetencje techniczne – jako typowo zawodowe. Tymczasem z praktyczno-moralnego namysłu nad rzeczywistością edukacyjną nauczyciel nie może być i nie jest zwolniony. Zdaniem R. Kwaśnicy, „rozumienie sytuacji edukacyjnej (...), to nie



tylko empatia (rozumienie ucznia), ale także samorefleksja, bezustanna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, a także wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania i bezustanne zapytywanie siebie: czy wartości i wiedza, za którymi się opowiadam, i sposób, w jaki je udostępniam uczniom, sprzyjają ich rozwojowi, rozwojowi każdego z nich z osobna, czy też rozwój ten ograniczają?” (2003, s. 303). Kompetencje praktyczno-moralne można uznać za narzędzie w rękach nauczyciela służące budowaniu wiedzy osobistej (indywidualnej i niepowtarzalnej).

Należałoby postawić pytanie: co robić, aby wspomagać ich rozwój w czasie przygotowania zawodowego. Moja propozycja dotyczy wprowadzenia zmian w zakresie sposobu realizacji zajęć akademickich. Niektóre z nich (np. psychologia, pedagogika) mogłyby przyjąć postać warsztatową, pozwalającą m.in. na kształtowanie zdolności do wrażliwego rozumienia innych ludzi, czyli do aktywności typu „sym-patia” oraz „em-patia” (I. Wojnar, 1991). Te swoiste egzystencjalne umiejętności wciąż są niedoceniane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Równie ważne – jak sądzę – jest kształcenie uzdolnień twórczych. Odpowiednio dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości umożliwiają wzrost poziomu zdolności twórczego myślenia, umiejętności twórczej pracy pedagogicznej, projektowania twórczych działań. Aby zapobiegać wtłaczaniu młodych umysłów w sztywne, kostyczne ramy, można w procesie edukacji nauczycielskiej częściej niż dotychczas odwoływać się do metod aktywizujących. Dzięki nim student jest niejako „zmuszony” do podjęcia refleksji nad sobą i swoim działaniem, nad tym co się wokół niego dzieje i co go dotyczy, do badania tego co „własne” – wiedzy osobistej o edukacyjnej rzeczywistości. Nauczyciele akademicy poprzez podejmowanie odpowiednich zabiegów dydaktycznych, których celem jest „pobudzanie i zdynamizowanie aktywności umysłu, emocji i wyobraźni studentów” (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, s. 7) mogą wprowadzać przyszłych nauczycieli w ambiwalentny, wielowymiarowy świat edukacyjnej rzeczywistości, stwarzając im jednocześnie warunki sprzyjające autentycznemu w nim uczestnictwu, odkrywaniu wartości humanistycznych, autonomicznemu myśleniu oraz działaniu.

W procesie przygotowania zawodowego nauczycieli nie może zabraknąć miejsca na samodzielną pracę studenta. Bierne kształcenie kandydata na nauczyciela, który przyswaja „gotową” wiedzę w czasie wykładów czy ćwiczeń niesie ze sobą implikacje praktyczne. Kształcony w taki sposób pedagog będzie prawdopodobnie skuteczny w sytuacjach powtarzalnych, stereotypowych (przy założeniu, że takie sytuacje są obecne w rzeczywistości szkolnej), nie będzie jednak posiadał zdolności wykraczania poza sens wyznaczony przez określone zdarzenie. Ta postać edukacji jest formą utrwalania wśród przyszłych nauczycieli algorytmizowanych sposobów działania, co rodzi sytuację ich indywidualnego dramatu, ponieważ niweczy szansę odnalezienia przez pedagogów istoty „bezpo-

średniego i intuicyjnego obcowania z wartościami” (por. R. Ingarden, 2001). Dramat ten pogłębia się, kiedy kandydat do zawodu koncentruje się wyłącznie na powielaniu schematów, wąskiej praktyczności, a celem jego działania staje się sprawnościowa doskonałość.

Praca samodzielna studentów, realizowana w toku zajęć dydaktycznych oraz w formie pracy własnej w domu, powinna służyć rozbudzaniu świadomości siebie jako podmiotu działania.

W procesie kształcenia pedagogów, oprócz właściwie organizowanej pracy samodzielnej, należałoby zwrócić baczniejszą uwagę na możliwość doświadczania przez przyszłych nauczycieli konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Mam tu na myśli praktyki pedagogiczne, których wymiar czasu jest niewspółmiernie niski do zadań jakie mają być realizowane podczas ich trwania (K. Denek, 1996). Praktyki pozwalając studentom na konfrontację nabytej wiedzy teoretycznej z praktycznym zastosowaniem jej w rzeczywistości edukacyjnej, stają się źródłem, z którego może czerpać wiedza osobista przyszłych pedagogów. Mają one pomóc studentom w śmiałości wyrażania własnych myśli, zdobywania wiedzy sprawdzającej się w sytuacjach o dużym współczynniku zmienności i niepewności. Wiedza w ten sposób zdobyta, będąc rezultatem indywidualnego, intencjonalnego wysiłku studentów (por. K. Obuchowski, 1993) obejmuje „wiadomości o tym, czego jeszcze nie ma, ale może być” (T. Tomaszewski, 1972). Kandydat do zawodu nauczycielskiego, dzięki czynieniu użytku z własnego namysłu, tworzy nowe wartości poznawcze z wiedzy już posiadanej i praktycznego doświadczenia, co jak można się spodziewać, będzie służyć rozwojowi jego zawodowej tożsamości. Zachodzi zatem potrzeba intensyfikacji praktyk, a także organizacyjnego powiązania uczelni ze szkołą. Mam tu na myśli sieć różnego typu szkół, placówek oświatowo-wychowawczych zgodnie z kierunkami i specjalnościami kształcenia w uczelni, co – jak sądzę – mogłoby zapewnić dobre, naturalne podstawy łączenia teorii z praktyką pedagogiczną, dając tym samym szansę przyszłym nauczycielom na odnalezienie „własnego” sposobu radzenia sobie w rzeczywistości szkolnej.

Zasygnalizowane przeze mnie zmiany w procesie kształcenia nauczycieli, które miałyby sprzyjać wdrażaniu do „myślenia o edukacji” i autentycznego uczestnictwa w niej, nawiązują do humanistycznej wersji edukacji pedagogów, która to przenosi punkt ciężkości z dążenia do ukształtowania nauczyciela – skutecznego „technologa”, na jego autokreację i autonomiczną tożsamość. Humanistyczna orientacja kształcenia skłania przyszłego nauczyciela do podjęcia odpowiedzialności za budowanie wiedzy osobistej, niepowtarzalnej, uwikłanej w dramaturgię własnych wyborów, która staje się zarówno narzędziem jak i rezultatem wciąż ponawianego wysiłku odkrywania edukacyjnych sensów.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007), *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Impuls, Kraków.
- Denek K. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] Juszczak S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Impuls, Kraków.
- Ingarden R. (2001), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kawecki I. (2004), *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Impuls, Kraków.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwowski B. (red.), *Pedagogika 2 – podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
- Lewowicki T. (1991), *Przemiany filozofii edukacyjnej, a kształcenie nauczycieli*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Moroz H. (1996), *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] Juszczak S. (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Impuls, Kraków.
- Obuchowski K. (2000), *Człowiek intencjonalny*, Rebis, Poznań.
- Palka S. (1998), *Teoretyczna wiedza pedagogiczna a przemiany praktyki oświatowej*, [w:] Lewowicki T., Zajac A. (red.), *O przemianach w edukacji*, materiały sympozjalne, t.1, Rzeszów.
- Pluta A. (1997), *Od pedagogiki kultury przez kulturoznawczą teorię edukacji do tzw. Pedagogiki pogranicza*, [w:] Zamiara K. (red.), *Szkice o partycypacji kulturowej*, Poznań.
- Pluta A. (1998), *Interpretacja innowacją w diagnostyce dydaktyczno-pedagogicznej i w pracy nauczyciela*, [w:] Pluta A., Zdański J. (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*, Częstochowa.
- Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Riesman D. (1971), *Samotny tłum*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1972), *Proces zdobywania wiedzy*, „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Węgiński Z. (1991), *Refleksje na temat edukacji nauczycielskiej w świetle potrzeb dzisiejszych i perspektywicznych*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.
- Witkowski L. (1998), *Edukacja wobec sporów o po (nowoczesność)*, IBE, Warszawa.
- Wojnar I. (1991), *Nauczyciel – potrzebny inaczej*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa.



Monika KOWALCZYK-GNYP

## **O rozumieniu wartości w komunikacji edukacyjnej. Studium lekcji szkolnej**

Punktem wyjścia do podjętych w niniejszym artykule rozważań, jest kulturoznawcze podejście do badań nad komunikowaniem w edukacji. Mam tu na myśli zagadnienia, które można wyrazić w następujących pytaniach: dzięki czemu możliwa jest edukacyjna komunikacja językowa? Jak można ową edukacyjną komunikację wyjaśnić? Jak i w jaki sposób rozumiane są wartości w językowo-komunikacyjnym świecie edukacji? Tak postawione problemy poprzedza pewna przesłanka wyartykułowana ongiś przez Jerzego Kmitę, iż: obiektywną funkcją praktyki edukacyjnej jest wdrażanie do... uczestnictwa w kulturze (por. J. Kmita, 1982; 1985; G. Banaszak, J. Kmita, 1994). Serdecznie zgadzając się z L. Witkowskim (1999, s. 22) sędzę, iż owo wdrażanie do uczestnictwa w kulturze od razu niesie za sobą pytanie o samą kulturę właśnie.

### **Kultura i uczestnictwo w kulturze**

Czyniąc zapleczem teoretycznym rozważań i badań nauki o kulturze, odwołuję się do podstawowych ustaleń społeczno-regulacyjnej teorii kultury Jerzego Kmity, (1982a) wraz z próbami ich wykorzystania w naukach o wychowaniu tak, jak czyni to A. Pluta (zob. 1996, 1997, 1997a, 1999, 2000).

Zgodnie z przyjętą tu perspektywą, kultura to sposób widzenia czy doświadczania określonych obszarów aktywności ludzkiej, obszarów świata, a nawet świata jako całości – dający się przypisać tej czy innej historycznie ukształtowanej zbiorowości ludzkiej (zob. J. Kmita, 1996). Jednocześnie ujmuję się tu kulturę jako ponadindywidualną społeczną „rzeczywistość myślową”, a faktyczny jej świat tworzą normy i reguły obowiązujące społecznie (por. J. Kmita, 1982, 1982a; J. Sójka, 1994; J. Grad, U. Kaczmarek, 1996; W. Burszta, 1986; K. Zamiara, 1985).

Krócej można ująć to tak, iż na kulturę danej społeczności składają się powszechnie w niej respektowane przekonania normatywne i dyrektywne.

W refleksji nad kulturą (choć nie tylko w niej) pojawia się – sygnalizowane nieco wcześniej – pojęcie: uczestnictwa w kulturze. Należy tu wyraźnie odróżnić

uczestnictwo w kulturze od samej kultury, gdyż kultura jest bytem niezależnym od faktu w niej uczestnictwa. Tak więc partycypacja w kulturze ma charakter świadomościowy w tym znaczeniu, iż polega na ustalaniu odpowiednich sensów działań i obiektów kulturowych, dokonywaniu określonych operacji myślowych na treściach czy elementach funkcjonującej społecznie wiedzy (por. J. Grad, U. Kaczmarek, 1996; W. Burszta, 1986).

Uczestnictwo w kulturze symbolicznej polega na stosowaniu określonych jej przekonań jako przesłanek działania, bądź odwoływania się do nich przy ustalaniu sensów danych czynności lub wytworów kulturowych. Jest więc respektowaniem (w szczególności uświadamianiem, akceptującym bądź kontestacyjnym) składników kultury, w których kontekście możliwe staje się osiągnięcie zakładanych (a przewidywanych przez jej normy i reguły) sensów i trafna ich interpretacja (J. Grad, U. Kaczmarek, 1996).

Partycypacja jednostek w określonej dziedzinie kultury dokonuje się dzięki ich uczestnictwu w działaniach praktycznych danego typu, których zapleczem myślowym, świadomościowym regulatorem jest odpowiednia dziedzina sądów kulturowych. Z punktu widzenia podmiotu owych działań oznacza to kierowanie się przekonaniem kulturowym przy ich podejmowaniu, wykonaniu, interpretowaniu. Dla „zwykłego” uczestnictwa w kulturze, charakterystycznego dla przeważającej części społeczności, znamienne jest obiektywizujące stosowanie sądów kulturowych, typowe dla potocznego nastawienia wobec świata (G. Banaszak, 1991, s. 64–66).

### **Kultura dydaktyczno-pedagogiczna (edukacyjna) – uczestnictwo w edukacji**

Przyjmując, że da się wyodrębnić myślowe, ideacyjne zaplecze edukacji, przesądza się, iż edukacja posiada charakter kulturowy. Tak więc kultura dydaktyczno-pedagogiczna stanowi zaplecze świadomościowe organizujące edukacyjną praktykę. Dokonując uściślenia terminów kultura dydaktyczna i kultura pedagogiczna odnoszą to pierwsze do wartościowych instrumentalnie, a więc efektywnych praktycznie i kontrolowalnych w okolicznościach bezpośrednio uchwytanych praktycznie środków kulturowych działania edukacyjnego; drugie z kolei do wartościowań nieinstrumentalnych, a więc z zakresu „aksjologii wyższej”, możliwych do zrealizowania za pomocą środków instrumentalnych. Tak więc partycypacja jednostek w kulturze dydaktyczno-pedagogicznej (edukacyjnej) dokonuje się dzięki ich uczestnictwu w praktyce edukacyjnej, której zapleczem myślowym, świadomościowym regulatorem jest odpowiednia dziedzina sądów kulturowych tu dydaktyczno-pedagogicznych. Odnosząc powyższe do edukacji, do podmiotów wdrażających, tj. nauczycieli należy powiedzieć, że chcąc uczestniczyć w kulturze dydaktyczno-pedagogicznej muszą oni respektować

wać (świadomie przywoływać) sądy w tej kulturze zawarte; zarazem to one wyznaczają podejmowane przez nich czynności praktyczne, np. w ramach zajęć lekcyjnych. W ten sposób stają się oni uczestnikami praktyki edukacyjnej i zarazem uczestnikami kultury dydaktyczno-pedagogicznej.

### **Komunikacja edukacyjna (językowo-dydaktyczna)**

Aby dokonać wyjaśnienia tego, co rozumieć będę pod pojęciem komunikacji edukacyjnej kilka uwag wydaje się tu koniecznych. Otóż komunikacja językowa jako specyficzna praktyka społeczna jest zdeterminowana przez kulturę symboliczną (por. J. Kmita, 1982, 1982a; G. Banaszak, J. Kmita, 1994). Kultura dostarcza członkom danej społeczności niezbędnego narzędzia komunikacji w postaci języka – zespołu reguł, których respektowanie jest konieczne do osiągnięcia praktycznego celu, jakim jest porozumienie się z drugim człowiekiem. Opanowanie przez członków społeczności owych reguł językowych (gramatyczno-semantycznych) jest niezbędne. W przeciwnym razie nie możliwe byłoby porozumiewanie się ani żaden z typów praktyki społecznej. W innej stylizacji można ująć to tak: porozumiewamy się ze sobą – komunikując określone stany rzeczy – w takiej mierze, z takim stopniem efektywności, w jakiej (z jakim) respektujemy semantykę komunikacji wraz z jej założeniami – przesądzaniami (por. J. Kmita, 1982b, s. 173). Przyswajamy ją sobie na różne indywidualne sposoby i w takim też indywidualnie zróżnicowanym trybie stosujemy, respektujemy. Stąd właśnie bierze się indywidualistyczne złudzenie jednostkowo-subiektywnej perspektywy, w której źródłem kultury, a w szczególności – poznawania, wydaje się być indywidualne doświadczenie, podczas gdy jest ono tylko psychicznym narzędziem, dzięki któremu jednostka jest w stanie percypować w kulturze, a idąc dalej – w praktyce społecznej (por. J. Kmita, 1982b, s. 173). I jeszcze jedno wyjaśnienie: nie jest wszakże tak, że reguły semantyczne danego języka naturalnego, a więc swoiste, kulturowe reguły wiązania słów z rzeczami są raz na zawsze ustalone. Kulturę charakteryzuje dynamika, dotyczy to również semantyki (por. M. Roman, 2005, s. 80). Reguły semantyczne w przypadku komunikacji potocznej, jak stwierdza J. Kmita (1998, s. 82), są raczej rozmyte. Wykluczona jest jednak sytuacja, w której większość reguł ulega nagłej zmianie (por. M. Roman, 2005, s. 80). Tak więc komunikacja językowa jest możliwa właśnie dzięki temu, że przynajmniej do jakiegoś stopnia podzielamy z innymi pewne reguły języka.

Obecnie można stwierdzić, że: (a) mówienie stanowi fragment praktyki językowej w ramach której umieszczona jest praktyka interpretacyjna; (b) praktyki owe (językowa i interpretacyjna) zakładają z kolei, że osoba której wypowiedź poddawana jest postępowaniu interpretacyjnemu „znajduje się w orbicie” określonego języka wspólnotowego; (c) ów język wspólnotowy tworzony jest przez

odpowiednie przekonania (reguły): semantyczne, syntaktyczne, leksykalne i fonetyczne; (d) praktyka interpretacyjna humanistów dotycząc działań tak werbalnych, jak i działań pozawerbalnych – zawsze powiązanych ze specyficzną dla siebie komunikacją kulturową, odwołuje się do sądów kulturowych zróżnicowanych dziedzinowo według typów interpretowanych działań, np.: językowych, naukowych, religijnych, praktyczno-użytkowych, czy dydaktycznych i pedagogicznych (por. J. Kmita, 1998, s. 265–266).

W kontekście powyższych rozważań mogą już uściślić termin komunikowanie edukacyjne, które rozumiem szeroko, gdyż:

- (a) do zakresu tego pojęcia włączam manifestowanie, demonstrowanie czy okazywanie określonych stanów rzeczy, konsekwencją tego założenia jest podział komunikacji językowo-dydaktycznej na znakową i oznakową, dyskursywną (werbalną) i pozawerbalną (głównie obyczajową) (por. J. Kmita, 1973);
- (b) biorę pod uwagę nie tylko komunikowanie nadawcze, ale również odbiorcze, a więc akty polegające na interpretowaniu, rozumieniu określonych komunikatów. Jak podaje J. Kmita (1982, s. 126) zwłaszcza aktów interpretacji nie obejmuje się zwykle mianem komunikacji. W komunikacji edukacyjnej nauczyciela i ucznia złożona zdaje się być interpretacja związana z praktyką nauczycielską, gdyż posiada ona podwójny charakter: po pierwsze, rozumienia komunikatów uczniowskich, ale także – po drugie i ważniejsze – rozumienia jako wyniku takiej złożonej czynności interpretacyjnej jaką jest lekcja szkolna. W tym drugim przypadku sposób wykonywania lekcji i jej rezultat są rodzajem interpretacji tego, co każdy nauczyciel wcześniej zakłada w postaci konstrukcji o charakterze programu, planu, konspektu, czy scenariusza swojego działania;
- (c) komunikowanie językowo-dydaktyczne jest wartością stanowiącą środek realizacji pewnych wartości dalszych, nadrzędnych – konstytuowanych już w obrębie kultury dydaktycznej, a także kultury pedagogicznej;
- (d) język dydaktyczny posiada osobliwą, złożoną postać sekwencyjną, konstytuowaną przez respektowanie wymogów: (a) wyodrębnienia przez nauczyciela tego co podlega przyswajaniu przez ucznia, (b) stabilizowania procesu przyswajania, (c) sprawdzania stopnia przyswojenia, (d) uznawania i uwiarygodniania przez nauczyciela stopnia przyswajania (uczenia się) przez ucznia (por. A. Pluta, 4/1989, 1993, 2001, 2001a).

### **Rozumienie (interpretacja potoczna) oraz interpretacja rozumienia potocznego**

W tytule artykułu pojawiają się jeszcze jeden istotny termin: rozumienie. Buzi on nadal wiele kontrowersji, stanowiąc interesująca płaszczyznę dociekań wielu dyscyplin naukowych w tym także pedagogiki (zob. J. Gnitecki, 1996;



K. Ablewicz, 2003; L. Witkowski, 1998; J. Rutkowiak, 1995; R. Kwaśnica, 1992). Rozważając formalne aspekty rozumienia K. Ablewicz (2003, s. 93) pisze: cały proces komunikacyjny rozgrywa się według rozumień. Problemem wszakże pozostaje interpretacja rozumienia – to, w jaki sposób badać rozumienie sensów (wartości) (tu komunikacyjno-dydaktycznych)?

Rozumienie dydaktyczne to inaczej zwykła interpretacja kulturowa, a więc stosowanie przez nauczyciela i ucznia reguł dydaktycznej interpretacji kulturowej przy podejmowaniu dydaktycznych czynności kulturowych. Odwołuję się tu do podstawowych ustaleń metodologicznych i kulturoznawczych Jerzego Kmita (1973). Tak więc interpretację humanistyczną (czyli procedurę przyporządkowania sensu określonym czynnościom i ich wytworom) można podzielić na dwie odmiany: (1) interpretację potoczną oraz (2) interpretację profesjonalną.

Co do punktu (1) to mogę jeszcze uzupełnić, że rozumienie potoczne: (a) to rodzaj „zwykłej” czynności uczestnika danej kultury partycypującego w kulturze dydaktycznej i praktyce edukacyjnej; (b) to potoczna, kulturowa interpretacja lekcji – sposób jej wykonania przez nauczyciela i odpowiednio przez ucznia; (c) to spontaniczne, automatyczne, często poprawne stosowanie się do reguł interpretacji przy podejmowaniu czynności symboliczno-kulturowych składających się na lekcję szkolną; (d) w tym przypadku możemy mówić o rozumieniu w sensie „wiedzieć jak” (por. G. Banaszak, J. Kmita, 1994; M. Buchowski, 1990).

Co do interpretacji profesjonalnej (2) to mam tu na myśli: (a) rodzaj wyjaśniania działań ludzkich i ich rezultatów na drodze odwołania się do (celów) działających podmiotów ich wiedzy wskazującej, jakie środki są skuteczne w osiąganiu owych celów (por. J. Such, M. Szcześniak, 2006, s. 15). Dodatkową przesłanką działań ludzkich jest tzw. założenie o racjonalności (por. J. Kmita, 1973 s.15–22); (b) interpretacja humanistyczna jest czynnością formułowania odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego X podjął taką to a taką czynność?” albo „Dlaczego X nadał wytworowi swojej czynności takie to a takie cechy?”. Odpowiedź składałaby się z: (1) założenia o racjonalności; (2) opisu wiedzy X-a wyodrębniającej możliwe do podjęcia przez niego czynności oraz określającej ich rezultaty; (3) opisu charakterystycznego dla X-a porządku wartości utworzonego z owych rezultatów, takiego, że rezultat rozważanej czynności jest wartością preferowaną (por. J. Kmita, 1973, s. 23). Dane, na których opiera się interpretacja humanistyczna, określają min. sens (wartość<sup>1</sup>) podjętej przez daną osobę czynności, czy też sens (wartość) przysługujący wytworowi podjętej czynności. Ten właśnie rodzaj interpretacji został zastosowany w badaniach<sup>2</sup> nad rozumieniem (interpretacją potoczną) wartości w komunikacji językowo-dydaktycznej.

<sup>1</sup> Wartość maksymalnie preferowana, a więc wartość, której wybór wyznacza z kolei podjęcie danej czynności racjonalnej nazywamy sensem czynności racjonalnej (J. Kmita, 1973, s. 22).

<sup>2</sup> Szerzej na temat stosowanej przeze mnie procedury badawczej można przeczytać w mojej pracy: *Między rozumieniem a postrzeganiem komunikacji dydaktycznej*, Częstochowa 2006.

## **Sekwencja językowo-dydaktyczna podstawą do badania komunikowania językowo-dydaktycznego i rozumienia wartości**

W edukacji mamy do czynienia z czynnościami nauczyciela i ucznia wyrażonymi w języku. Pozostają one w określonej odległości od języka wspólnotowego i wartości (sensów, celów) zakładanych w dydaktyce i pedagogice. Na uwagę zasługuje fakt, iż badaczowi empirycznie dane są nie (zamierzone) czynności podjęte (dydaktyczne czynności komunikacyjne nauczyciela i ucznia), lecz czynności wykonane (rzeczywiste, rejestrowalne). Jednak kształt (zamierzonej) czynności podjętej współwyznacza kształt czynności wykonanej. Innymi słowy: w pewnych przypadkach to co idealne i to co rzeczywiste jest na tyle sobie bliskie, że dla celów praktycznych możemy nie odróżniać czynności (zamierzonej) podjętej od czynności wykonanej, w pewnych innych jednak – to, co rzeczywiste, zasadniczo różni się od tego co idealne (por. J. Kmita, 1973). Za różnicę między czynnościami wykonanymi a idealnymi czynnościami podjętymi odpowiadają: (a) wewnętrzna niedoskonałość i niekompletność wiedzy podmiotu; (b) nieadekwatność tej wiedzy. Niezależnie od różnic pewna cecha zawsze jest wspólna; czynności ujętej idealizacyjnie i jej skonkretyzowanemu odpowiednikowi przysługuje ten sam sens (ta sama wartość) (J. Kmita, 1973, s. 207–208). Owe wartości (sensy) wyznaczone są przez odpowiednie sądy normatywne powszechnie respektowane należące do (a) języka jako dziedziny kultury i (b) kultury dydaktyczno-pedagogicznej.

Podstawą do badania rozumienia wartości (sensów) w komunikacji językowo-dydaktycznej określonych stanów rzeczy w oparciu o reguły interpretacji kulturowej jest elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna i jej składniki konstytutywne. Sensy poszczególnych składników powiązane są ze sobą relacją podporządkowania aksjologicznego z dominującym sensem owej sekwencji. Zakładana idealizacyjnie<sup>3</sup> elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna powinna być zrealizowana po prostu w „czterech krokach językowo-dydaktycznych”, tj. w czterech parach czynności językowo-dydaktycznych nauczyciela i ucznia: wskazywania-identyfikowania, wzywiania-podejmowania, sprawdzania-okazywania oraz konstatowania-uwiarygodnienia.

Sekwencja językowo-dydaktyczna określonego stopnia złożoności jest złożoną i dającą się powtarzać (ponawiać) w określony sposób czynnością subiektywno-racjonalną podjętą przez nauczyciela (i odpowiednio przez ucznia) ze

<sup>3</sup> Przez idealizację rozumiemy na ogół konstrukcję myślową, przypisującą badanemu obiektowi wartości ekstremalne (graniczne) pewnych cech czy wielkości, przysługujących obiektom rzeczywistym jedynie w pewnym stopniu. W rezultacie otrzymujemy pewien uproszczony model obiektu, zwany często (jego) typem idealnym (por. J. Such, M. Szcześniak, 2006, s. 14; zob. także J. Kmita, 1973).

względu na dany jej sens językowo-dydaktyczny. Sensem czynności dydaktycznej jest uregulowane przez postępowanie dydaktyczne nauczyciela wdrażanie uczniów do uczestnictwa w pewnej dziedzinie kultury za sprawą językowego komunikowania się.

### Wykonana lekcja jako przykład rozumienia wartości w komunikacji językowo-dydaktycznej

Prezentowane sekwencje językowo-dydaktyczne pochodzą z fragmentu lekcji szkolnej zarejestrowanej na taśmie VHS. Była to lekcja historii w III klasie liceum ogólnokształcącego w Częstochowie na temat *Próby zjednoczenia Królestwa Polskiego na przełomie XIII i XIV wieku*<sup>4</sup>. W pierwszej tabeli umieszczono zapis fragmentu lekcji szkolnej oraz wyróżniono czynności językowo-dydaktyczne (oznaczone liczbami arabskimi) w oparciu o przyjęty model procesu komunikacji językowo-dydaktycznej. W drugiej tabeli zaprezentowano reguły wdrażania i przyswajania przekonań na przykładzie trzeciej sekwencji elementarnej.

Zapis fragmentu zajęcia lekcyjnego	Czynności językowo-dydaktyczne
	<b>Sekwencja elementarna nr I</b>
N: A czym się różni Dagmara, rozejm od pokoju?	N(1): A czym się różni
U: y..., że po prostu, y...	(2): Dagmara,
N: No, proszę. Trzeba powiedzieć czym jest rozejm, czym jest pokój? I teraz, jakie są różnice między ...?	(3): rozejm od pokoju?
U: No, na przykład państwa zawierają pokój to, że nie wiem, że na przykład, że nie prowadzą między sobą wojny, jest już spokój między nimi. A rozejm to na przykład na parę lat jest zawarty, na 6 lat i w tym okresie...	U(4): y..., że po prostu, y...
N: Ale wtedy też nie ma pokoju? Nie walczą?	N(5): No, proszę.
U: Jest, jest ale w tym okresie na przykład 6 lat jest pokój.	(6): Trzeba powiedzieć,
N: No to jaka jest różnica?	(7): czym jest rozejm,
U: No, nie wiem. Ja nie umiem tego wytłumaczyć	(8): czym jest pokój?
N: Wiesz na czym polegało...?	(9): I teraz,
U: Wiem.	(10): jakie są różnice między...?
N: ... jedno zjawisko? Na czym drugie i nie potrafisz wytłumaczyć różnicy?	U(11): No, na przykład państwa zawierają pokój to, że nie wiem, że na przykład, że nie prowadzą między sobą wojny, jest już spokój między nimi. A rozejm to na przykład na parę lat jest zawarty, na 6 lat i w tym okresie...
U: /trzyma w dłoniach długopis i obraca nim/	N(12): Ale wtedy też nie ma pokoju?
	(13): Nie walczą?
	U(14): Jest, jest ale w tym okresie na przykład 6 lat jest pokój.
	N(15): No, to jaka jest różnica?
	U(16): No, nie wiem. Ja nie umiem tego wytłumaczyć.

<sup>4</sup> Wybrany fragment prezentowany w niniejszym artykule pochodzi z prowadzonych przez autorkę badań nad komunikowaniem dydaktycznym.

<p>N: Daj. Ja złamię ten długopis za ciebie  U: Nie  N: No nie męcz się, no  U: On jest pęknięty i tak  N: Spróbuj, pomyśl. Przecież już powiedziałaś tylko zastanów się na czym różnica polegała? Jedno i drugie kończyło działania wojenne. Tak?  U: Tak, ale jedno kończyło na nieokreślony czas a drugie kończyło na określony czas  N: Nie  N: Jedno kończyło na zawsze a drugie na czas z góry określ... ?  U: ...ślony  N: Określony. Czyli rozejm jest to czasowe zawieszenie działań wojennych. A powiedz mi, czy za życia Stanisława Koniecpolskiego był to ostatni rozejm zawarty ze Szwedami?  U: Za życia Stanisława Koniecpolskiego...?  N: Tak. W którym roku zmarł Stanisław Koniecpolski?  U: y... W 1642 roku, 11 marca  N: Zgadza się. Na co?  U: Na nerki  N: Na nerki.  U: No..., nie, nie, to nie był ostatni rozejm  N: Zgadza się</p>	<p>N(17): Wiesz na czym polegało...?  U(18): Wiem  N(19): .... jedno zjawisko?  (20): Na czym drugie  (21): i nie potrafisz wytłumaczyć różnicy?  U(22): /<i>trzyma w dłoniach długopis i obraca nim</i>/  N(23): Daj.  (24): Ja złamię ten długopis za ciebie  U(25): Nie  N(26): No nie męcz się, no  U(27): On jest pęknięty i tak  N(28): Spróbuj,  (29): pomyśl.  (30): Przecież już powiedziałaś  (31): tylko zastanów się  (32): na czym różnica polegała?  (33): Jedno i drugie kończyło działania wojenne.  (34): Tak?  U(35): Tak, ale jedno kończyło na nieokreślony czas a drugie kończyło na określony czas  N(36): Nie</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr II</b>  N(37): Jedno kończyło na zawsze  (38): a drugie na czas z góry określ... ?  U(39): ...ślony  N(40): Określony. (41) Czyli rozejm jest to czasowe zawieszenie działań wojennych.</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr III</b>  N(42): A powiedz mi,  (43): czy za życia Stanisława Koniecpolskiego był to ostatni rozejm zawarty ze Szwedami?  U(44): Za życia Stanisława Koniecpolskiego...?  N(45): Tak.  (46): W którym roku zmarł Stanisław Koniecpolski?  U(47): y... W 1642 roku, 11 marca  N(48): Zgadza się.</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr IV</b>  N(49): Na co?  U(50): Na nerki  N(51): Na nerki.</p> <p><b>Sekwencja elementarna nr V</b>  U(52): No..., nie, nie, to nie był ostatni rozejm  N(53): Zgadza się</p>
---	--

Czynności językowo-dydaktyczne oraz reguły wdrażania i przyswajania przekonań na przykładzie sekwencji elementarnej nr III

Czynności językowo-dydaktyczne Sekwencja elementarna nr III	Reguły przekazywania i przyswajania (językowo-dydaktyczne wartości instrumentalne)
N(42): A powiedz mi, U/czynności entymematyczne uczennicy/	Reguła wdrażania – sens: zadawanie czynności do wykonania Reguła przyswajania – sens: „reakcja” na polecenie
N(43): czy za życia Stanisława Koniecpolskiego był to ostatni rozejm zawarty ze Szwedami? U(44): Za życia Stanisława Koniecpolskiego...?	Reguła wdrażania – sens: sprawdzenie stopnia opanowania przekonań przez pytanie Reguła przyswajania przekonań – sens: sprawdzenie przez pytanie
N(45): Tak.	Reguła wdrażania – sens: sprawdzenie przez odpowiadanie
N(46): W którym roku zmarł Stanisław Koniecpolski? U(47): y... W 1642 roku, 11 marca	Reguła wdrażania – sens: sprawdzenie stopnia opanowanych przekonań przez pytanie Reguła przyswajania – sens: sprawdzenie przez odpowiadanie
N(48): Zgadza się. U/ czynności entymematyczne ucznia/	Reguła wdrażania – sens: konstatacja dydaktyczna Reguła przyswajania – sens: upewnianie się ucznia (uwiarygodnienie)

## Omówienie i konkluzje końcowe:

### 1) Rozumienie wartości językowo-dydaktycznych

Sensem (wartością maksymalnie preferowaną) wykonanych czynności językowo-dydaktycznych (instrumentalnych) nauczyciela i odpowiednio uczennicy w przestudiowanych sekwencjach (I–V) jest sprawdzenie stopnia opanowania przekonań (sądów) historycznych. Sądy historyczne wdrażane przez nauczyciela muszą zostać ujęte dydaktycznie i dopiero w takiej formie mogą zaistnieć w nauczaniu. Są do tego „zmuszane” przez konstatacje ściśle dydaktyczne. Poszczególne czynności instrumentalne i ich sensy (1–53) stanowiąc system relacyjny, wypełniają kontekst kulturowy sensu czynności głównej, co w tym przypadku oznacza sprawdzenie stopnia opanowania przekonań historycznych właśnie. Dzieje się tak, gdyż wkraczając na lekcję stajemy się jedną ze stron procesu dydaktycznego i jesteśmy kulturowo zobowiązani respektować sądy normatywno-dyrektywne kultury dydaktycznej i jej uzupełnienia światopoglądowego zawartego w kulturze pedagogicznej.

### 2) Rozumienie aktów komunikacyjno-normatywnych (wychowawczych)

Co do interpretacji kontekstu pedagogicznego czynności edukacyjnych, to polega on na analizie upedagogiczonych wartości dydaktycznych podstawowych (co?) i instrumentalnych (jak?) ujętych jako wartości perswadowane w ich powiązaniu aksjologicznym z wartościami pedagogicznymi/instrumentalnymi: w jaki sposób? oraz ostatecznymi: po co? Uczniowie jako odbiorcy czynności

komunikacyjno-normatywnych, stosując odpowiednie normy jednostkowe, dokonują wartościowań pedagogicznych. Normy pedagogiczne (światopoglądowo-pedagogiczne) regulują: (1) stosunek aksjologiczny do „życia szkolnego” (ról ucznia, stosunek do roli nauczyciela, itd.); (2) porządkują aksjologicznie przebieg procesu własnej edukacji; (3) stosunek między wartościami przyswajanymi w edukacji a wartościami związanymi z ich uczestnictwem „na zewnątrz” edukacji. W przedstawionym fragmencie lekcji szkolnej uczennica wykonuje to, co zamierzył i zakomunikował nauczyciel (powiedz – uczennica mówi, zadaje pytanie – uczennica odpowiada, skup się – czynność entymematyczna uczennicy, pomyśl – czynność entymematyczna, itd.). Można zadać pytanie dlaczego uczennica wykonuje te czynności? Dlatego, że między odmową wykonania polecenia a tymże poleceniem nie istnieje prosty związek przyczynowy, choć można byłoby wskazywać relację psychologiczną (uczennica boi się nauczyciela). Wykonanie czynności wskazywanej przez nauczyciela następuje znacznie częściej ze względu na obowiązujące normy kulturowe (obyczajowe, konwencje szkolne, reguły w klasie). Wówczas mówimy, że uczeń jest osobowością kulturową: np. normalnym, zdyscyplinowanym, grzecznym uczniem. Między symboliczną komunikacją dydaktyczną nauczyciela – zakomunikowaniem a wykonaniem ze strony ucznia (lub odmową wykonania) włączona zostaje pewna norma pedagogiczna i pewna dyrektywa pedagogiczna, nakazująca poprzez wykonanie (lub nie) komunikować dydaktycznie lub/i wychowawczo jakiś stan „S”. Odwołując się do przykładu z lekcji można stwierdzić, że: przekonanie potoczno-dydaktyczno-wychowawcze o kształcie „aby zmanifestować akceptację wartości, jaką jest »dobre wychowanie«, należy regularnie wykonywać polecenia (i inne wskazane przez nauczyciela czynności) odnoszące się do różnych merytorycznie treści kulturowych. »Bycie grzecznym«, »dobrze wychowanym« to wartości ze sfery komunikacji normatywnej, znajomość zaś wiedzy tu np. historycznej jest z zakresu doświadczenia kulturowego, symbolicznie dydaktycznego”.

## Literatura

- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczych*, Kraków.
- Banaszak G., Kmita J. (1994), *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa.
- Banaszak G. (1991), *Formy współczesnej kultury muzycznej*, Warszawa.
- Buchowski M. (1990), *Racjonalność. Translacja. Interpretacja*, Poznań.
- Burszta W. (1986), *Język a kultura w myśli etnologicznej*, Wrocław.
- Gnitecki J. (1996), *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra.
- Grad J., Kaczmarek U. (red.) (1996), *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań.
- Kmita J. (1982), *O kulturze symbolicznej*, Warszawa.

- Kmita J. (1985), *Kultura i poznanie*, Warszawa.
- Kmita J. (1982a), *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa.
- Kmita J. (1996), *Zakład Historii i Metodologii Nauk o Kulturze (informacja)*, [w:] U. Kaczmarek (red.), *20-lecie Instytutu Kulturoznawstwa*, Poznań.
- Kmita J. (1982b), *Scjentyzm i antyscjentyzm*, [w:] Z. Cackowski (red.), *Poznanie – Umysł – Kultura*, Lublin.
- Kmita J. (1998), *Jak słowa łączą się ze światem. Studia krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań.
- Kmita J. (1973), *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1992), *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowani*, Warszawa.
- Pluta A. (1996), *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury. Teoretyczno-metodologiczne myśli przewodnie do użytku nauczycieli akademickich i studentów pedagogiki*, Częstochowa.
- Pluta A. (1997), *Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej*, Częstochowa.
- Pluta A. (1997a), *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Częstochowa.
- Pluta A. (1999), *Szkice o edukacji i kulturze*, Poznań.
- Pluta A. (2000), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*, Częstochowa.
- Pluta A. (4/1989), *Edukacja – światopogląd – dydaktyka*, „Ruch Pedagogiczny” 4/1989.
- Pluta A. (1993), *Osobliwości esencjonalnej budowy dydaktycznych czynności kulturowych konstytuujących wczesnoszkolną edukację dziecka. Teoretyczne, metodologiczne i praktyczne aspekty rekonstrukcji*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, Kielce.
- Pluta A. (2001), *Interpretacja innowacji w diagnostyce dydaktyczno-pedagogicznej i w pracy nauczyciela*, [w:] A. Pluta, J. Zdański (red.), *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*, Częstochowa.
- Pluta A. (2001a), *Osobliwości komunikacji dydaktycznej w różnych kontekstach systemu edukacyjnego*, [w:] W. Kojs (red.) przy współudziale Ł. Dawid, *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problem*, Katowice.
- Roman M. (2005), *Potoczna komunikacja językowa w perspektywie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury Jerzego Kmity oraz semantyki Donalda Davidsona – szkic porównawczy*, [w:] K. Zamiara (red.), *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość*, Poznań.
- Rutkowiak J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków.
- Such J., Szcześniak M. (2006), *Filozofia nauki*, Poznań.
- Sójka J. (red.) (1994), *Perspektywy refleksji kulturoznawczej*, Poznań.
- Witkowski L. (1999), *O metaaksjologiczne przesłanki reformy edukacji (trójkąt orientacji w kulturze)*, [w:] A. Pluta (red.), *Szkice o edukacji i kulturze. Materiały z sympozjum naukowego „Edukacja a kultura. Oblicza tradycji – transformacje wpływów w teorii i praktyce.”*, Poznań.
- Witkowski L. (1998), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa.
- Zamiara K. (red.) (1985), *O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultur*, Warszawa.





Elżbieta NAPORA

## **Wirtualny świat nieograniczoną możliwością rozwoju jednostki czy drogą donikąd**

### **Rozumienie pojęcia wirtualny świat**

W zgromadzonej literaturze bezpośrednio związanej z pojęciem, można znaleźć określenia zastępcze, a także różne perspektywy pojmowania, reprezentowane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych.

Rozumienie będzie ujęte z własnego punktu widzenia, choć niedoskonałe i niezgrabne to jednak z przeświadczenia, że nowe wyzwanie współczesności, może stanowić szansę na własny rozwój ale także swoistą pułapkę. Celem opracowania i jednocześnie ustosunkowaniem się do tematu, będzie pozyskanie odpowiedzi na pytanie o jakość relacji zachodzącej pomiędzy dzieckiem a ojcem i jej znaczenia w uzależnieniu się od cyberprzestrzeni.

Wirtualna rzeczywistość jest przeciwieństwem faktyczności i stanowi „rzeczywistość zastępczą”. Potocznie „wirtualny” to znaczy tyle samo co „nierealny”. Pojęcie *Virtual Reality*, zostało w 1989 roku stworzone przez Jarona Zepela Laniera, programistę, który dokonał sprzężenia istniejących rodzajów symulatorów, znajdujących się w wielu ośrodkach badań i wykazał, że poprzez ich połączenie można uzyskać przestrzeń komputerową, zwiększającą możliwości działania człowieka. Całość wirtualnego świata to Internet jako środowisko nierealnej rzeczywistości.

Rzeczywistość tę można pojmować w sposób potoczny i bardziej specjalistyczny, tj. techniczny, wiążąc z informatyką oraz pojmować w sposób filozoficzny. W opracowaniach nauk społecznych, fascynację „rzeczywistością wirtualną” zawdzięcza się w dużej mierze pomieszaniu tych znaczeń. W rozumieniu potocznym, termin „wirtualność” zakłada materialne spełnienie, namacalną obecność. Jawi się tutaj jako tajemnicza sztuczka kuglarska. Sądzi się, że jakaś rzecz powinna być albo rzeczywista, albo wirtualna – nie może posiadać równocześnie tych dwóch właściwości.

W ujęciu filozoficznym wirtualne jest to, co istnieje potencjalnie, a nie jako akt. Jest to dziedzina przyczyn i problemów dążących do rozwiązania poprzez aktualizację. W ujęciu tym wirtualność jest istotnym wymiarem rzeczywistości.

Rozumując jednak z filozoficzną ścisłością, wirtualność i aktualność należy uznać jako dwie różne postaci rzeczywistości. Ujęcie to zwraca uwagę na interakcję – oddziaływanie pomiędzy człowiekiem a komputerem oraz co równie ważne, między człowiekiem a danymi (Sitarski, 2002, s. 15).

Zatem mnogość sposobów, na który tłumaczy się wirtualny świat jest obszerna. Mimo iż pokrywają się one, w zasadzie każda dostarcza informacji o genezie samego zwrotu, o programach oraz ewentualnym zastosowaniu sprzętu ułatwiającego „przeniesienie” się w świat wirtualny.

Istnienia rzeczywistości wirtualnej nikt już nie kwestionuje. Stała się ona nieodłącznym elementem życia wielu osób i jest integralną częścią aktywności coraz większej rzeszy ludzi. Choć jedynie w niewielu przypadkach, można mówić o symulacji realności, rodem z powieści i filmów fantastyczno-naukowych, która jest całkowitą alternatywą dla otaczającego nas świata. Są dostępne dla każdego, kto posiada komputer połączony z Internetem, są też obiektem badań, rozważań, sporów i dyskusji.

Wirtualna rzeczywistość daje człowiekowi nieograniczone możliwości korzystania z niego. To prawdopodobnie łatwość, przystępność i nie wyczerpane dostępne nowości, najszybciej dają początki fascynacji wirtualnością. Fascynacje, które mogą doprowadzić do zagubienia i zatracenia swojego poczucia *ja*.

### **Wirtualny świat jako przyszłość na nieskrepowany rozwój jednostki**

Każde zjawisko ma swoich zwolenników i przeciwników. Ogólnoświatowy okrzyk podziwu dla uniwersalnego urządzenia pozwalającego na pracę, naukę, komunikację oraz rozrywkę, choć mogą jeszcze przyćmiewać głosy sprzeciwu i pytanie o to, dokąd może zaprowadzić. W przypadku tak potężnego medium, jakim jest e-świat oraz kreowana przez niego rzeczywistość wirtualna, zwraca uwagę na możliwości pozytywne i negatywne oraz na konsekwencje wynikające z nieumiarkowanego korzystania.

Każde wejście w wirtualny świat jest sposobem na kontakt z innymi ludźmi. Można zaryzykować stwierdzenie, że jest źródłem zaspakajania i rekompensowania potrzeb psychicznych, które w codzienności nie znajdują miejsca i sposobności na potwierdzenie. Nade wszystko potrzeba respektu, uznania innych, sławy, wolności. Zredukowanie ich prowadzi do wytworzenia się poczucia wartości jednostki. Na gruncie nauk humanistycznych ten aspekt zaspokojenia potrzeb jest bardzo silnie akcentowany i podnoszony przez różnych autorów.

Komunikacja internetowa wyróżnia się zadziwiająco szybkością, rozszerzeniem w dostępie do źródeł wiedzy, bez poruszania się z miejsca. Bez upominania się o uwagę ze strony najbliższych, e-Inni są obecni i otwarci, nie zapracowani, bez złych nastrojów. Posiadają zdolność skupiania się na cudzych proble-

mach, są od dowartościowania tych, którzy są czasami po drugiej stronie kuli ziemskiej.

W zaciszu własnego pokoju z twarzą przyklejoną do niebieskiego monitora, można otrzymać wsparcie i rozładować nagromadzoną frustrację. Takim internetowym środowiskiem są asynchroniczne fora dyskusyjne. Uczestnicząc w nich można w dowolnej chwili wycofać się jak również, w dowolnym momencie rozpocząć. Zamieszczając swoje posty i czytając to, co inni mają do powiedzenia. Prowadząc dyskusje na tematy, które toczą się wolno i mogą się ciągnąć nawet przez kilka dni lub tygodni. Do takich grup przynależą ludzie o podobnych zainteresowaniach, poglądach bez względu na to, w jakiej części świata przebywają i czy się znają z prawdziwego życia, czy też nie (Wallace, 2003).

Badania psychologów dowodzą, że tworzenie własnego obrazu w Internecie może być polem treningowym do poznawania zakamarków własnej osobowości i miejscem do testowania ról społecznych. Można także odgrywać różne role i zachowywać się w sposób zupełnie odmienny, prezentując cały wachlarz opinii i postaw, by zaobserwować, jak nasze postępowanie jest odbierane przez innych. Wyzwaniem jest zachowanie pewnego umiaru i integracji, ciągłości w przekonaniu, że to wciąż jestem *ja*. Okazuje się, że lepiej oceniamy rozmówców z Internetu niż tych, z którymi widzimy się twarzą w twarz (Parzuchowski, 2003). Psychologowie podkreślają szanse jakie płyną dla jednostki, która wreszcie może przystąpić do nieskrępowanego konstruowania samego siebie.

Rzeczywistość wirtualna ułatwia pomaganie innym w sytuacjach stresowych. Realizowanie siebie w roli słuchacza i odrywanie się od uczuć, często chroni przed generowaniem silnych doznań emocjonalnych. W rzeczywistości tej występują jako anonimowi użytkownicy, mogą być sobą – zamiast zakładać maskę, zdejmują ją i objawiają innym swoje prawdziwe oblicze. Zapewnia to anonimowość i elastyczność tożsamości a niepożądane emocje, które pojawiają się w kontaktach z realnymi ludźmi są dzięki temu, znacznie zredukowane.

Pozostaje jeszcze kontakt poprzez e-mail, używany do komunikowania się z przyjaciółmi, rodziną. Staje się on narzędziem powszechnego użytku na uczelniach, w instytucjach rządowych, korporacjach przemysłowych, w domach. Pozwala na kontakt nie tylko racjonalny, ale także z możliwością wykorzystywania znaków graficznych, określających odczuwane emocje. Nawiązane nowe znajomości toczą się dalej w realnym świecie, inne pozostają tylko wirtualnymi. Sprzyja to tworzeniu wirtualnej tożsamości, choć nie zawsze zbieżnej z cechami charakteru.

Kontakt z innymi ułatwia względną równość użytkowników, którzy wchodzi z sobą w wirtualne interakcje na identycznych zasadach, w małym stopniu zdeterminowanych rasą, brzmieniem głosu, statusem ekonomicznym czy płcią. To co się naprawdę liczy w drugim człowieku, jest wówczas lepiej widoczne, nie przesłonięte pozorami pierwszego wrażenia (Lasoń, 2000).

Zdaniem wielu ekspertów zajmujących się badaniem cyberprzestrzeni, Internet coraz częściej staje się alternatywą w każdym obszarze funkcjonowania dla młodego pokolenia. Doprowadziło to do pojawienia się pokolenia „Generacji Y”, które charakteryzuje się cechami: niesłabnącej potrzeby odbierania nowych bodźców, życiem dla bieżącej chwili, preferując konsumpcyjny tryb życia, nie ufając innym (Cwalina, 2001, s. 33–34).

Podsumowując, wiele korzyści niesie ze sobą korzystanie z wirtualnej rzeczywistości. Grupując warto podkreślić, że: daje możliwość nieograniczonego dostępu do informacji; możliwość kształcenia się bez wychodzenia z domu; szybkiej komunikacji ułatwiającej kontakt pomiędzy ludźmi; możliwości dokonywania zakupów; nawiązywania znajomości zwłaszcza przez osoby nieśmiałe, niepełnosprawne; organizowania grup wsparcia; udział w grach komputerowych (por. Braun-Gałkowska, 2003).

### **Wirtualny świat jako droga donikąd**

W ponowoczesnym świecie, zagubieni w gąszczu możliwych dróg, moralnie jeszcze nieukształtowani młodzi ludzie próbują się odnaleźć i korzystają ze ślepych uliczek oferowanych przez e-świat. By snuć refleksje o jednostce we współczesnym społeczeństwie, trzeba poznać jej świat. Nie da się ukryć, że tym światem w coraz większym stopniu i coraz częściej dla wzrastającego człowieka, staje się cyberprzestrzeń.

Z. Bauman (2001) pisze, że bez wychodzenia z domu można dzisiaj doświadczyć „światowości” i „wykorzenia”. Lokalność traci swoją autonomiczną agorę, zdolność usensowiania (...). Sygnały, wyobrażenia, wzory do naśladowania i idee do wyznawania przybywają z oddali, a mówiąc ściślej znikąd. Choć sami ludzie wciąż jeszcze jakieś adresy mają, to źródła z jakich czerpią informację, wartości, pragnienia są bez adresu (s. 10).

Wchodząc w kontakt z wirtualnym odbiorcą, daje się zastosować najbardziej racjonalny mechanizm obronny jakim jest substytucja, polegający na zastępowaniu celów których nie można osiągnąć, przez cele które są łatwiejsze. Następuje zatem zmiana obiektu, na który skierowany jest popęd. Substytucja występuje w dwóch formach, zwanych kompensacją i sublimacją. Pierwszy jest szczególnie częstym mechanizmem obrony przed lękiem. Stosując, człowiek skierowuje swoją aktywność na cele, podobne do tych, których nie udało mu się wcześniej osiągnąć (...). Drugą formą substytucji jest sublimacja, sprowadzająca się do wyrażania swoich nieakceptowanych popędów i dążeń w formie, która zyskuje uznanie społeczne. Sublimacja jest ucieczką w świat fantazji (Kozielecki, 1996, s. 137–138). Wirtualna rzeczywistość pozwala na wykorzystywanie owych form obrony.

### **Przyczyny ucieczki w wirtualną rzeczywistość**

Literatura przedmiotu coraz częściej akcentuje fakty stające się przyczyną ucieczki w wirtualny kontakt z innymi. Pokazuje, że ten rodzaj uzależnienia częściej dopada osoby pogrążone w kłopoty, niepewne, zagubione i przestraszone. Nierzadko chcące uwolnić się od odpowiedzialności i chcące poczuć większą swobodę bycia i działania.

Wirtualny świat obok dostępnych używek, staje się uzupełnieniem technik osiągnięcia odmiennych stanów świadomości. Jednym z poważniejszych syndromów uzależnienia od jego możliwości jest odrealnienie. Właściwie nie ma potrzeby tłumaczyć na czym ono polega, wystarczy przez kilka godzin, bez przerwy korzystać z wirtualnej rzeczywistości. Z pozoru bezpieczna czynność po dłuższym czasie prowadzi do swoistego oddzielenia od rzeczywistości a namacalnym dowodem na to, jest odczuwanie zmienionych stanów po wyłączeniu komputera.

Codziennie obserwacje pokazują, że korzystanie z iluzji jaką niesie ze sobą e-świat sprawia, że człowiek czuje się jeszcze bardziej samotny, niezrozumiały i nieakceptowany, zamiast go promować pogłębia jego osamotnienie. Łatwo odwraca naszą uwagę od rzeczywistości i przesłania nasze problemy. Preferuje życiową bierność, umniejsza wagę prawdziwych przeżyć, zabija kreatywność. W miejsce autentycznego przeżycia emocjonalnego instaluje sobie jego namiastkę. „Kłopot z informacją nie polega na tym, że ciężko ją znaleźć w jej ilości ale na tym, że wdziera się ona w nasze życie bez naszej wiedzy i zgody” (Wiatrów, 2003).

### **Cel, problem i metoda badawcza**

W literaturze poświęconej zagadnieniu można znaleźć opracowania poświęcone negatywnemu oddziaływaniu cyberprzestrzeni na psychikę jego użytkowników (Kraut, 1998). Wyniki badań wskazują na to, że wśród osób, które używają Internetu zmniejsza się zaangażowanie w kontakty z rodziną i bliskimi znajomymi oraz satysfakcja związana z bezpośrednim uczestnictwem w kontaktach społecznych. Również co wzbudziło najżywszą reakcję opinii społecznej, częste kontakty przy użyciu sieci indukują poczucie wyobcowania oraz wywołują liczne stany depresyjne.

W celu zilustrowania przyczyn ucieczki dorastającej młodzieży w świat wirtualny przebadano 120 gimnazjalistów szkół okręgu częstochowskiego, spośród których było 62 chłopców i 58 dziewcząt, dla których średnia wieku wynosiła 13,5 lat życia. Do badań wykorzystano DS. Osgooda według instrukcji *Ja i mój ojciec* oraz kwestionariusz ankiety. Celem przeprowadzenia badań było

pozyskanie odpowiedzi na pytania badawcze: *Jakie typy relacji zachodzą pomiędzy dzieckiem a ojcem i czy mają znaczenie w uzależnieniu się dorastającego od cyberprzestrzeni oraz jakimi cechami opisuje młodzież swoich ojców w zależności od wyróżnionych typów relacji.* Poszukiwano związków pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi.

Relacje pomiędzy ojcem a dzieckiem sprowadzono do trzech typów: 1. satysfakcjonującej – opartej na bliskości i otwartości, na którą wskazywało 70,00% badanych dzieci, 2. niewystarczającej, którą pojęto jako z niedoborem kontaktu i bliskości – odczuwało ją 15,00% badanych, oraz 3. zerwaną sprowadzono ją do jedynie fizycznej obecności ojca w domu i brakiem kontaktu pomiędzy ojcem a dzieckiem. Na ostatni typ relacji wskazywało 15,00% dorastających. Podstawą do wyróżnienia typu relacji była subiektywna ocena przez badanych, swojego kontaktu z ojcem.

Sieciologizm natomiast diagnozowano w oparciu o kryteria prezentowane w literaturze przedmiotu, sprowadzające się do m.in.: utraty kontroli nad czasem w sieci; zaniedbywanie zainteresowań i obowiązków szkolnych; potrzeby zwiększania czasu w sieci, by być zadowolonym; ciągle myślenie o tym co dzieje się w Internecie; okłamywanie najbliższych, by ukryć czas przebywania w wirtualności (cyt. za: Young, 1998). Aby orzec o uzależnieniu bądź jego braku, badani podkreślali ilość charakteryzujących kryteriów. Na podstawie co najmniej trzech dostrzeżonych, diagnozowano uzależnienie od cyberprzestrzeni.

W oparciu o subiektywne odczuwanie przymusu korzystania z wirtualnej rzeczywistości, wyróżniono trzy typy uzależnienia, są to: osoby uzależnione; zagrożone uzależnieniem oraz wolnych od uzależnienia.

## **Wyniki badań**

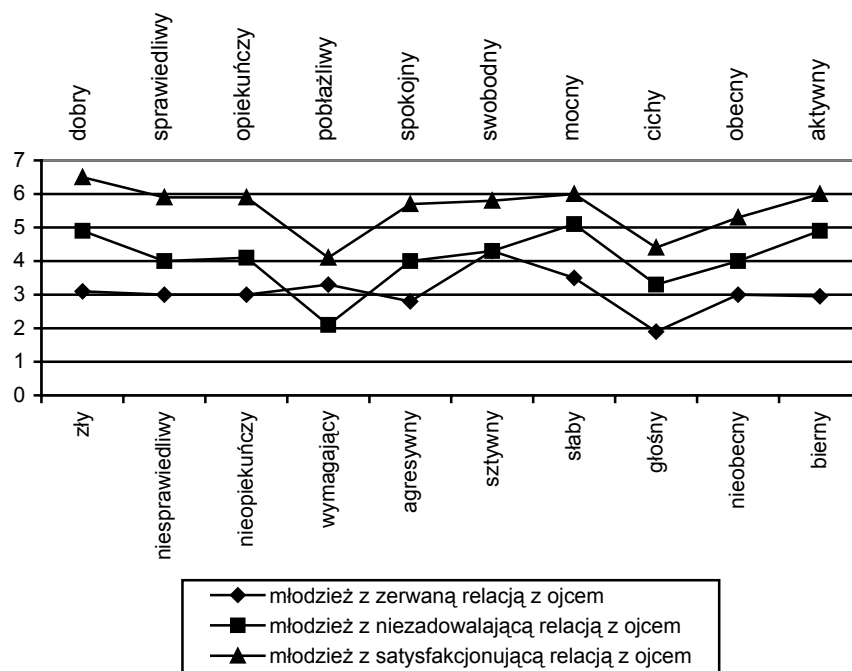
W całości opracowania ujęto wycinek rzeczywistości, sprowadzony do związku pomiędzy jakością kontaktu ojca z dorastającym dzieckiem a jego skłonnością do uzależnień od sieci. Fragment ten, wydaje się istotnym z perspektywy ujęcia kolejności działania człowieka, w której epistemologia poprzedzona jest praktyką aktywności człowieka.

### **Percepcja ojca przez młodzież**

Młodzież w różny sposób ocenia swój kontakt z ojcem. Na jakość odbioru kontaktu z ojcem, miała wpływ ilość czasu spędzanego przez niego z badanymi. Grupa odbierająca kontakt z ojcem w kategorii relacji satysfakcjonującej, wysoko wartościuje jego dobroć sprawiedliwość, jako dający poczucie bezpieczeństwa, mocny oraz jego aktywność. Natomiast badani z zerwaną relacją z ojcem dostrzegają w nim agresję, krzykliwość, nieobecność oraz bierność. W ten sposób stworzone portrety ojca, wyraźnie różnią się pomiędzy sobą, pierwszy ak-

centuje dostępność ojca dla dziecka, drugi natomiast podkreśla jego niechęć wchodzenia w relacje z dorastającym.

**Wykres 1.** Średnie natężenie postaw zróżnicowanych jakością odbioru relacji badanej młodzieży z ojcem.



### Związek pomiędzy jakością kontaktu z ojcem a ucieczką w wirtualną rzeczywistość

Badania zilustrowały, że 20,00% młodzieży dostrzega u siebie po trzy kryteria świadczące o uzależnieniu od cyberprzestrzeni i tyle samo badanych, jest zagrożonych sieciorholizmem. Najczęstszym powodem ucieczki w „wirtualną rzeczywistość” są dostrzegane problemy, a wraz z nimi odczuwane przygnębienie i rozdrażnienie.

Młodzież określająca w trojaki sposób relację z ojcem, w różnym stopniu zaangażowana jest w wirtualną rzeczywistość. Pośród młodych określających relację z ojcem jako satysfakcjonującą, najwięcej było osób nie uzależnionych,

najmniej badanych oceniających swój kontakt z ojcem jako zerwany. Również tę drugą kategorię relacji upatrywało jako przyczynę prowadzącą w konsekwencji do uzależnienia.

Najwięcej uzależnionej młodzieży od cyberprzestrzeni, było z relacją odczuwaną jako niedobór kontaktu i bliskości z ojcem, określonej jako niewystarczającej.

## **Dyskusja wyników**

Do wcześniej wymienionych przyczyn ucieczki w wirtualną rzeczywistość warto dołączyć czynnik rodzinny, sprowadzający się do niewystarczającego kontaktu z ojcem.

Dorastający młody człowiek poszukuje jego obecności w innych osobach, obecnych w sieci. Młodzież realizuje siebie w roli odbiorcy i nadawcy a „sieć” często chroni ich przed generowaniem silnych doznań emocjonalnych. Daje sposobność bycia sobą – zamiast zakładać maskę i udawać, zdejmują i objawiają innym swoje prawdziwe oblicze. Często zagubione i samotne. Jest to sposób na rekompensowanie swoich braków i niedostatków, zyskiwanie uznania i szacunku, akceptacji i podziwu. Tworzą swoją nową tożsamość, niezgodną z cechami charakteru.

W zaciszu własnego pokoju, mogą otrzymać wsparcie i rozładować nagromadzone napięcie emocjonalne. Szukają środowisk dyskusyjnych, które dają iluzyjne poczucie bezpieczeństwa i wsparcia.

Rzeczywistość wirtualna nie jest już kwestionowana. Staje się nieodłącznym elementem życia i integralną częścią aktywności młodych ludzi. Choć można mówić o symulacji realności, rodem z powieści i filmów fantastyczno naukowych, to jednak jest całkowitą alternatywą dla realnej rzeczywistości.

Młodzi ludzie nie wiedzą, że wchodząc w kontakt z wirtualnym odbiorcą, stosują najbardziej racjonalny mechanizm obronny jakim jest substytucja, w którym zastępują cele nieosiągalne celami łatwiejszymi. Następuje zmiana obiektu, na który skierowane było dążenie. Wykorzystują zarówno formę kompensacji jak i sublimacji. Pierwsza jest szczególnie częstym mechanizmem obrony przed lękiem. Stosując ją skierowują swoją aktywność na cele, podobne do tych, których nie udało się wcześniej osiągnąć (...). Drugą formą jest sublimacja, sprowadzająca się do wyrażania swoich nieakceptowanych popędów i dążeń w formie, która zyskuje uznanie społeczne. Sublimacja jest ucieczką w świat fantazji (Kozielecki, 1996, s. 137–138). Młodzi ludzie wykorzystują obydwie mechanizmy obrony przez bólem psychicznym.

Nasza realna rzeczywistość funkcjonuje na odmiennych zasadach. Czas, przestrzeń i bodźce płyną w określonym i logicznym porządku, natomiast w sieci panuje chaos i zmienność. Tak więc i w tym przypadku schodzimy na



płaszczyznę snu, która ma swoje plusy ale również niesie ze sobą nieznane dotąd zagrożenia (Lasoń, 2000).

### Zamiast zakończenia

W człowieku zalegają pokłady realnego bycia dla innych, w każdej formie: tworzenia, współpracy, pomocy, życzliwości. Dzięki tym nastawieniom zaostroża się spostrzegawczość, umożliwia wczuwanie się w położenie innych, wzbogaca pomysłowość inicjatyw. To cnota, która otwiera człowieka na poznanie i doskonalenie siebie w rzeczywistości.

Celem opracowania i jednocześnie ustosunkowaniem się do tematu, było uzyskanie odpowiedzi na pytanie o jakość relacji zachodzącej pomiędzy ojcem a dzieckiem i jej znaczenia w uzależnieniu się od cyberprzestrzeni. Badania pokazują jedynie pewną tendencję w tym zakresie i prowokują do dalszej eksploracji poznawczej zagadnienia.

Choć parafrazując tezę Arystotelesa można powiedzieć, że: *zachowanie złotego środka w korzystaniu z możliwości wirtualnej rzeczywistości jest kluczem do przyszłości w rozwoju człowieka*, która podkreśla zachowanie umiaru w korzystaniu z dóbr wirtualnej rzeczywistości. To nieustanne angażowanie się w czynności przy zachowaniu rozsądku i świadomości drogi donikąd, przy zachowaniu świadomości płynnej granicy nowoczesnego świata.

E-świat sprawia, że młody człowiek czuje się jeszcze bardziej samotny, niezrozumiały i nieakceptowany, pogłębia się jego osamotnienie. Łatwo odwraca uwagę od rzeczywistości i przesłania problemy. Preferuje życiową bierność, umniejsza wagę prawdziwych przeżyć, zabija kreatywność. W miejsce autentycznego przeżycia emocjonalnego instalują sobie jego namiastkę.

Doświadczają, że nawiązane kontakty z innymi nie uczą bycia z ludźmi, eliminują bezpośrednią obecność i prowadzą do aspołecznego zachowania – nasilają konflikty, trudności, izolację od życia codziennego.

Stworzona wirtualna rzeczywistość miała być nadzieją na znalezienie nowoczesności, a okazała się nowym problemem. Nowy rodzaj kontaktów miał być źródłem wsparcia, pewności, poczucia bezpieczeństwa, a stał się zagrożeniem dla człowieka; pogłębiającego się lęku przed bliskością zamiast nawiązywaniem autentycznych relacji z innymi. E-świat deformuje tożsamość jednostki a na pytanie „kim jestem”, może dochodzić do wniosku, że „człowiekiem społeczności sieciowej”.

Ustosunkowując się do myśli przewodniej opracowania warto zauważyć, że żadne środowisko wychowawcze nie przygotowuje młodego człowieka w zakresie umiejętności korzystania z możliwości wirtualnej rzeczywistości. Edukacja pokoleń do realizacji ról rodzicielskich, wiedza rodziców, programy wychowawcze szkół, dyskusje w gronie rówieśników nie stanowią żadnej pomocy

wobec wyzwań współczesnych środków przekazu. Skutkuje to mizerną wiedzą o zależnościach i konsekwencjach niedostatecznego ich wypełniania. Dlatego wydaje się przydatne stworzenie nowej gałęzi profilaktyki – tzw. informatycznej. Całość działania o charakterze holistycznym powinno zawierać propozycje dla młodzieży, jej rodziców, wychowawców. Być powinny skoncentrowane na promocji zdrowego stylu życia oraz na działaniach psychoprofilaktycznych.

Obejmować powinny wprowadzenie zajęć do szkół szczebla podstawowego, promujących zasady bezpiecznego korzystania z technik informatycznych; uwrażliwianie i uświadamianie rodziców, nauczycieli o zagrożeniach związanych z nadmiernym korzystaniem z wirtualnej przestrzeni; promować szeroką ofertę działań alternatywnych opartych o relacje z rówieśnikami, rodzicami, wychowawcami; budowanie adekwatnego obrazu siebie u młodych, bazującego na doświadczeniach własnej skuteczności w działaniu; wspieranie zdrowia.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2001), *Tożsamość, jaka była, jest i po co?*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa.
- Braun-Gałkowska M. (2003), *Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży*, „Edukacja Medialna” nr 3, s. 14–19.
- Cwalina W. (2001), *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*, [w:] T. Zasepa (red.), *Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, Edycja Św. Pawła, Częstochowa.
- Kozielecki J. (1996), *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa.
- Kraut R. i in. (1998), *Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well – being?*, „American Psychologist” No. 53 (9).
- Lasoń P. (2000), *Psychologia Internetu*, Wrocław.  
<http://www.open-mind.pl/Ideas/PsychI.htm>
- Parzuchowski M. (2003), *Bal maskowy w cyberprzestrzeni*,  
<http://mitmi.pl/2006/06/10/bal-maskowy-w-cyberprzestrzeni-wiedza-i-zycie-092003>
- Sitarski P. (2002), *Rozmowa z cyfrowym cieniem, model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wyd. Rabid, Kraków.
- Wallace P. (2001), *Psychologia Internetu*, Poznań.
- Young K.S. (1998), *The relationship between depression and Internet addiction*,  
<http://www.netaddiction.com/articles/cyberpsychology>.
- Wiatrów, M. (2003). *"Ja" na ekranie monitora*,  
[http://cyberbadacz.republika.pl/ja\\_na\\_serwerze.html](http://cyberbadacz.republika.pl/ja_na_serwerze.html).

Urszula AUGUSTYŃSKA  
Agnieszka KOZERSKA

## **Zastosowanie analizy skupień do interpretacji wyników badania skalą poczucia zadowolenia studentów z warunków studiowania**

### **Wstęp**

Między wielością epistemologiczną a różnorodnością rozwiązań praktycznych w edukacji mieści się obszar badań, których wyniki do tych różnorodnych rozwiązań praktycznych prowadzą, weryfikują je, oceniają. Wielość epistemologiczna znajduje zatem odzwierciedlenie w różnorodności podejść metodologicznych stosowanych do badania zjawisk edukacyjnych.

Badania naukowe w zakresie pedagogiki to badania aktualnej rzeczywistości edukacyjnej, ale też badania wytworów ludzkiej działalności, jak też badania dziejów edukacji. W inny sposób istnieją zjawiska historyczne, w inny wytwory ludzkiej działalności, w inny wreszcie sposób istnieje aktualna społeczna rzeczywistość. W związku z tym, a również poza tym, bo i założenia co do sposobu i możliwości poznawania tych różnie istniejących rzeczywistości badacze przyjmują różne, w badaniach pedagogicznych pojawiły się różne orientacje metodologiczne. Można tu wyróżnić: orientację historyczną, orientację hermeneutyczno-fenomenologiczną oraz orientację empiryczną jakościową i empiryczną ilościową. W podejściu historycznym badacz dąży do odpowiedzi na pytania: *co było?*, *dlaczego tak było?*, *jakie prawa prawidłowości da się ustalić na podstawie tego co i dlaczego było?* W podejściu hermeneutyczno-fenomenologicznym dąży zaś do poznania społecznych wytworów ludzkiej działalności utrwalonych w formie szeroko rozumianych tekstów (dokumentów, dzieł sztuki, symboli, znaków) poprzez dociekanie „znaczenia” stosując *rozumienie* i dociekając „istoty” stosując *wgląd*. W podejściu empirycznym badacz bazuje na szeroko rozumianej obserwacji, wyniki obserwacji poddaje analizie w celu opisanie i wyjaśnienia związków między zaobserwowanymi zjawiskami.

W każdym z tych podejść badacz może wykorzystać i wykorzystuje metody analizy oparte na operacji leżącej u „podstaw spostrzegania, myślenia, podejmowania decyzji, czy wreszcie powstawania określonych emocji”, a mianowicie operacji grupowania.

## **Funkcja eksploracyjna operacji grupowania w badaniu naukowym**

We współczesnych społeczeństwach pojawiają się ciągle nowe zjawiska. Naukowe poznawanie „nowego”, dotąd nie istniejącego lub jeszcze nie odkrytego jest badaniem eksploracyjnym. Początkowo badacz stawia ogólne pytanie *co to jest?* Dalej, *jakie jest to, co jest?*<sup>1</sup> (Z. Zimny, 2000, s. 182). Poszukiwanie odpowiedzi na oba te pytania angażuje operację grupowania. Grupowanie pomaga ustalić do jakiej nadrzędnej kategorii przynależy nowo zaobserwowane zjawisko czy obiekt. Grupowanie pozwala też z bogactwa, różnorodności dostrzeganych cech zjawiska albo też złożonego obiektu utworzyć nadrzędne kategorie jego opisu. Wyniki grupowania tworzą obraz z „lotu ptaka” pomagając dostrzec zależności, które dopiero z tej perspektywy stają się widoczne. W rezultacie, jak stwierdza T. Marek (1987, s. 14) w swojej monografii na temat metod analizy skupień „grupowanie przyczynia się w znacznej mierze do wykrycia esencji badanych zjawisk, formułowania praw, ich konkretyzacji oraz ich praktycznego wykorzystania”, prowadzi do „porządkowania danych (w sensie wykrywania ich struktury, UA), co zezwala na ich interpretację i budowanie teorii”. Opracowane przez badaczy metody grupowania mają zastosowanie do analizy tak danych ilościowych jak i danych jakościowych, co czyni je szczególnie użytecznym narzędziem analizy w badaniach pedagogicznych. Jak piszą autorzy popularnego podręcznika *Analiza danych jakościowych*, „tworzenie ugrupowań jest taktyką, którą można stosować na wielu poziomach danych jakościowych: na poziomie zdarzeń albo aktów, na poziomie aktorów, procesów, miejsc/lokalizacji lub miejsc i przypadków jako całości. W każdej sytuacji próbujemy lepiej zrozumieć zjawisko przez *grupowanie*, następnie przez konceptualizację obiektów, które posiadają podobne wzory czy cechy”, a dalej, „grupowanie może być także ujmowane jako proces przechodzenia od niższych do wyższych poziomów abstrakcji” (M. Miles, A. Huberman, 2000, s. 257). Warto w tym miejscu zaznaczyć że, jak precyzuje Z.M. Zimny, „[...] obiekt, to wszystko to, co może wystąpić w spostrzeganiu zmysłowym lub postrzeganiu rozumowym jako człon relacji różności. Stąd obiektem może być zarówno każda rzecz, jak i każda własność rzeczy, jak i własność zbioru rzeczy, bądź własność własności dowolnego poziomu abstrakcji” (Z. Zimny, 2000, s. 98).

### **Analiza skupień jako metoda analizy wielowymiarowej**

Co prawda można grupować obiekty biorąc pod uwagę tylko jedną właściwość, ale jako metoda analizy danych grupowanie stosowane jest do wyodręb-

<sup>1</sup> W pierwszym przypadku mamy do czynienia z badaniem eksploracyjnym heurystycznym, w którym poszukuje się właściwości, ze względu na które będzie można będzie rozróżnić wiele własności. W drugim mamy do czynienia z badaniem eksploracyjnym diagnostycznym, w którym badacz określa własności ze względu na znane i aktualnie brane pod uwagę właściwości.

niania grup jednorodnych pod względem większej liczby cech. Stąd zaliczyć je można do metod analiz wielowymiarowych. Metod analizy wielowymiarowej prowadzących do uzyskania takich grup jest wiele. Wśród nich są metody mniej lub bardziej zalgorytmizowane a badacz ma możliwość wspomoczenia się odpowiednim programem komputerowym, programem dostosowanym do analizy danych jakościowych (np. Atlas pi) lub programem przeznaczonym głównie do analizy danych ilościowych (zawierają je prawie wszystkie pakiety statystyczne, np. Statistica, SPSS). Grupa metod, w których jedynym kryterium przypisywania obiektów do grup jest kryterium wewnętrzne – matematycznie zdefiniowane podobieństwo między obiektami – to *metody analizy skupień*. Na podstawie takiego kryterium i przyjętego algorytmu skupiania poszukuje się w zebranych danych sensownych struktur lub grup.

Jeżeli badacz dysponuje zbiorem danych uzyskanych w badaniu np. ankietowym (przy czym nie muszą to być dane ilościowe), to dysponuje danymi  $n$  osób, z których każda udzieliła wypowiedzi na  $k$  pytań. Zatem zbiór danych liczy  $n \cdot k$  elementów. Na zbiór ten można popatrzeć w dwojaki sposób: (1) jako  $k$  próbek wypowiedzi charakteryzujących kolejne pytania, (2) jako  $n$  próbek wypowiedzi charakteryzujących kolejne osoby. W obu tych przypadkach mamy do czynienia z wielowymiarową charakterystyką, albo osób badanych, albo pytań zadanych w badaniu. Obiektami podlegającymi grupowaniu mogą być zarówno osoby, jak i pytania, przy czym grupowanie w obu przypadkach jest grupowaniem z uwzględnieniem wielu cech. Od strony formalnej nie ma znaczenia jakiego typu obiekty podlegają grupowaniu, metody i algorytmy wyodrębniania grup są te same w obu przypadkach, ale interpretacja wyniku grupowania, czyli uzyskanych skupień, jest z gruntu różna.

W naszej wypowiedzi przedstawimy przykład zastosowania analizy skupień do interpretacji wyników uzyskanych za pomocą skali poczucia zadowolenia studenta z warunków studiowania, a więc do interpretacji danych ilościowych.

### **Cel badań i metoda**

W badaniu poddano analizie opinie studentów na temat warunków, w jakich studiuje. Rezultatem tych opinii jest poczucie zadowolenia lub niezadowolenia. Przyjęto, że poczucie zadowolenia z warunków studiowania, to stan emocjonalny będący rezultatem percepcji przez studenta swoich warunków studiowania jako realizujących lub dających okazję do realizacji istotnych wartości dostępnych podczas studiowania pod warunkiem, że wartości te są zbieżne z potrzebami studenta.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Definicję tę sformułowano analogicznie do definicji zadowolenia z pracy zaproponowanej przez Erwina E. Locka. Przez zadowolenie z pracy rozumie on „przyjemny stan emocjonalny, będący re-

Celem przeprowadzonego badania jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

*Jakie jest zróżnicowanie opinii studentów na temat warunków studiowania? Jakimi czynnikami można je wyjaśnić?*

*Jaka jest struktura powiązań między badanymi aspektami poczucia zadowolenia?*

W badaniu wykorzystaliśmy narzędzie badawcze – skalę poczucia zadowolenia z warunków studiowania (PZWS), które powstało na podstawie wywiadów swobodnych prowadzonych przez nas wśród studentów pedagogiki oraz ankiet konstruowanych przez studentów na zajęciach z metodologii badań społecznych w latach 2003–2006. Skala PZWS zawiera 32 stwierdzenia opisujące różne aspekty składające się na warunki studiowania. Ostatnie, 33 stwierdzenie dotyczy poziomu ogólnego zadowolenia z warunków studiowania, który to poziom student określał przez wybór jednej z wartości na skali od 1 do 10. Odpowiedzi badanych tym narzędziem studentów dotyczące wszystkich stwierdzeń o numerach 1–32 okazały się istotnie, dodatnio skorelowane (na poziomie  $\alpha=0,05$ ) z ogólnym poczuciem zadowolenia (stwierdzeniem 33). Obliczony współczynnik  $\alpha$ Cronbacha dla tak skonstruowanego narzędzia jest wysoki – wynosi 0,90.

Badaniem objęto 198 studentów studiów niestacjonarnych Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Badanie przeprowadzono w maju 2007 roku.

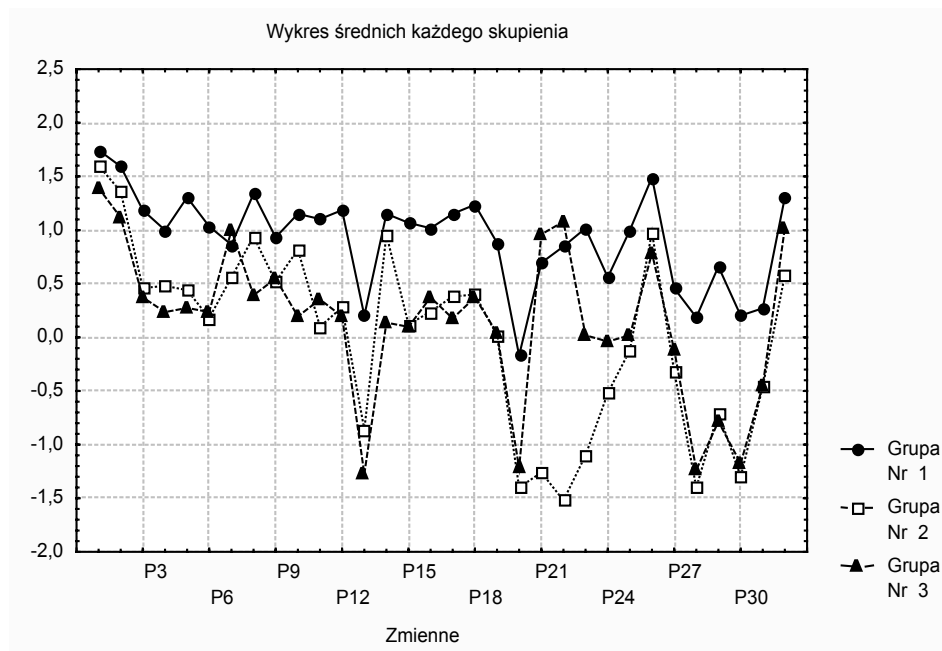
### **Zróżnicowanie opinii studentów na temat warunków studiowania (wyniki analizy skupień przeprowadzonej na badanych osobach)**

Zastosowanie niehierarchicznej metody analizy skupień (metoda k-średnich) pozwoliło wyodrębnić trzy grupy studentów różniących się poczuciem zadowolenia z warunków studiowania z uwzględnieniem wszystkich branych uwagę aspektów zadowolenia. Grupy te zostaną scharakteryzowane poniżej.

**Tabela 1.** Charakterystyka skupień 1,2,3.

Skupienie	Ogólny poziom zadowolenia P33 M	Rok studiów (%)			Wykształcenie ojca (%)				Wykształcenie matki (%)				Miejsce zamieszkania (%)		
		I	III	IV	P	Z	Ś	W	P	Z	Ś	W	DM	MM	W
1	7,3	55,2	37,0	4,7	33,3	45,1	27,2	22,2	72,7	40,8	31,6	25,0	27,8	32,2	47,5
2	4,8	41,4	21,3	66,7	33,3	29,3	36,4	11,1	9,1	29,6	39,4	12,5	41,7	32,2	23,0
3	5	3,4	40,7	28,6	33,3	25,6	36,4	66,7	18,2	29,6	29,0	62,5	30,5	35,6	29,5
Razem		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

zultatem percepcji przez jednostkę swojej pracy jako realizującej lub dającej okazję do realizacji istotnych wartości dostępnych w pracy pod warunkiem, że te wartości są zbieżne z jej potrzebami”



Rys. 1. Wartości średnie uzyskane dla poszczególnych stwierdzeń składających się na skalę PZ-WS (symbole P1, P2,...,P32 oznaczają numery stwierdzeń)

### Grupa 1.

Skupienie 1. tworzy 59 osób charakteryzujących się wysokim poziomem zadowolenia z warunków studiowania (średnia arytmetyczna  $M$  dla stwierdzenia P33 wynosi 7,3). Wszystkie oceny studentów zaliczonych do tego skupienia są wyższe w porównaniu z grupą tworzącą skupienie 2. Oceny grupy 1. w porównaniu z grupą tworzącą skupienie 3 (grupą 3.) są także zdecydowanie wyższe; wyjątek stanowią oceny dotyczące stopnia, w jakim sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu oraz ocena poziomu zadowolenia z częstotliwości zjazdów oraz planu zajęć. Różnice te nie są jednak duże.

Uczestnicy skupienia 1., to w ponad 90% studenci pierwszego i trzeciego roku. Tylko jedna osoba z tej grupy studiuje na czwartym roku. Interesujące jest również to, że w skład skupienia 1. wchodzi ponad 70% osób, których matka ma wykształcenie podstawowe. Ponadto 70% badanych zaliczonych do skupienia 1. pochodzi z rodzin, w których ojciec ma wykształcenie zawodowe lub podstawowe. W skupieniu 1. znajduje się największy, w porównaniu ze skupieniem 2 i 3, odsetek mieszkańców małych miast i wsi. Prawie połowa wszystkich badanych pochodzących ze wsi znalazła się w skupieniu 1. Uczestnicy skupienia 1., to zatem osoby w większości pochodzące z niższych warstw społecznych, a więc z rodzin o gorszym położeniu materialnym, wykształceniu i uczestnictwie

w kulturze. Są to zatem osoby, które aby znaleźć się na studiach, musiały pokonać więcej trudności niż osoby pochodzące z rodzin o wyższym statusie społeczno – ekonomicznym. Badania pokazują bowiem, że w dalszym ciągu nie można mówić o równych szansach edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z różnych warstw społecznych (H. Domański, 2004).

Skupienie 2. i 3. to osoby mniej, w porównaniu ze skupieniem 1., zadowolone z warunków, w jakich studiuja.

### **Grupa 2.**

Skupienie 2., to 50 osób charakteryzujących się niższym, w porównaniu do poprzedniej grupy poziomem zadowolenia z warunków studiowania (średnia arytmetyczna M dla stwierdzenia P33 wynosi 4,8). Zdecydowanie niżej studenci zaliczeni do tej grupy ocenili poziom zadowolenia z częstotliwości zjazdów, planu zajęć, wielkości grup studenckich, dostosowanie godzin pracy biblioteki do potrzeb studentów zaocznych, wyposażenie sal. Jest to zatem grupa niezadowolona z organizacji pracy uczelni. Jednocześnie studenci z tej grupy wysoko oceniają atmosferę panującą w ich grupie studenckiej – zgadzają się z tym, że atmosferę tę można nazwać przyjazną i serdeczną.

Wśród uczestników skupienia 2. znalazło się prawie 70% wszystkich badanych studentów czwartego roku. Ponad 70% uczestników tego skupienia, to studenci trzeciego i czwartego roku. Jest to w większości grupa studentów z dłuższym stażem na uczelni. W grupie tej znalazło się więcej, w porównaniu z grupą 1. studentów pochodzących z rodzin, w których rodzice mieli wykształcenie wyższe lub średnie. Większość osób w tej grupie pochodzi z małego lub dużego miasta. W skład grupy 2. wchodzi ponad 40% wszystkich badanych pochodzących z dużych miast. Można więc przypuszczać, że status społeczno – ekonomiczny rodzin tych studentów jest nieco wyższy w porównaniu z grupą 1.

### **Grupa 3.**

Skupienie 3. to 51 osób. Oceny poczucia zadowolenia z warunków studiowania osób zaliczonych do tej grupy niewiele różnią się od ocen osób zaliczonych do skupienia 2. Wyjątek stanowią oceny organizacji pracy uczelni – została ona wyżej oceniona przez uczestników skupienia 3.

W grupie 3. jest ponad 60% osób badanych, których matka ma wykształcenie wyższe i ponad 60% badanych, których ojciec ma wykształcenie wyższe. Są to głównie studenci lat starszych (trzeciego i czwartego roku); przy czym zdecydowanie przeważają studenci trzeciego roku (stanowią oni 86% tej grupy).

Wszyscy studenci, niezależnie od tego, w jakim znaleźli się skupieniu mają poczucie, że studiowanie dodatkowo, pozytywnie wpływa na ich rozwój osobisty, że studiowanie odpowiada ich zainteresowaniom i że wiedza zdobyta w czasie



studiów przyda się w ich przyszłej pracy zawodowej. Te trzy obszary, na wykresie oznaczone symbolami P1, P2 i P26, uzyskały bowiem wysokie średnie oceny w każdej z trzech grup studentów.

### **Struktura powiązań między badanymi aspektami poczucia zadowolenia (wyniki hierarchicznej analizy skupień przeprowadzonej na zmiennych)**

Poznanie struktury powiązań między badanymi aspektami poczucia zadowolenia umożliwia hierarchiczna analiza skupień przeprowadzona na zmiennych reprezentujących te aspekty.

### **Struktura powiązań między aspektami zadowolenia z warunków studiowania w grupie 1.**

Na rysunku w aneksie 2 widoczne są dwa duże skupienia. Pierwsze z nich można nazwać poziomem zadowolenia związanego z organizacją studiowania i wyposażeniem uczelni (A). Drugie skupienie zawiera dwie grupy zmiennych: B – związana z jakością (efektywnością) uczenia się oraz C – oceną własnego rozwoju. Im silniejszy związek pomiędzy zmiennymi (im mniejsza odległość) tym mniejsze skupienia na dendrogramie Skupienia A oraz BC znajdują się w dużej odległości od siebie, wynika stąd, że są to dla badanej grupy studentów dwa odrębne obszary oceny warunków studiowania. Oceniając własny rozwój, studenci skupiają się przede wszystkim na jakości (efektywności) uczenia się; wyposażenie uczelni i organizacja studiów jest mało istotna dla oceny własnego rozwoju.

W skupieniu A widać na przykład bardzo bliskie podobieństwo zmiennych: *Pracownicy dziekanatu są uprzejmi i pomocni* oraz *Informacja o sprawach organizacyjnych uczelni jest przekazywana w sposób nie budzący zastrzeżeń*. Badani studenci wiążą zatem przekazywanie informacji o sprawach organizacyjnych z pracą dziekanatów. Na uwagę zasługuje również fakt, że ocena stopnia, w jakim sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu znajduje się także w skupieniu A. Stwierdzenie „sprzyjająca sytuacja rodzinna” jest więc tutaj traktowane „organizacyjnie”, związane jest z czasem i środkami materialnymi, jakie można przeznaczyć na studiowanie; nie jest związane na przykład z oceną rozwoju osobistego, która to ocena znajduje się na diagramie w znacznej odległości.

W skład skupienia B wchodzi dwie grupy zmiennych: skupienie B1, które można nazwać poziomem zadowolenia z oferty programowej i pracy wykładowców oraz B2, które można określić jako poziom zadowolenia z przekazywanych treści kształcenia i umiejętności wykorzystania tych treści. W skupieniu B w bardzo bliskiej odległości znajdują się zmienne *Treści kształcenia są prze-*

*kazywane zrozumiale oraz Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich umiejętności, a także Wymagania wykładowców są jasno sformułowane.* Ponieważ grupa 1 składa się głównie ze studentów z małym stażem na uczelni (co najwyżej trzyletnim), można stwierdzić, że studenci rozpoczynający studia kojarzą wysokość otrzymywanych ocen przede wszystkim ze sposobem pracy wykładowców. W małym stopniu kojarzą wysokość otrzymywanych ocen z własną pracą – zmienna *Studia mobilizują mnie do samodzielnej pracy w domu* chociaż znajduje się skupieniu B, to jednak w znacznej odległości od zmiennej dotyczącej otrzymywanych ocen.

Interesujące jest również umiejscowienie zmiennej P8 – *Na zajęciach mogę wyrażać własne poglądy* na diagramie dotyczącym uczestników skupienia 1. Zmienna ta znajduje się w skupieniu ze stwierdzeniem *Wykładowcy są przychylnie nastawieni do studentów* oraz *Wykładowcy prowadzą zajęcia interesująco*. Uczestnicy skupienia 1. kojarzą więc możliwość wyrażania własnych poglądów na zajęciach z pracą wykładowców, z postawami wykładowców wobec studentów.

Zwróćmy jeszcze uwagę na umiejscowienie w strukturze zmiennych stwierdzenia P9 *Radzę sobie z trudnościami pojawiającymi się w toku studiowania w systemie zaocznym*. W grupie uczestników skupienia 1. stwierdzenie to kojarzy się z jasno sformułowanymi wymaganiami wykładowców, przekazywaniem przez wykładowców treści w sposób zrozumiały. Trudności pojawiające się w toku studiowania są tutaj kojarzone głównie z dostosowaniem się do pracy i wymagań wykładowców.

Jak wynika z analizy diagramu przyjazna, sprzyjająca aktywności i uczeniu się atmosfera w grupie pozostaje w bliskim związku z przekonaniem o wpływie studiowania na własny rozwój, oceną stopnia zgodności studiowanego kierunku z własnymi zainteresowaniami oraz oceną przydatności wiedzy zdobytej na studiach w przyszłej pracy zawodowej.

## **Struktura powiązań między aspektami zadowolenia z warunków studiowania w grupie 2.**

Struktury skupień zmiennych w grupach 1. i 2. są bardzo podobne. Rysunek w aneksie 3., podobnie jak rysunek w aneksie 2., przedstawia dwa duże skupienia zmiennych. Pierwsze skupienie (A) można nazwać poczuciem zadowolenia z organizacji procesu kształcenia i wyposażenia uczelni. Drugie skupienie, zawiera dwie grupy zmiennych: B – poczucie zadowolenia z jakości, efektywności kształcenia na uczelni i C – poczucie zadowolenia z wpływu studiowania na rozwój osobisty i z atmosfery panującej na zajęciach. Skupienie BC znajduje się w dużej (znacznie większej niż na rysunku 2.) odległości od skupienia pierwszego. Uczestnicy grupy 2. traktują więc organizację procesu kształcenia, wyposażenie uczelni jako zupełnie inny, odrębny obszar oceny niż jakość pracy wykła-

dowców i efektywność uczenia się. W skupieniu B znajduje się grupa zmiennych (B2), którą można nazwać poczuciem zadowolenia z pracy własnej studenta. Takiej grupy zmiennych nie można wyodrębnić ani w grupie 1. studentów, ani w grupie 3.

W skupieniu A, inaczej niż w grupie 1., przekazywanie informacji o sprawach organizacyjnych uczelni jest kojarzone w dużym stopniu z poziomem zadowolenia z planu zajęć.

Zmienna *Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich umiejętności* znajduje się tutaj w skupieniu razem ze zmienną *Studia mobilizują mnie do samodzielnej pracy w domu* oraz *Moja sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu*. Widać więc, że studenci z dłuższym stażem kojarzą otrzymywane oceny raczej z własną pracą niż pracą wykładowców.

Zmienna P8 – *Na zajęciach mogę wyrażać własne poglądy* na diagramie dla grupy 2. znajduje się w skupieniu ze stwierdzeniem *Studiowanie wpływa na mój osobisty rozwój* oraz *Studiowany kierunek odpowiada moim zainteresowaniom*. Uczestnicy skupienia 2., inaczej niż grupa 1. rozumieją warunki w których mogą wyrażać swoje poglądy na zajęciach. Nie uzależniają tych warunków od nastawienia wykładowców do studentów, ale wyrażają swoje poglądy w sytuacjach, kiedy sami są zainteresowani tematem dyskusji.

W tej grupie radzenie sobie z trudnościami pojawiającymi się w toku studiowania (zmienna P9) kojarzone jest przede wszystkim ze sprzyjającą sytuacją rodzinną oraz stopniem, w jakim studia mobilizują do samodzielnej pracy w domu.

Ocena stopnia, w jakim sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu znajduje się, inaczej niż w grupie 1., w skupieniu związanym z efektywnością, jakością uczenia się. Jest ona na diagramie w bardzo bliskiej odległości od oceny stopnia, w jakim studia mobilizują do samodzielnej pracy w domu. Stwierdzenie „sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu” jest więc tutaj kojarzone z warunkami, w których można samodzielnie pogłębiać wiedzę zdobywaną na zajęciach.

### **Struktura powiązań między aspektami zadowolenia z warunków studiowania w grupie 3.**

Na rysunku w aneksie 4. widać trzy odrębne skupienia A oraz B i C, które można nazwać podobnie jak poprzednio: A – poczuciem zadowolenia z organizacji procesu kształcenia i wyposażenia uczelni, B –poczuciem zadowolenia z jakości, efektywności kształcenia na uczelni i C – poczuciem zadowolenia z wpływu studiowania na rozwój osobisty. Odległość pomiędzy skupieniem B i C jest dużo większa niż dwóch wcześniej omawianych grupach; jest zbliżona do odległości pomiędzy skupieniami A oraz BC w grupie 1. W grupie 3. można więc wyodrębnić trzy wymiary poczucia zadowolenia z warunków studiowania.

Zmienna P3 – *Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich*

*umiejętności* znajduje się w skupieniu z poczuciem zadowolenia z oferty programowej oraz poczuciem zadowolenia ze stopnia w jakim studia mobilizują do samodzielnej pracy domu. Ważne są tutaj także zmienne dotyczące pracy wykładowców (P15, P6, P7).

Inaczej niż w dwóch pozostałych grupach została umieszczona na rysunku grupa trzech zmiennych związanych z atmosferą panującą na zajęciach (P14, P17, P10). Zmienne te są ze sobą w bardzo bliskiej odległości, tworzą skupienie, które znajduje się w grupie zmiennych B, a więc blisko zmiennych składających się na jakość kształcenia, zadowolenie z pomocy i jakości pracy wykładowców. Sprzyjająca uczeniu się atmosfera w grupie studenckiej jest tutaj w dużym stopniu kojarzona z pracą wykładowców.

W tej grupie studentów stwierdzenie *Sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu* znajduje się w skupieniu C jest wiązana z poczuciem zadowolenia z własnego rozwoju. Natomiast trudności pojawiające się w toku studiowania w systemie zaocznym są kojarzone przede wszystkim z częstotliwością zjazdów.

## Podsumowanie

Analiza skupień wykazała, że studentów lat młodszych charakteryzuje podobieństwo struktury analizowanych zmiennych. Są więc oni uczestnikami jednego skupienia – grupy 1. Osobne skupienia tworzą studenci z dłuższym stażem na uczelni: studenci trzeciego roku przeważają w skupieniu 3., natomiast skupienie 2. można uznać jako „typowe” dla studentów z najdłuższym stażem (trzeciego i czwartego roku).

Analizując dendrogramy dla poszczególnych skupień można zauważyć, że wraz z długością stażu na uczelni zwiększa się odległość pomiędzy obszarem A oraz BC. Odległość ta dla skupienia 2. jest dwa razy większa niż odległość dla skupienia 1. Wraz z kolejnymi latami studiowania studenci coraz bardziej odrębnie traktują organizację uczelni oraz jakość pracy wykładowców. W skupieniu drugim, gdzie przeważają studenci z najdłuższym stażem są to dwa, prawie niezwiązane ze sobą obszary oceny.

Specyficzne dla skupienia 1. jest kojarzenie otrzymywanych ocen z jakością pracy wykładowców. W skupieniu 3. studenci kojarzą otrzymywane oceny nie tylko z pracą wykładowców, ale także z samodzielną nauką w domu. Najstarsi studenci (uczestnicy skupienia 2.) kojarzą już otrzymywane oceny przede wszystkim z własną, samodzielną pracą w domu. Analiza skupień przeprowadzona dla trzech grup studentów pokazuje więc, że wraz z długością studiowania zwiększa się rozumienie znaczenia pracy własnej, zwiększa się samodzielność poznawcza studentów. Potwierdzeniem tego, że wraz kolejnymi latami studiów studenci coraz dojrzalej traktują naukę własną jest także fakt, że starsi studenci rozumieją stwierdzenie „sprzyjająca studiowaniu sytuacja rodzinna” jako warunki, w których

można samodzielnie pogłębiać wiedzę, podczas gdy uczestnicy skupienia 1. (młodszy studenci) kojarzą sprzyjającą studiowaniu sytuację rodzinną z czasem i środkami materialnymi, jakie można przeznaczyć na studiowanie. Ponadto stwierdzenie *Na zajęciach mogą wyrażać własne poglądy* w skupieniu 1. jest kojarzone z postawami wykładowców wobec studentów, podczas gdy uczestnicy skupienia 2. kojarzą już możliwość wyrażania własnych poglądów z własnymi zainteresowaniami.

W każdym skupieniu przyjazna atmosfera w grupie jest kojarzona ze stwierdzeniem *Atmosfera w grupie sprzyja uczeniu się* oraz z *Atmosfera w grupie sprzyja aktywności na zajęciach*. Te trzy zmienne w każdej analizowanej grupie tworzą jedno skupienie.

Przeprowadzona analiza skupień pokazała, że wraz ze stażem studiowania zmienia się nie tylko poziom zadowolenia studentów z poszczególnych warunków studiowania, ale także sposób rozumienia tych warunków. Pośrednio można także zauważyć, że zmienia się sposób myślenia badanych o sobie jako studentach. Na podstawie przeprowadzonej analizy można zobaczyć, jak studenci rozumieją poszczególne warunki studiowania i jak to rozumienie zmienia się w czasie.

## Zakończenie

Wykorzystanie analizy skupień pozwala na głębszą interpretację danych niż jest to możliwe poprzez ogląd danych z wykorzystaniem podstawowych narzędzi statystycznych takich jak rozkłady częstości odpowiedzi i statystyczny opis tych rozkładów. Jednakże technik analizy skupień jest wiele i badacz, chcąc posłużyć się tą metodą analizy danych, staje przed problemem doboru techniki odpowiedniej. Po pierwsze, musi zdecydować, czy właściwa dla realizacji celu badania będzie niehierarchiczna, czy może hierarchiczna metoda skupień, czy skupianiu należy poddać przypadki, czy może zmienne. Po drugie, musi zdecydować, jaką miarę odległości między elementami skupienia powinien dobrać, a też w jaki sposób będzie łączył skupienia niższego rzędu w skupienia rzędu wyższego. Ogólnie można powiedzieć, że doбором takiej a nie innej techniki analizy skupień kierują względy merytoryczne – cel badania i wynikające z niego pytania badawcze, teoria, w ramach której badane zjawisko badacz zamierza wyjaśniać, jak i wyniki dotychczasowych badań. Jednakże względ merytoryczny dostarcza tylko pewnych heurystycznych wskazówek. Wystarczają one jedynie do zawężenia grupy technik, spośród których należy dalej wybrać te, które spełnią swoje zadanie. Techniki analizy skupień są żmudne od strony obliczeniowej, ale względ ten ma pomijalne znaczenie, ponieważ badacz ma do dyspozycji programy komputerowe, które w krótkim czasie wykonują zadane analizy. Z naszego doświadczenia wynika, że najefektywniejszą drogą uzyskania wartościowych interpretacji jest przetestowanie kilku wyodrębnionych ze względów merytorycznych technik analizy skupień pod kątem przebiegu i wyniku aglomeracji danych.

## Literatura

- Domański H. (2004), *O ruchliwości społecznej w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa.
- Marek T. (1989), *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Metody SAHN*. PWN Warszawa.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Trans Humana Wyd. Uniwersyteckie, Białystok.
- Zimny Z. (2000), *Metodologia badań społecznych*, Wyd. WSP, Częstochowa.

## ANEKS 1.

### SKALA POCZUCIA ZADOWOLENIA STUDENTA Z WARUNKÓW STUDIOWANIA (PZWS) – U. AUGUSTYŃSKA, A. KOZERSKA

#### Szanowny Studencie,

Prowadzimy badania, których celem jest poznanie warunków, w jakich studiujesz. Ustosunkuj się do podanych stwierdzeń zaznaczając krzyżyk w odpowiednim polu.

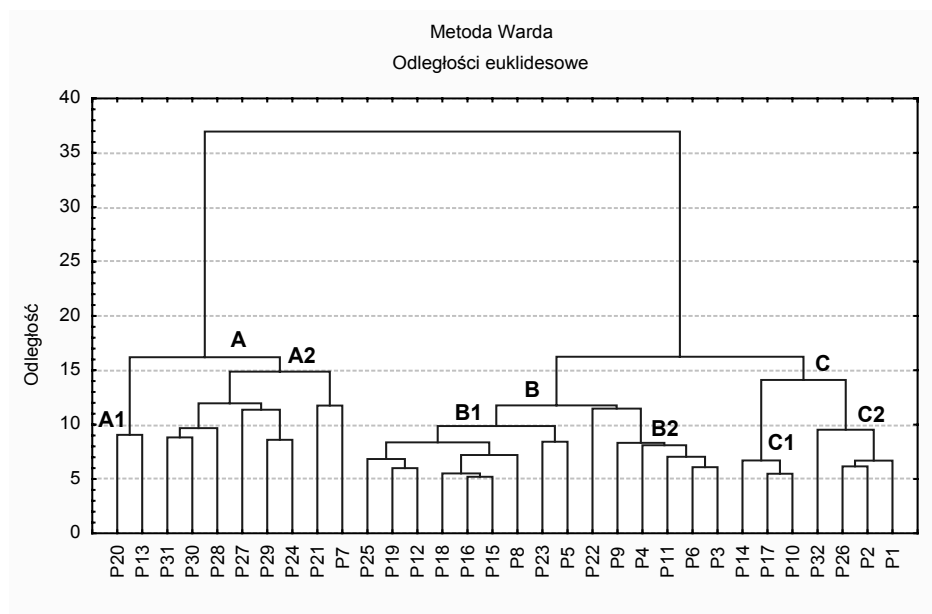
	Nie	Raczej nie	Nie mam zdania	Raczej tak	Tak
Studiowanie wpływa na mój osobisty rozwój					
Studiowany kierunek odpowiada moim zainteresowaniom					
Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich umiejętności					
Wykorzystuję na co dzień wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach					
Studia mobilizują mnie do samodzielnej pracy w domu					
Treści kształcenia są przekazywane zrozumiale					
Moja sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu					
Na zajęciach mogę wyrażać własne poglądy					
Radzę sobie dobrze z trudnościami pojawiającymi się w toku studiowania w systemie zaocznym (np. brakiem czasu)					
Atmosfera w mojej grupie sprzyja uczeniu się					
Wymagania wykładowców są jasno sformułowane					
Wykładowcy są dostępni w czasie konsultacji					
Pracownicy dziekanatu są uprzejmi i pomocni					

W grupie panuje przyjazna, serdeczna atmosfera					
Wykładowcy prowadzą zajęcia interesująco					
Wykładowcy są przychylnie nastawieni do studentów					
Atmosfera w mojej grupie sprzyja aktywności na zajęciach					
Czas zajęć jest wykorzystywany efektywnie					
Jestem zadowolona/y z pomocy wykładowców w czasie ich konsultacji					
Informacja o sprawach organizacyjnych uczelni jest przekazywana w sposób nie budzący zastrzeżeń					
Częstotliwość zjazdów odpowiada mi					
Jestem zadowolona/y z planu zajęć					
Wielkość grup studenckich jest dostosowana do charakteru zajęć					
Godziny pracy biblioteki są dostosowane do potrzeb studentów zaocznych					
Jestem zadowolony z oferty programowej					
Wiedza i umiejętności zdobyte w toku studiowania przdadzą się w przyszłej pracy zawodowej					
Zasady przyznawania stypendium naukowego są sprawiedliwe					
Salę są dostosowane do charakteru zajęć					
Pracownie komputerowe są dobrze wyposażone					
Salę dydaktyczne są dobrze wyposażone					
Biblioteka jest dobrze wyposażona w książki potrzebne w trakcie studiowania					
Jestem zadowolona/y z usług gastronomicznych na terenie uczelni					

W jakim stopniu jesteś zadowolona/y z warunków w jakich studiujesz. Zaznacz kółkiem jedną z wartości na podanej poniżej skali, (1 – oznacza brak zadowolenia, 10 – pełne zadowolenie):

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

## ANEKS 2.



Rys. 2. Struktura powiązań w pierwszej grupie studentów

**Legenda**

A.

A1.

P20 Informacja o sprawach organizacyjnych uczelni jest przekazywana w sposób nie budzący zastrzeżeń

P13 Pracownicy dziekanatu są uprzejmi i pomocni

A2

P31 Biblioteka jest dobrze wyposażona w książki potrzebne w trakcie studiowania

P30 Sale dydaktyczne są dobrze wyposażone

P28 Sale są dostosowane do charakteru zajęć

P27 Zasady przyznawania stypendium naukowego są sprawiedliwe

P29 Pracownie komputerowe są dobrze wyposażone

P24 Godziny pracy biblioteki są dostosowane do potrzeb studentów zaocznych

P21 Częstotliwość zjazdów odpowiada mi

P7 Moja sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu

B.1.

P25 Jestem zadowolony z oferty programowej

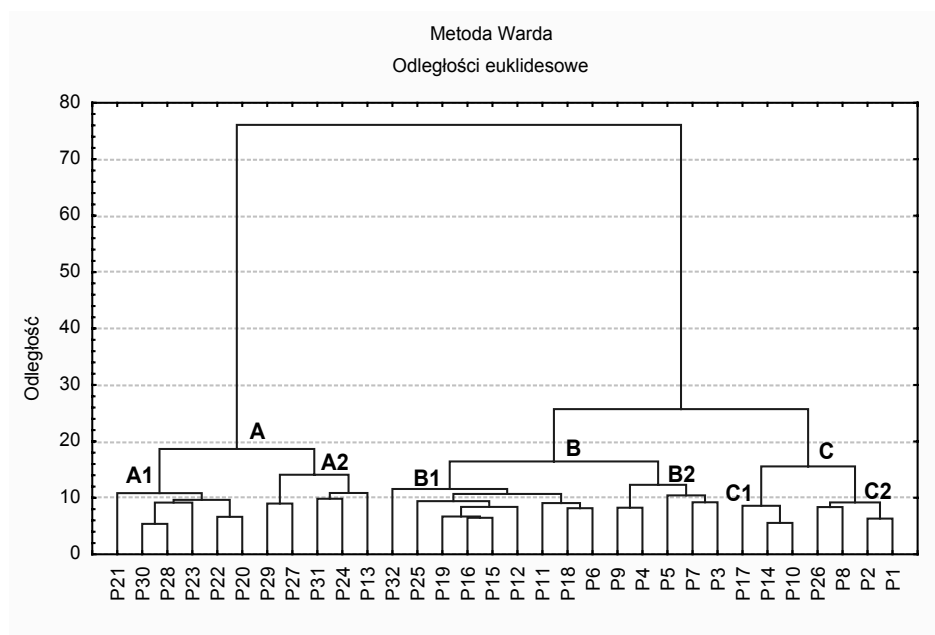
P19 Jestem zadowolona/y z pomocy wykładowców w czasie ich konsultacji

P12 Wykładowcy są dostępni w czasie konsultacji



- P18 Czas zajęć jest wykorzystywany efektywnie
- P16 Wykładowcy są przychylnie nastawieni do studentów
- P15 Wykładowcy prowadzą zajęcia interesująco
- P8 Na zajęciach mogę wyrażać własne poglądy
- P23 Wielkość grup studenckich jest dostosowana do charakteru zajęć
- P5 Studia mobilizują mnie do samodzielnej pracy w domu
- B.2.
- P22 Jestem zadowolona/y z planu zajęć
- P9 Radzę sobie dobrze z trudnościami pojawiającymi się w toku studiowania w systemie zaocznym (np. brakiem czasu)
- P4 Wykorzystuję na co dzień wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach
- P11 Wymagania wykładowców są jasno sformułowane
- P6 Treści kształcenia są przekazywane zrozumiale
- P3 Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich umiejętności
- C.
- C. 1
- P14 W grupie panuje przyjazna, serdeczna atmosfera
- P17 Atmosfera w mojej grupie sprzyja aktywności na zajęciach
- P10 Atmosfera w mojej grupie sprzyja uczeniu się
- C.2.
- P32 Jestem zadowolona/y z usług gastronomicznych na terenie uczelni
- P26 Wiedza i umiejętności zdobyte w toku studiowania przydadzą się w przyszłej pracy zawodowej
- P2 Studiowany kierunek odpowiada moim zainteresowaniom
- P1 Studiowanie wpływa na mój osobisty rozwój

## ANEKS 3.



Rys. 3. Struktura powiązań w drugiej grupie studentów

### Legenda

A.

A1.

P21 Częstotliwość zjazdów odpowiada mi

P30 Sale dydaktyczne są dobrze wyposażone

P28 Sale są dostosowane do charakteru zajęć

P23 Wielkość grup studenckich jest dostosowana do charakteru zajęć

P22 Jestem zadowolona/y z planu zajęć

P20 Informacja o sprawach organizacyjnych uczelni jest przekazywana w sposób nie budzący zastrzeżeń

A2

P29 Pracownie komputerowe są dobrze wyposażone

P27 Zasady przyznawania stypendium naukowego są sprawiedliwe

P31 Biblioteka jest dobrze wyposażona w książki potrzebne w trakcie studiowania

P24 Godziny pracy biblioteki są dostosowane do potrzeb studentów zaocznych

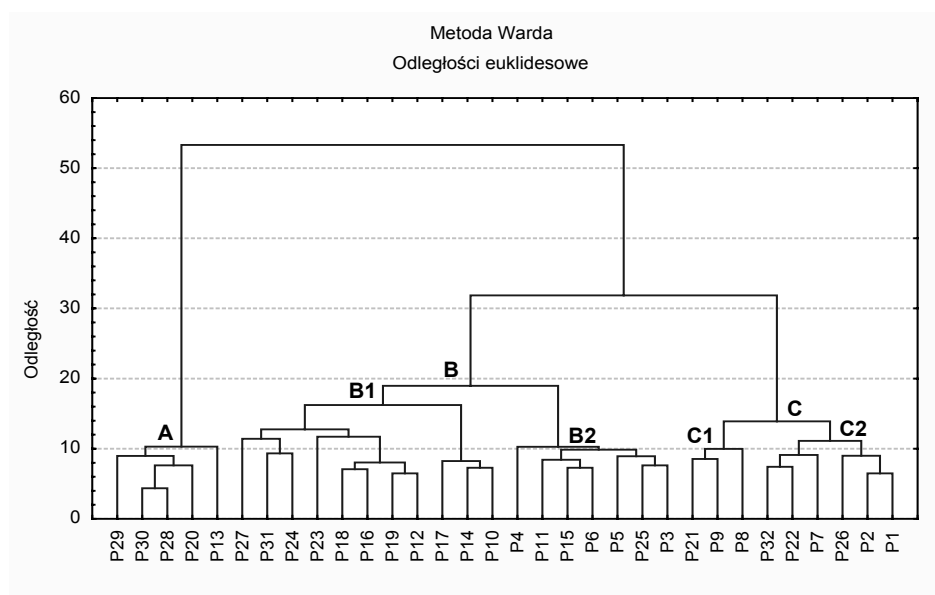
P13 Pracownicy dziekanatu są uprzejmi i pomocni

B.1.

P32 Jestem zadowolona/y z usług gastronomicznych na terenie uczelni

- P25 Jestem zadowolony z oferty programowej
- P19 Jestem zadowolona/y z pomocy wykładowców w czasie ich konsultacji
- P16 Wykładowcy są przychylnie nastawieni do studentów
- P15 Wykładowcy prowadzą zajęcia interesująco
- P12 Wykładowcy są dostępni w czasie konsultacji
- P11 Wymagania wykładowców są jasno sformułowane
- P18 Czas zajęć jest wykorzystywany efektywnie
- P6 Treści kształcenia są przekazywane zrozumiale
- B.2.
- P9 Radzę sobie dobrze z trudnościami pojawiającymi się w toku studiowania w systemie zaocznym (np. brakiem czasu)
- P4 Wykorzystuję na co dzień wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach
- P5 Studia mobilizują mnie do samodzielnej pracy w domu
- P7 Moja sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu
- P3 Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich umiejętności
- C.
- C. 1
- P17 Atmosfera w mojej grupie sprzyja aktywności na zajęciach
- P14 W grupie panuje przyjazna, serdeczna atmosfera
- P10 Atmosfera w mojej grupie sprzyja uczeniu się
- C.2.
- P26 Wiedza i umiejętności zdobyte w toku studiowania przydadzą się w przyszłej pracy zawodowej
- P8 Na zajęciach mogę wyrażać własne poglądy
- P2 Studiowany kierunek odpowiada moim zainteresowaniom
- P1 Studiowanie wpływa na mój osobisty rozwój

## ANEKS 4.



Rys. 4. Struktura powiązań w trzeciej grupie studentów

### Legenda

A.

P29 Pracownie komputerowe są dobrze wyposażone

P30 Sale dydaktyczne są dobrze wyposażone

P28 Sale są dostosowane do charakteru zajęć

P20 Informacja o sprawach organizacyjnych uczelni jest przekazywana w sposób nie budzący zastrzeżeń

P13 Pracownicy dziekanatu są uprzejmi i pomocni

B1

P27 Zasady przyznawania stypendium naukowego są sprawiedliwe

P31 Biblioteka jest dobrze wyposażona w książki potrzebne w trakcie studiowania

P24 Godziny pracy biblioteki są dostosowane do potrzeb studentów zaocznych

P23 Wielkość grup studenckich jest dostosowana do charakteru zajęć

P18 Czas zajęć jest wykorzystywany efektywnie

P16 Wykładowcy są przychylnie nastawieni do studentów

P19 Jestem zadowolona/y z pomocy wykładowców w czasie ich konsultacji

P12 Wykładowcy są dostępni w czasie konsultacji

P14 W grupie panuje przyjazna, serdeczna atmosfera

P17 Atmosfera w mojej grupie sprzyja aktywności na zajęciach

P10 Atmosfera w mojej grupie sprzyja uczeniu się

B.2

P4 Wykorzystuję na co dzień wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach

P11 Wymagania wykładowców są jasno sformułowane

P15 Wykładowcy prowadzą zajęcia interesująco

P6 Treści kształcenia są przekazywane zrozumiale

P5 Studia mobilizują mnie do samodzielnej pracy w domu

P25 Jestem zadowolony z oferty programowej

P3 Otrzymywane przeze mnie oceny są adekwatne do moich umiejętności

C.

C. 1

P21 Częstotliwość zjazdów odpowiada mi

P9 Radzę sobie dobrze z trudnościami pojawiającymi się w toku studiowania w systemie zaocznym (np. brakiem czasu)

P8 Na zajęciach mogę wyrażać własne poglądy

C.2.

P32 Jestem zadowolona/y z usług gastronomicznych na terenie uczelni

P22 Jestem zadowolona/y z planu zajęć

P7 Moja sytuacja rodzinna sprzyja studiowaniu

P26 Wiedza i umiejętności zdobyte w toku studiowania przydadzą się w przyszłej pracy zawodowej

P2 Studiowany kierunek odpowiada moim zainteresowaniom

P1 Studiowanie wpływa na mój osobisty rozwój



## NOTY O AUTORACH

**Andrzej GOFRON**, dr hab., prof. AJD w Częstochowie

**Beata GOFRON**, dr hab., prof. AJD w Częstochowie

**Małgorzata PIASECKA**, dr, AJD w Częstochowie

**O. Fred DONALDSON**, dr, autor programu „Original Play™”, międzynarodowy kunsultant do spraw edukacji, wykładowca m.in. na Uniwersytecie Bridge Port w Stanie Connecticut, USA

**Jolanta GRACZYKOWSKA**, mgr, dyrektor Centrum Promocji „Original Play™” w Europie z siedzibą w Warszawie

**Paweł ZIELIŃSKI**, dr, AJD w Częstochowie

**Monika ADAMSKA-STAROŃ**, dr, AJD w Częstochowie

**Beata ŁUKASIK**, dr, AJD w Częstochowie

**Monika KOWALCZYK-GNYP**, dr, AJD w Częstochowie

**Elżbieta NAPORA**, dr, AJD w Częstochowie

**Urszula AUGUSTYŃSKA**, dr, AJD w Częstochowie

**Agnieszka KOZERSKA**, dr, AJD w Częstochowie

