

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM V: 2014 NR 2 (9)
PATRONAT NAUKOWY:
SEKCJA TEORII WYCHOWANIA
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2014

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosov, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Wiktor Źlobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2014

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Joanna Koleff-Pracka

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk: Partner Poligrafia
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Nakład: 200 egz.

Spis treści

ROZPRAWY

Miroslav Somr, <i>Vivat Comenius (Disident a exulant v přílivu a odlivu času)</i>	9
Barbara Surma, <i>Aktualne konteksty wychowania przez pracę i do pracy w pedagogice przedszkolnej</i>	33
Mariusz Dembiński, <i>Edukacja jako przedmiot realistycznie ukształcanego habitusu w kontekście realizmu spekulatywnego. (Próba sprowadzenia edukacji do rzeczywistości składającej się wyłącznie z przedmiotów)</i>	53
Krzysztof Zajdel, <i>Ewaluacja i ocena, dylematy i wątpliwości</i>	89
Paweł Zieliński, <i>Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty</i>	99

STUDIA Z BADAŃ

Danuta Wosik-Kawala, <i>Wizerunek ciała młodzieży o zaniżonej samoocenie</i>	125
Ewa Żukowicka, <i>Przesiewowe badania słuchu jako możliwość wyrównywania szans edukacyjnych u dzieci z niedosłuchem w wieku szkolnym</i>	147

PRAKTYKA WYCHOWANIA

Tomáš TURZÁK, <i>The DETERMINANTS of cooperation between schools and families in partnership and parenthood Education</i>	165
Edyta Januszewska, <i>Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czeczenii. Studium przypadku</i>	175

RECENZJE

Magdalena Brzozowska, <i>Renata Nowakowska-Siuta, Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, ss. 340</i>	191
Michał Paluch, <i>Elżbieta Czykwin, Wstyd, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 259</i>	197

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Joanna Kluczyńska, *Sprawozdanie z międzynarodowego sympozjum naukowego pt. Skazani na konflikt? Tożsamości religijne, narodowe i kulturowe w poszukiwaniu modeli współistnienia, Warszawa, 19-20 maja 2014 roku*.....209

Norbert G. Pikuła, *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji „Uniwersalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje”, która odbyła się w dniach 29-30 maja 2014 w Krakowie, pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*215

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Bogusław Śliwerski, *oprac. Badania biograficzne*219

AUTORZY223

Contents

DISSERTATIONS

Miroslav Somr, <i>Vivat Comenius</i>	9
Barbara Surma, <i>Current Contexts of Education Through Work and for Work in Preschool Pedagogy</i>	33
Mariusz Dembiński, <i>Education as a Subject of Realistically Shapable Habitus in the Context of Speculative Realism. An Attempt to Bring Education to Reality Consisting Solely of Objects</i>	53
Krzysztof Zajdel, <i>Evaluation and Assessment, Dilemmas and Doubts</i>	89
Paweł Zieliński, <i>Modern Character of Pedagogical Thought of Mencius, Second Most Important Confucian</i>	99

RESEARCH REPORTS

Danuta Wosik-Kawala, <i>The Perception of the Body of Young People with Low Self-Esteem</i>	125
Ewa Żukowicka, <i>Hearing Screening as an Opportunity to Equalize Educational Opportunities for Children with Hearing Loss in School Age</i>	147

PRACTICE OF EDUCATION

Tomáš Turzák, <i>The Determinants of Cooperation Between Schools and Families in Partnership and Parenthood Education</i>	165
Edyta Januszewska, <i>An Unconventional Method of Teaching and Educational Work with a Culturally Different Child with ADHD from Chechnya. The Case Study</i>	175

REVIEWS

Magdalena Brzozowska, <i>Renata Nowakowska-Siuta, Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, ss. 340</i>	191
Michał Paluch, <i>Elżbieta Czykwin, Wstyd, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 259</i>	197

CONFERENCE REPORTS

- Joanna Kluczyńska, *Report from the International Scholarly Symposium „Unavoidable Conflict? Religious, National and Cultural Identities In Search of the Models of Coexistence”*209
- Norbert G. Piłkuła, *Report from the International Conference „The Universalism of Human Work. Contemporary Connotations”* 215

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

- Prepared by Bogusław Śliwowski, *Biographical Research* 219

- AUTHORS223

Miroslav Somr

Vysoká škola technická a ekonomická
České Budějovice

Vivat Comenius (Disident a exulant v přílivu a odlivu času)

Úvod

Demokratický obsah vzdělání určený všem není možno chápat jako demokratickou reformu školství vůbec. Komenský je však nesporně zakladatelem humanistického školství. Komenský zásadně překonává jednostrannost antické humanity ve vztahu ke vzdělání a zároveň přivádí lidskou mysl k vrcholu svým aktivním principem vztahu k druhým lidem a ke světu vůbec. Volně interpretováno: člověk se stává moudrým nejenom pro sebe a pro svůj užitek, ale zejména pro porozumění lidem a užtkem pro druhé lidi. Význam tohoto boje proti subjektivismu vystihl J. Patočka: „...celá Komenského teorie postavení člověka, hlavně lidské mysli ve světě jako zrcadla, vracející odražené světlo zpět k jeho zdroji, jeho teorie světla mysli atd., jsou číře pasivistické. Lidská mysl neklade na pravdu svá původní měřítka jistoty a evidence, jako u Descarta, nýbrž hospodaří s tím, co jí bylo uděleno. Ale tato pasivita je paradoxně, ale přece ve shodě s logikou činu – pramenem té nejvyšší, všeobšáhle, všeorganizující aktivity.“¹ Rozum má schopnost vnímání, rozsuzování a vštěpování. Zdroje mohutnosti naší mysli spatřujeme v nadání, jež je zrcadlem zobrazení věcí a jejich zachycením v úsudku a paměti uchovávajíc všechny uspořádané, vzájemně propojené poznatky. Komenský zároveň přesně specifikuje kvality naší mysli: „Základní předností nadání je jeho obratnost, předností úsudku je jeho pevnost, důslednost či stálost, předností paměti její obsažnost.“² Dílna poznávací schopnosti, přehled trojích smyslů, odpovídá tzv. pythagorejskému trojúhelníku. Vnějšími smysly vnímáme to, co je mimo nás, vnitřními to, co vstupuje odjinud, nejvnitřnější smysly mají

¹ Patočka, J.: cit. d. s. 386.

² Komenský, J.A. cit. d. s. 479.

kořeny v nás samých. Prostřední a ústřední schopností rozumové duše je vůle. I v jejím pojetí Komenský zachovává tradiční triádu, jež je mu vyjádřením podstatnosti vůle, svobodného rozhodování. Vůle se skládá z tužeb, svobodného rozhodování a svědomí. Vůle je svou přirozeností svobodná a ve své podstatě není dobrá ani špatná. „*Stane se však takovou, jaké je to, čeho se chopí: dobrou, pokud je to dobré, špatnou, pokud je to špatné... vůle se kloní pouze k předem poznanému dobru, odvrací se od předvídaného zla. Neboť k čemu se kloní vůle, to duše provádí ...!*“

Svoboda lidské vůle se projevuje ve třech věcech:

1. vůči donucování,
2. vůči určenosti věcmi,
3. vůči vlastní nutnosti.

To je sice dar Boží, ale praktický důsledek tohoto svobodného rozhodování je pozemský, humanisticky povznášející a lidsky přirozený. Individualita subjektivity je zde naplněna rozvinutím lidskosti v každé lidské bytosti. Člověku není nic upíráno a není nucen k ničemu, co by omezovalo jeho svobodu. To je pouze důkaz jeho dokonalosti, snaha využít této lidské přirozenosti. Člověk nebyl stvořen proto, aby nemohl užívat svobodu, ale aby ji nemohl zneužívat. K lidské přirozenosti patří podle Komenského jediná přirozená a nekonečná lidská touha – touha po lidském dobru. „*Touha lidského srdce směřuje bez výjimky k dobru, a více k tomu, co je více dobré, a stále k tomu, co je stále dobré, a svrchovaně k tomu, co je dobré svrchovaně, případně k tomu, co je dobré případně...*“³ Člověk si musí umět vybrat nejen z velkého množství přítomných i budoucích, vyvarovat se špatných příkladů, ale také egoismu v nás samých. Existovat, být, znamená existovat dobře a stále, dosahovat podstaty bytí. Komenský tyto myšlenky lidské touhy spojuje společným jmenovatelem všeho, pramenem nesmrtelnosti – Bohem. Smyslovým vnímáním věcí vzniká u člověka cit. City jsou vlastní každého jsoucna a jejich množství je přímo úměrné množství možných pocitů. Časové dimenze minulého, současného a budoucího jsou radost, veselí a naděje. Dobro jako cit přítomnosti působí veselí, naděje je spojena s budoucností a radost s tím, co bylo. „*Špatná budoucnost vyvolává strach a zahanbení, špatná přítomnost zármutek a zmatek, špatná minulost lítost a bolest, soucit i škodolibost. Smíšený cit vzniklý z bolesti a radosti se nazývá hněv nebo touha po pomstě.*“ (tamtéž, s. 487) Intenzita citu závisí podle Komenského na rozpoložení ducha, na rozdílnosti jeho vnímání i jeho povahy. Svět řádu rozumu je doprovázen světem citové rozrůzněnosti, jež je nedílnou součástí lidské přítomnosti.

³ Tamtéž, s. 486.

Poznání jako proměna života

K vybavě lidské všemohoucnosti náleží nekonečná výkonná schopnost. Právě v ní mají city, neboli hnutí ducha impulzivní úlohu pohánějící mysl k věcem. Lidská činnost má směřovat ke konání dobra, jež je výrazem nejvyšší blaženosti. Komenského teze o vzájemnosti teorie a praxe je důkazem jejího aktivního humanizmu, víry ve zlidšťování sebe i druhého ve jménu obecného dobra. Předpokladem konání dobra jsou nejenom činnosti vzešlé z myslí, ale také z obecných znalostí. Třetí axiom Komenského výkladu má meritorní význam pro určení povahy lidského poznání. Za účinné poznání je pokládáno ve shodě s F. Baconem poznání pracující. Touto myšlenkou je určena velikost Baconovy filozofie, jak poznamenává Jan Patočka. *„Skutečné poznání je poznání pracující. Jeho získání samo je práce, ba je to práce v nejvlastnější povaze: vyrovnání se s věcmi, vtělení sebe do věcí, syntéza vlastních lidských účelů, prostředky k nim, které leží ve věcech. A výsledky poznání jsou opět díla, s nimiž pracujeme: jsou s to proměnit lidský život, dát mu znovu důstojnější, snadnější, ušlechtilější podobu.“*⁴ Přisudme rovněž Komenskému, že pochopil tento myšlenkový základ, který se mu stal nejen blízký, ale se kterým se i plně ztotožnil. Českobratrská výchova mu to bezesporu usnadnila. Nástroj nástrojů, jak Komenský nazývá ruku, je tak symbolem schopnosti lidského sebezdokonalování. Je naplněním jedné z tří mohutností, která je dána člověku. Myšlení a konání je doprovázeno sdělovací schopností. Řeč je Komenským charakterizována jako *„... tlu- močník lidské vševědoucnosti, chtění všeho a všemohutnosti“*. V Metodě jazyků píše, že řeč se musí nejprve chápat (což je poměrně snadné), potom napodobovat psaním (to je obtížnější), a nakonec onou řečí mluvit (což je nejobtížnější). Připomeneme si nyní známý fakt, že podle Komenského má mezi třemi vrstvami veškerenstva oblast řemesel a umění integrující funkci pro vytváření vzájemnosti mezi přírodou a výchovou. Schopnost výkonná a sdělovací jsou nedílnou součástí harmonizace vztahu mezi nimi a vzájemně probíhajícími procesy, které naplňují Komenského pojetí ideje paralelismu.

Devátá kapitola PANSOFIE se zabývá dokonalostí a nedokonalostí materiálního světa. Vše, co bylo stvořeno od Boha je mnohoužitkové. Komenský tím vyjadřuje nejenom potřebnost všech věcí, ale také jejich propojenost, logickou návaznost a postupnost, dokonalou harmonickou stavbu. Jde o jednotný, strukturovaný celek, který je charakteristický svou přirozeností. A v tomto *„...celém divadle přirozenosti, ať všichni seznají, že*

⁴ Patočka, J.: cit.d. s. 289.

by nebylo možné, aby tolik částí drželo tak krásně pospolu, pokud by to nebyly ty pravé. To totiž Descartes a Campanella se svými principy nikdy nedocílili.“⁵

Člověk tento materiální svět posiluje a zmnožuje svým rozumem a přirozenou činností. Bytostné změny jsou podle Komenského věčné a svět je neustále plný pohybu, plný změn. „Všeobecná harmonie vysvítá z toho, že všechno je rozděleno ode čísel, v plném odstupňování jedinečnosti, trojitosti, sedmerosti, desaterosti.“ Ústřední myšlenka této kapitoly zdůrazňuje kontinuitu světa. Vše je spojeno jak svými cíli, tak výsledky a všechno je stvořeno v naprosté shodě principů, idejí a cílů. Důvod tohoto sjednocení je u Komenského výlučně ideologický Vše bylo stvořeno tímž Stvořitelem. Harmonie pozemská je odrazem harmonie nebeské. Matematická dokonalost světa je předpokladem rozlišení soustavy principů. Láska je prostoupena duchem a dokonalost světa spočívá „v úplném propojení věcí tak, aby si vzájemně poskytovaly užitek... K propojení patří spoluúčast věcí, jejímž základem jest...“ Kombinace, vztahy a proměny věcí jsou cestou k odhalení jejich harmonie. Druhým pramenem harmonie je jejich počet. Komenský uvádí, že tajemství trojitosti je přiřčeno všem dílům přírody a všechny věci jsou složeny z trojiho. „Proč byly vytvořeny tři světy, pravzorový v mysli Boží, inteligibilní kolem mysli Boží a svět přístupný smyslům mimo smysl Boží?“⁶ Pokračuje v kladení otázek o významu četnosti a konstatuje, že čtverost je obsažena ve všem, paterost je vtištěna lidskému tělu, dvanáctka je číslo nebeských věcí. Shrnující odpověď nalézáme v závěru této kapitoly. Kombinace změn poměrného uspořádání vychází z neustálé změny, „jedno se neustále rodí z druhého“. Naznačená kontinuita světa je lidským dílem, přirozenou činností člověka, který překonal setrvačnou přírodní sobeckost. Je to boj o život. „Příroda je proto místem nutného zla. Ve světě však existuje více než nutné zlo, existuje duchovní zloba a disharmonii, jednoty s nejednotou, to je právě člověk. Překonáním přírody, zrušením přirozeného sobectví překonává člověk i duchovní princip zla – zavádí do světa harmonii a mír.“⁷ Lidská přirozenost člověka dospívá od prvotního přírodního egoismu k harmonickému stavu reálné lidskosti. Princip dobra v materiálním světě má v jeho pozemském údělu symbol božskosti. Přirozenost není nepřirozená a její dosažení je výrazem její původnosti. Materiální svět Komenského je světem lidské přirozenosti.

Pátý stupeň PANSOFIE tvoří svět lidské dovednosti, kterým začíná obrat od světa daného ke světu vytvářenému. Tento svět je dílem člověka, světem plně lidským, je jakousi paralelou světa materiálního. Připomenuli

⁵ Tamtéž, s. 399.

⁶ Tamtéž, s. 510.

⁷ Patočka, J.: cit.d. s. 371.

jsme si význam řeckého pojmu TECHNĚ. Komenský pojmem TECHNIA charakterizuje nejenom řemeslnou zručnost, dovednost, ale také lidskou schopnost ovládání věcí, předmětů, jejich napodobování a užívání. Tím vzniká pestrost oborů lidské činnosti naplňující svět lidské dovednosti individuální kreativitou možností člověka. Svět lidské dovednosti je prvním z dalších světů, kterým se Komenský věnuje se výkladu PANSOFIE. Následuje svět mravní a svět duchovní. Schopnost napodobování udělil člověku Bůh a napodobování jeho moudrosti je údělem a posláním člověka. Stvoření jeho jsočnosti přechází v potřebu tvoření, jež je podmínkou naplnění jeho lidské existence. Svět lidské dokonalosti je světem viditelným. Předělem zde není nějaké abstraktní určení, matematická hranice, ale konkrétní obraz Boží moudrosti – ČLOVĚK. „*Lidské dovednosti totiž přetváří přírodu. Proto celý svět lidské dokonalosti má svůj základ ve světě přírody.*“ (tamtéž, díl II. s. 16) Tři části světa lidské dovednosti – užívání, napodobování a přetváření – vedou člověka k tomu, aby si stanovil řád, postup, aby pochopil smysl užívání těchto věcí. Síla mysli, rozumu mu dává schopnost napodobování všeho pro využívání a konání dobra. Vztah člověka a věci je zde účelově formulován ve prospěch člověka, jež byl určen k tomu, aby všechny věci ovládal. Pragmatické používání věcí není vztahováno pouze k vlastnímu, tvořícímu JÁ. „*Užívat věci znamená používat je k nějakému prospěchu, ať vlastními, nebo cizímu...K vsutku správnému a prospěšnému užívání věci potřebuje člověk trojí: 1. nějaké Božské stvoření, které by napodobil a přizpůsobil ke svému užitku; 2. pochopení, co a jak pomocí čeho by vykonal; 3. posléze usilovnou píli.*“⁸ Dovednosti mají svoji kvantitativní i kvalitativní stránku. Existuje přímá úměrnost mezi počtem činností a dovednostmi, ale na druhé straně musíme akceptovat i kvalitativní omezenost lidské dovednosti, jež je podmíněna možnostmi přírody. „*Cokoli je možné v přírodě, je možné i v dovednosti. Jak daleko ji příroda vede, tak daleko může jít...Příroda je největší vůdkyní dovednosti. Dovednost přírodu zdokonaluje, a ne ničí... Jestliže dovednost nejde cestami přírody, více zkazí než prospěje.*“⁸ Vztah lidské dovednosti a přírodní přirozenosti má onu harmonickou dialektiku lidské moudrosti a přírodní dokonalosti. Využívání lidské moudrosti znamená respektování přírodní přirozené dokonalosti.

Nyní upřesníme hranice světa lidské dovednosti, kde ústředním činitelem je člověk s jeho přirozeným uměním ARS (dovednost), nastupujícím tam, kde končí činnost přírody. Světy Božích daností, svět pravzorový, svět idejí a svět materiální vstupují do světa lidské tvůrčí činnosti, kde se člověk „*pokouší vytvářet něco jiného a nového, co ještě nikdo neviděl a neslyšel.*“ *Obraz*

⁸ Tamtéž, s. 20.

člověka není obrácen do svého nitra, ale k těm, kteří jsou nadáni stejnou přirozeností, jako je on sám. Je to možnost daná všem, aby svým konáním našli svět lidské, mravní rozumnosti, kde všichni lidé budou žít rozumně a moudře. Životní touha člověka je nekonečná a on sám je základem všeho. Lidská přirozenost, tělesná a duševní je měřena a vyvážena ctností. Starý antický ideál ctnosti, ideál duše a těla, nachází u Komenského zcela novou myšlenkovou dimenzi. Tělo není omezením duše. O tělo je potřeba se starat, protože je příbytkem duše, je nástrojem duše a je-li porušeno, je pro život nepotřebné a neužitečné, je překážkou jeho činnosti. „Člověk je všechno, a nic. Když se rodí, není sám od sebe nic. Je vším z úmyslu Boha, který ho vytvořil ke svému obrazu, a dobrou výchovou, která ho má dotvářet dále“. Vedení a výchova se stávají ve světě lidské tvořivosti tím, co z onoho vztahu všechno, a nic učí člověka, aby jednal jako člověk. Božská moudrost, blažené ctnosti a pozemské dokonalosti, to vše jsou jen předpoklady dovedností života. Kde je základ oné lidské dokonalosti? Co je v lidském světě tvořivosti určujícím principem harmonie, ke které má člověk směřovat? Je to u Komenského pouze výsledek Božího údelu? Ne, je to výsledek VÝCHOVY! „*Naučit tedy člověka, aby si počíнал jako člověka, nebude nic jiného, než ho vychovat k tomu, aby ve shodě s přírodou přizpůsoboval přirozené znalosti, puzení a schopnosti daným případům.*“ (tamtéž, s. 46) Pryč jsou mýty o lidské zkaženosti a kázání o nutnosti utrpení v životě pozemském. Vše je naplněno velikým ideálem lidského tvořivého úsilí – výchovou. Je to obraz krajního optimismu v pochopení konečného účelu všech věcí pomocí vlastního myšlení spojeného s racionální zkušeností. Je to logický postup našeho poznání od jednoho stupně k následujícímu. Filozofická úvaha Veritas rerum, kde dokonalost poznání věci je obsažena ve věci samé, má svou logikou premisu pro příští pedagogickou interpretaci tohoto východiska. „*Ten, kdo se učí, musí se tedy zaměřovat na věci samé, a ne na úsudky o věcech... poznání, tak jak probíhá vyžaduje: 1. stupně věcí; 2. postup rozumu po těchto stupních; 3. rozumnost postupu od známých věcí k neznámému nebo od známějších k méně známým.*“⁹

Vše souvisí se vším

Postup naší mysli má určitý řád a vzestup rozumu od jednotlivostí k celku i jeho sestup k jednotlivostem s sebou přináší i požadavek správné metody, jež musí odpovídat věci samé – předmětu. Metoda vychází ze specifických vlastností předmětů a nemůže být do celého procesu poznání jen namátkou vnášena! Komenský v této návaznosti rozvíjí učení o souvislosti věcí a odmítá existenci izolovaných jevů. Vnitřní uspořádání částí tvoří

⁹ Tamtéž, s. 24.

organický celek a uspořádání částí v celku si zachovává svou kvalitativní rozmanitost. Logické navázání, správný logický postup se v pedagogické oblasti koncentruje do stupňovitosti poznání věcí:

- od jednoduššího ke složitějšímu,
- od blízkého k vzdálenému,
- od faktů k závěrům.

Akcentování významu metody pochází od Bacona. Komenský se nadchl myšlenkou, že nové poznání je možno získat novou metodou jež zmnohonásobuje a zmnožuje sílu lidského ducha. Podstatný rozdíl mezi Baconem a Komenským vyjádřil J. Patočka v 7. kapitole své monografie Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové (NČSAV 1964): „*Komenského celé dílo počínaje Velkou didaktikou přes Via lucis až ke Consultatio de rerum humanarum emendatione nese pečet vyrovnávání se s Baconem... Sám velký úvod k Didaktice Komenského je obdobou k Baconově Magna instaurationis, čeho Bacon chce dosáhnout nápravou vědy, chce Komenský dosáhnout nápravou výchovy. Onen důraz na metodičnost, ona snaha stále vynalézat a rovněž snaha metodicky zmnohonásobovat účinek sil, opatření institucí – v tom všem se Komenský posiloval u Bacona.*“¹⁰

Celý didaktický proces, vyučování i učení závisí na použití správné metody. Komenský vychází z postulátu, že je žádoucí, aby „*bylo možné se všemu učit snadno*“. K dosažení tohoto cíle stanoví pravidla postupu. Nejprve jde o odstranění všech překážek: tékavost myslí, zachování metodického postupu od známého k neznámému, aktivita poznávajícího subjektu a jeho vnitřní motivace. Prvé pravidlo správného postupu končí syntetizující poučkou: „*Učiň, aby se žák všemu, čemu se učí, učil vlastní činností, neboť zaměstnávat se nějakou věcí je lidské povaze milé.*“¹¹ Základní pravidlo poznání o snadnosti vyučování a učení je podle Komenského nutné vyvodit z rozboru lidské myslí. Analýza lidské myslí má svou individuální a společenskou dimenzi, jež je realizována schopností komunikace. Rozumové a volní schopnosti naplňují podstatné funkce jejich přirozeného poslání. Potěšení z moudrosti a adekvátní metodický postup vedou k vypěstování rozumové schopnosti a přirozenosti vůle – chtít dobro. Svoboda vůle vede k vyjádření pravdy. Člověk je ve světě lidské tvořivosti nadán schopností rozumovou a volní a naplňuje svoje lidské poslání schopností k činu. Komenského odstranění pasivní kontemplace je posunutím úlohy člověka od světa iracionální víry do reality lidského žití. Obohacení lidského ducha od pouhého chápání k aktivnímu konání není ničím nadpřirozeným, ale právě naopak. Podstatou

¹⁰ Patočka, J.: cit.d. s. 60, 61.

¹¹ Patočka, J.: cit. d. s. 300.

lidské přirozenosti je aktivita, nikoliv nečinnost. „*Lidská přirozenost je sama o sobě nejlepší učitelkou... je svou povahou teoretická, praktická a chrestická... Všechno tedy postupuje cestu teorie, praxe a užítí...*“¹²

Komenského triáda *theoria, praxis, chresis* odpovídá lidské přirozenosti. Aktivita lidského konání má svůj základ v harmonickém souladu s přírodním děním, stejně jako obecné poznávání věcí prostřednictvím přírody odpovídá funkci lidských smyslů přijímajících všechno, co je zřetelné. Teprve odtud vede lidská mysl naše poznání k jednotlivým částem. Dokonalá moudrost spočívá v nejcitlivějším smyslu „*rozeznávat i ty nejmenší rozdíly ve věcech... postupovat od věcí obecných k věcem zvláštním, je cílem všeho snažení.*“¹³ Rozumově myslící člověk používá při zkoumání kterékoliv věci takovou metodu, která na základě obecné ideje nalézá všechny podstatné vlastnosti. Jako nejvhodnější se z tohoto hlediska jeví pro Komenského tzv. trojí didaktická metoda: analytická, syntetická a synkritická. Tato trojí metoda odpovídá sloučenému poznání a je „*vlastně jeden a tentýž žebřík našeho rozumu. Ať už sami hledáme poznání věcí nebo je jiným předáváme, po tomto žebříku na strom věcí stoupáme, nebo z něho sestupujeme či přecházíme z jedné větve na druhou.*“ (tamtéž, s. 68) Baconova myšlenka podstatnosti metody pro poznání je v celém kontextu Komenského uvažování zřetelná a stává se klíčem pro celou Pansofii. Je nazývána trojjediným uměním.

Vědět znamená uchopit věc duchem. Tato slova Komenského upřesňují charakteristiku GNOSTIKY. K poznání věcí docházíme po stupních, jejich poznávání tvoří první stupeň, druhým stupněm je jejich pochopení a třetím stupněm jejich užívání. *Chresis*, dovednost a schopnost užívání věcí je vrcholem vědění a moudrosti. „*Vědět není domnívat se, nýbrž vědět. Vědět a neumět vědění používat je poloviční nevědění. Věřit neznamená vědět, nýbrž myslit si, že jiní to vědí. Povinností moudrého člověka je chtít vědět všechno, co je vědět možné a nutné... Člověk neví, že ví všechno, co je třeba vědět, pokud současně neví, co se nemá vědět.*“ (tamtéž, s. 69) Tři stupně bezpečného vědění, empirický, epistemický a heuristický jsou hranicemi lidského vědění. Pouze dokonalé vědění nám umožňuje bezpečně oddělit tento duchovní fenomén od nevědění. „*Kdo myslí, že ví něco, co neví, je dvojnásob nevědomý, jednak vzhledem k věcem, jednak vzhledem k vlastní nevědomosti. Podléhat domněnkám a chybovat je žalostná věc.*“ (tamtéž, s. 70)

Existují tři cesty poznání: smysly nás obrací k věcem, rozumová úvaha a oznamování k vyprávění o věcech nepřítomných. „*Znalost věcí se zakládá na převedení předmětů do smyslů. Pochopení věcí však spočívá v odhalení*

¹² Komenský, J.A.: cit. d. s. 64.

¹³ Komenský, J.A.: cit. d. s. 67.

skutečného vnitřního seskupení každé věci. ... Užitek věcí se projeví, jestliže ukážeš, jak se má takto uspořádaná věc používat, aby dosáhla cíle, k němuž je určena.“(tamtéž, s. 70) Při cestách poznávání přisuzuje Komenský rozhodující úlohu smyslům, jež jsou podle něj budovami a stálými vůdci vědění. Důvod? Rozumová úvaha lehce klame stejně jako cizí vyprávění. S věcmi se nejlépe seznámí ten, kdo je poznal vlastními smysly než ten, kdo se o nich dozvěděl z druhé ruky, pouze z řeči cizího. Komenského senzualismus je zaměřen do oblasti didaktické. Smysly hrají dominantní úlohu při pochopení věcí a první složka rozumových znalostí má rozhodující postavení jak při posuzování, tak i při zapamatování. Pochopit, znamená podle Komenského seznámit se s věcí pomocí co největšího počtu našich smyslů. Bez pochopení věcí smysly dochází nejen ke klamnému posuzování, ale i vratkému zapamatování. Posuzování je chápáno jako vnitřní vážení věcí na základě srovnávání všeho, co náleží do téhož rodu. Pro pochopení věcí existuje trojí metoda: analytická, syntetická a synkritická. O této trojí didaktické metodě jsme se však již zmínili v souvislosti s cestami lidského poznání. Paměť má nejenom funkci poznatky přijímat, ale také je uchovávat a vydávat. Síla paměti je závislá na síle vtisknutí představy. Názornost, jako předpoklad dokonalé představivosti, dostává u Komenského pevný řád. Nejlépe utkví v paměti představy, které jsou jasné a uspořádané, doprovázené hlubokými citovými prožitky. Vidět je lépe než pouze slyšet. Triáda zde není dokončena. To, co Komenský vždy uzavírá syntetickým vyjádřením v této souvislosti chybí, opakování, které je protilemkem zapominání. Opakování a zapisování jsou cesty k upevnování poznání. Dominantní postavení je přisuzováno opakování, které je podle Komenského otcem i matkou paměti. Didaktika je ve světě lidské dovednosti uměním jak vyučovat a je tedy způsobem sdělení. Ve **Velké didaktice** je všeobecným uměním jak učit všechny všemu. Cíl je však stanoven totožně, neboť vyučovat bezpečně, rychle a příjemně je totéž, jako učit spolehlivě. Spolehlivý a vybraný způsob všeobecného umění – vyučování jsme již analyzovali ve třetí kapitole. Věnujme se nyní některým myšlenkám postavení didaktiky mezi ostatními dovednostmi, naplňujícími duševní i tělesnou stránku lidské přirozenosti.

Umění umělého vyučování

Účelem didaktiky je umění dokonale vyučovat. Proces vyučování není možno v tomto smyslu oddělit od nutnosti učení se a nalézání prostředků a způsobů k jeho realizaci. Dokonalost vyučování je přesně specifikována jeho kvalitami: učit bezpečně, rychle a příjemně. Platí-li tato zásada pro vyučujícího, platí jako ekvivalent pro žáka. Kritériem praktické aplikace teoretického axiómu je praktická verifikace její účinnosti. Komenský význam

těchto dovedností upřesňuje shrnující definicí: „Bezpečně, tj. aby to, čemu vyučuješ, nemohl on nechápat, rychle, tj. aby v jedné věci dokonale naučil jedním učením, příjemně, tj. aby se učil bez nechuti a ošklivosti, ale spíše s chutí, ženoucí k získání stále dalších poznatků. První z těchto požadavků je nutný proto, aby vědění bylo věděním, nikoli jen domněnkou nebo přetvářkou. Druhý proto, že se musíme v životě mnoho učit a mnoho vědět, abychom stačili jeho požadavkům. Třetí proto, aby naše mysl, sama od sebe náchylná k odporu, nikdy nebyla odrazována od práce, ale aby k ní byla spíše lákána jako k nějaké zábavě.“ (tamtéž, s. 72).

V užívání stálých prostředků mají dominující úlohu pravidla a příklady. Právě v zásadě názornosti překročil Komenský jednostrannou omezenost smyslového poznání. Věci reálného světa jsou pozorovány silou naší mysli, rozumem, a sama názornost není celistvostí poznání. Komenského zásada názornosti je základem a počátkem vyučování, je počátkem cesty od konkrétního, od věcného názoru k abstraktnímu vyjádření, k slovnímu podání věci. Je to cesta od jevové stránky k podstatě věci, kde dominující roli má racionalita naší mysli. Je paradoxní, že právě didaktický senzualismus přivedl Komenského ke kvalitnímu rozdílu pojetí poznání. Na tomto stupňovitém rozlišení došel k závěru, že pravé vědění spočívá v poznání pravé příčiny věci. To, co člověk dělá, tomu musí rozumět. Čemu se máme naučit, nenaučíme se jinak než vlastní praxí. Způsobu jak vyučovat rychle, příjemně a důkladně slouží jednak příklady, které napomáhají rychlosti, jasné poučky, podmiňující příjemnost a nepřetržitost vedoucí k důkladnosti. V PANSOFII podmiňuje Komenský rychlost stručností věcí, slov a úkonů. Přesněji je tento požadavek prezentován v ANALYTICKÉ DIDAKTICE.

Problém analýzy vzdělání je ovšem nutno chápat v tomto pojetí jako pansofický obrat, vyjádřený již v 13. kapitole **České didaktiky**, kdy všechna studia „...pro všechny tak spořádána býti mají, aby byla encyklopedia, jako strom na svém kořenu stojící. Čehož mustr v Pansophii naší ukážeme.“ Komenský v didaktické práci a nápravě výchovy nalézá východisko z labyrintu světa. Didaktika se mu stává světlem, jež ukazuje, jak tento labyrint odstranit a dojít k harmonii. Jde-li v této fázi o nápravu mládeže, pak právě v Pansofii jde již o nápravu věcí lidských. Výchova je oním mostem, svorníkem mezi „hlubinou bezpečnosti“ ležící mimo tento svět a mezi činností člověka na tomto světě. Výchova je cestou k novému světu, otevřenému přímo uvnitř světa existujícího, bludného a nedokonalého. Připomeňme si v této souvislosti fakt, že Komenského **DIDAKTIKA** je prvním dílem, v němž se plně uplatňuje jeho pansofická myšlenka i metoda pansofie a synkrese, třebaže se v ní ani jedním z nich podrobněji nezabývá. V Pansofii je cesta k cíli filozoficky promyšlenější a pedagogicky komplexnější.

Z didaktického hlediska je však možno poukázat na řadu protikladů, které ovlivňují celkový průběh vyučovacího procesu. Komenského vymezení podmínek průběhu edukačního procesu má více méně metodický charakter a naznačuje základní protiklad – rozpor mezi teoretickými a praktickými úkoly, úrovní vědomostí, dovedností a duševním rozvojem žáků. Meritorní ovšem zůstává rozdílnost výchozí pozice, tzn. z jakého základu činnosti se vychází a k jakému závěru se dospívá. Snaha k hlubšímu proniknutí od jevové stránky k samé podstatě daného problému, k jeho mnohostrannému zkoumání novými přístupy a postupy, logickými podněty, má pro vznik nových otázek a problémů zásadní význam. Vše je zde evokováno nejen vnější obsahovou stránkou jednotlivých částí a celku předávaných poznatků, ale také vnitřní zaujatostí a spontánností v postupu osvojování, který je obohacen novými vztahy ve sféře pochopení a v originálním způsobu myšlení. Protikladnost však není nepřetržitost. Právě tento axiom je nesporným přínosem Komenského pro teorii didaktiky. Komenského požadavky vyjádřené v PANSOFII v souvislosti s teorií vyučování je možno volně interpretovat jako systematické zprostředkovávání vyučovací látky, jako návaznost teoretického pochopení a praktického ověřování, jako členění fází a oddílů v systému vyučování v určitém časovém průběhu a jako rovnoměrnost a promyšlenost postupu vpřed. Vnitřní logika vyučování zahrnuje permanentní evoluční kroky a přechody a klade ve své rozmanitosti akcent na jeho interakční činitele. Postup však není přímočarý a Komenský zdůrazňuje potřebu volby adekvátních metod (analytické, syntetické a synkritické), případně jejich použití v didaktické trojjednosti. Rozmanitost působí potěšení. *„Budeš-li užívat rozmanitých metod a použiješ jednou metody analytické, jindy syntetické, jindy synkritické a někdy všech tří. Neboť tím postupem jednak nebude moci nic uniknout, jednak nebude moci nic vyvolat nechuť.“* (tamtéž, s. 77)

Při objasňování obecných zákonů správného nazírání a poznávání věcí nastupuje nutnost poznávání celistvosti věcí v jejich přirozeném stavu a časové posloupnosti. Tento požadavek je aplikován v didaktické synkrezi na metodický postup při vyučování.

Vyučovat se má:

1. podle příkladu spolehlivého a předvedeného ze všech stran,
2. pomalu,
3. pak je nutno vše vysvětlit,
4. zkoušení slouží k tomu, abychom poznali, zda žák všechno náležitě pochopil, teprve poté následuje požadavek na napodobení názornosti, vychází od určitých věcí a probíhá po stupních – logicky, jasně, promyšleně.

Celé vyučování je založeno na názornosti. Vychází od určitých věcí a probíhá po stupních. Znalosti nás vedou k umění disputace, kterou Komenský označuje jako dialektiku. Umění komunikovat analyzuje Komenský zcela přesně. Upozorňuje nejen na potřebu přípravy stanovení postupu, zvolení vhodné látky a vhodných osob pro určitý rozumný způsob rokování, ale také účelnost každé disputace a uvědomění si výsledku, ke kterému chceme dojít. „*Chce-li se někdo přít o věc, kterou nezná, je hlupák, přít se o něco jiného než o poznání pravdy dovede jen člověk nepoctivý, nemůže-li se někdo snést s člověkem nevědomým nebo opačného názoru, je to slaboch, který se nedovede ovládat... Rozumný způsob disputace je ten, jehož výsledkem může být jasné poznání pravdy.*“ (tamtéž, s. 78) Komenský vystihl potřebný kvalitativní princip disputace – toleranci, jež v jeho době tolik chyběla prorockou prozíravostí svých myšlenek. Komenského postup tolerantního jednání má však svůj etický základ v rovině stanoveného postupu s tím, že rozumný postup disputace se zakládá na pravidlech. I přes určité zestručnění chceme proto zachovat obsahovou bohatost Komenského pojetí.

Před zahájením rozmluvy si musíme nejen zvolit otázku, jež bude předmětem našeho rozmlouvání, ale také zformulovat východisko sporu, tzn. ozřejmit si body shody a rozdílnosti názorů, které mají být předmětem disputace. Komenský formuluje základní pravidlo řešení rozporu takto: „*Dva protichůdné názory nemohou nikdy být oba pravdivé, jsou-li ovšem názory vskutku protichůdné.*“ (tamtéž, s. 79) Zde nejde o sofistický dialog nebo o sofistickou debatu. Alfou a omegou každé disputace je u Komenského věcná znalost problematiky, věcnost vedené diskuse. Konečným cílem disputace není nalezení pravdy v původním názoru protivníka, ani učinit nepravdu pravdou. Ani pojetí Sokratovo, ani pojetí sofistů. Konečným cílem a výsledkem může být pouze „*vítězství pravdy, z něhož mají radost oba soupeři, hledají-li skutečně pravdu. Vítězí-li totiž pravda, je stejně krásné vítězit jako být přemožen.*“ (tamtéž, s. 81) Komenského cesta k pravdě má všechny znaky etického požadavku tolerance jako úcty člověka k člověku.

Kde je podle Komenského základ nalezené pravdy? K tomu slouží samostatná věda DIAKRITIKA, jež je uměním rozlišovat domněnky od pravdy. Ta má trojí odstupňovaný cíl. Prvním je odstranění samotného bloudění. Diakritika ve vlastním smyslu je u Komenského „... *umění, podle něhož by nikdo nemohl bloudit s bloudícím světem a být zahalen mraky omylů.*“ (tamtéž, s. 82) Druhým cílem je umění smiřovat bloudící. To platí jen pro ty, kteří bloudí únosně. Ty ostatní je třeba z omylu usvědčit. Umění vyvracet omyly se nazývá APELENKTIKA. Cesta od mraku domněnek k jasu myslí je cestou umění nepochybovat, zbavit se bludů, ke kterým dochází jak vinou objektu z chybné představy, tak subjektu nerozlišujícího úroveň kvality věcí.

„Líčí-li nám věci pravdivě, vnímáme je pravdivě, jestliže možných sporům nerozlišujícího úroveň kvality věcí. klamně, vnímáme je klamně... Stanovení pravdy děje se vnímáním věcí samých tak, jak samy o sobě jsou a to vnímáním dovršeným a přesným.“ (tamtéž, s. 85)

Nyní již můžeme odpovědět na zadanou otázku. Vychází z citované teze: VERITAS RERUM! (PRAVDA JE VE VĚCECH!) Zbavit lidskou mysl omylů předpokládá její vybavení správnými znalostmi. Znalost podstaty věcí je výrazem rozumové činnosti a ve svých důsledcích je prvořadým argumentem přesvědčivých pravd. Pravda je podle Komenského jednoduchá, ale omyl má mnoho podob. „Každý omyl má svůj základ v nějaké pravdě. Žádný omyl není totiž nic jiného než špatné pochopení pravda a dochází k němu v případě, že nebyla nějaká pravda dobře pochopena. Proto to, co je zcela nepravdivé a nemá v sobě vůbec nic z pravdy, se nazývá omyl, nýbrž výmysl.“ (tamtéž, s. 87) Mýlit se je lidské, pochybovat filozofické, vymýšlet si je lživé. „Mýlí-li se moudrý člověk, mýlí se poučený omylem. Omyl je pokažení pravdy „...Pravdivé rozumně oddělené od lživého obsahuje sílu vyvrátit přimíšenou nepravdu.“ (tamtéž, s. 88) Pravda se podle Komenského drží středu věcí, tzn. že nevybočuje z cesty, je neotřesitelná, nezměnitelná! Jistota a síla pravdy tkví v její podstatě. Pravda je jsoucí. Její existencí není možno narušit. Pravdivé se ukazuje to, co bylo podrobena zkoušce. Kolísání není atributem pravdy, kolísání je projevem nedokonalosti našeho poznání. Lidský omyl je nutné uvést na správnou cestu. Lež je možno vyvrátit jedině pravdou. „Pravda totiž sama o sobě má sílu podrobovat si lži, stejně jako světlo rozptyluje temnoty, ale pro naši nevědomost ztrácí leckdy sílu, takže při střetu neobstojí a často i podlehne.“ (tamtéž, s. 91) Cestě za pravdou slouží tři metody, které Komenský v Pansofii připomíná. První fází postupu je cesta příkladů, synkritický postup, druhým krokem je postup syntetický, odkrývající nejen účel věcí, ale také způsob a prostředky k jejich dosažení. Závěr tvoří analytické zviditelnění pravdy, které odkryje všechny nesmyslnosti protivníka. „Synkrize slouží k tomu, aby sis získal odpůrcovu důvěru a předpoklad, že to rozumí. Syntéza k tomu, abys upevnil svou pravdu. Analýza k rozptýlení odpůrcova bludu, aniž by mohl rozptýlit tvou pravdu.“ (tamtéž, s. 92) Komenský je bytostně přesvědčen, že všichni lidé jsou obdaření přirozeným nadáním a rozdíl je pouze v jeho stupni. Z čeho pramení toto přesvědčení? První část odpovědi nalezneme v samotné podstatě stvoření člověka, protože všichni lidé byli obdaření smysly, rozumem a vírou. Druhou nalézáme přímo v textu Komenského PANSOFIE. „Každý člověk má vždy v sobě představy, které mu diktují obecné pravdy...Schopnosti vždy připravené k činnosti. Lidské mysli není totiž dáno, aby byla v klidu, nýbrž chce být stále zaměstnána nebo se zaměstnává sama, a jestliže ne dobrou věcí, tak

špatnou.“ (tamtéž, s. 93) Představy jsou člověku vrozené a přirozená aktivita člověka (Komenský používá výraz puzení) jej vede k tomu, aby využíval svoje schopnosti. Závěr: přesvědčení Komenského o všeobsažnosti nadání pramení z jeho pojetí člověka, jež má svůj základ v přirozenosti lidského nadání. Člověk je chápán jako aktivní bytost a tato aktivita je zdrojem jeho budoucí dokonalosti – k jeho vstupu do univerzální harmonie světa. Tím je předurčen k všenápravným snahám, jak o tom pojednává druhá oblast Komenského filozofie – PANORTOSIA.

Vraťme se k předmětu našeho výkladu, Člověku je vtisknut určitý rys nekonečnosti, a tak i stupeň nadání ve své mohutnosti je rozdílný, přesněji vyjádřeno vymezený. Komenský píše, že „...každý člověk má jen jeden druh nadání... velké nadání může být trojí, a to podle tří druhů kvantity... v počtu, tj. schopnost rychle chápat nekonečné množství věcí, tak se nazývá v pravém smyslu slova nadání, v míře, tj. pro vynikající úsudek a ve váze, tj. pro pevné vštípení vjemů do paměti.“ (tamtéž, s. 94) Má-li člověk přirozený stupeň nadání a vrozenou náklonnost ke konání, pak samozřejmě nečinnost je nedůstojná člověka. Přirozený běh věcí v přírodě, její řád a uspořádanost mají vést člověka k tomu, aby se vyhnul neuspořádané bezhlavosti jednání. Nadání je sice člověku dáno, ale musí se probouzet tak, aby vytvářelo další schopnosti pro nové a další úkoly. Jde o vzbuzení zájmu, o zapojení smyslů, rozumu a činnosti k využití nadání. Cesta k vědění je filozoficky rozporuplná. Komenský, stejně jako velcí filozofové starověku, nalézá aktivizujícího činitele vědění v pochybování. Pochybovat však není žádný agnosticismus, pochybování zde má povzbuzující účinek, má nás vést k poznání pravdy. Přidá-li se k pravdě špatně pochopená pravda, omyl, jsme bez pochybování ochotni věřit přeludům a vydávat je za pravdu. Již jsme konstatovali potřebu respektování rozporuplnosti věcí v oblasti didaktické. Totéž platí i v celém pojetí vědění. „Skutečná pravda věcí se vynáší na světlo z poznání věcí rozporných. Věci se totiž zakládají na rozporech. Nelze je tedy poznat jinak, než když poznáme krajnosti, z nichž je kterákoliv věc složena.“ (tamtéž, s. 104) Právě v této souvislosti se potvrzuje náš názor, že Komenský překonal jednostrannost senzualismu. Dokazuje to mimo jiné ve své úvaze o usuzování na základě smyslů. Nejenom rozum, ale i smysly jsou zdrojem klamu. Důvod? „Do smyslů nevstupují věci samy, nýbrž jen jejich obrazy nebo jevy... Aby zdání neklamalo, je třeba dbát, aby to, co se předkládá k úvaze se předkládalo tomu smyslovému orgánu, který je pro to určen, aby prostředek, jemuž věc svůj obraz vtiskne, byl čistý a nebyl narušen jinou kvalitou... Čím je prostředek jednodušší, tím je lepší.“ (tamtéž, s. 105) Potřeba náležité soustředěnosti a důkladnosti při usuzování na základě smyslů je nezbytná. Jevová stránka věcí je pomíjivá a v její tékavosti je obsaženo zdání klamu.

Ke stejné ostražitosti nabádá Komenský při přejímání soudů na základě svědectví rozumu. V tomto případě nejde o podceňování racionality, ale spíše o metodickou přesnost v předmětu usuzování při respektování potřebných souvislostí. Jde také o případy, kdy se uvádí to, „*co není bytostné, tak, jak by bylo bytostné...zakládá-li se rozumový soud na klamném smyslovém vjemu.*“ Rozumové usuzování má podle Komenského základní význam při identifikaci podstatného od akcidentálního. Přejít od smyslového vjemu k rozumovému soudu je objektivně i subjektivně racionální. Nemůže být subjektivizován jevovým zdáním, ani negován iracionálním přezíráním. Při posuzování názorů jiných lidí doporučuje Komenský postupovat metodou analýzy, která posoudí, zda je vše náležitě uspořádáno a dále prověří pravdivost potvrzujících a popírajících výroků. Posuzování věcí je potřeba provádět stupňovitě, v hierarchii jejich následnosti, přesně odlišit podstatné a vedlejší souvislosti věcí. Posuzování dosažených závěrů provádíme ve vztahu k výchozím premisám. Výsledek našeho usuzování musíme podrobit věcnému posouzení správnosti převzatých informací a celkovému kvantitativnímu hledisku, zda byly vyčerpány všechny možnosti analýzy shromážděných faktů. Získané poznatky zvětšují naši paměť. „*Užívat paměť se musí jen v případech významnějších a základních, ostatní přijde samo.*“ Nepřetěžovat paměť vyžaduje vyvarovat se velkého množství faktů a dbát na přiměřenost jejich obsahu. Cestou věcí, cestou uvažování a cestou řeči řídíme svou paměť k soustavnému zdokonalování. Nemůžeme přehlédnout doplňkovou poznámku Komenského, že je možné paměť zdokonalovat uměle. „*Byly objeveny prostředky, jak zbystrit zrak, zpřesnit myšlení a zdokonalit způsob řeči, proč by tedy nebylo možné objevit něco takového i v oblasti pamatování si a vzpomínání?*“ (tamtéž, s. 110) Není nutno připomínat, že okrajová poznámka v tomto filozofickém traktátu se stala jedním ze samozřejmých fenoménů současnosti. Nejde ovšem pouze o zdokonalení paměti, ale také o vytvoření umělé paměti, jako nezbytného doplňku vědeckého badání a praktického poučování.

Moudrost řeči a mohutnost knih

Filozoficko antropologické pojetí člověka v Komenského PANSOFII mu dává možnost, ale i potřebu polarity, vzájemnosti. Zbavení se nepřírozené osamocenenosti a potřebu schopnosti dorozumění se s druhými lidmi. Je všeobecně známo, že Komenského jazykové učebnice získaly za jeho života největší proslulost. BRÁNA JAZYKŮ OTEVŘENÁ se stala nejmodernější učebnicí latiny, která přímo okouzlovala ještě po desetiletí její uživatele. Dovednost jazyková je předpokladem dosažení oné požadované všeobecné moudrosti. Řeč je skutečným základem lidské přirozenosti, nutnosti

vzájemného styku mezi lidmi. Racionální jádro našich sdělení je výrazem síly lidské mysli a rozumu. Komenský vidí v řeči dar Boží moudrosti. Síla slova, známa již od starověku, a výuka rétoriky měla svoje společenské oprávnění. Ne nadarmo se říká, že kazatelna byla ve středověku velmocí a slovo neztratilo vůbec nic na působící síle ani na rozhraní dvou věků, kdy Komenský o významu řeči uvažoval a poukazoval na její mohutnost. Právě naopak. Postupem doby se řeč obohacovala vědeckým poznáním a emocionálním vnímáním reality, jež právě Komenskému umožnila pochopit její význam v životě člověka a jeho smysl, ukázat na smysl vznešenosti víry a na potřebu jejich kultivace a humanizace. Od prvotního primitivismu dorozumívání se pouhými posunky se mluva stává projevem sociálního styku lidí a nabývá schopnost přenášení myšlenek. Je stavem kulturní dokonalosti člověka. Komenský významu řeči, jak bylo zdůrazněno, věnuje mimořádnou pozornost. Všechny její kvality, rozdílnosti a stupně shrnuje do diferenciační škály možností používání řeči: mluvit srozumitelně, souvisle, uhlazeně, obšírně, stručně, rozmanitě, zahaleně. Protože řeč je svou povahou prchavá ... *.vzniklo užití řeči, řeč mlčící a tou je písmo.*“ (tamtéž, s. 119)

Vraťme se stručně ke Komenského chvále řeči. Jeho slova o ní nejsou jen obdivná, ale také velmi výstižná. Za hlavní její přednost považuje stručnost. Připomíná v této souvislosti schopnost staré filozofie vyjadřovat dokonale myšlenky a závažnost, s jakou dávala nosnosti slova antická společnost. Slovo a písmo podle Komenského pomáhá paměti a moudrost uložená v knihách se stala hlavním nástrojem vzdělání. Tomu je věnován jeho spis určený všem, kdož se vydají na cestu k moudrosti – **Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání.** Knihy vedou k rozšiřování vědění a čtenářská dovednost se stává nezbytnou nutností. Každý má možnost si zvolit nejen množství, ale také tematickou různorodost k tomu, aby získal potřebnou vzdělanostní úroveň. *„Ať si každý vybere, co je vhodné pro jeho studium. Pansofik všechno. Ti, kteří pídí po obsáhlé vzdělanosti, musí číst mnoho knih, ti kteří po různorodé, různorodé, ti, kteří po opravdové, opravdové knihy. Nekonečná je moudrost knih a knihy“*, píše Komenský, *„nemají se číst proto, aby byly čteny, ale proto, aby byly chápány.*“ (tamtéž, s. 119)

Knihy jsou poklady myšlenek a jejich zprostředkovatelská hodnota přináší užitek i budoucímu pokolení. Hodnota knih je dána hodnotou myšlenek a výroků a podle toho můžeme rozeznávat knihy užitečné a plytké. Z obsahového hlediska dělí Komenský knihy na historické (o minulosti), prorocké (o budoucnosti), dogmatické (přinášejí mylné zprávy o současných záležitostech) a polemické (zabývající se sporem). K psaní knih je potřebná velká moudrost a píle. Myšlenka psát knihy podle Komenského znamená především rozvážnost, uvážlivost a jasně stanovený cíl. Originalita námětu

i jeho zpracování podle něj přísluší jen „*pilným a skromným mužům*.“ Rozmanitost, stručnost, jasnost, kvalita stylu jsou hodnoty, jež tvoří premisy dovednosti psát knihy.

Nedílnou součástí vzdělanosti, jejího uchování, je zřizování knihoven. Tento úkol nenáleží jen panovníkům, ale také vysokým školám (akademiím) a ostatním typům škol, protože knihy, řečeno slovy Komenského, jsou „*duší škol a bez nich jsou školy mrtvy*“. Kniha je oporou paměti „*protože i to, co jsme se naučili, může vyvanout, pokud se znovu nevpraví do paměti. Až se o jednotlivých látkách shromáždí co možná nejvíce autorů, jak didaktiků, kteří věci navrhují, tak komentátorů, jež je vykládají, tak polemiků, kteří bojují za ně a proti nim... Čtvrtí v pořadí budou ti, kteří sepsali rozmanitosti smíšené povahy, jako sbírky výroků a přísloví s tituly jako loci communes, florilegium, polyanthea, cornucopia atd.*“ (tamtéž, s. 185)

Komenský dobré knihy nazývá „*podobiznami ducha*“ a pouze takové knihy, od nejmoudřejších autorů, mají tvořit knihovní fondy. Jsou-li knihy plodem lidského ducha, pak ke světu lidské dokonalosti náleží také dílo lidských rukou. Tyto dovednosti mohou urychlovat nebo zpomalovat postup, jež vede k dokonalosti věcí. Cesta k moudrosti má svoje prostředky a metody ve světě lidské tvořivosti. Ke světu lidské rozmanitosti však náleží i SVĚT MRAVNÍ. Ten tvoří šestý stupeň pansofického světla: „*Je velmi těžké ovládat člověka, nejnestálejšího ze všech tvorů, ale zato ovládat ho je nade vše čestné.*“ (tamtéž, s. 189) Základem světa mravního je lidská přirozenost umožňující každému člověku důstojný život. Tvůrcem světa mravního je lidská rozumnost. Její podstata spočívá v užívání sebe samého a v napodobování, tj. v dokonalé uspořádanosti a ovládnutí, jež je řízením všech schopností a činností vedené spolehlivou rozvahou. „*Tento svět mravní bude tedy dovršen, až všechno, co sem patří, bude znovu uspořádáno podle zákonů světa přirozenosti a dovednosti.*“ (tamtéž, s. 191) Rozumnost je podstatnou hodnotou světa mravní dokonalosti. Její kvalitou je předvídat budoucí dobro a volit prostředky k jeho dosažení při jejich uvážlivém používání. Rozumnost je podle Komenského činnost, která spočívá „*... spíše v konání než v dění. Cílem rozumnosti je vyhybat se životním nepříjemnostem. Rozumný člověk se má spíše obávat než doufat.*“ (tamtéž, s. 192) Rozumnost v sobě obsahuje rozlišovací schopnost nejen dobrého či zlého, ale také indiferentního. Rozumnost je nezbytnou potřebou pro naše konání. Identifikuje nám jeho účel, určuje výběr cíle, pomáhá volit správné prostředky, stanoví naléhavost okolností, učí nás umění nahradit nepříjemnosti nálad adekvátním a příležitostným uplatňováním ctností. Rozumnost je podle Komenského i určitá dovednost, jak nakládat se zlem. „*Využívat zlo můžeme především k tomu, abychom měli strach, abychom byli obezřelí, abychom zlu předcházeli a snažili se mu*

uniknout... Nejzbožněji využíváme zla tak, že ho neužíváme.“ (tamtéž, s. 193) Komenský zde často uvádí svou oblíbenou sentenci: „*Konej vše s rozumem, cokoli činíš, a k cíli zrak upři: k němu pak prostředky měj, způsob, jak užít jich, též.*“ Stanovení zákonů všeobecné mravní rozumnosti se týká nejen rozvahy při našem konání, ale i stanovení prospěšného cíle a spolehlivých prostředků a způsobů jejich použití. Konečným a pravým účelem rozumnosti je rozmnožování ctností. Rozumnost má tři stupně: „*Prvním stupněm rozumnosti je předvídat důsledky jednání, druhým stupněm je schopnost předcházet zlu a zjednávat dobro, třetím pak poslouchat jiného člověka, který k něčemu takovému nabádá.*“ (tamtéž, s. 196) Celý tento oddíl PANSOFIE má humanistický podtext vztahu lidskosti k druhým lidem, potřebu udržení osobní ctnosti i přízně lidí.

K velkým věcem patří velikost ducha

K rozumnosti patří rozvážnost, rozvážnost v myšlení i konání. Vše, co děláme, by mělo sloužit k nějakému užitku. „*Ten, kdo umí řídit sama sebe, naučí se snadno řídit i jiného.*“ (tamtéž, s. 198) Sebeovládání pokládá Komenský za naléhavé a nutné pro každého člověka, za možné, nejlehčí a zároveň za nejobtížnější. Rozumnost ovládnutí sebe samého je ETIKA. Schopnost sebeovládání má podle Komenského tři základy: *presná znalost sebe samého, presná znalost sebe jako ovladatele, presná znalost sebe jako pravidla*. Trojjednost člověka, kterou tvoří jeho duševnost, rozumnost a duchovnost vytváří z něho „*trojnásob nejlepšího a největšího zdroje jsoucnosti a lásky*“. Tato duchovní bohatost je zdrojem jeho touhy, lásky, sebeocení. Uměrenost je lidskou vlastností, ale v tomto pojetí u Komenského nemá význam omezenosti, jako například u skupiny nesvobodných řeckých občanů, právě naopak. Je dokladem toho, že člověk je nejvznešenější ze všech ovladatelných stvoření, je nejlépe vybavený schopnostmi a v tomto smyslu i nejpřípravenější, nejlépe přizpůsobený k ovládnutí. Člověk je u Komenského největší ze všech jsoucna a vyšší je pouze Bůh. Velikost člověka je úměrná i jeho poslání v životě pozemském, ve světě lidské tvořivosti, který je světem člověka. „*Člověk musí cenit sama sebe výše než anděly, neboť byl nad ně vyvýšen. A musí dbát, aby nezahynul, neboť jeho ztráta je větší než ztráta světa.*“ (tamtéž, s. 202) Filozofické povýšení člověka je i teologickým povýšením Boha.

Harmonická uzpůsobenost člověka, jeho přirozenost, dává člověku schopnost poznat sebe sama. Bytostným právem člověka je svoboda a vláda nad člověkem náleží samotnému člověku. „*Užívej tedy svá práva, kdo ses narodil jako člověk, a ujmi se vlády nad sebou. Jinak své postavení snížíš pod úroveň zvířat a to, čím tě vybavil Bůh, nebude k ničemu. Nic nevykonáš důstojným způsobem, nebudeš moci složit účet z tak velké nedbalosti, a proto zahyneš.*“

(tamtéž, s. 204) To je příznační pro logicko-filozofický postup Komenského myšlení o významu člověka. Člověk musí nejprve pochopit sám sebe, aby se mohl poté uchopit vlády nad svým světem. Bůh zachovává svět pro něho, pro jeho tvořivost a pro jeho usilování. Teprve poté, až splní své úkoly na zemi, chystá pro něj nebe. Nikoliv tedy brány pekelné. Víra v přirozené dobro člověka předurčuje ke království nebeskému i k jeho životu posmrtnému. Bratrský teolog, filozof a pedagog nemohl nevytvořit jinou vizi. Člověk ví, že za svoje dílo bude spasen a jeho omyly slouží k nalezení pravdy. Ne tedy hříšný člověk a hrozba pekelná, ale člověk moudrý, mravný a zbožný, pravý člověk, který je předurčen do království nebeského.

Filozoficko-antropologický proud řecké filozofie počínající Sokratem přisoudil člověku postavení ve středu dění světa. Dal mu ovšem také pravidla ctnosti, mravnosti, sloužící k ovládnutí jeho sklonů – obezřetnosti i spravedlnosti. Idea dobra se osvědčuje v jeho myšlenkách i v jeho činech. Existuje horlivost, která je „hybatelem“ při konání díla – píle. Pilnost je u Komenského přirozená pracovitost, vynakládání námahy, jež směřuje k vytčenému cíli. „*K tomu, aby se dílo dařilo, je třeba trojího. Je to: obratnost neboli šikovnost a obezřelá pohotovost při jednání, upřímnost, náklonnost.*“ (tamtéž, s. 215)

Čím větší význam má určitá práce, říká Komenský, tím rozvážněji je ji třeba vykonávat. Práce je zdrojem důmyslu a síly, cílevědomosti, lenost a zahálka je ponížením člověka. Práci má člověk sloužit a být k užítku nejenom sobě, ale stejně také druhým lidem. Člověk nemůže být shovívavý proti nezřízeným touhám a musí jim čelit svou zdrženlivostí. Rozkoš chápeme jako slast života. Komenský upozorňuje, že je nutno se ptát, co je příčinou naší rozkoše, protože rozkoš vykoupená bolestí druhých škodí. Rozmařilost, prostopášnost, nevázanost, hrabivost, marnotratnost jsou projevem nezřízené žádostivosti. „*Pramenem všech ctností i neřestí je sebláaska. Ctností tehdy, máme-li v sobě správnou. A neřestí tehdy, máme-li pokřivenou.*“ (tamtéž, s. 210) Komenský v tomto smyslu cituje Senecu: „*Budeš-li žít podle přírody, nikdy nebudeš chudý.*“ Soběstačnost je podle Senecy bohatství přirozenosti. Člověk má získat pouze to, co potřebuje, uchovávat tolik, kolik toho potřebuje a užívat to, co je potřebné. Vždy však odpovídajícím způsobem. Je zbytečné vlastnit věci, které nejsou užívány. Obecně platí, píše Komenský, že neužívat znamená zneužívat.

Úspěch patří k potřebám člověka a sláva, která vzniká z „*ušlechtilých skutků*“, je odměnou za ctnost. Sláva je pomíjivá a pokud je výsledkem dravé ctižádostivosti a zlehčování ctností pak je i hodná opovržení. „*Jestliže sláva nemá svůj původ v ctnosti, je jako dým a nemá dlouhého trvání... Ctnost totiž nedělá nic kvůli vnějšímu lesku, protože je sama o sobě tou nejkrásnější odměnou.*“ (tamtéž, s. 231) Ctižádostivost a vychloubačnost pramení jednak

v hlouposti, ale také v neznalosti sebe. Skromnost je opakem povrchnosti i ctižádostivosti a je znakem ctihodné přirozenosti člověka. K ní náleží i trpělivost, „jež nám umožňuje přestát zlo, jemuž nebylo možné se vyhnout. Proto ten, kdo nesejde z přímé cesty, se otuží proti všemu.“ (tamtéž, s. 231) Životní zkušenost opravňuje Komenského ke rčení: „Ke svobodě máme nejbližší, když ochotně snášíme otroctví. Celý život je utrpení. Potřebujeme tedy trpělivost. Tě se však učíme pouze trpěním.“ Statečnost, kterou Komenský ve svém životě projevil je verifikací jeho vlastního výroku: „K velkým věcem je zapotřebí velkého ducha.“ (tamtéž, s. 215) Společenství lidí je kromě jiného založeno na vzájemných stycích a člověk, který je členem tohoto společenství potřebuje tuto vzájemnost. Umění takového setkávání se s lidmi, potřebu tohoto vzájemného styku, označuje Komenský pojmem SYMBIOTIKA. „Prostředkem rozumového styku mezi lidmi jsou ctnosti. Pokud je někdo pěstuje, nemůže být jeho vztah k ostatním jiný, než čestný, užitečný a laskavý.“ (tamtéž, s. 216) Komenského přesvědčení vychází z předpokladu, že základním pojítkem lidských vztahů je především svornost a lidé jsou si navzájem bratry. Vzájemné respektování se, uznávání osobnosti druhého, předpokládá vzájemnou laskavost a oboustrannou čestnost. Zákon cti, jež je v tomto ohledu Komenským připomínán, předpokládá základní premisu umění styku s lidmi – premisu rozumnosti při řízení sebe samého. Existuje-li mezi lidmi důvěra ve spravedlnost, pak je důsledkem důvěry vůbec důvěra ve druhé lidi i v sebe. „S přáteli musíme jednat poctivě, s nepřáteli obezřetně...S neznámými lidmi musíme jednat obezřele, aby se člověk neprojevoval jako něčí přítel dříve, než pozná jeho mravy.“ (tamtéž, s. 218) Tím vlastně překonáváme naši pochybnost o prvním Komenského výroku. Svoje přátele si člověk musí vybírat a naše mínění může být stejně klamné, jako intuitivní reakce. Intuice se musí vždy zakládat na faktickém poznání. V přátelství se projevuje nejenom naše rozumnost, ale také obezřetnost a trpělivost. Křivda je výrazem nedokonalosti mravů. Naše přátelství i nepřátelství s lidmi v nás zanechává stopy. Nemusí to být ovšem vždy jen přímé protiklady dobra a zla, moudrosti a hlouposti, jak je prezentuje Komenského myšlení. Moudrost a hloupost má ještě mezivariantu, jež je mnohem nebezpečnější než nevzdělanost. Je to „polovzdělanost“. Je to projev lidského společenského kolapsu, postihujícího nejen své nositele, ale také jejich společenské okolí. Nebezpečnost tohoto projevu lidské „domýšlivosti“ je výsledkem nejen nízkého sebehodnocení, ale především přecenění všude tam, kde chybí sebekritický pohled na svou subjektivitu.

Komenského záměr jde však zcela jiným směrem v kultivaci osobnosti, k její socializaci, personalizaci a kulturaci. Jako porozumění slouží prostředek dorozumění, náš jazyk, naše řeč. Jazyk se má podle Komenského

zužívat „ve prospěch bližního, nikoli ve prospěch vlastní... Mluvit se má tam, kde je to nutné, a kde to nutné není, má se mlčet... Pokud mluvíš, říkej věci, ne slova... Kde nejsou nutná slova, nýbrž skutek, tam vykonej skutek a šetři slovy.“ (tamtéž, s. 218) Mlčenlivost není výrazem nevědomosti, protože její ctností je dodržování zásady, že je lépe více vědět, než říkat. Méně mluvit a více pracovat není jen obecným tvrzením. Člověk má svou hodnotu projevovat činy, nikoli planým žvaněním. Skromnost v hodnocení vlastních činů a ocenění pomoci druhých je výrazem naší velkodušnosti. Vrozené dobro u člověka je zdrojem vzájemné důvěry a lásky. Nenávist není projevem lidskosti, ale lidské „malosti“. Člověk je hodný úcty, ale jeho neřesti budí naše nesouhlasné projevy. Hranice mezi oběma póly, oblibou a nenávistí, má svoje překročitelné jemné vazby. Obliba může přecházet v pohrdání, láska v nenávist, ale setkávání lidí a jejich rozchody by se měly dít lidským způsobem, jež je hodný důstojnosti člověka. Neřesti jsou druhem lidské zvrácenosti, nikoli zastírané nevědomosti. K lidskému jednání patří prioritně to, co přináší dobro, dobrý užitek. Oboustranné! Užitečné nemůže být to, co je jednostranné, užitečné pouze pro jednoho anebo to, co bylo dosaženo lstí, určitým podlým úskokem. Člověk se nerodí pouze sám pro sebe. Vzájemná setkávání lidí by měla být naplněna, píše Komenský, spravedlností, dobrotivostí a lidskostí.

Závěr

Univerzální, obecná náprava věcí znamená realizovat tuto nápravu v prvé řadě každý sám u sebe. Za cíl této sebenápravy považuje Komenský dosažení harmonického stavu duše a těla. Cestou k tomuto cíli je trojí náležitá láska: k sobě, k bližnímu a k Bohu. „K sobě, aby se nezahubil nedbalostí, k bližnímu, abys vlastním příkladem nekazil toho, koho máš povznášet, k Bohu, abys jej nezbavoval cti a slávy, které nabývá ze spasení druhých, také za spasení těch, kteří mohou být zachráněni tvým přičiněním.“ (tamtéž, s. 369) Součástí nápravy je nejbližší okruh každého člověka, jeho rodina, která je základem státu i církve. Každý dům by měl mít podobu školy a dále posilovat vřelost víry. Rodinné společenství má mít zároveň podobu státu, kde služby, práva a povinnosti jsou rozděleny mezi všechny. Má-li být dům školou, pak i samotná škola musí být součástí univerzální nápravy. Komenský pokládá nápravu škol za prvořadou, protože školy jsou dílnami světla. Dobrá škola přináší rozumu světlo, špatná škola jej vede do temnoty. Znalost věcí je zdrojem pohybu a progresivního vývoje v soukromém i veřejném životě. Naproti tomu nevědomost, neznalost vede k vytváření zmatků a zrůdnosti ve věcech lidských. Náprava škol spočívá v odstraňování špatných prostředků, osob a věcí, jež neodpovídají ideji školy. Hlavním cílem školy je vychovat člověka k moudrosti, mravnosti a zbožnosti. „Učitelé mají být zbožní, dobrého chování,

vzdělání, aby sami byli opravdu takoví, jakými mají učiniti jiné. Žáci mají být ochotní, učenliví, příčinniví tak, aby svrchovaně toužili stát se takovými lidmi, v jaké mají vyspět. Mezi prostředky zaujímají přední místo knihy [...]“ (tamtéž, s. 379) Komenský dále velmi přesně charakterizuje cestu nápravy spočívající dále v odstranění zvrácených metod, teatrálních disputací na školách, deklamací, opovážlivé „hýřivosti“ v jídle, oblékání, ale i ve všech ostatních zvycích. „*Bude potřeba rozsvítit světlo panharmonie, obecného náboženství.*“ (tamtéž s. 421)

Ustavením sboru světla, soudu míru a konzistoře svatosti budou podle Komenského nalezeny léky proti kacířství, pokrytectví a tyranství. To je vize lepšího, dokonalého světa, který univerzální nápravou dospěl do stavu blaženosti za pomoci Obecné porady o nápravě věcí lidských, na jejíž rub Komenský píše, že bude možno dát „*takovouto apostrofu knihy samé. Ty knihopředchůdce budoucího světa, napodobuj slunce, a kudy ono přechází, tudy jdi po okruhu slunce svými paprsky, ale kam bys nepronikl svými paprsky i ty.*“ (tamtéž, s. 430) Nástroje ke správnému, plnému, dokonalému poznání byly nalezeny v podobě univerzálních knih, univerzálních škol, univerzálního sboru a univerzálního jazyka. Vznešenost knih povede k rozšíření všeobecného světla a univerzální sdružení vzdělanců ukončí období temnot. Univerzální jazyk povede všechny národy k porozumění moudrosti jako základu mravní zbožnosti a zbožné ctnosti. Brána světla i spravedlnosti je obrazem Komenského upřímné víry, naděje, ale i neutuchající touhy, aby nebeský ráj se stal rájem pozemským.

Teolog Komenský končí úvahu o obecné nápravě modlitbou, prodchnut čistou vírou v Boží spravedlnost. Politik Komenský předstihl svou dobu svým snem o vytvoření světového společenství národů, protože touha po moci byla a je stále silnější, než touha po spáse člověka a jeho duše. Filozof Komenský rozžehl světlo myslí, ale slovo v jeho době sloužilo více moci mocných, než k poznání příčiny věcí a skutečnosti člověka ve skutečném světě. Pedagog Komenský hledá univerzální jazyk jako nástroj společné a dokonalé komunikace. Panevropan Komenský (Floss, 1992) se dostává do paradoxní situace, na jedné straně kultivace mateřského jazyka, kultivace národních jazyků a na druhém straně jazyk pro novou, tvořící se společnost. Humanista Komenský dává tomuto společenské nástroj, který v duchu sofistikého projektu má naučit lidi „*myslet, mluvit a jednat*“. Program nového společenství prodchnutý hlubokým optimismem má svůj základ v chápání lidské přirozenosti jako základu možnosti permanentního zdokonalování. V tomto ohledu je i právo výrazem této přirozenosti jako záruka spravedlnosti nad násilím a nepravdou. Univerzální právo přijaté dobrovolně všemi národy je dohodou, smlouvou všech a pro všechny. Symbióza morálky, politiky

a práva jsou důsledkem a výsledkem všeobecné, univerzální nápravy věcí lidských. „**Ve společném jednota, v rozdílném svoboda a ve všem láska.**“ (J.A.Komenský).

Reference

- FLOSS, P.: *Poselství J.A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton 2005.
- PATOČKA, J. *K filosofii Jana Amose Komenského*. In.: *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha : Nakladatelství ČSAV, 1984. s. 329-388.
- POLIŠENSKÝ J., PAŘÍZEK ,V.: *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku : výbor z díla*. 1. vyd. Praha : SPN, 1987. s. 178.
- POPELOVÁ, J. *Filozofia Jana Amosa Komenského*. Bratislava : Pravda, 1985. s. 240.
- PŘÍVRATSKÁ,J.: *Komenského koncepce panglottie v dobových i současných souvislostech, in: Komenského poselství člověku a světu, sborník z mezinárodní vědecké konference, české Budějovice 2000, s. 31, 35.*
- KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. sv. II. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1992. 500 s. ISBN 80-205-0227-0.
- SOMR, M. *Muž naděje a touhy, posel budoucnosti*. 2. vyd. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1999. 212 s. ISBN 80-7040-225-3.
- DIDAKTICKÉ SPISY*, SPN, Praha 1954, s. 214, 235.
- Vybrané spisy J.A. Komenského*, sv. III, SPN, Praha 1964.

Vivat Comenius

Comenius's lifelong aspiration is an attempt to establish an ideal world, which we constantly approach by our actions, and thus create the basis for understanding of it.

At the turn of the history, Comenius contributed to this understanding especially by *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Comenius came into this great world accompanied by the strongest and the purest thing of all: firm faith that was given to him by the Moravian Church, and with an persistent idea that the meaning of life is not just believing, but it is based on our striving, endeavour, wisdom, morality, and piety. His life is full of humility, contemplation, faith and belief that injustice is the result of boundlessness of sins among people. In Comenius's view, only Christ, who is the representative of God in this world, can discern good and evil

in this earthly dispute. Nevertheless, there is included a strong social and moral sense of the author, who identifies with the poor, with their humility and humbleness with which they turns to God, because they have nobody to communicate their lamentations to. They stand alone before God and Christ. The feeling of loneliness is an expression of human mental pain and human helplessness. Comenius's essential relationship to the freedom merged the political philosophy with the philosophy of education and morality. He created an entirely new and original system interconnected with reforms of the triune volume: *Eruditio – Religio – Politica*.

Comenius is convinced that the power of truth, which is based in the true light, is invincible, and historical development is a steady progress accompanied by perfected illumination. General rectification leads to general awakening. It calls for carrying out proposals beneficial to all who participate in their implementation. Work of remedy is ready. It is necessary to start its implementation. The call for this act of redress is open to all. Comenius exceeded his size of national and European restrictions and entered „the whole world stage“ in a new personality image as a political philosopher firmly rooted in the Protestant philosophy of life and ethics based on the love of liberty for all who participate in its construction. „Love of liberty is innate to the human nature.“ (Jan Amos Comenius)

Barbara Surma

Akademia Ignatianum Krakowie

Aktualne konteksty wychowania przez pracę i do pracy w pedagogice przedszkolnej

Wprowadzenie

Pojęcia pracy oraz wychowania przez pracę i do pracy nie są nowymi zagadnieniami. Były i są one poruszane i zgłębiane przez filozofów, pedagogów, psychologów, socjologów¹. W miarę zachodzących zmian społeczno-kulturowych oraz ekonomiczno-politycznych w znacznym stopniu ewaluowały. Przyczyniło się również do wzrostu wymagań wobec edukacji i dlatego proponujemy spojrzeć na to zagadnienie z perspektywy teoretyczno-praktycznej w celu wyjaśnienia jak jest ono rozumiane i realizowane w pracy w przedszkolu.

Na etapie edukacji elementarnej wychowanie przez pracę i do pracy traktowane jest w pedagogice pracy jako wychowanie i kształcenie przedzawodowe. Poprzedza ono systematyczne kształcenie prozawodowe i zawodowe. Celem edukacji przedzawodowej jest „zbliżenie dzieci i młodzieży do pracy człowieka, kształtowanie wiedzy o pracy oraz pozytywnego do niej stosunku, jak również zbliżenie do świata techniki”². Wychowanie przez pracę definiowane jest również jako „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości”³. Praca w tym przypadku ma znaczenie ekonomiczne i społeczne i nie ma bezpośredniego zastosowania w pracy w przedszkolu.

¹ Zob. *Mały słownik etyczny*, (red. nauk.) S. Jedynak, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1994, s. 177-178. oraz M. Uliński, *Praca*, [w:] *Słownik filozoficzny*, red. J. Hartman, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 174.

² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000, s. 127.

³ Tamże, s. 134.

Zagadnienie pracy jako jednej z form organizacyjnych w procesie wychowawczo-dydaktycznym często traktowane jest marginalnie na etapie wychowania przedszkolnego. Metodocy wychowania przedszkolnego więcej uwagi poświęcają działalności zabawowej, tworzeniu odpowiednich warunków dla jej stymulowania oraz organizacji zajęć dydaktycznych (formułowane są cele, dobierane treści oraz opisywane formy i metody pracy)⁴. Uważa się, że dzieci w wieku przedszkolnym mają stopniowo przechodzić ze swobodnej aktywności do wykonywania zadań w ramach przygotowywania ich do systematycznej nauki w szkole. Mało uwagi poświęca się pracy jako jednej z działalności człowieka mającej wartość w kształtowaniu jego osobowości i tożsamości. Wynika to z przyjęcia założenia, że na tym etapie rozwojowym podstawową aktywnością dziecka jest zabawa. W podstawie programowej wychowania przedszkolnego zapisano, że w rozliczeniu tygodniowym po jednej piątej czasu przeznaczają się kolejno na zabawę, pobyt na świeżym powietrzu i zajęcia dydaktyczne, a dwie piąte czasu nauczyciel może dowolnie zagospodarować⁵. Czas ten rezerwowany jest na wykonanie czynności opiekuńczych, samoobsługowych i organizacyjnych. Współcześnie proponuje się, by proces wychowania dziecka przedszkolnego rozumieć i przeprowadzać w ramach strategii edukacyjnej, odwołującej się do grupy metod algorytmiczno-konatywno-heurystycznych, gdzie zabawa i zadania powinny odgrywać znaczącą rolę w tworzeniu odpowiednich sytuacji wychowawczo-dydaktycznych⁶. Takie ujęcie ma uzasadnienie w biopsychicznych podstawach rozwoju dziecka, co znalazło odbicie w celach wychowania przedszkolnego i warunkach ich osiągnięcia zapisanych w obowiązujących dokumentach. A mianowicie, dziecko kończące przedszkole, między innymi ma wykazywać się samodzielnością w organizowaniu sobie zabaw dowolnych, miejsca pracy (przygotowywać i porządkować je) oraz doprowadzać rozpoczęte czynności do końca. Ma wykonywać zadania i podejmować próby pokonywania trudności. Zatem praca na tym etapie wiąże się przede wszystkim z:

- czynnościami samoobsługowymi (związanymi z higieną, załatwianiem potrzeb fizjologicznych, troską o swój zewnętrzny wygląd, ubieraniem się i rozbieraniem);

⁴ Zob. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, WAM, Kraków 2011; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.

⁵ *Zalecane warunki i sposób realizacji*, [w:] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.

⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

- czynnościami porządkowymi i organizacyjnymi (związanymi z wypełnianiem dyżurów, troską o otoczenie);
- udzielaniem pomocy dzieciom młodszym (podczas ubierania się i rozbierania);
- pracami na działce przedszkolnej, w ogrodzie;
- produkowaniem prostych zabawek dla siebie i innych dzieci, instrumentów muzycznych, pomocy dydaktycznych;
- wykonywaniem prezentów dla najbliższych;
- przygotowywaniem uroczystości⁷.

Wymienione czynności są traktowane jako pewne elementy szeroko rozumianej pracy. Z analizy publikacji z zakresu pedagogiki przedszkolnej jakiej dokonała Lidia Marszałek wynika, że „proces wdrażania dziecka do pracy ujmowany jest głównie w kontekście przygotowania dziecka do wypełniania czekających go w przyszłości obowiązków, rozwijania kompetencji i instrumentalnych umiejętności, przystosowania do wymagań środowiska społecznego i *przydatności* dla jego społeczności w dorosłym życiu”⁸. Równocześnie autorka postuluje zmianę podejścia „do wychowania przez pracę i do pracy ze względu na potrzebę zapewnienia realizacji praw dziecka, dotyczących jego przyszłości w aspekcie osobistej samorealizacji w sferze zawodowej, społecznej i rodzinnej”⁹.

W nowych kontekstach społecznych i ekonomicznych „wychowanie do pracy ma za zadanie przywrócić właściwego rozumienia pracy, i jej roli dla człowieka i całego społeczeństwa, pracy rozumianej nowocześnie, tej, którą się ceni ze względu na efekty, i to długofalowe, a nie tylko i wyłącznie za nakład wysiłku”¹⁰.

Celem artykułu jest poznanie i wyjaśnienie teoretycznych aspektów wychowania przedszkolnego (idea uczenia się przez całe życie, podmiotowość, integralność) i ich praktycznej realizacji ze szczególnym uwzględnieniem wychowania przez pracę i do pracy. Jednym z argumentów podjęcia tego tematu jest postulowana przez Z. Wiatrowskiego potrzeba opracowania i włączenia wychowania przez pracę do układu działań systemowych i strategii

⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 146. Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków)*, Nowa Era, Warszawa 2009.

⁸ L. Marszałek, *Wychowanie do pracy procesem integrującym prawa i obowiązki dziecka przedszkolnego*, „Seminare” 2010 t. 28, s. 170.

⁹ Tamże, s. 170.

¹⁰ M. Łuka, *Wychowawcze znaczenie pracy jako istota pedagogiki pracy*, „Pedagogika Katolicka” 2010 nr 2, s. 155.

edukacyjnej¹¹ oraz ocena w jakim stopniu aspekt aktywizujący, uspołeczniający i wytwórczy pracy realizuje się w przedszkolu¹².

Przedmiotem analizy będą dokumenty Komisji ds. Rozwoju Edukacji oraz Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych z roku 1999¹³ (uwzględniająca w swoim zapisie cztery filary edukacji), a także Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z roku 2008¹⁴ (aktualnie realizowana w przedszkolach).

Szczególną uwagę skoncentrujemy wokół trzech problemów badawczych:

Jakie są cele kształcenia zawodowego w świetle międzynarodowych raportów o edukacji w Europie?

W jakim stopniu zostały one uwzględnione w ostatnich dwóch podstawach programowych wychowania przedszkolnego w Polsce?

W jakim stopniu uwzględniana jest sfera aktywizująca, uspołeczniająca i wytwórcza pracy w procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu w Polsce w kontekście idei podmiotowości i integralności?

Cele kształcenia zawodowego w dokumentach międzynarodowych

Na potrzebę zreformowania procesu edukacji zwrócono uwagę między innymi¹⁵ w Raporcie Edgara Faure'a „Uczyć się, aby być” wydanym w roku 1972¹⁶ oraz w Raporcie Jacques'a Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”¹⁷ opublikowanym w 1998 roku, który powstał w ramach pracy Komisji ds. Rozwoju Edukacji powołanej przez UNESCO.

W Raporcie E. Faure'a zwrócono uwagę na problem wzrastającego bezrobocia, któremu należy przeciwdziałać już na etapie wczesnej edukacji.

¹¹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 148.

¹² J. B. Raczkowski, *Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990, s. 8.

¹³ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, Dz. U. z 2000, nr 2, poz. 18.

¹⁴ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.

¹⁵ O innych raportach zob.: A. Klim-Klimaszewska, *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, „Rozprawy Społeczne” 2011 nr 1, s. 3-10.

¹⁶ E. Faure, E. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. W. Pietrowski, W. Rahnama, F.C. Ward, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁷ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, SOP UNESCO, Warszawa 1998, <http://www.unesco.org/delors/> dostęp: 28. 07. 2014

Zauważono, że jedną z przyczyn tego groźnego zjawiska jest szybki rozwój przemysłu, techniki, komunikacji i automatyzacji, który wymaga od człowieka podejmującego pracę innych niż dotychczas umiejętności. E. Faure i inni współautorzy raportu uważali, że modernizacja procesu kształcenia powinna polegać na przygotowaniu młodego pokolenia do pracy, życia, aktywności obywatelskiej i kulturalnej¹⁸. Postulowano, by celem edukacji stało się kształcenie naukowego myślenia, a nauka i technika były podstawą rozwoju edukacji. Jako kierunki rozwoju systemu oświatowego wskazano:

- demokratyzację oświaty, polegającą na udziale społeczeństwa w decyzjach dotyczących oświaty i wychowania;
- podmiotowe i indywidualne podejście do wychowanków;
- elastyczność – przystosowanie oświaty do stale zmieniających się zewnętrznych warunków życia ludzi oraz ich potrzeb i zainteresowań intelektualnych¹⁹.

W kolejnych raportach Komisji Europejskiej²⁰ opisano trzy główne czynniki, które należało wziąć pod uwagę w celu wdrażania zmian w systemie oświatowym w całej Europie. Nadal podkreślano, że najważniejszy jest dalszy postęp w rozwoju technologii informacyjnej, przez co zmienia się charakter pracy i organizacja produkcji. Edukacja musi zmierzyć się z innym zapotrzebowaniem na rynku pracy. Powstanie współczesnego społeczeństwa informacyjnego bezpośrednio przyczynia się do zmiany sposobu nauczania – na pierwszym miejscu stawia się wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczącego się. Drugim ważnym czynnikiem jest proces globalizacji, który wywołuje zmiany:

- w sferze gospodarki rynkowej, konsumpcyjnego porządku, ujednolicenia gustów, umasowienia sposobów zaspokajania potrzeb),
- unifikacji politycznej (tworzenie międzykulturowych, różnokulturowych, pluralistycznych systemów politycznych),
- globalnej sieci komunikacyjnej (gdzie świat staje się globalną wioską, słabną bariery językowe, rasowe, religijne),
- w uniwersalizacji kulturowej, w tym języków, wartości, obyczajów, głównie wytworów kultury materialnej i duchowej.

Proces globalizacji może być ujmowany w wymiarze postępującej współzależności poszczególnych regionów świata, w tym społeczeństw, narodów, państw i społeczności lokalnych, przez co wzrasta wrażliwość na różnice

¹⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, art. cyt., s. 4.

¹⁹ Tamże, s. 5.

²⁰ Komisja Europejska, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSP-TWP, Warszawa 1997.

kulturowe i równouprawnienie narodów oraz świadomość różnorodności kulturowej wraz z akceptacją odmienności i integracji²¹. Drugie ujęcie traktuje globalizację jako „kolejną formę ekspansji dominacji i zależności, której istotą jest polityczne, kulturowe i ekonomiczne podporządkowanie peryferii normatywnemu centrum, przy czym jego misją jest edukować świat w cywilizowany sposób”²². Zjawisko globalizacji wraz z pozytywnymi i negatywnymi skutkami wymaga specjalnych zabiegów wychowawczych, mających na celu przygotowanie młodego człowieka do korzystania z możliwości podjęcia pracy na światowym rynku zatrudnienia. Trzecim wymienianym czynnikiem wymuszającym reformę systemu oświaty są przemiany cywilizacji naukowo-technicznej – „rozwój i upowszechnianie wiedzy naukowej oraz produkcji technicznej, prowadzi do potrzeby łączenia wysokiej specjalizacji z kreatywnością i twórczością”²³.

W kontekście wymienianych czynników zwrócono uwagę na permanentne uczenie się oraz na potrzebę łączenia wiedzy teoretycznej z doświadczeniem życiowym uczniów, powiązanie kształcenia ogólnego z praktycznymi problemami pracy, w tym orientacją szkolną i zawodową. Zdaniem Andrzeja Bogaja „kształcenie ogólne będzie miało wartość wychowawczą, gdy harmonijnie połączy kształcenie umysłowe i praktyczne, zadba o stały związek nauki i pracy”²⁴. W konsekwencji należało przełamać rozdział między szkołą a jej otoczeniem, między szkołą a życiem, połączyć przygotowanie teoretyczne z praktycznym doświadczeniem życiowym uczniów oraz zapewnić przydatność wyniesionych ze szkoły doświadczeń w społeczeństwie dzięki stwarzaniu okazji do uczestnictwa w maksymalnej liczbie różnorodnych kontekstów²⁵. Możliwość połączenia i utrzymania spójności między kulturą ogólną a kształceniem technicznym ujęto w następujących celach:

- uczyć się, w jaki sposób nie niszczyć ziemi (z uwzględnieniem różnych aspektów ludzkiej aktywności);
- uczyć się, by zrozumieć to, co człowiek czyni, kim jest, kim chciałby być;

²¹ Zob. Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, (red.) T. Jaworski, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 1998, s. 53-65; J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2007, Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, „Impuls”, Kraków 2009.

²² Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, „Impuls”, Kraków 2007, s. 11.

²³ A. Klim-Klimaszewska, *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, art. cyt., s. 7.

²⁴ Bogaj A., *Kształcenie przedzawodowe*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniał, WAiP, Warszawa 2007, s. 70.

²⁵ Tamże, s. 68.

- uczyć się, by rozumieć to, co człowiek osiąga dzięki swej pracy;
- uczyć się przystosowania do zmian technicznych;
- rozwijać i wspierać różne aktywności twórcze uczniów;
- czynić uczniów ludźmi dociekliwymi, krytycznymi, a także zdolnymi do dokonywania możliwych wyborów i ich następstw²⁶.

S. M. Kwiatkowski w kontekście tychże wytycznych formułuje następujące cele wychowania przez pracę na poziomie edukacji elementarnej i nie tylko:

- kształcenie właściwych postaw ucznia wobec pracy;
- kształcenie elementów kultury pracy;
- zdobycie przez uczniów samowiedzy o własnych predyspozycjach;
- kształtowanie zainteresowań;
- rozwijanie umiejętności samokształcenia;
- przygotowanie do wyboru zawodu²⁷.

Pod koniec XX wieku reformę systemu oświaty oparto również na czterech filarach sformułowanych w Raporcie J. Delorsa, które wyjaśniają w jaki sposób edukacja może przygotować młodego człowieka do życia oraz jaką rolę odgrywa wychowanie przez pracę i do pracy. Filary te przybierają postać całościowych zadań stawianych człowiekowi. Poniżej przedstawimy wybrane zapisy tego raportu, które w dalszej części naszych rozważań będą stanowić teoretyczne odniesienie do przeprowadzenia analizy podstaw programowych wychowania przedszkolnego. Celem będzie wskazanie ich praktycznych odniesień do wychowania przez pracę i do pracy, realizowanych w procesie edukacyjnym w przedszkolu.

Uczyć się, aby wiedzieć to pierwszy filar, który dotyczy aspektu kształcenia. Najczęściej łączony jest on z kształceniem formalnym, czyli ze zdobywaniem wiedzy encyklopedycznej i skodyfikowanych wiadomości. Co prawda, stwierdza się, że wiedza jest ważnym aspektem bycia człowieka we współczesnym świecie, ale ze względu na jej szybką ewaluację i złożoność nie można nadążyć z jej przyswajaniem i poznaniem. Dlatego kształcenie udzielić wychowankowi pomocy w opanowaniu narzędzi służących do nabywania wiedzy oraz rozumienia siebie i otaczającego go świata. Dziecko ma się stać *przyjacielem wiedzy*, odkrywać swoją godność, by stopniowo rozwijać swoje zdolności zawodowe i komunikacyjne. Na pierwszym etapie kształcenia powinno się uczyć wychowanków skupiania uwagi, rozwijania pamięci i myślenia, które są niezbędne w podejmowanych przez jednostkę

²⁶ Tamże, s. 68.

²⁷ S. M. Kwiatkowski (red.) *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, IBE, Warszawa 2001, s. 34.

działaniach. Edukacja ma rozbudzać zainteresowania intelektualne, uczyć krytycznego patrzenia na poznawaną rzeczywistość oraz wydawać o niej niezależne sądy²⁸. Wychowanie przez pracę i do pracy w tym kontekście powinno być ukierunkowane na:

- odkrywanie przez dziecko swoich możliwości poznawczych, zdolności, predyspozycji, kształtowanie własnej osobowości;
- zdobywanie wiedzy o otaczającym je świecie przyrodniczym, technicznym, społecznym, kulturowym na podstawie osobistych doświadczeń i przy udziale własnej aktywności;
- kształtowanie umiejętności komunikowania się i zdobywanie wiedzy o porozumiewaniu się w różnych środowiskach i kulturach;
- zdobywanie narzędzi do konstruowania wiedzy o sobie i świecie.

Drugi filar – *Uczyć się, aby działać* – bezpośrednio łączy się z kwestią kształcenia zawodowego oraz potrzebą łączenia wiedzy z praktyką. Na tle przemian polityczno-gospodarczych pojęcie pracy zmieniło się, dlatego traci sens dotychczasowe znaczenie przygotowania danej jednostki do wykonywania ściśle określonego materialnego zadania, związanego z wytwarzaniem jakiejś rzeczy. Zatem aspekt wytwórczy pracy w procesie wychowania nie powinien być stawiany na pierwszym miejscu. Dziecku należy stwarzać warunki, w których dzięki własnej aktywności będzie zdobywało niezbędne kompetencje umożliwiające bezkonfliktowe porozumiewanie się i współpracę. Z etycznego punktu widzenia praca to: „świadoma i celowa działalność człowieka połączona z wysiłkiem skierowanym na przekształcanie rzeczywistości i przystosowanie jej do potrzeb ludzkich, na tworzenie coraz to nowych wartości duchowych i materialnych”²⁹. Takie ujęcie pracy ukierunkowuje proces edukacyjny na odkrywanie wartości działania i przekształcania rzeczywistości nie tylko w wymiarze materialnym, ale także duchowym. Edukacja w kontekście *uczenia się, jako działania* powinna być ukierunkowana na kształtowanie umiejętności:

- działania w otaczającej dziecko rzeczywistości w aspekcie praktycznym, poznawczym i symbolicznym;
- działania w środowisku społecznym;
- twórczego przekształcania rzeczywistości, tworzenia dóbr duchowych i materialnych;
- poznawania siebie połączonego z dążeniem do samodzielności i brania odpowiedzialności za własne działanie;

²⁸ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, s. 104.

²⁹ *Mały słownik etyczny*, dz. cyt., s. 177-178.

- celowego podejmowania i planowania działań o charakterze zadań;
- wyrażania siebie w różnych formach twórczej aktywności.

W analizowanym raporcie J. Delorsa zwraca się uwagę na potrzebę rozwijania tak zwanych kluczowych kompetencji, do których na poziomie szkolnictwa obowiązkowego zalicza się:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym.
2. Porozumiewanie się w języku obcym.
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje nauko-wo-techniczne.
4. Kompetencje informatyczne.
5. Umiejętność uczenia się.
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie.
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość.
8. Świadomość i ekspresję kulturalną³⁰.

Widoczna „dematerializacja” pracy powoduje, że oddziaływania wychowawcze muszą uwzględniać podmiotowość jednostki – poznanie siebie/ wiedza o sobie oraz społeczny wymiar bycia jednostki – wiedza o normach społecznych i dobrowolne ich przyjęcie, samodzielność i odpowiedzialność, budowanie pozytywnych relacji międzypersonalnych, otwieranie się na drugiego człowieka i jego kulturę, współdziałanie, porozumiewanie się³¹. Ważnym elementem w konstruowaniu tychże kompetencji jest własna aktywność: zabawa, nauka i praca. Wiedza i gromadzenie doświadczeń podczas różnego rodzaju działań jest rozumiane całościowo. Wiedza ma być konstruowana samodzielnie przez dziecko w toku jego aktywności w otaczającej go rzeczywistości.

Trzeci filar współczesnej edukacji został nazwany *uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi*. Jest on propozycją przeciwdziałania negatywnym skutkom globalizacji, w tym stosowania przemocy wobec innych ludzi i wywoływania konfliktów w przyszłości. Priorytetem wychowania do pokoju jest wspólny dialog, poznanie siebie i innych, kształtowanie własnej tożsamości kulturowej i otwarcie się na inne kultury i religie. Autor raportu widzi możliwość osiągnięcia tego w tworzeniu okazji do zgodnego działania i zaangażowania w realizację wspólnych projektów, działań i prac. Celami wychowania przez pracę i do pracy w tym obszarze mogą być:

³⁰ Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie, 2002, s. 24, www.eurydice.org.pl, dostęp: 30. 07. 2014; Zob. także: *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, (red.) J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow, „Impuls” - Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków-Białystok 2013, s. 20-23.

³¹ Zob. Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 107-114.

- kształtowanie własnej tożsamości kulturowej, etnicznej, religijnej;
- poznanie siebie i swoich możliwości, budowanie właściwego obrazu siebie, godności i wiary w siebie poprzez działanie w otoczeniu przyrodniczym i społecznym;
- poznawanie kultury duchowej i materialnej w swoim najbliższym środowisku, a następnie w dalszym (kultura europejska i światowa);
- budowanie właściwych relacji z innymi, podejmowanie wspólnych inicjatyw, porozumiewanie się;
- kształtowanie właściwych, wartościowych społecznie przekonań i postaw (poszanowanie własnej i cudzej pracy, odpowiednie postawy wobec słabszych, młodszych, cierpiących, chorych, mniej zamożnych);
- przyjmowanie różnych ról podczas realizacji wspólnych projektów, zadań, gier sportowych;
- uwrażliwianie na specyficzne potrzeby innych osób;
- wspieranie dziecka w konstruktywnym rozwiązywaniu problemów oraz radzeniu sobie w sytuacjach konfliktowych.

Proces wychowania ma polegać na dążeniu do samowychowania i samokształcenia. Istotne jest, aby edukacja pozbyła się wszelkiego rodzaju inicjatyw o charakterze indoktrynacji ograniczającej samodzielne myślenie osoby³².

Czwartym filarem, skupiającym w jedno wszystkie pozostałe, jest *uczyć się, aby być*. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj idea podmiotowości i integralności. Rozwój człowieka rozumiany jest „jako pełny jego rozkwit, w całym bogactwie jego osobowości i w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń”³³. Rozwój ten powinien się zacząć od poznania siebie poprzez otwarcie się na drugiego człowieka i świat, czyli *uczyć się, aby wiedzieć, działać i żyć wspólnie*. Edukacja ma stwarzać odpowiednie warunki dla kształtowania osobowości, nabywania niezbędnych kompetencji w celu samorealizacji jednostki.

Cele wychowania przez pracę i do pracy w programach wychowania przedszkolnego z roku 1999 i 2008

Opisane założenia i postulaty Komisji ds. Edukacji zostały ujęte w podstawie programowej wychowania przedszkolnego z 1999 roku. Wyodrębniono w niej cztery obszary edukacyjne, odpowiadające czterem filarom. Natomiast

³² Tamże, s. 115. Zob. także V. J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, [w:] *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, (red.) W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”-WAM, Kraków 2008, s. 186.

³³ Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, dz. cyt., s. 90.

podstawa programowa wychowania przedszkolnego z roku 2008 ma zupełnie inną strukturę i inaczej sformułowane cele, treści i obszary edukacyjne. Najszym zamierzeniem jest analiza i porównanie obu podstaw programowych w kontekście realizacji idei wychowania przez pracę i do pracy.

Zestawienie 1. Porównanie celów wychowania przez pracę i do pracy w podstawach programowych wychowania przedszkolnego w kontekście dokumentów europejskich

Cele wynikające z raportu	Podstawa z 1999 roku	Podstawa z 2008 roku
<i>Uczyć się, aby wiedzieć</i>		
Kształtowanie wiedzy o sobie	Poznawanie wielowymiarowości człowieka – postrzegam, myślę, czuję, działam	Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia
Rozwijanie możliwości poznawczych	Tworzenie sytuacji doskonalących pamięć, zdolność kojarzenia, umiejętność skupienia uwagi na rzeczach i osobach	Wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji
Zdobywanie wiedzy o otaczającym je świecie przyrodniczym, technicznym, społecznym, kulturowym na podstawie własnych doświadczeń i aktywności	Poznawanie rzeczywistości: przyrodniczej poprzez obserwowanie, odkrywanie, eksperymentowanie; społeczno-kulturowej poprzez poznawanie zasad organizacji życia społecznego, tradycji rodzinnej, regionalnej, narodowej oraz poznawanie dzieł kultury; technicznej poprzez obserwowanie, manipulowanie oraz przekształcanie przedmiotów lub zmianę ich ułożenia w przestrzeni i czasie	Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym przez: <ul style="list-style-type: none"> – wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych (tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów, ma poczucie sprawstwa i odczuwa radość z wykonanej pracy); – pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń, – wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt; – wychowanie przez sztukę (teatr, plastyka, muzyka).

<p>Kształtowanie umiejętności komunikowania się i zdobywanie wiedzy o porozumiewaniu się w różnych środowiskach i kulturach</p>	<p>Poznanie, stosowanie, tworzenie symboli i znaków. Tworzenie warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikacyjnej funkcji języka. Odkrywanie znaczenia komunikowania się w sposób niewerbalny. Umożliwianie doświadczeń w mówieniu, słuchaniu i byciu słuchanym.</p>	<p>Rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych przez: – wspomaganie rozwoju mowy dzieci; – kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi oraz zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych.</p>
<p>Zdobywanie narzędzi konstruowania wiedzy o sobie i świecie</p>	<p>Poznanie możliwości własnych dziecka i innych ludzi wynikających ze zróżnicowania płci, wieku, stanu zdrowia i doświadczenia. Dostrzeganie i opisywanie różnic, podobieństwa i relacji między przedmiotami i zjawiskami. Stwarzanie okazji do porządkowania, klasyfikowania i liczenia. Budzenie zaciekawienia otaczającym światem. Wykorzystywanie codziennych sytuacji do podejmowania prób samooceny i oceny zachowań innych.</p>	<p>Wspomaganie rozwoju intelektualnego wraz z edukacją matematyczną. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania</p>
<p>Uczyć się, aby działać</p>		
<p>Umiejętność działania w otaczającej dziecko rzeczywistości w kontekście praktycznym, poznawczym i symbolicznym</p>	<p>Wspieranie samodzielnych działań dziecka. Odczytywanie sensu i przeznaczenia rzeczy. Wzbudzanie zainteresowań obrazem i tekstem.</p>	<p>Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku</p>
<p>Działanie w środowisku społecznym</p>	<p>Umożliwianie dziecku dokonywania wyborów i przeżywania pozytywnych efektów własnych działań.</p>	<p>Wdrażanie dzieci do dbałości i o bezpieczeństwo własne oraz innych</p>
<p>Twórcze przekształcanie rzeczywistości, tworzenie dóbr duchowych i materialnych</p>	<p>Wspieranie działań twórczych w różnych dziedzinach aktywności</p>	<p>Wychowanie przez sztukę (teatr, plastyka, muzyka)</p>

Poznawanie siebie połączone z dążeniem do samodzielności i brania odpowiedzialności za własne działanie	Stwarzanie okazji do dokonywania przez dziecko wyborów i zdawania sobie sprawy z ich konsekwencji. Rozwijanie poczucia odpowiedzialności poprzez samodzielne, dokładne i rzetelne wywiązywanie się z podejmowanych zadań, szacunku do pracy swojej i innych. Kształtowanie nawyków higienicznych i zachowań prozdrowotnych oraz proekologicznych	Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi
Umiejętność celowego podejmowania i planowania działań o charakterze zadań	Pomaganie dziecku w dostrzeganiu problemów, planowaniu i realizowaniu zadań. Umożliwianie poznawania i stosowania różnych sposobów rozwiązywania zadań.	Wspieranie czynności intelektualnych: przewidywanie skutki działania na przedmiotach
Umiejętność wyrażania siebie w różnych formach twórczej aktywności	Umożliwienie dziecku ekspresji spostrzeżeń, przeżyć, uczuć w różnych formach działalności, z zastosowaniem werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu.	Wychowanie przez sztukę (teatr, plastyka, muzyka)
Uczyć się, aby żyć wspólnie		
Kształtowanie własnej tożsamości kulturowej, etnicznej, religijnej	Wprowadzanie dziecka w świat wartości uniwersalnych i tworzenie otoczenia sprzyjającego rozumieniu i przeżywaniu tych wartości	Budowanie systemu wartości, w tym wychowanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre a co złe.
Poznanie siebie i swoich możliwości	Identyfikowanie i nazywanie różnych stanów emocjonalnych	Brak konkretnego zapisu
Budowanie właściwego obrazu siebie, godności i wiary w siebie poprzez działanie w otoczeniu przyrodniczym i społecznym	Pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu własnego „Ja” i zaspokajaniu bezpieczeństwa	Brak konkretnego zapisu
Poznawanie kultury duchowej i materialnej w swoim najbliższym środowisku, a następnie w dalszym (kultura europejska i światowa)	Poznawanie rzeczywistości: społeczno-kulturowej poprzez poznawanie zasad organizacji życia społecznego, tradycji rodzinnej, regionalnej, narodowej oraz poznawanie dzieł kultury;	Kształtowanie poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej poprzez: – wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

Budowanie właściwych relacji z innymi, podejmowanie wspólnych inicjatyw, porozumiewanie się	Uczenie nawiązywania bliskiego, serdecznego kontaktu z innymi. Tworzenie okazji do wymiany informacji, uczenie się dyskutowania i dochodzenia do kompromisu.	Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi
Kształtowanie właściwych przekonań i postaw wartościowych społecznie	Wdrażanie do zachowań akceptowanych społecznie, wprowadzanie w kulturę bycia	Brak konkretnego zapisu
Przyjmowanie różnych ról podczas realizacji wspólnych projektów, zadań, gier sportowych	Tworzenie okazji do pełnienia przez dziecko różnych ról w układach interpersonalnych, ze zwróceniem uwagi na rolę dziecka w rodzinie. Tworzenie warunków sprzyjających spontanicznej i zorganizowanej aktywności ruchowej dziecka. Udział w grach, zabawach ruchowych, w gimnastyce.	Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych.
Uwrażliwianie na specyficzne potrzeby innych osób.	Dostarczanie przykładów i doświadczanie rozwiązywania sytuacji konfliktowych na zasadzie kompromisu i akceptacji potrzeb innych.	Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.
Wspieranie dziecka w konstruktywnym rozwiązywaniu problemów oraz radzeniu sobie w sytuacjach konfliktowych	Tworzenie okazji do wspólnego podejmowania i realizowania różnych zadań, rozwiązywania problemów. Pomaganie dziecku w poznawaniu różnych postaw bohaterów literackich i filmowych oraz podejmowaniu próby ich oceny i uzasadnienia stanowiska.	Kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek.

Źródło: opracowanie własne

Porównując założenia programowe obu podstaw można stwierdzić, że próba połączenia kultury ogólnej z kształceniem technicznym w pewnym stopniu została osiągnięta. W podstawie z 1999 roku przesunięto akcent z przekazywania dzieciom wiadomości na kształtowanie narzędzi konstruowania wiedzy o sobie i świecie przyrodniczym, społecznym, technicznym i kulturowym. Dziecko ma działać i w ten sposób rozwijać procesy poznawcze i czynności intelektualne. Widoczny jest nacisk na tworzenie takich sytuacji, w których dziecko było bardziej aktywne, doświadczało, eksperymentowało, obserwowało świat przyrodniczy i techniczny. W nowej podstawie co prawda wyodrębniono dwa obszary związane z edukacją przyrodniczą i jeden z techniczną, ale cele operacyjne zdecydowanie koncentrują się na wiedzy dziecka. Oczywiście nauczyciel wychowania

przedszkolnego cele te może realizować w różny sposób i konstruować wiedzę dziecka w trakcie jego działania, ale brakuje zapisu o nabywaniu konkretnych umiejętności przez dziecko. Postawy proekologiczne w tejże podstawie zostały sformułowane dość lakonicznie jako wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt. Dziecko powinno wiedzieć, w jaki sposób człowiek może je chronić i pomóc im. Znowu brakuje kształtowania konkretnych nawyków, postaw, umiejętności w ramach uczenia się, w jaki sposób nie niszczy Ziemi (z uwzględnieniem różnych aspektów ludzkiej aktywności).

W starej podstawie większą uwagę zwrócono również na poznawanie siebie, kształtowanie pozytywnego obrazu siebie, brania odpowiedzialności za swoje działanie, samodzielność. W obecnie obowiązującej podstawie ten aspekt ograniczono do rozwijania czynności intelektualnych, myślenia i przewidywania skutków oraz kształtowania odporności emocjonalnej. W obydwu podstawach ważnymi elementami jest budowanie relacji społecznych, poznawanie i przystosowywanie się do zmian technicznych, umiejętność porozumiewania się i wypowiadania się przez twórczą ekspresję. Zadaniem przedszkola jest tworzenie odpowiednich warunków dla wspólnej i zgodnej zabawy oraz sytuacji zadaniowej.

Wychowanie przez pracę i do pracy w nowej podstawie zostało niestety ograniczone tylko i wyłącznie do kształtowania umiejętności samoobsługowych i dbania o porządek w otoczeniu oraz do tworzenia kompozycji z różnorodnych materiałów. To działanie ma sprzyjać odczuwaniu sprawstwa (element kształtowania poczucia własnej wartości, o której nie ma w całej podstawie ani słowa) i odczuwaniu radości z wykonanej pracy. Elementy drugiego filaru *uczyć się, aby działać* zostały lepiej ujęte w poprzedniej podstawie, choć można dopatrywać się w tej nowej, elementów konstruowania kompetencji w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym, myślenia matematycznego oraz ekspresji kulturalnej czy kompetencji społecznych i obywatelskich.

Podstawa programowa jest tylko pewną ramą wskazującą kierunki dla organizacji procesu edukacyjnego. Współczesny nauczyciel wychowania przedszkolnego musi brać pod uwagę podmiotowość wychowanka, jego możliwości, zainteresowania, potrzeby. Kolejnymi aspektami są indywidualność oraz holistyczne oddziaływanie.

Edukacja w ujęciu strategii edukacyjnej proponuje tworzenie sytuacji zabawowej i zadaniowej oraz odpowiednich warunków dla wspierania indywidualnego rozwoju dziecka. Zapisane cele są zatem realizowane w głównej mierze poprzez zabawę i zadania (uczenie się) z pominięciem tworzenia okazji do podejmowania przez dziecko swobodnej i dobrowolnej pracy.

Wnioski dla praktyki

Na koniec tej krótkiej analizy spróbujemy odpowiedzieć na ostatnie pytanie problemowe dotyczące znaczenia pracy w sferze aktywizującej, uspołeczniającej i wytwórczej w przedszkolu oraz stopnia w jakim jest/może być realizowana w przedszkolach.

Z definicji pracy wynika, że jest ona podstawowym rodzajem ludzkiej działalności, dzięki której człowiek tworzy i przekształca własne środowisko, warunki życia, kulturę i siebie samego³⁴. Najczęściej pracę utożsamia się z jej społecznym wymiarem (praca jako podstawa ciągłość bytu społecznego jednostek i grup)³⁵ oraz z przetwarzaniem dóbr przyrody i przystosowaniem jej do potrzeb człowieka (aspekt materialny, wytwórczy pracy), dlatego nie ma ona szerokiego zastosowania w przedszkolu. Na tym etapie praca jako eksplorowanie świata, a nie wytwarzanie dóbr materialnych może być alternatywą dla innej aktywności dziecka. Praca zatem może być rozumiana jako czynnik rozwoju psychicznego. Dziecko, które dostrzega wokół siebie różnego rodzaju narzędzia, zaczyna się nimi posługiwać – początkowo niezgodnie z ich obiektywnymi właściwościami, ale z subiektywnymi potrzebami (dlatego nazywa się tę aktywność zabawą). Stopniowo aktywność ta stymulowana początkowo zewnętrznymi bodźcami przeobraża się w aktywną i ukierunkowaną na cel. Zwraca na to uwagę Lew. S. Wygotski, wskazując, że człowiek posługując się i tworząc narzędzia pracy, równocześnie rozwija swoją inteligencję. Píše między innymi: „człowiek stworzył nie tylko narzędzia, za pomocą których opanował przyrodę, stworzył też i bodźce dla kierowania swymi procesami psychicznymi. Jest to wyraźnie widoczne przy analizie wczesnych etapów rozwoju człowieka”³⁶. W tym kontekście rozwój inteligencji praktycznej jest ściśle związany z pracą rozumianą nie tylko jako opanowywanie przyrody, ale i panowanie nad sobą. Ten aspekt pracy ma wymiar aktywizujący jednostkę do kształtowania twórczego stosunku do otaczającego świata i siebie, który często jest pomijany w edukacji przedszkolnej.

Trzeba również zauważyć, że dotychczas taką rolę pełnił dom rodzinny. Dziecko aktywnie uczestniczyło w życiu rodzinnym, podejmując różnego rodzaju prace, naśladując dorosłych (np. wspólne gotowanie, sprząatanie, wycieranie kurzu, zamiatanie podłogi, pieczenie, robienie na szydełku, samodzielne ubieranie się, wykonywanie czynności higienicznych). Obecnie coraz częściej zdarza się, że dziecko nie ma możliwości bezpośredniego uczestnictwa w tego rodzaju pracach, bowiem wykonuje je osoba zatrudniona

³⁴ A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, dz. cyt., s. 23.

³⁵ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997, s. 161.

³⁶ L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978, s. 136.

przez rodziców lub jest wyręczane przez dorosłych z powodu nadopiekuńczości, pośpiechu czy braku zrozumienia potrzeb dziecka. Może się tego nauczyć w przedszkolu, pod warunkiem że nauczyciel stworzy ku temu odpowiednie warunki.

Aspekt aktywizujący pracy nie może polegać tylko i wyłącznie na wykonywaniu czynności samoobsługowych. Trzeba też pamiętać, że włączenie pracy do strategii edukacyjnej będzie polegać na tworzeniu odpowiednich warunków, przygotowania w otoczeniu dziecka takich narzędzi, którymi będzie się chciało posługiwać, a przy okazji rozwijać małą i dużą motorykę (wyciskanie soku, przygotowywanie surówki z marchewki, wycieranie kurzu, zamiatanie podłogi, przygotowanie dla siebie śniadania, umycie naczyń i inne). Początkowo dziecko wykonuje te czynności bez planowania i uświadomionego celu. Koncentruje się ono na wykonaniu samej czynności i to daje mu radość i satysfakcję. Efektem jego działania jest kształtowanie wiary w siebie, budowanie własnej wartości poprzez odkrywanie swojego sprawstwa, samodzielność i odpowiedzialność. Takie rozwiązania realizowane są w przedszkolach Montessori³⁷. W przedszkolach konwencjonalnych większą uwagę zwraca się natomiast na aspekt uspołeczniający i wytwórczy pracy. Dzieci wykonują prezenty dla swoich najbliższych z okazji świąt, dnia babci i dziadka, mamy i taty. Wspólnie z nauczycielem sprzątają w ogrodzie, przygotowują grządki, porządkują otoczenie i miejsce pracy. Włączają się również do różnego typu akcji na rzecz środowiska przyrodniczego. Pełnią rolę dyżurnych, pomagają młodszym, dbają o swój wygląd zewnętrzny. Widoczną różnicą między wykonywaniem pracy a tworzeniem dla niej odpowiednich warunków jest dyrektywne podejście.

Wnioskiem, który może być podsumowaniem tej analizy (być może zbyt subiektywnej) jest to, że trzeba przywrócić wartość pracy w przedszkolu. Należy integralnie spojrzeć na dziecko, które z taką samą radością i entuzjazmem bawi się, wykonuje zadania czy pracuje. Niezbędnym warunkiem jest umożliwienie dziecku dokonywania samodzielnych wyborów własnej aktywności wynikających z jego wewnętrznej potrzeby i motywacji.

Bibliografia

- Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, (red.) S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, WAIp, Warszawa 2007, s. 23-43.
Bogaj A., *Kształcenie przedzawodowe*, [w:] *Pedagogika pracy*, (red.) S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, WAIp, Warszawa 2007, s. 67-85.

³⁷ B. Surma, *Dlaczego w przedszkolach Montessori dzieci pracują, a nie bawią się?*, artykuł niepublikowany

- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, SOP UNESCO, Warszawa 1998, <http://www.unesco.org/delors>, dostęp: 28. 07. 2014
- Duminuco V. J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, [w:] *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, (red.) W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”-WAM, Kraków 2008, s. 173-192.
- Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie, 2002, www.eurydice.org.pl, dostęp: 30. 07. 2014.
- Faure E., Herrera E., Kaddoura A. R., Lopes H., Pietrowski A. W., Rahnama W., Ward F.C., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków*, Nowa Era, Warszawa 2009.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, WAM, Kraków 2011.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
- Klim-Klimaszewska A., *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, „Rozprawy Społeczne” 2011 nr 1, s. 3-10.
- Komisja Europejska, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSP-TWP, Warszawa 1997.
- Łuka M., *Wychowawcze znaczenie pracy jako istota pedagogiki pracy*, „Pedagogika Katolicka” 2010 nr 2, s. 148-157.
- Mały słownik etyczny*, (red. nauk.) S. Jedynek, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1994, s. 177-178.
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Marszałek L., *Wychowanie do pracy procesem integrującym prawa i obowiązki dziecka przedszkolnego*, „Seminare” 2010 t. 28, s. 169-181.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, (red.) T. Jaworski, R. Leppert, „Impuls”, Kraków 1998, s. 53-65.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, „Impuls”, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, „Impuls”, Kraków 2007.

- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997, s. 161.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, Dz. U. z 2000, nr 2, poz. 18.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Raczkowscy J. B., *Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.
- Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, (red.) J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, „Impuls”- Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków-Białystok 2013.
- Surma B., *Dlaczego w przedszkolach Montessori dzieci pracują, a nie bawią się?*, artykuł niepublikowany
- Uliński M., *Praca*, [w:] *Słownik filozoficzny*, red. J. Hartman, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000.
- Wygotski L. S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.
-

Current contexts of education through work and for work in preschool pedagogy

The aim of the article is to understand and explain the theoretical contexts of preschool education and their practical implementation with particular emphasis on education through work and for work. The motive for undertaking such a study is the need to include education through work into the system activities and educational strategy. Work and education for it on the stage of pre-school education need to be updated due to the changes in the world, as well as in education.

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Edukacja jako przedmiot realistycznie ukształcanego habitusu w kontekście realizmu spekulatywnego.
(Próba sprowadzenia edukacji do rzeczywistości składającej się wyłącznie z przedmiotów)**

Wprowadzenie

Formuła powyższego tematu, może prowadzić do dychotomii w jego właściwym zrozumieniu i rzeczywiście wydaje się być ona niezbędna. Źródłem tego rozdwojenia należy doszukiwać się po pierwsze, w słowie „jako”, które w sposób niejednoznaczny dookreśla sens znaczenia słowa „przedmiot”, a po drugie, ma się tutaj do czynienia z możliwością ujęcia tematu zależnie od tego, czy przedmiotem uczyni się edukację czy habitus. Powyższy stan rzeczy, z jednej strony każe doszukiwać się w edukacji formy, która jest „ukształcana” przez habitus, zaś z drugiej strony pozwala dojść do wniosku, że to edukacja staje się przedmiotem, gdy dokonuje się ukształcanie habitusu. To rozdwojone rozgraniczenie wynika z niedookreślenia dopełniającej przynależności słowa „przedmiot”, ponieważ może on być przypisany albo do edukacji, albo do habitusu. Zapewne bardziej jasnym okazałoby się tytułowe zdanie, gdyby pojawił się przecinek albo po słowie „edukacja”, albo po słowie „przedmiot”. Brak przecinka wynika z tego, że przedmiot w tym tekście traktowany jest jako narzędzie, które w takiej sytuacji powinno w sposób realistyczny ukształcać habitus. Wydaje się, że zebrane do tej pory informacje sugerują, że temat artykułu powinien mieć następujący zapis: Edukacja jako realistyczny przedmiot ukształcający habitus w kontekście realizmu spekulatywnego. I rzeczywiście, taka była zasadnicza intencja autora przed przystąpieniem do pisania tego artykułu, ale w trakcie jego pisania, treści tematu ujawniły swoją złożoność, co musiało wpłynąć na jego ostateczny kształt. Specyfika „rozumiejącego” czytania tekstów w jakimś sensie warunkowana jest

zdolnościami „postrzegania” własnych myśli warunkowanymi doświadczeniami i rozwojem półkul mózgowych, ale już na poziomie lingwistyki wiadomo, że każde pojęcie zawiera ścisły zakres swoich znaczeń. Niektóre z nich są zawarte w innych, albo też mają wykanawczy (performatywny) wpływ na przemiany innych. Pojęcia mają stabilne struktury, ale niektóre poprzez ich orzecznikowe formy uaktywniają wyobraźnię i przymuszają umysł do oglądu pojęć w ich działaniu. Pod tę ideę podpadają terminy, które występują w temacie artykułu. Mówiąc skrótowo, należy stwierdzić, że edukacja jest zbiorem oddziaływań, których społeczno-kulturowa wirtualność wpisuje się w ludzką osobowość. Dalej ujawnia się przedmiot, który – na potrzeby tego artykułu – zostaje sprowadzony do tzw. realizmu spekulatywnego i dlatego pozwala wyróżnić w każdym przedmiocie stałe elementy, a łączące je napięcia świadczą o ich modalności. Z jeszcze bardziej złożoną sytuacją ma się do czynienia w przypadku pojęcia „ukszałcalność”, wywiedzionego od słowa kształcenie, które wpisuje się w edukację i prawdopodobnie w każdy przedmiot, a ponadto w jakiś sposób jest tożsame z habitusem. Z kolei również i habitus kształtuje, a więc ukształca, ale przecież jest i taką formą oddziaływań, która podlega kształtowaniu.

Ale nie tylko to decyduje o złożoności tematu i prowadzonych rozważań. Po pierwsze, rzeczową osnową dla edukacji i habitusu jest realizm spekulatywny i to właśnie ta koncepcja wpisuje się w sens rozumienia przedmiotu, do którego sprowadzana jest edukacja (jako przedmiot) w procesie przedmiotowego ukształcania (się) habitusu. A po drugie, istotną i kluczową kategorią prowadzonych tutaj dywagacji jest ukształcalność, która wpisana jest w pojęcie pedagogika, jako jej nieodzowny, bo istotowy element i dlatego w sposób trwały odnosi się do jej przedmiotu, czyli edukacji. Można zatem przyjąć, że w trakcie ukształcania habitusu w przedmiotową formę, konkretyzuje się uprzedmiotowienie edukacji, ponieważ samo ukształcanie jest na trwałe wpisane w edukację. Ale można także przyjąć, że to edukacja jest tą formą przedmiotowego istnienia, której ukształcalność jest zawsze obecna w przedmiocie, jakim jest i staje się habitus. Niezależnie od dokonanego wyboru, istnieje przekładalny i zależny związek między kształtowanym habitusem a wyłaniającą się, czy już istniejącą edukacją, z jej przedmiotowo-narzędziowo osnową, jaką jest ukształcalność. W takiej sytuacji, ma się tutaj wstępnie ujęte pewne założenia tego artykułu, które z uwagi na wielość możliwych rozwiązań nie wszystkich usatysfakcjonują, ale dadzą one pewien asumpt do samodzielnego przemyślenia rozwiązań, które przez autora nie zostały podjęte.

Ogólnie wiadomo, że przedmiotem pedagogiki może być edukacja, której rozumienie, zgodnie z omawianą tutaj koncepcją tj. realizmu

spekulatywnego, zostaje sprowadzone do istnienia przedmiotowego. Postrzeganie świata w formach reistycznych¹ czy faktualnych² nie jest niczym nowym, ale odwołując się do sugerowanej tutaj propozycji rozumienia tego, co może dziać się w świecie, jako możliwej alternatywy istnienia światów równoległych³, to warto nawiązać do idei, która powstała stosunkowo niedawno, która zyskuje sobie coraz więcej zwolenników reprezentujących różne kręgi szeroko pojętej wiedzy, która u swoich źródeł krytycznie odnosi się do poglądów I. Kanta, dalej do myślenia naukowego sprowadzającego poznanie do rzeczywistości przedmiotowej i jeszcze która odwołuje się do fenomenologii, do idei „usieciewienia” rzeczywistości w ujęciu B. Latoura czy A. N. Whatheada. Prezentowana tutaj myśl-propozycja ma charakter – jednak – metafizyczny⁴ i w rezultacie, i pomimo tego ma stanowić inny/nowy wgląd w przestrzeń samej edukacji. Spośród przyjętych w artykule założeń, do najważniejszych, oprócz już wymienionego, należy zaliczyć te, które sprowadzają rzeczywistość społeczno-kulturową i rozumienie habitusu do przedmiotów doświadczanych przez jednostki, – przedmiotów o identycznym statusie, co przykładowo szklanka z herbatą znajdująca się w chwili obecnej na moim stole. Przy czym, to, co różni przedmioty od ich tradycyjnego o nich myślenia, to sprowadzanie ich do narzędzi, tak jak to widzi przykładowo M. Heidegger. Ich „mediumiczne” wymiary, które łączą życie społeczne z jednostkowym zostaną wprowadzone w przestrzeń przedmiotu, co pozwala uczynić habitus i ukształcalność niezależnymi bytami, a tym samym takimi narzędziami, które w sposób na „poły” zależny i wykonawczy mają mieć się do edukacji. To „mienię” się w jakiś sposób do edukacji, któremu to sposobowi towarzyszy ukształcalność (*kszałcenie* – *Bildung*), ma z kolei odsłonić realny, autoreferencyjny sens edukacji będącej przedmiotem pedagogiki.

W takiej sytuacji mając ponownie na uwadze tytuł niniejszego artykułu, ale już w kontekście realizmu spekulatywnego, który sprowadza wszystko, co ma miejsce w świecie do przedmiotów i według którego mniejsze przedmioty zawierają się w większych, a relacje między przedmiotami twarzą nowy przedmiot, sens bycia edukacji zostanie doprowadzony do

¹ T. Kotarbiński, *Uwagi na temat reizmu [w:] Tenże, Dzieła wszystkie: Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum. Wrocław 1993, ss. 132-136.

² L. Wittgenstein, *Traktat logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2012.

³ B. Greene, *Ukryta rzeczywistość: w poszukiwaniu wszechświatów równoległych*, tłum. T. Krzysztoń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012.

⁴ Nie oznacza to, że nierzeczywisty, ponieważ metafizyka jest źródłem tego, co obecne, co empiryczne, co naukowe itp.

takiego przedmiotu, na który składać się będzie przedmiotowa relacja złożona, po pierwsze, z przedmiotowo rozumianych procesów w niego wpisanych i po drugie, z ukształcalności, czyli narzędziowego kształtowania edukacji, sprowadzonej również do przedmiotu. Tytuł artykułu ma również sugerować, że nośnikami informacji dla prowadzonych rozważań, będą takie słowa, jak: edukacja, przedmiot, realizm spekulatywny), ukształcalność i habitus. Przywołując ich odpowiednie sensy i znaczenia oraz dookreślając ich wzajemne powiązania, w pierwszym rzędzie, zostanie skoncentrowana uwaga czytelnika na opisie tego, jak należy rozumieć habitus, w którym zostanie położony nacisk na akty ucieleśniające, sprowadzone do kapitału fizycznego⁵ i który obok wiedzy zobiektywizowanej i instytucji składa się ostatecznie na kapitał kulturowy. W kolejnej części artykułu zostanie omówiona fizyczna i metafizyczna koncepcja świata złożona z przedmiotów, nazwana przez ich twórców realizmem spekulatywnym⁶. Dokonane w jej ramach rozważania na temat przedmiotu będą kształtować ontologicznie wykreowaną przestrzeń, w której sens i znaczenia zwymiarowane przedmiotami rzeczywistymi i zmysłowymi oraz ich własnościami rzeczywistymi i zmysłowymi, które łączą i dzielą specyficzne dla nich napięcia (czas, przestrzeń, eidos i istota), będą stanowić formę dla zrozumienia sensu „wyłaniania” się ludzkich doświadczeń i kreacji przedmiotu pedagogiki, czyli edukacji. Powyższe stwierdzenie-zadanie, sugeruje, iż na bazie realizmu spekulatywnego będzie można wykreować – jak się zdaje niejako od nowa – metafizykę bycia człowiekiem o przedmiotowej świadomości, który doświadczając siebie i rzeczywistość ma się w ukształcalny sposób do habitusu, a sam akt doświadczania powinien przystawać do edukacji, która kształtuje ludzką osobowość. Jednak ta kwestia, w tym artykule, nie będzie rozważana.

Po omówieniu realizmu spekulatywnego zostanie położony nacisk na wyjaśnienie tego, czym jest ukształcalność. Należy przyjąć, iż jest to kluczowe pojęcie, które obok prowadzenia⁷ jest na trwałe wpisane w sens istnienia pedagogiki. Jej ostoją jest kształcenie, pojęcie, które już w XIX wieku było utożsamiane z estetyką, z poznawczą władzą sądzenia o charakterze humanistycznym, hermeneutycznym, – poznaniem, które było traktowane alternatywnie do ściśle naukowego. Spośród zaproponowanych tutaj trzech wariantów związku ukształcalności ze strukturą przedmiotu, ostatecznie

⁵ P. Bourdieu, *The forms of capital*, [w:] J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York 1986, s. 243.

⁶ G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.

⁷ M. Dembiński, *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.

zostanie wybrany i omówiony jeden z nich. Dokonany wybór posłuży przedmiotowej analizie edukacji i tym samym będzie to uogólniona próba opisu tego przedmiotu w kontekście jego wpisywania się w przedmiot, jakim jest osobowość. Ostatnia część wypowiedzi będzie dotyczyć związku edukacji z habitusem. Będzie to próba rozstrzygnięcia tego, czy habitus zawiera się w edukacji, czy też jest odwrotnie.

W artykule przyjmuje się, iż podstawowe założenie ma następującą formułę: Edukacja jest przedmiotem, ale przedmiotem, który w kontekście założeń realizmu spekulatywnego, jest w przedmiotowej relacji do habitusu, który jest również przedmiotem, a sama relacja ma wymiar ukształcający, który również powinien być przedmiotem. Z powyższego wynika – co jest tutaj kluczowe – że ukształcalność jest syntezą kształtowanego habitusu i uprzedmiotawiającej się edukacji, ale z uwagi na to, że ukształcalność wpisuje się edukację, jako dopełnienie pedagogiki, to musi istnieć dopełniająca się tożsamość między edukacją i ukształcalnością, która – w takiej sytuacji – zwrótnie uprzedmiotawia ukształcalnym przedmiotem sam habitus. Mówiąc jeszcze inaczej, edukacja – jeżeli ma istnieć – to jest przedmiotem uprzedmiotawiającym habitus, poprzez przedmiotowość ukształcalności. Całą zatem rzeczywistość zostaje sprowadzona do ontologii przedmiotu, poza którym nie ma nic więcej. Nie ma działania, nie ma wartościowania. Ukształcalność w takim razie, nie może być sprowadzona do działania – pełni bardziej funkcje łącznika lub ich „wypełniacza”, dzięki czemu przedmioty (edukacja i habitus) mogą przystawać do siebie, a w ich wyniku powstaje nowy przedmiot. Epistemologicznie rzecz ujmując, ma się tutaj do czynienia z dialektyką, ale nie w rozumieniu heglowskim (teza, antyteza, synteza), czy w sensie platońskim (dialogiczno-dyskursywnym), ale bardziej matematycznym, logicznym („jeżeli to...”, „wtedy i tylko wtedy”).

Dokonana zatem tutaj próba wykreowania przedmiotowej koncepcji edukacji wymaga odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań. Podstawowe, powinno dotyczyć związku edukacji z habitusem, któremu pośredniczy ich przedmiotowe ujęcie, czyli ukształcalność. Istotne będzie również dookreślenie rozumienia podstawowych pojęć i występujących między nimi zależności. W takim razie należy zapytać: Czy edukacja jest przedmiotem, który realistycznie kształtuje habitus?, Czy też edukacja staje się przedmiotem, dzięki realistycznie ukształcanemu habitusowi? Ponadto będzie szukać się tutaj odpowiedzi na następujące pytania: Jak należy rozumieć habitus?, Czym jest i jaka rolę w uprzedmiotawianiu rzeczywistości pełni tzw. realizm spekulatywny?, Jak należy pojmować ukształcalność?, Co kryje się za przedmiotowym kształtem edukacji? Jaki wpływ ma ukształcana edukacja na osobowość, którą należy pojmować przedmiotowo?

W ucieleśnianym polu habitusu

Pierwszym pojęciem poddanym tutaj rozważaniom jest habitus, który zgodnie z intencjami P. Bourdieu należy omawiać wspólnie z takimi kategoriami, jak: cielesność, kapitał symboliczny i pole. Ich współistnienie przystaje do sensu istnienia praktyk społeczno-kulturowych i bycia istotą ludzką, zwrotnie kreowaną przez te praktyki. Istotą habitusu są nawyki i gusta jednostek, które znajdują swoje tożsamościowe odzwierciedlenia w życiu społecznym. Chodzi o to, że w tych specyficznych zachowaniach o charakterze osobistym i decyzyjnym zawierają się – powiemy – estetyczne (gusta) i etyczne (nawyki) interpretacje kryteriów życia społecznego, które stanowią wykładnię dla odpowiednich zachowań i działań w określonych sytuacjach. Przyjmując, że wykładnią dla egzystencjalnej relacji: jednostka-społeczeństwo, jest habitus, należy stwierdzić, iż może on być rozumiany jako „... nabyte dyspozycje, trwałe sposoby bycia i postępowania, które wyrażają się poprzez ciało”⁸. W innym miejscu czytamy, że „Habitus jest ucieleśnioną koniecznością, przemienioną w dyspozycje generujące praktyki i percepcję zdolną nadać sens praktykom tak wytwarzanym. Jako generalna i na różne dziedziny przekładalna dyspozycja, uruchamia on, w sposób systematyczny i powszechny, ponad granicami tego, co zostało bezpośrednio zdobyte – konieczność inherentną dla warunków nauczania”⁹. Powyższą definicję należy zapamiętać, ponieważ jest ważna dla naszych dalszych rozważań. Z kolei, mając na uwadze sens znaczeń funkcjonujących w polskim obszarze wypowiedzi naukowych na ten temat, przykładowo J. Szacki definiuje habitus „... jako łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu całego życia jednostka, rezultat interioryzowanych przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania, reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami. Chodzi przy tym o dyspozycje najrozmaitszego rodzaju, a więc zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, zarówno materialne, jak i behawioralne, (logiczne i aksjologiczne, teoretyczne i praktyczne)”¹⁰. Uogólniając za P. Bourdieu można powiedzieć, że habitus, a właściwie habitusy to po pierwsze, struktury ustrukturyzowane przez warunki życia, w których partycypuje jednostka wespół z innymi, co przekłada się na uczestniczenie przez tę grupę w identycznych schematach konstytuujących sens bycia istotą ludzką, a po drugie, to struktura strukturująca, która organizuje praktyki (praktyki społeczno-kulturowe) w systemy, które

⁸ P. Bourdieu, *Sociology in Question*, Sage Publications, London 1995, s. 15.

⁹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, s. 216.

¹⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2007, s. 894.

„... jeśli są postrzegane, przez aktorów wyposażonych w niezbędne schematy percepcji oraz w oceny konieczne do tego, by wykryć zinterpretować oraz ocenić ich cechy właściwe, funkcjonują jako style życia”¹¹.

Może wydawać się, że habitusy mają moc sprawczą i determinują ludzkie działania, tak jak to sugerują na przykład strukturaliści czy funkcjonalisci. P. Bourdieu jednoznacznie stwierdza, że habitus umożliwia swobodne wyrażanie myśli, postrzeżeń i działań. „Ponieważ habitus to nieskończona, przy pełnej (kontrolowanej) swobodzie, zdolność wyłaniania wytworów – myśli, postrzeżeń, ekspresji, działań – które są zawsze ograniczone przez historycznie i społecznie zdefiniowane warunki produkcji, zapewniana przezeń warunkowa i warunkowana wolność jest odległa zarówno od tworenia nieprzewidywalnej nowości, jak i od prostej mechanicznej reprodukcji pierwotnych uwarunkowań”¹². Ograniczenia w tej swobodzie są wynikiem nadgorliwego urabiania ludzkiego ciała, którego natura ma charakter biologiczny i społeczny. Ciało jest formą nieukończoną, na co zwrócił już uwagę J. G. Herder¹³, i dlatego domaga się ucieleśniania. Dopełnienie ucieleśniania, zdaniem P. Bourdieu, dokonuje się za sprawą specyficznie rozumianej socjalizacji i enkulturacji, gdzie jednostki poprzez sposoby swojego życia, style bycia ujawniają w swoich zachowaniach werbalnych i niewerbalnych przynależność do określonych klas społecznych¹⁴. Wnikający w ciało (cielesne *hexis*) habitus „naznacza” je materialnymi warunkami swojej codziennej egzystencji, w której przejawia się jego (człowieka) społeczna przynależność klasowa oraz rozwój jego gustu, tj. zdolności oceny i krytyki. Przynależność klasowa warunkowana i różnicowana jest przez globalną wielkość kapitału „... jako całokształtu zasobów i sił *de facto* wykorzystywanych, takich jak kapitał ekonomiczny, kapitał kulturowy, a także kapitał społeczny”¹⁵. Gromadzony kapitał przekłada się na realizowany przez jednostkę styl życia i zajmowane miejsce w przestrzeni społecznej¹⁶. W tym temacie czytamy: „Kapitał kulturowy (zdobyta wiedza i umiejętności, codzienne nawyki, kody mowy, sposób mówienia, ubierania się i poruszania, obyczaje) i kapitał społeczny (system relacji społecznych, w których pozostaje działająca jednostka) okazują się, w świetle teorii Bourdieu, tak samo ważne jak kapitał

¹¹ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, ss. 216-217.

¹² P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 75.

¹³ J. G. Herder, *Rozprawa o pochodzeniu języka*, [w:] *Wybór pism*, tłum. J. Gałęcki, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

¹⁴ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, s. 319 i następne.

¹⁵ *Ibidem*, s. 149.

¹⁶ P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, ss. 13-23.

ekonomiczny (zasoby finansowe, dobra materialne). Kapitał symboliczny jest wynikiem konwersji rozmaitych postaci kapitału w zasady widzenia. Istotą kapitału symbolicznego jest nierozpoznanie arbitralności jego posiadania i akumulacji. Wymienione typy kapitałów uczestniczą w procesie odtwarzania pozycji społecznych właściwych polu, jak również pośredniczą w walkach o pozycję (i władzę) wewnątrz pola¹⁷.

Toteż proces ucieleśniania dokonujący się w określonej przestrzeni społecznej będącej repliką działań konstytutywnych, musi być zakorzeniony w praktykach społecznych i ich zinstytucjonalizowanych formach, czego wyrazem jest kategoria pola, zawierająca ustrukturyzowane pozycje, w które wpisują się jednostki. P. Bourdieu w tym temacie stwierdza: „W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (situs) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy. Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się gra w danym polu¹⁸. Jak można się domyślać istnieją różne rodzaje pól (edukacyjne, ekonomiczne, kulturowe), które rządzi się swoimi prawami, warunkowanymi kreowanymi miejscami w ogólnym schemacie, a ich własności stanowią rękojmię dla możliwych działań, wpisujących się w określone miejsca jednostkom.

Kształtujące się ciała w procesie życia społecznego, warunkowane strukturyzowanym i ustrukturyzowanym poznawczo i oceniająco habitusem, a więc i gustem, który jest „kulturą przekształconą w naturę, czyli kulturę ucieleśnioną /.../ stanowi on ucieleśnioną zasadę klasyfikacji rządzącą wszelkimi formami wcielania, wybiera i dokonuje zmiany tego wszystkiego, co ciało wchłania przeżuwa oraz przyswaja fizjologicznie i psychologicznie¹⁹, stają się nośnikami praw rządzącymi działaniami jednostek zgodnie z ich przynależnością do określonych grup klasowych.

Propozycja P. Bourdieu jest na wskroś oryginalna, pobudza wyobraźnię, a poprzez swoje bogactwo teoretyczne, ukazuje też zdolność jej podstawowych pojęć do metaforycznych transformacji, które wpisując się we współczesne społeczeństwo, stają się przy tym ciekawym i efektywnym narzędziem badawczym. Nie wszyscy jednak zachwycają się tą teorią. Jak

¹⁷ L. Kopciewicz, Słownik podstawowych pojęć, [w:] P. Bourdieu, Męska dominacja, tłum. L. Kopciewicz, Warszawa 2004, s. 149.

¹⁸ P. Bourdieu, L.J.D. Wacquand, Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, Oficyna Naukowa, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 78.

¹⁹ P. Bourdieu, Dystynkcja..., s. 237.

pisze A. Elliott²⁰ formułowane zarzuty dotyczą podporządkowania działań o charakterze twórczym habitusowi. Ten stan jest wynikiem braku całkowitego uniezależnienia się P. Bourdieu od strukturalizmu, gdyż to właśnie struktury są „źródłem jednostkowej sprawczości – do tego stopnia, że nasze przeznaczenie bierzemy za nas wybór”²¹. W takiej sytuacji trudno dookreślić zmiany zachodzące w habitusie poprzez sam habitus. Trudno też, już niejako patrząc z naszej, polskiej perspektywy, zgodzić się z tezą, że praktyki społeczne podtrzymują stabilność społeczną na kształt – jak się zdaje – paradygmatu strukturalistycznego i funkcjonalistycznego²². Odwołując się do życia społecznego w Polsce w czasach socjalistycznych, należałoby stwierdzić, że zajmowane w polach pozycje nie do końca miały charakter obiektywny, ponieważ strukturyzowany habitus w przypadku prominentów partyjnych nacechowany był podwójną moralnością, podwójnym zobiektywizowaniem kapitału kulturowego, co bardziej przybliży nas do „podwójnej hermeneutyki”²³ w rozumieniu A. Giddensa, w obszarze której nie dopełniają się dystynkcje (różnice) stylów życia warunkowanych habitusami (poznaniem i ocenami) wytwarzanych przez uczonych i aktorów-laików wiedzy naukowej, a wręcz przeciwnie, dokonuje się tutaj ich przenikanie. Ponadto, koncepcje P. Bourdieu nie odegrały prawie żadnej roli w sferze decyzyjnej rządów czołowych państw Europy, co też prowokuje do krytycznej na jej temat refleksji.

Na pewno warto w tym miejscu zauważyć, że habitus może być kategorią łączącą współczesne doniesienia na temat związków genów ze środowiskiem. Przemiany w rozwoju ontogenicznym człowieka²⁴ wskazują, że każda jednostka podlega prawom wspólnym i jednocześnie kreuje swoją niepowtarzalną indywidualność²⁵. I choć geny stanowią zestaw instrukcji, które wpisane są w każdą komórkę, to w zasadzie pełnią rolę scenariusza, ale rzeczywistym reżyserem jest środowisko. Geny bowiem determinują prawdopodobieństwo wystąpienia pewnych symptomów, natomiast środowisko implikuje wybór pewnych zdarzeń, które w określonych sytuacjach są zawsze jedyne i niepowtarzalne. Jednostka zdana na tę konieczność podejmie

²⁰ A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011.

²¹ *Ibidem*, s. 178.

²² K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, PWN, Warszawa 2003, ss. 59-71.

²³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1984, s. 199 111111,199,9999999999999999

²⁴ A. Malinowski, *Auksjologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*, Wydawnictwo: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.

²⁵ K. Cieślak, *Natura czy kultura, czyli co nas stwarza – geny czy środowisko?*, Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2006.

zindywidualizowaną decyzję, której wybór będzie warunkowany genetyczną normą reakcji, podległej wydarzeniom zachodzącym w środowisku. Norma ta zapewnia indywidualność jednostki, a co ważne może ona podlegać przemianom. Ewolucja nie jest zatem tylko kwestą genów²⁶, a habitus może być sprowadzony do normy reakcji na to, co dzieje się w środowiskach, do których przynależy jednostka.

Wszystkie zebrane w powyższym fragmencie informacje na temat habitusu, należy wstępnie spróbować sprowadzić do jego przedmiotowego pojmowania i to zanim zostaną przybliżone fakty na temat tzw. realizmu spekulatywnego. Warto uczynić to już teraz, aby mieć już pewne przygotowanie do dość złożonego podejścia na temat rozumienia przedmiotów przez realizm spekulatywny. Sprowadzając zatem habitus do przedmiotu należy mieć na uwadze taką jego ucieleśnioną formę, która skonstruowana jest z nawyków i gustów, ponieważ nawyki należy utożsamiać z etyką prowadzenia, a gusta z estetyką ukształcalności. I choć – dalej – habitus jest wykładnią, wymuszającą odpowiednie działania, zachowania, to należy mieć tylko na uwadze jego ucieleśnioną formę, co oznacza, że ciało w sposób przedmiotowy odzwierciedla habitus. To odzwierciedlanie – w tym przypadku – ma postać cielesną, przedmiotową, która pokazuje sens znaczeń tego, co w ciało zostało wpisane przez styczność z innymi przedmiotami. Przy czym, pojęcie styczności należy utożsamiać z ukształcalnością jako wewnętrzną konieczność kształcenia wpisującego się w habitus, o czym pisał P. Bourdieu we wspomnianych *Dystynkcjach...*²⁷. Ponadto, ciało należy traktować jako formę dla cielesności, a więc ciało byłoby przedmiotem, a cielesność zbiorem własności wyposażających ciało-materię.

Co więcej, ale już nieco inaczej, mając na uwadze już przytoczoną i sformułowaną definicję tego pojęcia przez J. Szackiego, należy stwierdzić, że skoro edukacja jest przedmiotem pedagogiki i skoro proces socjalizacji wpisuje się i w pedagogikę, i w habitus, to związek edukacji i socjalizacji powinien w taki sam sposób przystawać do związku edukacji z habitusem. I dlatego warto – może w innym miejscu – zastanowić się, na ile proces socjalizacji łączy się z ukształcalnością?

Inne odniesienie, które pozwala łączyć habitus z przedmiotowym jego ujęciem, to sprowadzenie habitusu do struktury kształtowanej wspólnie z innymi jednostkami-przedmiotami, których uschematyzowane organizacje tworzą określone style życia. Habitus w takim dookreśleniu, ucieleśnia się

²⁶ S. A. Neuman, *Evolution Is Not Mainly a Matter of Genes*, [w:] S. Krinsky, J. Gruber (red.) *Genetic Explanations: Sens and Nonsense*, Harvard University Press, England 2013.

²⁷ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, s. 216.

w jednostce i jednocześnie staje się zorganizowaną formalnie i materialnie praktyką życia społecznego, przejawiającego się w różnych stylach społecznego funkcjonowania grup w świecie. Tak powstające formy stabilizują treści życia, ograniczając ich nieoczekiwane zmiany.

I na koniec warto jeszcze dodać, iż o treściowej zawartości habitusów decyduje ich kapitał, który należy tutaj rozumieć jako zbiór własności wyposażające ciało w cielesność. To zaopatrzenie ciała w określone własności-kapitał wyposaża jednostkę w zdolność przystawania do określonych przedmiotów i wchodzenie z nimi w relację, w wyniku których, staje się współuczestnikiem tworzenia nowych przedmiotów. Posiadane własności są w rezultacie przejawem posiadanej władzy i zajmowanego miejsca, tj. pola w strukturze szeroko pojętego, uprzedmiotowionego życia. Niewątpliwie, mając na uwadze własności uposażenia cielesno-przedmiotowego człowieka, należy również wśród nich uwzględnić edukację. Pole edukacyjne stanowi wyposażenie – przede wszystkim – kształtujące, które – powinno – stanowić bazę dla zajęcia określonego miejsca/pozycji w strukturze życia społecznego, które to przynosi specyficzne korzyści. Samo zaś zajmowanie określonego pola, stanowi punkt zbiorczy, jak i wyjścia do wyłaniania się kolejnych przedmiotów, w tworzenie których uwikłana jest tzw. koncepcja realizmu spekulatywnego.

Przestrzeń przedmiotu w ujęciu realizmu spekulatywnego

Idea przedmiotowego pojmowania świata, który cywilizacyjnie się „rozszerza”, zostanie omówiona w kontekście koncepcji określanej mianem realizm spekulatywny. Wybór tego kierunku – w zasadzie – jest przypadkowy, a że wzbudza coraz większe zainteresowanie wśród uczonych, to warto jemu przyjrzeć się bliżej, aby w dalszej kolejności przyjrzeć się i habitusowi, i edukacji, i w pewnym sensie ukształcalności z perspektywy sprowadzających je do przedmiotowych form.

Przystępując w takiej sytuacji do rozważań na temat kształtowania przedmiotu w ogóle, należy przyjąć, że sens istnienia przedmiot w przypadku teorii humanistycznych²⁸ i społecznych²⁹ stanowi otoczkę dla bycia człowiekiem i istotą społeczną. Bycie w ogóle zostaje tutaj przesunięta w sferę przedmiotów i ich własności, postrzeganych zmysłowo. Ujawniająca się w ten sposób struktura przedmiotu, okazuje się formą poznania, która pozwala przewyciężyć zależność poznania świata od ludzkiego podmiotu,

²⁸ R. Bod, *Historia humanistyki. Zapomniane nauki*, tłum. R. Pucek, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2013.

²⁹ P. Beart, F. C. da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2013.

jak i dychotomię przedmiot-podmiot. Ponadto, pozwala odnieść się do człowieka na równi z sensem i statusem istnienia innych przedmiotów. Ponieważ interesuje nas przedmiotowy charakter istnienia i edukacji, i habitusu oraz przystająca do nich ukształcalność, toteż należy bliżej przyrzeć się poglądom dookreślającym realizmu spekulatywny. W takim razie pytanie brzmi: jakie ustalenia teoretyczne i poznawcze kryją się w tym kierunku?

Na początku warto zauważyć, iż dopełnienie pojęcia realizm poprzez słowo spekulatywny może budzić pewną irytację, ale użycie tego dopełnienia ma sens, ponieważ słowo to jest wyrazem przezwyciężenia tzw. realizmu naiwnego, z którego wynika, że świat jest taki, jaki pojawia się w ludzkich zmysłach. Ogólnie należy stwierdzić, iż jest to ruch naukowy, który powstał w 2007 roku, którego zasadniczym celem było przezwycięzenie idei konstruktywistycznych, sprowadzających sensy istnienia przedmiotów do form myślenia, jako ich wykładni³⁰. Niewątpliwie ogromny wpływ na rozwój tego nurtu miała fizyka, która współcześnie odkrywa rzeczywistość, która nie ma nic wspólnego z naszym potocznym doświadczeniem³¹. Istotną przesłanką tego nurtu jest stanowisko, z którego wynika, że przedmiot poprzedza podmiot. W takim razie pytanie o przedmiot jako przedmiot czy jako substancja, staje się kluczowe i podstawowe dla dalszych rozważań. Przy czym, należy tutaj wprowadzić jeszcze jedno istotne założenie: „Dla realisty spekulatywnego myśl może myśleć byt, który może być od niej niezależny. /.../ byt jest wypowiediany przez myśl, która nie boi się wejść w konflikt ze zdrowym rozsądkiem doświadczenia potocznego (stąd nazwa spekulatywny), ale w myśleniu wymyka się myśleniu”³². Zdaniem R. Bhaskara, przedmiotami są mechanizmy, doświadczenia i zdarzenia³³. Z kolei B. Latour domaga się urzeczowienia ludzi. W jednej ze swoich książek pisze: „Proszę traktować ludzi jak rzeczy, zaofiarować im ten sam stopień realizmu, który gotowi jesteśmy przyznać materii rozważań, zmaterializować oraz, właśnie, zreifikować ich tak bardzo jak to tylko możliwe”³⁴. Przedmiotem będą również fakty, zjawiska, zdarzenia i procesy.

Bliższe dookreślenie przedmiotów przez realistów spekulatywnych opiera się – dodatkowo – na następujących przesłankach. Każdy przedmiot

³⁰ Sz. Wróbel, *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.

³¹ L. Susskind, *Kosmiczny Krajobraz: dalej niż teoria strun*, tłum. U i M. Seweryńscy, Prószyński Media, Warszawa 2011.

³² *Ibidem*, s. XVII.

³³ R. Bhaskara, *A Realist Theory of Science*, New York 2008.

³⁴ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktor-sieć*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Universitas, Kraków 2010, s. 371.

istnieje w sposób niezależny i nie wchodzi w interakcje z innymi przedmiotami. Interakcje mają charakter pozorny, buforowy, a więc dopełniają się poprzez „przyleganie”. Pierwotność przedmiotu w stosunku do świadomości, charakteryzuje się tym, że przestrzeń i czas są również rezultatami przedmiotów, które w jakiś sposób „się” do siebie mają. To „mienie się” w jakiś sposób nie jest zakorzenione w ludzkim odnoszeniu się do świata, to sama rzeczywistość ma wpływ na to, co w niej się zawiera i w jaki sposób. Przy czym należy pamiętać, że „... z jednej strony przedmioty wyłaniają się jako będące czymś więcej niż ich części składowe, a z drugiej strony zawsze w pewnej mierze wykraczają one poza relacje wiążące je z innymi bytami”³⁵.

Zrozumienie powyższych ustaleń wymaga odwołania się do źródeł, które stanowią jej myślową formę. Teoretycznym punktem wyjścia dla realizmu spekulatywnego są w zasadzie rozważania kształtujące nurt fenomenologicznego postrzegania świata i ludzkiej świadomości oraz rozważania B. Latoura³⁶, na temat „sieciovych” związków elementów świata. Uwzględnione zostały również poglądy takich filozofów jak: F. Brentano, K. Twardowski, E. Husserl, R. Ingarden, M. Heidegger.

Przekonania tych myślicieli posłużyły G. Harmanowi i Q. Meillassoux do stworzenia podstaw realizmu spekulatywnego. Z rozważań F. Brentano³⁷ na temat przedmiotów wynika, że są one aktami intencjonalnymi, świadomościowymi. Z kolei, K. Twardowski³⁸ „wyprowadził” przedmioty z umysłu, w którym pojawiają się ich treściowe przedstawienia. Wydanie sądu na temat przedmiotu jest w sumie dookreśleniem przedstawienia, które jest kompatybilne z przedmiotem, do którego się odnosi. Ta identyczność została podważona przez E. Husserla. W *Badaniach logicznych*³⁹, przedmioty ponownie usytuował w umyśle, ale już na innych zasadach. Świadomość to już nie przedstawienia, ale akty prezentujące przedmioty, które zawsze są takie same, natomiast ich treści podlegają zmianom, ponieważ ich zmieniającymi się formami są tzw. wyglądy. Chodzi o to, iż przykładowo postrzegając długopis, który leży przede mną na stole, jestem przekonany, że ten oto długopis jest zawsze tym samym długopisem, ale w zależności od kąta mojego nań patrzenia i panującego w pomieszczeniu oświetlenia, którego źródłem jest

³⁵ G. Harman, *Traktat*,... s. 29.

³⁶ B. Latoure, *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktor-sieci*, tłum. K. Abriszewski, A. Derra, Universitas, Kraków 2010.

³⁷ F. Brentano, *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, PWN, Warszawa 1999.

³⁸ K. Twardowski, *O treści i przedmiocie przedstawień*, tłum. I. Dąbska, [w:] tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1965.

³⁹ E. Husserl, *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania. Część 1*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 2000.

lampa albo sama natura, może mi wydawać się „innym” długopisem. Albowiem – jak twierdzi E. Husserl – to, co się dostrzega, to wyglądy długopisu, a niejako „pod nimi” prezentuje się przedmiot, który nazywa się długopis. Przedmioty poznania zmysłowego (intencjonalnego) pojawiają się wraz z ich właściwościami, składając się na doświadczenie fenomenalne. Za E. Husserlem przyjmuje się, że do doświadczenia o charakterze zmysłowym, można wniknąć poprzez wgląd intelektualny, a więc poprzez tzw. redukcję ejdetyczną, poprzez którą można usunąć właściwości przedmiotu, i aby – dalej – w oparciu o indukcję kategorialną „dojść” do jego eidosu, do jego własności ejdetycznych, istotowych. Należy w tym miejscu podkreślić, że „... zarówno zmysły, jak i intelekt są formami intuicji, a intuicyjne poznanie czegoś jest czymś innym, niż bycie tą rzeczą. Dlatego własności ejdetyczne przedmiotu nie mogą nigdy zostać uwidocznione, nawet dzięki pracy intelektu, można jedynie zbliżyć się do nich w sposób okrężny, poprzez aluzję – czy to w sztuce, czy w nauce”⁴⁰. Przedmioty w ujęciu E. Husserla mogą tylko istnieć w domenie świadomości, jako dane zmysłowe, która pozbawia je autonomii i uzależnia ich sens istnienia od doświadczanych, uświadamianych sobie wyglądom. Przedmioty realne, rzeczywiste zostały ostatecznie wykluczone z tego systemu.

W sukurs przedmiotom rzeczywistym idą przemyślenia M. Heideggera, który radykalizuje fenomenologię E. Husserla. Stwierdza on, że przedmioty rzeczywiste, do których odnoszą się ludzie, nie istnieją na sposób uobecniający (*vorhanden*) się w naszej świadomości, ale na sposób użytecznościowy, poręczny, narzędziowy (*zuhanden*), – i to na sposób swoiscie rozumiany. Filozof w książce *Bycie i czas* pisze: „Wbijanie gwoździ samo odkrywa specyficzną „dogodność” młotka. Sposób bycia narzędzia, w którym ujawnia się ono samo w sobie, nazywamy poręcznością”⁴¹. To ujawnianie się przedmiotów staje się możliwe w sytuacji, kiedy dokona się przeinterpretowania w rozumieniu przedmiot-narzędzie i ich fenomenalne uobecnianie się w ludzkiej świadomości. Przedmioty same w sobie nie są obecne w ludzkiej świadomości, one są przed-człowiekiem ukryte, ale z nich korzysta i to w sposób nieświadomy. Przedmioty stają się dlatego niedostępne dla świadomości, ponieważ służą jakimś celowi⁴². Nie oznacza to, że człowiek nie ma do nich dostępu.

⁴⁰ G. Harman, *Traktat o...*, s. 42.

⁴¹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 1994, s. 98.

* Poręczność (*Zuhandenheit*) odsłania się „sama w sobie” podczas obchodzenia się z „poręcznym” narzędziem, w przeciwieństwie do rozważanej w dalszej części pracy „obecności” (*Vorhandenheit*). To, co jest „vorhandent” „przed-ręką”, wymaga już pewnego dystansu do siebie, wystąpienie „przed” obserwatorem w postaci przedmiotu.

⁴² *Ibidem*, s. 97.

Staje się to możliwe, kiedy przedmioty zatracają swoje funkcje i wówczas pojawiają się w ludzkim umyśle jako narzędzia, jako coś, co zatraciło swoją poręczność. „Widac” wyraźnie, że przedmiot sam w sobie stanowi zamkniętą całość, ponieważ kiedy pojawia się w określonym znaczeniu nie posiada części. „Być przedmiotem znaczy być sobą, odgrywać w kosmosie rolę pewnej rzeczywistości, w taki sposób, do jakiego zdolny jest ten tylko konkretny przedmiot. Nie sprowadza się tylko to do posiadania właściwości w liczbie X, bo właściwości te służą, co najwyżej jako instrukcja, jak rozpoznać dany przedmiot z zewnątrz”⁴³.

Powyższy punkt widzenia uświadamia, że rzeczywistość przedmiotowa nie jest kreowana przez ludzką świadomość. Przedmioty tego świata skrywają się przed ludzką świadomością. Dzieje się tak dlatego, że w momencie, kiedy rzeczy zatracają swój narzędziowy sens i funkcje, człowiek kieruje na nie uwagę i dostrzega tylko to, co czyni je niesprawnymi, a więc dostrzega tylko ich przejawy, fragmenty, a nie całości. W ten sposób każda rzecz istnieje na dwa sposoby: jako niepoznawalny poręczny byt i jako jego uobecniające się bycie, będące fenomenem pojawiającym się w ludzkiej świadomości.

Co to oznacza dla praktyki i teorii? Co to może oznaczać dla pedagogiki i pedagogii? Nie wyciągamy tutaj jeszcze ostatecznych wniosków, zauważmy tylko, że w pewnym stopniu sugeruje to, że przedmiot praktyki jako poręczność jest człowiekowi niedostępny. Jednak nie jest to prawda ostateczna. Treści praktyki, ale tej, która nie sprawdza się w rzeczywistości jest dostępna, uobecniata w świadomości, ale już, jako narzędzie, jako praktyka uprzedmiotowiona, wymagającego jakiegoś dookreślenia, dopełnienia. Niewątpliwie, w tak pojęte narzędzie wpisuje się pedagogia, którą – zgodnie z intencją R. Schulza – należy traktować jako syntezę agosu i logosu, praktyki i teorii.⁴⁴ Wszelkie zatem teorie na temat narzędzi (przedmiotów) i świata w pełni nie opisują ich, toteż działania ludzkie całkowicie, w pełni do nich nie przystają. „Mówiąc w skrócie, zarówno teoretyczna abstrakcja na temat narzędzi, jak i posługiwanie się nimi prowadzą do zniekształcania tychże narzędzi. W tej mierze, w jakiej narzędzie jest „używane”, jest ono „obecne” nie mniej niż obraz w świadomości. Narzędzie nie jest jednak „używane”, ono po prostu *istnieje*. A o tyle, o ile istnieje, wykracza ono poza relacje, jakie nawiązuje – czy to z ludzką teorią, czy ludzką praktyką”⁴⁵. Chodzi w istocie o to, że człowiek powinien poszukiwać rzeczy, które istnieją, a nie opierać się na działających narzędziach uobecniających się w *praxis* i „zepsutych”

⁴³ G. Harman, Traktat o..., s. 107.

⁴⁴ R. Schulz, Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 1. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, ss. 51-57.

⁴⁵ G. Harman, Traktat o..., s. 64.

narzędziach pojawiających się w świadomości jako podstawa do teoretyzowania, ponieważ „I żadne z nich nie jest pełnym przedmiotem, bowiem poszukujemy rzeczy, które istnieją, a nie są obecne dla teorii czy praktyki”⁴⁶. Niemniej jednak, to właśnie „zepsute” narzędzia stają się źródłem dla praktyki, w które wpisują się ludzkie doświadczenia zespolone w świecie praktyk społeczno-kulturowych.

Czy w takim razie to, co poznawczo dostępne i tym samym „wypaczone” stanowi, co jedynie możliwość rozwoju społecznej świadomości? A skoro jest to możliwość, to przecież to nie ma znaczenia, w którą stronę ta świadomość może się rozwijać. Ale może też być tak, że przykładowo pedagogika ma swoją „rzeczową” prawdę, to wówczas kierunek rozwoju teorii na jej temat nie jest bez znaczenia.

W każdym razie „wypaczenie” narzędzi przez teorię i praktykę wiązać należy również z faktem, że ich „istnienie” „uobecnianie” w świadomości, wprowadza je w - nieprzystające do bycia narzędziem – relacje. W takim razie – co warto już teraz zasygnalizować – habitus będzie w tej relacji pełnić niebagatelną rolę. Relacje zniekształcając przedmioty, które „istnieją na własnych prawach, są autonomiczne względem relacji z innymi rzeczami”⁴⁷. Przypomnijmy, „przedmiot” świadomości, przedmiot zmysłowy, jak pisał E. Husserl, nacechowany jest własnościami, pod którymi kryją się cechy ejdetyczne przedmiotu, co czyni je przedmiotem zmysłowym. Z kolei, dla M. Heideggera przedmioty mają charakter rzeczywisty, ale są dla ludzi niedostępne. Uwzględniając teraz poglądy obu fenomenologów, należy stwierdzić, że przedmioty jednocześnie wchodzą i nie wchodzą w obszar bezpośredniego doświadczenia. M. Heidegger sytuuje je w świecie realnym jako przedmioty rzeczywiste, które nie są poznawalne poprzez doświadczenie, ale ich cechy zmysłowe są napotykanie w doświadczeniu. Natomiast E. Husserl ulokował je w świecie zmysłowym jako przedmioty zmysłowe, które stają się dostępne doświadczeniu, a ich istoty przynależą do świata rzeczywistego i są one odkrywane poprzez intelekt w wyniku ejdetycznego „usunięcia” własności zmysłowych. Powyższe zestawienie przedmiotów i ich cech, własności prowadzi do wniosku, z którego może wynikać, że system E. Husserla zawiera się, a właściwie bierze swój początek w cechach, własnościach zmysłowych. Ponadto należy pamiętać, że przedmioty (narzędzia) rzeczywiste nie wchodzą we wzajemne relacje, a więc nie dotykają się, podobnie jak przedmioty zmysłowe również nie dotykają się

⁴⁶ Ibidem, s. 79.

⁴⁷ Ibidem, s. 100.

wzajemnie⁴⁸. Przedmioty tego typu pojawiają się jedne obok drugich i są spajane w doświadczeniu „... jakiegoś przedmiotu rzeczywistego, który służy im za łącznik”⁴⁹. Podmiot, który pełni w tym przypadku rolę łącznika, nie ma żadnego wpływu na agregację własności zmysłowe, ponieważ o tym decydują przedmioty zmysłowe. „Musimy przy tym pamiętać, że skoro to nie ja jestem przedmiotem rzeczywistym, który łączy rozmaite własności zmysłowe, to musi pełnić tę rolę inny przedmiot rzeczywisty”⁵⁰.

Czym zatem charakteryzują się przedmiot? Należy przyjąć tutaj za G. Harmanem „... że w świecie występują dwa rodzaje przedmiotów i dwa rodzaje własności. Ich możliwe połączenia tworzą cztery napięcia i żadnych więcej. Interakcje czasu i przestrzeni, istoty i eidosu** nie są grą czterech bezcielesnych sił, lecz napięciami działającymi w każdym przedmiocie, który w jakimkolwiek sensie istnieje”⁵¹ (patrz diagram 1). Uogólniając należy stwierdzić, że „Czas jest nazwą napięcia między przedmiotami zmysłowymi, a ich zmysłowymi własnościami. /.../ Przestrzeń to napięcie między ukrytymi przedmiotami rzeczywistymi a połączonymi z nimi własnościami zmysłowymi. /.../ To napięcie między przedmiotami zmysłowymi a ich rzeczywistymi, ukrytymi cechami, zostało nazwane przez Husserla eidosem. /.../ Owo napięcie między przedmiotem rzeczywistym a jego rzeczywistymi własnościami nazywano zawsze istotą tego przedmiotu, choć tradycyjnemu realizmowi brakowało Heideggerowskiej radykalnej intuicji, w myśl której rzeczywisty byt jest całkowicie wycofany poza wszelką dostępność”⁵².

⁴⁸ Ibidem, s. 109

⁴⁹ Ibidem, s. 112.

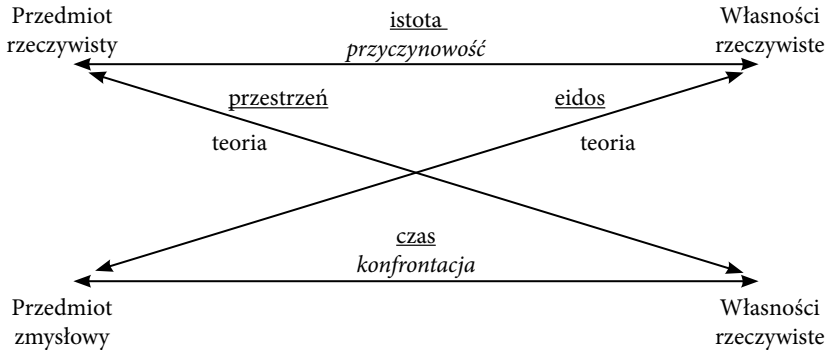
⁵⁰ Ibidem, s. 112.

⁵¹ Ibidem, ss. 144-145.

** Czas (przedmiot zmysłowy – własności zmysłowe), przestrzeń (przedmiot rzeczywisty – własności zmysłowe), istota (przedmiot rzeczywisty – własności rzeczywiste) i eidos (przedmiot zmysłowy – własności rzeczywiste).

⁵² Ibidem, ss. 142-144.

Diagram 1



Źródło: Opracowanie własne na podstawie książki G. Harmana, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.

Napięcia, jakie pojawiają się między przedmiotami i własnościami stają się znaczące wówczas, kiedy dopełnia się ich przekształcenia, zmiana, czy przejście. Ich stabilizacja nic nowego nie wnosi do panującego układu, zatem jest w jakimś sensie „martwa”. Ożywienie dokonuje się poprzez destabilizację, która uspójnia się poprzez rozłam i integrację, prowadząc do wyłaniania się nowych układów. Rzut oka na diagram 1 ujawnia pewne rozstrzygnięcia w tym temacie. G. Harman takim napięciom jak czas przypisał konfrontację, przestrzeni powab, eidosowi teorię, a istocie przyczynowość⁵³. Powiązana z czasem konfrontacja dotyczy ukierunkowania świadomości na przedmioty zmysłowe i ich „wibrujące” cechy. Zmiany tych cech przyciągają ludzką uwagę, aby rozpoznawany przedmiot był tym, czym jest. Konfrontacja ma zatem przebieg czasowy i łączy przeszłe doznania (wyglądy) z obecnymi. Z kolei przestrzeń zwymiarowana jest powabem. Zgodnie z ustaleniami M. Heideggera przedmiot rzeczywisty jest niedostępny, a to, co pojawia się w doświadczeniu dotyczy jego własności zmysłowych, poprzez które odzwierciedla się narzędzie, ujawniając jego wadliwą poręczność. Połączenie przedmiotu rzeczywistego z jego własnościami zmysłowymi dokonuje się za sprawą powabu (czaru) tj. wykoncypowanego przylegania cech do swojej macierzy. Powab sprawia, że od przedmiotu „odrywają” się pewne jego cechy i stają się dostępne w przestrzeni własności rzeczywistych. G. Harman powab definiuje w sposób następujący: „... to szczególne, pojawiające się od czasu do czasu doświadczenie, w którym intymna więź między jednością danej rzeczy a mnogością jej konkretnych cech w jakiś sposób częściowo

⁵³ Ibidem, ss. 145-155.

się rozpada”⁵⁴. Trzecie napięcie rozpościera się między przedmiotami zmysłowym a własnościami rzeczywistymi i ujawnia eidos, czyli te własności, które sprawiają, że przedmiot jest tym, czym jest. W tym napięciu, wieź między przedmiotem, a jego własnościami jest na trwałe wpisane w sens ich istnienia, toteż tylko teoria umożliwia dokonanie ich rozgraniczenia. Dlatego teoria, ponieważ, jak stwierdził E. Husserl, na poznanie jakości zmysłowych może nas naprowadzić tylko intuicja kategorialna. Natomiast ostatnie napięcie dotyczy istoty i rozpościera się między przedmiotami rzeczywistymi a ich rzeczywistymi własnościami. Ta relacja nie pojawia się w ludzkim doświadczeniu. Przy czym, aby przedmioty różniły się od siebie, to należy przyjąć, że przedmioty nie posiadają swoich cech istotowych, a to, co je łączy z tymi cechami to przyczynowość. Relacja przyczynowa między bytami umożliwia interakcje w obszarze ich akcydensów. Warto zauważyć, że przedmioty zmysłowe są odgórnie powiązane ze swoimi własnościami, natomiast przedmioty rzeczywiste ujawniają się poprzez to, co drugorzędne, przypadkowe.

Wyróżnienie dwóch form przedmiotów, tj. rzeczywistych i zmysłowych, dwóch zbiorów własności, tj. rzeczywistych i zmysłowych, dalej czterech napięć funkcjonujących w świecie, czyli czasu, przestrzeni, eidosu i istoty oraz czterech ich (napięć) kontrapunktów, które odnoszą się do przedmiotów i własności, prowadzi do następujących wniosków. Z punktu widzenia człowieka, życie w świecie to obszar przedmiotów rzeczywistych i zmysłowych oraz przystające do nich – w jakiś sposób – własności rzeczywiste i zmysłowe. Powiązania między przedmiotami a własnościami, jak wskazują cztery wyróżnione napięcia, mogą mieć charakter fizyczny lub metafizyczny. Naturę fizyczną charakteryzuje trwałe powiązanie przedmiotów zmysłowych z własnościami, zwymiarowanymi czasem i eidosem. Wynika to z faktu, że tego typu przedmioty nie mogą istnieć poza swoimi własnościami, co wskazuje na to, że nie są one autonomiczne. Natomiast natura metafizyczna odnosi się do przedmiotów rzeczywistych, które nie są człowiekowi bezpośrednio dostępne i dlatego – w punkcie wyjścia – nie są ono powiązane z własnościami wymagającymi przestrzeni i istoty, aby w jakiś sposób móc się ukazać. I jeśli w pierwszym przypadku, rozbitcie przedmiotów z własnościami prowadzi do pojawienia się nowych stanów, to w drugim przypadku, wymagana jest fuzja, aby własności mogły przystawać do przedmiotów, ponieważ one same w sobie nie łączą się z żadnymi właściwościami.

⁵⁴ G. Harman, *Guerilla Metaphysics: Phenomenology and the Carpentry of Things*, Carus Publishing Company, Chicago 2005, s. 143.

To, co jest postrzegane z punktu widzenia fenomenologii ma charakter intencjonalny. Co oznacza, że akty psychiczne są ukierunkowane na przedmioty i tylko w niej mogą się zawierać. W takiej sytuacji, jeżeli umysł potraktujemy przedmiotowo, to jego przedmioty postrzegane zmysłowo nie zawierają się w umyśle. G. Harman wyjaśnia, „Gdy postrzegam drzewo nie spotykam się z tym przedmiotem zmysłowym we wnętrzu mojego umysłu z tego prostego powodu, że mój umysł i jego przedmiot są równorzędnymi partnerami w relacji intencjonalnej, a człon jednoczący je musi zawierać w sobie oba bieguny”⁵⁵. Zestawienie obu rzeczywistości prowadzi w swojej relacyjności do powstania nowego przedmiotu.

Próbując teraz zestawić dotychczasowe ustalenia, należy stwierdzić, iż z punktu widzenia realizmu spekulatywnego rzeczywisty świat składa się tylko i wyłącznie z przedmiotów, niezależnie od tego, czy mamy na uwadze fakty, zjawiska, wydarzenia, bycie czy podmioty. Istnienie przedmiotów nie ma jednak charakteru antyhumanistycznego, ale posthumanistyczny, ponieważ każdy przedmiot istnieje w sposób swoisty i też w sposób specyficzny ujawnia się w świecie. Każdy z przedmiotów jest specyficzny, a jego ujawnianie się nie jest prostym odzwierciedleniem tego, co się doświadcza (realizm naiwny). Rzeczywisty związek myślenia z bytem ma wymiar, co jedynie postulowany, przygodny, niejako już ustalony. W takiej sytuacji, to, co jawi się w poznaniu zmysłowym nie jest odzwierciedleniem „prawdy” przedmiotów, ponieważ przedmioty pojawiają się w sposób niezależny, aktualizując się w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości na sposób wirtualny. Przedmioty pojawiają się i znikają, a ich pojawianie się ma charakter sytuacyjny, aktualny i wzajemnie do siebie przystający. Nie ma przedmiotów lepszych, gorszych, wszystkie istnieją – można powiedzieć – na zasadach demokratycznych, przystając do siebie. W centrum realizmu spekulatywnego nie jest doświadczenie – to, co obecne, ale pojęcie, które w odniesieniu do przedmiotu odkrywa w nim utratę jego poręczności. To ono może być przesycone tajemnicami, które ujawniają „prawdę” rzeczywistości, która rządzi się własnymi prawami. Zazwyczaj zwolennicy realizmu spekulatywnego opowiadają się za powrotem do nauk ścisłych, jako wykładni poznania, gdzie odkrycia na terenie fizyki mają stanowić dowód na istnienie światów nie podobnych do naszego. Wychodzi się tutaj z substancjonalnego istnienia przedmiotów. Arystoteles w tym temacie pisze: „Zatem to, co istnieje przed wszystkim innym i co nie jest własnością niczego, lecz po prostu istnieje, powinno być substancją”⁵⁶.

⁵⁵ G. Harman, *Traktat o...*, s. 163.

⁵⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. (1028).

Jak już wiadomo, G. Harman w nawiązaniu do poglądów M. Heideggera i E. Husserla w sposób dynamiczny zestawia dwa typy istnienia przedmiotów i wzajemne zależności między przedmiotami rzeczywistymi i przedmiotami zmysłowymi. Przy czym, zależności te charakteryzują się tym iż „Wbrew filozofom, którzy uważają powierzchnię za coś czysto formalnego i sterylnego, przyznając przyczynową moc jedynie ciemnym głębinom, bronimy odwrotnego stanowiska: dyskretne, autonomiczne formy tkwią w głębinach, zaś dramatyczne napięcia i interakcje unoszą się na powierzchni”⁵⁷. Na tej powierzchni rozciąga się dramat napięć między czasem, przestrzenią, istotą i eidosem. To one decydują, czym jest przedmiot na powierzchni swojego aktualizującego się nieustannie istnienia. W tym istnieniu dostępne człowiekowi jest to, co jest zmysłowe, a niedostępne to, co rzeczywiste. Przy czym, sens aktualizującego się przedmiotu w ludzkiej świadomości staje się możliwy w swoim oglądzie dzięki konfrontacji czasowej, powabowi przestrzennemu, teoretycznemu eidosowi i przyczynowej istocie.

Każdy przedmiot, niezależnie od tego, czy ma wymiar materialny, idealny teoretyczny czy praktyczny jawi się na bazie czterech wyróżnionych napięć, które stają się źródłem ich pojęciowego rozumienia. Niewątpliwie te napięcia będą mieć wpływ na sens i znaczenia wyłaniającego się habitusu. Podobne ustalenia będzie można sformułować w odniesieniu do edukacji. Jednak istotne dla naszych rozważań okaże się ustalenie, jak należy traktować ukształcalność, która z jednej strony, wpisuje się w edukację, z drugiej strony ma kształtować habitus i z trzeciej strony, jest łącznikiem przystająco scalającym edukację z habitusem, który zwrotnie wpływa na kształcenie. Problem z miejscem ukształcalności w relacji edukacja habitus polega na tym, że w koncepcji realizmu spekulatywnego przedmioty nie istnieją we wzajemnych relacjach, co jedynie przystają do siebie lub – co jest ważne – jedno zawierają się w drugich. Jak zatem należy traktować ukształcalność?

Kształtująca ukształcalność

Poszukując właściwej, to jest przedmiotowej formy dla ukształcalności, stajemy przed wielkim problemem. Samo pojęcie jest znaczeniowo wygenerowane od słowa kształcić, które historycznie rzecz ujmując można wiązać z pedagogiką, jako jedna z trwałych jej fundamentów. Problem, przed którym stajemy w obliczu realizmu spekulatywnego, nakazuje traktować ukształcalność jak przedmiot. Staje się zatem przed wyborem, albo ukształcalność będziemy traktować jako niezależny przedmiot, równy innym przedmiotom

⁵⁷ G. Harman, O przyczynowości zastępczej, tłum. M. Rychter, [w:] Kronos, 2012, nr 1, s. 36.

i w takiej sytuacji będzie w jakiś sposób przylegać do edukacji i do habitusu, albo jako któreś z napięć w strukturze przedmiotów rzeczywistych i zmysłowych oraz ich własności, albo jako samo źródło tych napięć.

W pierwszym przypadku, ich powiązania będą mieć charakter sieciowy i zawsze do siebie przystający, tak, że tam, gdzie będzie pojawiać się edukacja z konieczności będzie i przystająco pojawiać się ukształcalność. W sumie, to konieczne przystawanie pozwala nam jednak traktować ukształcalność z edukacją jako jednorodny przedmiot, czyli coś, co na trwałe wpisuje się w edukację (pedagogikę). Przy czym, ukształcalność jest jednak czymś więcej niż siłą sprawczą edukacji, bowiem wpisuje się w inne przedmioty. Dlatego stajemy przed drugim wariantem jego rozumienia, z którego może wynikać, że jest przedmiotem napięć między przedmiotami a ich własnościami. Pytanie zatem brzmi, czy ukształcalność jest jednym ze źródeł tych napięć, a może wszystkimi czterema? Ustalenie w sposób jednoznaczny, czy ukształcalność należy przypisać przykładowo do istoty, czy powabu nie należy do łatwych. Problem polega na tym, czy jest to kategoria, która istnieje w sposób przedmiotowo niepoznawalny, czy też jest przedmiotem zmysłowym? Chodzi o to, czy ukształcalność w przedmiocie, jakim jest edukacja należy do tego, co przedmiotowe, czy do tego, co zmysłowe? I dalej, czy ta sama reguła ma również dotyczyć habitusu? Natomiast trzeci wariant rozumienia ukształcalności, to uczynienie go źródłem wszelkich napięć, które rządzą przedmiotami. Oczywiście takie podejście do ukształcalności, czyniłoby go nadrzędną siłą sprawczą dla wszystkich przedmiotów, – i to taką siłą, której kształcenie miałyby mieć charakter destrukcyjny, albowiem tylko wówczas poprzez zatracanie swojej poręczności narzędziowy charakter przedmiotów podlega aktualizacji i urzeczywistnia się w ludzkiej świadomości. Z drugiej zaś strony, przedmiot i tak istnieje niezależnie od ukształcalności, a skoro przedmiot ma się tylko ujawniać w sytuacjach utraty swojej poręczności, to musiałyby to oznaczać, że ukształcalność jest dodatkową siłą i to nie ukształcalną, ale siłą odkształcalną.

Wydaje się, że na ten moment trudno w sposób jednoznaczny ustalić, który z wyróżnionych trzech wariantów rozumienia ukształcalności jest właściwy. Być może nie da się tego stwierdzić, ale, aby zbliżyć się do któregoś z tych możliwości, to warto nieco bliżej przyjrzeć się temu pojęciu.

Jak już stwierdziliśmy ukształcalność jest pojęciem, które należy wywieść od słowa kształcenie, które już w XVIII wieku za sprawą Herdera stało się kluczowe dla rozwoju rozumienia odrębności nauk humanistycznych od przyrodniczych. Jeżeli w naukach ścisłych można na podstawie doświadczeń wyprowadzić prawa, które w podobnych warunkach będą mieć zawsze taki sam przebieg, to w zjawiskach natury społecznej i zindywidualizowanej,

w której to przejawiają się zjawiska kulturowe, historyczne, to można mówić o pewnych prawidłowościach i zamiarach koncentrujących się na przewidywaniu pewnych zdarzeń, to jednak, aby to miało miejsce, to niezbędna jest kategoria rozumienia. W ten sposób, jak już wiemy, zjawiska nomologiczne podlegają wyjaśnianiu, a idiograficzne zrozumieniu. Metodologiczny sens nauk humanistycznych w przeciwieństwie do nauk ścisłych, można by połączyć z taką dziedziną wiedzy, którą J. Such i K. Matraszek⁵⁸ utożsamiają z wiedzą artystyczno-literacką. Na ten fakt już w XIX wieku zwrócił uwagę H. Helmholtz⁵⁹, który uważał, że nauki humanistyczne powinny być kształtowane w oparciu o pamięć, autorytet i wnioskowanie oparte na wycuciu, a nie na indukcji. I właśnie kształtowanie, jako kształcenie stało się przewodnim narzędziem dla zrozumienia specyfiki humanistyki.

Z punktu widzenia przemian historycznych, na co również zwrócili uwagę realiści spekulatywni, to właśnie pojęcia są zbiorami informacji na temat epok, w których były używane. W tę idę poznania przeszłości wpisuje się językowe tworzenie świata i właśnie na dzieje tego pojęcia zwrócił szczególną uwagę H-G. Gadamer⁶⁰. Przemiany, jakie z nim należy wiązać dotyczą przejść od związków z naturą, poprzez kulturę, aż po Herderowskie stanowisko, w którym stwierdza: „... kształcenie wynoszące ku człowieczeństwu”⁶¹. Bardziej dokładnie subtelność tego pojęcia oddaje W. von Humboldt, który pisze: „... gdy jednak mówimy w naszym języku <<kształcenie>>, mamy przez to na myśli coś zarazem wyższego i wewnętrznego, mianowicie sens, jaki z poznania i z poczucia całego duchowego i moralnego dążenia spływa harmonijnie na wrażliwość i charakter”⁶². Tak pojęte kształcenie nie należy wiązać z wychowaniem kształtującym ludzkie zdolności i umiejętności. Poszukując jego właściwego dookreślenia, to warto odnieść się do niemieckiego słowa: *Bildung*. H.G. Gadamer dodaje, że „W słowie *Bildung*” tkwi „*Bild*” [obraz]. Pojęcie formy pozostaje w tyle za tajemniczą dwoistością z jaką „*Bild*” obejmuje zarazem *Nachbild*” [podobiznę] i *Vordbild*” [wzór]”⁶³. W *Bild* jako obraz jednocześnie wpisują się podobizna, jak i wzór. Kształcenie ma się zatem dokonywać na wzór i podobieństwo, w obrazie którego zostaje przechowane to, co wynosi ku człowieczeństwu. Tak pojęte kształcenie nie

⁵⁸ K. Matraszek, J. Such, *Ontologia teoria poznania i ogólna metodologia nauk*, PWN, Warszawa 1989.

⁵⁹ H. Helmholtz, *Vortrage und Reden*, t. 1, Braunschweig 1884, s. 178.

⁶⁰ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo: inter esse, Kraków 1993.

⁶¹ Za H-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 42.

⁶² Za H-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 43.

⁶³ *Ibidem*, s. 43.

jest tym kształceniem, które prowadzi do rozwoju umiejętności. Ma ono związek z kształtowaniem tych predyspozycji, które są powiązane z uwrażliwieniem, z rozwojem tych ontycznych form ludzkiego ducha, które czynią go istotą uduchowioną, wrażliwą, czułą, odpowiedzialną, sprawiedliwą, dobrą i mądrą, a więc zhumanizowaną. Kształcenie, które ma uwrażliwiać, zostało przez J. Rousseau przetłumaczone jako *perfectibilite*, czyli doskonałość, albo zdolność do doskonalenia się, co daje pewien neologizm „doskonałokształtność”. Dlatego, aby odróżnić pedagogiczne kształcenie od kształcenia, którego doskonałokształtność ma wymiar uwrażliwiający itp., a więc humanistyczny, to należy mówić o ukształcalności.

Ukształcalność w swoim dążeniu do doskonałości jest tym, co prowadzi do swojego kształtu, a samo prowadzenie (pedagogiczne ago) jest wizerunkowym wzorem, sprowadzonym metodologicznie do rytualnego wykonania o charakterze performatywnym, w którym zawiera się idea doprowadzenia do spełnienia. V. Turnera, poszukując etymologii pojęcia „wykonanie”, sięgnął do starofrancuskiego słowa *perfourrir* znaczącego: „wyposażać”, „dostarczać coś w pełni” – i ostatecznie doszukiwał się w „wykonaniu” czynnika prowadzącego w sposób procesualny do „spełnienia”⁶⁴.

Z powyższym tokiem myślenia należy właśnie łączyć proponowane tutaj słowo ukształcalność, które – patrząc szerzej – prowadzi do Heglowskiego rozumienia tego pojęcia. Zgodnie z jego poglądami, kształcenie należy traktować jako to, dzięki czemu człowiek przekracza sam siebie, a staje się to poprzez partycypację w innym, ujętym w sposób uogólniający. Ukształcalność w takim rozumieniu należy pojmować jako to, co niesie kształtowanie (ukszałca-l-ność), co w samodoskonaleniu jest „prowadzącym” zwrotem ku innemu, różnemu i z tym nie swoim powrotem do siebie, staje się tym, który podpada pod uogólnienie innego. W tym kontekście ukształcalność przyjmuje formę refleksywności, jako zwrotnej pracy myśli, dzięki której możliwe staje się poznanie. Powyższe stanowisko nie jest bez znaczenia, ponieważ ukształcalność (kształcenie) uzyskuje wymiar nie tylko ontologiczny, ale epistemologiczny i metodologiczny. Warto w tym momencie przytoczyć kluczowa dla naszych rozważań wypowiedź H-G. Gadamera. Píše on: „Posiadamy w naukach humanistycznych pewien, najczęściej nieuświadomiony, lecz nie mniej surowy sposób domagania się spełnienia warunków weryfikowalności naszych poznań. Warunki te wyglądają jednak bardzo odmiennie od tych, jakie panują w naukach przyrodniczych. Najbliżej

⁶⁴ M.E. Pacanowsky, N. O'Donneill-Trujillo, Komunikacja organizacyjna jako forma [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko (red.), Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów, Instytut Kultury, Warszawa 1996, ss. 290-291.

można je określić poprzez okrzyczane słowo „kształcenie” (*Bildung*) [...] Kształcenie oznacza pierwotnie i przede wszystkim to, że pewien rozwój doprowadzony zostaje do kształtu (*Bildung*), do postaci, która stanowi to, czym on jest. Twierdzą zatem: w naukach humanistycznych, w naukach o człowieku i społeczeństwie znaczenie kształcenia odpowiada znaczeniu eksperymentu w naukach przyrodniczych. Eksperyment rozstrzyga, ale tylko wtedy, gdy odpowiada na pewne pytanie. Podobnie w naukach humanistycznych tylko to zasługuje na uwagę, co czyni zadość wymogowi „kształcenia” w sensie, który przedstawiłem⁶⁵. Kształcenia ma bowiem potwierdzać prawdziwość prawidłowości, a konkretnie zasad, które rządzą zjawiskami podpadającymi pod nauki humanistyczne.

Powyższy punkt widzenia powinien pomóc posłużyć rozstrzygnięciu tego, jak należy pojmować kształcenie w obszarze realizmu spekulatywnego. Chodzi o to, do jakiego kształtu została doprowadzona ukształcalność? Z tego, co do tej pory zostało stwierdzone, należy przyjąć, że ukształcalność, czyli to, co nosi w sobie kształcenie i kształtowanie, jako spełniające się wykonanie, to przede wszystkim działalność ucłowieczająca, to ideał człowieka w ogóle, to to, co daje poczucie wyższego sensu, to obraz, w którym zawiera się wzór i podobizna, to również ontyczne uwrażliwienie ludzkiej duchowości, to spełnianie się doskonałości, to refleksywny wgląd „w” oraz weryfikacja poznania.

Zastanawiając się nad trzema wariantami rozumienia ukształcalności w kontekście realizmu spekulatywnego, przyjęto, iż ostateczne rozstrzygnięcie na temat jej roli, miejsca i formy przedmiotowej, należy zaczerpnąć z dorobku fizyki. Analogicznie, tak jak cząstki Higgisa, które świadczą, że próżnia nie jest „pusta”, że tworząc pola nadają podstawowym cząstką elementarnym masę⁶⁶, tak i tutaj opowiadamy się za takim związkiem ukształcalności z przedmiotami, iż jest tym mechanizmem, dzięki któremu przedmioty mogą istnieć, wchodzić w relacje przylegania z innymi i też wpływać na to, że się one pojawiają i znikają. Ukształcalność w takim rozumieniu należałoby traktować jak pole magnetyczne, w obszarze którego „niby” nic nie ma, a przecież między magnesem a kawałkiem metalu pojawia się jakieś oddziaływanie, które sprawia, że między przyciągającymi się ciałami pojawia się jakaś siła. Ta siła – zakładamy – tworzy napięcia między przedmiotami i ich własnościami. W ten sposób – można powiedzieć – ukształcalność tworzy napięcia, których oddziaływania kształtują przedmiot.

⁶⁵ H.-G. Gadamer, Fakt nauki, [w:] Dziedzictwo Europy, tłum. A. Przełębski, Aletheia, Warszawa 1992, s. 64.

⁶⁶ L. Randall, Pukając do nieba bram. Jak fizyka pomaga zrozumieć wszechświat, tłum. B. Bieniok, E. L. Łokas, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013, ss. 30-36.

Dociekliwy czytelnik zauważy, że istnieje specyficzny związek między ukształcalnością i habitusem, a przecież istnieje też i związek przynależnościowy między kształceniem (ukształcalnością) a edukacją. Co więcej, habitus wpisuje się – powiemy – w każdy przedmiot natury społeczno-kulturowej, a sama i ukształcalność jest obecna w przedmiocie i w jakimś sensie sprawia, że przedmiot jest tym, czym jest. Czy w takim razie habitus i ukształcalność tworzą tożsamą jedność, czy też dopełniają się w jakiś płaszczyznach? Jest to pytanie, które wymaga gruntownych badań. Dla treści ustaleń tego artykułu, jednak ważne jest inne pytanie: Jaką rolę w takiej sytuacji będzie pełnić edukacja?

Przedmiotowy wymiar edukacji

Na początku należy zastanowić się nad sensem pojęcia edukacja, następnie nad jej odniesieniem przedmiotowym i w końcu nad jej powiązaniem z ukształcalnością. W tej części wypowiedzi zostanie podanych kilka definicji edukacji, a następnie w ramach realizmu spekulatywnego, zostanie dokonane uściślenie rozumienia edukacji.

Jedna z częściej przywoływanych definicji określa edukację jako „... ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych) czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się „zadomowioną” w danej kulturze, zdolnej do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji”⁶⁷. W podobnym duchu wypowiada się inna, ale bardziej popularna wśród pedagogów definicja sformułowana przez Z. Kwiecińskiego. Píše on: „Edukacja to więc ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej raz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenie drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustawicznych i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”⁶⁸. Tak pojęta edukacja ma sprzyjać rozwojowi osobowości, a jego efekty odzwierciedlają osiągnięty poziom kompetencji,

⁶⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 54.

⁶⁸ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Impuls, Kraków, 1996, ss. 31-32.

tożsamości i podmiotowości. Przy czym, na rozwój tej osobowości, zdaniem Z. Kwiecińskiego, składa się dziesięć procesów (tzw. dekader edukacyjny), których nadmiar lub niedobór prowadzi do patologii. Z kolei, T. Hejnicka-Bezwińska⁶⁹, edukację sprowadza do trzech grup procesów, a mianowicie do procesów naturalnego rozwoju człowieka, do procesów uspołecznienia jednostki i procesów o charakterze celowościowych. Te trzy grupy procesów przejawiają się również w osobistej wiedzy jednostek o edukacji, stanowiąc ich kapitał kulturowy, w skład którego wchodzi teoria naukowa, systemy filozoficzne i konkretne praktyki edukacyjne czyli pedagogie⁷⁰.

Mając już teraz na uwadze edukację w ujęciu realizmu spekulatywnego, należy traktować jej procesualny charakter jako przedmiot, w który wpisane są mniejsze przedmioty, przykładowo te, które tworzą dekader edukacyjny, a całość zawiera się w większym przedmiocie, jakim jest ludzka osobowość. Edukacja sprowadzona do przedmiotu jest przedmiotem rzeczywistym, który w takiej sytuacji jest empirycznie niepoznawalny, albowiem jego istnienie zawiera się w tzw. trzecim świecie (świecie myśli) K. R. Poppera⁷¹. Z kolei, przedmiot ten jest w jakimś sensie poznawalny intencjonalnie i może pojawić się jako przedmiot zmysłowy. Własności tego przedmiotu mogą w części pojawiać się jako rzeczywiste, gdy jego sens budzi kontrowersje, lub pojawiać się jako własności zmysłowe, w których pojawiają się tylko jego wglądy.

Co zatem sprawia, że edukacja jest edukacją? Jakie przedmioty i ich własności są na trwałe w nią wpisane? W tym, jak i w innych przypadkach odwołujemy się do definicji pojęcia. Jego treść wypełnia przedmiot edukacji ujawniając to, co przynależy do przedmiotu rzeczywistego, przedmiotu zmysłowego, własności rzeczywistych i własności zmysłowych. Co więcej, taki przedmiot trzeba traktować jako narzędzie, które czemuś służy, albowiem wówczas dopełnia się jego poręczność, która znormalizowana jest ukształcalnością. Przedmioty zawsze służą czemuś, toteż ich wyposażenia mają zastosowawczy, praktyczny charakter, ukształcalnie dopełniając się w trakcie jego użytkowania. Poręczność edukacji, od strony zewnętrznej, jest zależna od przedmiotów, które – powiedzmy – składają się na dekader, natomiast od wewnętrznej, jest zależna od napięć występujących w przedmiotach, podporządkowanych ukształcalności. Te napięcia – jak pamiętamy – to istota, przestrzeń, eidos i czas. To one, odnosząc się do przedmiotów, będą wpisywać się w edukację warunkując jej użyteczność, przystając jednocześnie

⁶⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, ss. 35-38.

⁷⁰ *Ibidem*, ss. 38-41.

⁷¹ K. R. Popper, *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 2002.

poprzez ukształcalność do ukształcalności, do zasadniczego przedmiotu jej odniesienia, którym jest osobowość.

I jeśli teraz dokładnie przyjrzymy się edukacji w jego kontekście ukształcalnym, łączącym przedmioty zewnętrzne, pomniejszych, z tym zewnętrznym, składającym się na osobowość, to można dokonać pewne teoretyczne ustalenia. Wydaje się, że w obszarze przedmiotu rzeczywistego (patrz: diagram 1) należy usytuować idealną definicję edukacji, a więc taką, w której zawierają się możliwe przypadki istnienia edukacji jako przedmiotu. Ten idealistyczny wgląd będzie podstawą dla wszystkich poszczególnych przypadków, kreowanych przez jednostki. Chodzi o to, że każdy z nas jest niepowtarzalną osobowością, to i ten przedmiot musi być zindywidualizowany i mieć – powiemy – dla każdego z nas z osobna swoisty kształt. Będzie on zależny (patrzmy na prawą stronę diagramu) od własności rzeczywistych edukacji, które ujawniają się w momencie, kiedy narzędziowy charakter przedmiotu rzeczywistego ulega deformacją. W odniesieniu do dekadera edukacyjnego, powiemy, że własności rzeczywiste będą teoretycznie dostępne, gdy będą podlegać – jak to sugeruje Z. Kwieciński – patologii. Trzecim obszarem przedmiotowej charakterystyki edukacji jest przedmiot zmysłowy. Mamy tutaj do czynienia z postrzeganiem edukacji kształtującej konkretną osobowość na sposób intencjonalny. Nie postrzega się wówczas edukacji na sposób rzeczywisty, ale jako obraz wykreowany przez ludzką świadomość, przy czym obraz tego przedmiotu zwymiarowany jest przez zindywidualizowane doświadczenia. Na te doświadczenia powinny składać się element zawarte w czwartej części struktury przedmiotu, a więc w własnościach zmysłowych. Tutaj będą dostępne tylko te właściwości przedmiotowe dekadera, które były dostępne jednostce, jako ich wglądy/wyglądy.

Te cztery źródłowe charakterystyki edukacji wpisują się w ludzką osobowość, ale ich zindywidualizowanie dokonuje się za sprawą, towarzyszącym każdemu przedmiotowi, napięciom. Podlegają one ukształcaniu, procesowi indywidualnego przylegania przedmiotów – powiedzmy dekadera – do edukacji, przyczyniając się do powstania/powstawania, a właściwie powstawania-i-zanikania przedmiotu, jakim jest osobowość. Sam proces indywidualizacji znormalizowany ukształcaniem, jak to już zostało powiedziane, jest zależny od czasu, przestrzeni, istoty i eidosu. Jak zatem będzie kształtować się ludzka osobowość w obszarze oddziaływań czterech napięć?

Realizm spekulatywny łączy wyróżnione napięcia z tym, co je uaktywnia, a mianowicie z formami rozczepienia i fuzji (zanikania-i-powstawania). Sprawiają one, że pewne przedmioty pojawiają się, a inne zanikają lub wchodzą w relacje z innymi. I tak, edukację rzeczywistą z edukacją o własnościach rzeczywistych łączy istota z formą rozczepienia i fuzji, jaką

jest przyczynowość. Ta płaszczyzna edukacyjnego istnienia nie jest dostępna człowiekowi. Człowiek nigdy nie doświadczy rzeczywiście istniejącej edukacji i treści, które w nią się wpisują. Ponieważ są one przed ludzką świadomością ukryte. Wpisująca się w między edukację a jej własności istota, spaja przedmiot i czyni go odmiennym od innych przedmiotów. Dlatego istotą edukacji będą wszelkie wpływy, a więc te przedmioty, które sprawiają, że człowiek rozwija w sobie te przedmiotowe kompetencje, dzięki którym kształtuje się jego osobowość, a tym najwyższym ideałem rozwoju osobowości ma być przedmiot, który określa się mianem humanizmu. Nie będziemy tutaj wnikać, co jest istotą edukacji, ale zapewne będą to między innymi: ukształcalność i prowadzenie (greckie *ago* to prowadzić). Możemy powiedzieć, że ten aspekt przedmiotu w swojej istocie zawsze stanowi jedność, która – jeśli jest jednością – to nie byłaby odróżnialna od innych i każdy człowiek byłby podobny do innych ludzi. A skoro mamy wiele form zedukowanej osobowości, to edukacja rzeczywista musi posiadać bardzo wiele własności. To tak, jak obecnie przyjmuje się w fizyce i kosmologii, że nas wszechświat jest jedną z kieszeni megawszechświata, a każdy z tych wszechświatów ma swoje stałe fizyczne. „Gdzieś w megawszechświecie dana stała ma *taką* wartość, a gdzie indziej *taką*. W tej jednej tyciej kieszonce, w której żyjemy, wartość stałej jest odpowiednia dla życia w znanej nam postaci. I tyle! To wszystko! Innej odpowiedzi nie ma”⁷². Dlatego edukację rzeczywistą z jej własnościami musi spajać przyczynowość, ponieważ innej możliwości nie ma.

I dalej, po przeciwległej stronie edukacji rzeczywistej z rzeczywistymi jej własnościami mamy edukację zmysłową połączoną z jej wrażeniami zmysłowymi. „Napina” je czas, a to, co je dzieli i łączy to tzw. konfrontacja. Treści edukacji, które jawią się w zmysłach nie są stałe, podlegają zmysłowemu wglądom, które nie zanikają, ale trwają w czasie. Dlatego czas jest tym napięciem, które spaja i utrwała doświadczaną przez osobowość edukację. Przedmiot edukacji wpisuje się w przedmiot osobowości, pokazując i utrwalając w przedmiocie osobowości swój wizerunek. Jednak wizerunek ten, z punktu widzenia rozwijającej się osobowości, nie może być trwały. Dlatego niezbędna jest konfrontacja, która może prowadzić do przystawiania jednych własności edukacji do innych, prowadząc tym samym do zmian.

Trzecią „linię” tworzy związek edukacji zmysłowej z edukacją wrażeń rzeczywistych. Z nich to wyłania się eidos, a to, co je spaja to teoria. Ejdos „pokazuje” to, czym w rzeczy samej jest edukacja nie tyle rzeczywista, ale

⁷² L. Susskind, Kosmiczny krajobraz: dalej niż teoria strun, tłum. U. i M. Seweryńscy, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011, s. 38.

zmysłowa i to ta przedmiotowo zindywidualizowana przez konkretną jednostkę. G. Harman, w tym temacie pisze: „Husserl mówi jasno, że te własności ejdetyczne nie mogą mieć charakteru zmysłowego, bowiem nie pojawiają się w żadnym doświadczeniu zmysłowym. Poznajemy je wyłącznie dzięki intuicji kategorialnej, która jest pracą intelektu, a nie zmysłów. Intuicja ta dociera do kluczowych i niewidzialnych cech, które są czymś innym niż czysto zmysłowy wymiar przedmiotu”⁷³. Z tej to przyczyny, to teoria pozwala rozbić i połączyć eidos, który sprawia, że edukacja jest tym, czym jest, tym bardziej, że jej własności rzeczywiste nie są bezpośrednio poznawane

Ostatnią „linią” dopełniającą przedmiot edukacji tworzy związek jej strony rzeczywistej z własnościami zmysłowymi. To one kreują przestrzeń edukacji, którą zespala powab. Przestrzeń jest nie tylko kreacją relacji, ale również nierelacji, jakie pojawiają się w jej przedmiocie. Oznacza to, że w edukacji będą pojawiać się przedmioty na przykład jego dekadera, ale w odniesieniu do jego przedmiotu rzeczywistego należy mieć na uwadze fakt, że przedmioty dekadera nigdy w pełni nie będą przystawać czy zawierać się w przedmiocie edukacji. Stąd też powab jest pewną siłą, która pozwala połączyć się doznaniom zmysłowym z przedmiotem, do którego te doznania nie przynależą.

W ten oto sposób została dokonana charakterystyka przedmiotu edukacji, w którym uwzględniono jego wewnętrzną strukturę, która zawierać ma się w przedmiocie osobowości. Oczywiście opis tego przedmiotu ma wymiar nader ogólny i przez to abstrakcyjny, ale pozwala odnieść się do samej edukacji w świecie rzeczywistym, poprzez wprowadzenie konkretnych danych, w sposób, który pokazuje swoje zwierciadlane oblicze, w którym może przejrzeć się każda jednostka.

W przedmiotowy klinczu edukacji i habitusu

W ten oto sposób dokonał się powrót do punktu wyjścia. W nim zawierają się, postawione na początku prowadzonych tutaj rozważań pytania: Czy edukacja jest przedmiotem, który realistycznie kształtuje habitus?, czy jest wręcz odwrotnie, a mianowicie, Czy edukacja staje się przedmiotem, dzięki realistycznie ukształcanemu habitusowi?

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania nie jest łatwe i nie zostaną one tutaj w sposób jednoznaczny podane. Co jedynie zostaną sformułowane pewne sugestie, co do których już sam czytelnik musi się odnieść.

Złożoność postawionych pytań ma wiele źródeł. Jedno z nich wynika z faktu, że zostało tutaj przyjęte założenie, że ukształcalność jest wpisana

⁷³ G. Harman, *Traktat o...*, s. 143.

w napięcia kształtujące każdy przedmiot. Nie jest zatem w tym przypadku tak, że ukształcalność należy tylko i wyłącznie do edukacji, jako jej eidos. Wykreowana została bardziej złożona jej kompilacja, która czyni ukształcalność siłą nadrzędną dla wszelkiego przedmiotowego istnienia. Takie podejście sprawia, że oba przedmioty, tj. edukacja i habitus są w stosunku do siebie w relacji równoprawnej. Zastanawiając się jednak nad wariantem zawierania jednego w drugim, to należy wyeliminować ukształcalność, chyba że poda się nową definicję tego pojęcia i stworzy nowy przedmiot. Przedmiot ten powinien pośredniczyć w przyleganiu edukacji do habitusu, albo też być wykładnią wprowadzającą jeden z nich w drugi. Do tego zagadnienia jeszcze powrócimy.

Warto jeszcze zauważyć, że edukacja jest procesem, którego przedmiotowe powstanie ma charakter kołowy i należy powiedzieć, że hermeneutyczno-ukształcalny. Wychodzi się w tym procesie od przedmiotów społeczno-kulturowych, których przedmiotowe zinstytucjonalizowanie poprzez ukształcalność będzie się przyczyniać do wyłonienia przedmiotów, którymi są zdolności życiowe. Na ich bazie będą ukształcać się kolejne przedmiot, którymi będą ludzkie osobowości. Z kolei, przedmiot, jakim jest człowiek tworzy z innymi ludzkimi przedmiotami przedmioty społeczno- kulturowe. W ten sposób koło się zamyka, ale z uwagi na napięcia towarzyszące przedmiotom, w sensie globalnym, punkt wyjścia nie jest identyczny z punktem dojścia.

W sposób podobny można opisać habitus. Wychodzi się w tym procesie od przedmiotów społeczno-kulturowych, których przedmiotowe zinstytucjonalizowanie poprzez ukształcalność będzie się przyczyniać do wyłonienia przedmiotów, którymi są style życia. Na ich bazie będą ukształcać się kolejne przedmiot, którymi będą ludzkie osobowości. Z kolei, przedmiot, jakim jest człowiek tworzy z innymi ludzkimi przedmiotami przedmioty społeczno-kulturowe.

Należy zauważyć, że jeżeli edukacja dotyczy wszelkich wpływów, dzięki którym jednostka staje się istotą osobowo dojrzałą, to habitus zasada się na dwóch zdolnościach, tj. nawykach i gustach. Nawyki produkują praktyki społeczno-kulturowe, a gusta umożliwiają ocenę tych praktyk, toteż każda istota ludzka staje się bytem reprodukująco-tworzącym struktury (przedmioty), w których przychodzi mu egzystencjalnie funkcjonować, ale i jednocześnie, gust ujawnia swoją osobową dojrzałość, zatem powinien łączyć się z przedmiotowymi treściami edukacji. Co z tego wynika?

Można wysunąć wniosek, że habitus zawiera się w edukacji, ponieważ nawyki i gusta świadczą o zdolnościach życiowych, które podlegają ukształcalności i tym samym odzwierciedlają poziom rozwoju osobowości. I właśnie ten poziom świadczy o guście, o krytycznym wyrafinowaniu, który wzrasta – zgodnie z ideą edukacji zhumanizowanej przez dekader edukacyjny

– nie wraz z przyrostem kapitału kulturowego, ekonomicznego, społecznego i symbolicznego, jak to widzi P. Bourdieu, ale wraz z „doświadczeniem” wszelkich wpływów kształtujących zdolności życiowe, – wpływów, które nie dotyka ani nadmiar, ani niedobór. I w tym punkcie należałoby stwierdzić, mając na uwadze różnice kapitałowe (dekader, jako kapitał edukacyjny, przeciwko czterem kapitałom wyróżnionym przez P. Bourdieu), że habitus wchodzi w konflikt z edukacją, albowiem w obu przypadkach ukształcalność nastawiona jest na realizację różnych celów. I to jest jeden z kluczowych wniosków w tym temacie. W przypadku edukacji będzie to kształtowanie osobowości z uwagi na jej humanistyczne oblicze, natomiast w przypadku habitusu tworzenie ucieleśnionej osobowości będzie nastawione na aspekty społeczno-kulturowe

Warto zauważyć jeszcze raz, iż jeżeli edukacja znajduje swoje celowe odzwierciedlenie w osobowości, w zdolnościach życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), to habitus odnosi się do sfery cielesnej. Cieleśność w odróżnieniu od ciała (fizycznej materii) byłaby substancją, której przedmiotowość ukształcana byłaby przez kapitał kulturowy, ekonomiczny, społeczny i symboliczny. Oznaczałoby to, że do przedmiotu, jakim jest człowiek przystawałyby dwa przedmioty, niejako go ukształcając, czyli cielesny habitus i osobowa edukacja.

Powyższe stanowisko nie do końca jest jednoznaczne, ponieważ habitus poprzez style życia ujawnia konkretne zachowania i działania ludzi w konkretnych sytuacjach. Prowadziłyby to do wniosku, że edukacja ujawniając pewne swoje zdolności (subprzedmioty, takie jak: nauczanie, opieka, kształtowanie, socjalizowanie itd.), w świecie rzeczywistym jest znormalizowana przez habitus. Powyższy stan rzeczy powinien budzić pewien niepokój, ponieważ oznaczałoby to, że habitus uzależniałby od siebie całkowicie ukształcalność, która w tym przypadku, przedmiotowo przystawałaby do cielesności habitusu i poprzez niego przystawałaby do osobowości. Wyłączając się wzajemna zależność edukacji od habitusu, kreuje pewien stan faktyczny, z którego wynika, że habitus jako przedmiot zawiera się w edukacji, a fakt zawierania dodatkowo odbywa się poprzez wpisywanie się w napięcia kształtujące przedmiot. Jeżeli tak jest, to istotnym pytaniem będzie: Czy habitus funkcjonuje po stronie czasu, przestrzeni, eidosu czy istoty? Jeżeli okazałoby się, że istnieje jakiś związek między habitusem, a napięciami wpisującymi się w przedmiot, to oznaczałoby to, że przedmioty mają nie tylko ludzki wymiar, ale również społeczny, co więcej habitus byłby również na stałe powiązany z ukształcalnością. Jednak w tym tekście nie będziemy tego rozstrzygać, ponieważ kształtowanie (ukształcanie) habitusu można rozumieć jeszcze inaczej.

Zgodnie z przytoczonymi już poglądami P. Bourdieu⁷⁴, w życiu społecznym funkcjonują określone struktury, tj. praktyki społeczne, które w sposób symboliczny przemocą narzucają jednostkom utrwalone już sensy i znaczenia, których celem jest uprawomocnianie istniejącego porządku społecznego. Te struktury, to przedmioty w rozumieniu realizmu spekulatywnego. Ich reprodukcja – jak już to zostało wcześniej stwierdzone – jest inherentną koniecznością dla warunków nauczania. Powyższe stwierdzenie pozwala dojść do wniosku, z którego wynika, że w przypadku habitusu wcale nie musi chodzić o ukształcalność, ale o nauczanie, a konkretnie o podleganie prowadzeniu. Oznacza to, że habitus powinien mieć charakter agotyczny (gr. *ago* to „prowadzić”), a więc nie kształtuje, ale prowadzi ku czemuś, a tym czymś jest dopełnianie (wyposażanie) cielesność. Habitus, zgodnie z intencją J. Szackiego, zasadza się na oddziaływaniach socjalizacyjnych, dzięki którym jednostka zdobywa określone dyspozycje, umożliwiając jej funkcjonowanie w danym środowisku. Przy czym, sam akt zdobywania dyspozycji oparty jest na zachowaniach, a nie działaniach, a więc na tym, co mechaniczne, a nie kreatywne, i dlatego funkcjonowanie w danym środowisku nie może być wynikiem ukształcalności, ale prowadzenia, ponieważ w przeciwnym razie nie byłoby mowy o powielaniu, przyswajaniu schematów panujących w danym środowisku. Powyższe ujęcie sprowadza habitus do ujęć o charakterystyce behawioralnej, a przecież koncepcja ta jest zaliczana do strukturalnego konstruktywizmu, a i sam P. Bourdieu stwierdza, że choć posiadana przez człowieka warunkowa i warunkowana wolność, nie pozwala jemu na tworzenie nieprzewidywalnych nowości, to przecież nie jest wyrazem prostych, mechanicznych reprodukcji pierwotnych uwarunkowań. Być może powyższe stwierdzenie jest wynikiem połączenia habitusu z edukacją. Być może dlatego, że edukację należałoby łączyć z ukształcalnością, doskonałością, która kreuje przedmiot osobowości. Natomiast habitus choć jest ukształcany (jak każdy przedmiot), to odnosi się do cielesności, do form/dyspozycji reagowania, postrzegania czy oceniania, bazujących na prowadzeniu, – na ukierunkowanym przekazie, który składa się z przekazu-i-odbioru. I choć w tym przypadku pojawia się prosta odpowiedź na temat wzajemnej zależności edukacji i habitusu, gdzie edukacja sytuowałaby się ponad habitusem, z funkcjami celowościowymi, czy racjonalizującymi, to mając jednak na uwadze temat artykułu, można zasugerować również i taką odpowiedź, z której wynika, że edukacja jest przedmiotem, który realistycznie ukształca (bo każdy przedmiot jest ukształcany) habitus do jego funkcji prowadzącej.

⁷⁴ P. Bourdieu, *Social Space and Symbolic Power* [w:] *Sociological Theory*, 1989, 7 (1), s. 14.

Bibliografia

- Arystoteles, *Metafizyka*, PWN, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983.
- Beart P., da Silva F. C., *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2013.
- Bhaskara R., *A Realist Theory of Science*, New York 2008.
- Bod R., *Historia humanistyki. Zapomniane nauki*, tłum. R. Pucek, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2013.
- Bourdieu P., *The forms of capital*, [w:] J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York 1986.
- Bourdieu P., *Social Space and Symbolic Power* [w:] *Sociological Theory*, 1989, 7 (1).
- Bourdieu P., *Sociology in Question*, Sage Publications, London 1995.
- Bourdieu P. Wacquand L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Brentano F., *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, PWN, Warszawa 1999.
- Cieślik K., *Natura czy kultura, czyli co nas stwarza – geny czy środowisko?*, Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2006.
- Dembiński M., *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.
- Elliott A., *Współczesna teoria społeczna. Wprowadzenie*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011.
- Gadamer H.-G., *Fakt nauki*, [w:] *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przełębski, Aletheia, Warszawa 1992.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo: inter esse, Kraków 1993.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1984.
- Greene B., *Ukryta rzeczywistość: w poszukiwaniu wszechświatów równoległych*, tłum. T. Krzysztוף, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012.
- Harman G., *Guerilla Metaphysics: Phenomenology and the Carpentry of Things*, Carus Publishing Company, Chicago 2005.
- Harman G., *O przyczynowości zastępczej*, tłum. M. Rychter, [w:] *Kronos*, (1)2012.

- Harman G., *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 1994.
- Helmholtz H., *Vortrage und Reden*, t. 1, Braunschweig 1884.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Herder J. G., *Rozprawa o pochodzeniu języka*, [w:] *Wybór pism*, tłum. J. Gałęcki, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1988.
- Husserl E., *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*. Część 1, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 2000.
- Kopciewicz L., *Słownik podstawowych pojęć*, [w:] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, tłum. .L. Kopcewicz, Warszawa 2004.
- Kotarbiński T., *Uwagi na temat reizmu [w:] Tenże, Dzieła wszystkie: Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, Ossolineum. Wrocław 1993.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Impuls, Kraków, 1996.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktor-sieć*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Universitas, Kraków 2010.
- Malinowski A., *Aksjologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*, Wydawnictwo: Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.
- Matraszek K., J. Such, *Ontologia teoria poznania i ogólna metodologia nauk*, PWN, Warszawa 1989.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000.
- Neuman S. A., *Evolution Is Not Mainly a Matter of Genes*, [w:] S. Krimsky, J. Gruber (red.) *Genetic Explanations: Sens and Nonsense*, Harvard University Press, England 2013.
- Pacanowsky M.E., N. O'Donnell-Trujillo, *Komunikacja organizacyjna jako forma* [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Instytut Kultury, Warszawa 1996.
- Popper K. R., *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 2002.
- Randall L., *Pukając do nieba bram. Jak fizyka pomaga zrozumieć wszechświat*, tłum. B. Bieniok, E. L. Łokas, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, PWN, Warszawa 2003.
- Susskind L., *Kosmiczny Krajobraz: dalej niż teoria strun*, tłum. U i M. Seweryński, Prószyński Media, Warszawa 2011.

- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 1. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Susskind L., *Kosmiczny krajobraz: dalej niż teoria strun*, tłum. U. i M. Seweryńscy, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2007.
- Wittgenstein L., *Traktat logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2012.
- Wróbel Sz., *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. M. Rychter, PWN, Warszawa 2013.
- Twardowski K., *O treści i przedmiocie przedstawień*, tłum. I. Dąbska, [w:] tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1965.

Education as a subject of realistically shapable habitus in the context of speculative realism. An attempt to bring education to reality consisting solely of objects

The principal aim of this article is to introduce the basic assumptions of speculative realism, as the author realizes by adopting the position that education interacts with the object, which is the habitus, and even the relationship itself, which is shapeability is also the subject. The thesis focuses on the discussion of such matters as the embodiment of habitus field, how to understand the speculative realism, what is **shapeability**, what education becomes reduced to subject and which results from the relationship of education and habitus. Finally, looking for answers to the question: Is education the subject, which realistically shapes habitus, if the opposite is true?

Krzysztof Zajdel

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze

Ewaluacja i ocena, dylematy i wątpliwości

Zapewne każdy nauczyciel bez względu na poziom edukacyjny na jakim uczy zastanawia się: jaki jest najbardziej skuteczny sposób edukowania uczniów, aby osiągnąć sukces? Tak przynajmniej sędzę, że po jakimś etapie bycia nauczycielem przychodzi refleksja nad efektywnością nauczania, niekiedy weryfikowana przez diagnozy wewnętrzne, zewnętrzne, ale też u mądrego pedagoga jest dociekanie: czy moje postępowanie mające odniesienie do lekcji i relacji z uczniami powodują, że mają lepsze kompetencje, wynoszą coś z zajęć, coś zostanie im w pamięci?

Wiele technik, za pomocą których nauczyciel uzyskuje informacje i dane przydatne do wartościowania wysiłku ucznia (edukacyjnego) należą do konwencjonalnych metod, zawsze bardzo przydatnych w tym procesie. Filipiak zwraca uwagę na to, iż nie mniej ważna jest sytuacja, w której nauczyciel z nich korzysta i interpretuje zebrany materiał¹. Tak więc obserwacja podopiecznego we wszelakich sytuacjach szkolnych być może pozwoli odtworzyć ugruntowanie jego postępów w nauce, a także (o ile jest to możliwe) dostrzec przyczynę popełnianych błędów w rozumowaniu. Autorka zwraca uwagę, aby wyznacznikiem oceny ucznia i zarazem swojego rodzaju wspomaganie go w procesie oceniania było portfolio. To przypomnę osobisty dokument osoby uczącej się, dzięki któremu może zaprezentować się w wielu płaszczyznach. Oczywiście analiza portfolio odbywa się pomiędzy dwoma podmiotami: uczniem i nauczycielem, ale jest to własność ucznia będąca autorskim produktem i zarazem doświadczeniem rejestrującym wiedzę i kompetencje.

¹ Filipiak Ewa (2012), Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, Sopot, GWP, s. 136.

Jakie znaczenie ma ocena dla ucznia, a jakie dla nauczyciela?

Ocena i ocenianie to dość szerokie pojęcia, dość licznie interpretowane w publicystyce naukowej. Warto spojrzeć na ten aspekt pod kątem etyki. W swojej publikacji Baggini i Fosl rozstrzygają wiele zagadnień filozoficznych i etycznych, gdzie główną przesłanką jest ogólnie rozumiana ocena. I tak im poglądom podlega między innymi bezstronność i obiektywizm. Według społecznych oczekiwań opiekunów uczących się dzieci, jak i samych zainteresowanych, obiektywność moralna istnieje, jeżeli „*może zostać określona niezależnie od ludzkich umów, pragnień, przekonań i wszelkich innych czynników o charakterze subiektywnym*”². Drugie rozumienie obiektywności dotyczy sposobu, w jaki moralność jest stosowana, bez względu na to czy same zasady są „*prawdziwie obiektywne*”. Baggini i Fosl podają tu przykład nauczyciela, który wymagał od uczniów przestrzegania pewnych reguł, które dla ucznia były sztuczne, nie istniały poza szkołą, ale mimo to, nauczyciel może je stosować obiektywnie, jeżeli każdego ucznia traktuje w ten sam sposób. Ale powstaje wówczas pytanie: czy obiektywność musi wymagać bezstronności? A co z pewnymi moralnymi przywilejami? Np. nauczyciel bezstronnie ocenia prace uczniów, można rzec obiektywnie, wedle pewnych ustalonych sztucznych reguł, ale gdy jeden uczeń dzień wcześniej uciekał z matką z domu przed agresywnym ojcem, nie mógł więc zadanej pracy odrobić tak jak inni. Czy stosować wobec takiego ucznia obiektywizm oceniania i odmówić mu swego rodzaju przywileju? Autorzy analizując obiektywizm, a właściwie jak to nazywają „obiektywną stronniczość” dopuszczają swego rodzaju stronniczość- mimo zachowanych reguł obiektywności. (w takim ujęciu, iż są bezstronnie stosowane lub uzasadniane z całkowicie bezstronnego stanowiska normatywnego, np. utylitarystycznego).

Karanie to kolejny element etyki oceniania. Sprawiedliwość nakazuje nie tylko rozdzielać nagrody i kary, lecz także rozdzielać je w odpowiedniej albo proporcjonalnej mierze. „*Częścią refleksji etycznej staje się więc namysł nad tym, jaka miara jest odpowiednia, a jaka nie?*”³. Tutaj wysnuwany jest wniosek, aby naczelną zasadą sprawiedliwości była *proporcjonalność*, a także *konsekwentność*. Wielu filozofów głosiło przekonanie, że moralność i sprawiedliwość wymagają ludzkiej reakcji na wykroczenia.

Nieco inaczej wspomniani autorzy rozpatrują pojęcie *kazuistyki*, jako swojego rodzaju dylematu etycznego, dotyczącego i oceniania. Kazuistyka to znajdowanie uzasadnienia dla tego, co chce się zrobić. Ale prawdziwa kazuistyka

² Baggini Julian, Fosl Peter (2010), Przybornik etyka. Kompendium metod i pojęć etycznych, Warszawa, Pax, s. 225.

³ Tamże, s. 284.

to „uczciwa próba rozwiązywania dylematów moralnych przez odniesienie do konkretnych przypadków, wzorcowych sytuacji i precedensów, zamiast do określonych zasad etycznych”. Ale to dzięki temu staje się szczególnie przydatna w rozstrzyganiu rzeczywistych sporów, gdyż nie zakłada, że strony mają podzielać jedną koncepcję etyczną. Kazuistyka wymaga tylko, aby wszyscy zgodzili się co do tego, co słuszne jest uczynić w danych okolicznościach, taka zaś zgoda często jest udziałem ludzi wyznających odmienne przekonania teoretyczne.

Myślenie kazuistyczne pozostawia jednak wiele miejsca na interpretację i jest dalekie od stosowania jasnych zasad etycznych. Załóżmy, że nauczyciel chce postawić złą ocenę jakiemuś uczniowi, wedle stosowanych reguł oceniania, np. pracy pisemnej z języka polskiego. Uczeń, któremu grozi ocena w najniższej skali odwołuje się od tej niskiej oceny, podając przykład z ubiegłego roku, kiedy to nauczyciel wbrew ustalonym regułom pozwolił pewnej uczennicy poprawić pracę, ponieważ miała ona problemy rodzinne. Uczeń prosi o takie samo potraktowanie, wspierając się przykładem, choć nie ma pewności, czy w jego przypadku miał on miejsce. To oczywiście niesie za sobą spore pole do nadużyć, co też było stosowne, w tym przez kościół.

W jaki zatem sposób korzystać z kazuistyki? Przede wszystkim mieć świadomość, że na takie wypaczenia podatni są wszyscy. Po drugie, trzeba się starać, aby usunąć uprzedzenia, również te trudno dostrzegalne (samo-kontrola). Baggini i Fosl piszą, że skuteczną metodą jest przedyskutowanie swojej decyzji z kimś, kto jest zarówno bezstronny jak i doświadczony w rozumowaniach moralnych. W opisywanym przeze mnie przypadku odwołania się ucznia od oceny, właściwą osobą byłby np. doświadczony nauczyciel, którego cenimy za mądrość życiową i fachowość. Taki bezstronny obserwator najlepiej chroni przed wyrachowanymi skłonnościami.

Ewaluacja

Ewaluacja rozumiana jako systematyczny, podporządkowany regułom metodologicznym, proces zbierania informacji m.in. o przedsięwzięciach edukacyjnych, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jakości ewaluacyjnych obiektów i efektywności działań, może być przydatna w badaniu jakości pracy szkoły, ponieważ daje możliwości rozszerzania dotychczas stosowanych procedur mierzenia jakości. Prawo Goodharta mówi: wskaźniki są dobierane ze względu na ich zdolność reprezentowania jakości usług, lecz gdy stają się głównymi miarami jakości, manipulowanie nimi niszczy związek między wskaźnikiem, a tym co wskazuje⁴.

⁴ Luty Tadeusz (2012), Słów kilka o rankingach, Pauza Akademicka, Kraków, Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności, Nr 158.

Dobra ewaluacja według niego to taka, która posługuje się oboma rodzajami standardów czyli deskryptywnym (opisowymi) i ewaluatywnym (wartości wzorcowe) i pozwala tworzyć dyrektywy praktycznego działania. Regulacyjna moc ewaluacji zależy od treści oceny, która powinna zawierać trzy rodzaje informacji⁵:

- o istniejącym stanie rzeczy (jak jest)
- o pożądanym stanie rzeczy (jak być powinno)
- o możliwym stanie rzeczy (jak być może)

Ewaluacja pojmowana jako systematyczny i jawny proces gromadzenia i analizowania informacji na temat istoty, charakteru i wartości interesujących zjawisk ma przede wszystkim dostarczyć danych, ułatwiających podejmowanie decyzji edukacyjnych. Stąd też wydawanie opinii i ocen musi być oparte na jawnych, precyzyjnie sformułowanych materiałach i wartościach.

Diagnostyka i ewaluacja upatrują swoje zadania przede wszystkim w prakseologicznej i wartościującej funkcji badań naukowych. Przez ewaluację rozumie się takie sposoby działania, dzięki którym analizujemy zjawisko i jego skuteczność.

Ewaluacja znane jest w placówkach, gdyż każdy plan pracy na dany rok ma rozpisaną ewaluację dydaktyczną i wychowawczą. Powołuje się do tego specjalne zespoły, korzysta z własnych narzędzi, lub ma je standaryzowane. Niekiedy placówki sprawdzają określone treści, umiejętności, wiedzę, bo takie są założenia kuratoryjne, więc sporządza się określone raporty, które są porównywane i w przypadkach niskich wyników, pisze się programy naprawcze.

Ewaluacja powinna więc oceniać aktualny stan wiedzy i umiejętności ucznia, biorąc pod uwagę aspekty oceniania, aspekty moralne, etyczne itd. Czy nauczyciele dokonując ewaluacji odnoszą się do jakości oceny i oceniania? Prowadząc wiele szkoleń dla nauczycieli, ucząc ich na studiach podyplomowych pytałem wielokrotnie: jak godzą wymagania w odniesieniu do Podstawy Programowej, szkolnych systemów oceniania- a własnej bezstronności i obiektywności. Otrzymywałem odpowiedź, że ewaluacja co prawda „ma wskazywać” aktualny stan wiedzy i umiejętności ucznia i ma to być wskazówką dla nauczyciela do jego dalszej pracy, ale ta sumaryczna ocena z ewaluacji jest jednak brana pod uwagę przy ocenie ucznia. Powstaje wówczas pewien dylemat moralny o którym pisałem wcześniej, że uczeń pisze „teoretycznie” jakąś pracę sprawdzającą, test bez ocen, wie, że dostanie punkty i są one tylko do wiadomości nauczyciela, a jednak nauczyciel nie informując uczniów wykorzystuje tą wiedzę do jego oceny, ocenia go potem

⁵ Niemierko Bolesław (2002) Ocena szkolna bez tajemnic, Warszawa, WSiP, s. 124.

przez pryzmat pracy ewaluacyjnej. Co więcej, jak według opinii nauczyciela test lub praca ewaluacyjna wypada „słabo”, to jednak łamie wcześniejsze obietnice i wpisuje oceny do dziennika.

Badania

Pisząc monografię opartą na dość szerokich badaniach, która dotyczy oceniania, badałem czynnych nauczycieli i chciałem się podzielić wynikami jakie zebrałem od tej grupy, uczących w szkołach podstawowych województwa dolnośląskiego. Aby nie były to tylko opinie samych nauczycieli, skonfrontowałem je z opiniami uczniów dwóch klas trzecich i dwóch klas szóstych. Ogółem badałem w dwóch turach 135 nauczycieli i 86 uczniów. Na początku interesowało mnie, czy nauczyciele mają jakieś dylematy moralne, refleksję nad tym, jak oceniają uczniów?

Tabela 1. Dylematy moralne i etyczne nauczycieli dotyczące oceniania (źródło autora)

	Nauczyciele uczący w klasach I-III (N=63)	Nauczyciele uczący w klasach IV-VI (N=72)
Wystawiając oceny zawsze stosuję się do przepisów i regulaminów szkolnych.	Tak -95 Nie -5	Tak -80 Nie -20
Zdarzyło mi się kilkakrotnie, że zmieniłam/zmieniłem ocenę już wystawioną, gdy pojawiły się jakieś ważne informacje, zdarzenia.	Na wyższą -50 Na niższą -10 Nie było takiej sytuacji -40	Na wyższą -5 Na niższą -25 Nie było takiej sytuacji -70
Oceniając ucznia zdarza mi się, że „naciągam” kryteria, aby postawić lepszą ocenę.	Tak -75 Nie -25	Tak -15 Nie -85
Oceny z ewaluacji w trakcie roku szkolnego powodują moje inne podejście do konkretnego ucznia.	Oceniam go lepiej -5 Oceniam go gorzej -0 Nie ma to znaczenia -95	Oceniam go lepiej -0 Oceniam go gorzej -10 Nie ma to znaczenia -90
Mam wspomnienia odnoszące się do lat minionych i mojego oceniania, gdzie czuję, że mogłam ucznia, którego już nie uczę inaczej potraktować, że skrzywdziłam/skrzywdziłam go swoją oceną.	Tak -2 Nie -98	Tak -0 Nie -100
Ocena ewaluacyjna różni się od moich ocen.	Na korzyść ucznia -0 Na niekorzyść ucznia -10 Jest taka sama jak moja -90	Na korzyść ucznia -0 Na niekorzyść ucznia -30 Jest taka sama jak moja -70

Respondenci różnie odnosili się do swojej refleksji dotyczącej oceniania, widać różnice pomiędzy nauczycielami uczącymi w klasach I-III, a nauczycielami uczącymi w klasach IV-VI. Generalnie wszyscy deklarują stosowanie się do przepisów jakie obowiązują w placówkach, a które to przepisy dotyczą oceniania. Bardziej skłonni do ich „łamania” są nauczyciele w klasach I-III. Co prawda jest tam ocenianie opisowe, ale stosuje się różne

formy zastępcze oceniania typu: naklejki, pieczętki, tablice pochwał, rysowane umowne znaki graficzne. I tutaj trudno się dziwić nauczycielom, gdyż małe dzieci wymagają indywidualnego podejścia, są zróżnicowane pod względem gotowości szkolnej, stąd niekiedy odejście od przepisów dotyczących sensu *stricte* oceniania.

Duże różnice między nauczycielami widać w sytuacjach, kiedy ocena już wystawiona ulega zmianie. Bardziej skłonni byli zaniżać oceny nauczyciele z klas IV-VI. Nie są to sytuacje ciągłe, ale się zdarzają. Dlaczego? Tłumaczono mi, że ma to miejsce np. w sytuacji, kiedy uczeń po wystawieniu oceny (IV-VI) zaczynał „sobie bimbać” z obowiązków, nie odrabiał zadania domowego, niegrzecznie się odniósł do nauczyciela, poskarżono się na ucznia, gdy w trakcie przerwy lub po lekcjach zrobił coś niestosownego. A to oznacza, że część uczniów u nauczycieli klas IV-VI nie może być pewnym swoich ocen, bo gdy coś się zadzieje incydentalnego- to ta ocena może ulec obniżeniu.

U nauczycieli klas I-III jest odwrotnie, tam dość często podwyższa się ocenę. Dopytałem dlaczego? Otrzymałem informację, że w momencie wypisywania oceny opisowej, przygotowywania nagród, nauczyciele zmieniają swoje zdanie na plus, oceniają lepiej. Nieraz jest to po rozmowach z rodzicami, na lekką sugestię dyrektora, aby polepszyć wizerunek klasy w konfrontacji z inną klasą innego nauczyciela i w konsekwencji lepiej wypaść na forum placówki.

Kryteria oceniania raczej są sztywne u nauczycieli klas IV-VI, nawet jak ewaluacja wypada gorzej- to nauczyciel nie naciąga kryteriów. Dlaczego? Wyjaśniano mi, że czyni się dlatego, aby „zła ocena” bardziej zmotywowała uczniów do nauki. U nauczycieli klas I-III jest na odwrót, kryteria są tak dostosowywane, aby było lepiej dla ucznia. Po co tak się czyni? Głównie z obawy przed konsekwencjami i opinią dyrektora. Tłumaczono mi, że klasy I-III nie mogą się „źle uczyć”, bo kiedy tak jest, to jest to wina nauczyciela. Natomiast w klasach IV-VI takie sytuacje mogą mieć miejsce.

Ciekawa jest refleksja nauczycieli, którzy w zasadzie nie mają sobie nic do zarzucenia odnośnie oceniania. 2 procent takich myśli u nauczycieli klas I-III to wielkość błędu statystycznego. A przecież zdarzało się i u jednej grupy nauczycieli i u drugiej, że zmieniali kryteria oceniania, zawyżali i zaniżali oceny, nie stosowali się do reguł obowiązujących w placówce. Więc dlaczego nie odczuwają jakiś wyrzutów sumienia, zastanowienia nad tym, że może źle postępują? Mechanizm wyparcia zadziałał tu dość szybko, a może przekonanie, iż *moja racja i ogłąd* tego jakim byłem nauczycielem jest najważniejszy? Postanowiłem tę postawę skonfrontować z wypowiedziami uczniów.

Tabela numer 2. Odczucia uczniów dotyczące oceniania (źródło autora)

	Uczniowie klas III N= 40	Uczniowie klas VI N=46
Nauczyciele wystawiając Wam oceny zawsze stosują się do kryteriów oceniania?	Tak 90 Nie 10	Tak 40 Nie 60
Czy zdarzyło się choć raz w klasie, że nauczyciel zmienił wystawioną już ocenę?	Na wyższą -10 Na niższą -0 Nie było takiej sytuacji -90	Na wyższą -0 Na niższą -35 Nie było takiej sytuacji -65
Nauczyciel stawiając ocenę czasami stawia lepsze oceny, aniżeli powinien?	Tak -15 Nie -85	Tak -0 Nie -100
Czy czułeś się skrzywdzony oceną, gdy nauczyciel postawił Ci gorszą ocenę, aniżeli na to zasłużyłeś/teś?	Tak - 98 Nie -2	Tak - 100 Nie -0
Testy jakie są w szkole, różnią się wynikami od tego, jakie masz osiągnięcia na lekcjach?	Na moją korzyść - 5 Na moją niekorzyść -5 Ocena jest taka sama jak moja -90	Na moją korzyść -0 Na moją niekorzyść -40 Ocena jest taka sama jak moja -60

Oczywiście są to deklaracje uczniowskie, czasami subiektywne sądy i odczucia, które mogą wypaczać obiektywny osąd sprawy. Niemniej widać dość spore dysproporcje pomiędzy spojrzeniem na ocenianie przez nauczycieli i uczniów. Uczniowie klas III i VI czują się skrzywdzeni, gdy ocena odbiega od ich oczekiwań, co nie dziwi. W klasach VI uczniowie deklarują, że przy wystawianiu ocen ponad połowa nauczycieli nie stosuje się do kryteriów oceniania, jakie powinny obowiązywać. W klasach III uważa tak jedynie 10 procent uczniów. Być może ci młodszy bardziej wierzą nauczycielom, aniżeli ci starsi, którzy już potrafią skonfrontować ocenę z aneksem do jej wystawienia. W opinii obu grup, oceny lepsze zdarzają się rzadziej, co może wskazywać, iż „ostra” ocena jest bardziej pożądana, aniżeli ta lepsza. Generalnie obie grupy sądzą, że nauczyciele nie oceniają uczciwie w każdej sytuacji szkolnej, że ocena ulega modyfikacji, w zależności od wielu sytuacji i humoru nauczyciela, co powoduje brak stałości i stabilności.

Aby „skonfrontować” obie opinie: nauczycieli i uczniów, porównałem oceny ewaluacyjne z ocenami na koniec roku z danych treści. Na przykład, jeżeli uczeń otrzymywał z ewaluacji matematycznej po 3 miesiącach nauki ocenę punktową równą ocenie np. 5, a na koniec roku klasy V miał ocenę 4 – to wówczas ocena ewaluacyjna wynosiła +17 na korzyść oceny ewaluacyjnej. Założyłem, że przy 6 stopniowej skali ocen przy wartości 100 dla oceny celującej (6), wartość każdego pułapu w zaokrągleniu wyniesie 17 ($100/6=17$). Idealna sytuacja byłaby zatem taka, gdyby wartość oceny ewaluacyjnej

pokrywała się z oceną przedmiotową na koniec V klasy, czyli wynosiła 0. Ewaluacja ma wymiar wewnętrzny w placówce, to nauczyciele sami układają pytania i zadania, więc uzyskana ocena powinna mieć wymiar taki sam przy ewaluacji jak i przy ocenianiu ucznia. Czy są różnice w tej kwestii?

Tabela 3. Porównanie wyników ewaluacji w klasach VI do ocen z danego przedmiotu w klasie V (źródło autora)

	Uśredniona ocena ewaluacyjna	Uśredniona ocena na koniec klasy V	Różnica
Stan wiedzy matematycznej po 3 miesiącach nauki	3,1	4,2	R=1,1=18,7
Test ortograficzny	3,0	4,5	R=1,5=25,5
Test literacki	4,2	4,5	R=0,3=5,1
Rozumienie zadań tekstowych	2,8	4,2	R=4,4=74,8

Legenda: R- różnica między oceną z ewaluacji a oceną z na koniec klasy V, uzyskane wartości w przedziałach ocen (1-6) z rozbiciem na siłę różnic: 0-17 brak, 18-34 słaba, 35- 51 przeciętna, 52-68 wysoka, 69-85 bardzo wysoka, 86-100 pełna.

Badania wykonano na niezbyt licznej próbie, niemniej wyniki mogą zaskakiwać. Test literacki pokrywa się z ocenami uczniów i tutaj siły związku brak. Natomiast pozostałe trzy testy ewaluacyjne (matematyka po 3 miesiącach, ortografia, zadania tekstowe) różnią się od ocen uczniowskich. I tak stan wiedzy matematycznej i test ortograficzny ma słabą korelację z ocenami, natomiast rozumienie zadań tekstowych, tu siła korelacji jest bardzo wysoka. Wszystkie ewaluacje wyszły na niekorzyść uczniów.

Odnosząc te wyniki do opinii nauczycielskich i opinii uczniowskich można pokusić się o stwierdzenie, że to jednak uczniowie mieli rację w swoich retrospekcjach dotyczących oceniania. Mimo dość szczegółowych zapisów w prawie oświatowym obligującym placówki do tworzenia regulaminów oceniania, które powinny być znane uczniom, rodzicom i przestrzegane, nie zawsze się tak dzieje, że nauczyciel jest wierny tym zapisom i postępuje według nich. Z czego to może wynikać? Sądzę, że postępowanie takie jest efektem myślenia nauczycielskiego, że im bardziej „srogo” oceniamy, tym bardziej zmobilizuje się uczniów do nauki. Przypominam, to nie są testy zewnętrzne, to są testy wewnętrzne, układane przez nauczycieli i przez nich oceniane.

Podsumowanie

W tym krótkim artykule starałem się skonfrontować opinie nauczycieli i uczniów na temat oceniania. Nauczyciele generalnie są przekonani, że ocenniają uczciwie, postępują wedle szkolnych reguł w tym zakresie. Niekiedy sporadycznie postępują wbrew zapisom prawa szkolnego, ale czynią to tylko dla korzyści

uczniowskiej. Nie mają wyrzutów sumienia, sądzą, że nigdy żadnego ucznia nie skrzywdzili. Uczniowie uważają nieco inaczej. Wskazują sytuacje, kiedy oceniano ich niezgodnie z prawem i to na ich niekorzyść, rzadko podwyższają swoją już postawioną ocenę, a jeśli to czynią, to ta ocena ulega obniżeniu. Skoro nauczyciel postępuje uczciwie, zna swoich uczniów, to test ułożony przez niego do badania określonych treści powinien pokrywać się z ocenami z danego przedmiotu. Czy tak jest? Nie do końca, widać w badaniach różnice na niekorzyść ucznia. Tak jakby nauczyciel chciał „przyłapać” ucznia na niewiedzy. Uczniowie przyznawali, że zadania i pytania na teście były trudniejsze, aniżeli przykłady rozwiązywane w klasie. To niezbyt przychylnie świadczy o podejściu do oceniania nauczycieli, etyki oceniania i trzymaniu się standardów.

Jak zmienić taką sytuację? Sądzę, że etyka, moralność i inne aspekty oceniania powinny być poruszane na studiach- czego się nie zawsze uczy, rzekłbym sporadycznie. Na ten aspekt zwrócić by należało uwagę na praktykach studenckich, ale też nauczyciel rozpoczynający naukę, powinien mieć mocny nadzór nad tą kwestią ze strony nauczyciela opiekuna stażu, jak i dyrekcji podczas hospitacji. Czy takie działanie przyniosłoby spodziewany efekt? Może nie do końca, ale na pewno poprawiłoby istniejący stan rzeczy.

Bibliografia:

- Baggini Julian, Fosl Peter (2010), *Przybornik etyka. Kompendium metod i pojęć etycznych*, Warszawa, Pax, s. 225- 284.
- Filipiak Ewa (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Z Wygotskim i Brunerem w tle, Sopot, GWP, s. 136.
- Kloosterman P., Giebel K., Senyuva O. (2010), *Ewaluacja edukacyjna w pracy z młodzieżą*, Warszawa, FRSE.
- Luty Tadeusz (2012), *Słów kilka o rankingach*, Kraków, Pauza Akademicka, Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności, Nr 158, s. 2.
- Niemierko Bolesław (2002) *Ocena szkolna bez tajemnic*, Warszawa, WSiP, s. 124.

Evaluation and assessment, dilemmas and doubts

This article describes the different aspects of the assessment of pupils. It refers to the objectivity and understanding of assessment by teachers, as well as ethical dilemmas that this aspect of moral teaching work accompanied. Working in addition to the theoretical part, it also has the empirical part, which seeks to address the reality of school.

Paweł Zieliński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty

Wprowadzenie

Mencjusz to zlatynizowana i upowszechniona w kulturze Zachodu forma imienia wielkiego chińskiego konfucjanisty Mengzi, zwanego też Meng Ke, który żył na przełomie IV i III w. p.n.e.¹. Filozofia drugiego wielkiego konfucjanisty, który po samym Konfucjuszu w największym stopniu ukształtował wspomniany system filozoficzno-religijny, wyraźnie ma charakter idealistyczny (idealizmu subiektywnego) i po części indywidualistyczny, w przeciwieństwie do filozofii Konfucjusza, postrzeganej najczęściej jako materialistyczna i kolektywistyczna.

Polscy pedagodzy odwołujący się do klasycznej filozofii chińskiej zazwyczaj wymieniają Konfucjusza (Kong Fuzi, 551-479 p.n.e.). Mencjuszowi nie poświęcono dotychczas uwagi, choć w dużym stopniu ukształtował oblicze konfucjanizmu, ponadto wydaje się, że jego myśl pedagogiczna wyraźnie koresponduje ze współczesnymi humanistycznymi kierunkami pedagogicznymi. Głównymi celami niniejszej pracy jest dokładniejsze rozpoznanie tej problematyki, przedstawienie myśli wychowawczej Mencjusza oraz uchwycenie jej aktualnego wymiaru, powiązanego ze współczesnymi kierunkami pedagogiki zachodniej.

Konfucjanizm w polskim piśmiennictwie pedagogicznym

Konfucjańskie idee wychowania i kształcenia zostały zaprezentowane kilkakrotnie w polskiej literaturze pedagogicznej. Zazwyczaj czyniono to

¹ *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tł. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997, s. 34.

w ten sposób, że przedstawiano poglądy filozoficzne, polityczne i społeczne samego Konfucjusza, wyprowadzając z nich główne idee i zasady konfucjanizmu oraz odnosząc je do procesu edukacji. Zbigniew Nanowski opracował część rozdziału „Wychowanie w ustroju niewolniczym” *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy, pisząc o „Oświacie i wychowaniu w starożytnych Chinach”². Zdaniem tego autora Konfucjusz zasłynął i urósł do pozycji najwybitniejszego mędrca narodowego, dlatego że jego system filozoficzno-moralny wzmacniał władzę cesarską w okresie zagrożenia kraju rozbiem feudalnym. Z tego właśnie powodu konfucjanizm przez długie stulecia wywierał tak zdecydowany wpływ na teorię i praktykę wychowania w Chinach³. O Mencjuszu Nanowski nie wspomniał, a warto podkreślić, że ten filozof-konfucjanista wyraźnie kwestionował władzę cesarską, gdy władcy brakowało kwalifikacji etycznych. Tym samym wskazał istotny powód buntowania się ludu przeciwko takiej władzy.

Również Stefan Wołoszyn uwzględnił Chiny w rozdziale: „Wychowanie i ‘nauczanie’ w cywilizacjach starożytnego Wschodu”⁴. Uczony w krótkim opracowaniu wspominał także o roli taoizmu w wychowaniu chińskim. Wołoszyn, omawiając konfucjanizm, podobnie jak Nanowski wymienił tylko Konfucjusza. Postrzegał go głównie jako filozofa-moralistę i „kodyfikatora”, który odnowił na „całe wieki” stare chińskie tradycje, formy życia i obyczaje, tworząc kanon wychowania chińskiego. Według Wołoszyna kult zmarłych przodków, zhierarchizowana i podporządkowana mężom i ojcom rodzina, podporządkowanie się ucznia nauczycielowi oraz poddanego władcy, znaczenie obyczaju, obrzędu i ustalonej etykiety, szlachetność i mądrość władcy oddziałującego własnym przykładem, biegłość w nauce urzędników, idealizowanie przeszłości i dawnych władców, humanitarny stosunek do bliźniego to podstawowe idee i ideały przekazywane przez Konfucjusza. Odwołując się do *Dialogów konfucjańskich* uczony dostrzegł również, że powodzenie wychowania w rozumieniu Konfucjusza nie zależy od stosowania poleceń i kar, ale wyboru przez uczniów prawych nauczycieli oddziałujących wychowawczo własnym przykładem, skupiania się uczniów wokół nich i stosowania się do ich nauk⁵. Ponadto pedagog zauważył, że kształcenie konfucjańskie było adresowane tylko dla chłopców, miało charakter teoretyczny, oparty na księgach

² *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, opr. Z. Nanowski, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967, s. 27-36.

³ Tamże, s. 33-34.

⁴ S. Wołoszyn, *Wychowanie i ‘nauczanie’ w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 80-82.

⁵ Tamże, s. 81. W pracy S. Wołoszyna: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie z 1964 r.* nie ma odniesień do tradycyjnego wychowania w Chinach.

kanonu konfucjańskiego i było całkowicie oderwane od rzeczywistych potrzeb życiowych i społecznych⁶. W dziele *Mysłliciele – o wychowaniu* pod redakcją Czesława Kupisiewicza i Ireny Wojnar znalazł się tekst Yanga Huanyina o Konfucjuszu⁷. Autor ten potraktował Konfucjusza jako twórcę feudalnego systemu edukacji, który żył pod koniec epoki określanej Okresem Wiosen i Jesieni, gdy na terenie Chin dochodziło do zmiany modelu niewolniczego społeczeństwa na model feudalny. Konfucjusz stworzył prywatną akademię dostępną również dla przedstawicieli biednych warstw społeczeństwa. W szkole tej za jego życia wykształciło się 3000 ludzi, a 72 osiągnęło najwyższe wykształcenie i biegłość w „sześciu sztukach”: etyce, muzyce, łucznictwie, powożeniu rydwanem, kaligrafii i matematyce. Wyodrębnił się wówczas w społeczeństwie stan nauczycielski i pojawiły się szkoły w rozumieniu bliższym współczesnym instytucjom oświatowo-wychowawczym. Ponadto Konfucjusz opracował własną doktrynę nauczania⁸. Podstawy edukacji tworzyły nauki moralne oraz przekazywanie wiedzy. Nauki moralne odwoływały się do filozofii, zwłaszcza etyki oraz polityki. Najważniejsze z nich określały *właściwy stosunek do człowieka* oraz *humanitarność* (chiń. *ren*). Wychowanie moralne było przeznaczone dla wszystkich, a jego realizacja miała zapewnić porządek w rodzinie, właściwe rządy w państwie, bezpieczeństwo w społeczeństwie oraz pokój na świecie. Rozwój intelektualny i kulturalny uczniów Konfucjusz oparł na zredagowanych przez siebie sześciu *Księgach: Pieśni, Dokumentów, Obyczaju, Muzyki, Przemian* oraz *Kronice Wiosen i Jesieni*⁹. Stanowiły one, za wyjątkiem *Księgi Muzyki*, która zaginęła, swoisty podręcznik stosowany w nauce aż do 1919 r. Oddziaływanie konfucjańskiej myśli pedagogicznej było bardzo silne nie tylko w Chinach, ale i w innych krajach, zwłaszcza w Korei, Wietnamie i Japonii, gdzie np. egzaminy urzędników wzorowane na konfucjańskich stosowano przez okres około tysiąca lat (za wyjątkiem Japonii). Konfucjusza uznano za „Nauczyciela Dziesięciu Tysięcy Pokoleń”, a wpływ jego myśli jest zauważalny i dzisiaj. W Europie informacje o konfucjanizmie pojawiły się już w XVI stuleciu¹⁰.

⁶ S. Wołoszyn, *Wychowanie i 'nauczanie'...*, s. 82.

⁷ Y. Huanyin, *Konfucjusz (551-479)*, w: *Mysłliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 465-474.

⁸ Tamże, s. 466.

⁹ Y. Huanyin użył sformułowania, że Konfucjusz opracował sześć ksiąg. Konfucjusz nie był ich autorem, raczej on i jego następcy dokonali kompilacji tych ksiąg. Choć Konfucjusz mógł być autorem pewnych fragmentów ksiąg, był przede wszystkim ich egzegetą. A.I. Wójcik pisze wręcz, że Konfucjusz prawdopodobnie sam nie napisał nic. Zob. A.I. Wójcik, *Konfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 349.

¹⁰ Tamże, s. 468-469, 472-474.

Warto również wspomnieć o odwołaniach do konfucjanizmu w dziełach Wojciecha J. Cynarskiego, który reprezentuje nauki kultury fizycznej, często zajął się z problematyką badawczą pedagogiki. Autor ten analizując dalekowschodnie sztuki walki w kontekście humanistycznej myśli Wschodu niejednokrotnie odwoływał się do dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, w tym do konfucjanizmu. Postrzegał go jako system humanistyczny, skupiający się głównie na stosunkach między ludźmi. Badacz powiązał sens egzystencji ludzkiej w ujęciu konfucjanizmu z aktywnym życiem społecznym i spełnianiem swych powinności w zastanym porządku hierarchicznym¹¹. Słynny kodeks *busidō*, opracowany w Japonii zbiór zasad doskonałego wojownika, jak podał W.J. Cynarski odwołując się przy tym do innych źródeł, oparł się m.in. na naukach Konfucjusza i Mencjusza¹².

Także w pracach mojego autorstwa znalazły się informacje o wychowaniu w kulturze chińskiej w nawiązaniu do konfucjanizmu, taoizmu oraz budyzmu mahajany. W rozbudowanym haśle encyklopedycznym: *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*¹³ omówiłem pokrótce rolę konfucjanizmu w wychowaniu chińskim i innych dalekowschodnich krajów, odwołując się głównie do poglądów Konfucjusza, ale wspominając też krótko o poglądach Mencjusza i neokonfucjanistów, takich jak: Zhu Xi i Wang Yangming oraz innych przedstawicieli konfucjanizmu w krajach azjatyckich. Neokonfucjanizm ukształtowany w znacznym stopniu jako reakcja na buddyzm, uwzględnił w dużej mierze ideę oczyszczenia i doskonalenia się człowieka głoszoną przez Mencjusza¹⁴. Nauki Konfucjusza, ale też poglądy jego wybitnych kontynuatorów: Mencjusza i Xunzi nieco szerzej omówiłem też w innej pracy¹⁵. Choć poglądy wymienionych kontynuatorów myśli Konfucjusza diametralnie różniły się od siebie, to byli oni zgodni co do dużego znaczenia wykształcenia i potrzeby poddania człowieka nauczaniu¹⁶.

Należy docenić nawet niewielkie próby odwoływania się w polskim piśmiennictwie pedagogicznym do idei wychowania spoza kręgu kultury zachodniej, w tym do wartości pedagogicznych kultur dalekowschodnich, co

¹¹ W.J. Cynarski, *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 122.

¹² Tamże, s. 97.

¹³ P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 374-392.

¹⁴ Tamże, s. 375-376.

¹⁵ P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)*, w: „Podstawy Edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym” 2010, t. 3, s. 207-239.

¹⁶ Tamże, s. 210-211.

wydaje się być szczególnie istotne w dobie edukacji globalnej. Przykładowe odwołanie dotyczy omówionej przez Teresę Hejnicką-Bezwińską kwestii języka współczesnej pedagogiki. Uczona przytoczyła poglądy Hannah Arendt o załamaniu się świadomości moralnej we współczesności. Wskaźnikiem tego załamania jest „niemoc słowa”. Właśnie tutaj powołano się na poglądy Konfucjusza, który wskazywał na zepsucie kultury i stan „beładnego pomieszania” u ludzi jako skutki upadku języka, jego niepoprawnego stosowania. Autorka napisała ponadto: „Konfucjańska diagnoza może też stanowić kontekst wyjaśniający upowszechnienie się bełkotu w pedagogice współczesnej”¹⁷. Przytoczony przykład wskazuje na potencjał myśli pedagogicznej tkwiący w systemach dalekowschodnich, w tym przypadku w konfucjanizmie.

Konfucjański porządek społeczny i ideał wychowania

Konfucjusz żył na przełomie VI i V w. p.n.e. w okresie Wiosen i Jesieni (722-481 p.n.e.), gdy na terenie Chin istniały walczące ze sobą państewka feudalne w zasadzie niezależne od władzy królewskiej dynastii Zhou. W tym okresie niepewności społecznej i upadku starego porządku ukształtowała się jego filozofia. Od VI do III w. p.n.e., w czasach zmian społecznych, powszechnej niepewności i wojen w chińskiej kulturze trwał okres klasyczny, rozkwitała myśl filozoficzna, pojawiały się rozmaite koncepcje świata, społeczeństwa i człowieka, również jego wychowania. Gdy powstało państwo scentralizowane Qin, ze „stu szkół” filozoficznych pozostały już tylko dwie: taoistyczna i konfucjańska. To właśnie te dwa systemy filozoficzno-religijne oraz później zaszczerpiony buddyzm odegrały najważniejszą rolę w kulturze chińskiej, a nawet w kulturze całej Azji Wschodniej¹⁸.

Poglądy Konfucjusza i jego następców, jak to czytelnie ujęła Małgorzata Religa, koncentrowały się na społecznym życiu człowieka, które miało być w pełni uporządkowane. Patriarchalna rodzina, w której władza ojca była bliska absolutnej, stanowiła podstawę społeczeństwa. „Nabożność synowska” (chiń. *xiao*) to jedna z podstawowych cnót konfucjańskich, której eksplikacja jest powiązana z miłością do rodziców, uległością wobec nich, zapewnieniem im opieki i pogrzebu, a także pamiętaniem o nich po śmierci, jak i o innych przodkach, czczeniem ich imienia oraz składaniem ofiar ich duchom. Co interesujące, w sytuacjach popełnienia błędów przez rodziców, dostrzeżonych przez syna, ten zobowiązany był napomnieć ich, co znalazło swoje specyficzne odbicie również we wspomnianym kodeksie busidō. Inne

¹⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 296. Wytłuszczenie autorki.

¹⁸ M. Religa, *Wstęp*, w: Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrcach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999, s. 6-7.

zabiegi, takie jak dbałość o własne zdrowie, czy o dobrobyt, były podporządkowane omawianej cnocie¹⁹. Trzeba być zdrowym i życiowo zaradnym, aby należycie wypełniać obowiązki wobec swych rodziców.

Ideałem wychowania w konfucjanizmie jest „człowiek szlachetny” (chiń. *junzi*), który w domu spełnia wszystkie powinności wobec rodziców, a poza nim służy dobremu władcy. Wobec takiego władcy jest lojalny i wierny (chiń. *zhong*), szczery i wiarygodny (chiń. *xin*), dotrzymuje słowa, a przede wszystkim cechuje go „humanitarność” – ren. Eksplikacja tej cnoty jest łączona z miłosierdziem, łaskawością, prawdziwą dobrocią, wyrozumiałością, współczuciem, wybaczeniem, człowieczeństwem. Stosowanie ren w życiu zobowiązuje człowieka do kierowania innych na dobrą drogę, aby wypełniali należycie swoje powinności w zależności od zajmowanego stanowiska w społeczeństwie. Dlatego „człowiek szlachetny” inaczej traktuje ludzi będących w różnych rolach społecznych, a jego zachowanie jest zgodne z etykietą – *li*. Konfucjaniści przywiązują do niej wielkie znaczenie, gdyż to ona pozwala przestrzegać hierarchii czy ustalonego porządku. W zależności od sytuacji można wyjaśniać *li* jako: obyczaj, ceremonię, obrzęd religijny czy rytuał, etykietę, normy postępowania, przyzwoitość itp.²⁰. W tekstach konfucjańskich należytych przykładów bycia „człowiekiem szlachetnym” oraz jego właściwego postępowania dostarczali wyidealizowani władcy-mędracy, postaci mityczne lub historyczne. Wymienia się tutaj Trzech Cesarzy z III tys. p.n.e.: Yao (Dobroczyńcę), Shuna (Cnotliwego Syna) i Wielkiego Yu, który zebrał ludzi po potopie i założył legendarną dynastię Xia. Teksty przytaczają też wzorce osobowe historycznych władców z dynastii Zhou: królów Wen i Wu, księcia Zhou i innych. Przeciwstawia się im przykłady tyranów, takich jak Jie, ostatni król z dynastii Xia. „Dobry władca” jako Syn Niebios posiada cnotę – *de*, w sposób naturalny skłania i przekonuje innych do siebie. Nie jest despotą, otacza się mądrymi i szlachetnymi doradcami, którzy przypominają mu o jego obowiązkach oraz potrafią wytknąć błędy. Przeciw tyranom występuje lud, a Niebiosa wspierają cnotliwych założycieli kolejnych dynastii²¹.

Dla Konfucjusza ideałem jest społeczeństwo miłujące pokój. Aby zrealizować ten cel dążył on do reformy społeczeństwa przez reformę edukacji²², starając się wychować i wykształcić „ludzi szlachetnych”. Część z jego uczniów, ta najbardziej rozwinięta, stała się nauczycielami przyszłych

¹⁹ Tamże, s. 7-8.

²⁰ Tamże, s. 8-9.

²¹ Tamże, s. 9-10.

²² P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 92.

pokoleń. Mencjusz studiował u nauczycieli, którzy byli uczniami Zi Si, wnuka Konfucjusza²³.

Ideał wychowania według Mencjusza, zasady i metody wychowania moralnego oraz metody nauczania

Mencjusz żył w latach: 371-289 p.n.e., a więc w czasach, gdy żył również drugi, po Laozi, wielki taoista – Zhuangzi²⁴. Był to okres Walczących Królestw (480-221 p.n.e.), gdy na arenie politycznej pozostało już tylko kilka większych państw dążących do całkowitej dominacji nad innymi, co udało się ostatecznie Qin w 221 r. p.n.e. Powstanie cesarstwa ze scentralizowaną władzą dynastii Qin zakończyło okres feudalny w Chinach²⁵.

Życie Mencjusza w dużym stopniu przypomina życie Konfucjusza. Mencjusz urodził się w państewku Zou, również we wczesnym dzieciństwie stracił ojca, matka zadbała o jego solidne wykształcenie, następnie był nauczycielem i urzędnikiem państwa Qi. Później podróżował po innych chińskich państwach wdając się w dysputy z ich władcami, gdyż szukał władcy skłonnego zastosować jego nauki dotyczące zasad rządzenia i właściwego postępowania. Przeżywszy rozczarowanie w tym względzie wycofał się z aktywnego życia społecznego i żył samotnie nauczając grupę swych uczniów oraz spisując dzieło *Mengzi*. Tytuł księgi oznacza po prostu „Mistrz Meng”, a nad dziełem pracowali też uczniowie: Wan Zhang, Gong Sunchou i inni. Ostateczną formę dzieło uzyskało już po śmierci Mencjusza²⁶. Księga składa się z siedmiu rozdziałów i podobnie jak *Dialogi konfucjańskie* stanowi zapis rozmów i dyskusji z uczniami oraz oponentami i władcami²⁷.

Bez wątpienia część poglądów Mencjusza nabrała swojego wyrazu w obliczu krytyki konfucjanizmu dokonywanej przez inne ówczesne szkoły filozoficzne, a nawet przedstawiciele własnej szkoły. Szkoła legistów dowodziła na przykład, że wszyscy ludzie są egocentrykami i nie można im ufać. Odrzucała także przywiązanie do konwencji i ceremoniału²⁸. Moiści, zwolennicy nauk Mozi (ok. 470 – ok. 391 p.n.e.), uniwersalisty i utylitarysty, stosowali analityczne i logiczne kryteria oceniania prawdziwości poglądów oraz kwestionowali konfucjański porządek społeczny i obyczaje, np. dotyczące rozbudowanych obrzędów pogrzebowych²⁹. Również poglądy kolejnego

²³ M. Religa, *Wstęp...*, s. 11.

²⁴ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu*, Świat Książki, Warszawa 2006, s. 193-194.

²⁵ M. Religa, *Wstęp...*, s. 5-6.

²⁶ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu...*, s. 193-194.

²⁷ M. Religa, *Wstęp...*, s. 12.

²⁸ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu...*, s. 194, 203.

²⁹ Tamże, s. 195, 175-180.

wielkiego konfucjanisty Xunzi (ok. 320 – ok. 230 p.n.e.), podkreślające największe znaczenie społecznych konwencji czy konwenansów – li oraz to, że ludzka natura jest zła, a także pierwszoplanową rolę społeczeństwa w kształtowaniu charakteru ludzkiego³⁰, albo poglądy zbieżne z wyrażonymi później przez niego, mogły wpłynąć na ukonstytuowanie się humanistycznych przekonań Mencjusza. Xunzi krytykował nie tylko Mencjusza, ale też taoizm i inne ówczesne systemy filozoficzne³¹.

Mencjusz przede wszystkim rozwinął konfucjańską ideę i zarazem cnotę ren oraz nadał nauce Konfucjusza znaczenie metafizyczne, dociekając istoty natury człowieka, a następnie głosząc, że jest ona dobra. Te zarodki dobra należy rozwijać i służyć temu właściwe wychowanie.

Według dawnej chińskiej filozofii cały wszechświat jest przeniknięty niezmierną energią – *qi*, która jest bezkształtna, ale może przybierać wszelkie formy³². Mencjusz twierdził, że człowiek za pomocą świadomej woli może zarządzać wewnętrzną energią wypełniającą ciało. Z przytoczonego niżej fragmentu *Mengzi* można też wnioskować o inteligencji *qi* oraz pewnych zależnościach z nią związanych:

„Kiedy świadoma wola skupi się na jednym, wtedy pobudza wewnętrzną energię, a gdy wewnętrzna energia skupi się na jednym, wtedy pobudza twą świadomą wolę. (...) Otóż ta energia wewnętrzna jest czymś największym, najsilniejszym. Gdy pielęgnować ją szlachetnością i nie zadawać jej gwałtu, wtedy wypełni sobą wszystko między niebem i ziemią. Otóż ta energia jest towarzyszem prawości i właściwego postępowania. Bez niej cierpisz głód. Bierze się z koncentracji prawości, a nie przypadkowych prawych uczynków. Jeżeli w sercu nie znajdujesz wewnętrznego zadowolenia, jesteś jak wygłodzony. (...) W swym postępowaniu musisz być bez oczekiwań. Niechaj twój umysł nie zapomina o swych celach, lecz nie próbuj wspomagać wzrostu swej wewnętrznej energii. Nie bądź jak ten człowiek z Song, który martwiąc się, że jego ziarno nie wzrasta, popodciągał kielki i wrócił do domu zadowolony. Powiedział rodzinie: «Jestem dziś zmęczony. Pomagałem kielkom rosnać». Gdy syn pobiegł zobaczyć – kielki już uschły»³³.

Dla Mencjusza cały wszechświat jest wypełniony energią moralną. Człowiek może w procesie samodoskonalenia się odkryć swą doskonałość

³⁰ Tamże, s. 197.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 196.

³³ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 87.

moralną i jedność ze wszechświatem. Mencjusz wyprowadza moralność z metafizyki, co z kolei wprowadza do konfucjanizmu mistykę. Dotychczasowe konfucjańskie „działanie”, znaczenie aktywności i życia publicznego zostało wzbogacone „byciem” oraz kontemplacją³⁴, jakby taoistycznym „nie działaniem” – *wu wei*, nie ingerowaniem w naturalny bieg zdarzeń. Ten aspekt konfucjanizmu szerzej uwydatnił się później, w XI i następnych stuleciach, w neokonfucjanizmie, w którym zaznaczyły się jeszcze wyraźniej idee taoistyczne i buddyjskie. Mencjusz nauczał o tzw. Wielkim Morale – *Hao Ran Zhi Qi* (dosłownie o *Moralnym Duchu Wielkiej Woli*), do którego wiedzy człowieka poznanie Drogi – Dao i kroczenie ścieżką prawości – yi, które schodzą się ze sobą w jedno³⁵.

Żaden człowiek według Mencjusza nie może znieść cierpienia innych. Na przykładzie dziecka wpadającego do studni mędrzec wyjaśniał, że przestrah i poruszenie osoby, która to zobaczyła, nie wynika z wyrachowania, ale wrodzonego współczucia i litości³⁶. Każdy człowiek posiada pewne zaczątki: współczucie, wstyd, skromność i ustepliwość, poczucie dobra i zła. Te zaczątki w kolejności prowadzą do: humanitarności, prawości, właściwego zachowania oraz mądrości³⁷. Wśród zaczątków Mencjusz wymieniał niekiedy również: rozróżnianie prawdy i fałszu oraz zdolność do oddawania czci i szacunku³⁸. Rolą mędrca jest pouczanie ludzi o posiadaniu tych wrodzonych cech. On nie wymyśla zasad moralnych, jedynie na nie wskazuje, gdyż istnieją w sposób naturalny w każdym człowieku. Konfucjusz twierdził, że każdy człowiek posiada wrodzoną taką samą naturę, jednak nie określił, jaka ona jest. Mencjusz jednak stwierdził:

„Jeżeli chodzi o samą istotę ludzkiej natury, to można ją uznać za dobrą. Jeżeli ludzie postępują źle, to nie z winy swoich wrodzonych skłonności. Każdy człowiek ma w sercu naturalną zdolność do współodczuwania i litowania się, do wstydu, do oddawania czci i szacunku i rozróżniania prawdy i fałszu. Wrodzona skłonność do współczucia i litości – to jest podstawa prawdziwej dobroci; wrodzona skłonność do wstydu – to jest podstawa prawości, wrodzona skłonność do czci i szacunku to jest podstawa obyczajności, wrodzona skłonność do rozróżniania prawdy i fałszu to jest podstawa mądrości. Prawdziwa dobroć, prawość, obyczajność i mądrość nie

³⁴ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu...*, s. 196.

³⁵ L. Rainey, *Mencius and his vast, overflowing qi (haoran zhi qi)*, „Monumenta Serica” 1998, nr 46, s. 91 i nast.

³⁶ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 88 oraz K. Burns, dz. cyt., s. 194.

³⁷ Tamże, s. 195.

³⁸ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 90.

zostają nam zaszczepione z zewnątrz, lecz wszyscy mamy je na pewno, tyle tylko że o nich nie myślimy. Dlatego też mówi się: «Jeśli ich szukasz – odnajdziesz je, jeśli je zaniedbasz – utracisz»³⁹.

Z wypowiedzi Mencjusza wynika, że wychowanie moralne jest procesem wychowania i samowychowania. Nauczyciele wskazują na potencjał tkwiący w każdym człowieku i jego dobrą naturę, jednak ostatecznie od danej osoby zależy to, czy będzie go urzeczywistniać w swoim życiu. Pomocny w tym procesie jest opanowany umysł, umiejętność panowania nad myślami i popędami. To myśl pozwala uzyskać właściwy ogląd rzeczy. Jeśli człowiek nie panuje nad swoimi myślami oraz gdy jego myśl nie kontroluje zmysłów wzroku i słuchu, zostaje pochłonięty przez rzeczy zewnętrzne, które opanowują go czy też uzyskują nad nim władzę⁴⁰.

W dyskusji z mistrzem Gao Mencjusz ujawnia też istotę swojego rozumienia wychowania. Nie może ono być zadawaniem gwałtu i robieniem krzywdy, w ten sposób można jedynie kogoś poprowadzić do nieszczęścia, a nie osiągnąć dobroć i prawość. Ponieważ ich zaczątki są wrodzone, należy w sposób naturalny je rozwijać. Jeśli kogoś skłoni się do zła, np. przez użycie siły, jego natura nabierze również takich cech⁴¹. Chodzi tu Mencjuszowi o prowadzenie takiego dialogu, wzbogaconego przypowieściami, który rozwija pozytywne ludzkie cechy wymienione wcześniej w przytoczonym cytacie, jak współodczuwanie, litość, oddawanie czci i inne oraz o kształtowanie umysłu w ten sposób, aby zapanował nad zmysłami i popędami. Mencjusz czyni z idei prawości – *yi*, u Konfucjusza załedwie jednego z mniej ważnych elementów systemu, zasadę najważniejszą, podobną do imperatywu kategorycznego Kanta. Etyka Mencjusza wskazuje na narażanie życia w imię prawości i sprawiedliwości – jeśli człowiek nie może doświadczać czy mieć jednocześnie życia i sprawiedliwości, to pozostaje mu tylko sprawiedliwość⁴². Pisząc o władcy Mencjusz domaga się, aby traktował on poddanych jak „własne ręce i nogi”, wtedy będą oni traktować go jak „swój brzuch i serce”. Dobroć i cnotliwość władcy sprawi, że „zdobędzie on ludzkie serca i umysły”⁴³. Można te uwagi odnieść do każdego zwierzchnika, również nauczyciela.

Człowiek według Mencjusza rozwija się duchowo właściwie kultywując własną *qi*, a więc postępując ścieżką prawości. Kultywując prawość zwykły

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 91.

⁴¹ Tamże, s. 88-89.

⁴² K. Burns, dz. cyt., s. 195.

⁴³ Tamże, s. 196.

człowiek staje się mędrcom⁴⁴. Najwyższym ideałem wychowania według Mencjusza jest zatem człowiek prawy, a środkami do realizacji tego celu jest pobieranie nauk u rozwiniętych moralnie nauczycieli, praktykowanie dyscyplinowania umysłu i rozwijanie qi przez prawe postęпки. Zaznacza się tu wyraźnie prymat wychowania nad nauczaniem. W roli nauczyciela według Mencjusza znajdują się najpierw rodzice i starsi bracia, potem nauczyciele szkolni oraz uczeni. Mencjusz sytuuje szkoły w społeczeństwie postrzeganym w zgodzie z wizją Konfucjusza. Cnota synowskiej nabożności jest pierwszoplanowa i jej wpajanie powinno mieć miejsce również w szkołach, gdyż reguluje ona w sposób podstawowy nie tylko relacje rodzinne, ale wszystkie relacje społeczne. Edukacja ma wzmacniać w człowieku konfucjańskie cnoty kardynalne, rozwijać wrodzone załázky dobra, których istnienie odróżnia człowieka od zwierząt. Trzeba pamiętać, że Chińczycy postrzegali „cnotę” w sposób utylitarystyczny, jako umiejętność do wyćwiczenia. Edukacja szkolna ma wspierać proces samowychowania i samodoskonalenia. Rola czynników zewnętrznych jest bardzo ważna w tym procesie rozwoju człowieka, jednak nie decydująca. W wychowaniu moralnym najważniejszy zdaje się być żywy i bezpośredni kontakt ucznia z mistrzem, który „dzieli się darami otrzymanymi z Nieba”. Jednak to rolę ojców jest zapewnienie właściwej edukacji synom, a starszych synów – młodszym braciom.

Mencjusz wskazał kilka zasad wychowania moralnego, przytoczonych poniżej za Ge Zhenmingiem⁴⁵. Po pierwsze – należy zachować wrodzoną naturalną dobroć i kontrolować swe pragnienia. Realizacji tej zasady sprzyjać ma redukcja pragnień dotyczących rzeczy materialnych. Po drugie – należy wglądać w siebie i tam szukać odpowiedzi. W sytuacjach, gdy czyjeś zachowanie nie wywołuje właściwych rezultatów, należy szukać przyczyn przede wszystkim w sobie. Być może nie jest się odpowiednio hojnym wobec innych, bądź mądrym, czy zwracającym się do innych z właściwym szacunkiem. Po trzecie – należy żałować własnych nagannych postępków i naprawiać ich skutki. Ludzie, którzy zeszli z drogi cnoty, ulegli pragnieniom materialnym i stali się nieczuli, mogą wrócić na drogę szukania dobra dzięki wstydu oraz przykładom innych. Po czwarte – należy dążyć do odzyskania własnych cnót i zachowania korzyści z „nocnego powietrza” – *yegi*. Chodzi tu o wzmacnianie wewnętrznej qi, kultywowanie wrodzonej dobroci, odzyskanie czystego serca przez badanie własnego sumienia i korygowanie błędów oraz kontro-

⁴⁴ Według Mencjusza najbardziej rozwiniętym człowiekiem jest „święty lub doskonały człowiek”, który jest też najbardziej efektywny w ludzkich relacjach i osiągnął już to, co jest wspólne wszystkim ludziom. Zob.: *The Mind of Mencius*, tł. i opr. E. Faber, Houghton, Mifflin & CO., Boston 1882, s. 131 i nast.

⁴⁵ Jest to współczesny polityk, tłumacz i pedagog pochodzenia chińskiego.

lowanie pragnień. Po piąte – należy rozwijać naturalną szlachetność duszy – Hao Ran Zhu Qi. Ludzie doskonalący się moralnie nie powinni ulegać przygnębieniu i działać połowicznie, apatycznie, lecz okazać siłę charakteru, powinni „zaświecić” pole swojego qi i dzięki sile szlachetnego umysłu zwalczać niesprawiedliwość. Po szóste – należy wzmocnić własną wolę. Jest to zagadnienie kluczowe w wychowaniu moralnym według Mencjusza. Trudności i niepowodzenia, którym każdy musi sprostać na swej drodze życia, sprzyjają medytacji nad zmiennymi kolejami losu, dzięki czemu rozwija się mądrość – *dehui* oraz potrzeba wiedzy – *giuzhi*, pozwalające zrozumieć świat oraz doskonalić umiejętności radzenia sobie w nim. „Ludzka istota musi zdać tysiące testów, zanim stanie się wytrawna”⁴⁶.

Mencjusz wskazał na wiele metod nauczania, które pośrednio świadczą o jego wielkiej wiedzy i doświadczeniu w tym zakresie, ponadto brzmią bardzo współcześnie. Oto kilka z nich wraz z krótkim komentarzem. Jedną z metod jest dostosowanie nauczania do indywidualnych predyspozycji ucznia. Należy zmieniać nauczanie w zależności od ucznia, zachowywać elastyczność i wkładać wigor w te czynności. Kolejną metodą jest przedstawienie jasnych oczekiwań oraz zachęcenia uczniów do wyzwolenia własnej inicjatywy, aby mogli samodzielnie ćwiczyć i uczyć się realizując wyznaczone cele. Jeszcze inna metoda wskazuje na to, aby w sposób prosty przedstawiać rzeczy trudne, mówić na temat ze znanstwem oraz szczegółowo go objaśniać, uczyć uczniów w nawiązaniu do tego, co już wiedzą. Kolejna metoda podpowiada, że należy opierać swe argumenty na analogiach i stosować porównania, aby wyjaśnić zagadnienia, ponadto ilustrować najbardziej złożone koncepcje przykładami z życia⁴⁷. Jak opisał w księdze *Mengzi* Mencjusz sam wielokrotnie stosował analogie oraz czytelne porównania, aby wyłożyć swoje racje. Księga ta trafiła do kanonu konfucjańskiego, stanowiąc jedną ze zbioru czterech ksiąg będących wkładnią *Sześcioksięgu konfucjańskiego*⁴⁸.

W procesie nauczania-uczenia się należy dążyć do scalania nabytej wiedzy, szukać głębszego zrozumienia oraz ugruntowania wiedzy, uczyć się w sposób naturalny i bez pośpiechu, jednak w sposób stały, nabywając

⁴⁶ G. Zhengming, *Mencius (372-289 B.C.)*, “Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education. International Bureau of Education” 1994, t. XXIV, nr 1-2, s. 125-126.

⁴⁷ Tamże, s. 126-127.

⁴⁸ W XII w. Zhu Xi zebrał cztery księgi: *Wielką Naukę*, *Doktrynę Środka*, *Dialogi konfucjańskie* i *Księgę Mencjusza*, tworząc tzw. *Czteroksiąg konfucjański*, który wraz z wcześniejszym *Pięcioksięgiem konfucjańskim* (szósta *Księga Muzyki zaginęła*) stanowią kanon nauk konfucjańskich, porównywany czasem do chrześcijańskiej *Biblii*.

zaufania do siebie, nie wolno zniechęcać się przeszkodami, ale należy angażować się w pracę, poświęcając jej wystarczającą ilość czasu i energii⁴⁹.

Związki między założeniami pedagogicznej koncepcji Mencjusza a cechami wybranych współczesnych kierunków pedagogicznych

Niektóre poglądy pedagogiczne Mencjusza wydają się być bardzo współczesne. Konfucjanizm w odwołaniu tylko do nauk Konfucjusza jest bliski założeniom zwłaszcza pedagogiki pozytywistycznej i scjentyzmu. Opiera się na materialistycznej, statycznej i uporządkowanej wizji świata i społeczeństwa, w którym jednostka jest całkowicie podporządkowana jego interesom. W społeczeństwie patriarchalnym i hierarchicznym należy bezwzględnie podporządkować się autorytetom. Autorytet nauczyciela jest ważniejszy niż rodzica, urzędnika ważniejszy niż nauczyciela, a najważniejszy jest autorytet cesarza, oparty na boskich atrybutach. Nauka w szkole i cała edukacja są podporządkowane wartościom i normom zewnętrznym, narzuconym przez konserwatywny i autorytarny porządek społeczny. Treści kształcenia są oderwane od rzeczywistych potrzeb ludzkich. Ludzie mają taką samą naturę, a ich życie sprowadza się do realizacji zadań związanych ze ściśle określonymi rolami społecznymi. Tak mechanistycznie uporządkowane społeczeństwo ma być oparciem dla pokoju i porządku oraz stwarzać poczucie bezpieczeństwa jego członkom.

Mencjusz dokonał znacznych przewartościowań w obrębie tych założeń. Wszechświat w jego postrzeganiu wydaje się być wypełniony i uwarunkowany bardziej żywą i duchową energią qi, niż być stworzony z materialnej substancji. Normy etyczne wynikają z wnętrza człowieka, gdyż ma on dobrą naturę, a zaczątki cnót mogą się rozwinąć w procesie kształcenia, a przede wszystkim własnej, samowychowawczej pracy człowieka. Według Mencjusza w społeczeństwie najważniejszy jest nie władca, ale zwykły obywatel, który ma prawo protestować i buntować się przeciw władcy, gdy jest on niemoralny i nie dba o swoich obywateli, o właściwe warunki do życia w państwie. Edukacja służy przede wszystkim rozwojowi moralnemu i duchowemu człowieka. Nauczyciele o wysokim morale i odpowiedniej wiedzy oraz doświadczeniu powinni wspierać swych uczniów na drodze duchowej samorealizacji. Najważniejszą cnotą człowieka jest prawość, a sprawiedliwość społeczna i jej przestrzeganie wydają się być ważniejsze nawet od wartości życia. Mencjusz jednak nie wskazywał na miłość uniwersalną, nie twierdził, że każdego należy równie intensywnie obdarzać miłością, najważniejsi byli tutaj najbliżsi krewni, dla innych pozostawił uczucia przyjaźni. Kwestionował również poglądy,

⁴⁹ G. Zhengming, dz. cyt., s. 127.

według których natura ludzka jest zła lub neutralna⁵⁰, widząc w etyce opartej na założeniu rozwijania wrodzonych, pozytywnych załączków i stawiania się człowiekiem prawym jedyny właściwy, godny realizacji cel i sens ludzkiej egzystencji. W miejsce dotychczasowych argumentów uzasadniających rangę rozwoju moralnego przytaczanych przez Konfucjusza, a więc odwoływania się do użyteczności cnót i autorytetów dawnych władców, wprowadził argumentację o charakterze egzystencjalnym i psychologicznym. W jego konfucjanizmie człowiek stał się wielowymiarowy, a proces wychowania holistyczny, rozwijający nie tylko intelekt, ale też umysł krytyczny oraz emocje i uczucia, a nade wszystko cnoty prawości i humanitaryzmu, które uważał w swej koncepcji za główne atrybuty wszechświata moralnego. Nauczyciel i mędrzec w jego modelu edukacji mieli być pomocnikami na drodze urzeczywistniania prawdziwej natury człowieka, a wychowanie miało wyraźnie akcent antyautorytarny. Zgodnie z założeniami konfucjanizmu należało szanować rodziców, nauczycieli, urzędników i cesarza, ale też traktować ich w sposób krytyczny i nie tolerować nadużyć władzy wynikającej ze sprawowanego stanowiska. Można dostrzec to podejście w wypowiedzi Men Ke:

„Ten, kto szkodzi humanitarności, jest bandytą. Ten, kto sprawiedliwości szkodzi, jest osobą destrukcyjną. Taki ktoś to tylko facet. Słyszałem o zabiciu kogoś imieniem Zhou, ale nie słyszałem o zamordowaniu władcy. (...) Mędrzec jest podstawowym wzorcem w relacjach ludzkich”⁵¹.

Konfucjańska myśl pedagogiczna wzbogacona przez Mencjusza jest bliska przede wszystkim założeniom pedagogik: egzystencjalnej i personalistycznej, antyautorytarnej oraz niektórych nurtów pedagogiki humanistycznej, jak psychologia i pedagogika humanistyczna oraz pedagogika holistyczna. Związki te wydają się być teraz dość oczywiste. Choć nie są zupełne, to istnieją wyraźne podobieństwa. Pedagogika egzystencjalna w nawiązaniu do Martina Heideggera kieruje uwagę na troskę i sumienie jako wartości wyrastające z samej istoty człowieka i wskazujące na jego dobro⁵². Już samo zainteresowanie Mencjusza naturą ludzką i sensem ludzkiej egzystencji umiejscawia jego poglądy jako bliskie filozofii egzystencjalnej. Podobieństwo z egzystencjalizmem Heideggera można dostrzec, gdy weźmiemy pod uwagę zasady wychowania moralnego Mencjusza, przytoczone w tej pracy za Zhengmingiem. Chodzi tu zwłaszcza o podobieństwo z wymienioną

⁵⁰ A. Augustyniak, *Kultura filozoficznej dysputy w starożytnych Chinach*, „The Polish Journal of the Arts and Culture” 2012, nr 3, s. 271.

⁵¹ *Księga Mencjusza*, tł. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002, s. 351-352.

⁵² M. Heidegger, *Bycie i czas*, tł. B. Baran, WN PWN, Warszawa 1994, s. 329-330, 377 i nast.

czwartą zasadą, nakazującą badać własne sumienie w celu kultywowania dobroci. Z kolei u Jeana Paula Sartre'a wolność od wszelkich zewnętrznych autorytetów wydaje się być najistotniejszą wartością humanistyczną. Wolność wiąże z odpowiedzialnością za samego siebie i świat. Wolność wyboru według tego egzystencjalisty zawsze wiąże się z wyborem dobra dla siebie, ale też dla innych. Wartości moralne według Sarta to: uczciwość, prawdomówność, dbanie o rodzinę, żonę, dzieci, nie bicie ich itp., a więc są one zgodne z cnotą prawości w rozumieniu Mencjusza. Nie ma jednak u Sartre'a moralności powszechnej ani natury ludzkiej⁵³. Zachodzą zatem tutaj podobieństwa, ale też istotne różnice. Podobieństwa dotyczą wyboru dobra, troszczenia się o innych ludzi, poczynając od własnej rodziny oraz podążania indywidualną drogą moralną, jednak różnice dotyczą podstawowych założeń filozoficznych: samego istnienia natury ludzkiej oraz moralności powszechnej. Jednak już pedagogiczne zaangażowanie, wykazywane również przez Sartre'a⁵⁴, jest zgodne z przytoczoną piątą zasadą wychowania moralnego Mencjusza, wskazującą na potrzebę wyzbycia się apatii w działaniu oraz wykazania się hartem ducha. Ostatecznie, człowiek staje się tym, czym się uczyni, co jest poglądem wspólnym: zarówno Sartre'a⁵⁵, jak i Mencjusza. Istnieją również zbieżności z poglądami innych egzystencjalistów. Mencjusz, podobnie jak Carl Jaspers, szukał transcendencji i podobnie jak ten dwudziestowieczny filozof i psychiatra postrzegał transcendencję jako byt prawdziwy, pełny i pozytywny. Tyle że dla Mencjusza możliwe było osiągnięcie tego wymiaru istnienia już za życia i w pełni przez mędrca dzięki samowychowaniu, podczas gdy dla Jaspersa człowiekowi za życia mogły być dostępne zaledwie momenty czy migawki wglądu. Również dialog jako fundament pedagogiki w ujęciu Martina Bubera i innych egzystencjalistów jest obecny w myśli pedagogicznej Mencjusza. Jednak Mencjusz wydaje się bardziej koncentrować na dialogu niesymetrycznym w edukacji, w sposób dość charakterystyczny dla postrzegania relacji nauczyciel – uczeń na Wschodzie. Prawdopodobnie jednak myśl uczenia się od ucznia nie była mu obca, co można zauważyć, gdy rozpatrzemy jego poglądy o charakterze społeczno-politycznym. Zwierzchnicy mogą się mylić, a więc poddani mogą mieć rację i prawość może być ich cnotą. Dlatego należy wsłuchiwać się w racje osób będących niżej w hierarchii społecznej, co można odnieść zapewne również do relacji nauczyciel – uczeń. Spore zbieżności występują między myślą Gabriela Marcela a poglądami Mencjusza. Dla nich obu

⁵³ J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 1998, s. 28-30, 37, 46, 50.

⁵⁴ Tamże, s. 51.

⁵⁵ Tamże, s. 54.

niedorzeczne jest szukanie sensu egzystencji w posiadaniu rzeczy. Przejście od chęci posiadania do istnienia, którego celem jest samorealizacja dzięki miłości u Marcela, a u Mencjusza dzięki prawości i miłosierdziu, podkreślają te podobieństwa. Również inne cechy pedagogiki egzystencjalnej wymienione przez Janusza Tarnowskiego, polskiego przedstawiciela filozofii personalno-egzystencjalnej, jak „postulat autentycznego urzeczywistnienia swej egzystencji przez rozwój życia osobowego”⁵⁶, stanowią cechy wspólne tych porównywanych, a rozdzielonych wielkim obszarem czasoprzestrzeni, poglądów filozoficznych i pedagogicznych.

Również pedagogika personalistyczna zawiera szereg postulatów nieobcych, a czasem zdumiewająco zbieżnych z poglądami Mencjusza. W centrum zainteresowania obu filozofii jest osoba postrzegana dynamicznie, jako dokonująca intelektualnego poznania oraz wyboru własnej drogi życiowej. Wybitni przedstawiciele filozofii personalistycznej, jak Jacques Maritain, uważali, że jednostka jest ważniejsza od zbiorowości, a jednocześnie jest częścią natury i podlega jej prawom, a w swym działaniu powinna kierować się uniwersalnymi zasadami etycznymi. Należy szanować godność ludzką, aktywnie uczestniczyć w życiu naukowym, kulturalnym, politycznym itp., szanować przedstawicieli innych religii i umieć porozumieć się z nimi. Umiejętność samokierowania, ale też odpowiedzialności za swoje czyny i czyny innych ludzi, docieranie do wolności wewnętrznej przez miłość, jak to ujął Maritain, stanowią podstawowe cechy pedagogiki personalistycznej⁵⁷. Filozof ten w dziele *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* zauważył, jak to przekazał Marian Nowak, iż „w wychowaniu wskazane jest wzajemne przenikanie się rozumu i woli”⁵⁸. Zależności między rozumem a wolą rozważali w przeszłości między innymi: Sokrates, Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, a także Mencjusz, zajmujący się wspomnianą w tym artykule doktryną *Hao Ran Zhi Qi*. Wspólna płaszczyzna dla poglądów tych filozofów, w wielkiej mierze kształtujących rozumienie wychowania, zawiera się w stwierdzeniu, że człowiek wychowany to człowiek potrafiący działać etycznie. W poglądach Mencjusza dzięki woli człowiek potrafi zapanować nad umysłem i popędami oraz kroczyć drogą prawości⁵⁹. Personalisci, jak

⁵⁶ J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 257.

⁵⁷ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: tamże, s. 240.

⁵⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, WAIp, Warszawa 2008, s. 162.

⁵⁹ Rozumienie woli przez Mencjusza oraz doktryny *Hao Ran Zhi Qi* (*haoran zhiqi*) zostało dokładniej omówione w: Ch. Cheng, *A Theory of Confucian Selfhood: Self-Cultivation and Free Will in Confucian Philosophy*, w: *Confucian Ethics. A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community*, red. K.-L. Shun, D.B. Wong, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 138-139, 143-144.

Romano Guardini, sprzeciwiali się utożsamianiu człowieka z rolą społeczną, kulturalną czy ekonomiczną, jaką pełni w społeczeństwie, a wychowania z procesem, w którym człowieka można wszystkiego nauczyć⁶⁰. Doskonalenie się człowieka, takie uzdalnianie wychowanka, aby był w stanie samodzielnie kierować swym rozwojem, jest celem wychowania zbieżnym z poglądami pedagogicznymi Mencjusza. Również mencjuszowskie zainteresowanie przekazem wiedzy szkolnej przydatnej uczniowi w stawianiu się człowiekiem prawym, do tego w sposób indywidualistyczny i w oparciu o aktywność własną ucznia, zbiega się z postulatami pedagogiki personalistycznej. Jeszcze inna zbieżność dotyczy szczególnego zaabsorbowania personalistów rodziną i jej funkcjami wychowawczymi, co również znalazło swoje odniesienie w poglądach Mencjusza, tych dotyczących kształtowania relacji międzyludzkich w rodzinie jako podstawy wszystkich relacji społecznych. Oczywiście można również doszukiwać się istotnych różnic, a takie zaznaczą się bez wątpienia, gdy na przykład zestawimy personalizm katolicki, uwypuklając jego aspekt religijny z poglądami Mencjusza, akcentując przy tym odmienne założenia filozoficzno-religijne jego konfucjanizmu.

W nurtach pedagogiki antyautorytarnej, podkreślającej swobodę i indywidualność w wychowaniu, dochodzi do „głębokiej rewizji konserwatywnego, autorytarnego w swej istocie modelu wychowania i edukacji”⁶¹. Biorąc pod uwagę proces kształcenia, zwłaszcza młodego pokolenia, pedagogika antyautorytarna w naukach o wychowaniu zaznacza się jako prąd, który przeciwstawia się różnym odmianom autorytaryzmu i totalitaryzmu⁶². Mencjusz dążył do realizacji ideału wychowania człowieka prawego, samodzielnie dokonującego moralnych wyborów, przy czym wielokrotnie przeciwstawiał się wszelkim próbom traktowania pobłażliwie nagannych postępków zwierzchników i władców. Nie postulował wprost demokracji, jednak lud czy zwykłych ludzi uważał za ważniejszych niż władca czy państwo. Gdy posiadający władzę nadużywają jej, powinni być krytykowani, jeśli nie zajdzie poprawa, powinni być jej pozbawieni, aby lud nie ucierpiał⁶³. Zdaniem Hieronima E. Kubiaka, tradycja mencjuszowska, jako że przedstawia strategię reform społecznych opierających się na dyskursie moralnym,

⁶⁰ Tamże, s. 163.

⁶¹ B. Śliwerski, *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 378.

⁶² Tamże, s. 379.

⁶³ H.E. Kubiak, *Bieda i wykluczenie społeczne. Prolegomena*, w: *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, red. H.E. Kubiak, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012, s. 19-20.

akcentowaniu prawości, interesu publicznego, dobra i opieki społecznej, a także utrzymywania wspólnotowych więzi między dzierżącymi władzę, ich ministrami i urzędnikami oraz ludem, legła u podstaw późniejszych zróżnicowanych ruchów społecznych. Źle rozumiane: zysk, interes własny, bogactwo i władza, błędna koncepcja człowieka i budowanych w oparciu o nią systemów politycznych i ekonomicznych, powinny zostać zastąpione⁶⁴, zapewne rozwijaniem potencjału ludzkiego w procesie wychowania człowieka, wspierania jego rozwoju moralnego, rozwoju cnót humanitarności i prawości, doskonalenia się w celu stania się człowiekiem jak najbliższym ideałowi moralnemu Mencjusza⁶⁵. Tak wychowywany człowiek mógłby zbudować nowe społeczeństwo, wolne od wad obecnych społeczeństw, miłujące sprawiedliwość i pokój. Również polecane przez Mistrza Menga metody wychowania i nauczania są w dużej mierze zgodne z tymi wywodzącymi się z Ruchu Nowego Wychowania, które podjęła bezpośrednio pedagogika antyautorytarna i inne pedagogie i pedagogiki, jako że wielu ich przedstawicieli wywodzi się bezpośrednio lub pośrednio z tego ruchu.

Szukając podobieństw myśli pedagogicznej Mencjusza z nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej trzeba zaznaczyć, że szereg z nich już ukazano. Psychologia humanistyczna Abrahama Masłowa, Anthonego Suticha, Gordona Allporta, Charlotte Buhler, George'a Kelly'ego, Carla Rogersa, a nawet Ericha Fromma w dużej mierze oparła się na założeniach i wsparciu ze strony przedstawicieli fenomenologii, personalizmu i egzystencjalizmu. Dobrym przykładem jest wsparcie Masłowa przez psychologa egzystencjalnego Rollo Maya. Uczony ten w swych badaniach sporo uwagi poświęcił uchwyceniu istoty woli. Powiązał ze sobą ściśle wolę i intencjonalność, odwołując

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Mencjusz, oprócz wspomnianego „człowieka świętego lub doskonałego”, wymieniał inne wzorce rozwoju moralnego, czy też ideały wychowania. Nieco niżej sytuował „najwyższego człowieka lub mędrca”, jeszcze niżej „wielkiego człowieka”, a najniżej ze wskazywanych ideałów – „uczonego”. Trzeba jednak pamiętać, że są to stopnie rozwoju osobowości moralnej, które Mencjusz wiązał z możliwymi do zajęcia stanowiskami w społeczeństwie i państwie. „Uczony” był kandydatem na stanowiska w służbach rządowych lub niższych urzędniczych, „wielki człowiek” miał zajmować wyższe stanowiska urzędnicze, „najwyższy człowiek lub mędrzec” – najwyższe godności urzędnicze lub rządowe, a „człowiek święty czy doskonały” był ideałem etycznym. Zob.: *The Mind of Mencius*, dz. cyt., s. 119 i nast. Ten ostatni z wymienionych był prawdopodobnie predestynowany na idealnego władcę lub nauczyciela ludzkości, gdyż posiada wszystkie właściwości mu przypisywane, wymienione przez T. Pilcha: uniwersalizm swego przesłania, doskonałość moralną, wierność zasadom i prawdzie, nauczanie posiadające znamiona moralności humanistycznej, charyzmę oraz pozytywny osąd powszechny. Zob.: T. Pilch, *Nauczyciele ludzkości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M-O, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 579-580.

się przy tym do rozumienia angielskiego słowa *will*, oznaczającego coś, co ma się zdarzyć, a także coś, co jednostka może uczynić czyli postanowienia jednostki⁶⁶. To rozumienie woli i jej znaczenia jest bardzo bliskie poglądom Mencjusza, który twierdził, że wola decyduje o prawych wyborach człowieka.

Psychologia humanistyczna traktuje człowieka jako autonomiczny podmiot, który poznaje i kształtuje siebie i świat. Potrzeba rozwoju osoby w stronę podmiotowości, autonomii, tożsamości i odpowiedzialności jest tutaj szczególnie podkreślana. Podobnie ma to miejsce u Mencjusza. Odrzuca się przy tym autorytarne metody wychowania, koncentrując na demokratycznych. Maslow dowodził, że esencjonalna natura człowieka nie jest zła, lecz dobra lub obojętna⁶⁷. Jeszcze dalej poszedł Mencjusz wskazując na pozytywny charakter tej natury. Można powiedzieć, że zdanie Meng Ke w pedagogice humanistycznej podzielił Artur Brühlmaier, który wyprowadził podmiotowość z doskonałego i zdrowego rdzenia osobowości człowieka, z którego, jak u Mencjusza, można wyprowadzić również rozróżnienie dobra i zła, i to dzięki zindywidualizowanemu, twórczemu nauczaniu. Niezależnie od uwarunkowań biologicznych i społecznych, przez odwołanie się do siły wewnętrznej, „boskiej iskry”, człowiek może wznieść się do stanu moralnego⁶⁸. Maslow powiązał edukację w różnych jej aspektach i formach z tzw. doświadczeniami szczytowymi oraz rozwijaniem tzw. Wartości-B. Są to najważniejsze i naturalne w swej istocie cele wychowania. Doświadczenia szczytowe (ang. *peak experiences*), czyli transcendentne są niezależne od uwarunkowań kulturowych i społecznych, stanowią obszar wspólny wszystkim ludziom, stanowią też esencję wszystkich religii, a Wartości-B (ang. *B-Values*), czyli zawarte w „Bycie samym w sobie”, stanowią istotę człowieczeństwa, są podstawą dla doświadczeń wieczności i jedności. Wśród nich można odnaleźć m.in.: całość, doskonałość, sprawiedliwość, prostotę, dobroć, prawdę i autonomię, a większość w eksplikacji powiązana jest z uczciwością, powinnościami wobec innych, dążeniem do spełnienia, samoaktualizacją⁶⁹. W tym aspekcie poglądy Maslowa w dużej mierze pokrywają się z poglądami Mencjusza, obaj widzą w edukacji sprzymierzeńca w duchowej i moralnej samorealizacji człowieka. W psychologii, psychoterapii i pedagogice Rogersa

⁶⁶ R. May, *Miłość i wola*, tł. H. i P. Śpiewakowie, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993, s. 256.

⁶⁷ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990, s. 253-254.

⁶⁸ A. Brühlmaier, *Kształcenie człowieka*, tł. M. Wojdak-Piatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 167 i nast.

⁶⁹ Związkom doświadczeń szczytowych i Wartości-B z edukacją i jej celami Maslow poświęcił dwa rozdziały w jednej ze swych prac: A.H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York 1987, s. 162 i nast., 173 i nast.

można dostrzec wiele związków z ideami dalekowschodnimi, co wykazałem w innym artykule⁷⁰, tutaj wskażę na dostrzeżone związki tylko z ideami pedagogicznymi Meng Ke. Zachodzą one bez wątplenia między zasadami wychowania moralnego u Mencjusza, według których również nauczyciel powinien dbać o wysoki poziom własnej moralności i stale ją rozwijać, stawiając sobie nieustannie pytania, jak przytoczone wcześniej w opisie drugiej zasady moralnej. Rogers zachęca do stawiania podobnych pytań, jak np. o właściwą, pełną szacunku postawę wobec innych⁷¹. Do najważniejszych cech postawy facylitatora należy jego autentyczność, gotowość, empatia i twórczość⁷², w większości również podkreślane przez Mencjusza. Metody kształcenia stosowane m. in. przez Rogersa wykazują także dużą zbieżność z tymi wskazywanymi przez Meng Ke. Przykładem jest wdrażanie do samodyscypliny ucznia w procesie humanistycznego uczenia się, do wysiłku i indywidualnego planowania nauki oraz odpowiedzialności za własną pracę, jak również posiadania rozległej wiedzy przez nauczyciela i umiejętnego przekazywania jej w nawiązaniu m. in. do własnego doświadczenia. Nauczyciel ma pomagać czy też ułatwiać zmianę i wzrost ucznia, a nie polecać ją czy wymuszać⁷³. Oczywiście tych związków z nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej jest znacznie więcej. Można doszukiwać się ich w nawiązaniu do koncepcji wychowania bez porażek Thomasa Gordona, wskazującej na stosowanie metod demokratycznych i dialogowych w wychowaniu czy w poglądach Heinricha Daubera, łączącego procesy polityczne, społeczne, psychologiczne, terapeutyczne z pedagogicznymi w zintegrowaną całość. Również u Ericha Fromma, którego należy traktować jako uczonego związanego z psychologią humanistyczną i pedagogiką krytyczną, wyraźnie widać zbieżność poglądów z Mencjuszem, dotyczącą odrzucenia postaw posiadania oraz nabycia zdolności krytycznej analizy rzeczywistości społecznej i psychologicznej w celu odrzucenia indoktrynacji.

Badane związki zachodzą także z zapatrywaniami niektórych przedstawicieli pedagogiki kultury. Na przykład według Edwarda Sprangera celem wychowania jest „jednostka charakteryzująca się twórczą osobowością

⁷⁰ Zob. P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 139 i nast.

⁷¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998, s. 130-131.

⁷² Tamże, s. 120.

⁷³ J. Grochulska, *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt” 1992, wydanie specjalne, s. 14-16.

i wrażliwością moralną⁷⁴, a więc występuje tutaj pewna zgodność w zakresie teleologicznym z Mencjuszem. Wyraźne związki występują również z systemem pedagogicznym Sergiusza Hessena, uważanego za przedstawiciela pedagogiki kultury i personalistycznej. Wymienia on cztery poziomy bytu człowieka. Najpierw występują dwa poziomy: byt biologiczny i społeczny. Następnie wyłania się poziom bytu kultury duchowej, realizowany dzięki wychowaniu, wykształceniu i współuczestnictwie w dobrach kultury. Dostarcza on człowiekowi zadowolenia z wykonywanych zadań oraz wypełnionych powinności i prowadzi do osadzenia się osobowości we wspólnocie duchowej⁷⁵. Poziom bytu błogosławionego, dostarczającego prawdziwej radości, gdy ludzka dusza osiąga Królestwo Boże jest ostateczny. Jak to ujął Janusz Gajda:

„Podstawą wychowania jest dla Hessena czynna miłość bliźniego. Realizacja tej najwyższej warstwy oznacza osiągnięcie ostatecznego celu wychowania moralnego, a więc przewyciężenie bezwładu istnienia. (...) W tej najwyższej warstwie ogólnego zjawiska wychowania – podkreślał dalej Hessen: «wychowanie moralne przyjmuje więc charakter wyzwolenia człowieka, czyli posługując się tradycyjną terminologią filozofii chrześcijańskiej, zbawienia». Oznacza to pełne wyzwolenie duchowe, zdolność do transcendencji i przyjęcie życia wiecznego⁷⁶».

Cele wychowania moralnego Hessena okazują się zbieżne z celami wskazywanymi przez niektórych egzystencjalistów, celami edukacji według Masłowa oraz doktryną Hao Ran Zhi Qi Mencjusza.

Jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku w Polsce Andrzej Szyszko-Bohusz starał się wykreować nowy kierunek pedagogiczny – pedagogikę holistyczną, która zajmowała się procesem wspierania rozwoju i doskonalenia osobowości nauczyciela i ucznia w dobie głębokiego kryzysu cywilizacji naukowo-technicznej, zagrożenia i upadku wartości humanistycznych i moralnych. Uczony powoływał się przy tym głównie na poglądy Johanna Heinricha Pestalozziego, A. Masłowa, C.R. Rogersa i Fritza Perlsa⁷⁷. Sama idea powołania i cele pedagogiki holistycznej są zgodne z poglądami pedagogicznymi mistrza Menga. Należy dodać, że w polskiej pedagogice idee te rozwijał w swoich pracach B. Śliwerski, a także pokrewne wysiłki poczynił Wiktor Żłobicki, który m.in. w dziele dotyczącym edukacyjnego aspektu koncepcji i szkoły Gestalt, wskazał holistyczne efekty rozwoju

⁷⁴ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 33.

⁷⁵ Tamże, s. 52-54.

⁷⁶ Tamże, s. 55.

⁷⁷ Zob. A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1989.

człowieka uzyskiwane w wyniku zastosowania podejścia Gestalt w procesie edukacyjnym⁷⁸. Na podobny proces wychowania, zawierający cele rozwoju nie tylko społecznego, ale racjonalnego, emocjonalnego i duchowego wskazywał Mencjusz.

Również proponowana przez Wojciecha Pasterniaka pedagogika wyższych stanów świadomości, a po części pedagogika teonomiczna, zawierają w sobie ideę zaawansowanej pracy nad poznaniem samego siebie w procesie medytacji, scalającej inteligencję intelektualną, emocjonalną i duchową. Uczony odwołał się m.in. do poglądów niemieckiego pedagoga Gestalt Hilariona P. Petzolda. Zdaniem Pasterniaka osiągnięcie mądrości jest możliwe nie w zwyczajnych, ale w wyższych stanach świadomości. Nie można zatem zaniedbywać we współczesnej edukacji najważniejszych kwestii człowieka, czyli możliwości samopoznania, doświadczenia wolności i spontaniczności oraz podążania za głosem serca. Jest to możliwe dzięki wychowaniu moralnemu oraz wkroczeniu na obszar metafizyczny edukacji, a rezultaty takiej edukacji dotyczyć będą również naprawy zdewastowanego, przeżywającego poważne kryzysy, współczesnego świata,⁷⁹. Jak napisał Xinzhong Yao, według Mencjusza człowiek staje się wielki, gdy rozwinięte serce w pełnym zakresie. Proces nauki służy doskonaleniu się, rozwijaniu zmysłu moralnego i gromadzeniu prawości⁸⁰. Uczony pisał dalej o wielkim człowieku w rozumieniu Meng Ke:

„Jego serca nie wymaże bogactwo ani honory, jego prawości nie zmąci bieda ani trudne położenie, jego woli nie zmieni siła ani przemoc. Przez samodoskonalenie człowiek osiąga wielkość i całkowitą przemianę, co uprawnia go do noszenia miana mędrca. W ten sposób Mencjusz wyraża swoją optymistyczną koncepcję przeznaczenia człowieka, twierdząc, że każdy ma w swojej naturze potencjał mądrości, a «mędrzy w rodzaju Yao i Shuna są tacy sami jak wszyscy inni»⁸¹.

Idea naprawy świata, zaprowadzenia pokoju i sprawiedliwości w społeczeństwie dzięki realizacji wychowania moralnego, które w procesie edukacji sięga do wymiaru metafizycznego i duchowego, nie tylko zawiera się

⁷⁸ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 276.

⁷⁹ W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zielona Góra 2003, s. 77.

⁸⁰ X. Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tł. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 79.

⁸¹ Tamże. W cytacie pominięto odwołania do tekstów źródłowych.

w psychologii i pedagogice humanistycznej⁸², lecz są nią przesiąknięte także poglądy Meng Ke.

Podsumowanie

Uogólniając charakter związków między myślą pedagogiczną Mencjusza a założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej należy stwierdzić, że związki te lokują się przede wszystkim w obszarze wyznaczonym przez idealizm kantowski w pedagogice. Dotyczą one zatem tych idei i poglądów, które podkreślają rangę wychowania moralnego, wychowania do wolności oraz samorealizacji duchowej opartej na urzeczywistnieniu istoty człowieczeństwa. Poznając odmienione przez Mengzi oblicze wychowania konfucjańskiego, nie tylko lepiej zrozumiemy postawy i motywy kształcenia swych dzieci przez imigrantów wietnamskich w Polsce, jak również napływających coraz liczniej do naszego kraju migrantów z Chin, ale przede wszystkim idee własnej kultury, w tym paradygmaty i racjonalności pedagogiczne.

Bibliografia

- Augustyniak A., *Kultura filozoficznej dysputy w starożytnych Chinach*, "The Polish Journal of the Arts and Culture" 2012, nr 3.
- Brühlmaier A., *Kształcenie człowieka*, tł. M. Wojdak-Piatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Burns K., *Księga mędrców Wschodu*, Świat Książki, Warszawa 2006.
- Cheng Ch., *A Theory of Confucian Selfhood: Self-Cultivation and Free Will in Confucian Philosophy*, w: *Confucian Ethics. A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community*, red. K.-L. Shun, D.B. Wong, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- Cynarski W.J., *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Grochulska J., *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt” 1992, wydanie specjalne.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tł. B. Baran, WN PWN, Warszawa 1994.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁸² Idea ta w zachodniej myśli psychologicznej znajduje swój pełniejszy wyraz w założeniach psychologii transpersonalnej A. Maslowa i jego kontynuatorów.

- Huanyin Y., *Konfucjusz (551-479)*, w: *Mysliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996.
- Księga Mencjusza*, tł. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002.
- Kubiak H.E., *Bieda i wykluczenie społeczne. Prolegomena*, w: *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, red. H.E. Kubiak, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.
- Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, opr. Z. Nanowski, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967.
- Maslow A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York 1987.
- May R., *Miłość i wola*, tł. H. i P. Śpiewakowie, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993.
- Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrkach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999.
- Rainey L., *Mencius and his vast, overflowing qi (haoran zhi qi)*, "Monumenta Serica" 1998, nr 46.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, WAIp, Warszawa 2008.
- Pasterniak W., *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zielona Góra 2003.
- Pilch T., *Nauczyciele ludzkości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M-O, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Religa M., *Wstęp*, w: Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrkach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999.
- Sartre J.P., *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 1998.
- Szysko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1989.
- Śliwerski B., *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.

- The Mind of Mencius*, tł. i opr. E. Faber, Houghton, Mifflin & CO., Boston 1882.
- Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tł. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997.
- Wołoszyn S., *Wychowanie i 'nauczanie' w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Wójcik A.I., *Konfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Yao X., *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tł. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Zhengming G., *Mencius (372-289 B.C.)*, "Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education. International Bureau of Education" 1994, t. XXIV, nr 1-2.
- Zieliński P., *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Zieliński P., *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Zieliński P., *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)*, w: „Podstawy Edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym” 2010, t. 3.
- Zieliński P., *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Modern character of pedagogical thought of Mencius, second most important Confucian

An author focused on review of pedagogical thought of Mencius, second, after Confucius, most important Confucian, that in great measure shaped that philosophical-religious system. Generally, Mencius is not mentioned in Polish pedagogical literature, that is why the author presented his

philosophical, social, political, psychological and pedagogical views as well as their relations to principles of modern pedagogical trends, especially with existential, personalistic, cultural and antiauthoritarian pedagogics and some currents in psychology and humanistic pedagogics like holistic one. The author particularly dealt with Confucianism issues in Polish pedagogical writing, social order and educational ideal according to Confucius, Mencius's educational ideal, principles and methods of moral education trends and teaching methods as well as associations between pedagogical conception of Mencius and principles of modern currents of Western pedagogics. These associations are particularly placed in a field of moral education, education for freedom and spiritual self-realization, thanks to realization of essence of humanity, that in Western pedagogics was set by Kant's idealism. Acquaintance of Mengzi's pedagogical thought allows also to understand modern paradigms and pedagogical rationality better.

Danuta Wosik-Kawala

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wizerunek ciała młodzieży o zaniżonej samoocenie

Wprowadzenie

Współczesny świat kreuje kult ciała. Najważniejsza zatem staje się fizyczność, cielesność i młody wygląd. Natomiast inne wartości stają się drugo-, a nawet trzecioplanowe. Media zachęcają do prowadzenia zdrowego trybu życia opartego na odpowiedniej diecie i dbaniu o swoją kondycję fizyczną. Ważne jest, by czuć się pięknie i młodo. Zatem o wartości człowieka zaczyna decydować nie to, kim jest, lecz to, jak wygląda. Wyidealizowany obraz ciała kreowany przez media stanowi normę, w jakiej powinno się funkcjonować. Przedstawiany obraz kobiety to osoba młoda, szczupła, długonoga, z płaskim brzuchem, pięknym biustem, gęstymi, lśniącościami włosami, śnieżnobiałym uśmiechem, długimi podkręconymi rzęsami, idealnej cerze, zadbanymi dłońmi – po prostu piękna. Natomiast mężczyzna powinien być wysoki, wysportowany, zadbany, umięśniony, z włosami bez łupieżu i posiadać wybielony uśmiech.

Oczywiście dbanie o własny wygląd z pewnością jest wymogiem naszych czasów, jednakże gdy zajęcia z tym związane nabierają obsesyjnego charakteru, działania kompulsywnego, niejednokrotnie związanego nie tylko z ulepszeniem własnego wizerunku, ale pośrednio zagrażającym zdrowiu i życiu, wówczas staje się to niebezpieczne. Na przestrzeni wieków również starano się dbać o swój wygląd, stosując m.in. ubrania maskujące sylwetkę, peruki, makijaż – tak, by ukryć mankamenty urody i podkreślić to, co atrakcyjne. Jednakże współcześnie codzienność zdominował „kult piękna”. Niestety swoim zasięgiem obejmuje on wszystkich – zarówno kobiety, jak i mężczyzn, osoby w sile wieku, jak też starsze. I co najgorsze – również dzieci. W codzienności szkolnej coraz częściej pojawiają się sytuacje nowe, które wymagają od pedagogów poszerzania wiedzy w tym zakresie. Celem artykułu jest ukazanie wizerunku ciała młodzieży o zaniżonej samoocenie.

Atrakcyjność fizyczna jako czynnik mający wpływ na samoocenę człowieka

Wizerunek ciała stanowi umysłową reprezentację zawierającą w sobie percepcję swojego wyglądu, która silnie wiąże się ze stanami afektywnymi oraz aktywnie oddziałuje na zachowanie i samoocenę. Percepcja i ocena własnego ciała oraz powstałe w ich następstwie myśli i uczucia w znaczący sposób wpływają na plany życiowe, decydują o tym, w jakie interakcje społeczne wchodzi człowiek, wpływają na jego dobrostan¹.

Nadmierna koncentracja na własnej fizyczności prowadzić może do budowania lub poszerzania wiedzy na temat własnego „ja” na podstawie obrazu ciała. Może to łączyć się z przekonaniem, że wygląd zewnętrzny jest odzwierciedleniem osobowości człowieka². Stąd przeświadczenie, że szczupła sylwetka oznacza dyscyplinę, samokontrolę, aprobatę społeczną, jest oznaką posiadania pożądaných cech psychicznych, a nawet gwarancją sukcesu życiowego³. Atrakcyjność fizyczna jako najbardziej widoczna cecha człowieka coraz częściej determinuje jego powodzenia lub niepowodzenia zarówno osobiste, jak i zawodowe. Staje się wyznacznikiem jego atrakcyjności dla innych osób, akceptacji samego siebie, czynnikiem decydującym o lubieniu czy nielubieniu kogoś⁴. Stanowi ważny element mający wpływ na samoocenę człowieka. Jednocześnie ważne jest nie tyle, jak realnie wygląda ciało, lecz to jak je dana osoba spostrzega⁵. Zniekształcenia wynikające z niewłaściwej oceny samego siebie zazwyczaj mają źródło w samoocenie jednostki. Na

¹ I. Sikorska, J. Sawicka, B. Smiatek, K. Sulik, K. Węglowska-Król, Po co młodym ludziom modyfikacje ciała? w: A. Brytek-Matera (red.), Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010, s. 150; A. Brytek-Matera, Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym, Wyd. Difin SA, Warszawa 2008; A. Głębocka, A. Banach, Czy program Jak dobrze wyglądać nago? wpływa pozytywnie na jego odbiorców? Pomiar wybranych wskaźników samowiedzy w badaniach eksperymentalnych w: A. Brytek-Matera (red.), Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010, s. 174.

² A. Brytek-Matera (red.), Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010, s. 7.

³ D. Krzemionka-Brózda, Sekret ciała. Doświadczenie przez kobiety własnego ciała jako piętna jawnego (nadwaga) bądź ukrytego (zaburzenia odżywiania) a określanie własnej tożsamości, w: A. Brytek-Matera (red.), Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010, s. 28; B. Bereza, Wpływ wskaźnika masy ciała na realny i idealny obraz siebie. Badania na populacji mężczyzn z nadwagą, w: A. Brytek-Matera (red.), Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010, s.47.

⁴ M. Lipowska, P. Petrus, Samoocena młodzieży a preferowane przez nią wyznaczniki atrakcyjności fizycznej partnera, w: „Psychologia Rozwojowa” 2004, t. 9, nr 2, s. 141.

⁵ D. Krzemionka-Brózda, op. cit., s. 30.

postrzeżenie atrakcyjności własnego ciała wpływa bowiem subiektywna ocena jego rozmiarów, ocena atrakcyjności własnego ciała i pojawiające się w związku z tym reakcje i emocje oraz zachowania adaptacyjne i kompensacyjne towarzyszące ocenie wyglądu⁶. Zdaniem Krzysztofa M. Jusińskiego „są osoby, które poprzez ciało próbują pokazać własną atrakcyjność. Ładne opakowanie ma przekonać innych, że za nim kryje się ciekawe wnętrze”⁷.

W naszej kulturze powszechność ideału piękna promowanego przez różnego rodzaju wpływy m.in. reklamy, czasopisma, modę, literaturę oddziałuje na człowieka już od najwcześniejszych lat życia. Jednocześnie to, co dobre, godne naśladowania zazwyczaj jest piękne, a to, co złe – brzydkie.

Małgorzata Karwatowska⁸ dokonała analizy wizerunku nastolatki promowanej w czasopismach młodzieżowych. Otrzymane przez nią wyniki wskazują, że nastolatka powinna być szczupła, zgrabna, mieć duże piękne oczy, posiadać zmysłowe usta, piękną cerę, jedwabiście miękkie, rozświetlone, gęste włosy, powinna też modnie się ubierać i być opalona. Biorąc pod uwagę, że okres dojrzewania to czas intensywnych zmian zachodzących w organizmie młodego człowieka, w konsekwencji których często jest on rozdrażniony, przeczulony na punkcie własnej osoby i zazwyczaj niezadowolony z siebie i swojego wyglądu, to porównanie siebie z nastolatkiem kreowanym przez media najczęściej nie wygląda korzystnie. Istniejąca rozbieżność pomiędzy rzeczywistym a wyimaginowanym obrazem siebie przyczynia się do zaangażowania w kreowanie własnego wyglądu. Dotyczy to zwłaszcza osób o niskiej samoocenie.

Znaczenie samooceny dla funkcjonowania człowieka

Samoocena ma znaczący wpływ na różne aspekty życia i funkcjonowania człowieka. Ogólnie jest określana jako subiektywna, pozytywna lub negatywna postawa odnosząca się do oceny własnej osoby. Stanowi nie tylko zbiór przekonań o charakterze poznawczym, ale również obejmuje związane z nimi reakcje emocjonalne⁹. Jej poziom wpływa na funkcjonowanie

⁶ B. Bereza, op. cit., s. 48.

⁷ K. M. Jusiński, *Drżące ciało za pawim ogonem*, w: „Charaktery” 2003, nr 5 (75), s. 12.

⁸ M. Karwatowska, *Gazetowa dziewczyna. Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopismach młodzieżowych*, w: B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Wyd. UMCS, Lublin 2006.

⁹ M. Błachno, A. Kołakowski, S. Wójtowicz, T. Wolańczyk, A. Bryńska, A. Pisula, M. Złotowska, *Samoocena chłopców z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeń koncentracji uwagi – doniesienia wstępne*, w: „Psychiatria Polska” 2013, t. 47, nr 2, s. 282.

jednostki w tym na jej aktywność życiową, jakość kontaktów interpersonalnych, samopoczucie, odporność na stres a także obraz własnego ciała¹⁰.

Zgodnie z definicją Bogdana Wojciszke i Dariusza Dolińskiego¹¹, samoocena to afektywna reakcja człowieka na samego siebie, która analogicznie do innych reakcji afektywnych może mieć charakter zarówno (gorącej) intensywnej emocji, jak i (zimnego) zintelektualizowanego sądu. Zatem samoocena stanowi oceniająco-wartościujący komponent pojęcia o sobie samym. Informacje dotyczące własnej osoby, cechy składające się na wiedzę o samym sobie stanowią przesłankę do oceny własnych możliwości w różnych sytuacjach i dziedzinach życia¹². W literaturze przedmiotu istnieje wiele podejść w definiowaniu samooceny. Najczęściej jednak uważa się, że jest to zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby, a dotyczą one właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych¹³. Samoocena jest strukturą dynamiczną, kształtującą się w ciągu całego życia, jednak najważniejszy okres w jej rozwoju przypada na dzieciństwo i dorastanie. Samoocena dziecka transferuje bowiem na funkcjonowanie człowieka w późniejszych okresach jego życia. Wyuczone w dzieciństwie i utrwalone w młodości strategie działania, warunkowane przez poziom samooceny, człowiek w sposób nieświadomy powtarza w późniejszym swoim życiu¹⁴. Znając zatem objawy charakterystyczne dla osób o różnym poziomie samooceny można przewidzieć ich zachowania w wielu sytuacjach, a także wypracować odpowiednie metody wsparcia w celu usprawnienia prawidłowego funkcjonowania tych osób.

Oczywiście najlepiej jest, gdy poziom samooceny człowieka jest umiarkowanie wysoki, gdyż wtedy zna on swoje możliwości psychofizyczne, swoje słabe i mocne strony. Posiada własny światopogląd i hierarchię wartości. Jest odpowiedzialny, zrównoważony emocjonalnie, wierzy we własne siły, wyznacza sobie realistyczne cele. Jest przekonany o słuszności obranej drogi życiowej, ale też zdolny do zajmowania elastycznego stanowiska. Uważa siebie za osobę wartościową, życzliwą, mającą zaufanie do innych, przejawiającą dużą efektywność społeczną. Jego ideał siebie nie jest zbyt odległy od realnego obrazu siebie¹⁵. Natomiast zbytne zbliżenie się do skrajności – czy to

¹⁰ M. Korczyński, Radzenie sobie w sytuacjach trudnych przez policjantów a ich samoocena, w: „Zdrowie publiczne”, tom 12, suppl. 1, Lublin 2002, s. 102.

¹¹ B. Wojciszke, D. Doliński, Psychologia społeczna, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2008, t.2, s. 323.

¹² H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.

¹³ J. Kirenko, E. Sarzyńska, *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 90.

¹⁴ por. S. Siek, *Formowanie osobowości*, Wyd. ATK, Warszawa 1986a, s. 254.

¹⁵ S. Siek, *Relaks i autosugestia*, Wyd. KAW, Warszawa 1986b, s.96-97; H. Kulas, op. cit., s. 407.

przesadne wyidealizowanie siebie, czy też zaniżona samoocena – skutkuje zawsze niewłaściwie postrzeganym obrazem swojej osoby.

Ta pierwsza – przesadna idealizacja – staje się układem odniesienia, z którym człowiek się porównuje. Prowadzi to do stawiania sobie zbyt surowych wymagań (wymagania te przekraczają możliwości danej osoby, w związku z tym ich realizacja jest niemożliwa, efektem czego jest odczuwanie niechęci i nienawiści do siebie); oskarżania siebie (co związane jest z niewypełnianiem stawianych sobie wymagań, rezultatem czynionych sobie oskarżeń jest wzrost niepokoju, poczucia winy, wyrzuty sumienia); umyślnego wystawiania siebie na frustrację (odmawianie sobie czegoś, udręczanie siebie, odczuwanie pogardy wobec siebie); autodestrukcji (są to zachowania, których nieświadomym motywem jest niszczenie siebie, własnego ciała, sił psychicznych, pozycji społecznej; zachowania te mogą występować jako chwilowe napady lub trwać przez dłuższy czas, mogą występować jako gwałtowne czyny lub jako marzenia i wyobrażenia, dotyczyć mogą spraw ważnych lub błahych). Wśród innych przejawów charakterystycznych dla osób o zbyt wysokiej samoocenie można wymienić potrzebę perfekcji oraz przesadną, nadmierną, neurotyczną ambicję, co oznacza, że jednostka taka zawsze musi być w centrum uwagi, być kimś najatrakcyjniejszym, najinteligentniejszym, najoryginalniejszym. Należy dodać, że działania te są kompulsywne, tzn. człowiek nie może tego nie robić, ponadto wykazuje przesadną reakcję na niepowodzenie oraz nienasyconą pragnień i działań, gdyż nie może uwolnić się od swych potrzeb¹⁶.

Konsekwencją zaniżonej samooceny jest zmniejszenie własnej aktywności oraz unikanie trudniejszych zadań¹⁷. Niski poziom samooceny powoduje, iż człowiek przeżywa w stosunku do siebie negatywne emocje i nie czuje się szczęśliwy. W przypadku doświadczania nowych sytuacji, nieadekwatnie ocenia swoje możliwości poradzenia sobie z nimi. Osoby o niskiej samoocenie mają dość silnie rozwinięte życie wewnętrzne, w którym centralne miejsce zajmuje własna osoba, własne trudności i kłopoty¹⁸. Skrajnie niska samoocena jest czynnikiem predysponującym do emocjonalnych problemów i zaburzeń¹⁹. Z czasem zaburzenia te mogą przybrać formę uzależnień. W literaturze przedmiotu wyróżniamy dwie podstawowe

¹⁶ S. Siek, *Relaks...*, op. cit., s. 101-107.

¹⁷ J. Reykowski, „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 15, s. 50-55.

¹⁸ S. Ziller 1969, za: H. Kulas, Mechanizm funkcjonowania samooceny, w: „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 4, s. 405.

¹⁹ B. Józefik, G. Iniewicz, R. Ulasińska, Wzory przywiązania, samoocena i płęć psychologiczna w anoreksji i bulimii psychicznej, w: „Psychiatria Polska” 2010, t. 44, nr 5, s. 666.

kategorie uzależnień. Pierwsza to uzależnienia od substancji, gdzie mamy do czynienia z substancją uzależniającą, zaś druga to uzależnienia niesubstancjalne przejawiające się utratą kontroli nad pewnymi czynnościami czy też zachowaniami. Ta kategoria nazywana jest zaburzeniami nawyków i popełdów (impulsów)²⁰ i najczęściej określana jako uzależnienia behawioralne. W przypadku tej grupy uzależnień charakterystyczny jest pojawiający się i utrzymujący przymus wykonywania pewnej czynności, utrata kontroli nad czasem jej wykonywania, polegająca na wydłużeniu owego czasu, pojawienie się dolegliwości zespołu abstynencyjnego w sytuacji niewykonania czynności, jak i kompulsywne pragnienie kontynuowania wykonywanej czynności pomimo jej negatywnego wpływu na funkcjonowanie psychiczne, społeczne, a nawet stan fizyczny²¹.

W tym miejscu chciałam swoje rozważania ograniczyć do zaburzeń, których występowanie coraz częściej można zaobserwować wśród osób bardzo młodych, przeważnie nastoletnich. Mój wybór wiąże się z faktem, że w swojej początkowej fazie zaburzenia związane z wykonywaniem pewnych czynności są trudne do rozpoznania przez nauczycieli czy rodziców i najczęściej są interpretowane przez dorosłych w sposób diametralnie różny – jako przejaw dbania przez młodzież o własne zdrowie i wygląd. Do tego typu zaburzeń zaliczyć można: anoreksję nervosę, alkoreksję, bulimię, bigoreksję i tanoreksję.

Zaburzenia występujące u dzieci i młodzieży wynikające z ich zaniżonej samooceny

Anoreksja nervosa

Termin *anorexia* pochodzi z języka greckiego i oznacza brak (*an*) apetytu (*orexis*). Anoreksja nervosa to poważne zaburzenie o podłożu psychicznym. Zaburzenie to występuje także pod nazwą anoreksja psychiczna, jadłowstręt psychiczny lub brak łaknienia²². Polega na celowym działaniu nastawionym na jak największą utratę masy ciała, z jednoczesnym zaburzoną obrazem własnego ciała, jest odmianą dysmorfofobii, czyli zaburzenia psychicznego wyrażającego się w przekonaniu o nieestetycznym wyglądzie

²⁰ Na podstawie ICD-10 (Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – International Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth revision).

²¹ L. Cierpiałkowska, Kierunki rozwoju współczesnej psychologii uzależnień, w: L. Cierpiałkowska, *Oblicza współczesnych uzależnień*, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 21; B. Hoffman, Anoreksja – przyczyny, skutki, leczenie, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 2, s. 30.

²² B. Szuirowska, *Anoreksja w rodzinie*, Wyd. Difin, Warszawa 2011, s. 29.

lub budowie własnego ciała²³. Pierwszoplanową rolę w tym działaniu odgrywa niejedzenie²⁴. Dominującą cechą anoreksji jest konsekwentne dążenie do bycia coraz szczuplejszym, jednakże gdy zostanie osiągnięta docelowa masa ciała, zastępują ją kolejne coraz niższe²⁵. Specyficzną odmianą anoreksji jest alkoreksja należąca do niesklasyfikowanych zaburzeń odżywiania, polegająca na zastępowaniu jedzenia alkoholem, w celu uzyskania i utrzymania szczupłej sylwetki²⁶. Osoby chore mają jednocześnie świadomość tego, że alkohol nie ma żadnych wartości odżywczych²⁷.

Najczęściej anoreksja zaczyna się niewinnie od odchudzania się. Osoba chora systematycznie unika jedzenia pokarmów wysokoenergetycznych, bogatych w tłuszcze i węglowodany. Ukrywa i wyrzuca jedzenie, aby bliscy myśleli, że zjadła posiłek. Kolejny krok to prowokowanie wymiotów bezpośrednio po jedzeniu, zażywanie środków przeczyszczających lub odwadniających, a także systematyczne uprawianie ćwiczeń fizycznych. Z czasem redukcji ulega liczba posiłków, zmienia się ich jakość, pogarsza stan zdrowia. Jednocześnie rozwojowi choroby towarzyszy nastrój euforii związany z poczuciem władzy i kontroli nad własnym ciałem, który doprowadza do stopniowego zmniejszania racji żywnościowych i zwiększenia intensywności ćwiczeń fizycznych. Odczuwane jest poczucie „wyższości moralnej” nad innymi ludźmi spowodowane surowym przestrzeganiem narzuconych sobie zakazów i zobowiązań. Stan ten sprzyja doznawaniu i potwierdzaniu poczucia własnej wartości, jak i poczuciu trenowania tzw. silnej woli poprzez stosowanie rygorystycznych ograniczeń²⁸. Wymagania związane z restrykcyjnym ograniczeniem jedzenia zapewniają anorektykowi poczucie bezpieczeństwa i sukcesu, wpływają na lepsze poczucie własnej wartości. Chorzy z anoreksją odrzucają potrzebę leczenia, gdyż uważają się za osoby zdrowe, sprawne, czerpiące z panowania nad sobą poczucie siły i kontroli nad rzeczywistością. Mimo znacznego wyniszczenia organizmu zachowują wysoką sprawność intelektualną i olbrzymią aktywność życiową²⁹.

W Polsce anoreksja dotyczy od 0,8% do 1,8% populacji dziewcząt poniżej 18. roku życia. W ostatnich latach obserwuje się wzrost zachorowań

²³ E. Bator, M. Bronkowska, D. Ślepecki, J. Biernat, Anoreksja – przyczyny, przebieg, leczenie, w: „Nowiny Lekarskie” 2011, nr 80, 3, s. 184.

²⁴ B. Hoffman, op. cit., s. 31.

²⁵ A. Wiatrowska, Jakość życia w zaburzeniach odżywiania, Wyd. UMCS, Lublin 2009, s. 13.

²⁶ B. Hoffman, op. cit., s. 30.

²⁷ B. Woronowicz, Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2009, s. 525.

²⁸ B. Hoffman, op. cit., s. 32-33.

²⁹ A. Wiatrowska, op. cit., s. 13-14.

na jadłowstręt psychiczny także wśród chłopców i mężczyzn. Występująca u nich anoreksja nosi nazwę manoreksji. Pojawienie się jej zazwyczaj jest poprzedzone kłopotami z nadwagą, co w dużym stopniu miało wpływ na ich niską samoocenę.

Choroba ta najczęściej występuje u osób w wieku 13–14 lat oraz 17–18 lat, natomiast po 25. roku życia można zaobserwować spadek częstości występowania anoreksji³⁰. Umieralność w grupie osób z anoreksją wynosi około 10%. Połowa pacjentów umiera z powodu powikłań w wyniku głodzenia się, a około jedna trzecia w efekcie samobójstwa. Bardzo ważne są też problemy interpersonalne osób chorych na anoreksję, które kończą się popadnięciem w izolację społeczną, co skutkuje pogłębiającą się samotnością, konfliktami i poczuciem niezrozumienia. W wielu przypadkach bliscy traktowani są przez anorektyka jako wrogowie, którzy przeszkadzają w „realizowaniu siebie” i „właściwym” życiu³¹.

Według klasyfikacji ICD-10 jadłowstręt psychiczny można rozpoznać wówczas, kiedy obecne są wszystkie cztery objawy (u dzieci pięć):

- zmniejszenie masy ciała (u dzieci brak przyrostu wagi); dzieci mają masę ciała o co najmniej 15% mniejszą od prawidłowej lub oczekiwanej przy danym wieku i wzroście;
- spadek wagi, który osoba chora narzuca samej sobie poprzez unikanie „tuczącego” pożywienia, a ponadto za pomocą jednej z następujących czynności: prowokowanie wymiotów, przeczyszczanie, wyczerpujące ćwiczenia fizyczne, stosowanie leków tłumiących łaknienie lub środków moczopędnych;
- postrzeganie siebie jako osoby otyłej oraz strach przed przytyciem zaburzający prawidłowe odżywianie, co prowadzi do narzucania sobie przez osobę chorą niskiego progu wagi ciała; obawa przed otyłością występuje w formie natrętnej myśli nadwartościowej;
- zaburzenia endokrynne przejawiające się u kobiet zanikiem miesiączkowania, a u mężczyzn utratą zainteresowań seksualnych i potencji; stwierdza się również wzrost poziomu hormonu wzrostu i kortyzolu oraz zmiany metabolizmu hormonu tarczycy i zaburzenia wydzielania insuliny;
- u dzieci występuje ponadto opóźnienie albo zahamowanie licznych zjawisk związanych z okresem pokwitania (wzrost ulega zahamowaniu, u dziewcząt nie rozwijają się piersi i występuje pierwotny brak miesiączek, u chłopców narządy płciowe pozostają

³⁰ E. Bator, M. Bronkowska, D. Ślepecki, J. Biernat, op. cit., s. 184.

³¹ B. Hoffman, op. cit., s. 36.

w stanie dziecięcym); objawy te można zaobserwować, jeśli początek choroby miał miejsce przed okresem pokwitania; po powrocie do zdrowia pokwitanie często przebiega normalnie³².

Anoreksja może mieć przebieg epizodyczny, postać charakteryzującą się nawrotami i okresami remisji, jak i przebieg chroniczny, postępujący, kończący się śmiercią. Zaburzenia w odżywianiu nigdy nie są ograniczone wyłącznie do problemu z jedzeniem. Nieodpowiednie odżywianie jest tylko widocznym objawem istnienia innych problemów odpowiedzialnych za te zaburzenia³³.

Patogeneza anoreksji nervosy jest wieloczynnikowa. Wśród czynników predysponujących do zachorowania wyróżnić można czynniki osobnicze, w skład których wchodzi czynniki genetyczne, zaburzenia endokrynologiczne oraz zaburzenia metabolizmu neuroprzebiegów. Druga grupa to czynniki osobowościowe, wśród których wymienia się negatywną samoocenę, wysoki poziom lęku, skłonność do zachowań kompulsywnych, tendencję do tłumienia emocji, niski stopień autonomii, perfekcjonizm i niską odporność na stres. Ważnym czynnikiem jest też tzw. zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli są przekonane, że życiem sterują czynniki niezależne od ich świadomego i zamierzonego wpływu. Trzecią grupę uwarunkowań anoreksji stanowią czynniki społeczno-kulturowe, wśród których wymienić można czynniki rodzinne i społeczne, tkwiące w szerszym otoczeniu jednostki oraz kulturze, w jakiej przebiega jej życie³⁴. Stwierdzono również, że ryzyko anoreksji jest większe wśród tancerek i młodych osób uprawiających wyczynowo niektóre dyscypliny sportowe, np. gimnastykę, jazdę figurową na lodzie, jazdę konną, narciarstwo. Ciekawostką jest to, że zaburzenia odżywiania częściej występują u zawodowych wojskowych w porównaniu z populacją cywilną³⁵.

Częstotliwość zachorowań na anoreksję nieustannie wzrasta³⁶. W okresie dojrzewania występuje zwiększona zachorowalność, co wiąże się ze zmianami zachodzącymi w organizmie, psychice i relacjach społecznych młodych ludzi³⁷. Dlatego też zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni być szczególnie wyczuleni na objawy wskazujące na nadmierne, kompulsywne

³² Ibidem s.32-33; B. Woronowicz, op. cit., s. 492–493.

³³ B. Hoffman, op. cit., s. 33.

³⁴ E. Bator, M. Bronkowska, D. Ślepecki, J. Biernat, op. cit., s. 185; B. Hoffman, op. cit., s. 35.

³⁵ B. Woronowicz, op. cit.; M. Kubaszewska, Kobieta szczupłą każda chce być... Wpływ wzorców kulturowych na częstość zachorowań na anoreksję, w: B. Ziółkowska (red.), Opętanie (nie)jedzeniem, Wyd. Scholar, Warszawa 2009.

³⁶ M. Kubaszewska, op. cit., s. 143.

³⁷ B. Hoffman, op. cit., s. 34.

dbanie młodej osoby o swoją wagę ciała, przykładanie przez nią olbrzymiego znaczenia do ilości spożytych kalorii, angażowanie się w różnego rodzaju działania wymagające znacznej aktywności fizycznej. Szczególnie ważne w tym okresie jest wzmacnianie w dziecku jego pozytywnych stron, skupienie się na jego zaletach, a nie eksponowanie niedoskonałości.

Permareksja

Pokrewnym do anoreksji rodzajem zaburzenia, które można zaobserwować u młodych ludzi jest permareksja. Termin ten pochodzi od dwóch słów: łacińskiego *permanēre* – trwać i greckiego *orexis* – apetyt. Pojęcie to oznacza zatem uzależnienie od bycia na diecie. Do głównych przyczyn tego zaburzenia zalicza się: niestabilność emocjonalną, niską samoocenę, trudności w akceptacji siebie, szczególnie własnego wyglądu, brak samokontroli oraz wysokie ambicje połączone z brakiem sukcesów. Jednocześnie u osób tych występuje silna potrzeba akceptacji i uznania ze strony otoczenia. Za przyczynę zachowań permarektycznych podaje się chęć zmniejszenia masy ciała, która przeradza się w obsesję. Permarektyk skrupulatnie waży posiłki, dokładnie liczy spożywane kalorie, stosuje rygorystyczne ograniczenia swojego jadłospisu. Mimo spadku masy ciała nie odczuwa zadowolenia z rezultatów stosowanej diety, dlatego zmienia dietę na inną, co daje mu pozorne poczucie kontroli nad własnym życiem. Permareksja może prowadzić do wielu chorób, a także do anoreksji. Jak każde uzależnienie destabilizuje życie rodzinne i towarzyskie osoby nią dotkniętej³⁸.

Bulimia

Kolejnym zaburzeniem odżywiania, jakie można zaobserwować u młodzieży, jest bulimia. Bulimia określana jest także jako żarłoczność psychiczna, byczy, wilczy, niedźwiedzi – a więc olbrzymi, nietypowy dla człowieka – głód³⁹. Bulimia psychiczna dopiero pod koniec lat 70. XX wieku została uznana jako odrębna jednostka chorobowa⁴⁰. Jest zespołem chorobowym, który charakteryzują powtarzające się epizody obżarstwa (objadania się, żarłoczności) z następującym po nich dążeniem do szybkiej utraty wagi ciała. Po epizodzie („napadzie”) obżarstwa pojawia się wstyd, poczucie utraty kontroli i przekonanie o niskiej własnej wartości. Nawracające epizody obżarstwa charakteryzują się konsumowaniem pożywienia w ilości znacznie przekraczającej ilość pokarmu spożywanego przez osobę zdrową w określonym czasie i okolicznościach oraz utratą kontroli nad jedzeniem

³⁸ E. Brzozowska, *Odżywianie wśród młodzieży – niespecyficzne zaburzenia wzorców*, w: „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2013, nr 9, s. 10-11.

³⁹ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, *Bulimia od A do Z. Kompendium wiedzy dla rodziców, nauczycieli i wychowawców*, Wyd. Dyfin, Warszawa 2011, s. 13.

⁴⁰ A. Wiatrowska, *op. cit.*, s. 19.

podczas takiego epizodu⁴¹. W trakcie ataku bulimii chorzy całkowicie tracą poczucie kontroli nad przebiegiem zdarzenia. Większość bulimików po ustąpieniu ataku odczuwa napięcie nerwowe wywołane uczuciem braku kontroli nad przebiegiem zdarzenia, wstyd, winę, a nawet wstręt do siebie samych. Uczucie ulgi przynosi dopiero usunięcie pożywienia z organizmu⁴². Bulimię od „zwykłego przejedzenia się” odróżnia poczucie przymusu jedzenia, a w jego następstwie brak kontroli nad jedzeniem podczas napadu objadania się. Bulimik pospiesznie i najczęściej samotnie konsumuje olbrzymie ilości pokarmu, zdarza się, że są to produkty niedogotowane, nierozmrożone czy też popsute⁴³.

Występowanie bulimii jest większe niż anoreksji i wynosi od 1,1% do 4,2% populacji⁴⁴. Zaburzenie to znacznie częściej dotyczy dziewcząt i kobiet niż mężczyzn. Najczęściej cierpią na nią dziewczęta w wieku 18–25 lat. Wśród osób chorych na bulimię można wyróżnić dwie grupy: osoby stosujące środki przeczyszczające w celu prowokowania wymiotów oraz środki odwadniające, lewatywy, oraz osoby, które takich środków nie używają, ale w zamian stosują głodówki i intensywne ćwiczenia. Według ICD-10 do diagnozy bulimii konieczna jest obecność wszystkich niżej wymienionych objawów:

- stałe zaabsorbowanie jedzeniem i niepowstrzymane pragnienie lub poczucie przymusu jedzenia;
- powtarzające się epizody przejadania się, polegające na pochłanianiu olbrzymich ilości jedzenia w krótkich odstępach, z poczuciem braku kontroli podczas objadania się;
- przeciwdziałanie przybieraniu na wadze poprzez stosowanie co najmniej jednej z następujących metod: prowokowanie wymiotów, nadużywanie środków przeczyszczających, okresowe głodówki, przyjmowanie leków tłumiących łaknienie, preparatów tarczycy lub środków moczopędnych;
- co najmniej dwa epizody objadania się i przeczyszczania w tygodniu, występujące w ciągu trzech miesięcy;
- przesadna obawa przed otyłością⁴⁵.

Natomiast w klasyfikacji DSM-IV dodatkowo w bulimii wyodrębniono dwa typy: „przeczyszczający” i „nieprzeczyszczający”.

Dla bulimika charakterystyczne jest nadmierne koncentrowanie się na własnym ciele, jego kształcie i masie. U osób tych można zaobserwować

⁴¹ B. Woronowicz, op. cit., s. 493-494.

⁴² A. Wiatrowska, op. cit., s. 17.

⁴³ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, op. cit., s. 13.

⁴⁴ Ibidem, s. 21.

⁴⁵ B. Woronowicz, op. cit., s. 493-494.

znaczny krytycyzm wobec własnego wyglądu bez względu na obiektywne jego właściwości. Z kolei od oceny swojej fizyczności i poziomu atrakcyjności zależy ich poczucie własnej wartości oraz globalna samoocena. W przypadku osób cierpiących na bulimię ocena siebie najczęściej jest nieadekwatna i istotnie zaniżona. Dodatkowo samoocenę chorego cechuje znaczna labilność, która jest zależna od aktualnej masy ciała i tego, na ile choremu udaje się kontrolować proces jedzenia oraz zachowania kompensacyjne⁴⁶.

Zarówno w bulimii, jak i anoreksji dominuje brak akceptacji własnego ciała, przy czym w jadłowstręcie obawa przed otyłością prowadzi najczęściej do odmowy przyjmowania pożywienia, natomiast w bulimii występuje trudne do opanowania pragnienie jedzenia, zaś próby zapobiegania otyłości przeprowadzane są poprzez prowokowanie wymiotów, przyjmowanie leków przeczyszczających, moczopędnych, hamujących łąknienie itp. Wśród czynników ryzyka zachorowania na zaburzenia odżywiania wymienia się indywidualne – osobowościowe oraz społeczne – kulturowe i rodzinne. Do najważniejszych czynników osobowościowych zalicza się posiadanie niskiej samooceny, wśród kulturowych olbrzymią rolę odgrywa moda związana z sylwetką ciała oraz komentarze dotyczące wyglądu, natomiast do czynników rodzinnych zaliczyć można uzależnienie od substancji psychoaktywnej w rodzinie, zaburzenia afektywne i występowanie zaburzeń łąknienia⁴⁷.

Bigoreksja

Innym przykładem patologicznej dbałości o swój wygląd, a zarazem jednym z nowych zaburzeń, jakie można zaobserwować wśród młodzieży jest bigoreksja zwana także dysmorfia mięśniową i „kompleksem Adonisa”. Termin bigoreksja wprowadził w 1997 roku psychiatra Harrison Pope, określając w ten sposób obsesję na punkcie umięśnionego ciała. Początki bigoreksji można zaobserwować już u nastolatków, a średni wiek inicjacji choroby przypada na 19. rok życia⁴⁸. Dotyczy ona głównie młodych mężczyzn, jednakże można ją zaobserwować również u młodych kobiet. Przyczyną bigoreksji jest brak akceptacji swojego wyglądu. Osoby z tym zaburzeniem postrzegają siebie jako niewystarczająco umięśnione, zbyt chude, natomiast w rzeczywistości są one ponadprzeciętnie muskularne. Charakterystyczne dla bigorektyków – podobnie jak dla większości osób nieakceptujących siebie – jest obsesyjne myślenie o własnej sylwetce.

Zdaniem Bohdana Woronowicza⁴⁹ bigoreksja jest odmianą dysmorfofobii, czyli zaburzenia psychicznego charakteryzującego się subiektywnym

⁴⁶ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, op. cit., s. 16.

⁴⁷ B. Woronowicz, op. cit., s. 489.

⁴⁸ Encyklopedia PWN, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2009, s. 144.

⁴⁹ B. Woronowicz, op. cit., s. 525.

poczuciem zaburzenia obrazu estetyki własnego ciała (deformacji, brzydoty) mimo braku widocznych defektów w wyglądzie. Osoby z tym zaburzeniem są przeczulone na punkcie informacji dotyczących niedoskonałości ich ciała i nie przyjmują prawidłowej oceny swojego ciała⁵⁰. Bigoreksja najczęściej dotyka osoby aktywnie uprawiające sport (zazwyczaj kulturystykę, ale występuje także wśród osób uprawiających inne dyscypliny, m.in. fitness czy podnoszenie ciężarów). Blisko 10% osób intensywnie ćwiczących na siłowni cierpi na bigoreksję⁵¹. Bigorektyk – kiedy patrzy w lustro – nie widzi swojej muskulatury, nadmiernego rozrostu tkanki mięśniowej, patrząc w lustro widzi swoje niedoskonałe, szczupłe, nieumięśnione ciało. Dlatego osoby z bigoreksją ćwiczą bardzo intensywnie, a z czasem coraz dłużej i częściej, zwiększając masę i objętość mięśni, nie potrafiąc właściwie ocenić swojego wyglądu. Bigorektyk ustawicznie waży się, mierzy obwód swoich mięśni, przestrzega restrykcyjnie diety⁵². Jest ciągle niezadowolony z własnego wyglądu, uważa, że jego ciało jest za mało wyrzeźbione, a jednocześnie nie potrafi wyznaczyć granicy, jaką chciałby osiągnąć.

Bigorektycy nie przyjmują do wiadomości, że budowa ciała w znacznym stopniu jest zdeterminowana genetycznie i modelowanie sylwetki poprzez ćwiczenia ma swoje granice⁵³. Zdarza się więc, że – aby uzyskać wzrost masy ciała i przyspieszyć rozrost mięśni – stosują sterydy anaboliczne⁵⁴, gdyż zwiększa to tempo i skraca czas, w którym można zaobserwować rozrost tkanki mięśniowej, natomiast efekt taki byłby niemożliwy w wyniku zdrowego, rozsądnego treningu. Dla wielu osób presja bycia atrakcyjnym jest tak duża, że kiedy ćwiczenia fizyczne nie wystarczają, wszczepiają sobie silikonowe implanty mięśniowe, aby zbliżyć swój wygląd do wymarzonego ideału⁵⁵.

W efekcie dążenia do doskonałości własnego ciała bigorektyk swoją uwagę i aktywność koncentruje wokół ćwiczeń fizycznych i diet, zaniebując inne formy aktywności związane zarówno z życiem towarzyskim, jak i pracą czy nauką, jednocześnie nie dostrzega on swojego problemu. W kontaktach z innymi ludźmi bigorektycy nie czują się komfortowo, gdyż ich myśli zogniskowane są wokół treningu, diety i własnego ciała. W efekcie

⁵⁰ T. Maciejewska, Bigoreksja wśród mężczyzn – problem realny czy wymyślony: komunikat z badań w zielonogórskich siłowniach, w: M. Olejarz (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów 10*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.

⁵¹ I. Urych, Wielka bigoreksja – w wielkiej sieci, w: „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2013, nr 1, s. 22.

⁵² Ibidem, s. 20.

⁵³ B. Woronowicz, op. cit., s. 525.

⁵⁴ Encyklopedia PWN, op. cit., s. 143.

⁵⁵ B. Woronowicz, op. cit., s. 525.

następuje izolacja społeczna bigorektyka, gdyż rezygnuje on z wielu spotkań towarzyskich, wyjazdów z przyjaciółmi, co spowodowane jest z jednej strony podporządkowaniem treningom i diecie, a z drugiej strony brakiem akceptacji samego siebie. Bigorektyk zazwyczaj nie uczęszcza na plażę czy na basen, gdyż wydaje mu się, że wszyscy patrzą tylko na niego i widzą jego mało atrakcyjne, wychudzone ciało. Bigoreksja oprócz wyniszczenia organizmu wpływa na odczuwanie przez człowieka ciągłego smutku, którego podłożem jest brak zadowolenia z własnego ciała, co z czasem może przejść w depresję⁵⁶. Chorobę tę nazywa się także odwróconą anoreksją, gdyż osobami nią dotkniętymi rządzi niepoohamowana chęć zwiększenia masy mięśniowej⁵⁷. Jednocześnie bigorektyk nie uważa, że robi sobie krzywdę, w jego przekonaniu dba o własne zdrowie, ponieważ nie pije alkoholu, stosuje dietę, trenuje, dba o sen – można powiedzieć, że prowadzi zdrowy tryb życia. Tymczasem choroba ta prowadzi m.in. do chorób wątroby, serca, bezpłodności, a w skrajnych przypadkach nawet do śmierci.

Rozwój bigoreksji spowodowany jest wszechobecnym kultem ciała i modą na jego muskularyzację. Przy czym dla bigorektyka pierwszoplanowa nie jest sprawność fizyczna, lecz muskulatura własnego ciała. Olbrzymi rozrost mięśni powoduje trudności z codziennym funkcjonowaniem takiej osoby i wykonywaniem najprostszych choćby czynności, np. trudno jest jej podrapać się po plecach, nawlec nitkę na igłę itd. Wśród osób dotkniętych bigoreksją najwięcej jest tych, które w dzieciństwie miały problemy z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, nie potrafiły odnaleźć się w niej lub wytworzyły w sobie przeświadczenie o całkowitej nieskuteczności swoich działań. Mogły mieć też zaburzone relacje z bliskimi osobami, zwłaszcza rodzicami. Do czynników ryzyka należą także: doświadczenie znęcania się w okresie szkolnym, dysharmonia w rodzinie, dążenie do perfekcji, stres, skupianie się na estetyce, negatywny wpływ kultury masowej idealizującej muskularną sylwetkę. Takie doświadczenia sprawiają, że w dorosłym życiu chcą czuć kontrolę nad tym, co robią a umięśniona sylwetka ma sprawić, że będą czuły się wyjątkowo. Osoby z tego typu zaburzeniem nie oczekują aprobaty od innych, dla nich ważne jest to jak same siebie oceniają⁵⁸.

Uprawianie intensywnych ćwiczeń fizycznych może doprowadzić do niekorzystnego przesunięcia hierarchii wartości, antyintelektualizmu, propagowania wzoru społecznego opartego na kulcie cielesności. Ilona Urych⁵⁹

⁵⁶ T. Maciejewska, op. cit., s. 319-320.

⁵⁷ A. Janik, Uzależnienie od ćwiczeń jak narkotyku, w: „Polish Weekly Magazine” 2012, nr 232, s. 27.

⁵⁸ I. Urych, op. cit., s. 21.

⁵⁹ Ibidem, s. 25.

na podstawie przeprowadzonych badań dochodzi do wniosku, że w toku wychowania i kształcenia młodzieży należy zwracać uwagę na zagadnienia dotyczące roli atrakcyjności fizycznej w życiu człowieka oraz na jego system wartości. Biorąc pod uwagę fakt, że wielu młodych mężczyzn jest zagrożonych bigoreksją, należałoby przybliżyć ten problem zarówno uczniom, jak i ich rodzicom, uczulając ich na objawy i możliwości leczenia tego uzależnienia.

Tanoreksja

Jednym ze sposobów na podniesienie samooceny wśród współczesnej młodzieży jest opalanie się. Młodzi ludzie uważają, że **opalenizna** jest niezbędna, aby wyglądać atrakcyjnie. Wysoką rangę i popularność nadała opalonemu ciału w latach 20. ubiegłego stulecia projektantka Coco Chanel. Natomiast wzrost liczby obsesyjnie opalających się nastolatków nastąpił ok. 2000 roku w następstwie pojawienia się przesadnie opalonych gwiazd muzyki pop, jak Britney Spears czy Christina Aguilera, których zachowania stanowią dla młodzieży swoiste modele do naśladowania. Również odkrycia w dziedzinie medycyny miały pozytywny wpływ na stosunek społeczeństwa do opalania się, gdyż okazało się, że promieniowanie słoneczne odgrywa olbrzymią rolę w syntezie witaminy D₃ oraz w zapobieganiu krzywicy. Dowiedziano również, iż w trakcie opalania zwiększa się produkcja endorfin, czyli tzw. „hormonu szczęścia”, który wpływa m.in. na dobre samopoczucie, zadowolenie i zrelaksowanie opalających się oraz działa przeciwdepresyjnie. Zatem od co najmniej dwóch dekad opalenizna stanowi swoisty wyznacznik piękna, sukcesu zawodowego i zdrowia. Należy jednak pamiętać, że nadmierne korzystanie z tych dobrodziejstw może prowadzić do uzależnienia, które definiowane jest jako tanoreksja⁶⁰. Uzależnienie to coraz częściej dotyczy młode dziewczyny, jednakże niejednokrotnie także młodych mężczyzn, najczęściej tych, którzy korzystają z siłowni, przyjmują środki dopingujące⁶¹.

Tanoreksja to uzależnienie od opalania się na słońcu (ang. *outdoor tanning*) i/lub od opalania się w solariach (ang. *indoor tanning*)⁶². Nazwa tanoreksja pochodzi od słowa *tan* (ang.), co oznacza „opalać się”, oraz *anorexis* (łac.), czyli apetyt. W dosłownym rozumieniu oznacza „apetyt na opalanie”, naukowo zaś tłumaczona jest jako „ciągną chęć bycia opalonym”⁶³. Tanoreksja stanowi formę uzależnienia, gdyż osoby regularnie opalające się

⁶⁰ M. J. Cyrklaff, W siłkach tanoreksji. Psychospołeczne determinanty uzależnienia od opalania się oraz sposoby minimalizowania jego negatywnych skutków zdrowotnych, w: „Wychowanie na co Dzień” 2012, nr 10–11, s. 43–44.

⁶¹ B. Woronowicz, op. cit., s. 524.

⁶² M. J. Cyrklaff, op. cit., s. 44.

⁶³ A. Baranowska, I. Horzela, Uzależnienie od opalania wśród nastolatków, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2013, nr 6.

z czasem tracą kontrolę nad swoim nawykiem. Podłożem tanoreksji jest chęć bycia atrakcyjnym. Jednakże przyjemność opalania z czasem zmienia się w obsesyjny przymus⁶⁴. Jak do tej pory tanoreksji nie sklasyfikowano jeszcze jako jednostki chorobowej w DSM-IV ani w ICD-10. Odwołując się do Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, w której istnieje szereg wytycznych pozwalających zdiagnozować uzależnienie, można dokonać wstępnej, próbnej oceny tego uzależnienia. Taka procedura z pewnością ułatwi zarówno nauczycielom, pedagogom, jak i rodzicom rozpoznanie tego zaburzenia. Można zatem powiedzieć, że jeśli trzy lub więcej z poniżej przedstawionych objawów wystąpiło łącznie w ciągu miesiąca lub utrzymywało się krócej niż miesiąc, ale powtarzało się w ciągu ostatniego roku, to będziemy mieć do czynienia z uzależnieniem. Objawy te w przypadku uzależnienia od opalania się mogą wyglądać następująco:

1. Występuje silne pragnienie opalania się;
2. Następuje upośledzona zdolność kontroli zachowania związanego z zażywaniem kąpeli słonecznych w tym częstotliwości chodzenia na plażę/do solarium, czasu opalania się oraz opalanie się w godzinach niewskazanych przez lekarzy;
3. W przypadku ograniczenia lub zaprzestania opalania się dochodzi do silnego napięcia nerwowego;
4. Istnieje konieczność przyjmowania coraz większych ilości promieniowania ultrafioletowego (częstsze i coraz dłuższe pobyty w solarium);
5. Nadmierne pochłonięcie sprawą opalania się powoduje zanik dotychczasowych zainteresowań i/lub przeznaczanie większości czasu na działania związane ze zdobywaniem środków na opalanie się w solariach;
6. Osoba opalająca się jest świadoma konsekwencji nadmiernego opalania się i mimo występowania tych szkód nadal się opala⁶⁵.
7. Tanorektykami będą zatem osoby, które opalają się częściej niż potrzeba, by uzyskać opaleniznę (więcej niż trzy razy w tygodniu) i mają ciągłe przeświadczenie o bledości swojej skóry, a co za tym idzie, czują się nieatrakcyjne⁶⁶.

Tanorektyk uważa, że opala się dla zdrowia, urody i że ma kontrolę nad tym, co robi. Stojąc przed lustrem, nie widzi jednak swojej opalenizny i nie akceptuje swojej zbyt jasnej jego zdaniem karnacji. Osoba taka uważa,

⁶⁴ M. J. Cyrklaff, op. cit., s. 44.

⁶⁵ Ibidem, s. 45.

⁶⁶ Ibidem.

że przez swą błądliwość jest nieatrakcyjna. Jednocześnie nie można jej wytłumaczyć, że uzyskany stopień opalenizny jest wystarczający lub zbyt mocny. Uwagi innych osób dotyczące zaprzestania opalania traktuje jako przejaw zazdrości. Sytuacja taka prowadzi do niezrozumienia tanorektyka i dezaprobaty jego zachowania.

Z badań przeprowadzonych przez Anetę Baranowską i Izabelę Horzelę wynika, że co trzecia badana nastolatka przywiązuje dużą wagę do swojej karnacji i regularnie opala się zarówno na słońcu, jak i w solarium, wiedząc jednocześnie o możliwości wpadnięcia w tanoreksję. Obawę budzą także zdecydowane deklaracje badanych osób odnośnie do przyszłych form opalania. Można zatem uznać, że wiele młodych osób mieści się w grupie ryzyka zagrożenia tanoreksją. Tanoreksja jest niebezpieczna ze względu na jej skutki, do których zalicza się: szybsze starzenie się skóry, pojawienie się zmarszczek, pęknięcia wrażliwych miejsc na skórze, zapalenie skóry, uszkodzenie wzroku, przebarwienia skóry, poparzenia i nowotwory⁶⁷. Tanorektycy myślą jednak głównie o opalaniu i własnym wyglądzie. Mimo znajomości skutków nadmiernego opalania, a nawet wystąpienia zmian skórnych, tanorektyk dalej będzie uważał, że jest za błąd i nadal będzie się opalał. Oczywiście nie należy całkowicie rezygnować z opalania się, jednakże trzeba mieć świadomość jego skutków.

Tanoreksja rozwija się niepostrzeżenie, a przyjemność korzystania ze słońca przechodzi stopniowo w obsesję opalania, myślenia o nim i o własnym wyglądzie⁶⁸. Zdaniem Bohdana Woronowicza, jedną z przyczyn tanoreksji może być niska samoocena.

Znajomość przez pedagogów objawów, przyczyn oraz sposobu funkcjonowania uczniów dotkniętych tanoreksją z pewnością przyczyni się do wcześniejszego jej rozpoznania i podjęcia kroków profilaktycznych organizowanych w środowisku szkolnym bądź też pomocy tym uczniom i ich rodzicom poprzez skierowanie ich do ośrodków psychoterapeutycznych.

Podsumowanie

Dla wszystkich opisanych zaburzeń charakterystyczne jest niezadowolenie ze swojego ciała, brak akceptacji swojego wyglądu i silna koncentracja na nim oraz obsesyjne dążenie do osiągnięcia idealnego – nieosiągalnego wyglądu. Jednocześnie występuje zaburzenie postrzegania samego siebie. Zaburzenia te w istotny sposób wpływają na ograniczenie efektywności funkcjonowania młodego człowieka w roli ucznia. Przyczyniają się do

⁶⁷ A. Baranowska, I. Horzela, op. cit., s. 43.

⁶⁸ B. Woronowicz, op. cit., s. 524–525.

zmniejszenia jego szans na sukces edukacyjny, wpływają na gorsze funkcjonowanie w grupie, a z czasem izolację od niej. Również w relacji z rodzicami dziecko nie odczuwa wsparcia ani zrozumienia. W ten sposób rodzi się poczucie osamotnienia i koncentracji na swoim problemie, jakim jest zaburzony, zniekształcony obraz siebie. Ważne zatem, by objawy omówionych zaburzeń zostały jak najwcześniej zauważone i nazwane przez dorosłych, a następnie, by zostały podjęte właściwe kroki w celu pomocy dziecku w kształtowaniu jego właściwej samooceny i obrazu siebie. Codzienne życie szkolne przebiega według ustalonych ram, schematów, powtarzanych czynności, często według pewnej rutyny, polegającej na realizowaniu określonego scenariusza i skupianiu się głównie na dydaktyce, na realizacji programu nauczania konkretnego przedmiotu. Nie usprawiedliwia to jednak nauczycieli i nie zwalnia ich z baczności na sytuacje nowe, niecodzienne, które coraz częściej pojawiają się w codzienności szkolnej i które wymagają od pedagogów poszerzania wiedzy w tym zakresie.

Bibliografia:

- Baranowska A., Horzela I., *Uzależnienie od opalania wśród nastolatków*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2013, nr 6.
- Bator E., Bronkowska M., Ślepecki D., Biernat J., *Anoreksja – przyczyny, przebieg, leczenie*, w: „Nowiny Lekarskie” 2011, nr 80, 3.
- Bereza B., *Wpływ wskaźnika masy ciała na realny i idealny obraz siebie. Badania na populacji mężczyzn z nadwagą*, w: A. Brytek-Matera (red.), *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010.
- Błachno M., Kołakowski A., Wójtowicz S., Wolańczyk T., Bryńska A., Pisula A., Złotowska M., *Samoocena chłopców z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeń koncentracji uwagi – doniesienia wstępne*, w: „Psychiatria Polska” 2013, t. 47, nr 2.
- Brytek-Matera A., *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2008.
- Brzozowska E., *Odżywianie wśród młodzieży – niespecyficzne zaburzenia wzorców*, w: „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2013, nr 9.
- Brytek-Matera A., (red.), *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010.
- Cierpiałkowska L., *Kierunki rozwoju współczesnej psychologii uzależnień*, w: L. Cierpiałkowska (red.), *Oblicza współczesnych uzależnień*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2008.

- Cyrklaff M. J., *W sidłach tanoreksji. Psychospołeczne determinanty uzależnienia od opalania się oraz sposoby minimalizowania jego negatywnych skutków zdrowotnych*, w: „Wychowanie na co Dzień” 2012, nr 10–11.
- Głębocka A., Banach A., *Czy program Jak dobrze wyglądać nago? wpływa pozytywnie na jego odbiorców? Pomiar wybranych wskaźników samowiedzy w badaniach eksperymentalnych*, w: A. Brytek-Matera (red.), *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010.
- Hoffman B., *Anoreksja – przyczyny, skutki, leczenie*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 2.
- Janik A., *Uzależnienie od ćwiczeń jak narkotyk*, w: „Polish Weekly Magazine” 2012, nr 232.
- Józefik B., Iniewicz G., Ułasińska R., *Wzory przywiązania, samoocena i płęć psychologiczna w anoreksji i bulimii psychicznej*, w: „Psychiatria Polska” 2010, t. 44, nr 5.
- Jusiński K. M., *Drżące ciało za pawim ogonem*, w: „Charaktery” 2003, nr 5 (75).
- Encyklopedia PWN*, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2009.
- Karwatowska M., *Gazetowa dziewczyna. Wybrane elementy wizerunku nastolatki w czasopiśmie młodzieżowych*, w: B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Wyd. UMCS, Lublin 2006.
- Kirenko J., Sarzyńska E., *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
- Klasyfikacja zburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. przekł. S. Pużyński, J. Wciórka, tłum. C. Brykczyńska et al., Kraków–Warszawa 1997.
- Krzemionka-Brózda D., *Sekret ciała. Doświadczenie przez kobiety własnego ciała jako piętna jawnego (nadwaga) bądź ukrytego (zaburzenia odżywiania) a określanie własnej tożsamości*, w: A. Brytek-Matera (red.), *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010.
- Kubaszewska M., *Kobieta szczupłą każda chce być... Wpływ wzorców kulturowych na częstość zachorowań na anoreksję*, w: B. Ziółkowska (red.), *Opętanie (nie)jedzeniem*, Wyd. Scholar, Warszawa 2009.
- Kulas H., *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, w: „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 4.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
- Korczyński M., *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych przez policjantów a ich samoocena*, w: „Zdrowie publiczne”, tom 12, suppl. 1, Lublin 2002.

- Lipowska M., Petrus P., *Samoocena młodzieży a preferowane przez nią wyznaczniki atrakcyjności fizycznej partnera*, w: „Psychologia Rozwojowa” 2004, t. 9, nr 2.
- Maciejewska T., *Bigoreksja wśród mężczyzn – problem realny czy wymysłowy: komunikat z badań w zielonogórskich siłowniach*, w: M. Olejarz (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów 10*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.
- Mroczkowska D., Ziółkowska B., *Bulimia od A do Z. Kompendium wiedzy dla rodziców, nauczycieli i wychowawców*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.
- Reykowski J., „*Obraz własnej osoby*” jako mechanizm regulujący postępowanie, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 15.
- Siek S., *Formowanie osobowości*, Wyd. ATK, Warszawa 1986a.
- Siek S., *Relaks i autosugestia*, Wyd. Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986b.
- Sikorska I., Sawicka J., Smiątek B., Sulik K., Węglowska-Król K., *Po co młodym ludziom modyfikacje ciała?*, w: A. Brytek-Matera (red.), *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2010.
- Szurowska B., *Anoreksja w rodzinie*, Wyd. Difin Warszawa 2011.
- Urych I., *Wielka bigoreksja – w wielkiej sieci*, w: „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2013, nr 1.
- Wiatrowska A., *Jakość życia w zaburzeniach odżywiania*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Wojciszke B., Doliński D., *Psychologia społeczna*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, t.2, s. 293–448.
- Woronowicz B., *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2009.

Body image of young people with low self-esteem

Today ideal of beauty associated with the cult of the body is promoted by the media. The way the man looks more and more often determines his or her value. Perception and evaluation of one's own body affect human behavior and self-esteem. What is important however is not how the person really looks but how a given person perceives it. The existing discrepancy between the real and the imaginary image of oneself contributes to the

increasing creation of one's appearance. This applies especially to people with low self-esteem. Extremely low self-esteem is a predisposing factor for emotional problems and disorders. Over time, these conditions may take the form of substance abuse or nonsubstance (behavioral) abuse involving the loss of control over certain activities or behaviors – these types of disorders include: anorexia, drunkorexia, permarexia, bulimia, bigorexia and tanning addiction. Characteristic features for all of these disorders are: a dissatisfaction with one's body, a lack of acceptance of own appearance and a strong focus on the appearance as well as an obsessive pursuit of the ideal – unattainable look. These disorders have a significant impact on reducing the efficiency of functioning of a young man. As a consequence there appears a sense of loneliness and focusing on one's own problem which is a disordered, distorted self-image.

Ewa Żukowicka

Przesiewowe badania słuchu jako możliwość wyrównywania szans edukacyjnych u dzieci z niedosłuchem w wieku szkolnym

Wstęp

W okresie IV i V fazy cyklu rozwojowego opisanego przez Erica Eriksona¹ dzieci nabywają umiejętności niezbędnych do dobrego startu w dorosłe życie. Dlatego ważne jest by wszystkie miały możliwość jednakowego przygotowania do zmagania się z przyszłymi zadaniami jakie będzie stawiało przed nimi życie. Co może utrudnić dzieciom ten równy start? Jedną z przyczyn może być wada słuchu, która nie została zdiagnozowana u dziecka możliwie wcześnie. Jeszcze niedawno problem niedosłuchu w społeczeństwie był mało znany i mało spostrzegalny. Jednak dzięki m. in. przesiewowym programom badań słuchu i towarzyszącym im programom edukacyjnym zwiększa się świadomość społeczeństwa co do znaczenia tych badań w wykrywaniu niedosłuchów w jak najwcześniejszym wieku. Z przeprowadzonych dotychczas badań wśród dzieci i młodzieży wynika, że problem niedosłuchu dotyczy 20% badanych². Jest on w dużym stopniu związany z wadami słuchu postępującymi wraz z wiekiem lub deficytami nabytymi, które nie zostały zdiagnozowane w badaniach przesiewowych w wieku niemowlęcym. Niemniej jednak, samo wykrycie wady słuchu jest tylko małym krokiem w procesie kompleksowego wspierania dzieci z wadami słuchu, ich rodzin i najbliższego środowiska. Bardzo ważnym działaniem mającym na celu równy start dzieci jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z wadą słuchu.

¹ E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1998, s. 50-60.

² Załącznik nr 1 do Zarządzenia Prezydenta m.st. Warszawy Nr 790/2007 z dnia 13 września 2007 r.

Podstawowe zagadnienia związane z wadą słuchu

W celu omówienia powyższego problemu niezbędne jest omówienie paru kluczowych pojęć, są to m.in. takie zagadnienia jak: niedosłuch (wada słuchu), klasyfikacje niedosłuchów, głębokość niedosłuchu, przyczyny i następstwa powstania niedosłuchu u dzieci. Niedosłuch (łac. *hyposacusis*) jest to zaburzenie narządu słuchu polegające na nieprawidłowym przewodzeniu lub odbiorze dźwięku³. Jest to choroba o zróżnicowanej etiologii i jego wpływ na rozwój dziecka jest różny ze względu na wiele czynników. Wyróżniamy niedosłuch: *przewodzeniowy, odbiorczy i mieszany*. W niedosłuchu przewodzeniowym zmiany chorobowe powstają w aparacie przewodzeniowym dźwięki do receptora słuchu, czyli w przewodzie słuchowym zewnętrznym i uchu środkowym⁴. Niedosłuch odbiorczy możemy podzielić na ślimakowy, pozaślimakowy i centralny. Wiąże się on z uszkodzeniem ucha wewnętrznego, nerwu słuchowego bądź ośrodkowego układu nerwowego⁵. W przypadku gdy niedosłuch odbiorczy współistnieje z przewodzeniowym wtedy mówimy o niedosłuchu mieszanym⁶. Kolejnym ważnym aspektem posiadania przez dziecko wady słuchu jest jej głębokość. *Głębokość niedosłuchu* podawana jest w metrach lub w decybelach (dB). Wynik w metrach otrzymujemy w badaniu akumetrycznym⁷ zaś decybelowy

³ G. Janczewski, *Otorynolaryngologia praktyczna. Podręcznik dla studentów i lekarzy*, Tom I., Wyd. Via Medica. Gdańsk 2005, s. 235.

⁴ A. Czyżewski, B. Kostek, H. Skarżyński, *Technika komputerowa w audiologii, foniatrii i logopedii*, Akademicka Oficyna wydawnicza EXIT, Warszawa 2002, s. 29-30.

⁵ *Ibidem*, s. 30-31.

⁶ A. Morawiec-Bajda, *Zarys anatomii, fizjologii i patologii narządu słuchu*, [w:] *Poradnik dla protetyków słuchu*, red.. Latkowski, Geerss, Łódź 2002, s. 41.

⁷ Badanie akumetryczne jest to badanie wykonywane za pomocą mowy, jest najstarszym i nadal stosowanym sposobem oceny wydolności narządu słuchu. Pozwala na szybką orientacyjną ocenę stopnia wydolności słuchu w życiu. Badanie wykonuje się w wyciszonym pomieszczeniu o długości 6-7 m. Długość pomieszczenia jest istotna, gdyż wynik podawany jest w metrach. W audiologii badanie przeprowadzane jest za pomocą szeptu czyli mowy bezdźwięcznej. Osoba z normą słyszy szept z odległości 6m (młodzi ludzie nawet z 35-40 m). Zestaw ok. 10 słów wykorzystywany do badania powinien spełniać pewne warunki. Materiał słowny wykorzystywany do badania (ok. 10 słów) powinien być dostosowany do zasobu słownego pacjenta oraz powinien zawierać wyrazy wysokotonowe i niskotonowe we właściwej proporcji. Badanie poprzedzone jest otoskopią, czyli badaniem drożności przewodu słuchowego. Sprawdzamy czy w przewodzie słuchowym nie zalega woskowina, wydzielina ropna czy inne ciało obce mogące pogorszyć ostrość słyszenia. Każde ucho badane jest osobno, drugie ucho jest maskowane. Ogranicza się także pole widzenia pacjenta w celu zapobieżenia odczytywania mowy z ust lub oceny odległości od pacjenta. Podczas badania dzieci, należy zwrócić uwagę na to, iż na wyniki badania mogą wpływać niekorzystne czynniki, takie jak: nieśmiałość, znużenie, przekora. Za A. Pruszewicz, *Audiologia kliniczna. Zarys*, s. 167-171.

w audiometrii tonalnej⁸. Obecnie stosowana i zalecana jest klasyfikacja BIAP (Międzynarodowe Biuro Audiofonologii):

- a) niedosłuch lekkiego stopnia: 21-40dB
- b) niedosłuch średniego stopnia: 41-70dB
- c) niedosłuch znacznego (ciężkiego) stopnia: 71-90dB
- d) niedosłuch głębokiego stopnia: pow. 91dB

Gdy ubytek słuchu przekracza 90dB wyróżniamy dodatkowo 3 stopnie głębokiego niedosłuchu:

- I stopnia: ubytek 90-100dB
- II stopnia: ubytek 100-110dB
- III stopnia: ubytek przekracza 110dB

Przy wykryciu niedosłuchu o głębokości 120dB prawdopodobnie osoby są całkowicie głuche.⁹ Głębsze zrozumienie zjawiska umożliwia też analiza etiologii wad słuchu. Biorąc to pod uwagę wyróżniamy niedosłuch: *dziedziczny* i wady rozwojowe genetycznie uwarunkowane, *wrodzony*, który powstał w okresie płodowym oraz *nabyty* np. powstały podczas porodu lub po nim w wieku wczesnego dzieciństwa¹⁰.

Na potrzeby pedagogiki sformułowano klasyfikację funkcjonalną, która wnosi dużą wiedzę odnośnie pracy z dzieckiem z wadą słuchu. Definicja

⁸ Progowa audiometria tonalna jest rutynowym badaniem, które umożliwia ilościowe określenie ostrości słuchu (wielkość ubytków słuchu) za pomocą tonów w zakresie częstotliwości od 125 Hz do 8000 Hz. Badanie przeprowadza się zarówno na drodze przewodnictwa powietrznego (dźwięki podawane przez słuchawki nauszne lub wewnętrzne) jak i kostnego (dźwięk podawany jest za pomocą wibratora umieszczonego na wyrostku sutkowym lub czole pacjenta). Badanie polega na określeniu progu słyszenia, czyli znalezieniu najmniejszego (najcichszego) natężenia dźwięku, który słyszy badana osoba. Źródłem dźwięku jest audiometr. Wartości progu słyszenia wyrażone w decybelach nanoszone są na siatkę nazywaną audiogramem. Jest to wykres, na którym na osi X (oś pozioma) zaznaczone są częstotliwości badanych dźwięków (od 125Hz do 8000Hz) natomiast na osi Y (oś pionowa) natężenia dźwięku wyrażone w decybelach HL. Tony mogą być podawane zarówno poprzez słuchawki audiometryczne i głośniki. Przed rozpoczęciem badania konieczne jest dokładne wyjaśnienie osobie badanej na czym polega badanie oraz ustalenie w jaki sposób osoba badana ma wskazywać, że słyszy prezentowane dźwięki. Może się to odbywać poprzez naciśnięcie przycisku, podniesienie ręki czy kciuka lub słowne potwierdzenie (np. Pacjent mówi „słyszę”). Sposób sygnalizacji reakcji na dźwięk należy dostosować do wieku badanej osoby. Zaleca się aby badanie rozpocząć od ucha lepiej słyszącego. Gdy pacjent nie jest w stanie określić ucha lepiej słyszącego, badający sam wybiera od którego rozpocznie badanie. Za *Badania przesiewowe słuchu i głosu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast województw Polski wschodniej*, Materiały szkoleniowe Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, 2008.

⁹ H. Skarżyński, M. Muller-Melasińska, W. Wojnarowska, *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*, „Audiofonologia”, T X 1997.

¹⁰ A. Pruszewicz, *Audiologia kliniczna. Zarys*, Wydawnictwa Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Wyd. III Poznań 2003, s. 343.

Urszuli Eckert pozwala spojrzeć na problem niedosłuchu całościowo. Autorka uważa, że „osoby niesłyszące (głuche) są to osoby z tak znaczną wadą słuchu, która uniemożliwia odbieranie mowy za pomocą słuchu, w sposób naturalny. Niesłyszący odbiera informacje głównie drogą wzrokową. Dużą pomocą są urządzenia wzmacniające dźwięki, tzw. aparaty słuchowe. Najpoważniejszym następstwem głuchoty jest niemożliwość opanowania mowy ustnej drogą naturalną, tj. przez naśladowanie słyszanej mowy otoczenia. Osoby niesłyszące mają trudności w kontaktach z ludźmi słyszącymi. Trudności te powodują tendencje izolacyjne i tworzenie się grup „mniejszości językowej” posługujących się głównie językiem migowym lub mijanym”. Zaś osoby niedosłyszące (słabosłyszące) „są to osoby, u których wada słuchu ogranicza odbiór mowy drogą słuchową. Odbiór informacji słownej jest pełniejszy przy stosowaniu aparatu słuchowego. Słabosłyszący w odróżnieniu od niesłyszących mogą opanować mowę ustną drogą naturalną, poprzez słuch. Wada ta nie jest tak wielka, aby uniemożliwiała korzystanie ze słuchu w nauce, pracy i zabawie, ogranicza jednak i zniekształca odbieraną mowę ustną. Osoby słabo słyszące w zależności od stopnia uszkodzenia mają pewne trudności w kontaktach słownych, korzystaniu z radia, wykonywania zawodu wymagającego dobrego słuchu. W zależności od stopnia uszkodzenia i osiągniętego stopnia rewalidacji osoby te zbliżają się do słyszących lub głuchych”¹¹.

Dziecko z wadą słuchu

Powstanie niedosłuchu u dziecka niesie za sobą także zmiany w zachowaniu w środowisku rówieśniczym, szkolnym i domowym. Często dopiero w wieku przedszkolnym lub szkolnym zauważamy u dziecka problemy ze słuchem. Niedosłuch w dużym stopniu wpływa na postępy edukacyjne uczniów¹². Znacznie częściej dysfunkcje zachowania są uznawane za problemy wychowawcze niż za problemy ze słuchem i z tym związane się problemy z komunikacją. Zachowania te mogą się zmieniać w zależności od stopnia niedosłuchu¹³. Dysfunkcje mogą występować u dzieci również okresowo, związane jest to z nawracającymi infekcjami czy nieleczonymi chorobami uszu, które mogą prowadzić do stałego ubytku słuchu.

¹¹ U. Eckert, *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu 2005, s. 168.

¹² J. M. Davis, J. Elfenbeil, R. Schum, R. A. Bentler, *Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational, and psychosocial behavior of children*, „Journal of Speech and Hearing Disorders”, Volume 51, 053-062, February 1986.

¹³ *Badania przesiewowe słuchu i głosu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast województw Polski wschodniej*, Materiały szkoleniowe Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, 2008.

Jednym z niepokojących zachowań mogących świadczyć o niedosłuchu jest np. niewyraźna mowa. Nauczyciele i rodzice mogą zauważyć u dziecka ograniczony zasób słownictwa, opóźniony rozwój mowy, gubienie początkowych czy końcowych liter w wyrazach, zamianę głosek w mowie lub piśmie. W zależności w jakim wieku nastąpiła utrata słuchu rozwój mowy przebiega lepiej bądź gorzej. W przypadku utraty słuchu w 1 r. ż. u dziecka zachowały się wrażenia kinestetyczne związane z mową, dziecko wie, że dźwięki słowne służą komunikacji oraz posiada pewien zasób słów, co w znacznym stopniu sprzyja rozwojowi mowy. Jeżeli dziecko urodziło się niesłyszące powyższe umiejętności nie wykształciły się i trzeba dziecko ich nauczyć. W wieku 7-8 lat dziecko nie posiada jeszcze utrwalonych postaw artykulacyjnych. Dlatego też wada słuchu powstała w tym wieku może spowodować z czasem pogorszenie się wyrazistości mowy. Największe szanse na zachowanie wyrazistości mowy i prawidłowych zachowań komunikacyjnych mają dzieci u których niedosłuch powstał w wieku 15 lat. Dzieje się tak ponieważ wyrazistość artykulacyjna kształtuje się do 14 r. ż. Dzieci te mają dość bogaty zasób słownictwa¹⁴. Dzieci z niedosłuchem często reaguje nieadekwatnie do sytuacji: nie reagują na dzwonek czy wywołanie do odpowiedzi, mają problemy ze śledzeniem toku lekcji, nie zawsze wiedzą co należy zrobić, sprawiają wrażenie, że mają problemy ze świadomą koncentracją uwagi. Nauczyciel wielokrotnie musi powtarzać pytanie lub formułować je w inny sposób ze względu z uwagi na ograniczony zasób słownictwa dziecka. Często wśród tych dzieci diagnozuje się dysleksję i dysgrafię. Podczas lekcji uczniowie z problemami w słyszeniu często siadają blisko nauczyciela lub przeciwnie – izolują się siadając z dala od niego na końcu klasy. Dzieci te źle funkcjonują w hałasie. Hałas utrudnia im porozumiewanie się, może też powodować bóle i zawroty głowy. Niedosłuch powoduje także nadwrażliwość na dźwięki. Mając wadę słuchu trudno jest kontrolować własną mowę dlatego często zdarza się, że dzieci mówią zbyt głośno w cichych pomieszczeniach. W domach rodzice również mogą zauważać niepokojące zachowania u dzieci z wadą słuchu np. może to być siadanie blisko telewizora lub zmienianie ustawień głośności. Dzieci mogą się uskarżać na słyszenie dźwięków, których inni nie słyszą np. pisków, szumów, gwizdów czy dzwonięcia¹⁵.

Odrębną grupą są dzieci z jednostronnym niedosłuchem (dziecko w różnym stopniu gorzej słyszy na jedno ucho). Dzieci te przeważnie nie

¹⁴ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Wyd. UW, Warszawa 2007, s. 42.

¹⁵ *Badania przesiewowe słuchu i głosu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast województw Polski wschodniej*, Materiały szkoleniowe Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, 2008, s. 4.

mają problemów z nauką szkolną i ich rozwój mowy przebiega prawidłowo¹⁶. Jednak u tych dzieci mogą pojawić się trudności innego rodzaju. Przy niedosłuchu lewostronnym problemem może stać się kontrolowanie emocji. Dzieje się tak ponieważ lewostronna percepcja zapewnia możliwość analizy danych o emocjach zawartych głównie w substancji suprasegmentalnej wypowiedzi (barwa głosu, natężenie głosu, melodia wypowiedzi umożliwiająca ocenę stanu emocjonalnego osoby mówiącej). Problemy z językiem polskim mogą wynikać z braku umiejętności całościowego postrzegania problemów i dostrzegania zagadnień estetycznych i emocjonalnych. W przypadku prawostronnych uszkodzeń słuchu, dzieci które go utraciły w okresie rozwoju mowy mogą mieć problemy z przyswajaniem mowy i kształtowaniem się umiejętności komunikacyjnych. Pojawiają się kłopoty z logicznym rozumowaniem, skupianiem uwagi na konkretnych faktach oraz z nauką ortografii¹⁷. Jak wynika z powyższych uwag mogących świadczyć o problemach ze słuchem u dziecka, podstawą do ich zdiagnozowania jest wnikliwa obserwacja dziecka w szkole ale też w domu. Kontakt rodziców z pedagogiem pozwoli na szybsze zareagowanie na potrzeby dziecka i nie pomijanie jego specyficznych potrzeb.

Przesiewowe badania słuchu

Jednak nie zawsze czujność nauczycieli i rodziców jest wystarczająca. W celu polepszenia tej sytuacji zostały zapoczątkowane prace nad programami przesiewowych badań słuchu. „Badanie przesiewowe to zastosowanie w pewnej grupie osób testu, który spośród badanych wychwyci osoby podejrzane o określoną chorobę. Celem badań przesiewowych jest wykrycie choroby we wczesnym okresie, by móc ją wyleczyć lub zapobiec jej postępowi.”¹⁸ Przesiewowe badania słuchu stosuje się w różnych grupach wiekowych. Stosowane u noworodków mają na celu wykrycie wrodzonych uszkodzeń słuchu zaś u dzieci starszych (w wieku przedszkolnym, szkolnym) wykrycia nabytych wad słuchu, zarówno trwałych, jak i przejściowych, te ostatnie, nie leczone mogą powodować uszkodzenia nieodwracalne. Badania przesiewowe wykonywane u osób starszych wiążą się ze zdiagnozowaniem wad słuchu wynikających z narażenia na przewlekłe działanie hałasu w miejscu pracy¹⁹.

¹⁶ Przytaczam za: U. Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN Warszawa 2001, s. 57.

¹⁷ Z. M. Kurkowski, *Standardy postępowania pedagogiczno-psychologiczno-logopedycznego w głuchotach jednostronnych*, „Słyszę”, 2000 nr 9, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2000.

¹⁸ http://www.wosp.org.pl/medycyna_sluch/

¹⁹ http://www.wosp.org.pl/medycyna_sluch/

Pierwsze badania przesiewowe słuchu zakrojone na większą skalę zostały wdrożone w 2001 roku programem przesiewowych badań słuchu u noworodków. Jednak tymi badaniami nie zostały objęte dzieci urodzone wcześniej, z czego wynika iż znaczna część dzieci nie została zdiagnozowana w wieku niemowlęcym. Dlatego kolejne działania powinny być skierowane do dzieci w wieku szkolnym a wiedza o przesiewowych badaniach, możliwościach diagnozy i leczenia zaburzeń słuchu powinna być rozpowszechniana w szkołach²⁰. Pierwsze badania słuchu u dzieci i młodzieży obejmujące swoim zasięgiem niewielką liczbę dzieci były przeprowadzane w latach 50., 60. i 70. przez różne ośrodki laryngologiczne w kraju m.in. przez Klinikę Otolaryngologiczną Akademii Medycznej w Poznaniu. Począwszy od 1999 r., na coraz większą skalę badania są organizowane przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu w ramach programów polityki zdrowotnej Ministerstwa Zdrowia we współpracy z Ministerstwem Edukacji, FSURS, KRUS-em oraz samorządami. Programy przesiewowych badań prowadzą również różne firmy protetyczne oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Pierwszy trzyletni program podstawowych przesiewowych badań słuchu Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu przeprowadził na zlecenie Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy w latach 2008-2010. Akcję wspierało Mazowieckie Kuratorium Oświaty i Polskie Towarzystwo Naukowe Zaburzeń słuchu, Głosu i Komunikacji Językowej. Badaniami zostali objęci uczniowie klas VI z 210 warszawskich szkół podstawowych w liczbie ponad 9 000 dzieci²¹. Kolejny program rozpoczął się w 2011 roku i zakończył w 2013 roku. W programie brali udział uczniowie I i VI klas szkół podstawowych w liczbie blisko 69 tysięcy z ponad 170 szkół²². Ważnymi przesłankami do przeprowadzenia badań było:

- skrócenie czasu, jaki upływa od wstępnego do ostatecznego rozpoznania schorzenia i rozpoczęcia leczenia i rehabilitacji;
- upowszechnienie metody masowego badania słuchu wśród dzieci;
- uaktywnienie wykwalifikowanego personelu szkolnego w celu zwiększenia dostępności do badań przesiewowych i diagnostycznych słuchu;

²⁰ H. Skarżyński i zespół, *Ujednolicony program badań przesiewowych u noworodków w aspekcie występowania wad słuchu*, „Audiofonologia”, Tom VIII, 1996, s. 16.

²¹ H. Skarżyński, K. Kochanek, *Pilotażowy program badań przesiewowych słuchu u dzieci z klas VI szkół podstawowych na terenie m.st. Warszawy*, „Słyszę”, 2/100/2008, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 10.

²² A. Zapert, *Badania przesiewowe słuchu uczniów warszawskich szkół podstawowych*, „Słyszę” 1/135/2014, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2014.

- zwiększenie wiedzy specjalistycznej na temat zaburzeń słuchu (przyczyn, możliwości wykrycia i terapii) wśród dzieci i ich rodzin;
- upowszechnienie modelu postępowania z osobą z wstępnie zdiagnozowanym niedosłuchem;
- zmniejszenie niepełnosprawności wśród dzieci z powodu zaburzeń słuchu;
- upowszechnienie w społeczeństwie wiedzy na temat zagrożeń związanych z zaburzeniami słyszenia.²³

Podczas pierwszego programu odsetek dzieci z dodatnim wynikiem przesiewowego badania słuchu, czyli wskazujący na możliwość istnienia zaburzeń słuchu wynosił 9,1% w drugim zaś 15 %. W obu programach była wykorzystana ta sama procedura badawcza. Większa liczba wykrytych niedosłuchów w drugim programie może być związana z włączeniem do badań dzieci z klas I, które w mniejszym stopniu współpracują z badaczami. W analizowanym materiale zwraca uwagę wysoki odsetek zaburzeń słuchu w zakresie wysokich częstotliwości (Kryterium uznania wyniku za nieprawidłowy była sytuacja, w której przynajmniej dla jednej z częstotliwości 1000, 2000 lub 4000 Hz, w jednym lub obu uszach próg słyszenia był większy od 20 dB HL). Uzyskane wyniki potwierdzają wysoki odsetek występowania zaburzeń słuchu u dzieci w wieku szkolnym. Równoległe z przeprowadzanymi badaniami przesiewowymi (do przeprowadzenia badania mającego na celu ocenę progu słyszenia zastosowano audiometrię tonalną) rodzice udzielali odpowiedzi na pytania ankietowe, z których wynika iż znaczna część rodziców (ok.60%) nie zauważyła problemu u dzieci z wykrytymi niedosłuchem (przede wszystkim jednostronnym).

W 2008 r. miała początek także kolejna inicjatywa poświęcona badaniom problemów z niedosłuchem wśród młodzieży szkolnej. Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu wraz z Kasą Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego i Stowarzyszeniem Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi” realizował „Badań przesiewowych słuchu i głosu w szkołach Polski wschodniej”. Partnerami programu były także następujące instytucje: Polska Akademia Nauk, Wojewódzkie Kuratoria Oświaty, samorządy terytorialne, szkoły oraz Narodowy Fundusz Zdrowia. ²⁴ W 2010 r. rozpoczęto program „Badań przesiewowych słuchu i głosu w szkołach Polski

²³ Przytaczam za: Załącznik nr 1 do Zarządzenia Prezydenta m.st. Warszawy Nr 790/2007 z dnia 13 września 2007 r.

²⁴ *Badań przesiewowych słuchu i głosu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast Polski wschodniej*, Materiały z konferencji prasowej z 16.07.2008 roku poświęconej programowi.

zachodniej”.²⁵ W roku 2011 przeprowadzono już badania obejmujące całą Polskę pod hasłem „Badania przesiewowe słuchu u dzieci z terenów wiejskich”. Za zasadnicze cele programów przyjęto:

- wczesne wykrycie zaburzeń słuchu, które mogą mieć wpływ na rozwój dziecka i jego wyniki nauczania.
- zwiększenie wrażliwości środowiska rodziców oraz środowiska szkolnego z terenów wiejskich na problemy związane ze słyszeniem dzieci.

Podczas badań przesiewowych w województwach Polski wschodniej w 2008 roku programem objętych zostało 5045 szkół na terenie siedmiu województw: lubelskiego, małopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego oraz warmińsko-mazurskiego. Odsetek dzieci w wieku 7. lat objętych programem wyniósł 81%. W wyniku realizacji programu (92876 dzieci) stwierdzono, że u 13,7% dzieci istnieje uzasadnione podejrzenie niedosłuchu. W grupie dzieci z niedosłuchami stwierdzono ponad 65% niedosłuchów jednostronnych oraz blisko 35 % niedosłuchów obustronnych. W grupie dzieci z niedosłuchem znalazło się 118 (1%) dzieci których niedosłuch był znacznego stopnia, oraz 1910 dzieci (16%) z niedosłuchem średniego stopnia. Zgodnie z założeniami Programu, oprócz dzieci klas 0-1, przebadano dzieci wskazane przez nauczycieli. W tym przypadku nauczyciele kierowali się subiektywną obserwacją (trudności w uczeniu się, obiektywne wrażenie zaburzeń ze strony narządu słuchu, uwagi zgłaszane przez rodziców lub opiekunów). Potwierdzeniem takich obserwacji jest fakt większego odsetka dzieci, u których obiektywnie stwierdzono zaburzenie narządu słuchu.

W ramach badań dzieci z Polski zachodniej badacze odwiedzili 4041 szkół w województwach: dolnośląskim, kujawsko-pomorskim, lubuskim, łódzkim, opolskim, pomorskim, śląskim, wielkopolskim oraz zachodnio-pomorskim. Badaniami przesiewowymi słuchu objęto łącznie grupę 95 411 dzieci ze szkół podstawowych, przy czym w ponad 77% przypadków badania dotyczyły dzieci w wieku 7 lat (klasy 0 i klasy I). Badania prowadzono również u dzieci w klasach starszych podobnie jak w poprzednim programie. Odsetek dzieci z wynikiem nieprawidłowym w badanej populacji wyniósł 13,9%. W grupie dzieci z niedosłuchem znalazło się aż 3,5% dzieci, u których stwierdzono niedosłuch znacznego stopnia, oraz 22 % dzieci z niedosłuchem średniego stopnia. Niedosłuch jednostronny stwierdzono u 52% dzieci, natomiast obustronny u 48% dzieci. Badania były wykonywane tą samą metodą.

²⁵ http://www.sponin.org.pl/index.php?program_zachod

Kolejne badania przesiewowe słuchu przeprowadzone w 2011 roku objęły obszar województw całej Polski. W czasie trwania programu badacze odwiedzili 5526 szkół, badaniami przesiewowymi objęli zaś łącznie grupę 99 275 dzieci ze szkół podstawowych. Prawie 80% badanych dzieci było uczniami klas I, jednak badania prowadzono również u dzieci w klasach starszych w ramach limitu przyznanego danej. Odsetek dzieci z wynikiem nieprawidłowym w badanej populacji wyniósł 13,9%. W grupie dzieci z nieprawidłowym wynikiem badania przesiewowego słuchu zaburzenia obustronne stwierdzono u 38,8% dzieci. Z analizy badań słuchu i odpowiedzi ankietowych zostały wysnute następujące wnioski:

- Ponad 80% rodziców dzieci, u których wynik badania przesiewowego słuchu był nieprawidłowy, nie zauważało problemów ze słuchem u dziecka.
- Tylko połowa rodziców dzieci ze znacznym niedosłuchem (wymagającym protezy słuchowej), zauważyło u swoich dzieci problemy ze słuchem.
- Dzieci z nieprawidłowym wynikiem badania przesiewowego ponad dwukrotnie częściej zgłaszają problemy ze zrozumieniem nauczyciela mówiącego przy tablicy.
- Wśród dzieci z niedosłuchem średnim lub znacznym odsetek dzieci, które nie słyszą tego co mówi nauczyciel, wzrasta czterokrotnie.
- W grupie dzieci z nieprawidłowym wynikiem badania przesiewowego, słabe i bardzo słabe wyniki w nauce ma dwukrotnie więcej dzieci niż w grupie dzieci z wynikiem prawidłowym.
- Dzieci ze znacznym niedosłuchem trzykrotnie częściej mają bardzo słabe wyniki w nauce w porównaniu z dziećmi o słuchu normalnym²⁶.

Podstawą do przekazania rodzicom informacji o zaistnieniu problemu u dziecka było stwierdzenie niedosłuchu przez specjalistów posiadających wysokie kwalifikacje do oceny wyniku badań audiometrycznych podczas badań przesiewowych. Informacja była przekazywana rodzicom bądź opiekunom listem poleconym. W liście była umieszczona informacja o dalszym zalecanym postępowaniu. Wskazywano rodzaj placówki medycznej, która powinna przeprowadzić dalszą diagnostykę, leczenie oraz rehabilitację. Zalecano by lekarz podstawowej opieki zdrowotnej, do którego dotrze dziecko w wyniku wskazującym na zaburzenie słuchu (wynik dodatni), po przeprowadzeniu badania przedmiotowego i podmiotowego, podjął decyzję

²⁶ Materiały informacyjne z prezentacji będące podsumowaniem programów przesiewowych, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu 6.02.2012 r.

o skierowaniu dziecka na dalsze badania specjalistyczne (otorynolaryngologiczne lub audiologiczne)²⁷.

Dziecko w wadę słuchu w szkole masowej

Informacja o niedosłuchu u dziecka powinna również dotrzeć do szkoły do której uczęszcza dziecko. Informacja ta pozwoli nie tylko rodzicowi ale i środowisku szkolnemu na wspomnienie funkcjonowania dziecka. Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej nr 29 z 1993 roku: „W sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przed-szkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego”. Zadaniem samorządów lokalnych jest stworzenie dziecku z wadą słuchu miejsca do zdobywania wiedzy w określonych placówkach: „...w przed-szkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, poprzez dostosowanie treści, metod organizacji pracy do potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych uczniów”²⁸. Jednak pozostawienie dziecka z niedosłuchem w szkole masowej znajdującej się blisko domu niesie wiele korzyści, jest to bowiem jego naturalne środowisko²⁹. Sukcesem szkolnym i rozwojowi społeczno-emocjonalnemu sprzyja przebywanie w środowisku dla niego bliskim tak więc pozostawienie dziecka w szkole masowej jest wręcz zalecane jeżeli uczeń ma szansę na realizację jej programu³⁰. Wsparciem dla dzieci, nauczycieli i rodziców są również różne zajęcia dodatkowe gwarantowane w zarządzeniu MEN nr 15 [Dz. Urz. MEN nr 6 z 30.07.1993r.]: „Pomoc psychologiczna i pedagogiczna w szkole oraz placówce (opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej) może być organizowane w formie: zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym), klas wyrównawczych, klas terapeutycznych, świetlic terapeutycznych”.

Praca z każdym uczniem wymaga podjęcia indywidualnych działań, tak też jest w przypadku dziecka z wadą słuchu. Nauczyciel, który ma w swojej klasie dziecko niedosłyszające powinien przygotować się na to, iż jego proces edukacyjny będzie wymagał większej ilości czasu, cierpliwości i zmiany

²⁷ Sprawozdanie z realizacji Programu pt.: „Badania przesiewowe słuchu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast województw Polski wschodniej.

²⁸ Dz. Urz. MEN nr 9 z 15.10.1993 r., Zarządzenie nr 29.

²⁹ R. Ossowski, *Problemy nauczania specjalnego zintegrowanego*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji społecznego funkcjonowania*, M. Chodakowska, Charakteristika dla Profesor Zofii Sękowskiej. Lublin 1994, Wyd. UMCS, s. 57.

³⁰ J. Doroszewski, *Pedagogika specjalna*, Ossolineum, Wrocław 1981, s. 622.

oraz dostosowania metod postępowania³¹. Osobowość nauczyciela i jego zrozumienie problemu ma także duże znaczenie. Istotna jest również wiedza o dziecku: w jakim stopniu jego słuch jest uszkodzony oraz czy nosi aparaty słuchowe. Jeżeli tak nauczyciel powinien się zapoznać z obsługą aparatu i korzyściami jakie dziecko z niego wynikają (z jakiej odległości dziecko rozumie mowę w aparacie lub bez). Tę wiedzę należy również przekazać uczniom w klasie. Dziecko niedosłyszające może być z różnych powodów nie akceptowane przez rówieśników, choćby z niewiedzy i niezrozumienia problemu. Dlatego zadaniem nauczyciela jest włączenie dziecka w życie zespołu klasowego poprzez wyjaśnienie uczniom problemów z jakimi może borykać się uczeń z wadą słuchu³². Nauczyciel powinien także reagować na wszelkie oznaki złośliwości i wyrażania litości w stosunku do dziecka z wadą słuchu by mogło się ono czuć dobrze w szkole.

Efektywna praca z uczniem z niedosłuchem wymaga przygotowania sali lekcyjnej. Pomieszczenie powinno być wyciszone i jasne by dziecko dobrze widziało nauczyciela i innych uczniów. Należy ograniczyć panujący w klasie hałas poprzez wytlumienie dźwięków z zewnątrz (hałas z boiska czy ulicy) i wewnątrz klasy (szuranie krzesłami) dzięki: zawieszenie firanek, umieszczenie filcowych podkładek pod nóżkami stolików i krzeseł czy ograniczanie częstego otwierania okien³³. Natężenie hałasu w szkołach przekracza poziom hałasu bezpieczny dla słuchu i ogólnego zdrowia dzieci jak to wynika z badań naukowców z Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu oraz z Politechniki Gdańskiej³⁴. Jest on przyczyną dekoncentracji i zmęczenia uczniów. W klasie można również umieścić sprzęt nadawczo-odbiorczy FM. Komunikacja z dzieckiem powinna przebiegać bez zakłóceń, dlatego też dziecko powinno siedzieć blisko nauczyciela, na pierwszej lub drugiej ławce przy oknie³⁵. Postawa nauczyciel powinna ułatwiać odczytywanie mowy z ust (np. broda czy ciemne okulary oraz nadmierna gestykulacja utrudniają odbiór mowy). Nauczyciel powinien ograniczyć chodzenie po klasie oraz zwrócić uwagę na sposób mówienia: intonacja powinna być naturalna, wyraźna, nie krzykliwa i komunikowana w spokojnym tempie. W razie potrzeby

³¹ *op. cit.* U. Buryń, T. *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, s. 13 – 15.

³² J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej MEN, s.150.

³³ A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992, s. 148.

³⁴ <http://polskalokalna.pl/wiadomosci/mazowieckie/warszawa/news/halas-w-szkolach-uszkodza-sluch-dzieci,1229394,3319>.

³⁵ G. Dubczyńska, *Powodzenie szkolne w klasie I dzieci niedosłyszających*, Warszawa 1991, WSiP, s. 33.

nauczyciel może kilkakrotnie powtarzać pytania, zmieniać jego formę by dziecku było łatwiej je zrozumieć. Jednak nie powinno to ograniczać języka dziecka ale go wzbogacać. Zaleca się aby nauczyciel wspomagał się wszelkiego rodzaju pokazem: przedmiotami, zdjęciami, ilustracjami, napisami itp. Pomocne będzie również przygotowanie uczniom kartek zawierających temat lekcji, notatek zawierających esencję wypowiedzi czy trudne wyrazy i słowa „klucze”³⁶. Nauczyciel może z wyprzedzeniem podawać tematy zajęć, treści tekstów do domu, które będą omawiane na lekcji w celu uaktywnienia ucznia na późniejszych zajęciach. Kontrolowanie czy dziecko rozumie treści przekazywane na lekcji, wie na czym polega praca domowa również skutkuje pozytywnie na funkcjonowanie ucznia. Korzystne jest włączanie kolegów i koleżanek do pomocy uczniowi z wada słuchu w przedmiotach z którymi ma problem, szczególnie osobę z ławki która może na bieżąco służyć pomocą³⁷. Wiele z powyższych zaleceń przyniesie korzyści w pracy ze słyszącymi uczniami. Nie potrzebne jest też specjalne traktowanie dziecka z wadą słuchu, nadmierne współczucie czy wyróżnianie³⁸. Powinno ono mieć takie same obowiązki jak pozostali uczniowie. Nie powinno być również zwalniane z lekcji muzyki, rytmiki czy języka obcego. Uczeń z niedosłuchem powinien uczestniczyć w życiu społeczności, włączać się w organizację imprez okolicznościowych czy różnych występów. Przy naganie trzeba upewnić się czy dziecko rozumie w czym zawiniło³⁹. Obecność dziecka z niepełnosprawnością może wywrzeć duży wpływ na innych uczniów. Może pomóc rozwinąć takie cechy jak: wrażliwość, umiejętność zachowania się w stosunku do osób niepełnosprawnych, tolerancję inności, świadomość społeczną, postawy etyczne, empatię, etc.⁴⁰. „Obecność dziecka z defektem w zespole klasowym wpływa uwrażliwiająco na inne dzieci: może się stać źródłem bardziej dojrzałego doceniania swoich zdolności, rezygnowania z postawy egoistycznej na korzyść dostrzegania potrzeb innego człowieka i wyzwalania w sobie chęci do pomagania mu. Stworzymy więc całej grupie dzieci warunki rozwoju emocjonalnego i społecznego zgodnego z pozytywnym, humanistycznym systemem wartości”⁴¹.

³⁶ J. Kobosko, J. Kosmalowa, *One są wśród nas*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej MEN, Warszawa 1997, s. 13.

³⁷ *op. cit.* J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, s. 150.

³⁸ J. Wyczęsany, *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, SPONSOR, Wyd.1, Kraków, s. 33.

³⁹ *op. cit.* J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, s. 150.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 150.

⁴¹ *op. cit.* J. Wyczęsany, *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, s. 30.

Zakończenie

Problem niedosłuchu u dzieci w wieku szkolnym i konsekwencji z niego wynikających zostały również dostrzeżone w Europie, czego dowodem jest podpisanie 22 czerwca 2011 roku dwóch Europejskich Konsensusów Naukowych. Pierwszy z nich pn. „Badania przesiewowe słuchu u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym” został podpisany przez 35 reprezentantów 27 krajów, natomiast drugi konsensus pt. „Badania przesiewowe słuchu, wzroku i mowy u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym” podpisali przedstawiciele w/w środowisk naukowych⁴².

Uwrażliwienie rodziców i pedagogów w tematyce niedosłuchu dzieci jest bardzo ważne ponieważ, jak to wynika z badań jest to problem niezauważany. Ważną rolę w tym pełnią badania przesiewowe organizowane na skalę krajową ale nie możemy także zapominać o możliwościach jakie mają poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Jednak najdłużej z dzieckiem przebywają opiekunowie w domu i w szkole. Oni powinni uważnie obserwować zachowanie dziecka i interweniować możliwie wcześnie. Diagnoza jest pierwszym z bodźców, który uruchamia kolejne etapy pracy z dzieckiem. Jak wynika z powyższych rozważań pedagogika dysponuje wieloma metodami wspomagania dzieci z niedosłuchem które umożliwiają wyrównywanie ich szans edukacyjnych

Bibliografia

- Bogucka J., Kościelska M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej MEN.
- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN Warszawa 2001.
- Czykwin E., *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1998.
- Czyżewski A., Kostek B., Skarżyński H., *Technika komputerowa w audiologii, foniatrii i logopedii*, Akademicka Oficyna wydawnicza EXIT, Warszawa 2002.
- Davis, J. M., J.Elfenbeil, Schum R., Bentler R. A., *Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational, and psychosocial behavior of children*, „Jurnal of Spech and Hearing Disorsers”, Volume 51, 053-062, February 1986.
- Doroszewski J., *Pedagogika specjalna*, Ossolineum, Wrocław 1981.
- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Wyd. UW, Warszawa 2007.

⁴² <http://whc.ifps.org.pl/konkluzja-rady/>

- Dubczyńska G., *Powodzenie szkolne w klasie I dzieci niedosłyszących*, Warszawa 1991, WSiP.
- Eckert U., *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W.Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu 2005.
- Janczewski G., *Otorynolaryngologia praktyczna. Podręcznik dla studentów i lekarzy*, Tom I., Wyd. Via Medica. Gdańsk 2005.
- Kobosko J., Kosmalowa J., *One są wśród nas*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej.
- Kurkowski Z. M., *Standardy postępowania pedagogiczno-psychologiczno-logopedycznego w głuchotach jednostronnych*, „Słyszę”, 2000 nr 9, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2000.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Morawiec-Bajda A., *Zarys anatomii, fizjologii i patologii narządu słuchu*, [w:] *Poradnik dla protetyków słuchu*, red.. Latkowski, Geerss, Łódź 2002.
- Ossowski R., *Problemy nauczania specjalnego zintegrowanego*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji społecznego funkcjonowania*.
- M. Chodakowska, *Charakteria dla Profesor Zofii Sękowskiej*. Lublin 1994, Wyd. UMCS.
- Pruszewicz A., *Audiologia kliniczna. Zarys*, Wydawnictwa Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Wyd. III Poznań 2003.
- Skarżyński H. i zespół, *Ujednolicony program badań przesiewowych u noworodków w aspekcie występowania wad słuchu*, „Audiofonologia”, Tom VIII , 1996.
- Skarżyński H, Kochanek K., *Pilotażowy program badań przesiewowych słuchu u dzieci z klas VI szkół podstawowych na terenie m.st. Warszawy*, „Słyszę”, 2/100/2008, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Skarżyński H., Muller-Melasińska M., Wojnarowska W., *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*, „Audiofonologia”, T X 1997.
- Wyczesany J., *Dziecko z wada słuchu w szkole podstawowej*, SPONSOR, Wyd. 1, Kraków.
- Zapert A., *„Badania przesiewowe słuchu uczniów warszawskich szkół podstawowych.”*, „Słyszę” 1/135/2014, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2014.

Strony internetowe:

<http://polskalokalna.pl/wiadomosci/mazowieckie/warszawa/news/halas-w-szkolach-uszkadza-sluch-dzieci,1229394,3319>

<http://whc.ifps.org.pl/konkluzja-rady/>

http://www.sponin.org.pl/index.php?program_zachod

http://www.wosp.org.pl/medycyna_sluch/

Dokumenty inne:

Badania przesiewowe słuchu i głosu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast województw Polski wschodniej, Materiały szkoleniowe Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, 2008.

Badań przesiewowych słuchu i głosu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast Polski wschodniej, Materiały z konferencji prasowej z 16.07.2008 roku poświęconej programowi.

Dz. Urz. MEN nr 9 z 15.10.1993 r., Zarządzenie nr 29

Materiały informacyjne z prezentacji będące podsumowaniem programów przesiewowych, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu 6.02.2012 r.

Sprawozdanie z realizacji Programu pt.: *Badania przesiewowe słuchu u dzieci w wieku 7 lat z terenów wiejskich i małych miast województw Polski wschodniej*.

Załącznik nr 1 do Zarządzenia Prezydenta m.st. Warszawy Nr 790/2007 z dnia 13 września 2007 r.

Hearing screening as an opportunity to equalize educational opportunities for children with hearing loss in school age

Hearing loss (hypoacusia) is one of the many reasons that may have a significant impact on children equal start in adult life. Until recently, the problem of hearing loss in the society was little known and hardly noticed. The first step in equalizing educational opportunities for children is to diagnose hearing loss as early as possible. Important indicators that will help us understand the dysfunction and bring a lot of information about the extent of hearing loss are inter alia: etiology, depth and the period in which hypoacusia was made. Child hypoacusia causes communication difficulties, largely affects the educational progress and changes in behavior with children of the same age, school and home environment. These symptoms should be noticed by parents and teachers, but not always guardians' vigilance is sufficient. In order to improve this situation were initiated hearing screening

programs. The first hearing tests covering a large part of the population of infants in Poland were implemented in 2001. However, these tests have not covered children born earlier, hence a significant part of children has not been diagnosed in infancy. Further screening programs were intended for school children. At the same time knowledge about screening tests, capabilities for diagnosis and treatment of hearing disorders was disseminated. The first three-year program of basic hearing screening was conducted in 2008-2010 by the Institute of Physiology and Pathology of Hearing on behalf of the City of Warsaw (The research program for students of Classes I and VI of primary school in the City Warsaw), another took place in the years 2011 to 2013. The project was supported by the Masovian Board of Education and the Polish Scientific Society of Hearing Voice and Language Communication Disorders. Another initiative was hearing screening program of school-age children from rural areas. From 2008 to 2011, institute researchers conducted hearing tests among children from rural areas of eastern and western Poland covering all provinces of our country. The initiative was supported by the Agricultural Social Insurance Fund and the Association of Friends of the Deaf and Hearing Impaired "a Man to Man". Parents of children with hearing loss identified during screening, received a letter with information about a suspicion of hearing loss, and guidance where they could register in order to enhance the diagnosis, treatment and rehabilitation. The school, the child with a hearing loss attends, should also be informed. Local governments under the Ordinance of the Minister of National Education are to provide places for teaching children with hypoacusia in appropriate educational institutions which can also offer them extra curricular activities. Working with students with hearing loss requires greater effort from the teacher, knowledge of dysfunction, and skills to lead the educational process of the child with special needs. It is important that all the described stages of dealing with children with hearing loss have enabled to equalize their educational opportunities.

Tomáš TURZÁK

Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze

The DETERMINANTS of cooperation between schools and families in partnership and parenthood Education

Introduction

Preparation for partnership and parenthood is socially important area of human education. In Slovakia there is quite extensive literature in this area (H. Rozinajová, E. Poliaková, M. Hargašová, J. Prevendárová, I. Lukšík, M. Supeková, E. Bujnová, L. Nemcová, L. Lenczs, E. Višňovský, G. Bianchi, J. Vernarcová, Š. Švec, L. Rovňanová and others). The sexual education is a part of broader concept of education for responsible partnership, marriage and parenthood. In Slovakia the concept “education for marriage and parenthood” is preferred recently. In the present study concept of “partnership and parenthood education” is used.

The quality of partnership and parenthood education is influenced by many factors. According to research findings, the most important are the attitudes of teachers, teachers’ inner motivation, expertise, poor work of coordinators for partnership and parenthood education (in some schools there is no position of coordinator or the coordinators do not use appropriate methods of education), low cooperation with parents, etc. (Nemcová, L., 2007; Vernarcová, J., 2011).

The quality of cooperation between teachers and parents is the fundamental determinant of success of partnership and parenthood education (Kurincová, V. – Turzák, T., 2012, Turzák, T., 2012, 2014). This finding is also emphasized by many research studies from various countries. Walker, J. & Milton, J. (2006) in their qualitative study describe the roles of parents and teachers in the development of partnership and parenthood education concept in primary and post-secondary educational level. The authors conclude that active involvement of parents is crucial in the process of determining the content of education. Parents and teachers should

cooperate in the following areas: development of quality relationships, detection of the prejudices and stereotypes, assessment of family environment, acceptance of differences, union of school and family life education, facilitating discussion.

The studies by McCall, D. S. (2012), Oliver, D. P., Leeming, F. C. & Dwyer, W. O. (1998) deal with expectations parents have about the partnership and parenthood education and about what involvement of parents is needed. The benefits of active involvement of parents in schools are: improving the relationship and communication between parents and children, strengthening health and increase self-esteem of students and improving the cooperation between school and family. In our country there is still some scarcity in research on the issue of cooperation of school and family in the area of partnership and parenthood education.

Based on research findings of foreign authors and lack of specific research in our context, the aim of the present research study was *to explore the quality of the coordination of family and school partnership and parenthood education*. We embrace the perspective of partnership and parenthood education teachers and coordinators in the present study.

Methods

Sample

During March – June 2014 the teachers of primary schools in Nitra region were approached and asked to participate in the data collection. The final sample consisted of 48 teachers and 6 coordinators of partnership and parenthood education. Selection of participants was nonrandom and based on availability.

Data collection methods

Participants were administered a questionnaire with questions related to partnership and parenthood education. First they were explained the object and purpose of the study. Then they had to fill in the instrument which addressed the research aim (example of a question: “What do you think can affect the cooperation of school and parents?”). As an additional method we used semi-structured interviews (only with partnership and parenthood education coordinators) which were recorded and then transcribed.

Data analysis methods

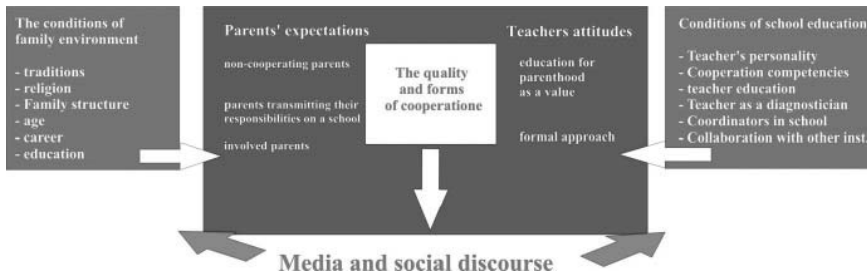
Qualitative data were categorized and the statements of the respondents were assessed by two independent evaluators. Our aim was to create

key categories and subcategories for each observed area. Procedures and principles of grounded theory methods were applied for the analysis (Strauss, A. – Corbin, J., 1999).

Results and Discussion

Through a qualitative analysis the main categories and subcategories were found. We present a view of the main categories and subcategories in the following model. The descriptions and illustrations of the main categories and subcategories are given below.

Figure 1: The conditions of cooperation between schools and families in partnership and parenthood education



The quality of the coordination of family and school education and its forms are determined by:

- Expectations of parents and their behavior patterns (based of the family environment – values, attitudes, etc.)
- Attitudes and values of teachers (the quality of partnership and parenthood education, affected by moral and professional characteristics of teachers, school opportunities and cooperation with supporting institutions)

Attitudes and values of parents, teachers, school directors, school psychologists, educational counselors and coordinators are affected also by social discourse on the issue of partnership and parenthood education.

The conditions of the family environment

The family value orientation, religious beliefs and cultural traditions of families are the fundamental determinants from the teachers perspective. The quality of cooperation is also decreased by increasing rate of single-parent families. The attitudes of parents are affected by the increasing rate of divorces – parents who have negative personal experience with marriage do not

believe it is important to have partnership and parenthood education or that it can be useful. We can illustrate the finding with the following statement:¹

„There are missing models of complete family. Many families are divorced, children grow up in incomplete family. The parents in these families are often disappointed, they often do not believe it is possible to have quality relationships. Parents often avoid this topic at home and they do not communicate with the school in this area.¹⁴“

Socio-economic status of the family, parents' employment and age are another factors. Younger parents are more open-minded compared to the older generation. Young parents and parents with higher education are more flexible and they believe quality partnership and parenthood education is important. Our previous research findings provide support for these results (Kurincová, V. – Turzák, T. 2012).

„Unfortunately, there are only a few parents nowadays, who would like to engage in school education. Many parents focus on their careers only. They do not understand the importance of partnership and parenthood education.¹⁴“

„Younger parents tend to be more involved and they ask how they can help. One mom knows a good gynecologist and once she helped us to organize a discussion for girls.²⁷“

Place of residence (town or village) is another factor determining attitudes of parents. The results confirm previous findings about higher openness of parents in cities compared to parents living in the villages.

Parents' expectations and their typology

Based on the level of involvement of parents three different groups of parents can be suggested:

1. *Non-cooperating parents* – parents do not expect the school to do anything related to partnership and parenthood education. They do not address the topic of sexual education in the family environment. Parents refuse to communicate with the school. They do not want their son/daughter to attend ethics education classes, where this issue is discussed and they do not approve any way children may learn about these topics.

¹ Identification data of the of the respondents were replaced by numbers (referred as a superscript)

2. *Parents passing their responsibilities on a school* – parents do not feel the need for coordination of family and school partnership and parenthood education. Family life education in a family environment is usually only formal and often fails, parents expect that schools provide children with the basic information. They expect the school also to protect children from undesirable influence of the mass media.
3. *Involved parents* – parents recognize the need to coordinate family and school partnership and parenthood education. School cooperation with other institutions is also very important from their view, e.g. organization of discussions with experts from medical facilities, counseling centers, etc. and they emphasize the importance of quality partnership and parenthood education based mainly on moral values.

Conditions of school partnership and parenthood education

The teachers are the facilitators of communication between family and school. Also class teachers, educators, coordinators for school partnership and parenthood education and ethics teachers have an important role. Teachers believe that it is important for parents to cooperate with a teacher who is able to assess the family environment. The teacher should recognize and respect the individual characteristics of families and choose the appropriate approach to each family considering its uniqueness. The attitudes of teachers are influenced not only by their personal qualities but also by the program of school partnership and parenthood education which may vary in every school (various positions of coordinators for partnership and parenthood education at school, various management attitudes, context of available financial resources and options of schools to cooperate with other professionals (Turzák, T. 2012).

Another important factor are opportunities for lifelong teacher training in communication skills:

„It is important to involve the other experts who help teachers learn how to talk with parents about these issues. For many teachers it is unfortunately still a taboo³³“

„The lifelong education is important. Professionals in partnership and parenthood education should be younger teacher who want to learn and are able to create a friendly, safe relationship with the pupils and their parents.²⁷“

Presented findings are also supported by several foreign studies (e.g. McCall, D. S. 2012). The most common factors that determine the process of cooperation between schools and families in this issue are:

- insufficient coordination between schools and other professionals,
- formal approach of teachers,
- concerns related to communication with parents about sensitive topics,
- weak support from school management,
- lack of time and financial resources for the implementation of joint projects between family and school (McCall, D. S. 2012).

Conclusion

Nowadays, family life education becomes less and less effective and the influence of complete family models is weakened (high rate of divorces, single-parent families, troubled families, unsuitable educational models, mass media). Partnership and parenthood education is also threatened by the negative way it is presented by the mass media. Cooperation between family and school is one of the fundamental issues in this context. In our country mostly methodical aspects of the issue are systematically addressed, less attention is given to the problem of school and family education coordination. This results in poorly covered topic in the research and low interest of teachers and parents in practice.

According to our results we recommend:

- to define the responsibilities of coordinators for partnership and parenthood education in primary and secondary schools,
- to define the responsibilities of teachers for school partnership and parenthood education and to promote the cooperation competences of teachers,
- to address these topics on the meetings with parents in school environment,
- to support the participation of school psychologists at the meetings with parents in school,
- to create opportunities for lifelong learning of teachers targeted on social and communication skills,
- to involve parents in joint projects between family and school (communication with experts, participation in activities).

Literature:

BUJNOVÁ, E. 2005. *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí*, Nitra : UKF. ISBN 80-8050-891-7.

- HENDL, J. (2005). Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha : Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2012. Výchova k manželstvu a rodičovstvu a podmienky jej realizácie (Kvalitativná analýza skupinového interview s učiteľmi a vychovávateľmi) In: Bargel, M. – Janigová, E. – Jarosz, E. (eds.). Dilemata sociálnej pedagogiky v postmodernom svete. Brno : Institut mezioborových štúdií Brno, 2012. ISBN 978-80-87182-27-7, s. 245 – 259.
- LENCZOVÁ, T. 2006. Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Zborník metodických cvičení. Bratislava : MC. 108 s. ISBN 80-8052-248-0.
- OLIVER, D. P. – LEEMING, F. C. – DWYER, W. O. 1998. Studying Parental Involvement in School-Based Sex Education: Lessons Learned. In: Family Planning Perspectives, vol. 30, no.3, 1998. ISSN: 0014-7354, [online], [cit. 2014.06.08.], Dostupné na internete: Dostupné na internete: <<http://goo.gl/rZ3F6l>>
- POLIAKOVÁ, E. 2002. Výchova k manželstvu, rodičovstvu a intímnym vzťahom. Bratislava : UK. ISBN 80-223-1789-6.
- MCCALL, D. S. 2012 Teaching sexual health education. A primer for new teachers, a refresher for experienced teachers. Ottawa : Canadian Association for School Health in Canada, 2012, [online], [cit. 2014.08.08.], Dostupné na internete: <<http://goo.gl/vVxzb1>>
- MOŽNÝ, I. 2006. Rodina a spoločnosť. Praha : SLON. ISBN 80-86429-58-X.
- MIOVSKÝ, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NEMCOVÁ, L. 2007. Výchova k manželstvu a rodičovstvu v škole. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg, 2007. 100 s. ISBN 978- 80-8083-569-9.
- PREVENDÁROVÁ, J. 2000. Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-02933-1.
- POLIAKOVÁ, E. – KONEČNÝ, P. (Eds.) 1996. Učiteľ a sexuálna výchova. Zborník z medzinárodného seminára, Nitra, 25.-26.1.1996, ISBN: 80-967-3397-4.
- ROVNANOVÁ, L. – LUKŠÍK, I. – LUKŠÍKOVÁ, L. 2007. Metodická príručka sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl v rámci učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu. 1. Vydanie. Bratislava : Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, o.z., 2007. 154 s. ISBN: 80-8041-368-1.

- STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno : Nakladatelství ALBERT, Boskovice, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- TURZÁK, T. 2012. Determinanty realizácie výchovy k manželstvu a rodičovstvu z pohľadu učiteľov. In: Acta Humanica. Roč. 9, č. 2a (2012), ISSN 1336-5126, s. 150-156.
- TURZÁK, T. 2014. Školská výchova k zodpovednému partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu na Slovensku. In: InteRRa 15, Andragogika a minority, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (v tlači)
- VERNARCOVÁ, J. 2011. Má rodina miesto pri formálnej sexuálnej výchove v škole? Skúsenosti zo zahraničia In: Sapere Aude 2011 : evropské a české vzdelávání. Hradec Králové: Magnanimitas, 2011. – ISBN 978-80-904877-2-7, S. 336-342.
- VERNARCOVÁ, J. 2004. Vybrané otázky sexuálnej výchovy v školskom i rodinnom edukačnom prostredí. In Konferencia Zdravie, morálka a identita adolescentov. Nitra : FSVaZ UKF. s. 244-253. ISBN 80-8050-787-2.
- ŠVEC, Š. 1997. Ciele a obsah výchovy k rodičovstvu. Pedagogická revue, roč. XLIX, č.9-10, s. 401-408.
- WALKER, J. – MILTON, J. 2006. Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: a comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. In: Sex Education, vol. 6, no. 4, 2006, p. 415 – 428, ISSN: 1468-1811, [online], [cit. 2014.06.08.], Dostupné na internete: <<http://goo.gl/i1GG3l>>
- Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Učebné osnovy, MŠ SR. – 15.3.2010 pod č. 4560/2010-916 s plat. od 1.9. 2010, [online], [cit. 2012.08.04.], Dostupné na internete: <<http://wwwstatpedu.sk>>
- [BUJNOVÁ, E. 2005. Preparation for family life in family and school environment, Nitra : CPU, ISBN 80-8050-891-7.]
- [HENDL, J. (2005). Qualitative research. Basic methods and applications. Prague: Portal. 408 p. ISBN 80-7367-040-2. .]
- [KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2012. Education for marriage and parenthood and the conditions for its implementation (qualitative analysis of interviews with teachers) In Bargel, M. – Janigová, E. – Jarosz, E. (eds.). Dilemmas of Social Education in the postmodern world. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-87182-27-7, p. 245-259. .]
- [LENCZOVÁ, T. 2006. Education for marriage and parenthood. Proceedings of methodological exercises. Bratislava: MC. 108 p. ISBN 80-8052-248-0.]

- [OLIVER, D. P. – LEEMING, F. C. – DWYER, W. O. 1998. Studying Parental Involvement in School-Based Sex Education: Lessons Learned. In: Family Planning Perspectives, vol. 30, no.3, 1998. ISSN: 0014-7354, [online], [cit. 2014.06.08.], Available at: <<http://goo.gl/rZ3F6l>>]
- [POLIAKOVÁ, E. 2002. Education for marriage, parenthood, and intimate relationships. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1789-6.]
- [MCCALL, D. S. 2012 Teaching sexual health education. A primer for new teachers, a refresher for experienced teachers. Ottawa : Canadian Association for School Health in Canada, 2012, [online], [cit. 2014.08.08.], Available at: <<http://goo.gl/vVxzb1>>]
- [MOŽNÝ, I. 2006. Family and Society. Prague : Slon, ISBN 80-86429-58-X.]
- [MIOVSKÝ, M. (2006). Qualitative approach and methods in psychology. Praha: Grada. 332 p. ISBN 80-247-1362-4.]
- [NEMCOVÁ, L. 2007. Education for marriage and parenthood in school. Banská Bystrica: Matej Bel University, Faculty of Education, 2007. 100 p. ISBN 978- 80-8083-569-9.]
- [PREVENDÁROVÁ, J. 2000. Education for marriage and parenthood. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02933-1.]
- [POLIAKOVÁ, E. – KONEČNÝ, P. (Eds.) 1996. Teacher and sex education. Proceedings of of the International Seminar, Nitra, 25.-26.1.1996, ISBN: 80-967-3397-4.]
- [ROVNANOVÁ, L. – LUKŠÍK, I. – LUKŠÍKOVÁ, L. 2007. Sexual education in secondary school within the curriculum of education for marriage and parenthood. Bratislava: Association of family planning 2007. 154 p. ISBN: 80-8041-368-1.]
- [STRAUSS, A. – CORBIN, J. 1999. Basics of Qualitative Research. Methods and techniques of grounded theory. Brno: Press ALBERT, Boskovice, 1999. 196 p. ISBN 80-85834-60-X.]
- TURZÁK, T. 2012. Determinants of implementation of education for marriage and parenthood from the teachers perspectives. Acta Humanica. vol. 9, no. 2 (2012), ISSN 1336-5126, p. 150-156.
- [TURZÁK, T. 2014. School education for responsible partnership, marriage and parenthood in Slovakia. In: Interra 18, Adult Education and minorities, Zlín: Tomas Bata University in Zlín (In press).]
- [VERNARCOVÁ, J. 2011. Have family a place at a formal sexual education in schools? Experience from abroad In: Sapere Aude, 2011: Czech and European education. Magnanimitas, 2011. – ISBN 978-80-904877-2-7, p. 336-342.]
- [VERNARCOVÁ, J. 2004. Selected issues of sexual education in school and in family environment. In: Health Conference of morality and

- identity of adolescents. Nitra : FSVaZ CPU. p. 244-253. ISBN 80-8050-787-2.]
- [ŠVEC, Š. 1997. The objectives and content of education for parenthood. Education Review, vol. XLIX, no.9-10, p. 401-408.]
- [WALKER, J. – MILTON, J. 2006. Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: a comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. In: In: Sex Education, vol. 6, no. 4, 2006, p. 415 – 428, ISSN: 1468-1811, [online], [cit. 2014.06.08.], Available at: <<http://goo.gl/i1GG3l>>]
- [Curriculum of education for marriage and parenthood. Ministry of Education. 15.3.2010 [online], [cit. 08.04.2012.] Available at: <<http://www.statpedu.sk>>]

The DETERMINANTS of cooperation between schools and families in partnership and parenthood Education

Family life education takes place gradually in various stages of human life. It proceeds in different educational environments and it is an irreplaceable aspect in creating human identity. Every educational environment has its own specifics. The quality of family life education is influenced by many factors. One of the most important factors is mutual continuity of family and school education. The study presents results of qualitative research. The main goal of the study was to identify the most important determinants involved in quality of coordination of family and school education.

Edyta Januszewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czczenii. Studium przypadku

„Troska o Innego żyje tak długo, jak długo żyje Inny (...).
Ta troska i tylko ona czyni życie wartościowym”¹.

1. Wprowadzenie

Wojna niesie ze sobą przemoc, tortury i gwałty. Dla wielu ofiar konfliktów zbrojnych i prześladowań, jedyną możliwością ocalenia życia i zdrowia swojego i swoich najbliższych jest ucieczka do innego kraju w poszukiwaniu bezpieczeństwa i godnych warunków do życia. Na wojnach prowadzonych przez dorosłych najbardziej cierpią kobiety i dzieci: są okaleczone fizycznie i psychicznie, a ich traumatyczne doświadczenia odciskają piętno na całym życiu.

W 2013 r. w Polsce ponad 15 tysięcy osób złożyło wnioski o nadanie statusu uchodźcy, co jest liczbą rekordową w porównaniu do poprzednich lat. Wśród tej liczby bardzo duży jest odsetek dzieci, które przyjechały do Polski z nadzieją nie tylko na godne życie, ale także na możliwość kształcenia się i zdobycia zawodu w nowym, odmiennym kulturowo kraju. Część z uchodźców (głównie z Federacji Rosyjskiej, narodowości czeczeńskiej) przyjechała w czasie trwania I i II wojny czeczeńskiej (w latach 1994-1996 i 1999-2002), a część już po roku 2002. Mimo, iż mieszkają w Polsce od kilku do kilkunastu lat, cały czas borykają się z problemami związanymi z chorobami, które nabyli w czasie wojny, z niepełnosprawnością fizyczną, emocjonalną i intelektualną, z biedą, marginalizacją i wykluczeniem społecznym z powodu swojego pochodzenia, traumatycznego doświadczenia, braku wykształcenia i braku/lub słabej

¹ Z. Bauman, Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 248.

znajomości języka polskiego. Mimo, iż w domach wielu z nich nie rozmawia się już o wojnie, to ona nadal istnieje w ich doświadczeniach i w sposobie postrzegania i przeżywania rzeczywistości. Odciska swoje piętno w różny sposób: wpływa na podejmowanie decyzji związanych z pracą, nauką i radzeniem sobie w trudnych sytuacjach dnia codziennego. Jest jak fatum, które wisi nad rodziną i daje o sobie znać w najmniej spodziewanych momentach. Wielu z uchodźców nie udaje się bezboleśnie przejść przez wojenne doświadczenia traumatyczne, które utrudniają odnalezienie się w nowym kraju, znalezienie pracy pozwalającej na godne życie oraz wpływają na funkcjonowanie społeczne dzieci w rodzinie i w środowisku lokalnym.

2. Psychospołeczna sytuacja dziecka czeczeńskiego obciążonego syndromem ADHD

Oprócz pomocy finansowej i materialnej niezwykle istotna jest indywidualna pomoc drugiego człowieka – zainteresowanie daną rodziną i jej sytuacją ekonomiczno-socjalną, wysłuchanie problemów i podanie pomocnej dłoni w najtrudniejszych chwilach. Taką pomocą rodzinom czeczeńskim (ale również polskim) od wielu lat służy Marina Hulia – nauczycielka ze Społecznego Gimnazjum nr 20 przy ul. Raszyńskiej w Warszawie². Od kilku lat pomaga 12-letniemu Tamerlanowi z ADHD, który wraz z rodziną przyjechał do Polski w 2004³. Tomek (bo tak brzmi jego spolszczone imię i tak

² Jest pisarką, poetką, działaczką społeczną i wolontariuszką, osobą, której nie obcy jest los drugiego – skrzywdzonego i doświadczanego przez życie – człowieka. M. Hulia przez 15 lat uczyła j. rosyjskiego w jednym z liceów w Warszawie; wraz z Czeczenką Patimat Debirową założyły dziecięcą zespół Nochci'o wykonujący tradycyjne tańce kaukaskie; pracowała jako koordynatorka wolontariatu więziennego w Polskim Stowarzyszeniu Edukacji Prawnej; założyła blog *draki-z-paki*, który współtworzą m.in. osadzeni w Areszcie Śledczym na Rakowieckiej; wraz z grupą wolontariuszek organizowała w poczekalni tego aresztu zajęcia dla dzieci oczekujących z matkami na widzenie z ojcem. Oprócz tego Marina Hulia jeździ z zespołem Nochci'o do ośrodków pobytu dla cudzoziemców gdzie śpiewa, a dzieci tańczą pod hasłem „Dni bez krat”. Swoje koncerty dają także w zakładach karnych i aresztach śledczych w całej Polsce. Jest laureatką Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” (2013), Nagrody im. Sergio Vieira de Mello za Zasługi dla Pokojowego Współistnienia i Współdziałania Społeczeństw, Religii i Kultur (2007) oraz laureatką Nagrody Specjalnej Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego za Nieocenione Zasługi dla Kultury Polskiej, zwłaszcza Edukacji Kulturalnej Dzieci i Młodzieży, a także Integracji Społecznej (2005); jest również Człowiekiem Dnia Radio Wolna Europa – Sekcja Białoruska i Rosyjska (2005). Jak sama mówi, jest córką Rosjanina i Białorusinki, urodziła się na Ukrainie, ale najbardziej czuje się Rosjanką J. Grabowska, *Zagrożony gatunek*, w: „Polityka” 2013 nr 25(2912), s. 34-35; <http://lubimyczytac.pl/autor/51081/marina-hulia> z dn. 12.09.2014.

³ Zob. felieton o Tamerlanie i Marinie w programie „Pożyteczni.pl”, TVP 2, z dn. 7.02.2013 r. godz. 11.30.

wszyscy go nazywają), z matką i trójką rodzeństwa (dwoje z nich także jest niepełnosprawne) mieszka w małym mieszkaniu na Mokotowie w Warszawie. Marina i matka Tomka – Zargan⁴ – przypadkowo spotkały się na promocji książki Mariny „Aschab i kawałek pizzy” w warszawskim kinie Femina.

Tamerlan chodził do szkoły podstawowej, ale sprawiał duże kłopoty wychowawcze – nie słuchał nauczycieli, bił dzieci, przeklinał, dlatego też najczęściej po 20 minutach od rozpoczęcia lekcji, jego matka wzywana była do szkoły z prośbą o zabranie syna do domu. W związku z tym chłopcu przyznano nauczanie indywidualne, ale tutaj również pojawiły się problemy – Tamerlan nie słuchał nauczyciela, wyzywał i nie był zainteresowany nauką. Nauczyciele, którzy podjęli się pracy z chłopcem wytrzymali z nim tylko kilka tygodni. Jak pisze Katarzyna Herda-Płonka, szkoły próbują rozwiązać problem z uczniem z ADHD kierując go do szpitala, sanatorium lub do szkoły specjalnej. Innym rozwiązaniem jest nauczanie indywidualne, które nie jest najlepszym wyjściem, ponieważ dziecku ogranicza się w ten sposób proces socjalizacji w grupie rówieśniczej, jak również wpływa to na rozwój niskiej samooceny dziecka⁵.

Kilka lat temu Tamerlan trafił do Instytutu Psychiatrii i Neurologii na ul. Sobieskiego w Warszawie, jednak nie brał udziału w zajęciach lekcyjnych w przyszpitalnej szkole, ponieważ lekarze dawali chłopcu silne leki psychotropowe, po których był senny lub w szczególnych wypadkach wiązali go w kaftan bezpieczeństwa. Po powrocie do domu, matka w akcie rozpacz i bezsilności zwróciła się o pomoc do Mariny i jednocześnie do dyrektorki Społecznego Gimnazjum nr 20 na ul. Raszyńskiej – pani Krystyny Starczewskiej⁶. Pani dyrektorka, znając historię tej rodziny (do tego gimnazjum w tym czasie uczęszczał średni syn Zargan), zgodziła się pomóc. Razem z Mariną ustaliły, że Tamerlan codziennie będzie przychodził do szkoły na lekcje indywidualne w udostępnionej im klasie. Tak rozpoczęła się praca wychowawczo-dydaktyczna z dzieckiem, któremu nauczyciele i lekarze nie dawali szans na jakiegokolwiek postępy w rozwoju społecznym i edukacyjnym.

Marina, z którą kilkakrotnie przeprowadziłam wywiad w styczniu i kwietniu 2013 r. tak mówi o chłopcu: „Tamerlan to mały bohater, który

⁴ Zgodę na podanie prawdziwych imion uzyskałam od matki chłopca.

⁵ K. Herda-Płonka, Środowisko rodzinne i szkolne wobec zespołu ADHD u dzieci w młodszym wieku szkolnym, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 40.

⁶ Dr K. Starczewska – polonistka, filozof, etyk i pedagog, której bliskie są idee Janusz Korczaka; twórczyni i dyrektorka pierwszej szkoły społecznej w wolnej Polsce – I-ego Społecznego Liceum Ogólnokształcącego na ul. Bednarskiej w Warszawie (obecna nazwa to Zespół Szkół im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji „Bednarska”, w skład której wchodzi Społeczne Gimnazjum nr 20. W szkole tej uczą się m.in. dzieci-uchodźcy).

nauczył się nie tylko pisać i czytać, nauczył się też myśleć, wyobrażać, fantazjować, on po prostu krok po kroku uczy się żyć”. Praca z chłopcem cierpiącym na ADHD jest długotrwałym procesem, wymaga dużo siły, cierpliwości i zaangażowania ze strony nauczyciela. Marina, która nie miała żadnego przygotowania merytorycznego do pracy z dziećmi innymi kulturowo z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ang. *attention deficit hyperactivity disorder*), sama musiała wypracować metody pracy wychowawczej i dydaktycznej. Jak mówi, była i jest to najtrudniejsza praca, jaką wykonywała w życiu.

3. Sposoby oddziaływań dydaktyczno – wychowawczych w pracy z czeskim chłopcem z ADHD

Zespół ADHD według międzynarodowej klasyfikacji DSM-IV⁷ rozpoznaje się na podstawie trzech kryteriów diagnostycznych: zaburzeń koncentracji uwagi, nadruchliwości i impulsywności. Objawy przejawiają się tym, że dziecko ma trudności ze skoncentrowaniem uwagi na zadaniu dłużej niż kilka minut, jeśli zadanie wydaje mu się trudne i nudne często je przerywa, żeby zająć się czymś innym. Ponadto, nie słucha tego, co się do niego mówi; nie odrabia prac domowych; wszystkie zadania do wykonania zostawia na ostatnią chwilę i są one wykonane połowicznie i niestarannie; nie potrafi zorganizować sobie zajęć związanych z nauką; często gubi rzeczy potrzebne do nauki, np. przybory szkolne, książki i łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców. W szkole dzieci nadpobudliwe postrzegane są jako gorsze, niegrzeczne i niezdyscyplinowane⁸.

Nadruchliwość przejawia się tym, że dziecko nie jest w stanie usiedzieć w miejscu i jest w nieustannym ruchu; bywa tak, że spada z krzesła,

⁷ Od maja 2013 r. obowiązuje kolejna edycja klasyfikacji zaburzeń psychicznych *Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5*, w której jeśli chodzi o zespół ADHD, nie ma znaczących różnic.

Według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 nadpobudliwość psychoruchowa należy do zaburzeń zachowania i emocji rozpoczynających się zwykle w dzieciństwie i wieku młodzieńczym; nadpobudliwość ta nosi nazwę „zaburzenia hiperkinetycznego” (ang. *Hyperkinetic Disorder*). Zespół ADHD zaliczany jest do grupy zaburzeń związanych z zachowaniami destrukcyjnymi, ponieważ dzieci z nadpobudliwością psychoruchową przejawiają zachowania niszczycielskie i agresywne, B. Tomaszek, *Jak pracować z dzieckiem nadpobudliwym w szkole i w domu. Scenariusze zajęć z dziećmi nadpobudliwymi ruchowo (ADHD)*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2005, s. 15-16.

⁸ M. Przepióra, *Zaburzenia zachowania a nadpobudliwość psychoruchowa z deficytami uwagi (ADHD)*, w: B. Winczura (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 191; F.J. O’Regan, *ADHD*, Wydawnictwo Liber, Warszawa 2005, s. 31-32.

przewraca się; w czasie lekcji rzuca długopisem, chodzi po klasie i rozmawia przeszkadzając innym uczniom; jest „nadmiernie gadatliwie”, a w czasie rozmowy odbiega od jej tematu wtrącając różne niezwiązane ze sobą wątki; ma trudności ze spokojnym bawieniem się lub odpoczywaniem; bije kolegów, wyzywa i przeklina⁹.

Impulsywność dziecka z ADHD przejawia się tym, iż jest ono niecierpliwe i nie potrafi czekać na swoją kolej, co często dezorganizuje różne gry zespołowe na lekcji w-fu. W odniesieniu do tych dzieci funkcjonuje powiedzenie, że są one „niewolnikami już” i „teraz”¹⁰. Ponadto, nie potrafiąc przewidywać skutków swoich działań i oceniać własnych możliwości sprawności fizycznej, dziecko z ADHD angażuje się w niebezpieczne sytuacje i często jest ofiarą wypadków, złamań kończyn i urazów głowy¹¹.

W pracy z dzieckiem z ADHD wychowawca powinien cechować się kreatywnością, zdecydowaniem i umiejętnością wyjścia z trudnej sytuacji i rozwiązaniem różnych, często niecodziennych, problemów. Marina Hulia tak opisuje różne sytuacje i związane z nimi zachowania Tamerlana: „Kiedyś Tomek przyszedł do szkoły wcześniej niż ja [do Społecznego Gimnazjum na ul. Raszyńskiej – E.J.] i na stołówce dźgał inne dzieci widelcem i rzucał w nie ziemniakami, więc panie kucharki wyprosiły go z pomieszczenia. Innym razem w ferie, przyszedł na stołówkę z dużym i ostrym sopłem. Gdy zobaczyłam przerażone miny pań kucharek, powiedziałam do jednej z nich, że robimy eksperyment naukowy i poprosiłam o miskę z gorącą wodą. Powiedziałam Tamerlanowi, że lód topi się w wodzie i razem stopiliśmy ten sopel”. Inna sytuacja z udziałem Tomka była również niebezpieczna, jak poprzednie: „W ferie, gdy Tamerlan wchodził do szkoły zobaczył przy wejściu kabel elektryczny, który na szczęście był wyłączony z prądu. Niewiele myśląc przeciął ten kabel nożycami, które stały w skrzynce z narzędziami. Okazało się, że kabel montowany był do kamery, a pan elektryk myśląc, że w szkole nie ma dzieci zostawił na chwilę swoją pracę i poszedł do innej części budynku. Gdy się o tym dowiedziałam, pobiegłam do chłopca z przerażeniem i jeszcze przez przypadek przytrzasnęłam sobie drzwiami palec. Tamerlan bardzo spokojnie

⁹ H. Kovács, B. Kaltenthaler, *Moje dziecko ma ADHD*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008, s. 125.

¹⁰ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2014, s. 135.

¹¹ Ibidem, 69; zob. też m.in. K. Kuros, *Praca z uczniem z ADHD – czy na pewno potrafimy współpracować?* w: A. Guzy, D. Krzyżyk (red.), *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, T. 1, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2012, s. 37-45; M. Dudek, *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2009.

wziął mnie za rękę, zaprowadził do gabinetu lekarskiego, w którym wodą utlenioną przemył mi rękę. Owinął ją bandażem i powiedział: <Masz nigdy więcej nie płakać i o mnie się nie martwić, ja jestem mężczyzną i to ja się o ciebie martwię>”. Sytuacja ta pokazuje, że nauczyciel i inne osoby w otoczeniu dziecka z ADHD muszą być zawsze czujne i przewidujące jego zachowanie.

Dużym problemem chłopca jest to, że nie mając kolegów na podwórku, całymi dniami siedzi przed telewizorem i ogląda wszystkie programy po kolei. Potem chce o nich rozmawiać ze swoją nauczycielką. Marina tak mówi: „O tym, co oglądał w TV najczęściej rozmawiamy po zakończonych lekcjach, w tramwaju, jak odwożę go do domu. Czasami śpiewamy piosenki na przystanku lub w komunikacji miejskiej i bardzo często podchodzą do nas ludzie i mówią, że nas podziwiają, jesteście taką trochę atrakcją. Ani razu nie spotkałam się z wrogością, chociaż bywa różnie. Jak Tamerlan zapomniał wziąć tabletkę i jest bardzo pobudzony, to potrafi krzyczeć na cały tramwaj. Kiedyś była taka sytuacja, że krzyczał, że jest Czeczenem, ja Rosjanką, a wokół są sami Polacy. Więc zaproponowałam mu zaśpiewanie hymnu polskiego. Dostaliśmy potem brawa od pasażerów. Zobaczyłam w tym kabaretowość całej sytuacji: mały Czeczen z ADHD i Rosjanka śpiewający razem polski hymn. Myślę, że każdą sytuację da się rozładować, tylko nie wolno dziecka potępiać i ganić, że coś źle zrobiło. Reakcja wychowawcy na zachowanie dziecka musi być natychmiastowa”.

Aby praca wychowawczo – dydaktyczna była efektywna musi być zastosowane nauczanie równoległe. Najważniejsza jest w nim m.in. struktura czyli przejrzyste reguły i zwyczaje; konkret czyli stosowanie wizualnych wskazówek i powtarzanie poleceń; motywacja – dodatnie wzmacnianie dziecka oraz lekcje prowadzone w sposób interesujący i twórczy¹². Iwona Turbiarz wymienia optymalne warunki pracy w szkole z dzieckiem z ADHD. Zalicza do nich: cechy nauczyciela, takie jak: otwartość i wrażliwość; sposób prowadzenia zajęć: dobra ich organizacja i podejście antyautorytarne oraz zasady pracy nauczyciela: koncentracja na dziecku, wydawanie jasnych poleceń, udzielanie pochwał, ignorowanie zachowań, które nie są nadmiernie negatywne¹³. Strategie skierowane na radzenie sobie z zaburzeniami uwagi można podzielić na trzy grupy: „mające na celu ograniczenie ilości bodźców docierających do dziecka w czasie wykonywania zadania, pomagające w selekcjonowaniu odbieranych bodźców i skracające czas i zakres zadań powierzonych do wykonania”¹⁴.

¹² K. Herda-Płonka, op. cit., s. 43.

¹³ Ibidem, s. 41.

¹⁴ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, op. cit., s. 138.

Jeśli chodzi o pracę wychowawczo-dydaktyczną, to M. Hulcia stosuje różne metody nauczania i wychowania. Wszystko oparte jest na kontakcie indywidualnym, cierpliwości, zaangażowaniu i otwartości na innowację¹⁵. „Pracując z Tamerlanem, uczyłam się drogą prób i błędów, wymyślałam nowe metody zajęć, które musiały być ciekawe i dostosowane do wieku i poziomu rozwoju dziecka. Gdy zaczynałam z nim naukę, w ogóle nie był w stanie usiedzieć w ławce przez kilka minut i były dwa wyjścia: albo, jak poprzednie nauczycielki, trzasnąć drzwiami i powiedzieć wychodzę, albo zacząć biegać z nim po szkole i w ten sposób organizować naukę. Wybrałam to drugie wyjście. Jedną z metod, którą zastosowałam było tropienie literek na drzwiach w Gimnazjum na ul. Raszyńskiej, bo tam każda sala ma nazwę, a nie cyferkę. Więc Tamerlan był detektywem, a ja przestępcą i aby mnie znaleźć musiał na drzwiach znaleźć odpowiednie literki. Inną zabawą, jaką wymyśliłam, była zabawa w lekarza i w pacjenta. Szliśmy do gabinetu lekarskiego, w którym pracowała pani doktor – Zula z Czeczenii¹⁶, i na tablicy do badania wzroku wyszukiwaliśmy poszczególne literki. Pani doktor też brała w tym udział i chwaliła Tamerlana za prawidłową odpowiedź. W ten sposób chłopiec poznał pierwsze litery. Po bieganii po szkole, Tamerlan siadał w szafie w klasie, bo nie chciał w ławce, a ja siadałam obok niego i czytałam mu polskie, rosyjskie i czeczeńskie bajki. To siedzenie w szafie było dla niego tajemnicze, a dla mnie najważniejsze było to, że w takim miejscu może się wyciszyć i że chce mnie słuchać. Teraz po roku pracy, Tomek jest w stanie siedzieć w ławce przez 3 godziny lekcyjne, ale wcześniej musieliśmy często przerywać naukę i szliśmy na siłownię znajdującą się na terenie szkoły. On pedałował na rowerku, a ja mu czytałam bajki”.

Wypowiedź ta pokazuje, że aby proces dydaktyczny osiągnął swój cel – oprócz nauczycielki – w miarę możliwości zaangażowane powinny być jeszcze inne osoby (w tym wypadku była to pani dyrektor Gimnazjum, która udostępniła pomieszczenia szkoły na zajęcia i pani doktor z gabinetu lekarskiego). W pracy z uczniem z ADHD bardzo ważne jest bycie elastycznym i stosowanie niekonwencjonalnych metod pracy – na przykład czytanie bajek w szafie i na siłowni. Inne metody i formy pracy dydaktycznej, które stosowała M. Hulcia, to nauka przez wspólne śpiewanie piosenek i sylab z wykorzystaniem sposobów mnemonicznych, np. skojarzenie z innymi elementami,

¹⁵ Gdy nauczyciel poświęca dziecku całą swoją uwagę, potrafi ono dłużej skoncentrować się na zadaniu, J. Thompson, *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2013, s. 25.

¹⁶ Historię Czeczenki i jej rodziny opowiada polski film dokumentalny pt.: *Zula z Czeczenii* z 2005 r., który wyświetlany był w TVP 2, 15.03.2006, o godz. 0.50.

które ułożone są rytmicznie i mają żartobliwą formę. Wykorzystała do tego m.in. ułożoną przez siebie piosenkę:

„Wróbel i jaskółka, górnik i wiewiórka,
wróżka i róża mieszkają na górze,
a góra jak trójkąt,
a na górze lód, a pod górą dół.
W tym królestwie słów panuje zasada,
ó jak ósemka pisać wypada”.

Jak sama mówi o tym tekście: „Wszystkie słowa w tej piosence mają „ó” kreskowane oprócz słowa „panuje”, więc zabawiliśmy się z Tamerlanem w szpiega, szpieg nam uciekł, a Tamerlan był detektywem i to on wytropił to jedno jedyne słowo z „u” otwartym i aby zapamiętać, wspólnie je podkreśliiliśmy. I mamy swoją naukową piosenkę. Na każdą regułkę mamy piosenkę, więc jest to nauka i świetna zabawa. W czasie śpiewania sylab towarzyszył nam kotek z papieru, którego sama zrobiłam, bo Tamerlan uwielbia koty. Gdy odkryłam, że Tamerlan uwielbia śpiewać, wykorzystywałam to do nauki przy każdej okazji. Na przykład wytłumaczyłam mu, czym są samogłoski i spółgłoski, powiedziałam, że samogłoski to coś, co może wyspiewać i teraz już je odróżnia. Tak samo było z sylabami – słowa dzieliliśmy na sylaby i też je śpiewaliśmy. Wszystkiego uczymy się śpiewając. Jeżeli trzeba nauczyć się wiersza na pamięć, to wymyślam muzykę i uczymy się go – śpiewając. Tamerlan również czyta – śpiewając”.

Dla dzieci z ADHD ważna jest tzw. stymulacja polisensoryczna, czyli równoczesne oddziaływanie na różne zmysły: wzroku, słuchu, dotyku, węchu i ruchu. Materiał powinien być kolorowy, skojarzony z obrazem, dźwiękiem i wrażeniem dotykowym¹⁷. Marina tak to rozwiązała w pracy ze swoim uczniem: „Aby ćwiczenia i zadania były ciekawe, robiłam z Tamerlanem wyklejanki ze starych gazet; za pomocą gier i puzzli dydaktycznych uczyłam go miesięcy, dni tygodnia i pór roku, bo nie mógł się ich nauczyć z książki, oprócz tego wszystko musieliśmy rymować i śpiewać. Jak coś omawialiśmy, Tamerlan rysował to na tablicy, bo uwielbia to robić. Poza tym, mamy ulubione książki, np. o ludzkim ciele i czytamy je naprzemiennie – kawałek Tamerlan, kawałek ja. W ciągu roku sięgamy do około 50 książek o różnej objętości. I teraz już nie siłownia, ale czytanie książki jest dla niego przerwą między lekcjami. Pracowałam z nim też w ten sposób, że zaczynałam opowiadać bajkę, a on dopowiadał dalszą historię wymyśloną przez siebie. Do każdej bajki robiliśmy także maski z tektury oraz zadawałam mu różne zagadki. Ponadto, na Święta Bożego Narodzenia zrobiłam

¹⁷ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, op. cit., s. 126.

mu niedużą choinkę, na której musiał powiesić dopasowane przez siebie bombki, na których namalowane były duże i małe literki. A na Wielkanoc wspólnie zrobiliśmy pocztówki i je podpisaliśmy. Wymyśliłam też zabawę w antonimy – celowo używałam jej przy Tomku, żeby nauczył się nowego słowa. Polegała ona na tym, że stawaliśmy na przeciwległych stronach sali i ja mówiłam jedno słowo, np. dzień i dawałam krok do przodu, a Tamerlan mówił noc i też dawał krok do przodu. Nauka antonimów polegała też na tym, że z papieru przygotowałam różne postaci, przedmioty i kolory, które porównywałyśmy ze sobą. Był więc biały i czarny koziołek, gruby i chudy miś, itd. Oczywiście nauka odbywała się w czasie chodzenia po klasie. Niestety, z synonimami nam nie wyszło”.

Inna metoda, którą stosowałam w pracy z Tomkiem, to zabawa w samochody. Na ławce kładłam garaż wycięty przeze mnie z gazet i Tamerlan mógł krążyć wokół tej ławki, mógł obracać ten garaż, samochodziki były również wycięte z gazety i miały formę 3D. I Tamerlan wprowadzał do garażu literki, które luźno leżały na stole. Na początku była to literka A i literka O”.

„Kolorowanki wypełniamy razem, bo tworzymy grupę i jest to nasza praca zespołowa. Tamerlan widząc mnie, jak dokładnie koloruję i przy tym świetnie się bawię, też stara się tak robić – estetycznie wykonywać swoje prace. Jest to praca przez naśladownictwo, oczywiście gdyby miał wykonać ją sam, to strasznie by się nudził. Czasami też organizuję małe zawody: mówię mu, że ja już kończę daną rzecz, więc chcąc mi dorównać, też wykonuje swoją pracę szybko i starannie. Opowiadam mu też różne historie, np. o grzybach, które są jadalne, a które nie. Jeśli chodzi o zadania matematyczne, to bawiłam się z nim w sklep – ja byłam sprzedawczynią, a on kupującym.

Tomek ma ogromną wyobraźnię i wysoki iloraz inteligencji. Tworzy nowe słowa i powiedzonka, np.: <Dinozaur je mięso, a liściozaur – liście>, <Tak mi się chce pić, że zaraz wypiję sam siebie>, <Jestem ogromny i bardzo bahoryczny>. Więc teraz, gdy źle się zachowuje, mówię mu, że <bahoryczność> mu wzrasta. Wytworzyliśmy swój własny język, którego oprócz nas nikt nie zrozumie. Po przeczytaniu jakiegoś tekstu proszę go, aby twórczo i zabawnie napisał zdania z niektórymi występującymi tam wyrazami, np. herbata czy hałas. Tomek w taki sposób użył te słowa w zdaniu: <Gruby kot pił herbatę przez słomkę>, <Hałas jest tam, hałas jest tu, ja nie wytrzymam, zaraz pęknię tu>. Tą metodę wypracowywałam z nim przez rok; śmiem twierdzić, że zeszyty Tamerlana będą najciekawsze w jego klasie [do której formalnie jest zapisany w Szkole Podstawowej „Chocimska”¹⁸ i do której raz w tygodniu chodzi z Mariną, aby poznać kolegów i koleżanki – E.J.].

¹⁸ Wschodzi ona w skład Zespołu Szkół „Bednarska”

Tamerlan tworzy, bawi się nauką i to uwielbia. Za każdym razem go chwale, a on jest bardzo dumny z siebie. Marina tak podsumowuje swoją wypowiedź: „Obecnie przerabiam program II klasy szkoły podstawowej, ale nie trzymam się kurczowo zadań z podręcznika, tylko modyfikuję je w ten sposób, aby Tamerlan chciał je wykonywać. Myślę, że wszystko co robimy jest niebanalne, jest po prostu bardzo interesujące”.

Fragmety te pokazują optymizm i zaangażowanie nauczycielki i wykorzystanie przez nią różnych materiałów dydaktycznych dostosowanych do zainteresowań i możliwości dziecka: gier planszowych oraz różnych kolorowych materiałów papierniczych. Nauka odbywa się przez zabawę, opowiadanie bajek, śpiewanie, a jej cel to nie tylko przekazanie wiedzy, ale zachęcanie do jej poznawania i motywowanie do samodzielnej pracy. Są to gry i zabawy aktywizujące, które są ciekawe dla dziecka i pozwalają mu na rozwój własnych zainteresowań. Praca ta oparta jest na dialogu, zrozumieniu, słuchaniu ucznia, dostosowaniu tempa pracy do jego możliwości rozwojowych, na wsparciu emocjonalnym dziecka i na wykorzystaniu jego zdolności i talentów, co podnosi jego samoocenę i motywuje do dalszej pracy. W pracy dydaktycznej z dzieckiem z ADHD bardzo ważne jest poświęcanie mu czasu i energii, bo dzięki temu można uzyskać bardzo dobre efekty w nauce. Aby uzyskać takie rezultaty musi to być jednak praca z pasją i wiarą w możliwości rozwojowe dziecka. Jak pisze Aneta Paszkiewicz musi opierać się ona na zasadzie 3 R: Regularność (działania w ustalonym rytmie, bez wprowadzania nagłych zmian), Rutyna (nauka w ustalonych porach dnia), Repetycja (częste powtórzenia informacji)¹⁹. Praca taka najczęściej jest długotrwała, co wymaga od nauczyciela wiele cierpliwości. W przypadku Tomka nauka odbywa się także w wakacje.

Pracując indywidualnie z dzieckiem z ADHD, nauczyciel powinien umieć dopasować program i metody nauczania do nastroju, w jakim dziecko przychodzi w danym dniu do szkoły. „Do zajęć z Tamerlanem muszę przygotowywać się w domu, żeby każda minuta lekcji była przemyślana, trzeba z nim kleić, wycinać, wymyślać. Ale bywa też tak, że Tamerlan zapomina wziąć tabletki i jest wtedy niebezpieczny dla mnie, dla siebie i dla otoczenia. Mówię mu wówczas, że nie jest zły czy źle wychowany, tylko że jest chory i samymi naszymi lekcjami tego nie zmienimy: <Musimy być we trójkę: ty, ja i tabletki. Bo w momencie, kiedy zapomnisz ją wziąć, to wtedy nam nic nie wyjdzie. Jeżeli twoja mama i ty nie pamiętacie o jej zażyciu, to będę dzwonić do ciebie codziennie i będę ci o tym przypominać. Ale bez tabletki nie damy rady”. Wtedy odkładam pracę i Tomek pisze i rysuje na tablicy,

¹⁹ A. Paszkiewicz, *Oswajanie ADHD*, w: „Psychologia w Szkole” 2012 nr 3, s. 94.

cały czas mówi i chodzi po klasie. Pozwalam mu na robienie tego, na co ma ochotę. Bywa też tak, że przychodzi na lekcje ospały, ale na to też znalazłam metodę. Chodzimy wtedy 10 razy do łazienki i Tomek przemywa twarz zimną wodą. W takich sytuacjach muszę weryfikować swoje plany i dlatego zawsze mam wersję dydaktyczno – awaryjną na wypadek, gdyby był ospały lub pobudzony. Bywa też tak, że coś mu nie wychodzi i wtedy zaczyna bić głową o ławkę, łamać ołówki i strasznie krzyżeć. Wtedy przerywam pracę i mówię, że pewne rzeczy przychodzą trudno, ale wtedy trzeba je odłożyć na chwilę i potem do nich wrócić. W naszej pracy nie planujemy czegoś na odległą przyszłość, cieszymy się z tego, co nam się już udało zrobić, żyjemy dniem dzisiejszym”.

W pracy wychowawczej ważna jest praca na pozytywach, na pochwałach i na nagrodach. Dzieci należy chwalić jak najczęściej, nie powinno używać się ukrytej i jawnej krytyki, a pochwała powinna być konkretna – czyli należy pochwalić konkretne zachowanie. Należy chwalić za wszystko, co poszło lepiej niż kiedyś. Natomiast nagroda powinna być proporcjonalna do wysiłku dziecka i natychmiastowa, a nie odroczone. Może to być nagroda materialna, czas spędzony z ważnym dla dziecka dorosłym, uzyskanie przywileju, skorzystanie z limitowanej rzeczy lub wejście w jej posiadanie, zwolnienie z jakiegoś obowiązku, które miało być wykonane przez dziecko²⁰.

Dzieci z ADHD mają trudności w nawiązaniu relacji z innymi osobami, w tym szczególnie z rówieśnikami²¹. Marina tak mówi: „Relacje z innymi dziećmi zaczynamy dopiero budować, kroczonek po kroczoneku. Tomek zwraca na siebie uwagę rówieśników: pluje, dźga widelcem na stołówce, pokazuje język, kopie, wyzywa i bije. Nie ma przyjaciół, wiele razy był odrzucony i dlatego świadomie powoduje to odrzucenie, aby mieć to już za sobą. Przez ostatnie dwa lata uczyłam go dobrego zachowania. Teraz już nie wchodzi do sekretariatu „z buta”, nie wrywa klamek z drzwi, nie zrzuca wszystkiego z biurka pani sekretarki i nie mówi do niej: <cześć, fajna jesteś laska>. Tylko puka, wchodzi, mówi dzień dobry i na do widzenia całuje panią sekretarkę w rękę. To wymaga bardzo dużo pracy zarówno ode mnie, jak i od Tamerlana”. I dalej: „Ponieważ Tamerlan nie ma kolegów, a jego dzieciństwo przebiega głównie na staniu z mamą w kolejkach po żywność z Banków Żywności, dlatego bardzo ważne są nasze wyjścia do kina, teatru, na basen czy do

²⁰ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, op. cit., s. 175-180.

²¹ W roku akademickim 2012/2013 i 2013/2014 w ramach prowadzonych przeze mnie ćwiczeń „Wprowadzenie do pracy socjalnej” do Tomka przychodzili wolontariusze z APS-u i organizowali wspólne wyjścia i zabawy. Więcej na ten temat czytaj w moim artykule pt.: *Dzieci-uchodźcy w Polsce. Doświadczenia studentów – wolontariuszy w pracy z rodziną czeczeńską* (w druku).

Centrum Nauki Kopernik. Niedawno Tamerlan wziął udział w <Święcie Wiosny> w Zespole Szkół Specjalnych, brał też udział w prezentacji tańców czeczeńskich i opowiadał dzieciom i młodzieży o rodzimych zwyczajach i tradycjach. W tych działaniach wspiera mnie (także finansowo) pani dyrektorka gimnazjum – K. Starczewska, która m.in. zakupiła wszystkie pomoce dydaktyczne wykorzystywane przeze mnie w pracy z moim uczniem oraz sponsoruje nam wspólne wyjścia. Za Jej zgodą, organizuję spotkania z uczniami gimnazjum, aby zobaczyli, że Tamerlan to nie „wariat”, który tylko biega i krzyczy, ale wrażliwy i mądry chłopiec”.

W roku 2012, który był poświęcony Januszowi Korczakowi, Marina i Tamerlan wzięli udział w Kampanii Taporii²², pt.: „Aby dobrze się uczyć potrzebujemy...”²³. „Ponieważ Kampania trwała dwa miesiące – od września do grudnia 2012 r. – to w każdą niedzielę spotykałam się z Tomkiem i razem przygotowaliśmy prace. Zrobiliśmy model idealnej szkoły. Zaproponowałam mu, żebyśmy nie wymyślali tej szkoły od podstaw, ale spróbowali znaleźć takie miejsca w naszym gimnazjum i je opisali. Oczywiście miejsca od razu się znalazły: była to siłownia, o której Tamerlan powiedział, że: <Można się tam pocić, siłować i czuć się jak makrela w budce japońskiej>; stołówka: <Są tam pyszne zapachy, sosy, ziemniaki, mięska i naleśniki z jabłuszkiem i dokładki, i dobre panie i już>; gabinet pani dyrektor: <Jest tam lampa Alladyna, ale za długo na niego czekam, bo ją pocieram, pocieram, a Alladyn nie wychodzi. A gdyby kiedyś wyszedł, to poprosiłbym go, żeby z nieba spadały cukierki dla wszystkich dzieci na świecie>²⁴. Więc w pierwszej sali szkolnej, cukierki spadają z nieba. Następna sala to sala <kociaków-słodziaków>, które zrobiliśmy z papieru i powklejaliśmy do naszej Księgi. Kolejna sala, to sala magicznych labiryntów. Tomek nazwał ją <mumiczną>, ponieważ na jej ścianach opisane są straszne historie mumii i każdy uczeń może specjalnym egipskim szyfrem dopisać do niej historię własnej mumii. Z wykonanymi przez niego pracami poszliśmy do szkoły na ul. Chocimską, aby pokazać

²² Taporii to światowy ruch, który jest adresowany do dzieci z różnych kultur, religii i środowisk. Istnieje w Europie, Azji, Afryce i w obu Amerykach. Jest jednym z projektów Międzynarodowego Ruchu ATD (*All Together for Dignity*, Razem Postawmy na Godność), http://www.atd.org.pl/?page_id=244 z dn. 18.09.2014.

²³ W Kampanii tej udział wzięło 25 grup z całej Polski (około 500 dzieci). Przy pomocy swoich nauczycieli i wychowawców, miały one stworzyć „Magiczną Miksturę Dobrej Nauki”. Wszystkie prace zostały zebrane w „Wielkiej Księdze Nauki”, którą 3 grudnia 2013 r. przedstawiono Rzecznikowi Praw Dziecka, w: broszura „Magiczne Mikstury Dobrej Nauki”, Stowarzyszenie Przyjaciół Międzynarodowego Ruchu ATD Czwarty Świat w Polsce, grudzień 2012, s. 1-2.

²⁴ Gabinet Pani dyrektor Starczewskiej jest pełen niezwykłych przedmiotów i pamiątek przywiezionych z różnych krajów i kontynentów.

to jego kolegom i koleżankom z klasy. Wszystkim podobała się jego praca. Niedawno wzięliśmy udział w drugim projekcie Taporu, w którym zrobiliśmy razem <Kostkę Pokoju>. Na jednym z jej boków Tomek narysował ludzi podrzucających czapki do góry, bo powiedział, że jak jest pokój, to ludzie tak się cieszą. Więc musieliśmy dodatkowo zrobić czapkę pokoju – jako jedyni zrobiliśmy coś dodatkowego. Na innym boku Tamerlan narysował kota pokoju, a na innym – tęczę. Nasza kostka jest otwierana, w której są kolorowe kuleczki i kocie łapki i są to łapki pokoju”.

Marina tak konkluduje swoją pracę z Tomkiem: „Całe moje zaangażowanie, cierpliwość i pomoc Tamerlanowi musi być doprawiona miłością, bo jeśli takiego dziecka się nie pokocha, to nic nie wyjdzie. Tamerlan czuł, że na początku wstydziłam się go, bo w pewnym momencie powiedział mi, abym przestała się go wstydzić. I przestałam. Nie kochałam go od razu, pokochałam go z czasem. Teraz już jesteśmy takie naczynia połączone. Tamerlan wie, że w domu rządzi mama, ale w szkole rządzą ja”.

Podsumowanie

Podsumowując metody pacy M. Hulii przytoczę słowa jednej z dziennikarek, która napisała o niej i o Tamerlanie: „Dwa lata temu 10-letni chłopiec uchodząca nie chodził do szkoły, bo żaden nauczyciel nie mógł sobie z nim poradzić. Nie znał żadnej litery. Nie miał przyjaciół, zainteresowań, tylko jadł i spał. Dzisiaj Tamerlan czyta i pisze, jest w II klasie szkoły podstawowej. Marina uczy go polskiego metodą tak prostą, że prawie niewykonalną, metodą która nazywa się przyjaźń”²⁵.

Na zakończenie pragnę zacytować słowa Janusza Korczaka, który kochał i rozumiał dzieci i który tak napisał: „Świat jest smutny, życie – marne, a człowiek zły. Trzeba światu dać wesołość, życiu – wartość, a duszy ludzkiej – moc i szlachetność”²⁶. Gdyby więcej było takich osób jak Marina Hulia, która poświęca cały swój czas i energię na pomoc drugiemu człowiekowi, to świat byłby lepszy, a życie łatwiejsze w codziennym z nim zmaganiu.

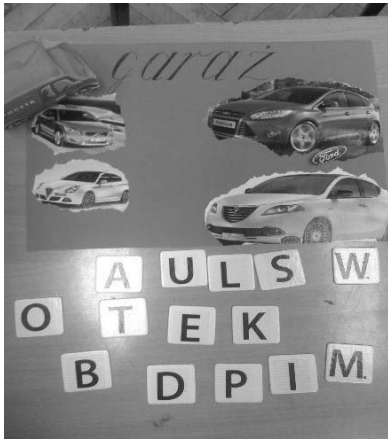
Bibliografia:

- Bauman Z., Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Broszura „Magiczne Mikstury Dobrej Nauki”, Stowarzyszenie Przyjaciół Międzynarodowego Ruchu ATD Czwarty Świat w Polsce, grudzień 2012.

²⁵ J. Grabowska, *Kobieta czołg*, www.zwyklybohater.pl z dn. 27.10.2013.

²⁶ J. Korczak, *Koszalki opalki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1896-1911)*, Oficyna Wydawnicza Latona, „Dzieła” T. 2, Warszawa 1998, s. 166.

- Dudek M., *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2009.
- Film dokumentalny pt.: *Zula z Czeczenii* z 2005 r., TVP 2, 15.03.2006, godz. 0.50.
- Grabowska J., *Kobieta czołg*, www.zwyklybohater.pl z dn. 27.10.2013.
- Grabowska J., *Zagrożony gatunek*, w: „Polityka” 2013 nr 25(2912).
- Herda-Płonka K., *Środowisko rodzinne i szkolne wobec zespołu ADHD u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- <http://lubimyczytac.pl/autor/51081/marina-hulia> z dn. 12.09.2014.
- http://www.atd.org.pl/?page_id=244 z dn. 18.09.2014.
- Kołąkowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A., *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2014.
- Korczak J., *Koszalki opałki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1896-1911)*, Oficyna Wydawnicza Latona, „Dzieła” T. 2, Warszawa 1998.
- Kovács H., Kaltenthaler B., *Moje dziecko ma ADHD*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008.
- Kuros K., *Praca z uczniem z ADHD – czy na pewno potrafimy współpracować?* w: A. Guzy, D. Krzyżyk (red.), *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, T. 1, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2012.
- O’Regan F.J., *ADHD*, Wydawnictwo Liber, Warszawa 2005.
- Paszkiewicz A., *Oswajanie ADHD*, w: „Psychologia w Szkole” 2012 nr 3. Program „Pożyteczni.pl”, TVP 2, 7.02.2013, godz. 11.30.
- Przepióra M., *Zaburzenia zachowania a nadpobudliwość psychoruchowa z deficytami uwagi (ADHD)*, w: B. Winczura (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2013.
- Tomaszek B., *Jak pracować z dzieckiem nadpobudliwym w szkole i w domu. Scenariusze zajęć z dziećmi nadpobudliwymi ruchowo (ADHD)*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2005.



Fot. 1.



Fot. 2.



Fot. 3.

Fot. 1., 2. i 3 *Prace Tomka i Mariny*, ze zbiorów autorki.

An unconventional method of teaching and educational work with a child with ADHD culturally different from Chechnya. The case study

In this article I make characteristic of the methods and forms of educational work and teaching process with a child coming from Chechnya with an attention deficit hyperactivity disorder. I present a teacher utterance about the difficulties and challenges facing the teacher work with the student with ADHD. Moreover, I present the number of people applying for refugee status in Poland in 2013. I also do mental health characteristics of refugee children.

Magdalena Brzozowska

Uniwersytet Zielonogórski

**Renata Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*,
Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, ss. 340**

Zadaniem pedagogiki porównawczej jest gromadzenie i systematyzowanie wiedzy pedagogicznej o systemach oświatowych czerpanej z licznych źródeł, a także analizowanie i porównywanie zjawisk pedagogicznych z perspektywy synchronicznej lub diachronicznej. Wskazując na podobieństwa i różnice pedagogika porównawcza umożliwia lepsze zrozumienie zmian zachodzących w systemach oświatowych oraz znalezienie pewnych uogólnień prowadzących do doskonalenia systemu edukacji. Badań pedagogiki porównawczej nie należy jednak utożsamiać wyłącznie z analizą komparatystyczną ustrojów szkolnych. W jej obszarze badawczym mieszczą się bowiem fakty pedagogiczne, systemy szkolne, treści, metody, organizacja nauczania i wychowania, a także osiągnięte wyniki, teorie pedagogiczne oraz czynniki je warunkujące. Proces badawczy w ramach badań komparatystycznych może być ukierunkowany zarówno na odkrywanie tego, co łączy kraje w celu upowszechniania najlepszych praktyk w zakresie rozwiązań edukacyjnych bądź na poszukiwanie cech charakterystycznych, osobliwych, determinowanych przez kontekst społeczno-kulturowy danego kraju. Prowadzenie badań porównawczych wymaga zatem gromadzenia rzetelnych danych o badanym zjawisku i jego dynamice rozwojowej, wiedzy na temat społeczno-kulturowych tradycji, z których wyrasta oraz umiejętności wykrywania i interpretacji zasad jego funkcjonowania.

Reformy systemów szkolnych przeprowadzone w ostatnich 15 latach w krajach wysoko rozwiniętych, w tym również w Polsce, przyczyniły się do dynamicznego rozwoju badań porównawczych. Tym samym można przypuszczać, że wzrasta również zainteresowanie pedagogiką porównawczą i jej

warsztatem metodologicznym, czego wyrazem jest m.in. znaczenie badań w perspektywie międzynarodowej w zakresie umiejętności uczniów, m.in. PISA, TIMSS i PIRLS. Badania porównawcze, poddając wnikliwej analizie doświadczenia edukacyjne różnych krajów, stanowią ważne narzędzie polityki oświatowej, istotnie przyczyniając się do formułowania pewnych prawidłowości, które mogą być wysoce inspirujące dla państw podejmujących się reformowania systemu edukacji.

Dotychczasowe publikacje komparatystyczne, które ukazały się na polskim rynku wydawniczym, są monografiami pedagogicznymi omawiającymi struktury i funkcjonowanie różnych systemów oświatowych w Europie i na świecie bądź też ukazują współczesne trendy i problemy w ogólnooświatowej debacie nad prowadzeniem badań w perspektywie porównawczej. Odpowiedzią na pilną potrzebę usystematyzowania analiz systemów szkolnych i wiedzy z zakresu badań porównawczych jest podręcznik „Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju” autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty opublikowany nakładem Oficyny Wydawniczej Impuls. Książka bardzo dobrze wpisuje się w dorobek polskiej komparatystyki. Stanowi kompendium wiedzy na temat podstaw teoretycznych i metodologicznych pedagogiki porównawczej, jej miejsca wśród nauk pedagogicznych, a także najważniejszych aspektów teorii i praktyki edukacyjnej w wybranych krajach.

Warto podkreślić, że książka Renaty Nowakowskiej-Siuty ukazała się w ramach serii wydawniczej Oficyny Impuls „Pedagogika nauce i praktyce” powstałej z inicjatywy profesora Bogusława Śliwerskiego. Autorskie podręczniki akademickie są ważnym dopełnieniem polskiej literatury pedagogicznej, w której autorzy „zarówno potwierdzają aktualność przekazywanej nam wiedzy, jak i wychodzą w przyszłość z tym, co warte jest zatrzymania, refleksji czy dalszych badań” (B. Śliwerski). Dotychczasowe opracowania to: Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości (B. Śliwerski, 2012), Dydaktyka. Podręcznik akademicki (Cz. Kupisiewicz, 2012), Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki (Cz. Kupisiewicz, 2012), Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki (J. M. Szymański, 2013), Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne (J. Szempruch, 2013), Diagnostyka pedagogiczna – nowe obszary i rozwiązania metodologiczne (E. Wysocka, 2013), Pedagogika kognitywistyczna (B. Siemieniecki, 2013), Pedagogika porównawcza (R. Nowakowska-Siuta, 2013), Pedagogika resocjalizacyjna (M. Konopczyński, 2014).

Struktura książki „Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju” odpowiada konwencji podręcznika, w którym Autorka w sposób rzeczowy spójnie prezentuje najważniejsze zagadnienia dotyczące teorii i praktyki badań porównawczych. Na imponującą

zawartość merytoryczną prezentowanej pracy zwrócił uwagę w recenzji wydawniczej prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik podkreślając, że „w siedmiu rozdziałach Autorka zdołała zawrzeć wiedzę tak rozległą, że z powodzeniem mogłaby zostać rozpisana na siedem osobnych podręczników”. Tego rodzaju całościowa koncepcja podręcznika nadaje opracowaniu wyjątkowy charakter, gdyż poszczególne ujęcia zagadnień wydają się z jednej strony łączyć w sobie problemowość i zwięzłość, z drugiej zachęcają czytelnika do samodzielnego pogłębiania swojej wiedzy. Każdy z siedmiu rozdziałów opracowano według spójnego schematu. Z dydaktycznego punktu widzenia cenny jest sposób konstruowania tekstu, w którym najważniejsze kwestie zostały wyeksponowane graficznie. Uzupełnieniu prezentowanych treści służą tak zwane bloki rozszerzające i problemy do dyskusji znajdujące się pod każdym z siedmiu rozdziałów.

Rozdział pierwszy pt. „Podstawy teoretyczne i metodologiczne” stanowi swoiste wprowadzenie w problematykę teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki porównawczej. Zwięzłe ujęcia dostarczają wiedzy na temat jej genezy, głównych kierunków rozwoju, a także podstawowych pojęć i teorii badań porównawczych oraz instytucji współcześnie zajmujących się komparatystyką pedagogiczną. Ostatni punkt w tej części opracowania poświęcony jest międzynarodowym badaniom porównawczym i standardom edukacyjnym wobec konieczności podniesienia efektywności porównywalności systemów kształcenia.

W rozdziale drugim zatytułowanym „Wybrane zagadnienia dotyczące paradygmatów edukacyjnych, struktury i funkcjonowania systemów oświatowych” podjęto udaną próbę ukazania wieloaspektowości zmian paradygmatu edukacyjnego oraz jego wpływu na rozwiązania systemowe w dziedzinie edukacji krajów europejskich. Następnie omówionych zostaje i poddanych eksploracji komparatystycznej kilka najważniejszych obszarów współczesnej edukacji, które stanowią zarazem priorytety polityki oświatowej państw Unii Europejskiej. W dalszej części rozdziału Renata Nowakowska-Siuta prezentuje wybrane systemy szkolne: Niemiec, Holandii, Anglii i Walii, Finlandii, Szwecji, Francji, Stanów Zjednoczonych oraz Polski. Treści poruszane w tym rozdziale pozwalają czytelnikowi dostrzec różnorodność i podobieństwa rozwiązań edukacyjnych analizowanych systemów oświatowych oraz zrozumieć znaczenie i wpływ uwarunkowań społeczno-kulturowych na kształtowanie obrazu oświaty.

Kontynuacją rozważań nad efektywnym funkcjonowaniem systemów oświatowych jest rozdział trzeci pt. „Wybrane problemy edukacyjne”. Szczególną uwagę zwrócono na wczesną edukację dzieci jako obszar stanowiący kluczowe miejsce w polityce oświatowej państw wysoko rozwiniętych. Warto

w tym miejscu wyeksponować treści dotyczące organizacji wczesnej edukacji, jej roli w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci defaworyzowanych oraz przykładów konkretnych rozwiązań systemowych.

Rozdział czwarty poświęcony jest „Aspektom organizacji pracy instytucji oświatowych”. Autorka poddaje refleksji celowość procedur oceniania w Polsce i w wybranych państwach europejskich. Treści zawarte w tej części książki traktują m.in. o kompetencjach kluczowych. Okazuje się, iż w oparciu o najnowsze dane Eurydice – sieci informacji o edukacji w Europie – większość państw poczyniło wyraźne postępy we wprowadzaniu koncepcji kluczowych umiejętności do krajowych programów nauczania i innych dokumentów strategicznych. Innym ważnym aspektem poruszonym w niniejszym rozdziale jest analiza potrzeb ucznia, metod i form pracy z dzieckiem zdolnym oraz zwrócenie uwagi przez Autorkę na koncepcję edukacji włączającej, ściśle związanej z szeroko rozumianym procesem integracji społecznej, która w kontekście prawa i potrzeby uczenia się nabiera szczególnego znaczenia. Rozdział ten kończą rozważania na temat konieczności rozwijania przez szkoły strategii zakładającej trójstronność działań – uczniów, rodziców i nauczycieli, przykładów rozwiązań programowych efektywnej współpracy oraz edukacji domowej jako alternatywy dla zinstytucjonalizowanych form kształcenia.

Rozdział piąty opisuje „Szkolnictwo wyższe i edukację dorosłych” analizowanych w perspektywie porównawczej. Renata Nowakowska-Siuta szczegółowo omawia kwestię międzynarodowego kontekstu debaty nad standardami edukacyjnymi, przybliża aktualną sytuację uniwersytetów w Europie i opisuje procedury wdrożenia narodowych standardów kształcenia. Przegląd kluczowych aspektów funkcjonowania uczelni wyższych w Europie i Stanach Zjednoczonych, obejmujący m.in. dostęp do szkolnictwa wyższego, porównywalność treści kształcenia, procedury uzyskiwania tytułów i stopni akademickich, opłaty za studia, pozwala zobrazować wyłaniający się model funkcjonowania szkół wyższych – z jednej strony nacechowany różnorodnością wynikającą z uwarunkowań społeczno-kulturowych poszczególnych krajów, z drugiej zaś wykazujący szereg podobieństw wynikających z realizacji założeń procesów integracji. Potrzeba stworzenia drożnego systemu kształcenia, zacieśnienia współpracy oświatowej oraz podniesienia konkurencyjności uczelni europejskich zaowocowała powstaniem Deklaracji Bolońskiej, która stała się podstawą realizacji procesu ukierunkowanego na ujednoczenie standardów kształcenia i pracy instytucji szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej. W świetle zaprezentowanych w tej części opracowania treści słusznym wydaje się podsumowanie, w którym

Autorka wskazuje na aktualne problemy, perspektywy zmian i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego.

W rozdziale szóstym pt. „Pilne zadania stojące przed europejską polityką oświatową” Autorka opisuje wybrane problemy edukacyjne w ujęciu porównawczym – od wczesnej edukacji przez szkolnictwo średnie po wyższe szczeble kształcenia – wskazując na pilne zadania stojące przed europejską polityką oświatową, wykazując się przy tym doskonałą znajomością różnorodnej obcej rzeczywistości. Ważnym obszarem poddanym analizie komparatystycznej jest pedagogika międzykulturowa i jej rola w pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnych szkół w Europie oraz w zakresie działań na rzecz dialogu międzykulturowego. Jak zauważa Renata Nowakowska-Siuta „Różnorodność kulturowa leży u podstaw cywilizacyjnego bogactwa ludzkiego, szczególnie w erze globalizacji. (...) Stąd też dialog międzykulturowy, na którego podstawie możliwa będzie weryfikacja wyobrażeń o innych kulturach, jest jednym z najbardziej istotnych wyzwań XXI wieku” (s. 286).

Zakończenie książki poprzedza rozdział siódmy pt. „Perspektywy rozwoju pedagogiki porównawczej”. Dynamizm systemów szkolnych krajów wysoko rozwiniętych, który obserwujemy w ostatniej dekadzie, wymaga bowiem nie tylko ukazania zmian, kontekstów przeprowadzanych reform i ich oceny w świetle retrospektywnym, lecz także analizy perspektywicznej oraz podjęcia próby odpowiedzi na pytanie ku jakim celom zmierzają. Całość opracowania zamyka spis załączników, bibliografia, indeks rzeczowy oraz indeks osób.

„Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju” autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty jest nie tylko ważnym dopełnieniem polskiej literatury przedmiotu, lecz także inspiruje i zachęca do badań naukowych w perspektywie porównawczej. W opracowanych rozdziałach Autorka zgromadziła materiały w istotny sposób porządkujące i wzbogacające aktualny stan wiedzy, wykazując się doskonałą orientacją w rozległej literaturze przedmiotu. Niewątpliwie zaletą podręcznika jest bogactwo i aktualność bibliografii – w języku polskim, angielskim i niemieckim – w postaci opracowań zwartych, artykułów, aktów prawnych, materiałów źródłowych i innych dokumentów.

Dobór, jak i układ prezentowanych treści stanowi wartościowy materiał do wykorzystania w pracy akademickiej podczas zajęć ze studentami z pedagogiki porównawczej, pedagogiki społecznej, socjologii wychowania czy polityki edukacyjnej. Książka z powodzeniem może być adresowana zarówno do teoretyków, jak i praktyków edukacji – pracowników i polityków oświatowych – a także do reprezentantów innych dyscyplin naukowych oraz wszystkich osób zainteresowanych poszerzeniem i aktualizacją swojej wiedzy.

Książka stanowi udaną próbę ukazania wielu zjawisk, dylematów współczesnej szkoły oraz ma interesujący wkład w debatę o stanie oświaty w Europie i na świecie. Wyniki przeprowadzonej eksploracji komparatystycznej wpisują się w szeroki kontekst działań na rzecz doskonalenia rzeczywistości edukacyjnej, a także poszukiwania skutecznych rozwiązań strukturalnych i programowych, które mogą być wykorzystane w dyskusji nad kierunkiem reform polskiego systemu edukacji.

Michał Paluch

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Elżbieta Czykwin, *Wstyd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 259

Rozpoczynając bibliograficzne przedstawienie Elżbiety Czykwin, autorki książki o intrygującym tytule *Wstyd*, trudno nie odnieść wrażenia, że tytułarnym wstydem zajęła się osoba o bardzo szerokiej horyzontalnie i pogłębianej wertrykalnie potrzebie penetracji natury ludzkiej. Analizując biografię poznawczą autorki trudno jednak stwierdzić czy zainteresowanie wstydem wynika z etapowo planowanego dochodzenia do ostatecznej naukowej rozprawy nad emocją wstydu czy też jest to wynik tymczasowej inspiracji doświadczonego socjologa, tematem niezwykle rzadko poruszanym a jednocześnie niezwykle pedagogicznie aktualnym. Wcześniej Elżbieta Czykwin badała dynamikę procesów, jakie zachodzą w rzeczywistości klasowo lekcyjnej, publikując pozycję znaną pod tytułem: *Samoświadomość nauczyciela* (Białystok 1995). Jako dwukrotna stypendystka Robinson College University w Cambridge, zajmowała się problematyką nauczania języka ojczystego w realiach multikulturowych i multilingwistycznych Europy, co doczekało się publikacji znanej jako: *Teaching the mother tongue in multilingual Europe* (Londyn 1998, 2005). Popularność przyniosła jej także publikacja *Stygmat społeczny*, wydana przez PWN, za którą otrzymała Ogólnopolską Nagrodę im. Profesor Ireny Lepalczyk, przyznaną przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Czy takie zagadnienia jak stygmatyzacja, piętno, tolerancja, integracja sprowokowały, a może doprowadziły doktor habilitowaną Elżbietę Czykwin, profesora Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, do zetknięcia się z tematyką wstydu? Tego nie odczytamy wprost ani w cennym dorobku autorki ani we wstępie do recenzowanej książki. Pewne jest jednak to, że owo zetknięcie badaczki ze wstydem jest niezwykle twórcze, płodne metodologicznie i zachęcające

również czytelnika do zetknięcia się nie tylko ze wstydem, ale jego swoistym epifenomenem, którym w tym przypadku jest prawda o człowieku.

Struktura recenzowanej książki, opatrzona wstępem autorki, składa się z 5 części, 13 rozdziałów, ujętych na 259 stronach. Na uwagę zasługuje fakt przywołania ponad 350 pozycji w bibliografii, których zasięg i zakres daleko wykracza poza klasyczne interpretacje, tworząc sieć innowacyjnych i atrakcyjnych poznawczo faktów. We wstępie autorka od razu przechodzi do sedna jej zainteresowań czyli mikrosocjologii emocji, które jak podkreśla były dotychczas rozważane przede wszystkim przez biologów i ewolucjonistów. Widziano bowiem jedynie tą afektywność behawioralną, którą można było tłumaczyć jako efekt adaptacji środowiskowych wytworzonych w procesie filo i socjogenezy. Tłumacząc dotychczasowy dorobek dyscypliny w zakresie badania emocji, autorka przywołuje, poza koncepcjami darwinowskimi, psychoanalityczne założenia Zygmunta Freuda i jego naśladowców, słusznie rekonstruując ich horyzont poznawczy jedynie do tego, co pozostało „[...] pod powierzchnią ludzkiej świadomości”, jako spuścizna po zwierzęcych przodkach człowieka.” I tak poznajemy jeszcze swoiste ewolucyjne i kulturowe konceptualizacje emocji, rozpoznanych jako gniew, smutek, radość, pogardę, wstręt czy zdziwienie. Na pograniczu klasycznych podejść, racjonalizujących zachowania emocjonalne człowieka, autorka stawia bardziej współczesnych interpretatorów emocji takich jak. P. Ekman, J. Tooby, L. Cosmides a za A. Damasio dodaje do aktualnie badanej puli, emocje takie jak: poczucie winy, dumy, zazdrości, zakłopotania oraz będącej kluczowym przedmiotem książki: emocję wstydu. I tak po pierwszym rozdziale poświęconym prekursorom myśli społecznej, czytelnik poznaje ujęcie badawcze znane jako interakcjonizm symboliczny, który odtąd staje się *modus operandi* dla dalszych pogłębionych analiz wstydu. Interakcjonisci, jak zakładał twórca tego podejścia G. H. Mead, choć respektowali proste tezy behawiorystów o reakcjach afektywnych człowieka na bodźce zewnętrzne, dodali, a właściwie naddali znaczenie refleksji i specyficznego tylko dla człowieka komunikowania emocji poprzez symbole i interakcje społeczne, uskuteczniane w formie komunikacji językowej. W ramach tego ujęcia Czykwin przypomina zasadność użycia przez interakcjonistów koncepcji Ch. H. Cooolaya znanej jako jaźń odzwierciedlona. Odtąd wielokrotnie spotkamy się w publikacji z tym kluczowym dla analizy wstydu podejściem, zakładającym że człowiek – jednostka na bieżąco „monitoruje” obraz samego siebie pod kątem tego, co myślą o niej i mówią o niej inni. Parafrazując kolejne podrozdziały można zobrazować społeczeństwo jako otaczające jednostkę lustro, a właściwie „krzywe zwierciadło” zniekształcające obraz rysą i wypukłością przeżywanego świadomie lub wypartego do

nieświadomości wstydu. Dlatego pierwsza uwaga jaką wnoszę w recenzji dotyczy braku odniesienia się autorki do stawianej w opozycji do jaźni odzwierciedlonej – jaźni subiektywnej, szczególnie że obydwie mieszczą się w tej samej ramie teoretycznej. Jednocześnie podobny zarzut można postawić względem wcześniejszych odwołań autorki do założeń psychodynamicznych, które pozbawione instrukcji w postaci zobrazowania zależności między id, ego i superego, mogą być dla początkujących czytelników niezrozumiałe. Jeśli, jak chce jeden z recenzentów B. Śliwerski, książka Czykwin ma być monografią, to wydaje się od początku do końca wkleść początkującego czytelnika w meandry natury ludzkiej bez stosownych narzędzi ich interpretacji. Początkowe wrażenie nie wydaje się maleć w kolejnym rozdziale, gdzie mimo zastosowanych licznych graficznych schematów wyjaśniających, przywoływane coraz liczniej teorie i podejścia mogą jedynie kumulować wyżej opisany problem interpretacyjny. Stawiając na kolejnych stronach takie „siedmiomilowe kroki” dochodzimy w końcu do szerzej analizowanej koncepcji E. Goffmana. Czykwin widzi jego zasadniczy wkład w analizowaniu wstydu poprzez rozłożenie przyczynowości tej emocji na kontinuum między skuteczną autoprezentacją aktora społecznego „negocjującego” z otoczeniem jakoś wywieranego na nim wrażenia a porażką w autoprezentacji, skutkującą stanem zażenowania (embarrassment). Tym razem Czykwin bardzo analitycznie i czytelnie odsłoniła główną wartość wkładu Goffmana czyli kluczową rolę tożsamości, a właściwie jej utraty, w konsekwencji przeżycia zażenowania. I tu pojawia się skutek uboczny odejścia jednostki od oczekiwań „widowni społecznej” w postaci „stygmatu społecznego.” I choć przywołany przez autorkę badacz nie odnosi się w swojej teorii do samej emocji wstydu, to powołanie się na jego odkrycia, można rzecz, legło u podstaw dalszych analiz, antycypując w ten sposób konstruktywne uwikłanie, a zarazem atrakcyjność poznawczą kolejnych treści. Owe analityczne „zszywanie na miarę” zagadnienia wstydu i jemu towarzyszących znaczeń nabiera szczególnie wymiaru w kolejnej przywołanej w książce teorii. Tym razem chodzi o konceptualizacje amerykańskiej badaczki Susan Shott, która poza zażenowaniem, w konstruowaniu przez jednostkę samokontroli, widzi również rolę poczucia winy, dumy, próżności, empatii i w końcu wstydu. Addytywny charakter budowania merytorycznej treści a zarazem intelektualnego napięcia to w wykonaniu Czykwin trafny zabieg dydaktyczny. Wzrastające liniowo, jakościowo i ilościowo terminy już w pierwszych rozdziałach pozwalają na stworzenie przez czytelnika systemu pojęć domykającego złożoną emocję wstydu w jedną całość. Wkład cytowanej Susan Shott polega również na uwidocznieniu antynomii: wstydu i dumy co pozwala odczytać swoistą dynamikę mechanizmów samoakceptacji i odrzucenia

(wyalienowania, osamotnienia), a co za tym idzie mechanizmów samokontroli i obrony „zawstydzonego self –esteem”. A skoro o nich mowa, to można ośmielić się na drugą krytyczną uwagę. Zanim w kolejnych rozdziałach czytelnik zapozna się z zaawansowanymi mechanizmami zawstydzenia, między innymi w ujęciu Johna Braithwaita, można by, a może nawet należało by dokonać reinterpretacji klasycznych już teorii atrybucji F. Heider’a (1958) oraz dysonansu poznawczego L. Festinger’a (1951). Brak odwołań do znanych mechanizmów obronnych i ich znaczenia dla zrozumienia zachowań jednostki uwikłanej w ambiwalencję, wywołaną między innymi wstydem, zażenowaniem a z drugiej strony dumą i próżnością jest zauważalnym ubytkiem w systemowym podejściu do emocji wstydu, jaki konstruuje Elżbieta Czykwin. A szkoda, ponieważ kolejno opisywane mechanizmy zawstydzenia wspomnianego wyżej Braithwait’a otwierają ważne w publikacji perspektywy pedagogicznego, a właściwie resocjalizacyjnego zastosowania fenomenu wstydu. Chodzi o jego funkcję reintegrującą jak i dezintegrującą, w szeroko rozumianym przywracaniu jednostki do społeczeństwa. Dzięki graficznej precyzji czytelnik zapoznać się może z modelem dezintegrującego wstydu, który polega na potępieniu – „uderzeniu” w „Ja” sprawcy. Owe potępienie i wzbudzenie poczucia winy, a w konsekwencji separacji jednostki, nie służy, wedle tej teorii, przywracaniu sprawcy do konstruktywnego funkcjonowania społecznego. W opozycji do tego mechanizmu przedstawiony został model reintegrującego zawstydzenia, w którym nie chodzi o samą stygmatyzację osoby – sprawcy, ale przede wszystkim jego czynu. Tak powstaje, zgodnie z założeniami interakcjonistów „pozytywne znaczenie wstydu”, w sytuacji kontaktu z „tożsamością przestępczą”. Trafną egemplifikacją tego stanu rzeczy zastosowaną przez E. Czykwin jest opisanie kolejnego – tym razem empirycznego – mechanizmu użycia omawianej emocji za N. Harrisem (2006). Badacz ten zoperacjonalizował działanie wstydu w warunkach publicznego eksponowania sprawcy (na sali sądowej) w opozycji do spotkania pojednawczego z ofiarą sprawcy w warunkach niepublicznych, które siłą rzeczy redukują poczucie winy i wstydu. „Studium Harris’a” ujawnia praktyczne zastosowanie opisanych wyżej modeli zawstydzenia, ponownie dając podstawy do myślenia o wstydzie w kategoriach pedagogicznych. To niewątpliwy sukces publikacji, która z rozdziału na rozdział wzbogaca warsztat socjologów, psychologów i właśnie pedagogów w innowacyjne podejścia i rozwiązania. Owe manipulacje emocją wstydu pozwalają w zasadzie na przewidywanie i zarządzanie różnymi „manifestacjami behawioralnymi” sprawców, co ma kluczowe znaczenie w rekonstrukcji naruszonych więzi społecznych. Od teraz do końca książki znaczenie więzi społecznych staje się kluczowe, a kolejne konceptualizacje

i operacjonalizację „spiralem lotem” krążą już tylko wokół ich fenomenów. Tu uwidacznia się kolejny dydaktyczny zamysł autorki, która wyprowadza emocje wstydu jakkolwiek etapowo tak i konsekwentnie ze struktury mikrosocjologicznej w jej makrosocjologiczne znaczenia i funkcje, widoczne w zjawiskach socjalizacji, kontroli społecznej czy konformizmu społecznego. Droga ta jest jednak bardzo długa i choć czytelnik uprzedzany jest o takim zamiarze, w drugiej części książki pozostanie jeszcze zagłębiany w interakcjonistyczno-psychoanalitycznych koncepcjach wielu przywoływanych badaczy. Jednym z nich jest Thomas J. Scheff, który jak opisuje Czykwin: „[...] (w emocjach) dostrzegł centralną siłę, która dzięki kulturowym symbolom wprawia w ruch struktury i systemy społeczne.” Dla tego badacza wstyd jest nadrzędną emocją (master emotion), która pomaga zrozumieć przyczynowość zjawisk na różnych, zależnych od siebie poziomach społeczeństwa. Innymi słowy ekstrapoluje on wstyd z poziomu jednostki na poziom całego społeczeństwa. Swoistym układem odniesienia Scheff’a jest system uzyskiwania szacunku (Deference – Emotion System), który odpowiada za dynamikę procesów toczących się między wstydem, poczuciem winy, zażenowania a dumą. Można by też sparafrazować ów system do roli regulatora psychicznej homeostazy, na której utratę jednostka naraża się za każdym razem kiedy spogląda w „społeczne lustro” własnych interakcji i autoidentyfikacji. Na kanwie tego podejścia Czykwin osadza kolejne analizy, tym razem ponownie psychoanalityczne. Ich wyniki można ująć w odpowiedziach na pytanie: A co jeśli będziemy tłumić i wypierać emocje wstydu? Warto w tym miejscu odnotować, że narracja tej części książki, bardzo drobiazgowo nazywająca najczęściej nieświadome zachowania jednostki, nie pozwala zapomnieć o skutkach wstydu i jego wypierania na całe społeczeństwo. To „rozbudza apetyt” na kolejne rozdziały, szczególnie te poświęcone na analizowanie gorszącego fenomenu Adolfa Hitlera i jemu podobnych. Czykwin, świadoma złożoności sprawy nie pozwala jednak na drogę na skróty, choć przeskakuje między pokoleniami i dekadami, przybliżając najpierw „represjonowanie wstydu w społeczeństwie nowoczesnym.” Jak przeczytamy: „[...] wraz z rozwojem procesów cywilizacyjnych podnosi się próg nietolerancji dla wstydu.” Świadomość współczesnego czytelnika co do własnych tendencji i słabości, wynikających z socjalizacji i internalizacji zachowania opartego na represji wstydu, w krajach Europy zachodniej, pozwala słusznie sądzić, że „wstydem jest się wstydzić...”. W kontekście zbliżającej się w kolejnej części książki analizy hitleryzmu, jak również, choć bez oczywistych konotacji, zachowania Polaków po katastrofie smoleńskiej, taka inwersja czasowa i znaczeniowa jest w pełni uzasadniona. I tak Czykwin wprowadza czytelnika w świat wstydu i agresji, szczegółowo opisaną

w analizie „spirali wstydu i gniewu”, widzianych przez wspomnianych H. Lewis czy Ch. Cooley’a i rozrysowanych na kolejnych graficznych modelach. Wydaje się również, że w tym miejscu polska badaczka zastosowała kolejny dydaktyczny zamiar, w postaci alokacji rozdziału 6.3 zatytułowanego: „Metody badania wstydu”. W gąszczu takich nowych terminów jak: wstyd nieskrywany i niewyodrębniony (overt and undifferentiated shame), wstyd pomijany (bypassed shame), upokarzana furia (humiliated fury), cykl honoru-obrazy-zemsty (honor-insult-revenge cycle) ukazanie metod i technik zbierania danych staje się szczególnie pomocne. Stosujemy zatem, za głównym metodologiem emocji E. Goffmanem, wskazanym przez autorkę, analizę treści pisanych oraz wizualnych, rozbudowane opisy metaforyczne, obserwacje etnograficzne, wywiady ustrukturalizowane, analizę rytuałów interakcyjnych, obserwację symptomów behawioralnych i inne, angażujące badacza jako „uczestniczącego obserwatora”. Takie jakościowe podejście z elementami orientacji istotnościowej trafnie przybliży rzeczywistość metodologiczną, dzieloną szczególnie przez interakcjonistów. Tym samym Czykwin przygotowuje czytelnika do kolejnej badawczej eksploracji po „ścieżkach wstydu” w biografii Adolfa Hitlera i Alberta Speera. W przypadku tego ostatniego, do licznie rozbudowanej sieci pojęć skoncentrowanych wokół emocji wstydu dochodzi kolejna znana jako żal i przeprosiny. Drobiazgowa analiza kontekstów biograficznych jak i tła historyczno-kulturowego, w jakie uwikłane zostały wspomniane postacie pozwala dostrzec kolejne afektywne reakcje jednostek, leżące u podstaw późniejszej zbiorowej furii. Jest to wstyd w kombinacji z poniżeniem (humiliation) oraz wstyd w kombinacji z alienacją. Jakkolwiek badania nad hitleryzmem doczekały się licznych publikacji, tak Czykwin należy się wyróżnienie za bardzo trafne, wiarygodne i wyczerpujące odwoływanie się do unikatowej literatury, zawartych w niej tez i wniosków, które stworzyły wypadkową siłę argumentów przemawiających jednoznacznie za płynnym i konsekwentnym przechodzeniem emocji wstydu z indywidualnej relacji intra i interpersonalnej na skalę społeczną. Nie czyniąc uwag do tego rozdziału można by jednak pokusić się na jego ewentualne kontynuacje. Chodzi na przykład o casus doktora Mendele, krótką ale wpływową historię naukowych ruchów eugenicznych, za którymi kładzie się cień wstydu po dzień dzisiejszy jak i naturalistyczną scenery, zekranizowanej w 1975 roku, narracji scenariusza Pablo Pasoliniego, znanej pod tytułem: „Salò, czyli 120 dni Sodomy”. Przytoczona w omawianej książce koncepcja „technik neutralizacji” (G. Sykesa, D. Matz, 1957) tłumaczy jak emocje upokorzenia, wstydu, winy, i żalu, popadające z czasem we wspomnianą „spirale wstydu i gniewu” prowadzą w ostateczności do zbiorowego zastosowania sześciu opisanych szczegółowo przez

Czykwin technik neutralizacji. Legitymują one kolejno wszystko to, co w warunkach naturalnych więzi społecznych jest absolutnie niedopuszczalne a czasami nawet niewyobrażalne. Niniejsza recenzja ograniczy się jedynie do podkreślenia tej ostatniej i ostatecznej techniki neutralizacji, nazwanej nomen omen zbiorowe „zakwestionowanie człowieczeństwa (denial of humanity)”. Polska socjolog uchwyciła tym samym całą rozciągłość procesu dehumanizacji, rozpoczynającej się w wewnętrznych, nierozwiązanych, wypartych i nieuświadomionych emocjach jednostki aż do ich patologicznego, społecznego hologramu. I właśnie w tym miejscu, ponownie jak chce autorka „[...] pojęciem, szczególnie łączącym teorię Scheffa z refleksją i badaniami pedagogicznymi jest zagadnienie więzi społecznej.” Jednocześnie refleksja ta, w kolejnych odsłonach książki przybierze niecodzienny obrót.

Zbliżając się do przedostatniej, czwartej części publikacji Elżbieta Czykwin zdecydowała się na kontrowersyjne zestawienie wspomnianych wyżej ilustracji biograficznych (i pominiętych w recenzji ilustracji literackich) z „inspiracjami chrześcijańskimi.” Kontrowersja odnosi się nie tyle do samego przedmiotu porównania, ale raczej do zestawienia obok siebie zupełnie odmiennych paradygmatów badawczych. O ile przecież w omawianej publikacji, opisywane badania odnoszą się do orientacji interakcyjno-psychoanalitycznych oraz jakościowego podejścia etnograficznego z elementami badań biograficznych, tak otwarcie perspektywy na antropologiczną wizję człowieka oznacza konieczność stosowania się do metodologicznych założeń badań istotnościowych, opisów fenomenologicznych i precyzji terminologicznej opartej na wnikliwej egzegezie tekstu biblijnego (mitologicznego). Jakkolwiek autorka słusznie wskazuje na uchwycenie złożoności człowieka w „duchu platońskim”, oznaczającym odniesienie się do idei i fenomenów ukrytych w „niepamięci” genezyjskiej, za którymi współczesny człowiek obarczony grzechem tęskni, tak dalsze interpretacje wydają się jednak być nieadekwatne. Chodzi o nieadekwatność względem wysokiego poziomu uszczegółowienia wcześniejszych analizowanych rozdziałów jak i samej głębi i możliwości interpretacyjnych zawartych w niemal każdym słowie Księgi Genesis, na którą powołuje się autorka. Podejrzenie o pewną powierzchowność i stereotypizację w podejściu do zagadnienia wstydu w Genesis zdradza chociażby jeden z proponowanych wniosków autorki zawarty na stronie 165: „[...] Bóg staje się istotą każącą i groźną, sytuuje się ponad parą pierwszych rodziców, dając im odczuć swoją władzę.” Słowa te, w kontekście troski wyczuwalnej w pytaniu Boga – Gdzie jesteś (Adamie)?, nazwane przez czołowego badacza tej materii M. Grabowskiego (2006) będąc pytaniem pedagogicznym, raczej zaprzeczają tak radykalnie stawianej przez Czykwin tezie. Wobec niej cytuję słowa Grabowskiego: „Zupełnie pierwsze Boże

odezwanie po upadku (– gdzie jesteś?) nie wytyka, nie napomina, nie karci, nie oskarża, nie osądza, ale właśnie ma w sobie coś, co znakomicie oddaje metafora (pedagogicznego) pytania. Bóg nie wyrzuca człowiekowi tego, co uczynił, ale pomaga mu w samodzielnym rozpoznaniu prawdy jego czynu.”¹ Warto odnotować, że choć takich powodów do różnic interpretacyjnych jest w tym rozdziale więcej, to samo ujęcie wstydu jako kategorii pierwotnej i konstytutywnej dla tworzącej się w Edenie podmiotowości człowieka wydaje się ostatecznie wystarczające. Przy ewentualnym wznowieniu książki domaga się jednak stosownego pogłębienia. Świadczy o tym również fakt przywoływanej w tych miejscach ilości stosownej bibliografii związanej z egzegezą, która w całym szeregu licznych i unikatowych pozycji, zawartych w spisie źródeł, zajmuje dość odległą pozycję. Szczególnie jest to widoczne i odczuwalne w miejscu, w którym autorka opisuje stan „pierwotnej niewinności” bez stosownego umieszczenia tego zwrotu w cudzysłowie. Jest to przecież termin opisany obok „pierwotnej samotności”, „pierwotnej jedności”, „pierwotnej nagości”, w wyczerpującym i jedynym takim dziele autorstwa Jana Pawła II, znanym pod tytułem: *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*. (1986). Warto również zwrócić uwagę, że wcześniej wyczerpującą lekcję z problematyki wstydu w ujęciu chrześcijańskim zaproponował, jeszcze wówczas Karol Wojtyła, w filozoficznym dziele *Miłość i Odpowiedzialność* (1960), w rozdziale poświęconym metafizyce wstydu. Dziwi zatem fakt, że mimo doniosłości merytorycznej i metodologicznej tych dzieł oraz jedynej autorskiej konceptualizacji podmiotowości Człowieka w *Genesis*, znanej jako „antropologia adekwatna” (szczególnie skupiająca się na problematyce wstydu), autorka nie przywołała jej klasycznych odkryć w swojej pracy. Jednak nawet jeśli założyć, że rozdział ten posiada swoje braki, a przy tym nieco jednostronnie protestancką proveniencję, autorka zadbała o jego wyjątkowo cenne zakończenie. Chodzi o podkreślenie rangi spowiedzi, która w formie zwerbalizowanego poczucia wstydu wiąże się z podjęciem – jak pisze autorka – moralnego trudu, który „[...] ma charakter nie tylko poznawczy, lecz także afektywny i behawioralny.” Mimo że Czykwin przyzwyczała czytelnika do licznych graficznych schematów obrazujących złożone procesy psychologiczne, tym razem wizualizacji reintegrującego znaczenia spowiedzi należy dokonać samodzielnie. Zaczynając od refleksji podczas rachunku sumienia, wyrażeniu żalu za grzechy, gotowości do przeprosin i zadość uczynienia, aż do stanu pokuty – z czasem kumulują i mieniają się różne zorze wstydu aż do przeżycia emocji zwanej za Czykwin katharsis – oczyszczeniem. Czy to

¹ M. Grabowski, *Historia Upadku – ku antropologii adekwatnej*. WAM Kraków, 2006. S. 268.

nie przypadkiem odwrócenie spirali wstydu – gniewu Scheff'a? Autorka nie decyduje się na takie porównania, ale kreśli w tym miejscu trzy uzupełniające się trajektorie psychicznego wysiłku, z jakim mierzy się zawstydzony. Intelktualne i afektywne skupienie grzesznika doprowadzi go do trzech jaźni „psychologicznie subiektywnej, obiektywnie istniejącej, oraz widzianej z perspektywy innego (ofiary) [...]” I tu pozostaje jedynie mała uwaga do treści, której ostatecznym wypełnieniem mogłaby być emocja związana z przebaczeniem, o które ów grzesznik przecież zabiega, zarówno w relacji międzyludzkiej jak i boskiej. Należy przy tym przyznać, że Elżbieta Czykwin daje poważną i wyczerpującą „lekcję z intersubiektywizmu”, godnie zamykając tę część książki.

Po powyższej metafizycznej analizie wstydu, kiedy może się wydawać, że emocja ta została już zamknięta w skończonym zbiorze cech Czykwin otwiera rozdział 10, informując czytelnika, że przed nim jeszcze wiele korelatów znajomej emocji. Najpierw jednak roztacza możliwie szeroką sieć, plecioną przez więzi społeczne a właściwie ich definicje, redagowane między innymi przez twórców klasycznej myśli socjologicznej (F. Tönnies, E. Durkheim). Charakterystyki więzi społecznej są tu licznie przytaczane, również za polskimi badaczami (J. Turowski, S. Ossowski, J. Szczepański.) I kiedy kolejny dydaktyczny zabieg autorki wydaje się efektywny i polegający na złapaniu w owej sieci pojęć kolejnych znaczeń wstydu, następuje nagle przerwanie intelektualnych powiązań. Tym razem wprawiony czytelnik może czuć niedosyt, próżno szukając odniesień do kluczowych pozycji tej materii jak: *Przemiany więzi społecznych*, A. Giza-Poleszczuk i M. Marody (2004) czy *Siła słabych więzi*, pod redakcją M. Krajewskiego (2012). Elżbieta Czykwin zdecydowała się na bardziej samodzielne eksploracje, posiłkując się wybiórczo Z. Baumanem i jego „płynną rzeczywistością” (2006) oraz *Czasem plemion*, M. Maffesoliego (2008). Wydaje się, że to za mało jak na próbę wplecenia się w zawilości więzi społecznych kategorią wstydu, tym bardziej w jego nieuświadomionej formie. Można również postawić pytania o korelację a właściwie ekstrapolację więzi rodzinnych na ich społeczny odpowiednik. Jednak nic z tych rzeczy nie znajdziemy w omawianej książce, mimo iż autorka incydentalnie odnosi się do owych modeli pra-plemion okresu łowców zbieraczy. A to przecież wtedy, czyli przez dziesiątki tysięcy lat więzi rodzinne, wspólnotowe i rodowe zdecydowanie górowały nad więziami społecznymi. Jeśli Czykwin chciała udowodnić tym rozdziałem, że współczesny neotrybalizm jest wyrazem pragnienia więzi społecznej, to przez brak odniesienia się przynajmniej do antropologii rodziny, „skrót” ten wypada traktować z dystansem. Skłonności Czykwin do traktowania więzi społecznej stricte socjologicznie są jednak zrozumiałe, tym bardziej,

że ostatecznie stawia w ich perspektywie ważne znaczenia „ruchliwości społecznej” i „zaufania społecznego”. I jeśli czytelnikowi wyda się pod koniec książki, że może chwilowo „odetchnąć” od tematyki wstydu, zetknie się z nim nieoczekiwanie właśnie tu, w miejscu, w którym autorka stawia wstyd jako korelat z niskim zaufaniem społecznym. Pojawia się też kategoria „kompetencji komunikacyjnych”, których niski poziom (szczególnie powszechny w Polsce), również wywołuje wstyd. Dla uzasadnienia tej tezy, przeczytamy o rzadko przytaczanym w literaturze pedagogicznej, a przecież szczególnie dokuczliwym zjawisku antyintracepcji. Cierpią na nią osoby, które w wyniku niskiego poziomu zaufania społecznego, wykazują – jak powie Czykwin – „[...] niechęć do podejmowania prób zrozumienia innych ludzi, prowadzącą do wielu błędnych oczekiwań interpersonalnych [...]” Intracepcjoniści wykazują przy tym wiele mechanizmów obronnych i zachowawczości. Wydawałoby się, że wraz z tymi konkluzjami Czykwin łagodnie żegna się z czytelnikiem. Nic bardziej mylnego. Ostatnią część publikacji rozpoczyna od weryfikacji TMT – Terror Management Theory.

Końcowe rozdziały omawianej książki zaczynają się od krótkiego zakończenia, w którym autorka po raz kolejny podkreśla fundamentalną rolę teorii wstydu. Zaznacza jednak, że teorii tej nie należy stosować osobno, a wręcz przeciwnie, łączyć ją z innymi, penetrującymi naturę ludzką konceptualizacjami. Do nich zalicza wspomnianą TMT – Terror Management Theory (S. Solomon, J. Greenberg, T. Paszczyński (1999) i jej podległą teorię wstrętu. Obie trzymają się założenia o świadomości nieuchronności ludzkiej śmierci a co za tym idzie, szczególnej dążności jednostki do przetrwania. Uzasadniają zarazem ewolucyjne i genetyczne adaptacje środowiskowe i ich społeczne konsekwencje. Mimo że autorka opisuje je dość szczegółowo, trudniej jest jej wytłumaczyć sens i istotowość ich przywołania w kontekście omawianej emocji. Można zapytać wprost: Jaką funkcję TMT pełni i dlaczego ma się wiązać ze wstydem? Kontrowersja ta wynika ponownie z często stosowanej przez Czykwin „mieszanki” paradygmatów. Na jednej tylko stronie przywołuje analizę psychologiczno-socjologiczną samobójstw, jako efektu utraty więzi z bliskimi, nieco dalej traktuje o wyższości owych więzi nad śmiercią, co wzmacnia ewangelicznym cytatem św. Jana, aby ostatecznie skitować sprawę obiecującą perspektywą ewolucjonistów. Jeśli tak, to zakładając ewentualne wznowienie publikacji można zasugerować autorce odniesienie się do dojrzałej już koncepcji „samolubnego genu” R. Dawkins’a, wznowionej w jego publikacji o tytule Fenotyp rozszerzony (2003), imponującego, interkontynentalnego projektu badawczego znanego jako Human Genom Project – HUGO Project (2000) oraz powiązaną z powyższymi teorią dostosowania łącznego W.D. Hamiltona (1964).

„Niektóre pedagogiczne aspekty wstydu” to nazwa ostatniego rozdziału. Patrząc w „obracany” przez Czykwin kalejdoskop różnych podejść i interpretacji widzimy w nim miejsce dla pedagogicznych badań nad typowymi dla człowieka emocjonalnymi refleksami typu: „[...]śmiech, wdzięczność, radość, przyjaźń, koleżeństwo, odczucie wspólnoty działania, współczucie, przeprosiny, honorowe ustępowanie, przyznawanie się do popełnienia błędu, [...] duma i wstyd.” Dla pedagogiki jest to niezwykle cenna wypowiedź, sytuująca ją na bezpiecznym i sprawdzonym gruncie filozoficznych dociekań, ujętych w ramy jakościowych i istotnościowych metodologii. Tu jednak można było spodziewać się czegoś więcej. Rozbudzane w poprzednich rozdziałach nadzieje na innowacyjne, kontrowersyjne i płodne propozycje dla dyscypliny, spełzają na przywołanym dylemacie kar szkolnych, przemocy szkolnej oraz hipokryzji, jako bardziej lub mniej uświadomionej strategii zastępującej własny, automatycznie zakwestionowany wstyd. A przecież można by na kanwie zaproponowanej epistemologii wstydu wyprowadzić problematykę badawczą w stronę najbardziej tabuizowanych zachowań jak na przykład: rozwojowa ale i kompulsywna masturbacja dotycząca dzieci, młodocianych i dorosłych, incydentalnych romansów między nauczycielem i uczniem (wykładowcą – studentem). Można by zetknąć się z innymi zachowaniami tabu zarówno grup jak i jednostek w kontekście procesów kształcenia, gdzie dominuje zawstydzający konsumpcjonizm wiedzy kończący się najczęściej ściąganiem, dzielonym bezkarnie z szarą strefą korepetycji. Szkolnej socjalizacji, w której system ocen i promocji społecznej namawia „po cichu” przede wszystkim do egoizmu i oportunisty. Co więcej, na terapeutyczne działanie wstydem oczekiwać mogą wszelkiego rodzaju nałogi i inne autodestrukcyjne skłonności młodocianych. Innymi słowy Elżbieta Czykwin, choć nie „obnażyła” wielu skrywanych za „liściem figowym” edukacyjnych grzechów i wstydów wprost, tak od teraz działania wychowawcze re-definiuje jako „[...] tropienie i ukazywanie wszelkich przejawów hipokryzji współczesnego świata, jego zakłamania [...]” w celu – jak kolejny raz podkreśla – „zachowania więzi społecznych.”

Zamykając recenzję trzeba przyznać, że książka ma pewne nie wykorzystane rezerwy, jak chociażby brak jednoznacznej definicji wstydu. Ich odblokowanie nie leży już tylko w gestii Elżbiety Czykwin, ale wielu badaczy dziedzin humanistycznych i społecznych. Teoria wstydu ma swoistą siłę przyciągania, wokół której krążą myśli i refleksy z różnych badawczych orbit: archetypy Junga, stopnie kompetencji moralnych Kolberga, wspomniana antropologia adekwatna Wojtyły. Wykorzystanie teorii wstydu leży również w kompetencjach i interesach diagnostyki pedagogicznej, psychoterapii i socjoterapii nie zapominając o teoretykach i praktykach komunikacji. Wypada przy tym zapytać również o kategorię bezwstydu i jego konsekwencji.

Reasumując, Elżbieta Czykwin, idąc zapewne pod prąd, doszła do stale bijącego źródła wiedzy o człowieku. I jak się okazuje u źródeł tych, wartko tryskających wieloma ludzkimi emocjami, sączy się skrywany wstyd, stając się niezbywalną częścią naszej egzystencji.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Joanna Kluczyńska

Sprawozdanie z międzynarodowego sympozjum naukowego pt. *Skazani na konflikt? Tożsamości religijne, narodowe i kulturowe w poszukiwaniu modeli współistnienia* Warszawa, 19-20 maja 2014 roku

Wspólnym staraniem Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz Ambasady Izraela w Rzeczypospolitej Polskiej zorganizowano w dniach 19-20 maja 2014 r. dwudniowe międzynarodowe sympozjum naukowe pt. „*Skazani na konflikt? Tożsamości religijne, narodowe i kulturowe w poszukiwaniu modeli współistnienia*”.

Wydarzenie zgromadziło wielu znamienitych gości. Wśród licznych prelegentów byli goście z Izraela, profesorowie reprezentujący wiele polskich uczelni, a także pracownicy naukowcy ChAT.

Sympozjum zainaugurowane zostało wystąpieniami przedstawicieli organizatorów: ze strony ChAT gości powitał J.M. Rektor ks. prof. dr hab. Bogusław Milerski, zaś ze strony Ambasady Izraela wystąpił Pan Ambasador J.E. Zvi Rav-Ner. W swoim wystąpieniu Rektor ChAT wyraził zadowolenie z faktu, iż Uczelnia poprzez przedsięwzięcie organizowane ze Stroną Izraelską potwierdza swoje zainteresowanie problematyką międzykulturowości i nawiązuje stałą współpracę z wiodącą placówką pedagogiczną w Izraelu, którą jest David Yellin Academic College of Education w Jerozolimie. Z kolei Ambasador podkreślał znaczenie kontaktów izraelsko-polskich w kontekście historycznym: pomimo trudnej historii obydwu narodów, Polska przez wiele wieków stanowiła schronienie dla Żydów i miejsce powstania ich znaczącego dorobku kulturowego. Tym bardziej istotne znaczenie mają obecne, partnerskie relacje na gruncie naukowym, pozwalające kształtować w młodych pokoleniach Żydów i Polaków postawy otwartości, wzajemnego szacunku oraz wymianę myśli.

Na pierwszy dzień sympozjum zaplanowane zostały trzy sesje naukowe.

Pierwszą z nich otworzył swoim wystąpieniem prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski (ChAT). W referacie pt. *Inkluzja mniejszości kulturowych w polskiej szkole* zaprezentował koncepcję pedagogiki inkluzyjnej, stanowiącej swoistą alternatywę dla popularnej koncepcji integracji. Integracja zakłada włączanie jednostek różniących się do przyjmującej je społeczności, ich asymilację. Koncepcja pedagogiki inkluzyjnej natomiast postuluje tworzenie nowej społeczności, składającej się z różniących się od siebie jednostek, zakłada zindywidualizowane podejście nauczyciela do uczniów, postawę poszanowania dla ich odmienności, a wręcz podkreślanie jej jako punktu wyjścia do budowania ich tożsamości. Jednym z celów, do których koncepcja ta zmierza, jest kształtowanie w uczniach przekonania, że wyznawany przez nich system wartości nie jest jedynym możliwym, a podstawowym warunkiem istnienia w społeczności jest otwarcie się na odmiennosc drugiego człowieka.

Kolejnym referatem wygłoszonym w ramach pierwszej sesji był zaprezentowany przez prof. dr hab. Elżbietę Czykwin (ChAT) referat *Różnice w postrzeganiu wzajemnym mniejszości i większości etnicznych jako źródło stygmatyzacji oraz poczucia wstydu przedstawicieli mniejszości*. Prelegentka wyszła od kwestii stygmatyzowania przedstawicieli mniejszości etnicznych i zwróciła uwagę, iż proces ten prowadzić może do doświadczania przez nich wstydu. Wstyd zaś – świadomy, tłumiony czy też nieświadomiony – może skutkować m.in. aktami agresji jako mechanizmu obronnego stosowanego wobec stygmatyzującej większości. Wzajemna relacja większości i mniejszości nigdy nie jest relacją symetryczną, jako że mniejszość zwykle zaangażowana jest w problemy większości, zaś zjawisko odwrotne w zasadzie nie zachodzi. Wynika stąd doświadczane przez mniejszość poczucie bycia nieważnym, drugorzędnym oraz brak pewności siebie. Proces gettoizacji, z którym mamy do czynienia w takich relacjach, bywa niejako dwustronny: mniejszość bywa spychana do getta, ale i sama się w nim obwarowuje. Remedium na te niekorzystne zjawiska stanowić może postawa afirmująca mniejszość, poczucie własnej wartości i tożsamości budowane i umacniane we własnych grupach, przy jednoczesnym dostrzeganiu i respektowaniu ich obecności przez otoczenie.

Drugą sesję otworzył wykład dr. hab. Michała Bilewicza, reprezentującego Uniwersytet Warszawski. Jego tytuł brzmiał *Problemy historyczne w kontaktach młodych Polaków i Żydów. Wyniki badań*. Z badań prelegenta wynikało, że uprzedzenia wobec obcych oraz wobec Żydów są wśród Polaków znaczące. Ich nasilenie zaobserwowano w naszym kraju na początku obecnego wieku, co – jak można przypuszczać – miało związek z dyskusją wywołaną przez opublikowaną wówczas książkę J.T. Grossa *Sąsiedzi*. Kolejny

interesujący wynik badań dr. Bilewicza to obserwacja zmiany postaw Polaków wobec wojennych polskich i żydowskich losów: o ile w latach dziewięćdziesiątych wśród Polaków dominowało przekonanie o bardziej dramatycznych losach Żydów w czasie II wojny światowej, to już obecnie wśród naszych rodaków coraz powszechniejszy jest pogląd o równie tragicznych losach Polaków i Żydów w czasie wojny. U podstaw tej zmiany leżą dwie przyczyny. Po pierwsze z roku na rok ubywa świadków tamtych wydarzeń. Po drugie natomiast utrwalaniu uprzedzeń i stereotypów w relacjach polsko-żydowskich sprzyjają treści programów nauczania młodzieży w naszym kraju oraz sposoby ich przekazywania.

Profesor Aliza Shenhar (The Max Stern College of Emek Yezreel) wygłosiła referat pt. *Advantages and disadvantages of multiculturalism*. Zwróciła w nim uwagę na możliwe zagrożenia wynikające z wielokulturowości, jeśli nie towarzyszy jej międzykulturowy dialog i poszukiwanie wspólnych wartości.

Trzecia sesja rozpoczęta została wystąpieniem prof. zw. dr. hab. Ireneusza Krzemińskiego z Uniwersytetu Warszawskiego, pt. Polacy, Żydzi i inni. Prelegent zaprezentował wyniki prowadzonych przez siebie badań nad antysemityzmem. Podobnie jak prezentowane wcześniej wyniki badań dr. hab. Michała Bilewicza, także te wskazywały na znaczny poziom nastrojów antysemickich wśród Polaków. Prof. Krzemiński dokonał rozróżnienia pomiędzy tzw. antysemityzmem tradycyjnym a antysemityzmem nowoczesnym, związanym z ideologią narodową. O ile antysemityzm określany jako tradycyjny nie ma obecnie zbyt wielkiego znaczenia, o tyle jego nowoczesna, narodowa odmiana stanowi istotne, niepokojące zjawisko. Wydaje się, że jest on podsycany przez Kościół katolicki, w którym promuje się ideologię narodową czy wręcz nacjonalistyczną. Istnieje więc zależność pomiędzy Kościołem katolickim a postawami antysemickimi, które są cechą szerszego światopoglądu narodowo-katolickiego.

Ks. prof. dr Jerzy Tofiluk z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie podjął temat *Wielokulturowość jako wyzwanie dla eklezjologii Kościoła prawosławnego. Obawy i nadzieje*. Przedstawił zarówno sytuację historyczną, jak i współczesną prawosławia w kontekście wielokulturowości. Zwrócił uwagę na pewne negatywne zjawiska, które miały już miejsce w przeszłości, np. etnofiletyzm, czyli dążenie do wywyższenia danej grupy narodowej w obrębie Kościoła. Eklezjologia prawosławna ma jednakże charakter eucharystyczny, co oznacza, że Kościół potrzebuje jedności Eucharystii i doktryny, ale afirmuje różnorodność kulturową.

Ostatnim prelegentem zabierającym głos podczas trzeciej sesji był prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

w Toruniu. Jego wystąpienie pt. *Interhomo* wyrażało sceptycyzm w odniesieniu do pozytywnych efektów łączenia kultur. Zdaniem profesora wszelkie dyfuzje kultur pozostają bezowocne. Z połączenia odmiennych kultur powstaje hybryda, która z natury rzeczy jest bezpłodna.

Każda z sesji zakończona została żywą, prowadzoną przez wiele osób, dyskusją.

Drugi dzień obrad podzielony został na dwie kolejne sesje.

Sesję czwartą rozpoczęło wystąpienie Ruth Bar-Sinai oraz dr Edny Kapel-Green z David Yellin Academic College of Education (DYC), pt. *Dialogues of Multi-Identity Groups with a Focus on Israeli-Polish Dialogue*. Wystąpienie składało się z dwóch części. W pierwszej z nich Ruth Bar-Sinai zaprezentowała żydowsko-arabskie programy międzykulturowe prowadzone przez DYC. Z kolei dr Edna Kapel-Green w drugiej części wystąpienia przedstawiła programy żydowsko-polskie, w których uczestniczyli żydowscy i polscy studenci. W obydwu typach programów szczególny nacisk kładzie się na zrozumienie narracji wszystkich partnerów dialogu, zwłaszcza w sytuacji, gdy ich opowieści pozostają w konflikcie, jak ma to miejsce w przypadku spotkań izraelsko-arabskich. David Yellin Academic College of Education słynie zresztą w Izraelu z wysiłków podejmowanych na rzecz zbliżenia izraelsko-arabskiego, a 20 % studiujących stanowią Arabowie. Jak podkreśliła w swym wystąpieniu dr Kapel-Green, badania pokazały, iż tego rodzaju spotkania skutkują większą otwartością uczestników wobec innego, nawet jeśli nie dochodzi w ich wyniku do przyjęcia i zaakceptowania jego narracji. Dlatego też niezwykle istotne są spotkania młodzieży polskiej i izraelskiej, stanowią one wartość samą w sobie.

Prof. nadzw. dr hab. Walter Żelazny z Uniwersytetu w Białymstoku zaprezentował temat *Koncepcja pokoju wielokulturowego, wielowyznaniowego i wielojęzycznego w twórczości Ludwika Zamenhofa*. Prelegent podkreślił, iż Zamenhof postrzegany jest zwykle jedynie jako twórca języka esperanto, tymczasem jego dorobek obejmuje znacznie szersze aspekty, co czyni go postacią wyprzedzającą swoją epokę. Jak podkreślał autor referatu, Zamenhof nie pasował do żadnego z istniejących ówczesnie nurtów ideologicznych.

Do tej ostatniej refleksji prof. Żelaznego nawiązała prof. nadzw. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), rozpoczynając ostatnią, piątą sesję konferencji. W swoim referacie pt. *Korczakowskie transgresje kulturowe* przedstawiła sylwetkę Janusza Korczaka, wykraczając poza jej powszechnie znane atrybuty. Janusz Korczak, podobnie jak Ludwik Zamenhof, zdaniem prelegentki, był nie tylko człowiekiem, który wyprzedzał swoją epokę, ale również – ze względu na wszechstronność zainteresowań i obszarów aktywności – pozostawał w pewien

sposób osamotniony. Jego oryginalne, ponadczasowe koncepcje pedagogiczne, a przy tym złożone poczucie tożsamości Polaka i Żyda czyniły z Korczaka postać przekraczającą narzucane mu przez współczesnych ograniczenia.

Ostatnim wystąpieniem podczas konferencji był wykład prof. nadzw. dr hab. Kaliny Wojciechowskiej z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, pt. *Od separatyzmu do pluralizmu. Modele biblijnej wielokulturowości i ich wartościowanie*. Prelegentka zaprezentowała biblijne perykopy opisujące spotkania kultur, a uczyniła to w aspekcie historycznym. W wielu tekstach Nowego Testamentu dostrzegła przykłady tytułowego pluralizmu kulturowego.

Czterem referatom zaprezentowanym podczas drugiego dnia sympozjum także towarzyszyła interesująca dyskusja, podczas której słuchacze mieli okazję do wyrażenia swoich wątpliwości, słów uznania kierowanych do autorów referatów, zaprezentowania odmiennych poglądów oraz zadania wykładowcom pytań.

Sympozjum zakończył J. M. prof. dr hab. Bogusław Milerski, Rektor ChAT, dokonując podsumowania wszystkich wystąpień, dziękując wykładowcom oraz słuchaczom, a także wyrażając nadzieję na kontynuowanie współpracy pomiędzy Akademią a Ambasadą Izraela w RP oraz The David Yellin Academic College of Education w Jerozlimie. Podkreślił również znaczenie kontaktów obydwu Uczelni, a także szczególne zaangażowanie Ambasady Izraela w ich rozwój.

Norbert G. Pikuła

**Sprawozdanie
z Międzynarodowej Konferencji
„Uniwersalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje”,
która odbyła się w dniach 29-30 maja 2014 w Krakowie,
pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedago-
gicznych Polskiej Akademii Nauk**

Inicjatywa spotkania różnych środowisk akademickich wokół problematyki miejsca pracy ludzkiej we współczesnym świecie oraz w nauce pojawiła się w wyniku dostrzeżenia złożoności problemów jakie za sobą niesie świat „permanentnej zmiany”. Zwrócenie uwagi na naukowo-badawczy potencjał zawierający się w pedagogice, socjologii, pracy socjalnej, ekonomii, naukach o prawie i in., przyczyniło się do sformułowania głównych założeń i celów konferencji:

- Przedyskutowanie miejsca kategorii pracy człowieka we współczesnej nauce i jej zastosowania do analiz obszarów pedagogiki, socjologii, gerontologii i pracy socjalnej – przedstawienie międzynarodowego dorobku badawczego.
- Rozpoznanie wielowymiarowości pracy ludzkiej w kontekście wyzwań rynku pracy XXI wieku oraz potrzeb pracodawców i pracowników.
- Określenie znaczeń i sensów nadawanych pracy z perspektywy podmiotów ją wykonujących.
- Poznanie i propagowanie nowoczesnej myśli naukowej w zakresie pedagogiki pracy, jako sposobu myślenia i interakcji jej podmiotów w wymiarze indywidualnym i instytucjonalnym.
- Przygotowanie modelu pracy w poradnictwie z osobami bezrobotnymi i wykluczonymi społecznie.

- Poznanie działalności organizacyjnej różnych instytucji społecznych w kraju i za granicą, które podejmują prace dla społeczeństwa na rzecz aktywności na rynku pracy.
- Wymiana doświadczeń międzynarodowych w zakresie zasad wprowadzania na rynek pracy osób niepełnosprawnych.
- Aspekt pracy w obszarze polityki oświatowej i w pedagogice wczesnoszkolnej.

1. Organizatorzy konferencji: Instytut Pracy Socjalnej oraz Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2. Liczba uczestników: 122 osoby w tym: 98 osób z 22 ośrodków akademickich w Polsce oraz 24 osoby z 9 zagranicznych ośrodków akademickich (3 kontynenty).

3. Referaty w sesji plenarnej: 28 wystąpień w tym wystąpienia profesorów:

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, *Praca ludzka w teorii i praktyce pedagogicznej*

Ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Zwoliński, *Jana Pawła II nauka o pracy*

Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański, *Praca jako wartość w świadomości młodego pokolenia*

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Gadacz, *Sens pracy w myśli ks. prof. J. Tischnera*

Prof. dr hab. Franciszek Szlosek, *Praca ludzka jako wartość*

Prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, *Przemiany pracy w warunkach zmian cywilizacyjnych*

Doc. dr Bozydara Iskrewa Kriwiradewa, PhD, *Culture and leadership in the organization for social work*

Prof. Tatiana Zielienova, PhD, *Rynek pracy i problem z nim związany w Rosji*

Prof. zw. dr hab. Waldemar Furmanek, *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*

Prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, *Praca zawodowa Profesora Stanisława Kaczora*

Prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor wz. Prof. dr hab. Adam Solak, *Praca człowieka w ujęciu Sorena Kierkegarda oraz badaczy polskich*

Prof. zw. dr hab. Krzysztof Frysztacki, *Źródła i wzory rozwoju pracy socjalnej*

Prof. dr hab. Zygmunt Kowalczyk, *Etyczny wymiar pracy człowieka w nauczaniu Jana Pawła II*

Prof. dr hab. Krzysztof Przybycień, *Praca jako wyraz człowieczeństwa*

Prof. dr hab. Ireneusz Światała, *Pomoc rodzinom w sytuacjach kryzysowych ze szczególnym uwzględnieniem pracy socjalnej*

Prof. dr hab. Alina Rynio, *Etyczno-społeczny wymiar pracy w nauczaniu Jana Pawła II*

Prof. dr hab. Tatiana Juriewa, *Work as a category of medieval culture and Orthodox connotations*

Prof. dr Michał Kasprzak, *Online Education: Student and Instructor Costs*

4. Tematyka sekcji:

Sekcja I: *Praca człowieka wymiarze teoretycznym i etycznym*. Prelegenci przedstawiali różne aspekty pracy człowieka w kontekście teoretyczno-badawczym zarówno w perspektywie historycznej, jak i wyzwań współczesności z odniesieniem do etycznego wymiaru pracy ludzkiej. W wystąpieniach pracę ludzką analizowano z perspektywy teorii wielu dyscyplin naukowych uwypuklając jej wieloaspektowość i niemożność analizowania jej z perspektywy wyłącznie jednej dyscypliny naukowej (praca ludzka, pedagogika pracy a wymagania współczesności).

Sekcja II: *Pracownik socjalny a rynek pracy*. Tematyka sekcji oscylowała wokół współczesnych wyzwań jakie stają przed pracownikiem socjalnym. Zwracano uwagę na kompetencje doradcze wykorzystywane w pracy z osobami bezrobotnymi i wykluczonymi społecznie. Prezentowano nowatorskie podejścia do pracy pracownika socjalnego oraz wskazywano możliwości zatrudnienia absolwentów pracy socjalnej na rynku pracy.

Sekcja III: *Aspekty pracy w obszarze polityki oświatowej i w pedagogice szkolnej. Edukacja, szkolnictwo zawodowe a rynek pracy i jego wymagania*. Prezentowane tematy odnosiły się do zagadnienia pracy ujmowanej przez pryzmat współczesnego kształcenia ogólnego oraz zawodowego, a także jakości tego kształcenia w kontekście wymagań zmieniającego się rynku pracy (wielowymiarowość pracy, wieloaspektowość jej uwarunkowań a edukacja przygotowująca do funkcjonowania w świecie „płynnej nowoczesności”).

Sekcja IV: *Wyzwania w edukacji i w pracy*. Obszary tematyczne koncentrowały się głównie wokół analiz wymogów i wyzwań społecznych, prawnych, ekonomicznych i gospodarczych współczesnego rynku pracy przez pryzmat wyzwań edukacyjnych (kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie zawodowe). Dyskutowano naukowe perspektywy nowoczesnej pedagogiki pracy przez pryzmat adaptacji do zmiany zarówno człowieka, jak i instytucji.

Sekcja V: *Zmiany organizacyjne na rynku pracy*. W sekcji tej prelegenci koncentrowali się na prawnych i społecznych przemianach rynku pracy przez pryzmat nowoczesnych form działania państwa i organizacji pozarządowych na rzecz przeciwdziałania bezrobociu. Wymieniano międzynarodowe

doświadczenia w tym zakresie poprzez prezentację strategii działań instytucji i organizacji państwowych oraz pozarządowych.

Sekcja VI: *Holistyczny model opieki hospicyjnej nad dziećmi. Problem osób niepełnosprawnych na rynku pracy.* Zagadnienia poruszane w tej sekcji były skoncentrowane na problematyce zatrudniania i funkcjonowania osób niepełnosprawnych na rynku pracy w różnych państwach Europy i Ameryki. Ponadto poruszano zagadnienia pracy w organizacjach hospicyjnych na rzecz bezpośrednich beneficjentów i ich rodzin.

Sekcja VII: *Współczesne wyzwania rynku pracy.* Problematyka poruszana w tej sekcji oscylowała wokół wytyczenia celów i kierunków zmiany w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy.

5. Przygotowane materiały konferencyjne:

Program konferencji; imienne certyfikaty uczestnictwa w konferencji; listy uczestników; listy sekcji tematycznych.

6. Zaprezentowane wystąpienia oraz dyskusje prowadzone wokół wyłaniających się w ich toku obszarów problemowych zaowocowały wyodrębnieniem trzech głównych perspektyw pracy ludzkiej: perspektywy strukturalnej, perspektywy podmiotów oraz perspektywy problemów. Efektem końcowym zakończonej w dniu 30 maja 2014 r. konferencji będzie publikacja recenzowanej monografii.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Badania biograficzne **Opracowanie: Bogusław Śliwerski**

- Alheit P., *Wywiad narracyjny, Teraźniejszość. Człowiek*, Edukacja 2002 nr 2.
- Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, red. Olga Czerniawska, Łódź: Wydawnictwo AHE 2011.
- Autobiografizm w kulturze współczesnej*, red. Katarzyna Citko, Marzanna Morozewicz, Białystok: Trans Humana 2012.
- Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Zebrał i opracował W. Goriszowski, WSP TWP Warszawa 1997.
- Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, red. B. Smolińska-Theiss, UW, Warszawa 1988.
- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. Paweł Tomanek, WN PWN, Warszawa 2009.
- Błachnio A., *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW 2011.
- Całek A., *O stawaniu się twórcą – od ekspresji osobowości do dzieła*, w: *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*, red. A. Gałdowa, Wyd. UJ. Kraków 2005 (psychobiografia naukowa w metodzie biograficznej).
- Całek A., *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2013.
- Czermińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Universitas, Kraków 2001.
- Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. Ryszard Nycz, Wyd. Słowo/Obraz. Terytoria, Gdańsk 2000.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przekład Anna Skolimowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Demetrio D., *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, tłum. Anna Skolimowska, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Denzin N., Lincoln Y.S., *Wkraczanie na pole badań jakościowych*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, socjologia Wychowania 1997, Zeszyt 317.

- Dominice, *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź: WSHE 1994.
- Dominicé P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych, ze słowem wstępnym do wydania polskiego prof. Olgi Czerniawskiej*, tłum. Monika Kopytowska, Łódź: WSHE 2006.
- Dróżka W., *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, Edukacja” 1997 nr 4.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, WSP, Kielce 1997.
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. – (tłum. z jęz. ang. Żywicki M.). – Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2004.
- Fehlhaber A., *Przykład rozszyfrowania literackich form w autobiograficznych tekstach za pomocą analizy i interpretacji obiektywnych danych*, Terazniejszość. Człowiek. Edukacja 2010 nr 1.
- Fenomenologia i hermeneutyka*, pod red. P. Dybla i P. Kaczorowskiego, Wyd. UW< Warszawa 1991.
- Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*, red. Paweł B. Sztabiński, Zbigniew Sawiński, Franciszek Sztabiński, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2005.
- Filozofia portretu*, pod red. A. Nowickiego, Wyd. UMCS, Lublin 1992.
- Giddeens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, WN PWN, Warszawa 2001 (r.3 Trajektoria tożsamości)
- Golka M., *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- McGoldrick M., Gerson R., Shellenberger S., *Genogramy. Rozpoznanie i interwencja*, tłum. Monika Hartman, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 2007.
- Hehenkamp C., *Fenomen indygo. Dzieci nowych czasów*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2005.
- Hermeneutyka a psychologia*, pod red. A. Gałdowej, Wyd. UJ, Kraków 1997.
- Horsdal M., *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja 2004 nr 2.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. Danuta Urbaniak-Zajac, Jacek Piekarski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.
- Kaczmarek J., *Podejście geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2005.
- Kaźmierska K., *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*, Wydawnictwo IfiS PAN, Warszawa 1999.

- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, WN PWN, Warszawa 2000.
- Koralewicz J., Malewska-Peyre, *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1998.
- Kosiada – Król M., *Doświadczenia młodego badacza w stosowaniu wywiadu narracyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2010 nr 1.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kvale S., *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekład i red. naukowa Stanisław Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.
- Lejeune P., *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Universitas, Kraków 2001.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
- Malewski M., *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2002 nr 1 (edukacja w biografii jednostki).
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, GWP, Gdańsk 2005.
- McRunyan W., *Historie życia a psychobiografia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Metoda biograficzna w socjologii*, pod red. J. Włodarka i M. Ziółkowskiego, Warszawa 1990.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. Dariusz Kulinowski i Marian Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Męczkowska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2003 nr 3.
- Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, red. naukowa Krzysztof Podemski, tom 1, WN PWN< Warszawa 2009.
- Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, red. naukowa Krzysztof Podemski, tom 2, WN PWN< Warszawa 2009.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, przekład Stanisław Zabielski, Trans Humana Białystok 2000.

- Miller N., *Autobiografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całożyciowym*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2003 nr 1.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red. Jerzego trzebińskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego. 25 lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. Ewa Bochno, Alicja Korzeniecka-Bondar, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2011.
- Olczak-Roniker J., Korczak. *Próba biografii*, Warszawa: W.A.B. 2011.
- Olesen H.S., *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2004 nr 2.
- Paluchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Pieter J., *Życie ludzi*, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka, Pedagogika GWP, Gdańsk 2010.
- Portrety psychologiczne*, red. Roman Zawadzki, Warszawa: Wydawnictwo UW 2010.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Podejście autobiograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2009 nr 2.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. Janusz Margański, Kraków: Universitas 2006.
- Rubacha K., *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2002 nr 1.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2009 (badania biograficzne).
- Śniarowska M., *Homo tragicus* (cz.VI), *Gestalt* 1999 nr 6 (rozumienie, interpretacja, opis życia człowieka).
- Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2002 nr 4.
- Urbaniak-Zajac D., *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2010 nr 1.
- Widera-Wysoczańska A., *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

AUTORZY

- Magdalena Brzozowska**, mgr, Uniwersytet Zielonogórski
Mariusz Dembiński, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Edyta Januszewska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
Joanna Kluczyńska, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
Michał Paluch, doktorant Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Norbert G. Piłkuła, dr hab., prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Miroslav Somr, dr, Vysoká škola technická a ekonomická, České Budějovice
Barbara Surma, dr, Akademia Ignatianum Krakowie
Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Tomáš TURZÁK, PhD., Uniwersytet Konstancy Filozofa w Nitrze
Danuta Wosik-Kawala, dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Krzysztof Zajdel, dr, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
Paweł Zieliński, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Ewa Żukowicka, absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, doktorantka Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie

**RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z REDAKCJĄ
„STUDIÓW Z TEORII WYCHOWANIA” W ROKU 2014**

Małgorzata Kupisiewicz, dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Inetta Nowosad, dr hab. prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski

Teresa Zubrzycka-Maciąg, dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie