

ISSN 2083-2923

Nr 7 (1) 2014

Kultura i Wychowanie

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 7 (1) 2014

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© **Wydawnictwo Naukowe**

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

zespół redakcyjny

Sławomir Szobryn

redaktor naczelny

Krzysztof Kamiński

z-ca redaktora naczelnego

Małgorzata Kierzkowska

sekretarz czasopisma

Joanna Hrabec

redaktor prowadząca, korekta

Magdalena Kokosińska

redakcja językowa – teksty polskie

Agnieszka Miksa

redakcja językowa – teksty angielskie

Piotr Chomczyński

redakcja statystyczna

Krzysztof Ciemcioch

DTP i obsługa IT

Mikołaj Sitkiewicz

projekt graficzny okładki

recenzenci

prof. dr hab. Bolesław Andrzejewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr hab. Romuald Grzybowski, prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Trnavská univerzita v Trnave, Slovakia

dr hab. Roman Leppert, prof. UKW

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

prof. dr hab. Iryna Predborska

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

dr hab. Violetta Przeremska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie

prof. dr hab. Maria Szyszkowska

Uniwersytet Warszawski

dr hab. Urszula Szućik, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

polska rada redakcyjna

dr hab. Andrzej Piotr Felchner, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski

prof. dr hab. Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Maria Szyszkowska

Uniwersytet Warszawski;

dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Shlomo Back

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

prof. dr hab. Dietrich Benner

Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Pádraig Hogan

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

prof. dr hab. Salidin Kaldybaev

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

prof. dr hab. Fedor Nikolayevich Kozyrev

Uniwersytet w St. Petersburgu, Rosja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadieżda Pelcová

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Joaquim Pintassilgo

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

dr Usha Pokharel

Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

prof. dr hab. Maria Potocarova

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Iryna Predborska

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

prof. dr hab. Raniero Regni

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

prof. dr hab. Ljiljana Bogeve Sedlar

Faculty of Dramatic Arts, Belgrade, Serbia

O ile nie jest to stwierdzone inaczej, prawa do materiałów posiada Wydawnictwo Naukowe WSP, a treści są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz WN WSP oraz autorów poszczególnych treści.





Foto: archiwum własne

Słowo wstępne

Przez ostatnie dziesięć tysięcy lat nie dodano nic nowego do natury ludzkiej¹.

ANTHONY DE MELLO

Choć w wymiarze historycznym możemy obserwować przemijanie kolejnych cywilizacji, to idee humanistyczne, przyodziejające się w różnych językach w różne terminy, trwają jako wartości uniwersalne, stałe od wieków, jako zasadnicze punkty odniesienia dla życia człowieka. Są tak niezmiennie, jak niezmienna jest w swej istocie natura ludzka. Problem leży tylko w umiejętności ich dostrzeżenia, czyli wyprowadzenia na poziom świadomości, by później już tylko według nich postępować. Oba etapy – i uświadomienie prawdy, i postępowanie według niej – nastroczą człowiekowi wiele trudności.

Rozbudzanie własnej świadomości, przede wszystkim na temat siebie samego, i ewentualnie budzenie świadomości innych od zawsze było celem mistrzów, filozofów, wizjonerów. Na Zachodzie wszystko zaczęło się od przełomu humanistycznego, który dokonał się w V w. p.n.e., głównie za sprawą Sokratesa. W kontekście dominującej wówczas filozofii przyrody uwydatnienie przez Sokratesa

delfickiej maksymy „poznaj samego siebie” (gr. γνῶθι σεαυτό) było jednoznacznym zwrotem ku problematyce antropologicznej, ze szczególnym wyakcentowaniem sfery poznania (gr. ἐπιστήμη) i sfery cnót (gr. ἀρετή) – by życie człowieka było piękne i dobre (gr. καλοκάγαθία). W tym kontekście pojawia się również paideia (gr. παιδεία) jako ideał wychowawczy, „najwyższy ideał humanistycznego kształcenia”². W procesie wychowania człowiek miał uzyskiwać przynależną mu formę, a tym samym zbliżać się do ideału człowieczeństwa.

W chronologicznie późniejszej rzymskiej tradycji humanistyka wciąż miała do odegrania szczególną, wręcz fundamentalną rolę na styku szeroko rozumianej kultury i wychowania. Łacińskie terminy, takie jak humanitas, educatio i cultura, niosły z sobą treści obligujące do kształtowania rzeczywistości ludzkiej poprzez formowanie osobowości. Odczytując sens ludzkiej natury, pracowano nad ogółem cech charakteru człowieka tak ze względu na dobro indywidualne, jak i dobro wspólne. Znaczeniowa bliskość wszystkich tych trzech pojęć wyostrzała się szczególnie w zogniskowaniu teleologicznym. Celem był człowiek, który dążył do siebie właściwej doskonałości.

Tradycja chrześcijańska, w wielu punktach kontynuując myśl starożytnej etyki rygorystycznej, dodatkowo wyakcentowała przykazanie miłości, które miało regulować wzajemne odniesienie się osób. I choć przywołane pojęcie zawsze było wieloznaczne, to poprzez odwołanie się do swojej najgłębszej treści było w mocy szlachetnie kształtować życie człowieka, uwzględniając jego najwyższe dobro.

Nawiązywanie do przedstawionych wyżej pojęć i procesów, niezależnie od miejsca i czasu, jest zawsze przejawem dźwignania człowieka ku wyżynom

¹ De Mello A. (1994), *Minuta nonsensu*, Kraków, p. 56.

² Jeager W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa, p. 375.

jego człowieczeństwa. Doskonalenie jest poszukiwaniem przynależnej człowiekowi formy, poprzez którą zbliża się on do siebie właściwego ideału – w całej esencji i w całej rozciągłości tego pojęcia.

Współcześnie jednak w wielu środowiskach taka logika zdaje się być coraz częściej mało atrakcyjna. Wygląda to trochę tak, jakbyśmy odnotowywali regres w przeżywaniu człowieczeństwa. Wystarczy się najeść i jakoś przeżyć – im więcej, tym lepiej – i już. To jest pułap, który oczywiście człowiek musi realizować, ale nie może się do niego ograniczać, chcąc nosić miano człowieka. Do lamusa jednak odchodzą mistrzowie ze swoimi ambitnymi naukami, stają się słabo słyszalni i słabo dostrzegalni. Są starzy, także mentalnie, a my przecież chcemy iść w stronę kultu młodości. Pobrzmiewa ironiczne pytanie: „Po co słuchać mistrza? Czy on pomoże ci zarabiać na życie?”. W miejsce mistrzów pojawiają się młodzi i dynamiczni eksperci, którzy w swoich dziedzinach są kompetentni, ale... ostatecznie tylko w swoich dziedzinach, poza którymi niewiele dostrzegają, niewiele rozumieją. I być może właściwą pointą będzie ta, która zgodzi się ze stwierdzeniem, że mistrz nie pomoże zarobić na życie, ale dzięki niemu można osiąść wiedzę w ostatecznym rozrachunku cenniejszą – wiedzę, co zrobić z życiem, kiedy już się na nie zarobi. A tak w ogóle, życie przecież wciąż trwa, a nie zaczyna się po zdobyciu środków dla wygodnej egzystencji.

Odwołanie się do najwyższych ideałów humanistycznych zawsze daje szansę znalezienia właściwych drogowskazów dla rozwoju kultury. Przy czym kulturę należy tutaj rozumieć w najbardziej istotowym tego słowa znaczeniu³. Postęp kulturowy

³ Dla przykładu Stefan Swieżawski przestrzega przed redukowaniem pojęcia kultura do wymiaru konsumpcyjno-produkcyjnego. Proponuje, by kulturę postrzegano jako cultus animi – uprawę ludzkiego ducha. „I w tym znaczeniu, aby człowiek mógł się stać wartościowym twórcą – homo faber, poprzez wytwarzanie dzieł materialnych i duchowych, musi on położyć najpierw akcent na ową pracę wewnętrzną (cultus animi). Owocem podjętego wysiłku ma być doskonalenie i harmonizowanie władz duchowych: intelektu i woli”. Szersze omówienie vide: Kamiński K. (2011),

nie może dokonać się m.in. bez historycznej, międzypokoleniowej pamięci, która znamionuje człowieka, a przed odrzuceniem której w obrazowy sposób przestrzega Tadeusz Gadacz: „Skarbnicą tej pamięci jest humanistyka”⁴. I dalej wyraża swoje obawy. „Trochę się boję, że jeśli ją odrzucimy, to razem z komórkami i laptopami wrócimy na drzewa. Będziemy jak terroryści, którzy jeżdżąc na osłach, odpalają bomby przez satelitarny telefon. Cywilizacja może odrzucić kulturę, z której wyrosła, ale nie jest pewne, że może to przeżyć. Widzimy, co się dzieje, gdy owoce cywilizacji dostają się w ręce ludzi, którym jej kultura jest obca lub którzy ją odrzucili – jak faszyci, komuniści albo terroryści”⁵. Oczywiście postulat podtrzymania ciągłości kulturowej napotyka bariery finansowe – na humanistykę zwyczajnie brakuje środków. „Jeżeli zaczniemy w szkołach rozmawiać na temat dziejów i znaczenia takich pojęć jak wolność, równość, sprawiedliwość, szczęście, miłość, prawda, to nie będzie wiadomo, gdzie właściwie się te pieniądze podziały”⁶. W zaistniałej sytuacji istnieje ryzyko zagubienia wewnętrznej orientacji, co może skutkować niekorzystnymi dla człowieka konsekwencjami.

Jak pisze Anthony de Mello, „Mistrz zawsze nauczał, że prawda znajduje się tuż przed naszymi oczami, a nie dostrzegamy jej z powodu braku właściwych proporcji”⁷. Ogląd sytuacji potwierdza diagnozę, że pieniądź wziął górę w ludzkim życiu choćby nad dobrem i pięknem. Uzależnienie także

Bez wychowania prawdziwa kultura nie przetrwa – refleksje (nad twórczością) Stefana Swieżawskiego, „Kultura i Wychowanie” [online], no. 1, p. 102–112.

⁴ Żakowski J., Gadacz T. (2010), *Nie ma szczęścia bez myślenia*, „Polityka”, no. 6, p. 131.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem. Prezentowane słowa Gadacza przywoływałem w: Kamiński K. (2013), *Filozofia w programie studiów pedagogicznych* [in:] Musiał E., Bednarska M. (ed.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, Kraków, p. 189–198.

⁷ De Mello A. (1994), *Minuta...*, op. cit., p. 60.

i radości życia od bieżących interesów zakwestionowało sens odrodzeniowego dla człowieka bycia kowalem swego losu. Życie, w nieszczęśliwym złożeniu wielu czynników, staje się tym bardziej siermiężne, im bardziej zapomina się, że celem nauki nie jest nauka, celem władzy nie jest władza, celem prawa nie jest prawo, lecz... samo życie. Ten fakt nie dezaktualizuje się nigdy.

W służbie poszukiwania idei humanistycznych i przekładania ich na język praktyki otwarte pozostają łamy czasopisma „Kultura i Wychowanie”⁸. Zdajemy sobie sprawę, że poszukiwanie prawdy, zresztą przecież niejednoznacznie definiowanej, jest niekończącą się wędrówką. Przedstawiane teksty nie mają zatem z założenia charakteru arbitralnych, końcowych rozstrzygnięć. Te uniemożliwiają między innymi wyłaniające się ciągle nowe okoliczności, wśród których duże znaczenie odgrywa dynamiczny stan świadomości każdego z osobna. Ostatecznie chodzi jednak o wyzwianie się z utartych schematów myślenia i zachowania, by w niezłomnym poszukiwaniu autentyczności ostatecznie odważyć się być naprawdę sobą. Przy czym, jak podkreślał Józef Tischner, „żyć prawdziwie, być naprawdę sobą, znaczy ostatecznie żyć pięknie, czyli stworzyć ze swego życia dzieło sztuki”⁹.

Nawiązanie do kategorii estetyzacji ludzkiego życia, przede wszystkim w szeroko rozumianym aspekcie pedagogicznym, staje się signum specificum prezentowanego, siódmego już numeru czasopisma

⁸ Niezależnie od projektu „Kultura i Wychowanie” realizowany jest w WSP w Łodzi projekt badawczy zatytułowany „Rzeczywistość edukacyjna”. Podejmowane eksploracje znajdują wyraz w organizowanych konferencjach oraz w serii wydawniczej pod tym samym tytułem. Na rok 2015 planujemy kolejną konferencję, tym razem pod hasłem „Centralne kategorie współczesnej (i historycznej) pedagogiki”, a jeszcze w roku 2014 ma się ukazać kolejna publikacja książkowa zatytułowana Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje.

⁹ Tischner J. (2003), *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław, p. XXV.

„Kultura i Wychowanie”. Duża część tekstów lokuje się w obszarze wychowania estetycznego, dając niejako wyraz świadomości, że jest to „proces całościowy i związany z nieustannym odnawianiem wizji świata, doznawaniem wielorakiej jakości życia, stając się ważnym ogniwem postulowanej dziś edukacji permanentnej”¹⁰.

Całość recenzowanego, naukowego materiału prezentowana jest w tradycyjnych dwóch blokach tematycznych: filozoficzno-historycznym oraz teoretyczno-empirycznym. Dodatkowo załączamy, również zwyczajowo, recenzje, sprawozdania oraz prace studenckie, jak również obszerny wykaz publikacji z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, które ukazały się u drugim półroczu 2013 r.

Na koniec z radością pozwolę sobie jeszcze przypomnieć informację, że 17 grudnia 2013 r. na stronie MNiSW opublikowano Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wykazu czasopism naukowych. Z satysfakcją odnotowaliśmy, że w najnowszym zestawieniu czasopismo naukowe „Kultura i Wychowanie” otrzymało 6 punktów. W wcześniejszym zestawieniu nasz periodyk uzyskał 5 punktów, co wówczas postrzegaliśmy jako duży sukces stosunkowo młodego pisma naukowego. Obecnie możemy mówić o stabilnej, wysokiej pozycji czasopisma, a jego progres, wyrażający się m.in. coraz wyższą punktacją, odzwierciedla nasze aspiracje.

*Z-ca Redaktora Naczelnego KiW
dr Krzysztof Kamiński*

¹⁰ Wojnar I. (1976), *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa, p. 25.

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych

Philosophical Pedagogy and Educational Research: An Attempt to Reconstruct their Relations in the Context of Current Development Trends

Dietrich Benner
Dariusz Stępkowski 9

Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka

The Phenomenon of Freedom and Pedagogical Implications of Irreducibility of Human Freedom Aspirations

Jarosław Gara 22

The Educational Aspect of Phenomenological Reduction

Aspekt edukacyjny redukcji fenomenologicznej

David Rybák 42

Ideal wykształcenia według Bogdana Nawroczyńskiego

Ideal of Education According to Bogdan Nawroczyński

Krzysztof Kamiński 51

Kantowski obraz nauczyciela – kilka uwag o mądrości i wiedzy

Kant's Vision of the Teacher – Several Comments on Wisdom and Knowledge

Aleksandra Mordzińska 60

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Aesthetic Self-knowledge as a Pedagogical Category

Samowiedza estetyczna jako kategoria pedagogiczna

Mirosława Zalewska-Pawlak 67

Cyberkonformizm. Komputeryzacja szkoły jako gra pozorów

Cyber-conformity. Computerization of the School as a Game of Appearances

Piotr Soszyński 76

Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji

Cultural Education at School – Principles and Determinants of Implementation

Anna Pikała 83

Contemporary Music Festivals as a Space of Art Education for Children and Parents

Współczesne festiwale muzyczne jako przestrzeń edukacji poprzez sztukę dla dzieci i rodziców

Magdalena Sasin 94

Obszary gotowości funkcjonalnej a indywidualne możliwości poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym

The Areas of Functional Readiness and Individual Cognitive Abilities of a Child at Early School Age

Joanna Skibska 102

Ruch a taniec. Znaczenie ruchu w kontekście wybranych technik tanecznych

Movement and Dance. The Meaning of Motion in the Chosen Dance Styles

Martyna Justyńska 109

Znaczenie zajęć muzycznych we wspieraniu rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym*The Meaning of Music Classes for the Support of the Preschool Children's Speech Development***Anna Alina Majewska-Owczarek** 126**O książce obrazkowej w kontekście pedagogicznym***The Picture Book in an Educational Context***Joanna Stanisława Ludwiczak** 134**Taniec ludowy jako element edukacji kulturalnej***Folk Dance – The Element of Education***Katarzyna Korzeniewska-Killo** 141**Ocenianie swojej aktywności kulturowej przez studentów pedagogiki w kontekście ich rozwoju osobistego***Cultural Activity Self-assessment of Pedagogy Students in the Context of their Personal Development***Magdalena Pawlak** 156**Komparatystyczne aspekty edukacji w Muzeum Sztuki w Łodzi***Comparatistic Aspects of Museum Education in Muzeum Sztuki w Łodzi***Małgorzata Wiktorko** 163**Seria ćwiczeń inspirowana książką „Point and Line to Plane” Wassily Kandinsky’ego mającej wpływ na świadomą percepcję form wizualnych***A Series of Exercises Inspired by the Book Point and Line to Plane by Wassily Kandinsky, Having an Impact on Conscious Perception of Visual Forms***Tamara Sass** 171**Hermeneutyczno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu***Hermeneutic-pedagogical Context for Didactics Symbol***Dagmara Ratajczak-Parzyńska** 186**Sprawozdania i recenzje****Marcin Wasilewski, Protagoras z Abdery sofista i wychowawca. Studium z historii wychowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, ss. 269 (recenzja)***Marcin Wasilewski, Protagoras from Abdera, a Sophist and Educator. A Study of History of Upbringing. University of Lodz Press, Lodz 2013, pp. 269 (review)***Sebastian Taboń** 196**Przegląd artykułów z amerykańskiego czasopisma „Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture” (sprawozdanie)***An Overview of Articles from the American Journal “Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture” (report)***Agnieszka Krawczyk** 199**Przegląd artykułów z rosyjskiego czasopisma „Chelovek i obrazovanie” (sprawozdanie)***An Overview of Articles from the Russian Journal “Chelovek i obrazovanie” (report)***Agnieszka Krawczyk** 202**Konferencja „Życie i edukacja w «kulturze obrazkowej». Szanse i zagrożenia” (sprawozdanie)***Conference “Life and Education in the «Visual Culture». Chances and Dangers” (report)***Paweł Ciołkiewicz** 205

Bibliografia nauk humanistycznych i społecznych in actu

**Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych,
które ukazały się nakładem wybranych
polskich wydawnictw naukowych w drugim
półroczu 2013 roku**

*List of Publications in the Field of Social Science
that Have Appeared in Selected Polish Academic
Publishing in the Second Half of 2013*

Marciniak Aleksandra 209

Studenci piszą

**Wykład Tadeusza Kotarbińskiego wygłoszony
w Stołecznym Uniwersytecie Powszechnym w
dniu 22 stycznia 1958 r. jako ilustracja hasła o
„dobrej robocie”**

*The Lecture by Tadeusz Kotarbiński Given at the
Capital General University on 22 January 1958 as
an Illustration of a Slogan about “Efficient Action”*

Marta Rubajczyk 216

**Efektywność dodatkowych zajęć
pozalekcyjnych podnoszących kompetencje
zawodowe młodzieży niesłyszącej Zasadniczej
Szkoły Zawodowej Specjalnej nr 22 w Łodzi**

*Effectiveness of Extracurricular Classes which
Improve the Professional Competence of Hearing-
impaired Teenagers of Vocational School for the
Disabled no.22 in Lodz*

Aleksandra Frontczak 219

Wymagania dotyczące tekstów publikowanych w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie”

Czasopismo ukazuje się dwa razy do roku.

Rozprawy należy składać osobiście
w siedzibie Wydawnictwa Naukowego WSP
lub przesyłać mailowo na adres:

czasopismo@wsp.lodz.pl.

Przyjmujemy do publikacji teksty o objętości
od pół do jednego arkusza wydawniczego
(20 – 40 tys. znaków ze spacjami i przypisami).

Rozprawy powinny być oryginalnymi i dotąd
niepublikowanymi artykułami. Należy do
nich dołączyć stosowne oświadczenia,
dostępne na stronach:

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

Więcej wskazówek dotyczących publikowania
w „Kulturze i Wychowaniu” znajdą Państwo na
naszej stronie internetowej:

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

w zakładce *pliki do pobrania*.

Dziękujemy Autorom za zapoznanie się ze
wskazówkami, a w razie ewentualnych wątpliwości
prosimy o kontakt z redakcją czasopisma:

tel. **505 039 460**

e-mail: **czasopismo@wsp.lodz.pl**

Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi

ul. Piotrkowska 243

90-456 Łódź

pok. B15

Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych¹

Dietrich Benner

Berlin, Niemcy

dietrich.benner@gmx.de

Dariusz Stępkowski

Warszawa, Polska

d.stepkowski@uksw.edu.pl

Słowa kluczowe: badania edukacyjne, nauczanie, uczenie się, filozofia wychowania, pedagogika ogólna

W centrum naszych rozważań umieściliśmy powiązania zachodzące między pedagogiką filozoficzną a badaniami edukacyjnymi. Będziemy starali się wykazać, że ich korzenie sięgają znacznie

¹ Referat wygłoszony w języku niemieckim i polskim na międzynarodowej konferencji naukowej „Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve / Contexts of Philosophy of Education in Modern Times and Contemporary Perspective”, zorganizowanej w Smolenicach (Słowacja) w dniach 3–4 października 2013 roku przez Trnavská Univerzita w Trnawie (Słowacja), Univerzita Karlova w Pradze (Republika Czeska), Università Pontificia Salesiana w Rzymie (Włochy), Central European Philosophy of Education Society i Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego.

Dietrich Benner, emerytowany profesor Humboldt-Universität w Berlinie (Niemcy), doctor h.c. Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania), doctor h.c. Åbo Akademi w Turku (Finlandia).

Dariusz Stępkowski, dr hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW), kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej UKSW.

głębiej, niż się powszechnie sądzi, i że fakt ten może rzutować we współczesności na przyszłość naszej dyscypliny.

Nasze argumentacje podzieliśmy na cztery części. W pierwszej, na przykładzie starogreckiej *paidei*, analizujemy wczesne próby stawiania pytań badawczych w odniesieniu do *Bildungstheorie* (teorii kształcenia)². Druga część poświęcona jest oświeceniowi europejskiemu i neohumanizmowi, w których kontekście – naszym zdaniem – powstała nowożytna *Erziehungstheorie* (filozofia wychowania). W następnej części skierujemy naszą uwagę na skorelowane z teorią wychowania i teorią kształcenia pola badawcze współczesnej pedagogiki ogólnej. Na zakończenie, w czwartej części, mowa będzie o pedagogice ogólnej jako subdyscyplinie nauk o wychowaniu, która łączy w sobie refleksję teoretyczną z badaniami. Dla udowodnienia tej teorii przedstawimy dwa przykłady zaczerpnięte z naszych doświadczeń towarzyszenia studentom piszącym prace dyplomowe. Pierwszy przykład pochodzi z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, drugi zaś z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Zanim przejdziemy do głównego tematu naszego artykułu, konieczne jest uświadomienie istotnego niuansu terminologicznego, jaki zachodzi między pojęciami *Erziehung* (wychowanie)

² Ze względu na specyfikę terminologiczną niemieckich pojęć: *Erziehung* i *Bildung* oraz *Erziehungstheorie* i *Bildungstheorie*, a także *Erziehungstheorie* i *Bildungstheorie*, o której jeszcze szczegółowo będzie mowa w dalszej części artykułu, autorzy wprowadzają każdy z tych terminów najpierw w formie niemieckiej i dodają w nawiasie odpowiednik polski. Dalej będą używane terminy polskie z dodaniem od czasu do czasu, dla przypomnienia, niemieckiego źródłosłowu.

a *Bildung* (kształcenie) oraz odpowiednio *Erziehungsphilosophie* (filozofia wychowania), *Erziehungstheorie* (teoria wychowania) i *Bildungstheorie* (teoria kształcenia).

Współcześnie pojęcie „filozofia wychowania” (ang. *philosophy of education*) stosowane jest jako termin nadrzędny w opartej na refleksji pedagogiczno-filozoficznej dyscyplinie naukowej, która:

- wyjaśnia podstawowe pojęcia myślenia i działania pedagogicznego,
- analizuje i wysnuwa problemy dotyczące teorii pedagogicznych nienaukowych i naukowych,
- rozpatruje fundamentalne kwestie odnoszące się do podstaw zarówno wychowania (*Erziehung*), jak i procesów wychowawczych (*Erziehungsprozesse*), śledzi ich uwarunkowania i konteksty społeczne.

Odbiorcami tak pojmowanej filozofii wychowania (*Erziehungsphilosophie*) są:

- po pierwsze – myślenie codzienne, w którym roztrząsa się kwestie pedagogiczne na tle kontekstów istotnych z wychowawczego punktu widzenia,
- po drugie – kreowane przez pedagogikę teoretyczną i metateoretyczną nurty refleksji naukowej,
- po trzecie – debata społeczna na aktualne tematy wychowania indywidualnego i zbiorowego³.

W niemieckim obszarze językowym w epoce oświecenia powstał termin „pedagogika ogólna”

³ Cf. Wigger L. (2002), *Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft” der DGfE*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”, special issue No. 1; Wigger L., Cloer E., Ruhloff J., Vogel P., Wulf Ch. (ed.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Leverkusen, pp. 5–8; Ruhloff J. (2002), *Bildungs – und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen*, ibidem, p. 83–91.

(*Allgemeine Pädagogik*). Jego główną korzyścią jest to, że pozwala na bardzo subtelne rozróżnienie między faktycznością i wyrazem pojęciowym wychowania (*Erziehung*) i kształcenia (*Bildung*)⁴. To rozróżnienie odnosi się analogicznie do procesów wychowania i procesów kształcenia oraz teorii wychowania i teorii kształcenia⁵. Wbrew szeroko rozpowszechnionemu i całkowicie błędnemu mniemaniu, jakoby powyższa różnica dotyczyła wyłącznie języka niemieckiego, podobne rozróżnienie można przyjąć we wszystkich językach i obszarach kulturowych⁶. O wychowaniu (*Erziehung*) w wąskim znaczeniu tego słowa mówi się wszędzie tam, gdzie chodzi o pozbawione wzajemności interakcje pedagogiczne między dorosłymi a dorastającymi, w których ci pierwsi ponoszą odpowiedzialność za działania wspierające i hamujące proces uczenia się tych drugich. Kształcenie (*Bildung*) w szerokim tego słowa znaczeniu ma miejsce tam, gdzie nie chodzi w pierwszym rzędzie o interakcje pedagogiczne, lecz w centrum uwagi znajdują się zależności powstające między człowiekiem a otaczającym go światem. Co prawda te zależności są również istotne dla procesów pedagogicznych, jednak nie dotyczą one wychowania wąsko rozumianego, lecz doświadczeń i zmian, które kształtują ludzkie współistnienie poza wychowaniem⁷. Ogólnie

⁴ Zgodnie z duchem języka niemieckiego, terminu „kształcenie” (*Bildung*) nigdy nie należy utożsamiać z angielskim *education*, a „filozofii kształcenia” (*Bildungsphilosophie*) – z *philosophy of education*.

⁵ Cf. Benner D. (2012), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, rev. ed. 7, Weinheim – Basel, passim.

⁶ Cf. Reichenbach R. (2002), *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*, Münster.

⁷ Cf. Humboldt von W. (1960), *Theorie der Bildung des Menschen*, Darmstadt, *Werke in fünf Bänden*, vol. 1, p. 234–240.

można powiedzieć, że procesy wychowania (*Erziehungsprozesse*) są zawsze osadzone w procesach kształcenia (*Bildungsprozesse*), te ostatnie jednak mogą się dokonywać niezależnie od wychowania. Na tej podstawie teorie wychowania (*Erziehungstheorien*) traktują o możliwościach i formach działania pedagogicznego, teorie kształcenia (*Bildungstheorien*) natomiast o problemach i zadaniach rozwojowych ludzkiego współistnienia.

Wczesne sformułowania pedagogicznych pytań badawczych w teorii kształcenia greckiej *paidei*

Horyzont starogreckiej *paidei* był znacznie szerszy niż ten współczesnej pedagogiki. Termin *paideia* (*paideia*) dotyczył bowiem ludzkich problemów rozwojowych, które obejmowały całość życia człowieka – od narodzin do śmierci, a dzieciństwu ani młodości nie przypisywano żadnej centralnej roli. Z łatwością da się to wykazać na przykładzie starożytnych mitów i procesu krystalizowania się pojęć filozoficznych i naukowych.

Próżno by szukać w starogreckim micie o stworzeniu człowieka nawiązania do dziecka czy młodzieńca, tak samo zresztą jak w żydowskiej opowieści o raju. Ów mit przekazał nam w przetworzonej i zreflektowanej formie Platon w dialogu *Protagoras*. Píše w nim, że „twórcami”, którzy przyczynili się do powstania istoty ludzkiej, byli: Epimeusz, Prometeusz i Zeus. Na początku człowiek był pozostawiony przez Epimeusza kompletnie nieprzygotowany do życia. Zdjęty litością Prometeusz obdarzył go umiejętnością rozwijania techniki, a Zeus poczuciem sprawiedliwości (*dikh*) i wstydem (*aidw*)⁸. Dzięki tym dwóm ostatnim człowiek może kreować obyczaje i moralność. To, że istota ludzka nie przychodzi na świat jako dojrzały osobnik, lecz jako dziecko, jest faktem

wychowawczym, o którym w greckim micie było równie niewiele mowy, jak w judeochrześcijańskim opowiadaniu o pierwszej ludzkiej parze. Adam i Ewa byli w raju nie tylko bezdietni, lecz również osieroceni, to jest bez rodziców.

Zjawiska i fakty opisane w antycznym micie o stworzeniu człowieka wpłynęły na kształtowanie teoretycznych pojęć filozoficznych. Ludzie w Platońskiej opowieści o jaskini jako punkcie wyjścia ludzkiego kształcenia żyją w niej również bez dzieci. Sportretowani w siódmej księdze *Państwa* dorośli siedzą skrępowani tak, że nie mogą odwrócić wzroku od rzeczy spostrzeganych na ścianie. Niemniej jednak rozmawiają ze sobą i wymieniają się wrażeniami co do swoich spostrzeżeń. Nagle jeden z nich zostaje oswobodzony z kajdan i przymuszony do tego, żeby odwrócić wzrok i skierować go w stronę światła. Przemocą zostaje wywleczony na zewnątrz i ogląda świat pozaziemski, a w nim poznaje pytanie o dobro i prawdę. Zmiana kierunku patrzenia, którą opisał Platon, powołując się na przykład Sokratesa w opowieści o jaskini, nie odnosi się wcale do wychowania (*Erziehung*) dzieci i młodzieży, lecz do kształcenia (*Bildung*) elit rządzących. Opowieść ta ma legitymizować funkcję polityczną pełnioną w *polis* przez pewien stan społeczny w ten sposób, że przeciwstawia się go wszystkim pozostałym, których członkowie są nie tylko niezdolni, lecz również pozbawieni prawa do tego, żeby odwracać wzrok od faktów i skupiać się na pytaniu o ich przyczyny.

Z wykoncypowanego przez siebie mitu Platon wysnuwa wnioski dotyczące kształcenia. Nie są one wyłącznie natury teoretyczno-dyskursywnej, lecz mają również stronę pragmatyczno-eksperymentalną. Prześwieca w niej koncepcja eksperymentu myślowego, którego zadaniem jest

⁸ Cf. Platon (1999), *Protagoras*, Kęty, *Dialogi*, vol. 1, 320d–322d.

inspirowanie działań praktycznych. Te ostatnie nie polegają bynajmniej na powielaniu zastanego porządku moralno-politycznego *polis*. To właśnie jest powodem, dla którego Platon rządzenia państwem nie chce powierzyć lubującym się we władzy ani pięknoduchom. Chodzi mu raczej o to, żeby w konieczne praktyczne przekształcenia życia społecznego zaangażować ludzi potrafiących myśleć refleksyjnie. Według Platona mogą nimi być tylko filozofowie, którzy po przepracowaniu negatywnych doświadczeń są w stanie pytać o prawdę i dobro⁹.

Oprócz wspomnianego powyżej sensu kształceniowego i politycznego Platońska opowieść o jaskini kryje w sobie jeszcze przesłanie wychowawcze i pedagogiczne, które jednak w budzący zastanowienie sposób pozostało niewyjaśnione. Nie można – tak brzmi konkluzja dotycząca kształcenia – włożyć w ślepe oczy wzroku, innymi słowy, procesy kształcenia (*Bildungsprozesse*) nie polegają na narzucaniu określonego sposobu patrzenia, lecz na nieustannej zmianie kierunku tego patrzenia i przepracowywaniu negatywnych doświadczeń. Tego, co może to znaczyć w rozmaitych kontekstach pedagogicznych, Platon nie wyjaśnił w *Państwie*, lecz na przykładzie lekcji geometrii udzielonej przez Sokratesa w dialogu *Menon*. W opisanym tam scenie młody niewolnik, niemający nigdy dotychczas styczności z zasadami geometrii, został poproszony o wytyczenie kwadratu o polu dwukrotnie większym od danego, którego bok miał długość dwóch stóp ($2 \times 2 = 4$). Chłopiec odnalazł poszukiwany ośmiostopowy

kwadrat dzięki wskazówkom Sokratesa. Główną czynnością tego ostatniego było zachęcenie ucznia do tego, żeby zmienił kierunek swojego patrzenia i oprócz linii horyzontalnych i wertykalnych zauważył w wyjściowej figurze przekątną. To z kolei otworzyło mu drogę do rozwiązania postawionego zadania¹⁰.

Pogłębioną i systematyczną odpowiedź na pytanie o to, co należy rozumieć przez zmianę kierunku patrzenia, można znaleźć w *Metafizyce* Arystotelesa i innych jego traktatach poświęconych szerokiemu spektrum nauk od fizyki przez psychologię aż do etyki i polityki. Wywodzący się od Sokratesa i opisany przez Platona zwrot w patrzeniu Stagiryta interpretuje teleologicznie jako cofanie się od doświadczenia do leżącej w nierozpoznany jeszcze sposób u podstaw tego doświadczenia przyczyny celowej. Jednak Arystoteles owej przyczyny nie odczytuje już tylko w kontekście kształcenia, lecz również, przynajmniej załączkowo, wychowania. Analizę podstawowych struktur teleologicznych rozbudował on do postaci programu badawczego, który aż do progu nowożytności obowiązywał w nauce i dzisiaj jeszcze odgrywa ważną rolę, zwłaszcza przy różnicowaniu wielorakich form wiedzy i paradygmatów badawczych¹¹.

Arystotelesowski postulat powrotu do podstawy oznacza we wszystkich obszarach dociekań i badań naukowych cofanie się od doświadczenia do jego czterech przyczyn: materialnej, formalnej, sprawczej i celowej, przy czym tej ostatniej Stagiryta przyznawał w kształceniu uprzywilejowaną

⁹ Cf. idem (1990), *Państwo*, Warszawa, 514a–521b. Cf. etiam: Benner D., Stępkowski D. (2012), *Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platońskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych* [in:] Sztobryn S., Wasilewski M., Rojek M. (ed.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*, Łódź, p. 15–34.

¹⁰ Cf. Benner D., English A.R. (2004), *Critique and Negativity*, „Journal of Philosophy of Education”, No. 38, p. 409–428.

¹¹ Cf. Benner D. (2009), *Wissensformen der Wissensgesellschaft* [in:] idem, *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*, Paderborn, p. 31–44.

rolę¹². Zgodnie z tym ujęciem fizyka jest nauką o powrocie do przyczyn celowych rządzących przyrodą. Psychologię interesują przyczyny celowe kierujące procesami duchowymi. Polityka to wiedza na temat przyczyn celowych spoczywających u podstaw rozumnego życia w *polis*. Porządek przyczynowo-celowy panujący w życiu przyrodniczym, psychicznym i politycznym stanowił dla Arystotelesa nauką podstawę nie tylko zmian i procesów dokonujących się w naturze, lecz również w życiu społeczności ludzkiej. Kształcenie (*Bildung*) koncyptował on jako proces rozwoju, w którym człowiek na początku niewykształcony, to znaczy niezauważający w zjawiskach ich przyczyn i nieznający najważniejszej z nich – przyczyny celowej, przekształcał się stopniowo w człowieka wykształconego, czyli takiego, który potrafi wyodrębnić w przyrodzie, duszy i *polis* przyczynę celową i za jej pomocą określić swoje działanie i wiedzę.

Powyższą różnicę między człowiekiem wykształconym a niewykształconym Arystoteles w swojej *Fizyce* ilustruje opowieścią o robieniu zakupów na rynku miejskim. Gdy na owym rynku spotka się człowiek niewykształcony, to jest nieznający przyczyn celowych rządzących ludzkim działaniem, z kimś, kto jest mu winien pewną kwotę pieniędzy, to z pewnością zechce wykorzystać tę sprzyjającą okazję do zażądania zwrotu swojej własności. Natomiast człowiek wykształcony, to znaczy posiadający wiedzę na temat celowościowego porządku rynku miejskiego, uzna to przypadkowe spotkanie właśnie za przypadkowe i stwierdzi, że po pierwsze, rynek jest miejscem, w którym ludzie dokonują zakupów, i po drugie, uznawszy priorytetowe znaczenie tego celu, nie

będzie nękał dłużnika, próbując odebrać swoje pieniądze¹³.

Wskazane zależności między pytaniem o celowościowy porządek rzeczywistości a prowadzeniem dobrego życia są u Arystotelesa zakotwiczone w jego obszerniejszym programie badawczym. Ten program każe wyodrębniać we wszystkich obszarach wiedzy i działania człowieka przyczyny materialne, formalne, sprawcze i celowe oraz interpretować przestrzeń i czas jako ustrukturyzowane teleologicznie kategorie. Ów program tropienia przyczyny celowej ma nie tylko stronę teoretyczno-poznawczą, lecz również teoretyczno-kształceniową i teoretyczno-wychowawczą. Strona teoretyczno-kształceniowa uwidocznia się w tym, że Arystoteles do znajomości przyczyny celowej przywiązuje szczególną wagę ze względu na sens i kierunek działania człowieka. Natomiast strona teoretyczno-wychowawcza wysuwa się na czoło tam, gdzie podkreśla on, że tylko człowiek posiadający wiedzę z zakresu wspomnianych wcześniej kategorii i potrafiący odwrócić swój wzrok od doświadczenia i skierować go na przyczynę celową, jest w stanie nauczać innych. Ten zaś, kto świat i *polis* zna wyłącznie z własnego doświadczenia, nie będzie nigdy prawdziwym nauczycielem. Kompetencje dydaktyczne posiada wyłącznie ten, kto sam przemierzył (w myślach) drogę od doświadczenia do jego przyczyn i teraz będzie potrafił naprowadzić innych na tę drogę i pokierować nimi¹⁴.

Program badawczy wykoncyptowany i realizowany przez Arystotelesa nie był nigdy przeznaczony dla nauczycieli do ich pracy z dziećmi i młodzieżą. Był on skierowany do początkujących naukowców z zacięciem filozoficznym.

¹² Cf. Arystoteles (2003), *Fizyka* [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, Warszawa, vol. 2, 190a–b.

¹³ Cf. ibidem, 196a.

¹⁴ Cf. idem (1996), *Metafizyka*, vol. 1, 980a–981b, Lublin.

Co prawda jednocześnie Stagiryta postulował dla całego pokolenia dorastających jednorodne wychowanie w szkołach publicznych, w których wszystkim razem wpajano by podstawową wiedzę i umiejętności działania, niezbędne do życia wspólnego¹⁵. Niemniej jednak daleki był od przypisywania wychowaniu dzieci i młodzieży rangi czynności badawczej. Uważał je raczej za przekaz elementarnych technik czytania, pisania i liczenia oraz ćwiczenie obyczajów. Aktywność teoretyczno-filozoficzno-badawczą Arystoteles odkładał na czas po uzyskaniu praw obywatelskich przez dorastających i rozumiał ją jako teoretyczną *praxis* zachodzącą między starszymi i młodszymi dorosłymi, czyli osobami, u których wychowanie już się skończyło.

Zakotwiczone w poznaniu przyczyny celowej mówienie o kształceniu (*Bildung*) było u Arystotelesa motywowane w mniejszym stopniu względami wychowawczymi i nie odnosiło się zasadniczo do relacji między dorosłymi a pokoleniem dorastających. Stagiryta koncyrował je od strony teoretyczno-kształceniowej. Program poznania teoretycznego, w którego centrum znajdowały się przyczyny celowe rządzące przyrodą, duszą i społeczeństwem, był teleologicznym programem badawczym służącym ugruntowaniu *paidei* przez kształcenie człowieka w ciągu całego jego życia.

Europejskie oświecenie i neohumanizm jako kontekst powstania nowoczesnej filozofii wychowania

Platoński mit o jaskini odczytujemy współcześnie jako parabolę, którą można interpretować od strony teoretyczno-wychowawczej. Jednak dzieje się tak tylko dlatego, że patrzymy na nią przez okulary nowożytny i współczesnej pedagogiki,

¹⁵ Cf. idem (2001), *Polityka* [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, Warszawa vol. 6, 1337a 21 et seq.

w której relacja międzypokoleniowa uległa – zarówno po stronie dorosłych, jak i dorastających – istotnemu przeobrażeniu, a interakcje pedagogiczne nabrały charakteru *praxis* kierowanej własną logiką.

Podczas gdy Arystoteles patrzył na relację między starszym pokoleniem a młodszym jak na zależność polityczną, w której samodzielnie rządzić będą potrafili tylko ci, którzy wcześniej byli przez innych dobrze rządzeni¹⁶, to bliższy naszym czasom J.J. Rousseau w *Umowie społecznej* opiera polityczną *praxis* w całości na samorządzie dorosłych. Ów samorząd polega jego zdaniem na tym, że dorośli – jako poddani – dobrowolnie podporządkowują się prawom, które sami sobie ustanawiają, partycypując we władzy państwowej¹⁷. W ten sposób w miejsce politycznie nacechowanej relacji między dorosłymi a dorastającymi i nbudowanej na niej *praxis* pedagogicznej, która przez Arystotelesa była rozumiana jako pewna forma działania politycznego w *polis*, autor *Emila* wprowadza koncepcję „wychowania negatywnego”. Celem tego nowego rodzaju wychowania nie jest wdrażanie młodego pokolenia do danego z góry porządku obyczajowego i politycznego przez przyzwyczajanie, lecz poszukiwanie możliwie najskuteczniejszych metod wspierania w nich samodzielności myślenia i działania, przez co nie są one – owo myślenie i działanie – kopią myślenia i działania dorosłych i ugruntowują nowe rozumienie międzypokoleniowości¹⁸.

Z Platońskiej wizji akosmicznej natury człowieka – którą Schleiermacher przetransformował w swoim przekładzie dialogu *Protagoras* w pojęcie

¹⁶ Cf. ibidem, 1332b–1333a.

¹⁷ Cf. Rousseau J.J. (2009), *Umowa społeczna*, Kęty, p. 18–20.

¹⁸ Cf. idem (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*, vol. 1, Wrocław, p. 3–6.

otwartej i nieokreślonej ukształcalności (niem. *Bildsamkeit*) i zinterpretował jako brak uzdolnień powodujący, że człowiek musi sam wypracować wszystkie swoje umiejętności – Rousseau utworzył termin *perfectibilité*. Oznacza on ambiwalentną i otwartą na relacje ze światem zdolność człowieka do samodoskonalenia. Zdolność ta jest przedmiotem pierwszej teoretycznej zasady nowożytnego wychowania. Od pedagogicznej *praxis* wymaga się uznania już w nowo narodzonym niemowlęciu specyficznej zdolności, a mianowicie zdolności rozwijania zdolności. Równoległe do tego z Platońskiego pomysłu zmiany kierunku patrzenia rozumianego jako uczenie się z negatywnych doświadczeń, w których świat zaczyna być obcy i przez to może być pojęty na nowo, wykrystalizowała się następną teoretyczną zasadą pedagogiczną, której Rousseau nadał formę wspomnianej powyżej koncepcji wychowania negatywnego. Johann G. Fichte i Wilhelm Humboldt wyeksplikowali tę zasadę jako wezwanie do swobodnej aktywności własnej¹⁹.

Po tym, gdy przetransformowano antyczną ideę „wybrakowania” pierwszych ludzi – *notabene* dorosłych – w nowożytne pojęcie ukształcalności dziecka i pochodzącą ze starożytności i również odnoszącą się do procesu kształcenia (*Bildungsprozess*) dorosłych zmianę kierunku patrzenia w nowoczesny termin pedagogicznego wezwania do aktywności własnej, można było opracować trzecią podstawową zasadę myślenia i działania pedagogicznego. Wraz z nią skorygowano starożytne przeświadczenie o konieczności podporządkowania wychowania polityce. W epoce nowożytnej w miejsce politycznej finalności wychowania pojawił się

¹⁹ Cf. Stępkowski D. (2010), *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Warszawa, p. 193–202.

postulat dydaktycznej i społeczno-pedagogicznej transformacji pozapedagogicznych oczekiwań stawianych wychowaniu. Ten postulat należy odczytywać w ścisłym powiązaniu z czwartą i ostatnią zasadą myślenia i działania pedagogicznego, która dotyczy niehierarchicznego porządku różnorodnych form aktywności stanowiących całokształt ludzkiego współdziałania (*Mitgesamttätigkeit*, Schleiermacher)²⁰.

W nowoczesnym wychowaniu od chwili narodzin uznaje się nieokreśloną ukształcalność i zdolność każdego człowieka do uczenia się. To uczenie należy stymulować przez wezwanie wychowanka do własnej aktywności. Równocześnie korzysta się przy tym z zasady transformacji pozapedagogicznych oczekiwań na oczekiwania zasadne pedagogicznie oraz zasady niehierarchiczności, która w odniesieniu do sfery wychowania postuluje uznanie równorzędności wszystkich autonomicznych form ludzkiego działania. Wymienione zasady: ukształcalności, wezwania do aktywności własnej, transformacji pedagogicznej i niehierarchiczności, razem wzięte tworzą to, co można określić mianem eksperymentalnego charakteru wychowania nowożytnego, a zwłaszcza współczesnego.

Zapewne wychowanie eksperymentalne miał na myśli Rousseau, gdy zwracał się do dorosłych z zachętą, aby zaczęli studiować dzieciństwo. Uzasadniał to tym, że z całą pewnością jeszcze go nie poznali. Pod pojęciem dzieciństwa francuski reformator nie suponował bynajmniej niezminionej jeszcze przez socjalizację niewinnej postaci dziecka, którego formacja polegała w tamtych czasach na dopasowaniu go do idei dorosłych i podporządkowaniu wymaganiom stawianym przez społeczeństwo. Jest to dzieciństwo nieznanne, jego

²⁰ Cf. Benner D. (2012), *Allgemeine Pädagogik...*, op. cit., p. 58–126.

sens ujawni się dopiero po odniesieniu go do tak samo nieznannej dorosłości. Do tej pory bowiem za niewiadome było uważane tylko powołanie niemowlęcia. Od czasów nowożytnych mamy pod tym względem do czynienia ze specyficzną zmianą, kiedy to nie tylko dzieci nie znają swojej własnej przyszłości, lecz również dorośli nie wiedzą, kim one będą. Nowożytne noworodki przychodzą na świat jako ludzie, a nie członkowie określonego stanu społecznego, do którego są przyporządkowani od dnia narodzin. Ich dzieciństwo jest nieznanne, ponieważ nieznanym jest również ich przyszły status, to jest wówczas, gdy osiągną pełnoletniość. Tym sposobem nieznanemu, otwartemu na świat dzieciństwu odpowiada tak samo nieznanne i otwarte bycie dorosłym. Oba terminy są osadzone w nowym stosunku międzygeneracyjnym, w którym rodzice nie antycypują przyszłego powołania swoich dzieci, lecz te ostatnie mają zagwarantowaną wolność decydowania o formie swojego życia, zawodzie, partnerze itp. O ile Platon ludzką wolność usiłował uzasadnić przez wskazanie, że dorośli, nigdy nie będąc dziećmi, mają możliwość samostanowienia przez zaakceptowanie tego losu, który przypadł im w udziale w życiu prenatalnym, o tyle nowożytne pojęcie wolności jest nakierowane na wybór indywidualnej formy życia. Ten wybór nie jest jednak zastrzeżony tylko dla dorosłych i nie przysługuje dorastającym dopiero wówczas, gdy osiągną pełnoletniość. Dorastający przez wychowanie są wprowadzani do podjęcia samodzielnej decyzji, gdyż żadna predestynacja ich w tym nie wyręczy.

Pola badawcze współczesnej pedagogiki ogólnej w odniesieniu do teorii wychowania i teorii kształcenia

Podstawowe pojęcia pedagogiki współczesnej ukształtowały się w epoce oświecenia i neohumanizmu, który nastąpił bezpośrednio po niej.

Dało to w dalszej kolejności asumpt do wyodrębnienia się teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych. Te trzy typy teorii narzucają nowoczesnej nauce o wychowaniu i *praxis* pedagogicznej wyraźnie eksperymentalny charakter. Co prawda starożytność – co najmniej w filozofii – znała też pojęcie eksperymentu, oczywiście w ramach obowiązującego wówczas paradygmatu nauki, niemniej jednak w tamtej epoce było ono całkowicie obce zarówno teoretycznej refleksji pedagogicznej, jak i praktycznemu wychowaniu dzieci i młodzieży.

Poniżej zostaną ukazane niektóre problemy badawcze należące naszym zdaniem do zakresu pedagogiki ogólnej. W następnej części poprzemy nasze argumenty dwoma przykładami.

Wspomniany powyżej problem ogólnopedagogiczny, którego zasięg wykracza poza naukowo ustanowione granice współczesnej pedagogiki teoretycznej i praktycznej, dotyczy tego, że procesy wychowania (*Erziehungsprozesse*) i kształcenia (*Bildungsprozesse*) są zawsze zapośredniczone przez negatywne doświadczenia. W doświadczeniach tych to, co znane, zaczyna znów być obce, a to, czego się wyuczono, okazuje się problematyczne i wątpliwe. W ten sposób w horyzontach wiedzy i umiejętności uczących się pojawiają się swoiste luki i nieciągłości, w których można niejako zdeponować coś nowego²¹.

Badań pedagogicznych nie da się w ogóle koncytować ani prowadzić bez rozpatrzenia produktywnej negatywności doświadczeń kształcących i bez poszukiwania możliwości wspierania „obróbki” tych doświadczeń za pomocą odpowiednich działań pedagogicznych. Jeżeli nauka

²¹ Cf. Benner D., English A.R. (2004), *Critique and Negativity*, „Journal of Philosophy of Education”, No. 38, p. 409–428; English A.R. (2013), *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*, Cambridge.

o wychowaniu ma nadal istnieć jako samodzielna dyscyplina badawcza, to znaczy ma podejmować własne problemy teoretyczne i praktyczne, musi wchodzić w relacje z innymi naukami operującymi w obszarze edukacji, a w szczególności z psychologią i socjologią, i realizować samodzielne projekty badawcze, które będą oparte na własnej logice procesów edukacyjnych, oraz poddawać pedagogicznej reinterpretacji teorie, problemy, pytania i wyniki badań przeprowadzanych przez wspomniane nauki.

Z analizy rozwoju teorii pedagogicznych i badań edukacyjnych wynikają charakterystyczne cechy tego, co specyfikuje pedagogikę. Wyróżniają ją nie tylko wskazana powyżej baza teoretyczna, którą stanowią podstawowe zasady myślenia i działania pedagogicznego oraz oparta na nich typologia teorii pedagogicznych, lecz również główne formy działania pedagogicznego. Te ostatnie są zakotwiczone we własnej logice nowoczesnej *praxis* pedagogicznej i przekładają tę logikę na konkretne czyny²². Do podstawowych form działania pedagogicznego należy, po pierwsze, wychowanie dyscyplinujące, które prowadzi u dorastającego do wytworzenia koncentracji i uwagi. Te z kolei wzmacniają jego gotowość do opuszczenia horyzontu swojego dotychczasowego doświadczenia i wiedzy zdobytej przez codzienne obcowanie z innymi i otworzenia się na procesy nauczania i uczenia się w szkole.

Druga elementarna forma działania pedagogicznego następuje bezpośrednio po pierwszej. W tradycji pedagogicznej określa się ją mianem nauczania wychowującego lub wychowania przez nauczanie. Polega na inscenizowaniu zmian kierunku patrzenia powodujących kształcenie i ge-

nerowaniu w ten sposób takich form i zasobów wiedzy, które spowodują u uczącego się poszerzenie dotychczasowego doświadczenia i wiadomości pochodzących z życia codziennego. Tworzona tak wiedza jest dzisiaj niezbędna do tego, żeby nabrać zdystansowanego i refleksyjnego stosunku do świata i siebie samego. Można by mówić o całym kanonie działań zaliczanych do nauczania wychowującego (wychowania przez nauczanie). Tworzą go pojedyncze przedmioty i grupy przedmiotów szkolnych. Na poziomie podstawowym (pierwszy i drugi stopień edukacji powszechnej) są to czynności przekazujące zarówno elementarne umiejętności kulturowe, takie jak czytanie, pisanie, rysowanie i liczenie, jak i społeczne techniki uczenia się w grupie, wzajemnego słuchania i wspólnego wykonywania powierzonych zadań. Na trzecim stopniu publicznego systemu kształcenia ogólnego omawiane przedmioty mają postać zajęć lekcyjnych o ustalonej tematyce. W szkolnictwie średnim te zajęcia mogą przybierać postać propedeutyki dyscyplin naukowych. Wszystkie wymienione typy przedmiotów szkolnych służą przekazywaniu wiadomości, które są niezbędne do zrozumienia współczesnego świata przenikniętego nauką i wiedzą społeczno-historyczną.

Do tego dochodzi jeszcze trzecia forma działania pedagogicznego, która łączy się ze wspieranymi pedagogicznie procesami szkolnego nauczania i uczenia się i przygotowuje pokolenie dorastających do wejścia w samodzielne obszary działania społecznego. Ta forma ma charakter konsultatywny, gdyż może jedynie wspierać dorastających w partycypacji w życiu publicznym w takich jego obszarach, jak praca, obyczaje, wychowanie, polityka, sztuka i religia.

Działanie pedagogiczne dyscyplinujące ma na celu opanowanie zachcianek i warunkuje wejście

²² Cf. Benner D. (2012), *Allgemeine Pädagogik...*, op. cit., p. 208–314.

w procesy uczenia się i namysłu. Nauczanie wychowujące poszerza doświadczenie i wiadomości uzyskane od innych przez wdrożenie w myślenie i ocenianie. Dzięki temu uczący poznaje różnicę między poszczególnymi formami wiedzy i sposobami oceniania: od tych dotyczących świata przeżywanego przez teleologiczne, scjentyistyczne, krytyczne aż do pragmatycznych. Wychowanie konsultatywne (doradztwo pedagogiczne) wskazuje na przejście istniejące między formami działania międzypokoleniowego i zmierza do wyrobienia kompetencji praktycznej, która pozwoli dorastającym na partycypację w namyśle nad sferą publiczną.

W odniesieniu do badań edukacyjnych należy stwierdzić, że nie można ich uprawiać jako „czystych” badań eksploracyjnych, w których jedynie obserwuje się procesy pedagogiczne i podejmowane próby oddziaływania na uczenie się dorastających, ani też jako wyizolowanych badań diagnostycznych, w których mierzy się i porównuje kompetencje uzyskiwane wyłącznie „na wyjściu” (*output*). Badania edukacyjne zorientowane psychologicznie tym różnią się od diagnostyki edukacyjnej nastawionej na *stricte* pedagogiczne ujmowanie wychowania i kształcenia, że, po pierwsze, procesy pedagogiczne analizuje się w nich równocześnie pod względem teorii wychowania, teorii kształcenia i teorii instytucji pedagogicznych, po drugie zaś, sprawdza i wyjaśnia zależności między wymaganiami programowymi podanymi „na wejściu” (*input*), trzema podstawowymi formami działania pedagogicznego (dyscyplinujące, nauczające i konsultatywne) i kompetencjami uzyskiwanymi w trzech zakresach, a mianowicie podstawowej wiedzy teoretycznej, umiejętności oceniania i umiejętności samodzielnego działania.

Filozofia wychowania (*Erziehungphilosophie*) jest wraz z filozofią kształcenia (*Bildungsphilosophie*) i pedagogiką ogólną wezwana do tego, żeby współdziałać w zakresie konceptualizacji, krytyki, rewizji i dalszego doskonalenia *stricte* pedagogicznych przedsięwzięć badawczych, a przez to do wskazywania dróg, jak lepiej uwzględnić w zamierzeniach badawczych eksperymentalny charakter *praxis* pedagogicznej i powiązać formy wiedzy pedagogicznej z naukową wiedzą na temat wychowania.

Wybrane prace dyplomowe jako przykłady badań realizowanych w ramach współczesnej pedagogiki ogólnej

Nasze rozważania kończymy dwoma przykładami pochodzącymi z podjętych przez nas prób podkreślenia więzi, którą naszkicowaliśmy w tym referacie. Jest to więź zachodząca między pytaniami i problemami badawczymi, dla których źródłowe są filozofia wychowania i pedagogika ogólna, a koncepcjami *stricte* pedagogicznych badań edukacyjnych, dotyczącymi naukowych kwestii wychowania i kształcenia. Jesteśmy zdania, że dostrzeżenie tej więzi może być owocne nie tylko w badaniach podstawowych, lecz również w pracach dyplomowych powstających na zakończenie studiów pierwszego i drugiego stopnia.

Pierwszy z poniższych przykładów nawiązuje do projektu badawczego realizowanego wspólnie przez Dietricha Bennera i Roumianę Nikolovą na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie „Rozwój narzędzia testowego służącego ujmowaniu dydaktycznie uzasadnionych kompetencji moralnych w odniesieniu do lekcji etyki w szkołach publicznych – ETiK”²³. Ze względu na swój charakter

²³ Niemiecki tytuł projektu: „Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen” – ETiK.

projekt zalicza się do podstaw empirycznych badań edukacyjnych. Został w nim opracowany model kompetencji moralnej szesnastolatków uczestniczących w lekcjach etyki w szkołach publicznych i instrument psychometryczny służący do jej diagnozowania. W kompetencji moralnej wyodrębniono trzy składowe: podstawowe wiadomości etyczne, umiejętność moralnego ocenia i umiejętność takiego samego działania, oraz poddano sprawdzeniu za pomocą testów pedagogiczno-dydaktycznych z ustalonymi poziomami wymagań. Projekt został sfinansowany przez Niemiecką Wspólnotę Badawczą (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*) i znajduje się obecnie w finalnej fazie. Zespół berliński podjął współpracę z zespołami badawczymi, które powstały w Warszawie (Polska), Szanghaju (Chiny), Bernie (Szwajcaria), Odense (Dania) i Wiedniu (Austria), i dąży do przeprowadzenia walidacji opracowanego narzędzia na skalę międzynarodową. Taka walidacja pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy i na ile można uniwersalizować strukturę kompetencji moralnych szesnastolatków oraz w jakich zakresach te kompetencje wykazują specyficzne rysy kulturowe i narodowe.

W czasie pięcioletniej współpracy na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie obaj autorzy niniejszego artykułu zrealizowali wiele wspólnych przedsięwzięć, sprawowali między innymi opiekę naukową nad studentką piszącą pracę licencjacką. W pracy chodziło o wypróbowanie zadań testowych opracowanych przez berliński zespół badawczy przez odniesienie ich do wybranej populacji polskiej młodzieży. Uzyskane przez dyplomantkę wyniki są bardzo interesujące i dlatego pozwalamy sobie do nich tutaj nawiązać.

Autorką pracy była Marta Żochowska. Temat brzmiał następująco: „Władza sądenia moralnego u młodzieży gimnazjalnej i przebywającej w ośrodku wychowawczym. Studium porównawcze w nawiązaniu do berlińskiego projektu ETiK”. Gwoli wyjaśnienia należy dodać, że autorka odbywała studia pedagogiczne pierwszego stopnia (licencjackie) ze specjalności resocjalizacja. W ich trakcie uczestniczyła w prowadzonych przez nas wykładach zatytułowanych „Wychowanie – moralność – demokracja”, gdzie zapoznała się z różnymi teoriami wychowania moralnego od starożytności do czasów współczesnych i koncepcją berlińskiego projektu ETiK.

W swojej pracy licencjackiej M. Żochowska porównała kompetencje moralne uczniów i uczennic pierwszej klasy jednego z polskich liceów ogólnokształcących z tymi samymi kompetencjami ich rówieśników przebywających w ośrodku wychowawczym. Do swego badania jako narzędzie diagnostyczne wykorzystwała wybrane zadania testowe pochodzące z puli przygotowanej dla potrzeb projektu ETiK. W pracy licencjackiej uzasadniała dokonany przez siebie wybór tym, że kierowała nią chęć dostosowania pytań testowych do sytuacji życiowej, w jakiej znajdują się młodzi ludzie z obu badanych środowisk.

Omawiając uzyskane wyniki, M. Żochowska zwróciła uwagę na to, że:

- z puli zadań testowych opracowanych przez berliński zespół da się wyselekcjonować takie, które odpowiadają specyfice sytuacji w Polsce;
- polscy uczniowie liceum ogólnokształcącego nie wykazali w zasadzie wyższych kompetencji moralnych niż ich rówieśnicy z ośrodka wychowawczego;

- co więcej, w zadaniach testowych, w których chodziło o problemy dotyczące solidarnego współdziałania, resocjalizowana młodzież przejawiała wyższy poziom umiejętności oceniania i działania moralnego niż tzw. normalna.

W drugim przykładzie odwołujemy się do przedstawionego powyżej w artykule rozróżnienia elementarnych form działania pedagogicznego, a mianowicie takich, jak wychowanie dyscyplinujące, wychowanie przez nauczanie i wychowanie konsultatywne. Te trzy rodzaje aktywności pedagogicznej zilustrujemy za pomocą pracy dyplomowej dotyczącej wychowania muzycznego.

Autorką pracy była Maria Ispas. Temat, który opracowała, brzmiał: „Możliwości i ograniczenia pedagogicznych form działania dyscyplinującego, nauczającego i konsultatywnego w koncepcjach wychowania muzycznego. Analiza systematyczna na podstawie dwóch przykładów”. M. Ispas w ramach studiów licencjackich na Uniwersytecie Humboldta uczestniczyła w zajęciach z ogólnego wprowadzenia do pedagogiki. Po odbyciu praktyki pedagogicznej w Operze Komicznej (*Komische Oper*) w Berlinie zdecydowała się napisać swoją pracę dyplomową na temat z zakresu wychowania muzycznego. Muszę przyznać [D.B.], że uważałem siebie za całkowicie pozbawionego kompetencji do kierowania pracą z tej dziedziny, jednak zdecydowałem się pełnić obowiązki opiekuna naukowego, licząc na wsparcie mojej żony, która jest nauczycielem muzyki i aktywnie ją uprawia.

Głównym problemem badawczym pracy było pytanie o to, jakie znaczenie mają dla wychowania muzycznego wymienione w temacie trzy elementarne formy działania pedagogicznego. M. Ispas szukała odpowiedzi na to pytanie, analizując dwa przykłady. Pierwsza analiza dotyczyła uwiecznionego

na taśmie filmowej projektu „Rhythm is it”, który został zrealizowany przez Filharmoników Berlińskich pod kierunkiem sir Simona Rattle’a. W projekcie tym uczestniczyło 250 młodych ludzi z 25 krajów świata, którzy przy wsparciu choreografa i baletmistrza Roystona Maldooma przygotowali i wystawili utwór baletowy Igora Strawińskiego *Le sacre du printemps*. Przedmiotem drugiej analizy był również sfilmowany projekt artystyczny pt. „Odysee”. Zrealizowała go wybitna mistrzyni baletu Nadja Raszevska z nauczycielami i uczniami jednej ze szkół podstawowych położonych w berlińskiej dzielnicy Zehlendorf.

Autorka pracy licencjackiej nie tylko skrupulatnie przestudiowała oba filmy, lecz również zapoznała się z wywiadami udzielonymi przez głównych realizatorów pierwszego z nich i sama przygotowała i przeprowadziła rozmowę z koordynatorką drugiego. Po porównaniu koncepcji projektów „Rhythm is it” i „Odysee” okazało się, że w obu dało się odnotować wszystkie trzy elementarne formy działania pedagogicznego, oczywiście ze zróżnicowanym natężeniem. M. Ispas stwierdziła, że:

- w renomowanym projekcie „Rhythm is it” stosowano przede wszystkim oddziaływanie wychowawcze o charakterze dyscyplinującym i konsultatywnym w celu zagwarantowania wysokiej jakości realizowanego przedsięwzięcia, rezygnując jednocześnie z nauczania wychowującego, w którym – jak pamiętamy – dominującą rolę odgrywają czynności poszerzające doświadczenie osobiste uczniów i wiadomości uzyskiwane przez nich z obcowania z nimi;
- w projekcie szkolnym „Odysee” wykorzystano co prawda wychowanie dyscyplinujące, uzasadniając jego zastosowanie koniecznością zrealizowania zaplanowanego

przedstawienia, odwoływano się jednak również do wychowania przez nauczanie i wychowania konsultatywnego. Pierwsze z nich przekazywało uczestnikom projektu rozumienie odysei, do drugiego natomiast odwoływano się w sytuacjach problemowych zarówno od strony artystyczno-realizatorskiej, jak i interpersonalnej.

Dodatkową korzyścią naukową omawianej pracy licencjackiej było to, że zostały w niej zinterpretowane dwa przeciwstawne modele relacji między wychowaniem a sztuką. W pierwszym z nich działanie pedagogiczne zostało całkowicie podporządkowane celowi artystycznemu, w drugim natomiast odwrotnie – *praxis* estetyczna wypełniała zadania pedagogiczne. Trzeba zaznaczyć, że oba modele są w pełni zasadne.

Zakończenie

Z całą pewnością nie uszedł uwadze i krytycznemu spojrzeniu czytelników fakt, że przedstawione powyżej prace dyplomowe, napisane przez studentów Uniwersytetu Humboldta w Berlinie i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, nie spełniają wszystkich wymagań, jakie sformułowaliśmy wcześniej w dociekaniach teoretycznych. Mówiąc obrazowo, poprzeczka dotycząca powiązania teorii wychowania, teorii kształcenia i badań edukacyjnych została umieszczona tam bardzo wysoko. To pokazuje jednak, że w naszych dociekaniach poruszamy się w obszarze aktualnych problemów badawczych, które odgrywają centralną rolę w dyskursie teoretycznym zarówno w filozofii wychowania, jak i filozofii kształcenia. Będziemy dalej pracować, aby jeszcze wyraźniej ukazać przedstawione powiązania, i mamy nadzieję, że wniesiemy przez to mały wkład do rozwoju pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania jako badawczych subdyscyplin pedagogicznych.

Dietrich Benner

Berlin, Germany

dietrich.benner@gmx.de

Dariusz Stępkowski

Warsaw, Poland

d.stepkowski@uksw.edu.pl

Keywords: educational research, Bildung, learning, philosophy of education, Allgemeine Pädagogik

Philosophical Pedagogy and Educational Research: An Attempt to Reconstruct their Relations in the Context of Current Development Trends

Abstract

The focus of the presented considerations is the relationship between philosophical pedagogy and educational research. The authors demonstrate that this relationship dates much further back than generally assumed and creates a problem today that greatly affects the future of the theoretical pedagogy.

The article is divided into four parts. In the first one, the authors analyze the early attempts of formulating pedagogical research questions based on example of ancient Greek theory of *paideia*. The second part is devoted to the European Enlightenment and neo-humanism, which are considered as the context for the emergence of modern philosophy of education. The next part of the article is devoted to the research field of general modern pedagogy related to the theory of education and the theory of *Bildung*. In the fourth part, there is told about general pedagogy as a sub-discipline of science education that combines theoretical reflection and empirical research. To illustrate this thesis, the authors present two examples. The first one comes from Humboldt University in Berlin, while the second one from Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw.

Dietrich Benner, professor emeritus of Humboldt University in Berlin (Germany), doctor honoris causa of Aarhus University in Copenhagen (Denmark), doctor honoris causa of Åbo University in Turku (Finland).

Dariusz Stępkowski, associate professor and head of the Department of the General Pedagogy in the Faculty of Educational Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw.

Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka

Jarosław Gara

Warszawa, Polska

jgara@aps.edu.pl

Słowa kluczowe: fenomen wolności, paradoksy wolności, egzystencjalna filozofia edukacji

W szpitalach dla umysłowo chorych istnieją dwie odmiany prześladowanych. Jedni, których zwie się wielkimi interpretatorami, padli ofiarą jakiejś konspiracji. Cały świat zmówił się w tajemnicę, żeby ich zniszczyć; przechodzień, który ich mija, to szpieg, prowokator lub sędzia, chce się ich pozbawić czci, uwięzić, być może zabić. Ci przynajmniej pozostają wewnętrznie wolni i suwerenni. Gardzą swymi przeciwnikami i udaremniają ich knowania; z mieszaną pychy i trwogi napawają się swoją samotnością. Ale są też inni, którzy nie mogą się nawet ukryć we własnym wnętrzu, gdyż przeciwnik już tam jest: powiada się, że są ofiarami »manii prześladowczej«. W najgłębszych zakamarkach swojej świadomości, w intymności ich życia wewnętrznego, prześladowcy umieścili swoich szpiegów i katów. Kradnie się im ich myśli, zmusza do wypowiedziania budzących groźbę słów, za pomocą osobliwych środków wpaja się im złe pewniki, straszliwe oczywistości, okrutne pragnienia, których nie uznają za swoje. Nie sądzę, by istniało na świecie cierpienie większe niż to, które stało się ich udziałem: na zewnątrz jest groza, potworne bestie, nienawiść wszystkich ludzi, czasem nawet wszechświata, a gdy wracają do wewnątrz siebie, odnajdują rzeczy jeszcze straszliwsze: ci, przed którymi uciekali, już tam są i śmieją się, czekają na nich¹.

Podjęta w tym miejscu próba analizy momentów fenomenu wolności, jak i jej doświadczenia, nie będzie równoznaczna z wypracowaniem

¹ Sartre J.P. (2010), *Święty Genet*, Gdańsk, p. 25–26.

Jarosław Gara, dr hab., profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej, ostatnia książka: *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). Zainteresowania: filozofia wychowania; filozofia kultury; filozofia nauki; antropologia filozoficzna.

jednoznacznych rozstrzygnięć dylematów i aporii, wokół których był, jest i zapewne będzie toczony dyskurs z uwzględnieniem różnych perspektyw poznawczych². Uwypuklenie tychże momentów raczej będzie miało na celu wskazanie na swoiste współrzędne, które wciąż na nowo przynoszą kolejne odsłony dyskursu toczącego się wokół fenomenu wolności, a co za tym idzie – skłaniają do stawiania nowych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi³. Konkretyzując swoje nastawienie poznawcze, mógłbym zatem powtórzyć za Barbarą Skargą, że moim celem jest nie tyle to, by ująć problem wolności w jego rozlicznych treściach, ile przyjrzeć się strukturze fenomenu wolności⁴, jak

² Uwzględniając specyficzne dyscyplinarne podejścia do problemu wolności, należało by ująć takie perspektywy poznawcze jak: teologiczna, filozoficzna, politologiczna, prawna, socjologiczna czy ekonomiczna. Zainteresowanych odsyłam do takich opracowań jak: Mill J.P. (1959), *O wolności* [in:] idem, *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa; Berlin I. (1994), *Cztery eseje o wolności*, Warszawa; Arendt H. (1994), *Co to jest wolność* [in:] idem, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa; Kotarbiński T. (1986), *O idei wolności* [in:] idem, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław. Vide etiam: Dannenberg W. (1995), *Człowiek, wolność, Bóg*, Kraków; Tischner J. (1993), *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków; Scheler M. (2004), *Z fenomenologii i metafizyki wolności* [in:] idem, *Wolność, miłość, świętość. Pisma wybrane z filozofii religii*, Kraków; Bauman Z. (1995), *Wolność*, Kraków 1995; Szyszkowska M. (1989), *Znaczenie filozofii prawa* [in:] idem, *Filozofia prawa i filozofia człowieka*, Warszawa; Rawls J. (1998), *Liberalizm polityczny*, Warszawa; Brodecki Z. (2003) (ed.), *Wolność gospodarcza*, Warszawa; Balcerowicz L. (ed.) (2012), *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, Poznań.

³ „Jest bardzo prawdopodobne – jak ujmuje to Isaiah Berlin – że istnieje wiele niewspółmiernych rodzajów i stopni wolności i że nie da się ich nanieść na jakąś pojedynczą skalę wartości”; vide: Berlin I. (1994), *Dwie koncepcje wolności* [in:] idem, *Cztery eseje o wolności*, op. cit., p. 191.

⁴ Skarga B. (1989), *Granice historyczności*, Warszawa, p. 29. Opracowanie to nie rości sobie zatem pretensji do przeglądu historii sporów i kontrowersji, dylematów i rozstrzygnięć formułowanych w kontekście zagadnienia wolności w szeroko

i problemom z tym związanym, z perspektywy doświadczenia „świata życia codziennego”⁵ oraz uwidaczniających się tu implikacji pedagogicznych. Uważne pochylanie się nad „światem życia codziennego” uzmysławia nam, że życie człowieka i doświadczana przez niego wolność zawsze rozgrywają się w przestrzeni „pomiędzy”. Skrajnymi biegunami owego doświadczenia „pomiędzy” jest zaś to, co można określić mianem „miejsca doświadczenia” i „horyzontu oczekiwań”⁶.

Wolność, co należy podkreślić za Karlem Jaspersem, „objawia się przez życie w biegunowości

rozumianej literaturze przedmiotu, począwszy od starożytnych filozofów greckich aż po współczesnych przedstawicieli myśli postmodernistycznej. Jednocześnie należy jednak być świadomym, że rozważania nad problemem wolności – co podkreśla Florian Znaniecki – są jedną z podstawowych charakterystyk wielkich systemów filozoficznych; vide: Znaniecki F. (1991), *Rzeczywistość kulturowa* [in:] idem, *Pisma filozoficzne*, vol. 2, Warszawa, p. 465.

⁵ Kategoria „świata życia codziennego” ściśle związana jest z późnym okresem filozoficznej twórczości Edmunda Husserla. Fenomenologia „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*) czy „uniwersalnego horyzontu świata” w centrum uwagi stawiała problem roli i znaczenia doświadczenia przednaukowego dla poznania, które pretenduje do miana naukowego. „Doxa objawia się jako wiedza podstawowa, fundament wszystkich konstrukcji wyższego rzędu, a zarazem pozostaje pogrążona w cieniu jako wiedza wstępna, nie dorównująca głębokiemu oglądowi rozumu”. Waldenfels B. (1993), *Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu* [in:] Krasnodębski Z. (ed.), *Świat przeżywany*, Warszawa, p. 114. Vide etiam: Husserl E. (1993), *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Warszawa, p. 26–27; Spiegelberg H. (1994), *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Dordrecht – Boston – London, p. 144–147; Gurwitsch A. (1989), *Problemy świata przeżywanego* [in:] Krasnodębski Z. (ed.), *Fenomenologia i socjologia*, Warszawa, p. 151; Patočka J. (1993), *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”* [in:] Krasnodębski Z. (ed.), *Świat przeżywany*, op. cit., p. 29.

⁶ „These two edges – the ‘space of experience’ and the ‘horizon expectations’ – seemingly condition and confine the in-between, because they are its connectors to the approaches, concerns, and perspectives of others, besides the architect herself. This might imply that the in-between is somehow derivative of its edges. However, although related to edges, the in-between is neither an interpolation nor extrapolation thereof, but a space in itself, characterized by a dimension of freedom, where creativity happens”. Aravot I. (2008), *Architectural Making: Between a “Space of Experience” and a “Horizon of Expectations”*, “PhaenEx” 3, No. 2, p. 95.

i w przeciwieństwach”⁷. Dlatego też możliwość zaistnienia wolności z natury rzeczy zostaje unicestwiona „tam, gdzie rezygnuje się z biegunowości w wyniku ograniczenia – już to w takim porządku, który zapomina o własnych granicach, już to w ekstremach, co stronniczo porządek negują, już to na jednym z biegunów, który siebie mianuje całością. Wolność natomiast jest wszędzie tam, gdzie w napięciu przeciwieństw zachowujemy, otwarci, własne możliwości, gdzie w przemianach sytuacji podejmujemy postanowienia na sposób historyczny, sięgając do źródeł, gdzie uzyskujemy widok bytu w nowych, nieobliczalnych treściach”⁸. Wolność jest więc stanem, który nie tylko może, ale i przejawia się na różne sposoby, w zależności od uwarunkowań i przemian, jakie towarzyszą formom życia jednostkowego i zbiorowego. Nie żyjemy bowiem „w wieczności spełnionej zgody dusz, ale w czasie stale niespełnionego przymusu stawania się innym”⁹. Zawodna jest więc próba ujmowania jej tylko i wyłącznie „jako ostateczne i zagwarantowane trwanie”¹⁰ jakichś konkretnych warunków. Wolność – tak jak i podmiot, który jej doświadczają, człowiek – jest bowiem nieustannie w ruchu, przybiera nowe lub traci stare postacie i przejawy. „Wolność jest faktycznie drogą człowieka w czasie” i dlatego sama „jest ciągle w drodze”¹¹. Odzwierciedla to egzystencjalny *status quo* natury człowieka, który jako byt niedomknięty i ewoluujący w sposobach swego bycia zawsze „jest tym, czym nie jest, i nie jest

⁷ Jaspers K. (1965), *Wolność i komunikacja* [in:] Kołakowski L., Pomian K. (ed.), *Filozofia egzystencjalna*, Warszawa, p. 185.

⁸ Ibidem, p. 186.

⁹ Ibidem, p. 185.

¹⁰ Ibidem, p. 186–187.

¹¹ Ibidem, p. 187.

tym, czym jest”¹². W tym też znaczeniu wolność „nie może się stać posiadłością”¹³, ponieważ żadne statyczne i raz na zawsze ustalone granice nie zdołają owych postaci i przejawów objąć swym zasięgiem, biorąc pod uwagę *conditio humana* i jej „ontologiczne niedomknięcie”.

Tropy i „współrzędne” fenomenu wolności

Przyjąć można, że wolność to stan wyrażający się w możliwości, by działać niezależnie lub wbrew temu, co względem nas samych uznać należy za zewnętrzne. „Wolność – jak ujmuje to filozof – jest przewyciężeniem tego, co zewnętrzne, a co wywiera przecież na mnie niejaki przymus. Wyrasta tam, gdzie to, co inne, traci dla mnie swą obcość, tam, gdzie w owym innym raczej siebie samego rozpoznaję albo gdzie to, co zewnętrznie konieczne, staje się momentem mojego istnienia, gdzie wiem o nim i gdzie je kształtuję”¹⁴. A zatem to możliwość bycia faktycznym podmiotem sprawczym, którego racją działania jest autonomia decyzyjna w formach swego bycia – myślenia i działania. W tym znaczeniu trudno więc nie zgodzić się z tym, że „wolność oznacza fundamentalny przywilej »ja«, polegający na zdolności autonomicznego ustosunkowania się do własnego strumienia przeżyć oraz otaczającego świata, który akcentuję, ilekroć używam terminów: »chcę«, »nie chcę«, »aprobuję«, »protestuję« itd. (...) owo »móc chcieć inaczej« to nic innego, jak immanentny temu oto »ja« przywilej wolności. W ten sposób ostateczną zasadą indywidualności »ja« jest, jak się zdaje, jego immanentna

wolność”¹⁵. Działanie współzależne lub zgodne z tym, co względem nas samych jest zewnętrzne, nie oznacza jednak jeszcze naruszenia, negacji lub ograniczenia naszej wolności. Tak bowiem dzieje się tylko wtedy, gdy chcemy działać niezależnie lub wbrew czemuś, a to, co zewnętrzne względem nas samych, uniemożliwia nam to, wymuszając lub warunkując tym samym sposób naszego bycia i działania. Tak rozumiane pojęcie wolności odnoszone jest zarówno do podmiotu indywidualnego (np. wolny człowiek – człowiek pozbawiony wolności), jak i zbiorowego (np. wolny naród – zniewolony naród). Pojęcie wolności rozumiane jako niezależność – możliwość decyzyjnej sprawczości i nieskrępowanego działania – odnoszone będzie zatem zarówno do stanu niepodległości i niezawisłości państw, suwerenności narodów, czy też do praw człowieka i praw obywatelskich, takich jak wolność osobista, wolność słowa, wolność sumienia, wolność wyznania czy wolność zgromadzeń. „Sens wolności ukazuje się więc przez to, co dzięki niej może zostać urzeczywistnione – albo urzeczywistnione nie będzie”¹⁶. Rozważając na temat problemu wolności – na co wskazuje Berlin – należy wyróżnić również jej dwa podstawowe rodzaje ze względu na kierunek dążeń, jaki im towarzyszy: negatywny lub pozytywny. Wolność negatywna określana jest dążeniem „od”, a miarą jej jest skala zewnętrznych ingerencji w życie człowieka (czy ktoś przeszkadza mu czynić to, co on czynić chce). Wolność pozytywna określana jest dążeniem „do” i mierzona jest stopniem, w jaki człowiek czuje się bytem samosterownym oraz panem swego

¹² Hańderek J. (2000), *Fenomen wolności* [in:] Mróz P., Hańderek J. (ed.), *Oblicza fenomenologii*, Kraków, p. 172.

¹³ Ibidem, p. 188.

¹⁴ Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 184.

¹⁵ Tischner J. (2006), *Studia z filozofii świadomości*, Kraków, p. 66, 112.

¹⁶ Gadacz T. (2002), *Wychowanie do wolności* [in:] idem, *O umiejętności życia*, Kraków, p. 159.

losu. Negatywny wymiar wolności, wyrażając się w twierdzeniu: „nie jestem niczym niewolnikiem”, wskazuje na problem zakresu naszej swobody działania, a nie przyczynę czy źródło naszego działania. Z kolei pozytywny wymiar wolności, wyrażając się w twierdzeniu: „jestem panem samego siebie”, wskazuje zaś na przyczynę i źródło regulacji naszego działania. Wolność negatywna wiąże się zatem z odpowiedzią na pytanie: „Jak daleko sięga obszar, w którego granicach podmiot – osoba bądź grupa osób – ma lub powinna mieć całkowitą swobodę bycia i działania wedle własnej woli, bez wtrącania się innych osób?”. Z kolei wolność pozytywna odpowiada na pytanie: „Co lub kto jest źródłem władzy albo ingerencji, która może przesądzić, że ktoś ma zrobić raczej to niż tamto, być taki, a nie inny?”¹⁷.

Wolność jest stanem, jaki zachodzi pomiędzy różnymi elementami i składowymi naszego codziennego doświadczenia. W tym znaczeniu każdy człowiek jakoś przeżywa i doświadcza wolności, zarówno od strony subiektywnego jej odczucia, jak i jej obiektywnych przejawów w przestrzeni życia społecznego. Tym samym wolność nie ma „takiego istnienia, które można by zbadać w świecie jako coś, co zachodzi. Dla naukowo-przedmiotowego poznania świata nie ma wolności. Dlatego też niepodobna wolności unaocznic w zdefiniowanym pojęciu. Jednakże coś, czego nie poznaję w sposób przedmiotowy, mogę sobie mimo to przyswoić myślowo, mogę w ruchu myślowym doprowadzić do uobecnienia pojęciowego – a wtedy mogę mówić o wolności tak, jak gdyby była obecna”¹⁸. A zatem wolność

jako określony stan rzeczy nie jest czymś, co moglibyśmy umiejscowić w przyrodzie, wskazując tym samym na jej rzeczowy desygnat. Wolność nie jest też w pierwszym rzędzie, *ad hoc*, wartością, ponieważ takową staje się ona dla nas dopiero w wyniku nadania określonych rang i znaczeń owej możliwości autonomicznego i suwerennego działania przez podmiot, który wolności doświadcza lub do niej dąży. Wolność, jak się wydaje, dopiero jako stan przeżywany i uświadomiony staje się zatem dla nas zarówno realnością, jak i wartością, dodajmy, jakąś konkretną wartością: pożądaną (oczekiwaną, postulowaną) lub też niepożądaną (wypieraną, negowaną). Ów subiektywny aspekt ważności wolności jako czegoś, co staje się faktycznością tylko i wyłącznie w indywidualnym doświadczeniu człowieka, w sposób szczególny podkreślał Albert Camus, pisząc: „Abym mógł pozostać wierny swojej metodzie, muszę odrzucić problem wolności metafizycznej. Nie interesuje mnie, czy człowiek jest wolny. Mogę doświadczyć tylko własnej wolności. Nie mogę o niej mieć pojęć ogólnych; rozporządzam jedynie kilku jasnymi spostrzeżeniami. Problem »wolności w sobie« nie ma sensu”¹⁹.

Rozważając na temat kategorii wolności, należy przywołać również inne określenia, tyleż bliskoznaczne, co i pozostające w określonym stosunku łączności lub rozłączności, tj. pojęcia swobody, autonomii czy samowoli. Swoboda oznacza możliwość postępowania i działania zgodnie z własną wolą, a zatem niezależnie, bez skrępowania i presji jakiegokolwiek przymusu.

¹⁷ Berlin I., *Dwie koncepcje wolności*, op. cit., p. 191–192, 182.

¹⁸ Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 188–189. Cf.: Kaufmann W. (1957), *Existentialism. From Dostoevsky to*

Sartre [in: Kaufmann W. (ed.), *Existentialism. From Dostoevsky to Sartre*, New York, p. 32.

¹⁹ Camus A. (1991), *Mit Syzyfa* [in: idem, *Dwa eseje*, Warszawa, p. 49.

W tym znaczeniu mówimy też o swobodzie przemieszczania się z jednego miejsca do innego lub wyznawania określonych przekonań i poglądów. Znaczenie pojęcia autonomii wskazuje zaś zarówno na niezależność decyzyjną, jak i samodzielność działań, a zatem na prawo i zdolność do samostanowienia. Mówiąc natomiast o samowoli, będziemy mieli na myśli taką okoliczność i towarzyszące jej po stronie podmiotu działania nastawienie, zgodnie z którym nie liczy się on z nikim i niczym, lekceważąc powszechnie uznane zasady współżycia społecznego, obowiązujące prawo czy też obowiązki wynikające z pełnionej roli zawodowej. „Samowola – zauważa Tadeusz Gadacz – jest jednym z najczęstszych wyobrażeń, jakie mamy na temat wolności. Jest wolnością całkowicie nieograniczoną, stawiającą własne dobro ponad dobro innych. (...) Człowiek samowolny usiłuje być wolny w taki sposób, jak gdyby był sam na świecie”²⁰. Samowola ściśle więc łączy się z bezrefleksyjnym egocentryzmem oraz jest niczym nieuzasadnioną i nieusprawiedliwioną formą arbitralności oraz roszczeniowości – totalności²¹.

Wolność jako warunek afirmacji ludzkiej podmiotowości

Wolność jako stan przeżywany i uświadamiany jest czymś specyficznym ludzkim, czymś, co decyduje o przebiegu i charakterze doświadczeń tak człowieka jako jednostki, jak i całych zbiorowości. Formy życia człowieka w warunkach wolnościowych i w warunkach zniewolenia (np. totalitarnej represji) lub pozbawienia wolności (np. ignorowania praw człowieka lub naruszania wolności obywatelskich) mogą być radykalnie

odmienne, rozstrzygając tym samym o swoistych sposobach bycia i działania, towarzyszących im ambicji i aspiracji zarówno poszczególnych ludzi, jak i całych zbiorowości (etnicznych, narodowych) lub pokoleń.

Stan wewnętrznego (subiektywnego) poczucia wolności oraz zewnętrznych (obiektywnych) przejawów wolności jest, jak się wydaje, jednym z podstawowych warunków konstytuowania się podmiotowości człowieka²², jego pełnego rozwoju i ekspresji twórczej potencji oraz innowacyjności działania. Należy przy tym pamiętać, że wewnętrzne poczucie wolności zasadniczo będzie tu związane z psychologiczną kondycją człowieka – jego subiektywnymi impresjami, nastawieniami emocjonalnymi oraz psychicznymi względem siebie samego i otaczającej rzeczywistości, z kolei zewnętrzne przejawy wolności określane są przez obiektywne okoliczności, wydarzenia i fakty, które mają miejsce w naszym środowisku społeczno-kulturowego życia. Jeśli zatem przyjmiemy, że zarówno ludzka podmiotowość, jak i podmiotowe działanie człowieka wyrażają się w samodzielności, niezależności i sprawczości, to wolność jest właśnie tym, co umożliwia zaistnienie tych racji działania. Samodzielność, niezależność i sprawczość jako racje działania wskazują bowiem na niezawisłość i pełnomocność człowieka jako podmiotu. W tym znaczeniu warunkiem koniecznym samodzielności działania

²⁰ Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, op. cit., p. 151.

²¹ Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 184–185.

²² Przy czym kluczową rolę należy przypisać tu – na co wskazuje w swych analizach Józef Tischner – momentowi wyboru. Jest on zasadniczy dla przeżycia i doświadczenia wolności oraz bardziej pierwotny niż moment sprawczości. Założyć należy bowiem, że „wtedy i tylko wtedy można przypisać momentowi sprawczości charakter wolności, jeżeli się wprawdzie w jego podstaw »wolną decyzję«”. Vide: Tischner J., *Studia z filozofii świadomości*, op. cit., p. 67.

jest swoboda samostanowienia, a sprawczości działania – niezawisłość i suwerenność.

Stan wolności, której doświadcza podmiot, można również sprowadzić do kwestii źródła umiejscowienia poczucia kontroli własnego działania. Faktyczne doświadczenie wolności pozwala na zaistnienie podmiotowej struktury określanej mianem „wewnątrzsterowności”, zgodnie z którą podmiot jest zasadniczym źródłem aktów stanowienia o sobie i wytyczania kierunków własnej sprawczości²³. Natomiast ograniczenie lub brak wolności zawsze działa na rzecz utrwalania się struktury nazwanej „zewnątrzsterownością”, w której kluczową rolę odgrywa przesunięcie źródła stanowienia i sprawczości z podmiotu na rzecz tego, co jest względem niego zewnętrzne (np. inni ludzie, instytucje, państwo, siły nadprzyrodzone).

Wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, będące z jednej strony odzwierciedleniem wewnętrznego poczucia wolności w doborze określonych celów, a z drugiej obiektywnych okoliczności i warunków życia społecznego w sposobach samostanowienia, jest tym, co odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu się postaw twórczych i innowacyjnych podmiotu działania. Twórczość i innowacyjność dla swego urzeczywistnienia wymagają bowiem swobody doboru celów, środków i metod, niezależnie od utrwalonych tradycją opinii oraz uznanych dotychczas za najlepsze sposobów działania. Twórczość i innowacyjność jako zjawiska odnoszone do jednostek lub zbiorowości zawsze

²³ Podmiotowa struktura „wewnątrzsterowności” przywoływana jest również przez Józefa Kozińskiego jako podstawowa charakterystyka antropologiczna zarówno *homo transgressivus* i przynależnych mu aktów transgresji, jak i *homo esperans* i przynależnych mu działań celowych. Vide: Koziński J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa, p. 11; Koziński J. (2006), *Psychologia nadziei*, Warszawa, p. 31.

rozkwitają w atmosferze wolności – braku zewnętrznego przymusu i presji, które odwołują się do dogmatycznie i heteronomicznie utrwalonej poprawności (społecznej, obyczajowej, politycznej, religijnej czy ideologicznej), choć oczywiście wolność nie jest tu jedynym i wystarczającym warunkiem zaistnienia tego, co twórcze i innowacyjne. Nastawienia oraz działania twórcze i innowacyjne są projekcją indywidualności – ludzkiej indywidualności, a tej nie sposób sobie wyobrazić bez samostanowienia i niezależności w sposobach i stylach własnego bycia człowieka.

Przeciwieństwem nastawień oraz działań o charakterze twórczym i innowacyjnym są nastawienia oraz działania ochronne i adaptacyjne²⁴, co również wydaje się bardzo znamienne z punktu widzenia przeżywanej i doświadczanej wolności. Jednostki lub grupy społeczne żyjące w warunkach zniewolenia lub ograniczenia wolności, pomijając zrywy wolnościowe i niepodległościowe, zasadniczo przejawiają tendencję do nastawień oraz działań ochronnych i adaptacyjnych. Działania ochronne pozwalają bowiem zabezpieczyć przed dalszą utratą ten zakres swobód i wolności, którym mimo wszystko jeszcze dysponuje jednostka lub grupa. Z kolei działania adaptacyjne stoją u podstaw nabywania funkcjonalnej orientacji co do warunków i okoliczności, w jakich przyszło człowiekowi żyć i funkcjonować. Czynności adaptacyjne pozwalają na sytuacyjne przystosowanie się jednostki lub grupy, tak aby mimo wszystko mogły one (w jakimś zakresie i postaci) realizować własne potrzeby, cele i ambicje. W tym samym czasie zasadniczo zamykają jednak perspektywę

²⁴ Nastawienia oraz działania ochronne i adaptacyjne, pomimo ich pokrewieństwa, traktuję tu jako odmienną klasę nastawień i działań. Cf.: Koziński J. (2002), *Transgresja i kultura*, Warszawa, p. 39.

rozwoju, zmiany, transgresji oraz poszerzania granic wolności lub też sposobów, w jaki jest ona doświadczana i urzeczywistniana.

Szanse, pułapki i iluzje wolności

„Jeżeli nie ma możliwości – jak zauważył protoplasta filozofii egzystencjalnej, Søren Kierkegaard – jeżeli egzystencja ludzka doprowadzona jest do stanu, w którym brak jest możliwości, człowiek dochodzi do rozpacz²⁵. A w innym miejscu dodał: „Każda mała możliwość potrzebuje trochę czasu, aby stać się rzeczywistością²⁶. Nawiązując do tych słów, można powiedzieć, że po pierwsze wolność otwiera przed nami różne życiowe możliwości, które pozostałyby poza naszym zasięgiem, gdyby nie była nam ona dana. Po drugie zaś należy stwierdzić, że zarówno podmioty indywidualne, jak i podmioty zbiorowe dojrzewają do wolności, ich droga do optymalnie wykorzystanej i urzeczywistnionej wolności ma charakter aproksymatywny i odzwierciedla się niejako w zasadzie stopniowej regulacji i zmiany²⁷.

²⁵ Kierkegaard S. (1969), *Choroba na śmierć* [in:] idem, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, Warszawa, p. 176. Sama rozpacz, co należałoby dodać, stanowi zaś tytułową chorobę na śmierć, a jednym ze sposobów jej przezwyciężenia staje się dla autora sokratejski styl w konfrontacji z absurdami egzystencji – ironia. Cf.: Tubbs N. (2005), *Kierkegaard*, „The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain”, Vol. 39, No. 2, p. 393.

²⁶ Kierkegaard S., *Choroba na śmierć*, op. cit., p. 174. Takie na wskroś egzystencjalne założenie stoi też u podstaw specyfiki pedagogicznych nastawień implikowanych filozofią duńskiego protoplasty myśli egzystencjalnej. Vide: Pojman L.P. (1978), *Kierkegaard's theory of subjectivity and education* [in:] Curtis B., Mays W. (ed.), *Phenomenology and Education. Self-consciousness and its development*, London, p. 9.

²⁷ Przykładem tego twierdzenia można uczynić społeczeństwa o utrwalonej i dojrzałej demokracji, w ramach których wypracowywane zostały stopniowo, aż po dzisiejszą ich postać, rozwiązania zarówno formalne, jak i funkcjonalne, które mają zagwarantować lub wspomagać wolności obywatelskie. Zauważa to również Erich Fromm: „Szczytowym osiągnięciem ewolucji wolności w sferze polityki stało się nowoczesne państwo demokratyczne, oparte na zasadzie równości wszystkich ludzi i równego dla wszystkich prawa uczestnictwa w rządzeniu za pośrednictwem wybranych przedstawicieli”. Vide: Fromm E. (1993), *Ucieczka od wolności*, Warszawa, p. 113.

Wolność potrzebuje czasu, by ci, którzy z niej korzystają, oswoili się z nią, nawykli do niej i nauczyli się z niej korzystać, nie zachłystując się autodestrukcyjnie jej możliwościami i nie wykorzystując jej destruktywnie ze szkodą dla innych lub przeciwko nim. Wolności nie można jednak postrzegać jako czegoś, co zagraża człowiekowi, a jedynie jako coś, co należy oswoić wychowawczo. Błędy i potknięcia wolności nie mogą przesłonić jej rangi i doniosłości dla ludzkiego rozwoju i twórczości. Pedagogiczna nadzieja, oparta na pozytywnych i afirmatywnych nastawieniach²⁸, stawia zatem wyzwanie wychowawczego osvajania wolności zamiast dezawuowania jej i tłamszenia.

Z tego punktu widzenia znamienne jest również stwierdzenie Tadeusza Kotarbińskiego, który zwraca uwagę na to, że w wyniku rozwoju cywilizacyjnego (np. wdrażania nowych technologii, systemów informatycznych, sposobów organizacji i zarządzania zasobami ludzkimi) obserwujemy zjawisko zanikania wolności „pod pewnymi względami, lecz w zamian za to rodzą się nowe niejako wymiary wolności²⁹. A dalej dopowiada: „Wygląda to tak, jak gdyby do postępu było rzeczywiście niezbędne wyzbywanie się pewnych swobód, lecz nie wyzbywanie się swobody w ogóle³⁰. I tak jak zanikanie pewnych obszarów wolności wymaga racjonalizacji (np. korzystając z komunikacji lotniczej godzimy

²⁸ Afirmatywne i konstruktywne podejście pedagogiczne odgrywa kluczową rolę zarówno w wychowawczym oswojaniu wolności, jak i odkrywaniu i wspieraniu potencji rozwojowej człowieka: „Pedagogical hope facilitates one's receptiveness to the possibility of recognizing positive expressions of learners”. Vide: Carabayo R.A. (2012), *Pedagogical Hope*, „Phenomenology & Practice”, Vol. 6, No. 2, p. 144.

²⁹ Kotarbiński T. (1986), *O idei wolności* [in:] idem, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław, p. 134–135.

³⁰ Tamże.

się na restrykcje i ograniczenia związane z podróżowaniem samolotem), tak też pojawianie się zupełnie nowych obszarów doświadczanej przez człowieka wolności (np. „anonimowa” i niczym nie limitowana możliwość „obecności” w sieci internetowej) wymaga wychowawczego oswajania – wymaga wychowania do tejże wolności.

Wątpliwość dotycząca tego, czy wolność absolutna jest możliwa lub w pełni usprawiedliwiona, podyktowana jest zatem naturą ludzkiego życia, w które wpisana jest współzależność i współbycie z innymi. „Oczywiście – zauważa Zygmunt Bauman – nigdzie w społeczeństwie nie można znaleźć ani całkowitej wolności, ani totalnej zależności. Obie są tylko wyobrażonymi biegunami, pomiędzy którymi rozgrywają się i oscylują realne sytuacje życiowe”³¹. Niemożliwe jest bowiem, by człowiek był bytem w pełni autotelicznym, ponieważ zawsze ktoś wydaje go na świat i grzebie jego ciało, a pomiędzy tymi dwoma krańcowymi doświadczeniami międzyludzkiej współzależności pojawia się cały szereg form i postaci współbycia. Pomijam tu już fakt normatywnego – również z natury rzeczy – wymiaru form życia społecznego, limitów i ograniczeń, obowiązków i powinności, jakie nieodłącznie stąd wynikają, warunkując tym samym zakres przeżywanej i doświadczanej wolności przez jednostkę w ramach utrwalonego sposobu organizacji życia zbiorowego oraz modelu państwowości. Trudno zatem nie zgodzić się z twierdzeniem, że radykalizm czystej wolności, absolutnej w negacji wszelkich limitów i ograniczeń, w ostatecznym rozrachunku „prowadziłaby prostą drogą do absurdu i samounicestwienia”³².

³¹ Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa, p. 42.

³² Kotarbiński T., *O idei wolności*, op. cit., p. 128. W analogiczny sposób kwestię tę ujmuje Tadeusz Gadacz: „Radykalizm czystej

W tym też kontekście przywołać można kategorię wolności absurdalnej, opisaną przez Alberta Camusa. Człowiek, smakując bowiem wolność, wystawia się zarazem na doświadczenie bycia „człowiekiem absurdalnym”, któremu towarzyszy świadomość limitów i ułud samej wolności. Pragnieniu i dążeniu do wolności nieodłącznie towarzyszą bowiem złudzenia i pozory wolności, stąd też budząca się świadomość wolności rozwiewa iluzję, wytrącając go tym samym z „codziennego snu egzystencji”³³. I choć dostrzeżenie i rozumienie sprzeczności paradoksalnie uznać można za jedną z najsubtelniejszych „sił duchowych” człowieka, to właśnie ich egzystencjalna nieredukowalność staje się źródłem doświadczenia wolności absurdalnej³⁴. Jednak samo poczucie absurdu „to nie to samo co pojęcie absurdu. Jest jego podstawą, i tyle. Nie streszcza się w nim, chyba że na tę krótką chwilę, gdy wydaje sąd o świecie. Potem musi iść dalej. Jest żywe, to znaczy zginie albo przedrze się naprzód”³⁵. Liczy się bowiem, jak powiada Camus, tylko to, „co jest pewne, czemu nie mogę zaprzeczyć, czego nie mogę odrzucić”³⁶, a tym, jak się wydaje, jest właśnie niemożność przewyciężenia egzystencjalnych sprzeczności i przeciwieństw, ponieważ każda taka próba „rozbija się o konkretne alternatywy w sytuacji realnej”³⁷, a zatem sytuacji dookreślonej konkretnym czasem i miejscem. Specyficzna konstelacja

wolności musi więc doprowadzić do jej samounicestwienia”. Vide: Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, op. cit., p. 147.

³³ Camus A., *Mit Syzyfa*, op. cit., p. 50. Vide etiam: Davis M.H. (2011), *A new world rising. Albert Camus and absurdity of neo-liberalism*, „Social Identities”, Vol. 17, No. 2, p. 299, 231.

³⁴ Camus A., *Mit Syzyfa*, op. cit., p. 56.

³⁵ Ibidem, p. 30.

³⁶ Ibidem, p. 46.

³⁷ Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 187.

czasu i miejsca jako zmiennych warunkujących sposób urzeczywistniania się egzystencji człowieka w „świecie życia codziennego” decyduje tym samym również o możliwości rzeczywistego doświadczania przez niego wolności³⁸. Natura ludzkiego doświadczenia upewnia nas bowiem w tym, że każdy „przedmiot, który występuje w polu doświadczenia, posiada pewne znaczenie dla doświadczającego, zmienne w zależności od niego. Z tego właśnie powodu przedmiot z pola doświadczenia nie ma stałej istoty, ejdetyka musi uwzględnić kontekst. Wszystko zjawia się w pewnym kontekście, nic nie jest dane w sensie empirystycznych danych wyjściowych”³⁹.

Nie budzi wątpliwości fakt, że wolność obok możliwości niesie ze sobą zagrożenia – obok nadziei, którą daje, może również wywoływać widma. Jednym z paradoksów, który immanentnie przynależy fenomenowi wolności, jest więc to, że ci, których ona wynosi do rangi podmiotów decyzyjnych lub ci, którzy ją posiadają jako podmioty samostanowiące o sobie, mogą w akcie suwerennego wyboru w ogóle zanegować prawomocność idei wolności jako takiej lub osobiście zrezygnować z niej w imię różnych motywacji, iluzji lub kalkulacji⁴⁰. Jednym z egzystencjalnych

³⁸ Nie powinno więc dziwić twierdzenie: „People are not separate from their worlds; rather, they are immersed through an invisible net of bodily, emotional, and environmental ties”. Vide: Seamon D. (1984), *Phenomenologies of Environment and Place*, „Phenomenology & Pedagogy”, Vol. 2, No. 2, p. 134.

³⁹ Baran B. (1990), *Fenomenologia amerykańska*, Kraków, p. 78.

⁴⁰ W pierwszym przypadku (dezawuowania i negacji idei wolności) przykładem może być totalność fanatyzmu ideologicznego partii narodowo-socjalistycznej, która w latach trzydziestych ubiegłego wieku w demokratycznych wyborach przejęła władzę w Niemczech, zapoczątkowując ciąg znanych wydarzeń historycznych i ich ogólnoswiatowe konsekwencje. Z kolei w drugim przypadku (rezygnacji z własnej wolności w imię odnalezienia wyższych wartości i stanu szczęśliwości) przykładem może być totalność fundamentalistycznego fanatyzmu grup religijnych i parareligijnych (sekt wyznaniowych), które często w manipulacyjny sposób wpajają neofitom konieczność dobrowolnej rezygnacji z własnej wolności osobistej oraz przyjęcia posta-

sposobów wyjaśnienia takiego paradoksu jest to, że człowiek, będąc „wrzuconym” w świat codziennego życia, „wikła się w wybory i sytuacje, tym samym zderza się z innymi, z rzeczywistością, co może spowodować popadanie w niechcianą kondycję”⁴¹. I w ten sposób nasza „wewnętrzna wolność może doprowadzić nas do sytuacji zamknięcia, zniewolenia”⁴². Dlatego też człowiek musi zarówno odkryć możliwości, które pozwalają urzeczywistniać wolność, jak i nauczyć się z niej korzystać w kreowaniu swojego egzystencjalnego *status quo*, pełnomocności i podmiotowej sprawczości. „Autentyczna wolność – zauważa Jaspers – świadoma jest swoich granic”⁴³. Nie sposób jednak nauczyć się tego od razu, bezbłędnie i w sposób nie pozostawiający miejsca na dalszą naukę. Człowiek nabywa więc taką umiejętność przez całe życie, w akcie wciąż ponawianego, permanentnego osvajania się i korzystania z wolności oraz jej różnych odston i wymiarów, gdy dokonuje złych i dobrych, trafnych i nietrafnych, rozsądnych i nierozsądnych, racjonalnych i nieracjonalnych, bezpiecznych i ryzykownych wyborów. Przeżycie i doświadczenie wolności obarczone jest zatem sprzecznościami, a sama idea wolności jako przewodnia „kierownicza działań” ludzkich – na co zwracał uwagę Kotarbiński – nie raz bywa złudna, zawodna i niepraktyczna⁴⁴.

W tym znaczeniu świadomość tego, czym jest wolność, niekoniecznie w pełni pokrywa

wy bezgranicznego poddania się „wewnętrznej jurysdykcji” i ubezwłasnowolniającej dyscyplinie takiej grupy oraz woli jej „przewodników duchowych”.

⁴¹ Hańderek J. (2000), *Fenomen wolności*, op. cit., p. 172.

⁴² Ibidem.

⁴³ Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 186.

⁴⁴ Kotarbiński T., *O idei wolności*, op. cit., p. 128.

się z doświadczeniem wolności. Świadomość wolności zawsze jest artefaktem doświadczenia wolności. Wolność, której się doświadcza, odsłania też przed człowiekiem to, czego sama świadomość nie może ukazać i odsłonić. Świadomość idei wolności w jej ogólności może być bowiem oderwana od kontekstów sytuacyjnych i realiów, w których jest ona doświadczana przez podmiot wolności. Doświadczenie wolności jest zatem nieredukowalne do wiedzy o wolności, ponieważ konfrontuje ono człowieka z faktycznymi pułapkami („ślepych uliczkami”), dylematami i aporiami wolności. „Człowiek – zauważa Tadeusz Gadacz – który walczy o wolność, tęskni do niej jak do zakazanego owocu. Kiedy ją jednak uzyska, doświadcza jej ciężaru, a także własnej samotności i odpowiedzialności”⁴⁵. Co więcej, każdy akt wolnego wyboru człowieka prowadzi go nieuchronnie do samoograniczenia w wolności wyboru. Wolność wyraża się bowiem w tym – na co zwraca uwagę filozof – że człowiek może swobodnie dokonać wyboru, ale gdy już go dokona, „tym samym bierze na siebie nie-wolność przez decyzję tę osiągniętą. Rezygnując z możliwości, urzeczywistnia w sposób swobodny, ale zarazem siebie ogranicza. W urzeczywistnieniu tym wolność zachowuje treść, ale na drodze ku nie-wolności”⁴⁶.

Matryce doświadczenia wolności – egzystencja autentyczna i mistyfikacje *mondo civile*

Rozpatrując określone stany, które w swej negatywności uniemożliwiają urzeczywistnianie się wolności, możemy mówić o swoistej stopniowości i nasileniu przejawów odmowy

i podważania uprawomocnień do dysponowania przez jednostkę/grupę własną wolnością, aż do całkowitego deprecjonowania i negowania prawa do tejże wolności. Brak wolności oznacza zatem utratę autonomii decyzyjnej oraz zdolności i możliwości wewnątrzsterownego określania kierunków i postaci własnego bycia oraz działania w przestrzeni codziennego życia („świata życia codziennego”). Przejawy braku lub deficytów wolności mogą odznaczać się również różnym zakresem i stopniem natężenia oraz dotkliwosci. Nadto możemy mówić również, co bardziej znamienne, o „miękkich” i „twardych” postaciach zawłaszczania i pozbawiania wolności lub neutralizowania podmiotowej samostereowności i sprawczości⁴⁷, które są wyrazem spełniania się w wolności egzystencji człowieka.

Wizja nowoczesnych form organizacji *mondo civile* (świata społecznego) opiera się na założeniu bezwzględnego mandatu państwa i reprezentujących go instytucji, a co za tym idzie – osób, które mają instytucjonalny mandat, by być wyrazicielami obowiązującej moralności, jak i praworządności społecznej – do ograniczania w jakimś zakresie lub w ogóle pozbawiania wolności jednostkę w odpowiedzi na naruszanie porządku społecznego albo ze względu na ważny interes oraz porządek społeczny⁴⁸. Jednak w świecie ponowoczesnych przemian cywilizacji zachodniej i w ponowoczesnych społeczeństwach taki aksjomat przeżywa swój nieredukowalny

⁴⁷ Cf.: Gara J. (2009), *Filozoficzna kategoria totalności jako heurystyka pseudopedagogiczności*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, No. 1, p. 31–58.

⁴⁸ Wolność jednostki w nowoczesnym społeczeństwie – jak ujmuje to Zygmunt Bauman – zostaje podporządkowana „heteronomicznemu zespołowi standardów; oznacza to cedowanie prawa do decyzji o tym, co jest dobre, na różne społecznie akceptowane agendy i poddanie się ich werdyktom”. Vide: Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, op. cit., p. 40–41, 12–14.

⁴⁵ Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, op. cit., p. 155.

⁴⁶ Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 187–188.

„kryzys uprawomocnień”, budząc różne wątpliwości, dylematy, spory i kontrowersje. Samemu państwu i jego instytucjonalnym przedstawicielom w coraz większym stopniu odmawia się zaś prawa – poza sferą niezbędnych działań na rzecz przeciwdziałania krzywdzie, bezprawiu i przestępczości – do ingerencji w wolności osobiste jednostki oraz narzucania jej obowiązującej „tablicy wartości” i moralności⁴⁹. W tym znaczeniu w świadomości i sposobie życia człowieka ponowoczesnego w coraz większym stopniu zaznacza się i dochodzi do głosu sceptycyzm, wyrażający się między innymi w wyostrzeniu zmysłu krytycznego i „dystansie estetycznym” względem tego, co stanowiło swoiste *sacrum* lub tabu, a do tej pory uznane było za niekwestionowane lub nienaruszalne⁵⁰.

Wymowne w tym kontekście są opisane przez Jean-Paula Sartre’a antropologiczne figury, odsłaniające egzystencjalne portrety oraz ironię, która się w nich kryje: „porządnych ludzi” (ludzi „złej wiary”⁵¹ – „ludzie prawi”, „ludzie Dobra”) i „złoczyńców” (ludzi „zepchniętych na margines

społeczny” – „wykorzenieni ze wspólnoty”, „kozy ofiarne”). Filozof stawiał sobie za cel w swej psychoanalizie egzystencjalnej, by wyzwolić „autentyczną egzystencję” człowieka i wyzwolić go od „złej wiary” poprzez oczyszczającą świadomość refleksyjną (cel „praktyczno-moralny” i „terapeutyczny”)⁵². Sama filozofia była tym samym rozumiana przez niego jako określony sposób życia i powinna wprowadzać na drogę „poszukiwania ocalenia” i „dążenia do absolutu” dzięki ekspozycji podmiotowości człowieka, wzmaganiu jego samowiedzy i sił twórczych oraz ujawnianiu (demaskowaniu) cudzych projektów egzystencjalnych, wyrażających się w roszczeniu totalności (zawłaszczenia). A zatem „szukać ocalenia” i „dążyć do absolutu” w rozumieniu filozofa to „kształtować świadomie swe życie, poddawać je bezustannej i radykalnej transformacji, stale przewyciężając samego siebie”⁵³. Autor wskazuje tym samym na to, że między tymi dwoma typami egzystencji – „porządnych ludzi” i „złoczyńców” – istnieje nieredukowalna ontologiczna przepaść, oparta na braku „wspólnoty doświadczeń praktycznych”⁵⁴.

⁴⁹ Ibidem, p. 8.

⁵⁰ W tym kontekście znamieną wydaje się też konstatacja, która zjawiska te wprost odnosi do wyzwań edukacji w świecie ponowoczesnym: „Understanding aesthetic distance this way can shed light on how postmodernist ‘scepticism’ can lead to an understanding of educational theory in terms other than the search for foundations. Postmodern doubt acknowledges the aspect of being submerged in something on cannot fully get a grip on”. Vide: Ramaekers S (2002), *Postmodernism. A “Sceptical” Challenge in Educational Theory*, „Journal of Philosophy of Education”, Vol. 36, No. 4, p. 643. Cf.: Farber P. (1996), *Philosophy of Education in Context of Global Change and Cultural Conflict*, „Studies in Philosophy and Education”, No. 15, p. 35–40.

⁵¹ Sic! Kategoria „złej wiary”, kluczowa dla intelektualno-obyczajowej prowokacji i „rewolucji aksjologicznej” filozoficznego projektu Sartre’a, ujawnia już, jak się wydaje, pewną grę paradoksami, ponieważ z logicznego punktu widzenia klóci się ona ze znaczeniem określeń: „ludzie porządni” czy „ludzie Dobra”. Vide etiam: Dimitriadis G. (2009), *Jean-Paul Sartre and the Moral Authority of the Intellectual*, „Cultural Studies – Critical Methodologies”, Vol. 9, No. 1, p. 4.

⁵² Puszko H. (1993), *Sartre. Filozofia jako psychoanaliza egzystencjalna*, Warszawa, p. 220. Vide etiam: Kaufmann W. (1957), *Existentialism. From Dostoevsky to Sartre* [in:] Kaufmann W. (ed.), *Existentialism. From Dostoevsky to Sartre*, New York, p. 41; Stierlin H. (1963), *Existentialism Meets Psychotherapy*, „Philosophy and Phenomenological Research”, Vol. 24, No. 2, p. 216.

⁵³ Puszko H., *Sartre: filozofia jako psychoanaliza egzystencjalna*, op. cit., p. 220. W podobnym duchu formułuje swą myśl Karl Jaspers, mówiąc „Mogę być wobec siebie nieobecny – jest to tajemnicza granica, której odpowiada możliwe doświadczenie tego oto, że jest się sobie powierzonym. Dlatego też egzystencja, którą być możemy, jest tylko w jedności z transcendencją, przez którą jesteśmy. Tam, gdzie egzystencja dostępuje pewności co do siebie, a wolność siebie samej się rozjaśnia, tam dostępuje ona zarazem pewności co do transcendencji”. Vide: Jaspers K., *Wolność i komunikacja*, op. cit., p. 186.

⁵⁴ Puszko H., *Sartre: filozofia jako psychoanaliza egzystencjalna*, op. cit., p. 221, 227.

O egzystencjalnym statusie tak „porządnych ludzi”, jak i „złoczyńców” decyduje ich specyficzny stosunek względem samych siebie, swej wolności i świata wartości⁵⁵. „Porządni ludzie” w trosce „o własny spokój i stabilizację, usiłują zamaskować przed sobą negatywną stronę własnych działań, nie chcą widzieć destrukcji i przyjąć do wiadomości, że sami bezustannie jej dokonują”⁵⁶. „Porządni ludzie”, czyniąc się „ludźmi Dobra” (niekwestionowalnego i niedyskursywnego, absolutnego porządku moralno-aksjologicznego), rozgrywają swą wolność tak, by zataić negatywny aspekt swojej własnej wolności. „Człowiek Dobra – pisze Sartre – zamyka się w dobrowolnym więzieniu i zamyka drzwi na klucz, lecz jego uparta wolność zmusza go, by wyszedł oknem”⁵⁷. Niemożność zdławienia tej „szkodliwej” skłonności sprawia, że „człowiek porządny” dokonuje „samokastracji: wyrwa ze swej wolności moment negatywny i poza siebie wyrzuca to krwawe zawiniątko”⁵⁸. A przecież każde działanie polega na zmienieniu tego, co jest, w imię tego, czego jeszcze nie ma, ale potencjalnie może zaistnieć⁵⁹. To, co nowe, nie może więc nastać bez zniesienia tego, co stare. W ten sposób nieuchronnym jest to, że trzeba burzyć, „żeby budować, i rozpraszać, żeby skupiać; od rana do wieczora wytwarzamy wióry, popiół, ścinki: wszelka konstrukcja zakłada przynajmniej

⁵⁵ Ibidem, p. 220–221.

⁵⁶ Ibidem, p. 222.

⁵⁷ Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 30.

⁵⁸ Ibidem, p. 29.

⁵⁹ „Dziać – dowodzi również filozof – to zmieniać kształt [figure] świata, posłużyć się środkami, mając na uwadze cel. To stworzyć zespół narzędzi zorganizowany tak, by poprzez serię powiązań modyfikacja odnosząca się do jednego z ogniw, spowodowała zmiany w całości i, aby zakończyć, wytworzyła przewidziane rozwiązanie”. Vide: Sartre J.P. (2007), *Byt i nicość*. *Zarys ontologii fenomenologicznej*, Kraków, p. 533.

równą jej destrukcję. A przecież nasze niestałe społeczeństwa obawiają się, by jakiś fałszywy ruch nie doprowadził ich do utraty równowagi: pomijają więc milczeniem negatywny moment naszej działalności”⁶⁰. A zatem by oddzielić od siebie pozytywny i negatywny moment ludzkiej wolności bycia oraz działania, „ludzie porządni” nieustannie muszą podtrzymywać iluzję, że można przejawiać sympatię bez wyrażania antypatii do tych, którzy godzą w darzonych przez nas sympatią, że można „twierdzić, nie negując przeciwieństwa tego, co się twierdzi, wybierać, nie odrzucając tych, których się nie wybrało, produkować, nie konsumując”⁶¹.

„Porządni ludzie” paradoksalnie więc potrzebują, by istniał „złoczyńca” – dla własnego dobrego samopoczucia, dla podtrzymania misternej iluzji własnej „prawości”, potrzebuje ich całe społeczeństwo jako swego „kozła ofiarnego”⁶². „Złoczyńca” staje się tym samym spersonifikowanym „Złem”, z którym „porządni ludzie” chcą tak walczyć, wypierając samo „Zło” z samoświadomości jako coś, co określa również negatywny aspekt ich własnej egzystencji. Istnienie „złoczyńcy” pozwala zatem tak „porządnym ludziom”, jak i społeczeństwu jako systemowi organizacji form życia zbiorowego przewyciężyć własną dezintegrację i zjednoczyć się w obliczu zewnętrznego zagrożenia („obcego”, „innego”, „wroga”), które wszystkim im zagraża – „złoczyńcy”. „Ludzie porządni” („prawi”) „świętują, gdy piętnują

⁶⁰ Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 28.

⁶¹ Ibidem, p. 28–29. W innym miejscu Sartre zauważa: „Tak długo, jak to, co jest, jest rozpatrywane jedynie w swym bycie, świadomość jest ustawicznie odsyłana od bytu do bytu i nie potrafi znaleźć w bycie pobudki, by odkryć niebyt”. Vide: Sartre J.P., *Byt i nicość...*, op. cit., p. 534.

⁶² Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 28; Puszek H., *Sartre: filozofia jako...*, op. cit., p. 222.

jakiegoś złoczyńcę – pisze Sartre w swojej prowokacyjnej biografii i mityzacji⁶³ kolei życia Geneta – stają murem, żeby zastąpić mu przejście, mało brakuje, a pokochaliby się wzajemnie. (...) niezależnie od dzielących ich różnic, wszyscy inni rozpoznają się jako sobie podobni poprzez to, że – Bogu dzięki – nie są złodziejami”⁶⁴. I w tym znaczeniu stanowią upostaciowienie jednej wszechogarniającej i totalnej świadomości, która „sądzi i wyklina” to, co Inne. Dla totalnej świadomości „ludzi porządnych” źródłem zła jest to, co wyraża się w woli bycia tym Innym niż oni sami, tzn. „tym, co jest zawsze Inne dla tego, co jest”⁶⁵. W myśl tej totalnej świadomości ludzi uznających siebie samych za wcielenie „praworządności” *mondo civile* złem jest sama nieobecność tego, co powinno być i obecność tego, czego nie powinno być, a zatem „Byt-Nie-Bytu i Nie-Byt-Bytu”⁶⁶. W ten sposób „ludzie porządni” stwarzają „mit Zła, pozbawiając ludzką wolność jej pozytywnej mocy i redukując wyłącznie do jej negatywności”⁶⁷. Świadomość „ludzi porządnych” chce wepchnąć to, co nowe, nieznanne, w ramy tego, co stare, znane, ponieważ świat jest dla nich niczym muzeum, którego oni sami są prawomocnymi kustoszami, stąd ich sposób bycia i działania wyraża się w funkcjonalnej zasadzie, by zawsze coś utrzymać, „zachować, zakonserwować, odrestaurować, odnowić; oto czynności dozwolone; wszystkie one należą do kategorii

powtórzenia”⁶⁸. Burzenie (dekonstruowanie) i tworzenie (konstruowanie) w tej samej mierze jawią się tu jako samowolny akt destrukcji, których miejsce powinno zająć udoskonalanie. Samo z siebie jest ono bowiem aktem „pobożnym”, pozbawionym negatywności (destrukcji), ponieważ polega na przejściu do „wyższej doskonałości, która zawiera i zatrzymuje w sobie doskonałość wcześniejszą” i jest dowodem przywiązania do zastanego *status quo* tego, co jest – Bytu, a zatem zwyczajów i tradycji⁶⁹. Wolność jest więc koślawa i kaleka, a jej „krwawe poćwiartowane ciało dogorywa w pyłe bezdroży”; wolność to Zło – nieustannie odradzający się nieprzyjaciel, któremu wciąż należy dawać odpór, dementując jego uprawomocnienia, tak by ochronić „stado i jego wygodne zasady”⁷⁰.

„Człowiek porządny” jednak w swej porządności („prawości”) „w sobie samym i przed sobą samym skrywa »złowrogą« część własnej podmiotowości, »złoczyńca” zaś jest karykaturalnym sobowtorem »porządnego człowieka«”⁷¹. I tak, koniec końców, w rzeczywistości „muszą się spotkać Zło świadomości, które jest nieprzejrzystością, ze świadomością Zła, która jest przezroczystością”⁷². Osobista wolność zaś zawsze „zaznacza się jako odrębność wobec” i „bierze na siebie odpowiedzialność za wszystkie konsekwencje swoich czynów”⁷³. I dlatego wolność „jest odpowiedzialna za byt, a byt petryfikuje wolno-

⁶³ Vide etiam: Slochower H. (1949), *The Function of Myth in Existentialism*, „Yale French Studies”, No. 1, p. 42–52.

⁶⁴ Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 27.

⁶⁵ Ibidem, p. 30. Vide etiam: Caeymaex F. (2006), *Les enjeux éthiques de l'existentialisme sartrien*, „PhaenEx”, No. 1, p. 26–27.

⁶⁶ Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 31.

⁶⁷ Ibidem, p. 32.

⁶⁸ Ibidem, p. 27.

⁶⁹ Ibidem, p. 29.

⁷⁰ Ibidem, p. 33.

⁷¹ Puszko H., *Sartre: filozofia jako...*, op. cit., p. 228.

⁷² Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 31–32.

⁷³ Ibidem, p. 32.

ść”⁷⁴. Paradoksalnie, zaciera się więc faktyczna, egzystencjalna różnica/granica między tymi „porządnymi i „złoczyńcami”. Ci pierwsi, w swych społecznie zamaskowanych zamiarach, stają się *de facto* bardzo podobni do „złoczyńców”⁷⁵. Można zatem powiedzieć, nawiązując do tych rozważań, że świadomość „porządnych ludzi” w dbałości o własny spokój zakorzeniona jest w bezpiecznych, potocznych mniemaniach i stereotypach, które pozwalają im postrzegać świat jako konstytutywnie spolaryzowany (czarno-biały), ponieważ dzieli się na „dobrych” i „złych”, „porządnych” i „złoczyńców”. Okazuje się jednak, że w każdym „człowieku porządnym” można odnaleźć „złoczyńcę”, a w „złoczyńcy” – „człowieka porządnego”. Możliwe jest to dzięki potrzebie i pragnieniu wolności, ale i dlatego, że kondycja człowieka, jego egzystencjalnie upostaciowione człowieczeństwo, zanurzone w swoim „momencie historycznym”⁷⁶, wyraża się w całokształcie nieredukowalnych i immanentnie przynależnych mu sprzeczności⁷⁷, gubiąc się w „labiryncie aporii i antynomii”⁷⁸.

Wydaje się, że taka filozoficzna wizja natury ludzkiej nabiera szczególnej wymowy w obliczu przemian, jakie zachodzą w zdecentralizowanym, sfragmentaryzowanym i zatimizowanym świecie ponowoczesnym. Antropologiczna figura „złoczyńcy”, Geneta, kreślona przez Sartre’a na początku lat pięćdziesiątych XX wieku, mając charakter postulatyczny i będąc buntowniczym wyrazem „rewolucji aksjologicznej” w obliczu

„konwulsji umierającego świata”, pod koniec XX i na początku XXI wieku, staje się ilustracją powszechnych tendencji, które określają w sposób deskryptywny życie człowieka ponowoczesnego i jego „nową tablicę wartości”⁷⁹. Świat ponowoczesny jest bowiem światem „indywidualnego ryzyka” – światem, w którym nie istnieją już żadne odgórne, totalne recepty moralne „wielkich narracji”. „Cnotą, która miałaby najlepiej służyć indywidualnym interesom – stwierdza w swej diagnozie Zygmunt Bauman, odnosząc się do tendencji świata ponowoczesnego – nie jest *konformizm* wobec zasad (których i tak jest niewiele, a często wzajemnie sobie przeczą), ale *elastyczność*: gotowość do błyskawicznej zmiany taktyki i stylu, do porzucenia zobowiązań i zapomnienia o lojalności bez żalu – ale także do korzystania z szans wedle ich aktualnej dostępności, a nie kierowania się ugruntowanymi preferencjami”⁸⁰. W innym miejscu autor dodaje: „W zasadniczo nowej sytuacji, takiej jak nasza, ani przestudiowanie listy tradycyjnych podejrzanych, ani uciekanie się do zwyczajowych środków radzenia sobie z nimi nie pomoże specjalnie w zrozumieniu, co tak naprawdę dzieje się wokół nas i w równym stopniu, choć na wiele różnych sposobów, wpływa na każdego z nas”⁸¹.

Wolność jako kategoria *sensu stricto* pedagogiczna

Zasadnym wydaje się zatem pytanie o to, jak i czy w ogóle można przygotować człowieka do korzystania z wolności, a zatem jaką rolę mogłoby

⁷⁴ Ibidem, p. 24.

⁷⁵ Ibidem, p. 224.

⁷⁶ Sartre J.P., *Byt i nicość...*, op. cit., p. 535.

⁷⁷ Puszko H., *Sartre: filozofia jako...*, op. cit., p. 227.

⁷⁸ Sartre J.P., *Święty Genet*, op. cit., p. 31.

⁷⁹ Cf. Puszko H., *Sartre: filozofia jako...*, op. cit., p. 220.

⁸⁰ Bauman Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa, p. 10–11.

⁸¹ Ibidem, 46. Cf.: Wallerstein I. (2004), *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa, p. 27; Urry J. (2009), *Socjologia mobilności*, Warszawa, p. 28.

odegrać wychowanie i kształcenie człowieka⁸², choć i tu nie ma prostych odpowiedzi. Przyjęcie zarówno perspektywy transmisji międzypokoleniowej w wychowaniu i kształceniu, które kształtują stosunek do wolności (dominacja logiki adaptacji i reprodukcji społecznej), jak i perspektywy emancypacji społecznej i wolności, która zmienia stosunek do samego wychowania i kształcenia (dominacja logiki autonomii osobistej i krytycznej świadomości człowieka)⁸³ posiada bowiem w równej mierze mocne uzasadnienie. Może więc dopiero dialektyczne przenikanie się i uzgodnienie takich odmiennych perspektyw rozumowania daje szansę, by uniknąć skrajnych rozstrzygnięć problemu wolności. Takie antynomiczne rozstrzygnięcia w myśli i teorii społecznej można sprowadzić według Kotarbińskiego do stanowiska totalistów i liberałów. Liberalnemu podejściu zasadniczo przyświeca zasada wyrażona w aksjomacie: „nie pozwalać na jakiegokolwiek uchybienie wolności, jeśli nie jest to dla racji stanu konieczne”. Tym samym wolność powinna bezwzględnie obowiązywać wszędzie tam, gdzie tylko jest możliwa. Natomiast totalne podejście wyrażone jest w aksjomacie: „nie cofać się przed żadną ofiarą z wolności, niezbędnej dla rzeczywistej konieczności państwowej”. Państwo i jego reprezentanci są tu zatem dysponentami wolności obywateli⁸⁴.

Stanowiskom tym na gruncie praktyki edukacyjnej odpowiadać będzie: liberałom – „edukacja wolna”, a totalistom – „edukacja surowa”⁸⁵.

⁸² Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, op. cit., p. 143.

⁸³ Vide: Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk, p. 10.

⁸⁴ Kotarbiński T., *O idei wolności*, op. cit., p. 138.

⁸⁵ Murzyn A. (1999), *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Kraków, p. 53–54. Vide etiam: Rubacha K.

A ponieważ człowiek nie tylko w sposób empiryczny jest bytem umiejscowionym w jakimś konkretnym czasie, *hic et nunc*, ale również, a może przede wszystkim, zawsze zwraca się w sposób intencjonalny ku określonej perspektywie czasowej, dlatego też wskazanym optykom edukacji właściwe są określone temporalne orientacje teleologiczne. Przyjąć można zatem, że ich preferowanie zawiera w sobie, choć w sposób pośredni, określone rozstrzygnięcia problemu wolności. „Edukacja wolna” przede wszystkim wyraża się w zwróceniu „ku przyszłości” – ku temu, co otwiera nowe horyzonty, uruchamia akty transgresji oraz ewolucję lub dekonstrukcję zastanego i dotychczas utrwalonego stanu rzeczy. „Edukacja surowa” zaś wyraża się w zwróceniu się „ku przeszłości” – ku temu, co znane i właściwe doświadczeniu pokoleń minionych, odzwierciedlając w ten sposób logikę rekonstrukcji i reprodukcji społecznej⁸⁶. W tym znaczeniu nasze zwrócenie „ku” przyszłości lub przeszłości zawiera w sobie mimowolne rozstrzygnięcia względem problemu wolności jako czegoś (wartości, stanu rzeczy), w czym lokujemy nasze nadzieje lub obawy, co afirmujemy i wspieramy lub deprecjonujemy i ograniczamy. „Edukacji wolnej” przyświeca tym samym „racjonalność emancypacyjna”, odzwierciedlająca stanowiska doktryn subiektywistycznych: woluntaryzmu – w sposobie rozumienia natury ludzkiej i jednostkowego biegu życia człowieka oraz nominalizmu – w sposobie rozumienia natury życia zbiorowego oraz organizacji form życia społecznego. „Naturalna skłonność do afirmacji

(2003), *Budowanie teorii pedagogicznych* [in:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika*, Vol. 1, Warszawa, p. 60–63.

⁸⁶ Cf.: Kunicka M. (2005), *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Kraków, p. 37–59.

własnego »ja« jest według zwolenników myśli liberalnej podstawową cechą człowieka, który tylko wtedy będzie zdolny do szanowania wolności innych ludzi, gdy sam otrzyma szansę wyboru i odczuje ciężar wolności i odpowiedzialności. Wartość jednostki nie może być nigdy sprowadzana do jej funkcji społecznej, gdyż to pociągałoby za sobą zamknięcie jej w ramach ciasnego determinizmu, progresywizmu i racjonalizmu⁸⁷. Z kolei „edukacji surowej” przyświeca „racjonalność adaptacyjna”, odzwierciedlająca stanowiska doktryn obiektywistycznych: determinizmu – w sposobie rozumienia natury ludzkiej i jednostkowego biegu życia człowieka oraz realizmu – w sposobie rozumienia natury życia zbiorowego oraz organizacji form życia społecznego. W ten sposób, jeżeli „potrzeba dysponowania sobą nie jest zaspokojona, powstaje sytuacja, w której jednostki są albo własnościami lub zasobami społecznymi. Człowiek, który nie ma prawa do dysponowania własnym ciałem i własną pracą, nie może dążyć do osiągnięcia własnych celów i realizowania wyznaczanych przez siebie wartości. Pozostaje mu wtedy albo podporządkowanie własnych celów cudzym, albo spełnienie wymagań kolektywnych procedur decyzyjnych”⁸⁸.

Problemu wolności nie sposób jednak sprowadzić do zero-jedynkowej logiki i właściwych jej rozstrzygnięć. Upraszczające heurystyki rozumowania w odniesieniu do problemu wolności zawiodą bowiem w obliczu doświadczenia „świata życia codziennego”. Faktycznym problemem, jak się wydaje, nie jest też poszukiwanie uzasadnień prawa do wolności, bo to wydaje się

być czymś niekwestionowanym z punktu widzenia współczesnej świadomości kręgu cywilizacji zachodniej, lecz raczej rozpatrywanie jej w sieci powiązań i współzależności z innymi stanami, w równej mierze pożądanymi co stan wolności. Na pograniczu tych powiązań i współzależności, jak się wydaje, rozpościera się przestrzeń nieredukowalnego tragizmu ludzkiej egzystencji. Nie budzi więc wątpliwości samo twierdzenie, że wolność „jest źródłem godności każdego człowieka, jego istotą”⁸⁹, ani to, że w naturę człowieka – zgodnie z łacińską maksymą *omnes homines natura libertata student* (wszyscy ludzie z natury dążą do wolności) – wpisane jest pragnienie i dążenie do wolności⁹⁰.

Z owego nieredukowalnego dążenia do wolności wynika, że człowiek w najgłębszych pokładach swojego jestestwa nie potrafi zrezygnować lub wyrzec się ostatecznie wolności, nawet jeśli musi płacić za to cenę w postaci przeszkód na drodze własnych poszukiwań lub ponosić ofiarę na skutek zrywów niepodległościowych i emancypacyjnych. Chociaż i tu pojawia się wątpliwość, czy rzeczywiście pragnienie i dążenie do wolności jako swoisty kod natury ludzkiej jest takie oczywiste i uniwersalne. A może człowiek – na co zwracał uwagę Erich Fromm – obok naturalnego pragnienia i dążenia do wolności posiada również naturalną tendencję do wyrzekania się wolności i ucieczki od niej⁹¹, gdy ta zbyt mu ciąży, stając

⁸⁹ Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, op. cit., p. 155.

⁹⁰ Trudno więc nie zgodzić się z tym, że „dla większości ludzi wizerunek własnej osoby jako automatu lub marionetki byłby odpychający i złowrogi. Zachwianie wiary w istnienie tak pojętej wolności można by określić jako *łęk przez rolę marionetki*”. Vide: Bielicki T. (1984), *„Światopogląd naukowy” i naczelne wartości ludzkiego życia: harmonia czy dysonans?* [in:] Nowak P. (ed.), *Wizje człowieka społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa, p. 191.

⁹¹ „Człowiek jest skazany na wolność – zauważa Andrzej Murzyn – człowiek jest wolnością (świadomością, transcendencją).

⁸⁷ Murzyn A., *Filozofia edukacji...*, op. cit., p. 55–56.

⁸⁸ Ibidem, p. 56.

się kłopotliwym i nieznośnym ciężarem⁹². Może też ta właśnie sprzeczność pragnień i dążeń „do” i „od” wolności stanowi faktyczne źródło tragizmu ludzkiej egzystencji oraz przeżywanej i doświadczanej przez niego wolności. Tragizm ludzkiej egzystencji, jak się wydaje, jest bowiem pochodną doświadczania skutków naszej własnej wolności lub wolności innych – następstw, które są wynikiem naszych własnych wyborów lub wyborów innych, i to zarówno tych, którym przyświecały intencje szczytne i konstruktywne, jak i niegodziwe i destruktywne. Znamienna w tym kontekście wydaje się wypowiedź Jaspersa, który tak opisuje sytuację bohatera tragicznego: „To, że człowiek nie jest bogiem, popycha go do małości i zguby; to zaś, że doprowadza ludzkie możliwości do kresu, wiedząc, że może przy tym zginąć, stanowi o jego wielkości”⁹³.

Aporie i paradoksy wolnościowych dążeń człowieka oraz ich implikacje pedagogiczne

Aporie i paradoksy są immanentną i nieredukowalną właściwością ludzkiej egzystencji oraz świata ludzkich spraw, a zatem również i tych zwianych z szeroko rozumianymi oddziaływaniami pedagogicznymi. Oddziaływania te, mierząc się z ontologicznymi wymiarami problemu ludzkiej wolności, muszą tym samym pogodzić

Ale ta wolność jest »wolnością bez fundamentu«, dlatego budzi strach, konsekwencją czego jest ucieczka od wolności i tym samym od odpowiedzialności za ową wolność i za wolność innych ludzi”. Vide: Murzyn A., *Filozofia edukacji...*, op. cit., p. 47–48.

⁹² Fromm E., *Ucieczka od wolności*, op. cit., p. 24, 50–51. Wśród psychologicznych mechanizmów ucieczki od wolności autor wyróżnia: 1) rezygnację z indywidualności własnego „ja” i uleganie władzy autorytarnej, 2) destruktywność wobec obiektów, z którymi człowiek musiałby się zmierzyć i które wywołują w nim uczucie niemocy, 3) mechaniczne i konformistyczne uleganie presji, związanej z oczekiwaniami i preferowanymi wzorcami poprawności społecznej i kulturowej. Vide: ibidem, p. 142–197.

⁹³ Jaspers K. (1990), *O tragiczności* [in:] idem, *Filozofia egzystencji*, Warszawa, p. 342.

lub uzgodnić racje wyrażone w następujących aporiach i paradoksach:

1. Jeżeli podmiot wolności może wszystko, to wolno mu również naruszać lub ograniczać wolność innych podmiotów, które mają prawo do wolności. Stąd wolność oswojona musi znać i respektować własne granice i limity, które określone są podmiotowymi prawami drugiego człowieka oraz zasadami współistnienia i koincydencji społecznej. To zaś wymaga kultury bycia, opartej na podmiotowej autorefleksji i autocenzurze. Wolność wyzuta z takiej kultury zawsze staje się żalonym lub zastraszającym widowiskiem. Co więcej, zawsze w takich przypadkach, gdy podmiot wolności nie jest skłonny refleksyjnie wyznaczać sobie samodzielnie takich limitów, wcześniej czy później spotka się z reakcją świata zewnętrznego i rygorem zakazów/nakazów/sankcji nałożonych przez Innych. Wychowanie do wolności musi opierać się tym samym na zaszczerpieniu etosu honorowego i refleksyjnego samoo graniczenia, którego bezwzględna miarą są swobody i prawa Innego, tak by sposoby urzeczywistniania wolności przez jednostkę nie przeradzały się w samowolną uzurpację, która jest zaprzeczeniem idei wolności jako takiej.
2. Jeżeli wolność jako element konstytutywny indywiduum człowieka jest najważniejszą lub jedną z najwyższych wartości, to w imię tej wartości wolno podważyć lub zanegować wszystkie inne wartości, które uznamy za równorzędne lub mniej doniosłe z punktu widzenia afirmacji jego

indywiduum. Wydaje się jednak, że wolaść nabiera dla nas walorów stanu wartościowego dopiero wtedy, gdy dzięki niej możemy osiągać i urzeczywistniać inne stany, które są dla nas cenne. To z tej pozycji niejako uzmysławiamy sobie rangę i wartość doświadczenia samej wolności, a jeśli tak, to stanu wolności nie da się oddzielić od innych pożądaných i wartościowych stanów. Celebrowanie wolności bez możliwości korzystania z wszystkiego tego, do czego mogłaby ona dawać dostęp, traci na wartości. Wolność pozbawiona teleologicznego horyzontu – „bezsilna” lub „pusta” wolność, która nie może lub nie chce być zwrócona ku realizacji i urzeczywistnianiu czegoś innego niż ona sama – traci zatem na znaczeniu, jej egzystencjalne rangi dewaluują się. Wychowanie do wolności powinno zatem zaszczeplać etos pełni i rozległości aspiracji życiowych, związanych z jednostkowymi formami istnienia w postaci określonych dążeń (tj. samorozwój i poszukiwanie właściwych sobie sposobów bycia, stawianie sobie ambitnych wyzwań, transgresyjne wykraczanie poza to, co zastane), ukazując tym samym teleologiczny horyzont wolności oraz jej nierozłączność z treściami, które dzięki niej mogą zostać urzeczywistnione.

3. Jeżeli wolność podmiotu działania jest niezbędnym warunkiem jego innowacyjności i twórczej ekspresji, to postawy innowacyjne i twórcze powinny być niemożliwe w sytuacji ograniczenia lub pozbawienia wolności. Dzięki wolności człowiek może wkraczać na drogę, którą inni do tej pory

omijali, urzeczywistniając swoje twórcze i innowacyjne projekty egzystencjalne. Jednak sama wolność, wolność „bezsilna” lub „pusta”, nie ma w sobie takiej siły sprawczej, by czynić człowieka twórczym i innowacyjnym. W tym znaczeniu z egzystencjalnego punktu widzenia stan wolności zasadniczo niczego nie zmienia w życiu tych, którzy apatycznie i biernie pozostają na rozstaju cudzych dróg i dążeń, w tym samym czasie otwiera jednak zawsze rozliczne możliwości przed tymi, którzy są „w drodze” i dążą do czegoś, co wyraża ich indywidualne przeświadczenie, zapatrywania i preferencje. Wynika z tego, że wychowanie do wolności musi być współzależne z zaszczepianiem etosu podmiotowej sprawczości zaangażowanego twórcy oraz kształtowaniem postaw wyrażających się w wewnętrznym poczuciu niezależności i indywidualności. To zaś ściśle łączy się z poczuciem odrębności względem otaczającego świata, zdolnością do krytycznego oglądu otaczającej rzeczywistości i siebie samego oraz formułowania samodzielnych sądów i wniosków stąd płynących.

4. Jeżeli ochrona wolności jednostki możliwa jest dzięki prawom, na straży których stoi określona grupa i stanowiony przez nią porządek, to jednostka – domagając się wolności absolutnej – odmawia tym samym grupie (społeczeństwu, państwu) prawa do jakiegokolwiek ingerencji w swoją wolność. W ten sposób tworzone są warunki, które mogą stanowić zagrożenie dla wolności człowieka jako jednostki poprzez brak zabezpieczenia i ochrony ze strony

grupy, której odmówiono prawa do interwencji. Wolność jednostki zawsze jednak jest zagrożona, a co za tym idzie potrzebuje gwarancji i protekcji, które zapewniają demokratyczne formy życia społecznego. Gwarancje i protekcja wolności osobistych jednostki ma też swoją cenę, tą ceną są uprawomocnienia państwa do sprawowania kontroli i wymierzania sankcji w imię zapewnienia ładu społecznego, ale również zagwarantowania praw jednostki. Tak więc ochrona wolności w ramach różnych przejawów życia zbiorowego paradoksalnie wymaga funkcjonalnego ograniczania lub określania zasad korzystania z wolności. Wychowanie do wolności w swej intencji pedagogicznej powinno zatem zaszczeniać etos odpowiedzialności i społecznej koncyliacyjności, wyrażający się w świadomości nieodzowności respektowania „umowy społecznej” i stanowionych w jej ramach normatywnych regulacji, które dają jednostce gwarancję korzystania ze swoich konstytucyjnych praw i wolności.

5. Człowiek, który obiektywnie doświadcza wolności osobistej w przestrzeni życia społecznego, jednocześnie może być pozbawiony subiektywnego poczucia wolności, i na odwrót – człowiek, któremu towarzyszy subiektywne poczucie wolności, obiektywnie może być tej wolności pozbawiony w ogóle lub w jakichś aspektach swojego funkcjonowania. Człowiek, zatracając realistyczną percepcję otaczającej rzeczywistości i swojego w niej uczestnictwa oraz ulegając różnym ilu-

zjom lub ułudom, może tym samym nie dostrzegać tego, co już jest, lub też być przeświadczonym o istnieniu tego, czego w ogóle nie ma. W ten sposób złudzenie nieobecności tego, co już istnieje, oraz obecności tego, co już lub jeszcze nie istnieje deformuje i zaciemnia możliwość autentycznego doświadczenia wolności przez jednostkę. Wychowanie do wolności powinno opierać się więc na zaszczeniać etosu poszukiwania rzeczywistej wolności oraz odwagi autentycznego bycia wolnym. Wychowanie do wolności musi bowiem wyposażać człowieka w kompetencję właściwego i niezafałszowanego rozpoznania faktycznych uwarunkowań własnego „świata życia codziennego” oraz realistycznej percepcji otaczającej rzeczywistości, która wciąż na nowo stawia wolności zarówno specyficzne wyzwania, jak i limity, wymogi i pułapki. Doświadczenie wolności zawsze bowiem ma swoje nieredukowalne uwarunkowania egzystencjalne, które nie pozwalają w prosty sposób sprowadzić sposobów jej urzeczywistniania w odmiennych kontekstach sytuacyjnych (historycznych, kulturowych i czasoprzestrzennych) do tych samych przejawów i postaci bycia wolnym. Wydaje się więc, że wolności nie sposób raz na zawsze rozpoznać, ponieważ trzeba ją rozpoznawać wciąż na nowo. I w tym znaczeniu doświadczenie faktycznej wolności jest historią każdego dnia nową, egzystencjalnie niedookreśloną i niedokończoną.

Wychowanie do wolności możliwe jest zatem tylko jako oswojenie i uwrażliwienie na swoiste momenty fenomenu wolności i jego „współrzędne”⁹⁴. Wychowawcze oswojenie egzystencjalnego doświadczenia wolności, w którym immanentnie tkwią paradoksy i aporie, równoznaczne jest więc z zaszczepianiem nastawień i postaw wyrażonych tu umownie przy pomocy pięciu etosów urzeczywistniania się wolności w życiu człowieka. A sam paradoks możliwej rozłączności lub nieodpowiedniości subiektywnego poczucia wolności oraz oznak obiektywnego doświadczania wolności przez człowieka bliski jest w swej przewrotności temu wyrażonemu przez Sartre’a w adaptacji starożytnego dramatu *Trojanki*:

Nie masz kłamstwa większego nad szczęście.

Człowiek się ludzi pozorami,

Nie bacząc, co się pod nimi kryje⁹⁵.

⁹⁴ W tym znaczeniu jest to swoisty proces, posiadający własną dynamikę i ściśle zindywidualizowane, a zatem również ostatecznie niedookreślone, egzystencjalne odsłony. Wychowanie do wolności nigdy nie może być zatem traktowane jako zestaw ściśle określonych oddziaływań oraz jednoznacznie ustalonych i niedyskursywnych algorytmów działania. Spełnia się ono bowiem nie poprzez fakt ostatecznego wytyczenia granic i sposobów korzystania z samej wolności, ile w przygotowaniu człowieka do w pełni podmiotowego i autonomicznego doświadczania oraz osławiania wolności w jej najgłębszych sytuacyjnych aporiach i paradoksach.

⁹⁵ Sartre J.P. (1983), *Trojanki według Eurypidesa*, Kraków – Wrocław, p. 28. Warto przypomnieć, że upadek Troi i wzięcie w niewolę Trojanek przez Greków związany był ze zmyślnym podstępem, który po wielu miesiącach oblężenia dał Trojanom złudne poczucie uwolnienia od zagrożenia. Euforia i radość spowodowana brakiem oznak oblężenia Troi przez Greków uśpiła czujność Trojan na podstępną zasadzkę – Konia Trojańskiego, w którym ukryli się wojownicy greccy. I gdy ten Koń jako dziwny laur po rzekomym wycofaniu się z oblężenia obcych wojsk został wciągnięty przez samych Trojan do miasta, Grecy, pod osłoną nocy i hucznych wiwatów Trojan z powodu odsunięcia groźby utraty niepodległości, dopełnili swego dzieła zdobycia Troi i pomsty na Trojanach za wprowadzenie Heleny i związanej z tym ujmę na swoim honorze.

Jarosław Gara

Warsaw, Poland

jgara@aps.edu.pl

Keywords: Phenomenon of freedom, existential philosophy of education, paradoxes of freedom

The Phenomenon of Freedom and Pedagogical Implications of Irreducibility of Human Freedom Aspirations

Abstract

Freedom as a state experienced consciously is a purely human characteristic, something which determines the course and nature of human experience both for people as individuals and for entire communities. The experience of freedom, however, is often burdened with contradictions, paradoxes and aporia that are an inherent and irreducible feature of human existence, and the entire world of human affairs. The very idea of freedom is also often impractical and unreliable. Despite this, the internal sense of freedom and external manifestations of freedom being experienced are among the basic conditions for formation of human subjectivity, full personal development, creative expression of human potential and innovation in activities. Freedom though requires time, so that those who experience it can tame it, get accustomed to it and eventually learn to use it without auto-destructive “choking” on the possibilities it offers, and refrain from employing it destructively - to the detriment of others or even directly against others.

Jarosław Gara, PhD, Professor Academy of Special Education, The latest book: *From Philosophical Bases of Education to the Eidetic Philosophy of Education* (2009). His scientific interests are: philosophy of education; philosophy of science; philosophy of culture philosophical anthropology

The Educational Aspect of Phenomenological Reduction

David Rybák

Prague, Czech Republic

david.rybak@pedf.cuni.cz

Keywords: philosophy, phenomenology, transcendental subjectivity, education

Today, there are many discussions concerning the problem of education, especially (we can say: exclusively, insofar the present humanity enclosed itself in its self-interpretation in the specific “rationality” of remarkable inner structure, which enables to reflect everything except itself) in the economic horizon – about the problems of funding of the schools, many pleads for a closer connection with the practices and with the private sector, many are stressing the need for saving and holding the “competitiveness” (in all this, today’s political apparatchiks are not very different from the apparatchiks in the past) etc. But nobody poses the question, what the education actually is, which genesis has its idea within our European tradition. Likewise, no one poses the question, what “Europe” actually is in its sense as the ground, from which the idea of education, respectively, education as the idea essentially grows. Today,

David Rybák, PhD, assistant professor in the Social Sciences and Philosophy Department, Faculty of Education, Charles University in Prague.

this dimension of sense is not only overlooked, but about it no one knows anything, not even is known, that no one knows anything about it. After all, why to bother with something like that, if it does not generate any profit, and these surely are what is going on, the last “sense”, “reason”, “self-evidence”, which wants to discuss only about somebody especially suspicious, “incomprehensible”. In this “enclosedness” into a definite form of the world, “reality”, we are also enclosed into the cave of higher order, which itself is produced by power, and in which the war by the weapons of higher order, which means primarily by economic instruments, is made in benefit and in interests of the most powerful under the ideological title of “competitiveness”.

What actually is the original meaning of education, the original foundation of its possibility, in contrast to the present reduction of the educated man to the skilled maintenance man of the technical systems and apparatuses in the broadest sense is constituted as the sinking and forgetting this origin of sense? The condition of humanity today, in its total spiritual apathy and fatigue, in its inability to be of himself, of its own source (*Quelle*) of meaning, which, however manifests itself as endless, frenetic “catch-up and overtake”, can be truly diagnosed as a forgetfulness to a sense and along with it to him-self.

In advance, we can say, that the idea of education is also the idea of human being, respectively in this idea of education man poses to itself the question of sense of himself. Instead the themes in

the world now the world itself is becoming to be a theme and correlatively the being, that relates to this world, man "himself" as the ground on which takes place this correlative and originally unifying event (*logos*).

Wonder (*thauma*) concerns precisely the fact, that the inner-worldly connection is becoming to be a theme not in a simple way, but as "my" theme, i.e. as the connection which condition is the unity, meaningfulness, which itself is not visible within the frame of what can be seen. The correlate of this "wondering" attitude is not the "irregularity" because for it the establishment of regularity is constitutive, i.e. the self-evidence, in contrast to which something can appear as non-self-evident, irregular – the correlate of this attitude is the self-evidence itself as such, it itself becomes non-self-evident, in other words, in this revolutionary attitude the united event "world as such and myself in it" becomes an issue. When I am in front of the thing, which I'm not sure about whether or not it is, for example, in the distance I see vaguely something that looks like a man, I'm putting this thing in brackets regarding to its existence and non-existence and instead of the natural (non-modified) original posing I have in front of me the thing "with a question mark", and if this thing still remains the subject of my interest and verification, I am examining it just with regard to its "WHAT it is".

In this way just in a natural attitude this original doxic activity comes into the light (although not captured as such), which in the normal course of our experience we do not thematize, but which we live in, and also this activity of examining of thetic shows itself as referring to something that is not directly in this world, to put it in modern way, what is not real. Correlatively speaking,

what is given, "encountered" in these modified acts of verification, is not the "real" thing, but the thing "irreal", with the neutralized character of positing. In bracketing the given then, in indexing it as uncertainty, comes to light the activity of always-already-somehow-understand, respectively opinion, which primarily is hidden for itself.

In the second volume of his "Ideas" Edmund Husserl speaks about the educational value of the phenomenological reduction. This consists of the fact, that it frees us from enclosedness with its always-already-pre-decided (and as such self-evident, in the mode of not-knowing-about-the-not-knowing exercised) meaning "is" of things and that the original ground of meeting "us and the world" is revealed to us, on which this "is" originally establishes itself as before any relation of the "I" to the "world" occurring inner original unifying event, which has the structure of Chiasmus: "relating to itself by relating to the exteriority and relating to the exterior by relating to itself", in which the pole-"unities" of this multiplicity-relationship are originally constituted. He who knows nothing about this original ground, that "things", as we encounter them, are the correlate of our relationship to them, i.e. the relationship to this relationship, that one lives his whole life in enclosedness into the "world", which is by Plato portrayed as a cave. For a man like this it is extremely hard to explain, what use of something like education is, respectively what it is in its inner sense.

In all my activity I am as a "child of this world" (*Weltkind*) focused on what is seen (in the broadest sense of anything given in my natural, non-theoretical experience), and in this the visibility itself is covered for me, respectively this visibility itself is given only "horizontally", as a pre-sumption,

pre-condition, which originally allows me to “see” some experiential-phenomenal event, to meet it and understand it in its “giving me something”, respectively “through the constant changing giving me a unified event (unity)”. But in the natural attitude I live inside this general pre-sumption, it itself does not become my theme, I live inside, “in” this understandability, which as such I am not explicitly acknowledged with.

What reveals itself in this radical change of attitude is the original coveredness of visibility in vision, the unity, which I only non-thematically presume in every my theme in the world, without knowing anything about its prior character. In other words, I am encountering everything in the world in the mode “to regard it as a unity without knowing what this unity lies in”, respectively in opposite way: “to understand encountered from the unity, which itself is not captured (*erfasst*) by me”. What in the beginning was discovered by Greek original philosophers under the title of *physis*, was the problem of unity in this original unifying a united event of arising and passing away. But that leads to a total change of perspective and correlatively theme: instead of the seen, “simply thematic”, the vision itself becomes the theme, instead of themes and things in the world the “thingness of things”, unity, which makes possible to encounter something as a “thing” becomes an issue, respectively which precisely gives this given so and so. But at the same time in this very revolutionary turning event a whole new ground is discovered, thematically exposed, which itself has not the inner worldly character, but the character “the world as such”. But the world as such is not in the world, so this ground has not the character of being and in this sense it “is not”, which means it is not being and in this

sense it cannot be recognized as being, as existing. So it has validity as a condition of possibility without which what we are encountering in the world could not be unified, what in this sense we always have to assume, respectively what we always already presume in every encounter with something (some unity). But only in binding of the being to this layer of validity we have knowledge in the strong sense (*episteme*), that what “is” in the way, that it holds and remains in all changes. To bring into evidence of this validity means to have insight, the correlate of which is called by Plato *eidos* or “idea”.

But together with the discovery of this new ground a new humanity is being born, respectively the new “I”, hidden until now, insofar in the “not-knowing-about-not-knowing” I am also hidden to “myself” as not-knowing. Peculiar paradox is being revealed to us in here: I am not fully visible to “myself”, in other words, to “myself” I am not fully known and in this sense I am originally stranger to “myself”. What does it mean? How such a lack of transparency of me for myself would be possible at all? Only in the way, that this latency, which is first revealed as a ground of knowing-about-not-knowing, belong to the very way of being, to my “is” as such (we do not want to consider this in connection with the inner-time consciousness issues). The event of the essential knowing (*episteme*) is also the event of self-knowing. From this the original Platonic idea of education is understandable. In connection with this entirely brand new claim with a radically new system of goals and striving (*studium*) to achieve these goals is being born, which is not understandable from the natural world and its theses, but which aim consist in the continuous uncovering of the specific type of validity, independent at random,

doxic theses performed by natural ego. The new ego is different from the natural ego, "I, human, in natural attitude performing acts of seeing things, practical handling with them etc.", but not different in the sense of (numerical) identity (because it is precisely me who reveals itself to himself), but in the sense of focusing, in which the previous "I" becomes to be a theme. Correlate of the view (in the broadest sense of focusing, thematizing-something) of this "I" is no longer mere factuality of what is in the world, but the ground on which something-like-fact can be seen. As we can see just now, this ground is thematically given ground of experience, experiencing as such, performed by the natural "I", which is hidden to itself, because even in performing acts of reflection and saying "I", it is still moving on the ground of its own thesis of the world, it intends: "this empirical human flesh-and-blood in such and such natural situation", without this intention, as a system of apperceptions itself became the theme; in contrast, this becomes an issue in the theoretical distance, in which we are focusing at the total ground, on which the "I" and its total experience is in action, with it is *a priori* passing. So this principally new ground is the ground of necessity, correlatively evident insight – what this "deeper" "I", we can also say: scientific, theoretical I, aims at, is the truth and its interest is of continuous approximation to the truth. Even this consequence, that in pure respect what I can encounter in the world, my sense experience, has form of a random and individual, is itself necessary. It is the horizontal unity of references "and so on" itself, which is not seen in the natural mode, contrariwise "in" which everything seen is given, from which the seen is understandable precisely as "from this given I can continue freely with such and such pre-determined

givens". Thus the empirical "I" performing such and such acts with those and those correlates, is given to theoretical "I".

With regard to what was told until now, the phenomenological reduction is nothing else, than a return to the original idea of philosophy with which also is disclosed the specific idea of humanity, the humanity as an idea, as already mentioned the pretension to self-cultivation, which in its pure form is this movement of knowing as self-knowing. Aristotle's definition of man as *zoon logon echon* is not some giving of character, which belongs to the living being called "human" and which also could be glued off, it is about the very way, how this being *is* – as becoming itself in the movement of self-knowing. What is reduced in the reduction, is the givenness of something as such, as we already know, along with the "I", to which the givenness is given. Reduction is "leading again" to the presumptive unity, from which it is clear what I encounter as given, is bringing out to the light of this unity, through which any givenness whatsoever is given to me as a whole, but it also means it is the uncovering of myself as in the forgetfulness of simple and original doxa self-forgotten (not-knowing-myself). This is not reduction as elimination or negation of the content in question (in such a deletion, negation we would be still "in" the givenness itself), but as excluding of the self-evident always-already-pre-knowing, which makes it possible for me to encounter something.

Phenomenological reduction (or consequence of reductions, insofar every reduction on the one hand opens new perspective, on the other hand at the same time again with essential necessity directs specifically the focus from the new "I", which is established in the reduction)

is the cultivated way of asking. In what sense? It takes place on the ground, whose own sense is questioned. In this sense, philosophy is also an explicit overtaking of my own encountering with the world the questioning not “rhapsodic” but cultivated, it is a thematic explication of the conditions of possibility for asking itself. We have already seen: the asking, the distance from the given, lets us encounter something that in itself is not a given, correlate of asking, respectively any modification of the original *doxa* whatsoever – it is not “an issue in the world”, but precisely its “is”, “in-the-world”, or “the world as such” as naively presumed pole of unity, is put in brackets. Plato and Aristotle call this ground “soul” (*psyche*), Husserl asks about the very meaning of being of this ground, determined as transcendental subjectivity (insofar the reduction is gaining access to this ground and of further progress within it, the Greek philosophers are not doing phenomenology, respectively they are standing yet on the ground of naïve presumption “world” – this, of course very important aspect, we have to put aside here). The new, theoretical “I” has in front of itself new ground of a priori validity, which precedes the given in the sense of constituting it. As we can see, correlate of this *a priori* insight is no longer the inner-worldly objectivity, which indeed is always with the essential necessity given as random and factual, but rather in pure fantasy (i.e. in the pure fantasy field, in which every positing of the factual is putting in brackets and appears only as a guide for determining the borders of its essential necessity), consciousness “I can go on to infinity with unchanged validity” obtained through variation. Correlate of this consciousness is again something visible, but not in a sensory way (fact), but in a pure insight defined

necessary connection in the field of pure fantasy (“*idea*”, respectively *episteme* – Plato’s “knowing as such” from the 7th Letter 342b).

But this a priori necessity cannot be proven and examined from the practical level “world”, it has not the character of force, but precisely of ideal validity – rationality itself cannot be enforced precisely because of this way of being. As Plato’s followers say, it is not us who have the truth, it is the truth who has us. But this does not mean at all, that along with the revolutionary genesis of the new sphere of objectivity of higher order with its own temporality would not also change the world in a revolutionary way, respectively the self-centered world (*Umwelt*) of this new theoretical humanity with its claim to universality, to the scaling of all human life by the idea of truth.

As Aristotle knows, an educated man is truly free as the one who is able to act reasonably, in other words who is able to see life by the idea. Contrary to this, an uneducated man follows only enforcement, force.¹ We can find the theoretical expression of this especially in writings of Plato and Aristotle, but this theoretical striving goes through the whole history of Europe – in Plato’s *Politeia* are uncovered the conditions of possibility of the meaningful community, i.e. the community, which will live (as intersubjective “we”) with regard to the idea of itself, it means the spiritual layer will not be subjected to economic or any other necessity, but on the contrary it will scale all its living. In other words, it will not be regulated by particular interests (and as we know,

¹ “For the many naturally obey fear, not shame; they avoid what is base because of the penalties, not because it is disgraceful. For since they live by their feelings, they pursue their proper pleasures and the sources of them, and avoid the opposed pains, and have not even a notion of what is fine and [hence] truly pleasant, since they have had no taste of it.” Aristotle (1999), *Nicomachean Ethics*, Indianapolis, p. 168.

what Plato and Aristotle were the most afraid of, was that the life of polis will be dominated by the richest, businessmen whose goal as such is “un-natural”), but it will be able to lead and master itself as the whole. Only in this ability, to transcend particular interests (to transcend itself), cultivated by education, is the real solidarity possible – a society of people each other recognizing in their humanity, people recognizing, that I am human only through the other I’s in the whole of society. This task lives even by Comenius, which is Platonist in this, it lives in Rousseau’s concept of the general will, in Closed Commercial State by Fichte and in this German tradition by Marx and finally even in Husserl.

We would like to add to this educational aspect of phenomenological reduction also the “soul-healing” (psyche-iatric) aspect – this aspect follows from what has been said above: unities, which we encounter so that they are given to us (Husserl speak generally about *Gegebenheiten*) are always already constituted in the transcendental timing concretes, “concretions” of “I” and “world”. This also makes possible the reductive movement, which is exactly opposite to this coalescence, “implications” into the “world”, which means always “implicates *itself*” (the reflexive pronoun expresses exactly this self-lostness, self-implicitness, non-opaqueness of the original “I”) into or inter things – there is always the possibility to take the opposite attitude and movement, “non-natural” attitude, in which we are “explicating” this self-implicitness into things and we are examining the conditions of possibility of their givenness, encountering. In this movement we are freed from the “implicating ourselves” into things, into complications, to put it with Comenius, from all the speeding, in which the very original

ground is lost from sight, so that we ourselves are hidden. The crisis is never a crisis of things, but a crisis of our relationship to things, and it also means the crisis of our relationship to our-selves. Aristotle has in mind this release from myself and from the world as implicitness in the world, when he speaks about theoretical life, in which man is closer to gods. Everything that a person can get in this sphere of facts is only of instrumental nature, and concerning this, is enough “to have necessary resources”, while theoretical work we perform for its own sake, in it we are truly for themselves and happily, while in the worldly complications we encounter ourselves only in implicating ourselves into the type of necessity, which actually is not at all ours. This does not mean at all that theoretical activity itself does not involve us into its own complications, aspirations, interests, i.e. “worries” etc. – but the time of this activity is truly my time, not at all the time of things (and of course knowledge and education cannot be understood as a mere matter-of-information but in its totality as the constituting change of my relationship of me and the world, which occurs on the inner transcendental ground).²

This is not at all an issue of any intellectualism, how Plato as the grounding philosopher of our tradition is criticized – man is not pure reason (*logistikon*), which stood simply in opposition to the “irrational”. Here not the cancelling of

² Aristotle also sees the aspect of this distance that I am in it by myself like an active being, which is not mere human, determined by other powers: “We ought not to follow the makers of proverbs and ‘Think human, since you are human’, or ‘Think mortal, since you are mortal’. Rather, as far as we can, we ought to be promortal, and go to all lengths to live a life in accord with our supreme element... For what is proper to each thing’s nature is supremely best and most pleasant for it; and hence for a human being the life in accord with understanding will be supremely best and most pleasant, if understanding, more than anything else, is the human being.” Aristotle (1999), *Nicomachean Ethics*, Indianapolis, pp. 164–165.

epithymia and *thymos* is an issue. What we have to strive is the understanding and mastering of those preconditions that constitute the human being as the unity of all three components in its unique historical situation. This is possible only by knowledge of the ground, which is accessible for the philosopher and which, as we have seen, is the ground of cultivation, self-uncovering as self-knowing. And as we also can see, this movement of cultivation, one can say education as the self-care, the “transcendental” movement – it has not a form of change of the state, as it is the case with local, translational motion, in which what moves does not change itself, but rather in this educational movement the moving is also changing itself. This moving and moved on the whole is called in Platonic tradition “the soul” and education in this sense is understood as caring about the soul (*epimeleia peri tes psyches*). Knowing about this ground of sense, which in the strongest sense he *is*, is totally absent in modern man. School (*schole* in opposition to *ascholia*) is in its internal affairs an objectification (in the sense of intersubjective validity – rationality, truth has this intersubjective validity, i.e. it holds with the claim: “every reasonable being can see the necessity of”) of the transcendental movement, which no practice can substitute because it does not establish the distance from itself. There is no way to educate only in the sphere of experience, as some apparatchiks and managerial planners want to! The school represents a “new floor”, new self-centered world of higher order with themes and facts of higher order within the field of unconditional essential validity. Comenius knew this very well: the school is not a workshop for the production of maintenance staff and specialist of all kinds, but the workshop of humanity. Plato also knew

this almost two and half thousand years ago, but precisely this is what people in decision do not know concerning our present and future!

What overlooks he who asks what actually education is for? Well, nothing but “his self” – the precise meaning of questions like these is this: what else am I and my deeds for, if not for any profit? As Thrasymach in the first book on *Politeia*, who conceives an injustice as cleverness, is a victim of this naivety of higher order precisely because he forgets to put himself in his calculations, that in an injustice I am in conflict, in disunity with myself, so that in injustice I can achieve something, which would not otherwise be reached, but for the highest price, that I have to sacrifice myself, that I am enclosing myself (“my soul”) into the horizon of what is achieved, rather, in the horizon of achieving itself, I have to make myself become an instrument of this achievement – that is exactly what happens to humanity with regard to profit. Toward the system of goals which constitutes sense for me and my actions, I can achieve a distance (and again from my “self” as “I”, which is correlatively the pole of this system), but the possibility of this distance is systematically blocked by present managerial-bureaucratic apparatus, although nowadays is more and more evident, that this economic profit-oriented humanity is not directed to *eudaimonia* at all, rather, at best, to *euthanasia*.

As a result of this forgetfulness we are encountering a distortion of all social spheres including the knowledge and theoretical mastering, which degenerated into a mere instrument of power, and science as such into a mere development of technologies whose results are calculated using a “neutral” scale of efficiency. Finally, education degenerates into producing of skilled “fachidiots”,

unable to see the world and themselves in the world as a whole. In this lack of sense for the whole, we cannot wonder then, that there will never be truly moral people, if any educational activity is meant to blind man for a whole and even more by specialization “implicate” him into his own region inside the apparatus-technical cave of higher order. Such a deformed man (and that division of labor in modern times brings this danger, that was known very well already by classical economists,³ but present economist do not know about this anything at all – why not? Precisely because they themselves are just economists, i.e. specialists and the economic horizon has become the “world” itself) is very easy to control and master – the one who does not understand the preconditions of the given, is easy to “bamboozle” and indoctrinate. As Fichte writes: “The incurable disease is to consider random as necessary”⁴. Precisely this freedom in front of the given establishes the movement of education, and therefore those who want to reduce man to a mere functionary, to the cog in the machine, whether this machine is factory in rolls or killing, is and remains primarily academic freedom eyesore, and they even do not need to understand this problem theoretically.

There are several discussions about the decline of morals and values (*Wert, wartość*). Concerning

³ “Though the state was to derive no advantage from the instruction of the inferior ranks of people, it would still deserve its attention that they should not be altogether uninstructed. The state, however, derives no inconsiderable advantage from their instruction. The more they are instructed, the less liable they are to the delusions of enthusiasm and superstition, which, among ignorant nations frequently occasion the most dreadful disorders. An instructed and intelligent people, besides, are always more decent and orderly than an ignorant and stupid one.” A. Smith (2009), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Digireads.com Publishing, 2004, pp. 464–465.

⁴ “...unheilbare Krankheit ist die, das zufällige für nothwendig zu halten”. J. G. Fichte (1845/6), Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, Band 3, Berlin, p. 449.

this point it should be emphasized, that Greeks do not know anything about the concepts of value in our modern sense of the word. The idea is not value, also Aristotle’s hierarchy of goods from the beginning of *Nicomachean Ethics* is eidetic, not factual. It is to express terminologically the good (*agathon*) as “value”, why not – but then it is necessary to say, first, that in this we are doing it in new founded acts, second, that the transcendental ground is an absolute value, which means that this absolute is no value at all. And then the intrinsic character of “absolute” is not at all determined by value, but by its unconditionality. Value is a matter within the world, which I can in acts of abstraction and nominalization invert metaphysically, i.e. conceive it as a form of identity, as it happens for example in some Neo-Kantians, but by this operation I am again enclosed into a certain metaphysical decision. This is associated with liberal concept of freedom as “to do what I want” – it is actually to determine freedom, unconditionality from inside the cave, from facts, from the conditioned, in other words, it is incongruity. The activity of the soul then has form of being determined by something external, not being one’s own man, in truth: not to be free.

If we understand this, it turns out, that Thrasymachos’ “cleverness” is in truth naivety, resignation of him-self. Contrariwise, education seeks to open man for himself. Nietzsche’s critique of morality stems from this deep insight into the nature of values: he has in mind the absolute ground, not the relative, inner-worldly, that means not “value”⁵ – the mind cannot be determined by “value” or “morality”, but only by his unique

⁵ “Man muß durchaus seine Finger danach ausstrecken und den Versuch machen, diese erstaunliche finesse zu fassen, daß der Wert des Lebens nicht abgeschätzt werden kann.” F. Nietzsche (1954), *Werke in drei Bänden*. Band 2, München, pp. 951–2.

(i.e. beyond metaphysical antithesis general-individual) unconditionality – in this Husserl and Nietzsche would agree. The question is, whether Nietzsche’s immanence is not just transcendental immanence (even if he approaches it – and this is a contradiction in his thinking – using terms that are taken precisely from the thinking, which inner base he revealed best and which he criticize: will, value, life, force) and Nietzsche’s “mit dem Hammer philosophieren” is not a peculiar discovery of radical reduction.

Man is the man only if he is able to make a distance to himself, only so far is he free, it means autonomous being, which is adequate to his own idea; otherwise he is a mere parody of himself, enclosing himself into the labyrinth of the results of its own activity and aspirations, which he considers as things themselves, as a “reality”, as today’s economist is able to see only economic flows and equations instead of working people, the bureaucrat only number or case, and medical doctor only a middle ear, when the living person comes to him. Keep at least we philosophers and teachers this knowledge of the original meaning of university, stemming from the Platonic idea, when it is absent in those who today exercise planetary *divide et impera*. ■

David Rybák

Prague, Czech Republic

david.rybak@pedf.cuni.cz

Keywords: philosophy, phenomenology, transcendental subjectivity, education

The Educational Aspect of Phenomenological Reduction

Abstract

In this text, we are dealing with the problem of education and in this context thematizing and uncovering the intrinsic structures of the ground of transcendental subjectivity, reached by the phenomenological reduction as the specific cultivated way of questioning.

David Rybák, Ph.D., assistant professor in the Social Sciences and Philosophy Department, Faculty of Education, Charles University in Prague

Ideał wykształcenia według Bogdana Nawroczyńskiego¹

Krzysztof Kamiński

Łódź, Polska

signum18@op.pl

Słowa kluczowe: Bogdan Nawroczyński, osobowość, wychowanie, nauczanie, ideał wykształcenia

Wprowadzenie

Bogdan Nawroczyński (1882–1974) to wszechstronnie wykształcony, wybitny polski pedagog i filozof wychowania, współtwórca polskiej pedagogiki naukowej i przedstawiciel pedagogiki kultury². Można spotkać się z opiniami, że Nawroczyński był jednym z tych pedagogów polskich, którzy przyczynili się najbardziej do „podniesienia poziomu naszej [polskiej] literatury pedagogicznej. Jego książki i rozprawy wywarły duży wpływ na szerokie rzesze nauczycielstwa i pobudziły do różnych nowatorskich poczynań w dziedzinie praktyki pedagogicznej”³.

¹ Angielskojęzyczna wersja artykułu ukazała się pod tytułem *The Universalistic Ideal of Bogdan Nawroczyński Education* [in:] Kudláčová B., Rajský A. (2014), *Kontexty filozofie výchvy v novoveku a súčasnej perspektíve*, Trnava, p. 215-224.

² Znamieną pozycją pozostaje tutaj książka B. Nawroczyńskiego wydana w 1947 r. pt. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa.

³ Dobrowolski S. (1962), *Życie i dorobek naukowy Bogdana Nawroczyńskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, No. 3, p. 35.

Krzysztof Kamiński, dr, adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi oraz Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej filozofii wychowania okresu międzywojennego, www.kaminski-ebik.eu.

Zakładając uniwersalizm wielu rozwiązań z zakresu pedagogiki, filozofii wychowania, dorobek Nawroczyńskiego dalej posiada moce inspirujące dla kolejnych pokoleń pedagogów. Z perspektywy czasu niejednokrotnie stanowi skuteczne antidotum na współczesną, często obserwowaną, degrengoladę wychowania.

Wśród wielu aspektów jego twórczości szczególnego znaczenia nabiera tematyka celowości działań pedagogicznych, gdzie na najwyższym poziomie lokować się będzie kształtowanie osobowości człowieka⁴. Chodzi o budowanie samodzielnej i twórczej, silnej i bogatej osobowości, zdolnej do utrzymania skomplikowanego życia społecznego na osiągniętym poziomie oraz zapewniającej jego dalszy rozwój. Do tego celu zmierzać mają, swoimi drogami, wychowanie i nauczanie. W tym kontekście wyłania się u Nawroczyńskiego ideał wykształcenia, który integruje cele wychowania i cele nauczania, i jest postrzegany jako dobro osobiste, zrośnięte z całą osobowością człowieka, który ostatecznie nie ustanie w poszukiwaniu *brakujących części siebie*⁵. Ideał wykształcenia

⁴ W ustopniowaniu celów nauczania Nawroczyński wspomina jeszcze o dwóch jego niższych stopniach: nauczaniu informacyjnym i nauczaniu ćwiczącym. Zatrzymanie się na dwóch niższych stopniach sprawia, że nie można szkoły postrzegać jako ogniska wychowawczego. „Szkoła przeniknięta tym duchem dba o udzielanie wiedzy swoim wychowankom, usiłuje ćwiczyć ich siły umysłowe, a jednocześnie zaniedbuje uprawę ich charakterów i osobowości. Wyostrzając intelekt, zapomina ona o tym, że jest on najpotężniejszym ze wszystkich narzędzi człowieka, lecz tylko wówczas, gdy nim włada dzielny charakter, dojrzała osobowość. Człowiek chwiejny, niewytrwały zazwyczaj zawodzi i w pracy umysłowej. Oprócz bowiem wiedzy, oprócz wyćwiczonego umysłu wymaga ona dużej siły woli”, vide: Nawroczyński B. (1957), *Zasady nauczania*, Wrocław, p. 41–42.

⁵ Ibidem, p. 15–16.

Nawroczyńskiego pozostaje w nurcie uniwersalistycznych przekonań, w myśl których rozwój człowieka winien być jak najbardziej głęboki, holistyczny i koherentny.

Potrzeba ideałów pedagogicznych

Zanim Nawroczyński w sposób systematyczny zdefiniował ideał wykształcenia jako „przejaw życia duchowego”⁶ w tomie *Zasady nauczania* (pierwsze wydanie z 1930 r.), do zagadnienia odniósł się pierwszy raz szerzej w dziele *Swoboda i przymus w wychowaniu*⁷ (książka pisana w 1928 r., wydana w 1929 r.). W drugim z wymienionych dzieł, w którym Nawroczyński odnosi się do zagadnienia wolności w wychowaniu⁸, nie spotykamy jeszcze wykładni, czym ideał wykształcenia miałby być. Mamy jedynie stanowisko autora, który głosi potrzebę odwoływania się do ideałów pedagogicznych. Polemizuje w tym momencie z przytaczanymi przez siebie poglądami Teodora Litta (1880–1962), według którego ideały przyszłego życia, określane przez niego mianem ideałów wykształcenia, są zbyteczne. Stanowisko Litta jest następujące: chcąc przyczynić się do ukształtowania nowego człowieka, nowego społeczeństwa, trzeba pozwolić rosnąć nowemu pokoleniu – wskazanie to jest równoznaczne względem postulatu wprowadzenia swobodnego, autonomicznego rozwoju. Wychowawcy powinni unikać narzucania młodemu własnemu ideałowi wykształcenia, który z natury osadzony jest

⁶ Jaroszuk T. (2012), *Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego* [in:] Sztobryn S., Wasilewski M., Rojek M. (ed.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Łódź, p. 331.

⁷ Nawroczyński B. (1929), *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa.

⁸ Zagadnienie omówiłem w artykule: Kamiński K. (2014), *Kategoria wolności w wychowaniu Bogdana Nawroczyńskiego* [in:] Sztobryn S., Kamiński K., *Kategoria wolności w wychowaniu*, Łódź [w druku].

w przeszłości i teraźniejszości, a nie w przyszłości. Taki ideał jest obcy młodemu pokoleniu; będąc sztywną doktryną, nakłada pęta na młode, zawierające w sobie nieprzewidywalne możliwości, życie⁹.

Nawroczyński jednoznacznie nie godzi się na wyrugowanie z wychowania ideałów przyszłego człowieka i społeczeństwa. Przestrzega przed rezygnowaniem choćby z ideału wykształcenia, który – jak podkreśla – jest wyrazem głębokich potrzeb danego społeczeństwa¹⁰ – i jako taki jest w wychowaniu wysoce pożądany; będąc myślą przewodnią, zapobiega rozproszeniu i bezplanowości wysiłków wychowawczych. „Taką rolę odgrywał ideał człowieka dzielnego i pięknego w starożytnej Grecji. Taką rolę odgrywa ideał gentelmana we współczesnym wychowaniu angielskim”¹¹. Nawroczyński przyznaje rację Littowi, że ideały wychowania zakorzenione są w przeszłości i teraźniejszości, ale nie oznacza to jeszcze, jak pisze, że muszą one jedynie krępować, zupełnie nie stwarzając szans na rozwój, wyzwalenie. Oczywiście przy założeniu, że ideały nie będą bezwzględnie narzucane, a jedynie proponowane, pokazywane; jedne konfrontowane z innymi – przy zachowaniu swobody własnego sądu i własnego wyboru¹². Ostateczną, deklaratywną konstatacją zdają się być słowa: „twórczość w dziedzinie ideałów pedagogicznych powinna być w kulturze stale płonącym zniczem. Gdy on gaśnie, całemu wychowaniu zagraża martwota”¹³.

⁹ Nawroczyński B., *Swoboda...*, op. cit., p. 38–39.

¹⁰ Nawroczyński mówi wręcz o g ł o d z i e i d e a ł u , który jest najsilniejszy u dojrzewającej młodzieży, vide: Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 359.

¹¹ Nawroczyński B., *Swoboda...*, op. cit., p. 40.

¹² Ibidem, p. 42.

¹³ Ibidem, p. 41.

Nieautorytarne, a więc nie domagające się bezwzględnego posłuszeństwa, odwoływanie się do idei pedagogicznych jest wyrazem troski Nawroczyńskiego o młodzież i jej przyszłość. Można przyjąć, że Nawroczyński wychodzi z założenia: jakimi są dzisiejsi nauczyciele i wychowane przez nich pokolenie – takim będzie jutrzejsze społeczeństwo; jakie cele przyświecają nauczycielowi – takimi pokieruje się ukształtowany przez niego człowiek przyszłości. W przypadku zaś zanegowania przez młodych zastanych idei, te stają się zasadniczym punktem odniesienia dla tworzenia alternatywy. Rezygnacja z idei pedagogicznych byłaby równoznaczna z akceptacją swoistej pustki, pedagogicznego nihilizmu – przynajmniej w punkcie wyjścia, co znaczenie uniemożliwiłoby rozwój nauki o wychowaniu i samego wychowywania.

Słuszność czy wręcz konieczność odwoływania się do idei pedagogicznych idzie w parze z uwzględnianiem konkretnej rzeczywistości, i tylko wtedy ma pedagogiczny sens. Wychowanie jest przejawem konkretnego życia i nie może nie liczyć się z konkretnymi realiami. Ideały mają wyrastać z rzeczywistości i jej służyć. Twórczość w zakresie ideałów wychowania musi zatem korespondować z całym kontekstem rzeczywistego życia. Jak uzasadnia Nawroczyński, owa twórczość „swoje idealne struktury powinna opierać na badaniach życia społecznego, na wnikaniu w jego najgłębsze potrzeby kulturalne, w jego rozwojowe tendencje. Budując wysoko ku niebu, jak jodły, struktury te mają jednocześnie głęboko zapuszczać korzenie w macierzystą glebę. Co więcej, obowiązkiem pedagoga jest badać, jakie wyniki daje jego ideał, realizując się w wychowaniu. [...] Ideał wykształcenia nie może być dowolną improwizacją. Musi on odpowiadać pewnym wymaganiom, aby mógł wejść w życie,

aby mógł w niem odegrać rolę wychowawczą”¹⁴. Konkretyzując zakres wymagań stawianych ideałom pedagogicznym, Nawroczyński wskazuje na najgłębsze potrzeby społeczeństwa i dziecka¹⁵.

Ideał pedagogiczny a pedagogiczna praktyka – wykształcenie

Porządkując kwestie terminologiczne, Nawroczyński jednoznacznie czyni rozróżnienie między wychowaniem i nauczaniem a naukami o wychowaniu (pedagogika) i naukami o nauczaniu (dydaktyka)¹⁶. Pierwsze są systemem czynności praktycznych. Drugie tymczasem stanowią systemem sądów i przypuszczeń teoretycznych – w ramach których wyłania się właściwa przestrzeń dla definiowania ideałów pedagogicznych. Teoria pedagogiczno-dydaktyczna staje przed zadaniem odpowiedzenia na pytania typu: „co to jest wychowanie i nauczanie i jak się odbywa?”, ale także: „jakie są cele wychowania i nauczania, i jak te cele osiągnąć?”. Pedagogika i dydaktyka opisują i tłumaczą pewną grupę faktów, ale jednocześnie stają się naukami normatywnymi i praktycznymi: normatywnymi, bo oceniają środki wychowania i nauczania ze względu na cel tej czynności,

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Zależność ideałów pedagogicznych i rzeczywistych potrzeb Nawroczyński opisuje w następujący sposób: „Chcąc przy tworzeniu planów nauczania w należyty sposób uwzględnić potrzeby społeczeństwa i dziecka, musimy kierować się ideałami pedagogicznymi; chcąc zaś utrzymać w należyty sposób te ideały, musimy liczyć się z najgłębszymi potrzebami społeczeństwa i dziecka”, vide: Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 331.

¹⁶ W innym miejscu Nawroczyński wskazuje na odmienny stosunek pedagogiki do dydaktyki: „[...] teoria wychowania i teoria nauczania, czyli dydaktyka, razem wzięte składają się na całość, którą nazwiemy pedagogiką”, vide: Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 16. Różnica może wynikać z faktu, że w pierwszym wypadku Nawroczyński mówi o dzisiejszych trendach, a w drugim prezentuje raczej prywatne stanowisko. Przesunięcie akcentów w stosunku obszarowym pedagogika–dydaktyka ma jednak w naszych rozważaniach drugorzędne znaczenie, zważywszy na fakt (jak się okaże) zbieżności celów nauczania i wychowania w myśli Nawroczyńskiego, a to one są decydujące w rozumieniu idei wykształcenia

a praktycznymi, gdyż chcą być dla tych czynności uzasadnieniem¹⁷.

Owe zależności zachodzące pomiędzy teorią-ideałem i praktyką dotyczą również tytułowego terminu w y k s z t a ł e n i e . W kontekście praktyki pedagogicznej wykształcenie utożsamiane jest przez Nawroczyńskiego z wytworem czynności kształcenia. Z kolei koncentrując się na perspektywie teorii pedagogicznej, upatruje on w wykształceniu ideału pedagogicznego, kierującego czynnością kształcenia¹⁸. Ów ideał, jego zadaniem, nie daje się nigdy w pełni zrealizować – będą to zawsze próby nieudolne bądź połowiczne, niekonsekwentne, bądź w danych warunkach jedynie zadawałające. Wykształcenie-wytwór nigdy nie jest tym samym, co ideał wykształcenia. „Realizuje on się, co prawda, w wytworach kształcenia, podobnie jak ideał prawdy realizuje się w wynikach badań naukowych, a ideał cnoty w uczynkach moralnych, ale te realizacje są tylko przybliżeniem do ideału, nigdy nim samym”¹⁹.

Zastój w wykształceniu-wytworze jest przeciwieństwem wykształcenia. Wykształcenie domaga się dynamizmu, nieustannego wzrastania, by czynić świat wewnętrzny człowieka coraz bardziej bogatym i różnym. Bezkrzesność tak pojętego celu unaocznia się, gdy pomyślimy o przyswajaniu kultury stwarzanej przez niezliczone pokolenia, ale jeszcze wyraziściej ją sobie uświadomimy, gdy

¹⁷ Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 12–13. Poszukując analogii do prezentowanych poglądów, Nawroczyński pisze: „Różnica między wychowaniem i nauczaniem a tymi naukami pedagogicznymi jest nie mniejsza od tej, jaka zachodzi między ogrodnictwem a naukami ogrodniczymi albo leczeniem chorych a naukami lekarskimi. Podobny jest też ich związek. Jak nauki lekarskie są uzasadnieniem sztuki lekarskiej, a nauki ogrodnicze – sztuki ogrodniczej, podobnie pedagogika wraz z dydaktyką stanowią podstawę dla umiejętności wychowywania oraz nauczania”. Ibidem.

¹⁸ Ibidem, p. 96.

¹⁹ Ibidem.

przyjmujemy perspektywę kreowania twórczości, mającej zmierzać ku wzbogacaniu owej kultury i posuwaniu jej naprzód.

Ideał wykształcenia, choć jest jeden, może być realizowany rozmaicie. Trzeba bowiem uwzględnić różnorodność indywidualności ludzkich, różnorodność społeczeństw czy wielość kultur. Można mnożyć historyczne przykłady typów człowieka wykształconego, przy czym prawidłem pozostaje, że każdy z nich osiągał określoną strukturę duchową typową dla swojego środowiska życiowego²⁰.

Istota ideału wykształcenia

Najwyższym, najbardziej dalekosiężnym celem procesu pedagogicznego w teorii Nawroczyńskiego jest bogata i silna osobowość. W jego przekonaniu do tego celu może prowadzić zarówno nauczanie, jak i wychowywanie, między którymi istnieje bliski związek wyrażający się we wspólnocie celu, którym jest właśnie doskonalenie całego człowieka – w konsekwencji jako istoty samodzielnej i twórczej. Wspólną przestrzeń nauczania i wychowywania Nawroczyński określa mianem wykształcenia. „Dziedzina głębiej pojętego wykształcenia zachodzi częściowo na terytorium wychowania, częściowo na terytorium nauczania, przybierając co prawda w tych różnych swoich częściach nieco odmienny charakter”²¹ – pisał. Nawiązując do poglądów Georga Kerschensteinera (1854–1932), utrzymywał, że możliwa jest teoria wykształcenia, która niejako krzyżuje się z teorią wychowania (mającą na uwadze dobra moralne²²)

²⁰ Ibidem, p. 102–103. Wchodząc w szczegóły konkretyzujące jakość i zakres wykształcenia, można za Nawroczyńskim mówić o stopniach, rodzajach, stadiach wykształcenia itd. Ibidem, p. 102–118.

²¹ Ibidem, p. 15

²² Aspekt moralny teorii wykształcenia jest dla Nawroczyńskiego doskonałą okazją do ukazania wzajemnych związków peda-

i teorią nauczania (mającą na uwadze dobra poznawcze)²³. Na płaszczyźnie wykształcenia obie te drogi zbliżają się do siebie, by w konsekwencji przeciąć się ze sobą. Prezentowany punkt widzenia stwarza szansę opracowania pewnych centralnych zagadnień pedagogicznych, nie dzieląc ich pomiędzy wychowanie i nauczanie, co wobec wewnętrznego związku między nimi bywa nieraz sztuczne. Zatem powtórzmy: tak wychowanie, jak i nauczanie mają zmierzać do rozwijania całego człowieka, a wykorzystywanie rozmaitego materiału dóbr kulturowych oraz używanie rozmaitych metod przez wychowanie i nauczanie ma tutaj istotowo drugorzędne znaczenie²⁴.

Nawroczyński stara się przywrócić pierwotne, głębokie znaczenie pojęciu wykształcenia. Chodzi o czynność nadawania czemuś/komuś kształtu, formy, a konkretnie – w odniesieniu do człowieka – chodzi o formowanie jego charakteru, osobowości²⁵. „Wykształcenie jest jedną z tych struktur duchowych – zaznaczał Nawroczyński – które w myśleniu pedagogicznym odgrywają pierwszorzędną rolę. Do nich należy jeszcze: indywidualność, charakter moralny i osobowość”²⁶. Indywidualność decyduje o odrębności osobniczej

gogiki i filozofii. Można zatem stwierdzić, że opisywana przez Nawroczyńskiego idea wykształcenia jest przejawem czy elementem jego filozofii wychowania, której odrzucenie na gruncie pedagogiki skutkowało raczej zniekształceniem (niż wykształceniem) człowieka. Optując za pedagogiką jako nauką filozoficzną, Nawroczyński we wstępie do *Pism pedagogicznych* Johanna Friedricha Herbartu podkreśla, że: „Powinna nią być [pedagogika nauką filozoficzną], ponieważ człowiek należy w pełnym tego słowa znaczeniu wychować do cnoty; musi nią być, ponieważ bez znajomości natury człowieka błędzi w mroku, jeżeli chodzi o zdanie sobie sprawy z możliwości jego wykształcenia i zniekształcenia”, vide: Nawroczyński B. (1967), *Wstęp* [in:] Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław, p. XXVII.

²³ Jaroszuk T., *Teoria wykształcenia...*, op. cit., p. 331.

²⁴ Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., s. 15–16.

²⁵ Ibidem, p. 96.

²⁶ Ibidem, p. 118.

(to, czym jednostka ludzka różni się od innych jednostek, stanowi jej odrębność osobniczą). Struktury charakteru i osobowości pozostają już w ścisłym związku ze światem wartości. Na charakter, jako na strukturę prostszą, składają się dwa czynniki: pierwszym jest zdolność do postępowania stale według tych samych zasad, drugim kierowanie woli na cele istotowo wartościowe – czynnik kierunkowy²⁷. Drugi z wymienionych potocznie nazywany jest sumieniem człowieka. Najpełniejszą ze wszystkich idealnych struktur człowieka jest osobowość, którą osiąga się poprzez harmonijne organizowanie wszystkich czynników, składających się na istotę ludzką, dookoła ideałów, które stanowią kręgosłup powstającej całości duchowej, a które naturę ludzką rozwijają i uszlachetniają²⁸.

Ze strukturą osobowości bardzo ścisły związek ma struktura wykształcenia, która w przekonaniu Nawroczyńskiego jest składnikiem charakteru określanego mianem kierunkowego, czyli sumienia, które z kolei jest wynikiem czynności kształcenia²⁹. Widać stąd, że wykształcenie, jako ideał pedagogiczny, silnie zrośnięty jest z całą osobowością człowieka, a nie jedynie z jego poszczególnymi dyspozycjami, takimi choćby jak: wyćwiczony umysł³⁰, erudycja³¹, posiadanie

²⁷ „Charakterem moralnym nazwiemy taki charakter, w którym stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, z tym zastrzeżeniem, że wśród nich na pierwszy plan wybijają się cele moralne”, vide: ibidem, p. 120.

²⁸ Ibidem, p. 118–121.

²⁹ Ibidem, p. 122.

³⁰ „Wyćwiczenie umysłu może się nie łączyć z głębokim zamiłowaniem do życia umysłowego”, vide: ibidem, p. 97.

³¹ „Nagromadzone wiadomości [...] mogą być maską, pod którą ukrywa się barbarzyństwo lub pustka duchowa. Mogą być wreszcie bagażem, przytłaczającym wątły umysł i słabą indywidualność”, vide: ibidem.

wykształcenia³² itp. – wszystkie, nawet razem wzięte, stanowią jedynie surogaty wykształcenia³³.

Stawanie się wykształconym, w głębokim tego słowa znaczeniu (bycie wykształconym – w przeciwieństwie do posiadania wykształcenia), to w przekonaniu Nawroczyńskiego rozwijanie życia duchowego jednostki w zgodzie z kulturą duchową własnego narodu, ludzkości. Przystawianie i przetwarzanie dóbr kultury przez jednostkę ma dokonywać się w taki sposób, by stały się wewnętrznym życiem duchowym, sferą ideałów życiowych, rozpędem sił twórczych³⁴. „Wykształcenie powstaje z najściślejzego zespolenia się indywidualności wychowanka z głęboko przez niego przyswojoną zobiektywizowaną kulturą. Powstająca w ten sposób całość musi być przy tym harmonijna”³⁵.

Wśród zadań, przed którymi staje człowiek w związku z kształtowaniem osobowości, a na które zwraca uwagę w odniesieniu do twórczości Nawroczyńskiego Marian Nowak, można wskazać m.in.: przerabianie wiadomości na umiejętności, nabywanie zdolności uczenia się, przerabianie podawanego materiału na strukturę duchową

³² „Prawdziwego wykształcenia mieć nie można, jak się ma rzeczy, które można dostać w darze lub kupić, a potem podarować komu innemu, sprzedać lub zgubić. [...] Natomiast można i należy być człowiekiem wykształconym”, vide: ibidem, p. 98. „Ani tzw. świadectwa dojrzałości, ani nawet świadectwa szkół wyższych nie gwarantują głębiej pojętego wykształcenia, bo ono nie jest ani zbiorem wiadomości, ani nawet wyćwiczeniem umysłu, ale przepojeniem kulturą całego człowieka, vide: ibidem, p. 42–43.

³³ Ibidem, p. 99.

³⁴ Ibidem, p. 98–99. Nawroczyński zwraca uwagę na fakt, że życie duchowe człowieka wykształconego jest wynikiem oddziaływania zarówno czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Przykładem czynników zewnętrznych są dobra kulturalne, zaś wewnętrznych siły aktywne i twórcze człowieka, jego zdolności, zainteresowania, jego wreszcie indywidualność i formująca się osobowość, vide: ibidem.

³⁵ Ibidem, p. 99. Prawdziwe wykształcenie jest nie tylko postulatem pedagogicznym, ale i estetycznym – harmonia jest tutaj przejawem piękna wewnętrznego, vide: ibidem.

wychowanka, popieranie rozwoju zainteresowań wychowanka, osiąganie przez wychowanka jak najlepszych form postępowania itp. Nowak, przytaczając opinię Stefana Kunowskiego, podkreśla, że zadaniom tym brakuje myśli przewodniej, powiązania hierarchicznego, pragmatycznego lub chronologicznego³⁶. Z opinią tą można się zgodzić z punktu widzenia konkretnej praktyki wychowawczej. Jeśli zaś założymy, że przywołane zadania są doszczegółowieniem ideału wychowania, to wszelkie postulowane przez Kunowskiego spoistości, myśli przewodnie itp. wyłonią się dopiero z konkretnych okoliczności wychowawczych, typowych dla danego miejsca i określonego czasu, które jako takie lokują się poza obrębem zakreślanego ideału. Harmonia, którą sugeruje Nawroczyński, będzie zatem osiągnięta we wzajemnej koligacji ożywiających ideałów z realiami wychowania. Dopiero tutaj będzie można dostrzec coś, co Lech Witkowski mógłby nazwać „syntezą uniwersalizującą całość i pełnię”³⁷. Nawroczyński jednak owymi konkretyzującymi ideały szczegółowymi treściami nie zajmuje się.

Wracając do argumentacji Nawroczyńskiego, należy podkreślić, że stopień gwarancji uzyskania harmonijnego wykształcenia zależny jest od stopnia konsolidacji edukacji i kultury we wzajemnej zależności ich konstytuowania się. Jak to już zostało zasygnalizowane, wykształcenie z jednej strony jest przepajaniem kulturą całego człowieka, a więc zarówno jego intelektu, jak i uczuć oraz zdolności do działania³⁸, z drugiej,

³⁶ Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, p. 332.

³⁷ Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, Kraków, p. 67.

³⁸ Okoń W. (1999), *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa, p. 130.

będąc już przejawem życia duchowego człowieka, jest nadawaniem kulturze charakteru progresywnego.

Życie duchowe wykształconej i kreatywnej jednostki warunkuje rozwój żywej kultury, który w swojej istocie jest również procesem duchowym. Proces ten dokonuje się w twórczości religijnej, filozoficznej, naukowej, artystycznej, technicznej, społecznej, moralnej oraz w pracy kształcenia, nie pozbawionej również pierwiastków twórczych. Jako że wszystkie te procesy są najpełniejszym owocem wykształcenia, tak rozumiane wykształcenie Nawroczyński zalicza do dóbr kulturalnych. Samo materialne utrwalanie dóbr kulturalnych wyrażających się w utworach, narzędziach, znakach, formach społecznych stanowi raczej przejaw kultury martwej. Duchem ożywczym kultury, warunkującym jej przekształcanie, pogłębianie się, rozwój, jest nieustający wysiłek ciągłego zdobywania, ciągłego podejmowania prób na nowo zrozumienia jej wytworów. Pracę tę wykonują ludzie kształcący się i wykształceni. Nawroczyński tym samym uzasadnia przekonanie, że „wykształcenie jest tym dobrem kulturalnym, którego istotę stanowi urzeczywistnienie innych dóbr kulturalnych w jednostkach ludzkich. [...] Jednostce wytyka [wytycza] ono kierunek doskonalenia się wewnętrznego, społeczeństwu kulturalnemu zapewnia dopływ ludzi wykształconych, niezbędnych dla jego utrzymania się i coraz dalszego rozwoju”³⁹.

Kolejnym istotnym czynnikiem procesu wykształcenia jest rola „nauczyciela- wychowawcy”⁴⁰, którego zadaniem jest zatroszczenie

się o stworzenie jak najbardziej optymalnych warunków dla procesu rozwoju wykształcenia. Skuteczność kierowania tym procesem warunkowana zaś jest miłością dla dorastającej pod jego opieką istoty ludzkiej oraz poszanowaniem jej odrębności. W działalności nauczyciela nie ma celów władczych na zasadzie r z ą d u d u s z , stąd wychowawcą w ścisłym znaczeniu Nawroczyński będzie nazywał tego, „kto pośrednicząc między kulturą i wychowaniem kieruje procesem przyswajania sobie przez niego [wychowanka] dóbr kulturalnych”⁴¹. Nawroczyński ostatecznie sukcesu w dorabianiu się struktury duchowej człowieka będzie upatrywał w jego własnym wysiłku⁴². „Tylko martwe figury można lepić z wosku nadając im dowolną formę, malując dowolne kolory. Struktura duchowa człowieka musi być wytworem jego własnego rozwoju, któremu wychowawca tylko dopomaga, w czym jest podobny do ogrodnika pielęgnującego rośliny”⁴³.

definiowanego ideału wykształcenia, który integruje cele nauczania i wychowywania. Nauczyciel kształtuje umysły, wychowawca charaktery. Wspólność celu nauczania i wychowania, wyrażająca się celem, jakim jest wykształcenie, sprawia zaś, że można zamiennie używać pojęć: lub nauczyciel, lub wychowawca.

⁴¹ Ibidem, p. 100.

⁴² W tym względzie Nawroczyński pozostaje twórcą stosunkowo nowatorskim. Podkreśla, że wcześniejsza literatura pedagogiczna zajmowała się w zasadzie tylko pracą nauczyciela, pomijając pracę ucznia. Sam będzie propagował takie formy nauczania, które w efekcie uczyłyby uczniów, jak uczyć się samemu. Największe zasługi w dostrzeganiu w aktywności młodzieży podstawowego czynnika kształcącego przypisuje nowej pedagogice amerykańskiej z początku XX wieku, vide: ibidem, p. 200–202. Nawroczyński nie popada jednak w skrajność wyrażającą się w marginalizowaniu roli nauczyciela. Stoi na stanowisku, że „czynność nauczyciela powinna się łączyć z aktywnością uczniów w jedną harmonijną całość. Tę całość można nazwać współpracą [...]. Jedność tej współpracy ma nadawać ideał wykształcenia ożywiający nauczyciela i stopniowo przy jego współdziałaniu i pod jego kierunkiem realizujący się w młodzieży”, vide: ibidem, p. 204.

⁴³ Ibidem, p. 133–134. Naśladowanie rolników i hodowców w działaniach wychowawczych to typowo humanistyczny ideał znajdujący odzwierciedlenie w metaforze: *agri-cultura* – *cultura animi*, a wywodzący się od Thomasa More’a i Erazma z Rotterdamu. Dotykamy tu najpierwotniejszego znaczenia pojęcia

³⁹ Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 140–141.

⁴⁰ Ibidem, p. 99. Nauczyciel-wychowawca – taki zapis w oryginale proponuje często Nawroczyński dla podkreślenia wymowy

Uczyć się można tylko w działaniu, poprzez które wyrażają się osobiste potrzeby, zamiłowania, co z kolei warunkuje skuteczność tego procesu oraz uwidacznia aktywny i osobisty jego charakter⁴⁴.

Jeszcze większego znaczenia aktywność własna nabiera na etapie samokształcenia, które odbywa się już bez udziału nauczyciela, poprzez samo obcowanie z dobrami kulturowymi. Do samodzielnego rozwoju duchowego należy być jednak dobrze uprzednio przygotowanym. Należy osiągnąć wysoki stopień dojrzałości pod wpływem kształcenia. Wykształcony nauczyciel-pośrednik, jego osobowość, jest tutaj pierwszorzędym czynnikiem kształcącym. To nauczyciel jest często tą pierwszą postacią, w której przed młodzieżą ukazuje się ideał wykształcenia. By jeszcze mocniej uwypuklić sens prezentowanych poglądów, wskazujących na wysoką rangę nauczyciela w realizacji ideału wykształcenia, Nawroczyński przywołuje porzekadło autorstwa Mikołaja Reja, wedle którego *lepiej jest zawsze głos niż zdechła skóra, co ją na pergamin wyprawują*⁴⁵.

Zakończenie

Bogdan Nawroczyński za cel wychowania uznaje kształcenie osobowości przez wychowywanie i nauczanie⁴⁶. W charakteryzowanym procesie kształcenia nie można mówić

kultury, które etymologicznie wywodzi się od łacińskiego *cultus*, oznaczającego uprawę, pielęgnowanie, hodowlę, ale także wychowywanie, wykształcenie, uszlachetnianie, ogładę, sposób życia, vide: Kamiński K. (2012), *Without upbringing the true culture will not survive – reflections (on the output) of Stefan Swieżawski*, "Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis", No. 16, p. 106–115.

⁴⁴ Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 141.

⁴⁵ Ibidem, p. 205.

⁴⁶ Kunowski S. (1946), *Proces wychowawczy i jej struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii z 12 wykresami*, Lublin, p. 15–16.

o „skończonym” dziele. Tym samym pojawia się w twórczości Nawroczyńskiego humanistyczny ideał, który docenia każdy etap życia człowieka poprzez konieczność nieustannego rozwoju. Decydujący zdaje się jednak być przede wszystkim ten moment kształcenia, w którym rozwijające się jednostki ludzkie zaczynają urabiać swój smak, swoje poglądy, swoje ideały. Ostatecznie człowiek wykształcony jest ciągle gotowy do wzbogacania i urozmaicania swojego wewnętrznego świata. Dlatego „wykształcenie-wytwór nigdy nie może być i nie powinno być skończone. Będąc strukturą żywej jednostki ludzkiej ma ono żyć i rozwijać się nieustannie. Stagnacja w rozwoju moralnym, umysłowym, estetycznym jest przeciwieństwem prawdziwego wykształcenia; nieustanne narastanie – jego bardzo istotną cechą”⁴⁷. Narastanie wykształcenia, jak mówił Nawroczyński, odbywa się na tym etapie już pod wpływem pobudek płynących z samego wnętrza osobowości wykształconego człowieka, z jego zainteresowań. Na przyswajaniu dóbr kultury, na osobistym rozwoju nie należy jednak poprzestawać. Swój *continuum* będzie tutaj własna inicjatywa, twórczość ubogacająca kulturę⁴⁸.

Ludzi uszlachetnionych przez kulturę i zapłodnionych przez nią zarówno w swoich myślach, jak uczuciach i czynkach mieli kształcić polscy nauczyciele⁴⁹, nie zapominając o ideale wykształcenia, który „zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim przyswajająca je sobie

⁴⁷ Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 101.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem, p. 43; Okoń W., *Wszystko...*, op. cit., p. 130–131.

ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”⁵⁰.

Ambitne kryteria ideału wykształcenia były formułowane przez Nawroczyńskiego dziesiątki lat temu, ale nadal pozostają propozycją o niezbywalnych walorach humanistycznych. Sprzeciwiają się duchowej pustce, nie akceptują pozorowania rozwoju. Zamiast obarczania młodzieży rozpraszającą umysły i charaktery erudycją szkolną, uwypuklają doniosłość formowania młodego pokolenia z wizją promiennego kształtu przyszłego człowieka i przyszłego społeczeństwa. Urzeczywistnieniem opisywanych wyobrażeń ma być proces kształcenia, z założeniem łągodzenia pedagogicznej antytezy wyrażającej się w przeciwieństwie zachodzącym między szkołą a życiem. ■

Krzysztof Kamiński

Lodz, Poland

signum18@op.pl

Keywords: Bogdan Nawroczyński, personality, upbringing, teaching, ideal of education

Ideal of Education According to Bogdan Nawroczyński

Abstract

Bogdan Nawroczyński (1882–1974) was a person with a broad scope of interests and versatile Polish pedagogue. What is of particular importance among various aspects of his oeuvre is a topic of purposefulness of pedagogical activity. The foreground here constitutes educating pupil's personality. It is about building up an independent and creative, powerful and rich personality which is capable of maintaining a complicated social life on the achieved level and securing its further development. Upbringing and teaching should attempt to achieve this goal. At the same time, in Nawroczyński's conception both these ways approximate and cross each other. Here appears an ideal of education in which the theory of upbringing (bearing in mind moral goods) and theory of teaching (which values cognitive goods) overlap. Education, as a pedagogical ideal is strongly connected with the whole personality of a human being, not only one's individual predisposition.

Krzysztof Kamiński, PhD, the assistant professor in the WSP in Lodz and in the SSW CB. His research interests are philosophy of education, with particular emphasis on Polish philosophy of education of the interwar period, www.kaminski-ebik.eu.

⁵⁰ Nawroczyński B., *Zasady...*, op. cit., p. 102.

Kantowski obraz nauczyciela – kilka uwag o mądrości i wiedzy

Aleksandra Mordzińska

Łódź, Polska

aleksandra.mordzinska@interia.eu

Słowa kluczowe: Immanuel Kant, mądrość a wiedza, kantowski obraz nauczyciela, powołanie człowieka i nauczyciela, człowieczeństwo i jego rozwój

Naśladować czyjeś myśli nie znaczy filozofować – do tego trzeba myśleć samodzielnie i to a priori¹.
Filozof wnika w prawidła mądrości, mędrzec zaś według nich postępuje².

IMMANUEL KANT

Niniejszy artykuł, co sugeruje poniekąd już sam tytuł, będzie stanowić pewnego rodzaju próbę ukazania możliwych do zaistnienia (i z pewnością dających się odnaleźć także w dzisiejszej rzeczywistości) postaw nauczyciela, jakie można uchwycić na marginesie rozważań prowadzonych przez Immanuela Kanta w kilku zaledwie wybranych z jego obszernego dorobku pracach, zwłaszcza zaś w *Encyklopedii filozoficznej*³.

¹ Kant I. (2003), *Encyklopedia filozoficzna*, Kraków, p. 30.

² Ibidem, p. 32.

³ Należy zaznaczyć, iż na całość tego tekstu składają się, poza notatkami z kantowskich wykładów prowadzonych w ramach samego przedmiotu encyklopedii filozoficznej, również wybór uwag o metafizyce i listów pochodzących z lat 1769–1781. Dla tego artykułu znaczenie najistotniejsze mają informacje zawarte w pierwszej

Aleksandra Mordzińska, mgr, doktorantka UŁ. Członek Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B. Trentowskiego.

Na wstępie wyjaśnienia wymaga pochodzenie wspomnianego powyżej tekstu, którego powstanie datowane jest na rok 1775⁴, a więc na sześć lat przed ukazaniem się głównego dla całej filozofii krytycznej dzieła – *Krytyki czystego rozumu*. Praca ta jest jedynie zbiorem dokonanych przez anonimowego autora zapisków, pochodzących z prowadzonych przez filozofa wykładów, w których „z pewnością nie wszystkie sformułowania pochodzą wprost od Kanta, ale – jak podaje Artur Banaszekiewicz – jego styl i sposób myślenia są dobrze rozpoznawalne”⁵, co pozwala wykluczyć inne ich pochodzenie⁶.

Dla niniejszego artykułu podstawowym źródłem odniesień pozostają prowadzone przez Kanta wykłady w zakresie przedmiotu zwanego encyklopedią filozoficzną, na których treść składają się „zagadnienia z zakresu szeroko pojętej filozofii”⁷, traktujące o naukowych elementach

części *Encyklopedii filozoficznej* Kanta i bezpośrednio będące zapisem tychże wykładów prowadzonych przez samego filozofa.

⁴ Jak podaje Artur Banaszekiewicz we wstępie do *Encyklopedii filozoficznej*, data powstania rękopisu wykładów z tego przedmiotu, prowadzonych przez Kanta w latach 1770–1780, została ustalona na podstawie odwołań do „obecnych w tekście wzmianek o Jacobim i Oswaldzie – najprawdopodobniej powstał on w trakcie letniego semestru 1775 r.”, vide: Banaszekiewicz A. (2003), *Prenatalna historia Krytyki czystego rozumu* [in:] Kant I., *Encyklopedia filozoficzna*, op. cit., p. 20–21.

⁵ Ibidem, p. 19.

⁶ Z korespondencji listownej z dnia 15 XII 1778 r. adresowanej do Herza wynika, iż notatki te, choć znalazły się w posiadaniu samego filozofa, z braku czasu nigdy nie zostały przez niego autoryzowane. Obecnie dostępny jest tylko jeden egzemplarz tych zapisków, który znajduje się w posiadaniu berlińskiej biblioteki – *Stiftung Preußischer Kulturbesitz, Staatsbibliothek Berlin*, vide: ibidem, p. 19–20.

⁷ Ibidem, p. 18–19.

ludzkiego poznania, nie mające jednak typowego dla encyklopedii charakteru – w oświeceniowym rozumieniu tego słowa.

Tekst ten umożliwia prześledzenie początku drogi samego Kanta w dochodzeniu do jego filozofii krytycznej, dostarczając „pewnych informacji na temat ówczesnego stanu poglądów autora *Krytyki czystego rozumu* na naturę i status czystych pojęć intelektu oraz niektórych zagadnień metafizycznych”⁸. Jednak uważny czytelnik odnajdzie tam jeszcze jedną, nader interesującą szczególnie dla pedagoga, rzecz – kantowski obraz nauczyciela.

Kant, będąc czynnym wykładowcą akademickim uniwersytetu w Królewcu, prowadził zajęcia między innymi z filozofii, antropologii, pedagogiki, geografii fizycznej czy choćby ze sztuki fortyfikacji, zaś w latach 1770–1780 dane mu było wykładać aż sześciokrotnie encyklopedię filozoficzną⁹.

By w pełni zrozumieć charakter tych wykładów, należy pamiętać, iż w czasach Kanta uniwersytety charakteryzowały się odmienną od dziś znanej organizacją, pełniąc raczej funkcję społecznego wychowawcy, gwarantującego dobro państwa i polityczno-religijną jedynomyślność. Nie były to w dzisiejszym rozumieniu placówki prowadzące – poza funkcją dydaktyczną – szeroko zakrojoną działalność badawczo-naukową, lecz instytucje edukujące swych studentów w zgodzie z interesem państwa, których główne zadanie sprowadzało się do kształcenia lekarzy, księży i państwowych urzędników¹⁰.

⁸ Ibidem.

⁹ Vide: Ibidem, p. 18–21.

¹⁰ W czasach Kanta uniwersytet składał się z czterech fakultetów: trzech fakultetów wyższych, na których kształcono księży, lekarzy i państwowych urzędników, oraz jednego fakultetu niższego – filozofii, pełniącej „funkcję ogólnego stopnia wstępnego, który tak podnosił poziom wykształcenia przeważnie

Nauczyciele akademicy swe zajęcia prowadzili w oparciu o wybrane i przyjęte przez państwowych i uniwersyteckich cenzorów podręczniki, które wraz z autorskimi komentarzami prowadzącego stanowiły podstawę wykładanego na uczelni przedmiotu¹¹. Analogicznie postępował także sam Kant, przyjmując za podstawę dla wykładanej metafizyki podręcznik Alexandra Baumgartena, zaś w przypadku encyklopedii filozoficznej pracę Johanna Georga Heinricha Federa. Treść wykładów stawała się podstawą sporządzanych przez studentów zapisków, z których z kolei powstawały skrypty akademickie, będące nieocenionym źródłem poglądów samych wykładowców¹². Istotnie więc bardzo prawdopodobnym zdaje się być fakt, iż taka właśnie sytuacja mogła mieć miejsce w przypadku *Encyklopedii filozoficznej* Immanuela Kanta – tekstu wytyczającego horyzont problemowy podejmowanego na łamach niniejszego artykułu tematu.

Prowadzone w tym zakresie przez Kanta zajęcia nie były jedynie powieleniem myśli zawartych w podręczniku Federa, lecz stały się – o czym pisze A. Banaszekiewicz – „pretekstem do przedstawienia własnych poglądów na temat zasadniczych problemów filozoficznych”¹³.

Warto pamiętać o tym, iż Kant to nie tylko filozof, z jednej strony wykraczający znacznie poza atmosferę oświecenia, z drugiej zaś pozostający

bardzo jeszcze młodych studentów, by mogli oni z pożytkiem uczęszczać na kolegia trzech wyższych fakultetów [...]”, vide: Żelazny M. (2003), *Kantowska idea uniwersytetu* [in:] Kant I., *Spór fakultetów*, Toruń p. 13.

¹¹ Wykładowca ówczesnego uniwersytetu mógł także samodzielnie tworzyć własne kompendium w zakresie wykładanego przedmiotu. Taki przywilej obejmował jednak nauczycieli zajmujących odpowiednie stanowiska i wykazujących się przy tym niezbędnymi kwalifikacjami, np. profesorów kierujących katedrami.

¹² Vide: Żelazny M., *Kantowska idea uniwersytetu*, op. cit.

¹³ Banaszekiewicz A., *Prenatalna historia...*, op. cit. p. 20.

pod silnym wpływem swej epoki, ale to zarazem nauczyciel akademicki, który wykładając przez wiele lat na królewieckim uniwersytecie, przebywał w ciągłym kontakcie z młodzieżą, oddziałując na jej światopogląd. Należy więc mieć na uwadze, iż przedstawione w *Encyklopedii filozoficznej* poglądy wypływają z jego wieloletniej praktyki pedagogicznej i – co istotne – znajdują swe ugruntowanie w całokształcie głoszonych przez niego poglądów.

Tak oto filozoficzny horyzont myśli Kanta i jego pedagogiczne doświadczenie tworzą fundament kantowskiej koncepcji nauczyciela, w której prymatem – w zgodzie z całą filozofią krytyczną – staje się kształcenie rozumu, intelektu i odwagi w podejmowaniu wysiłku samodzielnego myślenia¹⁴. „Nauczyciel – mówi Kant – nie powinien uczyć myśli lecz myślenia, nie powinien nieść studenta, lecz go prowadzić, jeśli chce, by w przyszłości chodził on o własnych siłach”¹⁵. Ma więc być on mentorem, pełniącym rolę skromnego mistrza, który poprowadzi swego ucznia do rozumnej samodzielności, nakładając na niego obowiązek i zarazem zadanie bodaj najtrudniejsze ze wszystkich – zadanie krytycznego samopoznania, przybliżające poznający podmiot do stanu oświecenia swego rozumu. Te dążenia jawią się tu jako najistotniejsze ze wszystkich, jakie myślący podmiot jest zobligowany podjąć na drodze swego rozwoju. To stawia przed nauczycielem nie lada wyzwanie, bowiem „dobrze jest samodzielnie myśleć – pisze Kant – lecz nie jest dobrze uczyć się samodzielnie”¹⁶. Przekazać z jednej strony

samą tylko treść, ucząc przy tym, iż to nie ona pozostaje centralnym punktem całej edukacji, nie przedstawiając ponadto dla rozumu większej wartości. Informacja i treść bowiem nigdy nie będą mogły mierzyć się z nauką samodzielnego myślenia, pozostającą zawsze najwyższym celem kształcenia. Wszak „wiedza człowieka uczonego – jak podaje Kant – zasadza się na wglądzie, a nie na gromadzeniu informacji”¹⁷. Kant jest przekonany, iż teoria służy tylko praktycznej zręczności, jaka jest niezbędna dla poprawnego wykonywania zawodu lekarza, duchownego czy urzędnika. Jednak ważniejszą od tej zwykłej z r e c z n o ś c i pozostaje sztuka samodzielnego posługiwania się swym rozumem.

Jednak w jaki sposób postępować ma nauczyciel, którego rola zasadza się na intelektualnym i moralnym prowadzeniu ku samodzielności, skoro sam lud „chce być kierowany, tzn. (w języku demagogów) chce być otumaniony”¹⁸? W tej sytuacji przecież intencje uczącego stoją w jawnej opozycji do uczących się, ta skonsolidowana podmiotowość ludzkości – kantowski lud – nie chce podejmować wysiłku myślenia, nie chce porzucić stanu swej niedojrzałości, „gdyż lud w sposób naturalny najbardziej ulega temu, co w najmniejszym stopniu wymaga od niego wysiłku i konieczności robienia użytku z własnego rozumu [...]”¹⁹.

Ten lud chce pozostać w epoce oświecenia, lecz nie chce być oświecony. A przecież sama natura chciała, by nie tylko uciechy, lecz również zdolność rozumienia i mądrość uprzyjemniały człowiekowi jego życie²⁰, by „nie przypadła mu

¹⁴ Ten podejmowany przez Kanta wątek znajduje swe szersze uzasadnienie w rozprawie: Kant I. (2005), *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie* [in:] idem, *Rozprawy z filozofii historii*, Kęty.

¹⁵ Q.a. Banaszkiewicz A., *Prenatalna historia...*, op. cit., p. 17.

¹⁶ Kant I., *Encyklopedia filozoficzna*, op. cit., p. 61.

¹⁷ Ibidem, p. 28.

¹⁸ Kant I., *Spór fakultetów*, op. cit., p. 73.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Vide: Kant I. (2005), *Idea powszechnej historii w aspekcie światowym* [in:] idem, *Rozprawy z filozofii historii*, op. cit., p. 33.

żadna inna szczęśliwość lub doskonałość aniżeli taka, jaką uwolniwszy się od instynktu, osiągnąć może sam, mocą swego rozumu”, wykraczając poza mechaniczny porządek zwierzęcego istnienia²¹. Nauczyciel – przewodnik ma więc wprowadzić człowieka na tę wymagającą wiele trudu i wysiłku drogę, gdzie odpierając czyhające nań uciążliwości, „w efekcie przeobrażenia samego siebie poprzez swe postępowanie”, stanie się on godnym swej pomysłowości, będącej nagrodą za prowadzenie rozumnego życia²².

Wedle tej optyki, nauczyciel został powołany, by oświecać i wskazywać drogę wiodącą do samorozwoju, zachęcając do porzucenia bezpłodnego marazmu, w który wikła się ludzkość. Ma on wspomagać człowieka w jego mozolnym wydobywaniu się z niedojrzałości, będącej „nieumiejętnością w posługiwaniu się własnym rozumem bez przewodnictwa innych”²³. *Sapere aude!* – to credo, na straży którego stać powinien nauczyciel, czyniąc swą postawą największą z przysług, jakie oddać może swym studentom – nie zabiegać rozmyślnie o to, by za wszelką cenę uparcie utrzymywać ich wolność pod swym kierownictwem, uniemożliwiając stopniowe wydobywanie się ze stanu barbarzyństwa²⁴. Dla Kanta nie pozostaje wątpliwym fakt, iż człowiek „jest zwierzęciem, które – żyjąc pośród innych zwierząt swojego gatunku – potrzebuje pana”²⁵. Czy tym panem może być nauczyciel, który ćwicząc krytyczny, autorefleksyjny sposób myślenia, podejmie się

²¹ Ibidem.

²² Ibidem, p. 34.

²³ Kant I., *Odpowiedź na pytanie...*, op. cit., p. 44.

²⁴ „Ludzie sami stopniowo wydobywają się z barbarzyństwa (*Rohigkeit*), jeżeli tylko rozmyślnie nie zabiega się (*künstelt*) o to, by ich w nim nie zatrzymać”, vide; ibidem, s. 49.

²⁵ Kant I. (1966), *Pomysły do ujęcia historii powszechnej w aspekcie światowym* [in:] Kroński T., *Kant*, Warszawa, p. 182.

trudu ciosania tego rosochatego drzewa, z jakiego zrobiony jest człowiek, choć w opinii samego Kanta niemożliwe wydaje się, by móc otrzymać z niego coś zupełnie prostego?²⁶ Odpowiedź powinna pozostać twierdzącą z uwagi na pełnioną przez nauczyciela doniosłą misję, jaką jest kształtowanie ludzkiego życia ku lepszemu – nie tylko życia jednostki, lecz istnienia pojmowanego w dziejowej perspektywie trwania całej ludzkości. On tę jałową na początku jaźń przekuwać musi nieustannie w jej myślące stawanie się, przybliżając ją za każdym razem do nieosiągalnej na płaszczyźnie jednostkowej – zdaniem Kanta – idei, do kryształicznie przejrzystej i rozumnej osobowości, dla której to stawanie się zawsze pozostanie tylko niekończącym się *b y c i e m w d r o d z e*. A przecież konstytutywnym elementem pedagogicznego i zarazem człowieczego posłannictwa, które stoi w zgodzie z kantowską ideą powołania człowieka, jest przekraczanie granic, zwłaszcza granic samego siebie.

Jak zatem jawi się to powołanie człowieka i jaką misję pełnić powinien nauczyciel w świetle kantowskich rozważań? Bezsprzecznie nadrzędnym priorytetem wydaje się być zdolność krytycznego myślenia – samodzielnego myślenia, przybliżającego jednostkę ku osiągnięciu stanu jej bezwzględnej dojrzałości. To dynamiczny, nieprzerwany i wielowymiarowy proces samorozwoju, sięgający każdej sfery ludzkiego istnienia. Tu stawką najwyższą jest próba doprowadzenia do kresu i ostatecznych możliwości granic swego rozumu – na przekór wszelkim dławiącym ludzki potencjał barierom. Kant ma na myśli nie tylko podmiot, którego istnienie jest zbyt krótkie, by sięgnąć „nieba gwieździstego” w tak ulotnej chwili,

²⁶ Ibidem.

jaką jest ludzkie życie. Kant mówi o postępie ludzkości w perspektywie wielopokoleniowej, o rozkwicie człowieczeństwa na przestrzeni nie tylko historycznej, lecz znacznie wykraczającej poza teraźniejszość. W tym kontekście krystalizuje się wizja nauczyciela dbającego o rozwój przyszłych generacji, który epatując swą mądrością (nie tylko erudycyjną wiedzą), tworzyć ma jego załączek, którego pełny rozkwit następować będzie w toku trwania kolejnych generacji.

Nauczyciel wspierać ma samodzielny sposób myślenia, który jest czymś o wiele bardziej korzystnym niż uczynienie ze swych uczniów uczonych i erudytyw²⁷. Jego powołaniem, jak i powołaniem człowieka w ogóle, nie jest więc wiedza, a mądrość, albowiem każdy jest zobowiązany do samodzielnego, krytycznego posługiwania się swoim rozumem. Kant nie chce kształtować jedynie studenta i przyszłego fachowca, lecz przede wszystkim człowieka. Erudycyjne, czysto praktyczne wykształcenie, pozwalające nabyć szereg umiejętności, powinno zostać poprzedzone rozwijaniem osoby i zadatków człowieczeństwa. Świadomość konieczności autorefleksji i samorozwoju oraz zdolność krytycznego myślenia jest zatem swoistym remedium na zawinioną niedojrzałość, w jaką człowiek popadł z własnej winy, zaś rolą nauczyciela jest uświadomienie tego tak ważnego zadania, jakie każdy człowiek zobowiązany jest wziąć na swe barki samodzielnie. Ma on wskazać drogę, na którą człowiek wkroczyć musi sam, nie zbaczając z niej do końca swego życia.

Tych kilka wybranych węzłowych momentów kantowskiej wizji nauczyciela i jego posłannictwa stanowi trzon pedagogicznej koncepcji filozofa, której punktem archimedesowym okazuje się

być krytyczny rozum znający siebie i własne ograniczenia, ale mimo to zawsze dążący do ich przełamywania i transcendowania poza nie w imię rozkwitu idei człowieczeństwa.

Nauczyciel to osoba, która zajmuje się rozumem i uczy się nim posługiwać²⁸, która posiadając praktyczną znajomość ludzi, ponosi odpowiedzialność nie tylko za przekazane treści, ale zwłaszcza za rozbudzanie w uczącym się podmiocie wewnętrznego zainteresowania pielęgnowaniem swych zadatków aż do pełni ich rozkwitu, zmuszając swą postawą do krytycznej zadumy i podejmowania wysiłku na drodze nigdy nieustającego samorozwoju. Ma on nie tylko kształcić myślenie, lecz również uczyć, jak należy je korygować²⁹.

W *Encyklopedii filozoficznej* Kant wskazuje jeszcze na dwie znacznie od siebie odbiegające postawy, jakie przypisuje nauczycielom, w których uwidacznia jaskrawą wręcz różnicę nie tylko w rozumieniu misji czy podejścia do stawianych zadań, lecz przede wszystkim odmienność, jaka zachodzi między pojęciami wiedzy i mądrości, ustanawiając zwierzchnictwo tej drugiej. Dla Kanta nauczyciel to człowiek posługujący się rozumem, który jednocześnie z racji swej praktyki zawodowej winien nim się zajmować. W gronie tychże osób predestynowanych – z racji powierzonego im urzędu – do niesienia pomocy w rozumnym i świadomym wyzwalaniu się jednostki spod pręgierza obcych rozumowi struktur świata pozorów, Kant wyszczególnia dwa podejścia: pierwsze określa mianem *r o z u m o w e g o s z t u k m i s t r z a*, drugim jest *p r a w o d a w c a r o z u m u*, „który nie norm naucza, lecz maksym, nie zważając przy tym na

²⁷ Vide: Kant I., *Encyklopedia filozoficzna*, op. cit.

²⁸ „Myślenia – mówi Kant – uczymy się: 1) dzięki pouczeniom nauczyciela, 2) dzięki czytaniu książek”, ibidem, p. 58.

²⁹ Ibidem, p. 38.

przedmiot³⁰. Sztukmistrzem jest ten – powiada Kant – kto jedynie ogranicza się do samych spekulacji, które nie dają szans na urzeczywistnienie swego prawdziwego powołania, lecz wzbudzają jedynie żądzę i podziw dla czystej wiedzy, co nie prowadzi do krzewienia mądrości. „Nie należy przecież ciągle spekulować, lecz trzeba też kiedyś pomyśleć o zastosowaniu [tych spekulacji]”³¹, a to już nie tylko sama w sobie wiedza (niebędąca powołaniem człowieka), lecz umiejętność jej praktycznego zastosowania i przeniesienia w obszar życia, co dobitnie świadczy o zdolności nie tylko refleksyjnego podejścia do czystych treści, lecz robienia właściwego użytku z własnego rozumu.

Mądrość zawierać ma w sobie prawdziwy cel, jakim pozostaje ludzka egzystencja, a jej kardynalnym powołaniem jest człowiek, jego dobro i rozwój. Mędrcom więc jest ten, kto zdaniem Kanta „stara się określić najwyższe cele i wyznaczniki swojego rozumu”³², sam wedle nich postępując i prowadząc swym przykładem drugiego człowieka ku jego przeznaczeniu, urzeczywistniając tym zamysł i postawę prawdziwego przewodnika rozumu³³. „Jego poznania skierowane są więc ku powołaniu człowieka”³⁴, ku mądrym życiu prowadzonemu w zgodzie z rozumem.

Sztukmistrz – w przeciwieństwie do prawdziwego nauczyciela mądrości – pomnaża zaledwie

³⁰ Kant I., *Encyklopedia filozoficzna*, op. cit., p. 31.; Kant uważa filozofię za dyscyplinę, której przedmiot stanowią wszelkie ludzkie wiadomości o rzeczach. Traktuje ona „o prawidłach poprawnego używania intelektu i rozumu. Prawidła te są albo maksymami, albo normami. Maksymami są prawidła określające cele, normami zaś prawidła wskazujące środki osiągnięcia wszelkich możliwych celów [...]”. To czyni z filozofii najwyższy trybunał rozumu. Ibidem, p. 30–31.

³¹ Ibidem, p. 37.

³² Ibidem, p. 32.

³³ „Używanie rozumu ze względu na cele jest najszlachetniejszym jego zastosowaniem”, vide: ibidem.

³⁴ Ibidem.

odkrycia i powiększa wiedzę. Zgłębiając raptem prawidła mądrości, nie kieruje się nimi w swoim życiu i nie wiąże ich z najwyższymi celami swego rozumu, powodowany jedynie ludzkim pragnieniem posiadania wiedzy, nie zaś potrzebą rozumnego życia. Nie potrafi on wszystkich swych spekulacji i całej swej erudycji powiązać z celami, pozostając tylko nauczycielem wiedzy. Ponieważ posiada jedynie wiedzę o wszystkich rzeczach, nigdy nie będzie mu dane stać się prawdziwym przewodnikiem i prawodawcą rozumu, nie przestąpi on progu świątyni mądrości.

Podjęty tu temat nie sposób definitywnie i wyczerpująco zamknąć w obrębie rozważań zapisanych w tak niewielkim horyzoncie, jaki wyznaczają wybrane z całego kantowskiego dorobku prace ujęte w niniejszym artykule, zwłaszcza zaś najczęściej cytowana *Encyklopedia filozoficzna*. Dalekosiężne konsekwencje wypływać będą także z etycznej wykładni ludzkiego przeznaczenia, co nie pozostaje bez wpływu na pedagogiczny koncept Kanta, w którym kardynalne pytanie o wartości oraz gruntowna krytyka ideałów moralnych wprost prowadzi do imperatywu kategorycznego, będącego usankcjonowaniem znaczenia rozumu praktycznego. Wydobyć elementów konstytutywnych kantowskiego zamysłu ujawnia więc, że fundamentalną rolę zawsze odgrywać będzie podmiotowy akt rozwoju świadomości moralnej.

Na zakończenie, by móc właściwie zrozumieć, jaką postawę nauczyciela oferuje Kant, trzeba zawsze mieć na uwadze rzecz najważniejszą, jaka sygnuje całą kantowską filozofię krytyczną – rozum, podejmujący się nieustannie krytyki nad samym sobą i ustanawiający w ten sposób swój własny trybunał nad zadaniem najważniejszym, jakim staje się dla samopoznającego podmiotu wyjście

z niedojrzałości, w którą popadł sam z własnej winy. Zadanie to zmierza do przekraczania samego siebie w ramach wytyczonych przez granice możliwego poznania i nieustannego dążenia do osiągnięcia stanu oświecenia. „Ponieważ jednak «nic nie ma poza rozumem, co by sprostować mogło nasz sąd w jego obrębie», to wychowawcą rozumu może być i jest tylko i wyłącznie sam rozum”³⁵. Człowiek i jego przeznaczenie oddane więc zostały pod krytyczną instancję rozumu teoretycznego i praktycznego. To, co Kant pragnie zakomunikować czytelnikowi, co determinuje całą jego koncepcję, stając się cechą dystyngtywną tego projektu, to ustanowienie czymś wiecznie aktualnym obowiązku nieustannego i refleksyjnego myślenia i stałego poddawania pod krytyczny namysł sensu ludzkiej egzystencji. Parafrazując więc słowa Kanta, nie wystarczy jedynie naśladować czyichś myśli, trzeba jeszcze myśleć samodzielnie i to *a priori*³⁶, i tak oto jawi się rola nauczyciela, który doprowadzając nieomal do paroksyzmu istotność i rolę samodzielnego myślenia, kształtuje u swego ucznia zdolność do samorefleksji i podejmowania krytyki własnych sądów. Maksyma, jaką zawsze winien mieć na uwadze nauczyciel mądrości, to nie tylko kantowskie zawołanie *sapere aude!* To także – a może zwłaszcza – życie prowadzone w zgodzie z tym, czego Kant naucza. W ten jedynie sposób można bowiem pozostać wiernym samemu sobie. ■

³⁵ Banaszkiewicz A., *Prenatalna historia...*, op. cit., p. 22.

³⁶ Kant I. (2003), *Encyklopedia filozoficzna*, Kraków, p. 30.

Aleksandra Mordzińska

Lodz, Poland

aleksandra.mordzinska@interia.eu

Keywords: Immanuel Kant, the difference between wisdom and knowledge, Kant's vision of teacher, vocation to teacher and human being, humanity and its development

Kant's Vision of the Teacher – Several Comments on Wisdom and Knowledge

Abstract

This very article is only an attempt at depicting two teacher attitudes, which appear in Kant's vision of teaching. For this presentation the main source is a little and not quite known Kant's book entitled *The Encyclopedia of philosophy*. In Kant's vision of teacher and in his whole educational concept seems to be at first one the most important thing – the pure reason, which is mostly connected only with wisdom, not with knowledge. Additionally this article touches on problem connected with the difference between wisdom and knowledge.

Aleksandra Mordzińska, master degree, PhD student, Members of Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B. Trentowskiego.

Aesthetic Self-knowledge as a Pedagogical Category

Mirosława Zalewska-Pawlak

Lodz, Poland

mmmjk@poczta.onet.pl

Keywords: Aesthetic and pedagogical categories, the pedagogy of culture

1. The concept of self-knowledge according to Irena Wojnar

In the 1980's Irena Wojnar contributed to Polish pedagogy with her views on aesthetic pedagogy. This was a topic addressed in the framework of the already popular theory of education through art. According to Wojnar interpretation of aesthetic self-consciousness may vary. Art is its permanent origin – its various types of acts of the variation of the human situation, the stability of the human experience: „aesthetic self-consciousness is the human knowledge about themselves, very intimate knowledge, personal, somehow obtained during the process of creating art or through experiencing it, which combines aesthetic sensations and actions”¹.

¹ Wojnar I. (1982), *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa, p. 5.

Mirosława Zalewska-Pawlak, Professor, Faculty of Educational Sciences Department of Artistic Education University of Łódź. She has been head of the Department of Artistic Education since the year 2004.

Thanks to art, the human disposition, his ability to think creatively, sensitivity, the ability to personally respond to stimuli from the world reveal themselves in a unique and exceptional way. Art can be a source of knowledge about man not only through the prism of human knowledge or experience, but it is also a tool that develops man and is also a source of aesthetic self-consciousness.

Wojnar presented various concepts of art in order to answer the following question: what specific elements of human self-knowledge are revealed through the prism of these views? She received the following answers²:

- there is a correlation between the most precious of human values and art, which is an expression of these values;
- in the views of many authors aesthetic self-knowledge is identified with the process of learning about the ideal of humanity.
- aesthetic self-consciousness by putting the truth of life over the perfect truth of art, reveals human nature, implicit and dramatic, beyond the duality of ideals and reality, beyond good and evil, beyond the educational aspect. This perpetuates the belief that humanity is based on the authenticity of experiencing; on the creative experience here and now, in the acts of expression, intensifying the experience of interpersonal relations or based on personal experience. Wojnar formulated her concern about the

² Ibidem, p. 229.

direction of the importance of aesthetic self-consciousness in relation to the growing trends of civilization development. These included³:

- the views of technocratic utopians bypass the problem of sublime values. They search for guarantees of specifically understood art as enriching the world of objects in a pragmatic-utilitarian way (mechanism that doubles human creative force).
- aesthetic self-knowledge is constantly under the influence of the growth of civilization. Not only works of art depict a man caught up in growing threats and conflicts. Some raise their concerns about the positive effect of art on human formation thereby questioning the durability of the aesthetic thread of human personality.

A man must find guarantees for individual choice and actions within himself.

2. The psychological concept according to Jozef Kozielecki.

The concept of self-knowledge as a cognitive category was researched by J. Kozielecki⁴. In his view, self-knowledge is a system of personal judgments. The basis is a the consciousness of self. It is a dynamic and functional structure. It consists of five types of opinions⁵: descriptive, self-esteem, judgments about personal standards, communication opinions, opinions on generative rules.

Three factors have influence on the creation of self-knowledge:

- social interaction and information,
- intentional or spontaneous activity, personal factors,
- biological maturation, biological factors.

These factors are revealed with varying force at different stages of development. Kozielecki distinguished three stages in the development of self-knowledge⁶:

1. Elementary self-knowledge. Up to the age of 3/4. It is manifested in the discovery of physical distinction and objectification of the existence of objects. This raises the sense of agency.
2. Diversified consciousness from the age of 4 to 11/12. Self-esteem and personal standards appear. Opinions are descriptive and reflect those of significant value such as that of a parent or a teacher. Building the living standards as wishful thinking – the ideal me.
3. Mature self-knowledge from the age of 12 to 24. Opinions on generative rules and the rules of public presentation appear. Opinions are general and critical; self-reflection appears. The structure of self-knowledge is built either through relationships or hierarchy.

Self-knowledge serves the following functions:

- cognitive,
- motivational,
- instrumental,
- generative (self improvement and transgression).

The basic purpose of self-knowledge in human development has a constructive influence

³ Ibidem, pp. 240–241.

⁴ Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa.

⁵ Ibidem, p. 70–98.

⁶ Ibidem, pp. 224–265.

on the conscious shaping of the 'self', and self-acceptance forms a positive attitude to other people. A self-knowledgeable man is defined by Koziński as a person who achieves a high degree of self-knowledge, and with it an increased sense of subjectivity and agency; one tries to get to know their frailties and possibilities.

3. Self-knowledge – an update by Anna Pacholik-Żurowska

Anna Pacholik-Żurowska⁷ presented contemporary issues in self-knowledge with focus on three aspects of research: psychological, metaphysical and epistemological. Her research has been highly credited for showing the relation between the before mentioned aspects and self-knowledge. According to the scholar, in terms of psychological approach, self-knowledge is defined in terms of mental activity. Mental activity of an entity is determined by consciousness, which is the condition of having knowledge⁸.

What is the ability to assign mental states? According to the scholar, this has an epistemological character. Consciousness becomes self-knowledge when phenomenal states achieve the status of opinions. Since concepts are mental components, self-knowledge must be based on conceptual constituents. Opinions about oneself are reliable and can not be verified or obtained by others. The entity adopts many settings through rationality, as stated by M. Peacocke⁹. Therefore, a question arises about the content of mental states, but it has, according to the author, a metaphysical nature.

⁷ Pacholik-Żurowska A. (2011), *Poznając siebie czyli konceptualne podstawy samowiedzy*, Toruń.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, pp. 124–125.

A. Pacholik-Żurowska formulated the following theory of self-knowledge: it is a conscious ability to attribute mental states with content, for which the appearance of that said mental state with that particular content is rational. Self-knowledge is the status of the entity, which is the result of the ability to conceptualize and the ability of self-reference. These capabilities are in turn the result of the evolutionary history of the entity, its biochemical determinants, and the effect of its interaction with the environment and other entities¹⁰.

The theories of self-knowledge, though varied in time and contexts of interpretation, indicate the timeliness importance of self-knowledge as a factor of growth of identity and independence in breaking the barriers of mental limitations, that inspire action and cognition in new areas of reality, thus they become an incentive for self-correction and transgression.

Does the term 'aesthetic' limit or strengthen the value of pedagogical self-knowledge?

4. Aesthetics as a philosophy of the mind

4.1. The opinion of taste according to Immanuel Kant

It is difficult not to refer to I. Kant in the context of the undertaken work, due to two reasons: he characterized aesthetic opinions as a state of the mind; furthermore his concept of 'taste' had influence on the appreciation of art in the concepts of culture pedagogy. The Baden school influenced scholars created a neo-Kant approach of culture recognition based on his philosophical approach to perception¹¹. One of the most influential

¹⁰ Ibidem, p. 252.

¹¹ Pluta A. (1997), *Filozoficzno-kulturowy kontekst dydaktyki krytycznej*, in: Rotkiewicz H. (ed.), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Warszawa, p. 111.

representatives of culture pedagogy was S. Hessen, considered by S. Sztobryn to have been the last philosopher of education “yet one should rather treat Hessen, rather than Dewey, as the last philosopher of education”¹². “According to Sztobryn this should give current educators a lot to think about when they refer to the philosophy of education mended as empirical”¹³.

Contemporary philosophy of the mind develops with cognitivism and is one of the most dynamic trends in contemporary analytical philosophy.

Kant introduced the *sensus communis* as an effect of our cognitive powers. The common sense is such an opinion formulation power, that in its reflection resembles appearance to an individual in order to confront one’s views with that of mankind. Kant indicated, that confrontation is not real, but possible judgments of others; we put ourselves in the place of another man. The sense of taste is different from common sense as it can be expressed in abstract formulas. He stated that the principle of the development of the sense of taste can be connected to the learning of the principles of reason. As a result:

1. Thinking oneself.
2. Thinking by putting oneself into the thought process of others.
3. Thinking in accordance with oneself.

The act of reflection is what differentiates the sense of taste from the common sense.

Taste is the ability of giving an opinion about that, which our feeling connected with a given idea, allows one to communicate without direct influence of the concept. Human abilities are

¹² Sztobryn D., Sztobryn S. (1997), *Transcendentalny empiryzm jako postać hessenowskiego kandyzmu*, in: Rotkiewicz H. (ed.), *Filozofia wychowania...*, op. cit., p. 117.

¹³ Ibidem.

expressed in taste, that is the power of a priori ruling without direct influence of the concept of a given object – reflection on the mind, internal feeling, a purposeful state of mind. This is the essence of aesthetic reception, as it is selfless accompanied by the free play of imagination and intellect. It is aesthetic, based not only on the impression and opinion, but on the entire mind – necessary and subjective. The sense of aestheticism needs to be looked for in the subjective structure.

Sensus communis allows the feeling entity to permit oneself to feel aesthetically; it allows the entity to confront its opinion with that of the human mind and avoid illusions resulting from individual conditions, which can easily be seen as objective and have negative influence on the opinion¹⁴. *Sensus communis* is the commonality of the imagination, meaning that individuals agree with each other in tastes and evaluations in the experiencing of beauty.

When evaluating Kant’s influence on the evolution of the theory of aesthetic education I. Wojnar pointed to the rigor factor, which in turn made pedagogy turn to the human factor, individual and dynamic, which in turn gave rise to new approaches to aesthetic education¹⁵.

4.2. Aesthetic and the philosophy of the mind according to Fabrizio Desideri¹⁶

The previously cited opinions about the impact of Kant’s theory in the twentieth century are mainly focused on philosophy and creators of

¹⁴ Kant I. (1986), *Krytyka władzy sądzienia*, Warszawa, pp. 209–210.

¹⁵ Cf.: Wojnar I. (1968), *Estetyka i wychowanie*, Warszawa, pp. 52–53.

¹⁶ Fabrizio Desideri is an ethics professor at the University of Florence. He is a scholar on critical philosophy literature. Among his various works, he shows great interest in the work of the German philosopher W. Benjamin.

educational thought John Dewey's interpretation became very popular at the turn of the twentieth century, with the term 'aesthetic pragmatism' appearing very frequently. The impact of these concepts on the theory and practice of education, especially modern aesthetic is significant but not uncritical. (This will be the subject of the further discussion).

From this perspective one needs to make reference to the Italian philosopher Fabrizio Desideri. This is due to the fact that the author makes reference to *sensus communis*; he also explains the title of his book "la percezione riflessa", reflexive perception, as a direct borrowing from Kant. The scholar believes that the importance of Kant is viewed in the explanation of the ability of reflection in the act of perception, having opinion making force¹⁷.

Desideri, at the beginning of his discussion of contemporary aesthetics, assumed that: "the relationship between the mind and the external world is shaped precisely within the structure, formed by the relationship between perception and practical behavior, in the obvious sense independent of language, and evolutionarily preceding its use as one of the powers of reason."¹⁸ Reference to aesthetic nature, that plays a role in shaping our understanding of symbolic skills, is a prerequisite and condition of language skills.

In addition, aesthetics considered by categories of aesthetic sense or aesthetic attitude towards the world and others is of crucial importance in determining the identity of human beings and should not be marginalized (addition by the author of this work... and pushed back to final

sessions or those labeled as 'other' during scientific conferences).

Desideri is convinced that aesthetics, which is present in a constitutive manner in every experience is not only important for determining personal identity, but is conducive to the flourishing of humanity, that is its potential abilities for passing regular survival and allowing for an enriching life. According to Desideri, the specificity of facts and aesthetic events can not be reduced to other events, nor considered only in their psychological contexts and attributed to subjective judgment. As stipulated it is aesthetic sense that determines subjectivity not vice versa¹⁹.

An extremely important factor in the context of teaching is that the aesthetic attitude has a constant trans-cultural and anthropological nature. It cannot therefore be attributed to any specific cultural traditions, such as the *western culture*. One can thus observe the resonance of past cultural heritage, emotions and cognitive acts of our perceptual acts.

"The smile of a young child is the first aesthetic response. In a smile or its contrary (a grimace) one anticipates (in the physical expression) the conditional attitude of future aesthetic opinions... in the context of a factor from the surrounding world, which obtains semantic meaning of subjective unity".²⁰ The direction of the aesthetic attitude is the result of the same perception as such, in relation to the quality that is generating the configuration of meaning in relation to the external world.

Aesthetic categories are shaped by the ability to view the collection of significant, expres-

¹⁷ Desideri F. (2011), *La percezione riflessa. Estetica e filosofia della mente*, Milano.

¹⁸ Ibidem, p. XX.

¹⁹ Ibidem, p. XXI.

²⁰ Ibidem, p. 55.

sive lines, as directly belonging to our nature as symbolic animals. Aesthetic dimension of experience is the consequence of the phenomenon of attention and the dimension of aesthetic experience is part of the philosophy adopted by the author's mind.

Desidieri's understanding of *sensus communis aestheticus* in the context of changes in contemporary culture is very much influential in pedagogy. In his opinion, the development of different areas of aesthetic perception, may favor giving the people the feeling of similarity, in the appearance of plural forms and unexpected feelings and thus in a specific way, feel the *sensus communis*.

This novel and developing „communal sense” has support in all types of multi and hypermedia actions which: “by expanding levels of reality from the inside, they push the limits of creation and change the dynamics of sensory communication”. In this way, even from the point of view of ‘virtual aesthetic’ as a result of the continuous characteristic move from the environment of the “connecting device” to the “environment of the outside world”, situation aesthetic as such is often associated with the phenomenon of transformation or *Passaggio*²¹. Within these transformations, the basis of which involves the co-existence of emotion and the mind (which signals these emotions) one may find the relative characteristic of identity.

The prospective aspect of aesthetic attitude strengthens the belief about transgressive capabilities of a person shaping one's aesthetic self-knowledge, also through participation in popular and virtual culture.

²¹ Ibidem, p. 204. *Passaggi* as used by the scholar has direct reference to Benjamin's work, *Passaggio*.

5. Aesthetics as a way of life

5.1. Life and art according to I. Dewey

John Dewey could not have predicted the widespread aestheticism observed by W. Welsch when publishing his work “Art as experience” in 1936. His work was translated in 1975 into Polish as was widely cited by I. Wojnar²². In her view, the analogy between experience and the overall aesthetic carried out by Dewey is convincing, because he considered experience as a kind of way of learning life through experiencing new sensations, feelings, and recognizing the consequences of one's own conduct.

For Dewey, art is condensation, the average improvement of human experience. The contents of the inner experiences are the unity of the senses, needs, impulses and actions related to the imagination. According to Wojnar, the scholar's approach accounts for a new aspect of the educational value of art. Aesthetic education should aim to inspire experience – the experience at the same time stimulate feelings, imagination, intellectual disposition, willingness to creative activities.

A little later, in the early twenty-first century, interpretations of Dewey's theory, saw the essence of the analogy between the experience of life and the experience of aesthetic forms and were perceived in presenting and reading meanings, maintaining value activity as a crucial element of personalization.

According to S. Sztobryn²³, Dewey adopted a pragmatic, anti-rational nature of knowledge, seeing it as the experience of the entity by which

²² Wojnar I. (1964), *Estetyka i wychowanie*, Warszawa, p. 178–179.

²³ S. Sztobryn (2007), *Sztuka i jej przeżywanie w filozofii wychowania Johna Deweya*, in: Zalewska-Pawlak M. (ed.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Łódź, pp. 101–106.

his theory took on the characteristics of subjectivism and pluralism. The basic subjective category is experience, which is based on some specific experiential material. "Experience is formed by the action, and it is associated with communication. Communication means that experiencing the subject is extended by contact with the experience of others (...) the fact that people communicate, indicates that it is also intersubjective"²⁴. This also concerns every aesthetic experience.

Dewey also referred to an earlier statement that 'life itself is art'. According to Sztobryn it must be read in an aesthetic sense, as "the ability to see colors where there is only gray, for making values the source of one's own transgression"²⁵.

According to Dewey, art is primarily acting and experience of, the picture of human experience. Its essence lies in the process of giving meaning. Everything that falls under the category of human experience has an aesthetic character. His concept of aesthetic experience opened up all the door for everyone to participate in the arts.

Although the consequences of the assumptions, aesthetic education is equivalent to other forms of education, Dewey did not propose the concept of such education. This was observed by: I. Wojnar and S. Sztobryn. Dewey's theory of education was popular throughout Europe. Perhaps this inconsistency was one of the reasons for the gap between developing theory of aesthetic education and the practice at school. The popularity of neo-pragmatism at the turn of the twentieth and twenty first century, did not close the existing gap.

²⁴ Ibidem, pp. 102–103.

²⁵ Ibidem, p. 104.

5.2. Life as art in the aesthetic of R. Shusterman

Richard Shusterman is a popular aesthetics scholar, who published his work "Pragmatic aesthetics" in 1992. He also paid a visit to the University of Wrocław. According to K. Wilkoszewska²⁶, Shusterman is a philosopher, who gave aesthetics a pragmatic approach. The inspiration was the concept proposed by John Dewey that aesthetic experience, which grows out of the practice of everyday life. K. Wilkoszewska believes that one should pay attention to Shusterman's thesis, opposed to traditional aesthetics, where the scholar indicates that that which is aesthetic is not opposed to that which is practical. The task of aesthetic theory is not describe the state of affairs but enriching the human experience. In other interpretations of pragmatic aesthetics, scholars draw attention to Shusterman's consideration of philosophy as the art of living. Therefore, self-creation, the ability to practice self-improvement is an important element of his theory.

In explaining the interdependence of art and life, Shusterman uses dramatization: "art dramatizes in a double sense, in that it intensifies the *mis-en-scene* for the purposes of inclusion in the frame and exposition on stage"²⁷.

Thanks to dramatization, one can make one's own life a work of art. In real life one can stylize one's own way of life and give it an aesthetic form and quality. Dramatization is considered by Shusterman as a shot in the framework of experience that can be either mental, if one takes the attitude by which someone directs his life. „In this way,

²⁶ Wilkoszewska K. (2012), *Uwagi o Richarda Shustermana Pragmatist Aesthetis. Dwudziestolecie wydania*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Estetycznego. Dodatek Specjalny”, No. 2.

²⁷ Shusterman R. (2012), *Estetyka jako filozofia sztuki życia*, „Biuletyn Towarzystwa Estetycznego”, p. 23.

using the right attitude one can make one's usual life artistic, if one can see one's life experience and actions as self-creation and self-improvement²⁸„

Shusterman²⁹ stresses that although what we are looking for in a work of art is direct satisfaction, it is important first of all to experience values affecting our senses and imagination in art.

In the second edition, the scholar added a chapter about 'somaesthetics', where he focused on somatic and sensual aspects of experience. According to Shusterman, 'soma-aesthetics' deals with the body as a source of aesthetic evaluation and creative self-creation.

5.3. R. Rorty's aesthetics as a philosophy of life

According to Marcin Krawczyk³⁰, Rorty's views involve the primacy of art over philosophy. His philosophy of mind translates into language activity. "For my concept it is vital that we do not set any pre-linguistic awareness, any deep awareness of how things are... That which is described as this kind of awareness is simply the tendency to use the language of our ancestors."³¹ According to him the identity of a man is synonymous with his original unique language style that allows him to cut off from the continuation of the past. Although, in reality he reenacts certain fragments through re-contextualization, that is old things in new contexts.

Rorty opposes philosophy to art, which the scholar considers of too little use or even harm-

²⁸ Ibidem, p. 223.

²⁹ Shusterman R. (1998), *Estetyka pragmatyczna. Życie, piękno i refleksja nad sztuką*, Wrocław, p. 86.

³⁰ Krawczyk M. (2010), *O prymacie sztuki nad filozofią. Richarda Rorty'ego estetyzacja życia i filozofii*, „Kultura i Historia” [online], No. 18, [12.12.2013], <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/numery/%E2%80%9Ekultura-i-historia%E2%80%9D-nr-182010>.

³¹ Rorty R. (2009), *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa, p. 48.

ful. He is interested in the practical dimension of art as a tool of hope social future Its mission is to awaken emotional sensitivity which affects the development of solidarity between people³².

Judging is possible in terms of old – new, classic – romantic. Man strives to be individual and original, there is no room for self-improvement. He is obliged to strive for continuous self-creation. Self-creation is understood as the creation of your own mind, and this is creating 'self'. The motivation behind self-creation is the thought that one may be a copy. Man is open to new descriptions of 'self'; self-creation is as if being released from the past.

Conclusions: In Rorty's views, *aestheticization* refers to self-presentation and self-creation with the exclusion of self-improvement and carnality. The verbal expression is the determining type written or stated expression.

Despite their theoretical concerns and the way they value the relation between art and personality, contemporary philosophical and aesthetics theories regard aesthetics as axio-creative and personal creative values belonging to the human mind and behavior; they are also treated as universal forms as they become a part of every form of perception and co-creation of the subject with the world, culture and society. The term aesthetic therefore raises valuing self-knowledge as a category self-creation.

6. Aesthetic self-knowledge – categorization of the concept

The purpose of the following considerations was to update the concept of self-knowledge on the basis of the theory of aesthetic education and gathering scientific arguments from different

³² Krawczyk M., op. cit.

fields such as: aesthetics, philosophy, psychology to confer its status as a pedagogical category.

J. Górniewicz³³ proposed six concepts and gave them the status of pedagogical category. He based his assumptions on the following: “given concepts become categories, when they incorporate a specific interpretation scheme, a wider context and their historical base into various domains of science... These concepts have their own history and theory”³⁴ and an interdisciplinary character.

One can therefore assume, on the basis of the analysis, that the concept of aesthetic self-consciousness has passed the verification as a pedagogical category. Out of the six proposed concepts (responsibility, subjectivity, self-realization, tolerance, creativity, imagination) the closest *cause and effect* category is self-realization although all the other categories can be found in the consideration of self-knowledge and aestheticism.

If we consider self-realization “Manifesting one’s own abilities, creation of values and life in the world of values”³⁵, I conclude the following: aesthetic self-knowledge is self-consciousness of these processes (one’s own cognitive and realizational potential) at any stage, from motivation to choice, with a sense of subjective agency and responsibility in the *me – culture* relation, in an atmosphere of social approval or antagonism, with awareness of one’s *transgressive* and auto-reflexive potential. ■

³³ Garniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn.

³⁴ Ibidem, p. 11.

³⁵ Ibidem, p. 56.

Mirosława Zalewska-Pawlak

Lodz, Poland

mmmjk@poczta.onet.pl

Keywords: Aesthetic and pedagogical categories, the pedagogy of culture

Aesthetic Self-knowledge as a Pedagogical Category

Abstract

The purpose of the paper is to update the concept of aesthetic self-knowledge introduced within the theory of aesthetic education by I. Wojnar. The following question has been presented: Is it possible to show the phenomenon as a contemporary pedagogical category, exceeding the scope of aesthetic education aimed towards universality?

In search of answers, selected philosophical and aesthetic theories, including psychological and pedagogical were analyzed. Within the area of philosophy and aesthetics the author draws the reader’s attention to aestheticisation of philosophy with the idea of ‘aesthetic philosophy of mind’, neo-pragmatic aesthetic theory and the concept of aesthetics as philosophy of mind. Within the realm of psychology, the author focuses on the works of J. Koziński. The analysis results confirmed the validity of the question and its positive verification.

Mirosława Zalewska-Pawlak, Professor, Faculty of Educational Sciences Department of Artistic Education University of Łódź. She has been head of the Department of Artistic Education since the year 2004.

Cyberkonformizm. Komputeryzacja szkoły jako gra pozorów

Piotr Soszyński

Łódź, Polska

p.soszynski@wp.pl

Słowa kluczowe: edukacja, komputeryzacja, technologia informacyjno-komunikacyjna, TIK, cyberkonformizm

Ciągle funkcjonuje wiele mitów na temat zacołowania informatycznego naszego szkolnictwa. Nie są one pozbawione podstaw – w porównaniu do krajów zachodniej Europy, technologia informacyjno-komunikacyjna wkroczyła do naszych szkół z opóźnieniem, zarówno jeśli chodzi o doposażenie bazy sprzętowej, jak i zwiększenie poziomu kompetencji nauczycieli. To, że z dużym wysiłkiem udaje się nadrabiać braki w obydwu obszarach, wynika jednoznacznie z wielu zestawień statystycznych dotyczących środowiska edukacyjnego. Według danych GUS w ciągu siedmiu kolejnych lat okresu 2005–2012 liczba szkół podstawowych posiadających komputery wzrosła z 92,2% do 97,7%¹. Nie jest to wynik spektakularny, warto więc uzupełnić te

¹ Główny Urząd Statystyczny (2012), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* [online], Warszawa [dostęp: 31.10.2013], p. 155. Dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf.

Piotr Soszyński, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, magister sztuki w zakresie teorii muzyki

dane parametrami pochodzącymi z zestawienia, według którego liczba komputerów w szkołach w tym samym okresie wzrosła ze 163 680 do 294 417² – a to już wzrost blisko dwukrotny. Również wzrost liczby nauczycieli korzystających z nowoczesnych narzędzi jest zauważalny. Z badań Barbary Kędzierskiej³ wynika, że w 1996 roku było ich nieco ponad 50%, a już w 2003 roku ponad 95%⁴. Takie tempo wzrostu kompetencji informatycznych każe sądzić, że poziom 100% nauczycieli korzystających z komputerów musiał zostać osiągnięty niemal 10 lat temu. Czy zatem w materii komputeryzacji szkół w Polsce zrobiono już wszystko? Oczywiście nie, rzecz tylko w tym, co uznamy za stan stuprocentowy.

Aby przyjrzeć się w sposób krytyczny wymaganiom stawianym nauczycielom w zakresie ich kompetencji informatycznych, należy najpierw w podobny sposób podejść do podstawowych pojęć i definicji funkcjonujących w tym obszarze. Jednym z prekursorów takich ustaleń na polskim gruncie jest Stanisław Juszczyk, który podjął próbę ujednoczenia terminologii związanej z implementacją sprzętu komputerowego do sfery edukacji⁵. Próba ta nie od razu poskutkowała porządkiem kodyfikacyjnym i trzy podstawowe,

² Ibidem.

³ B. Kędzierska przeprowadziła badania w 1996 oraz 2003 roku, vide: Kędzierska B. (2005), *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli*; Kraków, idem (2007), *Kompetencje informatyczne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa.

⁴ Eadem (2007), *Kompetencje informatyczne...*, op. cit., p. 191.

⁵ Juszczyk S. (2002), *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń.

choć zróżnicowane znaczeniowo pojęcia, których definicje zaproponował Juszczuk: technologia informatyczna, technologia informacyjna i technologia informacyjno-komunikacyjna – jeszcze do tej pory bywają używane zamiennie. Na szczęście tak podstawowy dla polityki edukacyjnej dokument, jakim jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, zarówno ta z 2008 roku⁶, jak i najnowsza z 2012 roku⁷, konsekwentnie i zgodnie z ustaleniami Juszczuka posługuje się określeniem *technologii informacyjno-komunikacyjnej* (TIK). Zrobiono więc krok naprzód.

Tymczasem jednak technologia zrobiła co najmniej dwa kroki naprzód. Jej aspekt informacyjny w kontekście umiejętności pozyskiwania, przetwarzania i magazynowania informacji, jak definiuje Juszczuk⁸, przestał być elementem najbardziej pożądanym w działaniach edukacyjnych. Wręcz przeciwnie – kultura „Ctrl+C, Ctrl+V”⁹, wyrosła z praktyki edukacyjnej, wynaturzając ją, sprawiła, że aspekt informacyjny stał się w wielu wypadkach niepożądanym i szkodliwym dla procesu nauczania-uczenia się. Wyszukanie informacji stało się bezrefleksyjnym kopiowaniem z Wikipedii, bez próby zrozumienia, a często

nawet przeczytania wklejanego fragmentu tekstu. Wzrost informacyjny nowych technologii stał się udziałem codziennej praktyki uczniów, umożliwiając jak najmniejszym kosztem zaangażowania intelektualnego zadośćuczynienie wymaganiom szkolnym. Tymczasem to, co powinno stać się elementem potępianym przez nauczycieli (i trzeba przyznać, że przez wielu tak jest traktowane), stało się dziś powszechnie postrzegane jako walor i odpowiedź na oczekiwania wobec aktywności uczniów.

Aspekt komunikacyjny również stracił na aktualności. Dziś dominującą formą komunikacji nie jest już czerpanie z zasobów internetu, ale publikowanie. Aktywność na portalach społecznościowych, forach, blogach zastąpiła starsze, nieinteraktywne formy kontaktu. „Era dotcomów się skończyła. Z jej prochów narodziła się era sieci społecznych [...] ludzie biorą media we własne ręce – prowadzą dialog z mediami masowymi, tworzą własne społeczności sieciowe, uczą się myśleć, pracować i przetwarzać kulturę na nowe sposoby”¹⁰. Właśnie takie tworzenie kultury stało się odkryciem, którego nie sposób pominąć, prowadząc rozważania na temat edukacji, zwłaszcza edukacji artystycznej, która pozostaje w obszarze szczególnych zainteresowań autora tego tekstu. To nie czerpanie z bogatych zasobów internetu, ale ich wzbogacanie, dzielenie się własnymi dokonaniem, większymi bądź mniejszymi, prezentowanie swojej amatorskiej twórczości, będącej wynikiem ogromnej pasji lub tylko zwykłego zainteresowania – takie właśnie treści dominują we współczesnym komunikacie, który coraz chętniej kierowany jest „pod prąd” tradycyjnie pojmowanego przepływu serwer – klient.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2009 r. No 4, poz. 17. Załącznik nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2012 r., poz. 977. Załącznik nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów.

⁸ Juszczuk S. (2002), *Edukacja na odległość...*, op. cit., p. 10–11.

⁹ Cf.: Szpunar M. (2012), *Pokolenie Ctrl+C Ctrl+V* [in:] Morbitzer J., Musiał E. (ed.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Kraków [dostęp: 2.11.2013], p. 594–605. Dostępny w Internecie: http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/szpunar.pdf.

¹⁰ Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa, p. VII.

Takie pojęcie i taki kierunek komunikacji wspiera więc szlachetne pojęcie Szumanowskiego dyletanta¹¹, szukającego w sobie artysty, ale daje też narzędzia dyletanctwu opartemu na próżności¹², dla którego możliwość nieograniczonego rozpowszechniania ważniejsza jest od możliwości tworzenia. Także ci, dla których nie działalność artystyczna, ale społeczna, polityczna jest treścią ich funkcjonowania czy wręcz samookreślenia, również odnajdują ten kierunek komunikacji jako efektywny i zarazem efektowny sposób kontaktu z anonimowym odbiorcą (lub wyborcą).

Należy zatem przyznać, że termin „technologia informacyjno-komunikacyjna” w rozumieniu choćby *Podstawy programowej...* bardziej przystaje do technologii radiowej czy telewizyjnej, oferującej jednokierunkowy przekaz informacji, pozbawiony elementu wyboru treści. Zresztą współcześnie, gdy mamy do wyboru przeciętnie ponad setkę kanałów radiowych czy telewizyjnych oraz gdy poszczególne audycje możemy nagrywać, a następnie odtwarzać, w dużej mierze istnieje możliwość wpływania na rodzaj odbieranej informacji, mimo braku pełnej interaktywności medium. Pozostajemy więc w sytuacji użytkownika ogromnej biblioteki, która oferuje raz sformułowane i niezmiennie w swej formie treści, jednak ich mnogość sprawia, że wybredny czytelnik znajdzie pozycję na dowolny, interesujący go temat. Technologia informacyjno-komunikacyjna to zatem – wbrew pozorom – nieco tylko nowsza forma technologii druku!

Co się zatem zmieniło od czasów Gutenberga? Jedynie nośnik – jeśli będziemy myśleć kategoriami technologii informacyjno-komunikacyjnej.

¹¹ Cf.: Szuman S. (1975), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, ed. 3, Warszawa, p. 158.

¹² *Ibidem*, p. 159.

Skoro więc pojęcie technologii informacyjno-komunikacyjnej jest zakorzenione w tak zmiennych pojęciach, skrywających odmienne znaczenie zarówno w przeszłości, współczesności, jak i nie dającej się przewidzieć przyszłości, jakiego określenia użyć, aby skupić naszą uwagę na jej oryginalnych cechach – interaktywności i hipermedialności, charakterystycznych dla technologii wykorzystującej komputery? Trzeba zauważyć, że wymienione atrybuty przekazu są jedynie wtórne wobec atrybutów wykorzystanego medium, a więc narzędzia. Zatem to narzędzie determinuje technologię przekazu. Słusznym byłoby więc określenie „technologia komputerowa”, które w sposób prosty i logiczny, skupiając się na narzędziu, opisuje atrybuty informacji obce technologii druku czy technologii radiowo-telewizyjnej. Jest to zarazem określenie „przyszłościowe”, uwzględniające niemożliwy do wyobrażenia rozwój technologii, która może kiedyś obejmować sfery daleko bardziej skomplikowane od zwykłej informacji czy komunikacji.

Cóż to wszystko ma wspólnego z konformizmem czy tytułowym cyberkonformizmem? Otóż postawa konformizmu charakteryzuje działania, które pozostając w zgodzie z „wytycznymi”, nie próbują zauważać prawdziwego, daleko większego potencjału edukacyjnego, jaki niesie ze sobą technologia komputerowa. Jest rodzajem gry pozorów, w której uczestniczy wielu graczy.

Na najważniejszym, podstawowym poziomie systemu edukacyjnego, jakim jest relacja uczeń – nauczyciel, postawa cyberkonformizmu zauważalna jest po obu stronach. Zasygnalizowana wyżej kultura „Ctrl+C, Ctrl+V”, będąca udziałem wielu uczniów, jest właśnie przejawem takiej postawy. Z drugiej strony nauczyciel, którego pomysły na pracę domową prowokują uczniów do

takiej praktyki, sam przejawia znamiona cyberkonformizmu, czyniąc zadość zapisom *Podstawy programowej*, która wyszukiwanie informacji przy wykorzystaniu internetu nobilituje i podnosi do rangi jednej z „najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej”¹³. Zapis taki sankcjonuje opisaną praktykę uczniowską, a próby jego wdrażania przez nauczyciela narażają nie tylko proces edukacyjny na porażkę, ale – co gorsza – narażają na śmieszność samego nauczyciela. To raczej uczeń, jako „cyfrowy tubylec”, występuje tu w roli eksperta i w miejsce wysiłku intelektualnego dokonuje kilku doskonale opanowanych czynności technicznych, pozwalających na zaspokojenie wymagań nauczyciela. Chętnie podejmuje grę pozorów zaproponowaną przez nauczyciela, tym bardziej że znakomicie opanował jej reguły. Cyberkonformizm ucznia jest tu zatem bezpośrednią odpowiedzią na cyberkonformizm nauczyciela.

Jednak to nie nauczyciel jest przyczyną wszelkiego zła w tej materii, bowiem kolejne ogniwa łańcucha cyberkonformistycznych postaw w edukacji wyznaczają zapisy *Podstawy programowej*, które czynią zadość jeszcze wyższej instancji – założeniom polityki edukacyjnej państwa. Nie chcąc wpisywać się w dyskurs polityczny czy też zauważając co najmniej niestosowność dominacji rozwiązań politycznych nad opiniami pedagogów, zarówno badaczy, jak i praktyków, źródło cyberkonformizmu w polityce oświatowej osadzę w sferze mitycznego „zapotrzebowania społecznego” jako jednej z jej deklarowanych inspiracji. Uszczypliwy Czytelnik dostrzeże pewne znamiona konformizmu, a przynajmniej

asekuranctwa w takim rozumowaniu autora, wierzę jednak, że nasze wirtualne spotkanie zasadza się na życzliwej, choć krytycznej ciekawości, charakterystycznej dla badacza, któremu obca jest wszelka zjadliwość.

Owo zapotrzebowanie społeczne, z którym być może identyfikuje się świadomość pojedynczych jego członków, rzadko jednak postrzegane jako rezultat rzeczywistego wsłuchania się w ich opinie, wynika raczej z formułowanych zbiorowo i instytucjonalnie oczekiwań. Dominującą pozycję wśród takich opiniotwórczych instytucji mają media, kształtujące bliższy lub dalszy rzeczywistości obraz świata i funkcjonującej w nim społeczności. Pozycja zaś pojedynczych lub próbujących się zorganizować w większą grupę specjalistów zwykle nie pozwala na znalezienie posłuchu decydentów czy choćby mediów, jeśli ich postulaty nie wpisują się w bieżące potrzeby polityczne lub społeczne, tym bardziej że konkurować muszą z profesjonalnymi grupami lobbystów. Zadaniem tych ostatnich jest przekazywanie wykrzywionego partykularnymi interesami obrazu „zapotrzebowania społecznego”, co w połączeniu z wielością innych możliwych wpływów mocno je spłyca, a niejednokrotnie wypacza.

W taki obraz spłyconego i wypaczonego zapotrzebowania społecznego wpisuje się bardzo pobieżne rozumienie wspomagania edukacji nowymi technologiami. Za ledwie jedno zdanie *Podstawy programowej*, na temat „umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych”¹⁴, jest skutkiem takiego właśnie spłyconego

¹³ Załącznik nr 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r.*..., op. cit.,

¹⁴ Ibidem; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.*..., op. cit.

rozumienia zapotrzebowania społecznego na „unowocześnienie” szkoły. Jako społeczeństwo zyskujemy poczucie, że „nasze” zapotrzebowanie zostało zaspokojone: szkoły są wyposażone w komputery, istnieje zapis o konieczności ich wykorzystywania, a więc możemy mówić o zadośćuczynieniu zapotrzebowaniu społecznemu. Fakt, że szkoły zwykle nie dysponują komercyjnym oprogramowaniem edukacyjnym, a oferta placówek doskonalenia nauczycieli pozbawiona jest szkoleń poświęconych wykorzystaniu komputera w dydaktyce konkretnego przedmiotu, skutkuje opisaną wcześniej praktyką, opartą na kulturze „Ctrl+C, Ctrl+V” i w dużej mierze ją kształtuje. Taką sytuację możemy również określić mianem cyberkonformizmu, tym razem na poziomie „zapotrzebowania społecznego”, będącego źródłem polityki edukacyjnej państwa.

W opisany wyżej sposób sankcjonujemy sytuację, w której próbujemy uczyć młodzież, jak poruszać się po internecie. Jest to sytuacja podobna do takiej, w której chcielibyśmy uczyć, jak organizować swoje pozaszkolne życie towarzyskie, jak oglądać filmy w telewizji, jak słuchać muzyki na iPodzie czy jak jeść obiad. Wszystkie wymienione umiejętności (a dokładniej – kompetencje) są wynikiem samokształcenia opartego na wychowaniu, którego źródłem jest środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze i inne. Edukacja formalna jedynie odwołuje się do tych doświadczeń w procesie wychowania. Stąd na przykład, omawiając dzieła literackie na lekcji języka ojczystego, możemy analizować zachowanie bohaterów, odnosząc je do współczesnych zasad zachowania, wartościując je i w ten sposób budując lub modyfikując system wartości wychowanków. Nie wprowadzamy do szkół nowego przedmiotu, traktującego

o właściwym odnoszeniu się do osób starszych, bo ten element wychowania realizowany jest w toku całej działalności szkoły. Uczenie zatem korzystania z zasobów informacyjnych Internetu to taki sam element, jakim jest uczenie nawyku zmiany obuwia czy mycia rąk. Waga problemu nie przystaje do sposobu jej szczególnego potraktowania w podstawie programowej.

Wartym takiego potraktowania byłoby natomiast pokazanie takich możliwości technologii komputerowej, które nie są powszechne w praktyce opartej na nieformalnym sposobie zdobywania kompetencji, a pozwalają na zdobycie nowych umiejętności, zamiast wykorzystywania jej jedynie do szybkiego, łatwego, a często bezrefleksyjnego odrobienia pracy domowej. Takich możliwości jest dużo, jednak wiedza na ich temat nie jest powszechna wśród nauczycieli. Niewielu z nich bowiem potrafi skorzystać z oprogramowania pomocnego w procesie nauczania własnego przedmiotu. Przykład bliskiego mi przedmiotu, jakim jest muzyka, pokazuje, że programy do tworzenia lub edycji muzyki znajdują się na samym końcu zestawu znanych nauczycielom muzyki programów¹⁵.

Skąd jednak powszechne przyzwolenie na tak płytkie wykorzystywanie technologii komputerowej? Wynika to między innymi z faktu, że u podstawy tej samej piramidy znanych nauczycielom programów znajduje się przeglądarka internetowa oraz edytor tekstu. Powszechność tych narzędzi ogranicza sposób myślenia o wykorzystaniu technologii komputerowej do dyktowanych przez nie zastosowań – wyszukania

¹⁵ Na podstawie badań własnych, cf.: Soszyński P. (2013), *Nauczyciel muzyki wobec narzędzi informatycznych – komunikat z badań* [in:] Zalewska-Pawlak M. (ed.), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź, p. 223–236.

informacji i jej zapisania. Ten model znajomości potencjału narzędzia, jakim jest komputer, powszechny jest nie tylko wśród nauczycieli – jest to model odpowiadający całemu społeczeństwu¹⁶, a więc również całemu łańcuchowi podmiotów uczestniczących w planowaniu i realizacji procesu edukacji.

Cyberkonformizm zatem to nie cecha pojedynczego ognia w łańcuchu edukacyjnych podmiotów, to cecha systemowa, przenikająca wszystkie z przytoczonych ogniw. Naprawę sytuacji należałoby zatem rozpocząć od samej góry, od pierwszego ognia. Można tworzyć grupy lobbystów złożone ze specjalistów – a więc pedagogów, można jednak także wykorzystać instytucje funkcjonujące już jako oficjalne ciała doradcze, stworzone właśnie po to, by decyzje kształtujące politykę edukacyjną były wynikiem profesjonalnego namysłu popartego najlepszą praktyką.

Takie zadania w zakresie wprowadzania do szkół narzędzi informatycznych postawiono przed Radą do Spraw Informatyzacji Edukacji powołaną 25 stycznia 2012 roku¹⁷. Jednym z efektów jej prac, oprócz pilotażu takich programów jak Cyfrowa szkoła czy E-podręczniki do kształcenia ogólnego¹⁸, jest publikacja pt. *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie*

*technologii informacyjnej i informatyki*¹⁹. Zawiera ona wskazówki i rozwiązania, których nawet fragmentaryczne uwzględnienie w *Podstawie programowej*, a jeszcze lepiej – w organizacji pracy szkół – zapewniłoby daleko efektywniejsze wykorzystanie technologii komputerowej.

Innym gremium, które w sposób profesjonalny podejmuje dialog na ten temat, jest Polska Rada Muzyczna, która jednak nie posiada tak oficjalnie doradczego charakteru. Nakładem Fundacji Polskiej Rady Muzycznej ukazała się publikacja pt. *Standardy edukacji kulturalnej*²⁰, która między innymi formułuje własne postulaty w obszarze edukacji muzyczno-medialnej. Dokument ten w sposób bardzo lapidarny, ale niezwykle trafny i – wbrew pozorom – niemal wyczerpujący opisuje pożądany sposób traktowania nowych narzędzi w dydaktyce muzyki, ograniczając ich zastosowania edukacyjne do dwóch punktów: „drogą zabaw i gier komputerowych [...] wspierać procesy zapamiętywania oraz nabywania wiedzy i umiejętności muzycznych”²¹ oraz „posługiwania się programami komputerowymi do zapisywania i tworzenia muzyki”²².

Obie instytucje (wymienione jedynie jako przykładowe) nie mówią jednak na tyle silnym głosem, by skutecznie wpłynąć na kształt polityki edukacyjnej, ani nawet by poruszyć środowisko powszechną dyskusją na ten temat. Pozostaje mieć zatem nadzieję, że środowisko

¹⁶ Cf.: Główny Urząd Statystyczny (2012), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008–2012* [online], Warszawa [dostęp: 16.11.2013], p. 131–136. Dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_2008-2012.pdf.

¹⁷ Poprzedniczką Rady do Spraw Informatyzacji Edukacji była Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, działająca przy kilku poprzednich ministrach edukacji narodowej.

¹⁸ Informacje z prac Rady dostępne są online na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej pod adresem: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=98&Itemid=135.

¹⁹ Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej (2003), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Warszawa.

²⁰ Białkowski A. (ed.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa.

²¹ Ibidem, p. 121. Zacytowane zdanie dotyczy uczniów klas I–III szkół podstawowych.

²² Ibidem, p. 131. Zacytowane zdanie dotyczy uczniów klas IV–VI szkół podstawowych.

nauczycieli, coraz powszechniej dostrzegające negatywne skutki kultury „Ctrl + C, Ctrl + V”, zaprzestanie promowania jej przejawów i zwróci się ku bardziej krytycznemu, prawdziwie edukacyjnemu i bardziej sprzyjającemu, twórczemu wykorzystaniu technologii komputerowej. Na poziomie wspomaganiania nauczycieli w tym wysiłku pomocna byłaby oferta szkoleniowa, która nie ograniczałaby się jedynie do alfabetyzacji informatycznej, oraz kompetentnie przygotowane portale, gromadzące zweryfikowane przykłady źródeł dobrej praktyki w tym obszarze. Pierwsze próby takich rozwiązań możemy już zaobserwować. Na razie nieco nieudolne i nie pozbawione błędów²³, ale dające nadzieję na wyrugowanie gry pozorów czy tytułowego cyberkonformizmu w obszarze edukacyjnego zastosowania technologii komputerowej – i dotyczy to wszystkich ogniw edukacyjnego łańcucha. ■

²³ Np. portal Muzykoteka Szkolna, powstały na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, skierowany m.in. do uczniów i nauczycieli muzyki, vide: Muzykoteka Szkolna [online], [portal internetowy], [dostęp: 20.04.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.muzykotekaszkolna.pl>.

Piotr Soszyński

Lodz, Poland

p.soszynski@wp.pl

Keywords: education, computerization, information and communications technology, ICT, cyber-conformity

Cyber-conformity. Computerization of the School as a Game of Appearances

Abstract

Consistent computerization of Polish schools mean that both the number computer equipment in schools, as well as teachers' skills, steadily increased. However, ways of using information and communication technology (ICT) is not optimal. Students in their homework usually confined to copy and paste information, that often is not understood or even read. Teachers, many of which do not know any educational applications in their own subject, accept such a practice, being in compliance with the rules, which order to using new technologies as a source of information. This situation, based on the play of appearances, and resulting from the conformist attitudes of all actors of the education process, the author called cyber-conformism.

Piotr Soszyński, Ph.D. in Education, MA in Music Theory, Assistant Professor in the Department of Art Education, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz.

Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji

Anna Pikała

Łódź, Polska

pikala@toya.net.pl

Słowa kluczowe: wychowanie estetyczne, edukacja kulturalna, przedmioty artystyczne w szkołach ogólnokształcących

Człowiek współczesny żyje w okresie wielkich przemian, kiedy przewartościowaniu podlega szereg dotychczas obowiązujących prawd, a on – oszołomiony nowościami – w dalszym ciągu (może nawet głośniejszy niż kiedyś) pyta: kim jestem i kim mam być?¹ Warunkiem skuteczności wszelkich działań jest dokładne określanie celów. Treści celów edukacyjnych i wychowawczych zmieniały się w poszczególnych epokach historycznych, ponieważ wynikały one z systemów wartości dominujących w danym społeczeństwie. Jeszcze dwieście lat temu przyszłość w życiu jednostek, społeczeństw nie zapowiadała szczególnych zmian. Życie ludzkie było unormowane przez moralność, religię, obyczaje, które wydawały się niezmiennie. Swoje wartości, wzory zachowań społeczeństwa przedprzemysłowe czerpały

¹ Nowak B. (2002), *Czy współczesnemu człowiekowi potrzebna jest sztuka?* [in:] Katarzyńczuk-Mania L., Korcz I. (ed.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra, p. 11.

Anna Pikała, dr, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ

z przeszłości, a dzięki sakralnemu charakterowi kultury tradycyjnej ład społeczny wytworzony na jej podstawie był niepodważalny. Człowiek zintegrowany był z otaczającą rzeczywistością, żył w świecie uporządkowanym, pewnym, który dawał mu poczucie bezpieczeństwa, ładu i sensu istnienia. Zdobycze cywilizacyjne powstałe w kręgu kultury zachodniej zrodziły idee ciągłego postępu. Od epoki rewolucji przemysłowej tempo dokonujących się na świecie przemian nieustannie rośnie, co rodzi coraz większe problemy adaptacyjne, doskwierające wielu jednostkom czy zbiorowościom. Obecnie następujące po sobie pokolenia stają w obliczu problemów, do których rozwiązania nie wystarcza doświadczenie poprzednich pokoleń². Współczesna szkoła powinna kreować ideały, wzory osobowe i wartości, które będą przygotowywać do wyzwań cywilizacyjnych. Wspomniana problematyka ideałów i wzorów osobowościowych jest ciągle „otwartą kartą w debacie nad wychowaniem”³. Współczesny świat ceni sobie przede wszystkim takie cechy jak: wolność, autonomia, bezpieczeństwo, godność, odpowiedzialność, kreatywność. Wielu pedagogów uważa, że ideał wychowania wraz z celami wychowania muszą być powiązane z życiem społecznym. Realizacja wyłonionych celów wychowania jest urzeczywistnieniem takiego kształtu osobowości, który umożliwi

² Griese H. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków, p. 80.

³ Górniewicz J. (1997), *Kulturowy wzór osobowy a ideał wychowania* [in:] Kukułowicz T., Nowak M. (ed.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin, p. 53.

wychowankom funkcjonowanie w życiu społecznym, zgodnie z obowiązującym w nim systemem norm, wartości i reguł⁴.

Dziecko wartościowania uczy się w procesie socjalizacji, a szczególną rolę w tym procesie odgrywają znaczące osoby dorosłe: rodzice, najbliżsi krewni dziecka, nauczyciele, którzy przekazują wartości istotne dla nich samych, wyrażające się w stosunku do świata, w wypowiedziach, aktywności, tworzeniu relacji. Wartościowanie i wychowywanie w trakcie edukacji szkolnej dokonują się równocześnie, jednak wprowadzanie w świat wartości nie odbywa się drogą moralizowania i wykładu, ale poprzez przykład konkretnych zachowań, w których osoba dorosła podejmuje działania rozstrzygające, oceniające, kształtujące wraz z dzieckiem. Należy pamiętać, że współczesna szkoła nie ma monopolu na kształtowanie światopoglądu. Uczniowie zdobywają znaczną część wiedzy ogólnospołecznej poza szkołą, czerpiąc z mass mediów, internetu, kontaktów społecznych, ucząc się od rówieśników, uczestnicząc w organizacjach pozaszkolnych. Tak więc społeczeństwo w coraz większym stopniu staje się społeczeństwem wychowującym⁶.

Edukacja kulturalna (szkolna i pozaszkolna) jest konstytutywną częścią składową ogólnego wykształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Czym jest edukacja kulturalna? Z pewnością jest ona elementem edukacji humanistycznej.

⁴ Tyrała P. (1996), *Wychowanie demokratyczne założeniem dla oświaty* [in:] Zajac A. (ed.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, Rzeszów, p. 149–160.

⁵ Papugowa W. (2010), *Wprowadzanie dziecka w świat wartości*, „Wychowawca”, No. 4, p. 12.

⁶ Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań, p. 30–43.

W tym znaczeniu edukacja kulturalna będzie wprowadzaniem w kulturę zastaną rozumianą antropologicznie, czyli w różne systemy wiedzy i praktyki społecznej, nie tylko zaś w kulturę artystyczną. W węższym ujęciu edukacja kulturalna to edukacja do kultury symbolicznej. Będą to wytwory i zachowania o charakterze autotelicznym. Kultura ta nie zaspokaja potrzeb (w odróżnieniu od składników kultury antropologicznej, która dostarcza człowiekowi pokarmu, ubrania), ale wypełnia pewien obszar duchowy, świadomościowy, w którym człowiek zaczyna interpretować, rozumować, zastanawiać się i przeżywać. W kulturze symbolicznej mieszczą się nie tylko wytwory artystyczne, ale także religia i nauka. Edukację kulturalną można też sprowadzać do tej części kultury symbolicznej, którą nazywa się kulturą artystyczną (muzyka, plastyka, literatura, teatr itp.). Współcześnie zarówno twórcy programów nauczania, jak i reformatorzy systemu edukacji myślą o edukacji kulturalnej jako o kulturze symbolicznej, sprowadzanej do wspomnianego zakresu artystycznego⁷.

Aby można było określić cechy szczególne, założenia i determinanty szkolnej edukacji kulturalnej, należy najpierw umiejscowić tę dziedzinę w strukturze całego systemu szkolnictwa oraz życia społecznego. Nade wszystko widoczny jest fakt, że równolegle do powszechnie funkcjonujących placówek szkolnych działa cała sieć szkół specjalistycznych, wyposażonych nie tylko w odrębne programy nauczania zorientowane na konkretną dziedzinę, ale i uzbrojonych w odpowiednią bazę narzędziową, kadre, dorobek oraz tradycję. Odrębne formy szkolnictwa

⁷ Rusakowska D. (1995), *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa, p. 76.

artystycznego są odpowiedzią na szczególne oraz specyficzne potrzeby, jakie należy realizować w procesie nauczania (muzyczne, plastyczne, taneczne itp.).

Umieszczenie jednostki w społeczeństwie, nadanie jej cech wartościowych dla zbiorowości, wykształcenie zdolności do przeżywania wrażeń duchowych, dzieł sztuki to aksjologiczna podstawa przemawiająca pełnym głosem za docenieniem roli przedmiotów artystycznych realizowanych w szkolnictwie powszechnym. Warto w tym miejscu zauważyć, że nawet jeśli pominiemy się humanistyczny wydźwięk wielu konkretnych dzieł artystycznych, pozostają jeszcze istotne dla rozwoju człowieka cechy o charakterze uniwersalnym: wrażliwość na piękno, otwartość wobec różnych postaw estetycznych, wiedza ogólna świadcząca o poziomie intelektualnym. Z powyższych cech wynika swoista dychotomia związana z nauczaniem szkolnych przedmiotów artystycznych: nauczyciel często musi bowiem pogodzić zadanie nazywane pracą z uczniem szczególnie uzdolnionym (realizowane w szkole artystycznej) oraz działania propagujące sztukę na poziomie powszechnym. Nie jest to jedyne rozwarstwienie struktury przedmiotów artystycznych. Ulotny, subiektywny charakter powszechnego wychowania estetycznego (wiedzy i umiejętności realizowanych w ramach szkolnych przedmiotów artystycznych) powoduje, że jest ono (w stosunku do innych przedmiotów kształcenia) trudne do przełożenia na język szkolnego programu. Zjawisko to wymusza z jednej strony zupełnie inny rodzaj umiejętności (a co za tym idzie i predyspozycji) nauczycielskich, z drugiej zaś – pociąga za sobą szczególną odpowiedzialność osób konstruujących wytyczne programowe.

W takich warunkach łatwo strywializować całe zagadnienie i sprowadzić edukację artystyczną do formuły bezkrytycznego posługiwania się na lekcjach śpiewem i kredkami. O tym, jak trudno uchwycić istotę szkolnych przedmiotów artystycznych, niech świadczy fakt, że badacze ich właściwości próbują je przełożyć na zakres tradycyjnych celów i zadań. Jeżeli więc dla przykładu przyjmie się koncepcję Benjamina Blooma, możliwy będzie do realizacji w szkolnictwie powszechnym następujący katalog zadań⁸:

- a) zapamiętywanie wiadomości – umiejętność odtwarzania zapamiętanych wiadomości bez przetwarzania;
- b) zrozumienie wiadomości – umiejętność nie tylko odtwarzania, lecz także przetwarzania wiadomości;
- c) zastosowanie – przenoszenie umiejętności z jednej sytuacji na inną, nową, wykorzystanie umiejętności posiadanych w nowych sytuacjach;
- d) analiza – umiejętność podzielenia materiału na części składowe, odkrycie powiązań istniejących między elementami, określenie rodzaju powiązań, klasyfikacja elementów składowych;
- e) synteza – umiejętność wiązania ze sobą różnych elementów i łączenia ich w całość; opracowywanie koncepcji całościowych, tworzenie planów. Istotny jest tu aspekt oryginalności, nowatorstwa w tworzeniu materiału (tworzenie jakości własnych);
- f) ocena – umiejętność dokonywania oceny (np. etycznej, estetycznej), wartościowanie,

⁸ Peterssen W.H. (1994), *Handbuch Unterrichtsplanung Stufen. Grundfragen Modelle, stufen Dimensionen Ehrenwirth*, München, q.a.: „Nowa Szkoła. Moduł: Projektowanie”, No. 16/1999, Warszawa, p. 30.

podejmowanie decyzji i uzasadnianie, formułowanie sądów wartościujących i ich uzasadnianie.

Z kolei według Bolesława Niemierki cele kształcenia należy uporządkować w dwóch grupach: wiadomości (zapamiętywanie, wiadomości oraz ich zrozumienie) i umiejętności (zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych i nietypowych)⁹. Wydaje się, iż stosowanie taksonomii w odniesieniu do szkolnych przedmiotów artystycznych wymagać będzie przeniesienia akcentów na zadania związane z wartościowaniem, choć w oczywisty sposób zarówno wiedza, jak i konkretne umiejętności wcale nie staną się przez to mniej istotne¹⁰. Z całą pewnością nowe spojrzenie wnieść mogą taksonomie oparte na dziedzinie emocjonalnej: Davida R. Krathwohla, Timothy'ego D. Wilsona, Robina M. Williamsa i Normana E. Gronlunda¹¹.

Edukacja kulturalna (artystyczna) stanowi istotny obszar kształcenia ogólnego, począwszy od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Każde dziecko w wieku 3–7 lat posiada wrodzone zadatki muzyczne, plastyczne, a zarazem prawo do ich kształtowania na tych początkowych etapach edukacji – etapach szczególnej przecieź podatności na rozwijanie słuchu muzycznego, poczucia rytmu, wyobraźni, muzykalności, spostrzegawczości, percepcji wzrokowej. Dzięki działaniom muzycznym, plastycznym wzmacnia się komunikatywność dziecka, uspołecznienie,

⁹ Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków, p. 103.

¹⁰ Od 1 września 2013 roku obowiązuje nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012, poz. 977), uwzględniająca wymienione zadania edukacyjne.

¹¹ Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, p. 82.

akulturacja, tworzą się warunki dla rozwoju sfery poznawczej.

Edukacja muzyczna i plastyczna w przedszkolu realizowana jest poprzez wielostronne organizowanie aktywności muzycznej (śpiew, ćwiczenia mowy, gestodźwięki, ruch przy muzyce, aktywne słuchanie muzyki, gra na instrumentach perkusyjnych) oraz aktywności plastycznej (kształcenie podstawowych umiejętności plastycznych, zapoznawanie z wybranymi materiałami, technikami, formami). Częste kontakty z muzyką i plastyką, udział w przedszkolnych imprezach artystycznych sprzyjają rozwijaniu u dzieci nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze¹². Dalszy rozwój artystyczny ma miejsce w klasach I–III szkoły podstawowej w ramach nauczania początkowego, które jest nauczaniem zintegrowanym. Oprócz zajęć typowo muzycznych i plastycznych na tym etapie edukacji stosuje się włączanie muzyki i plastyki do codziennych zajęć szkolnych, uznawanie ich za tło, uzupełnienie opracowywanego tematu. W założeniach edukacja muzyczna i plastyczna na poziomie nauczania początkowego ma być drogą do kształtowania wyobraźni, wrażliwości estetycznej (kształtowania poczucia piękna). Ponadto poznawanie przez uczniów muzyki artystycznej, dzieł plastycznych ma sprzyjać rozwijaniu smaku i gustu estetycznego. Podkreśla się też, że łączenie aktywności muzycznej z aktywnością plastyczną, ruchową, taneczną przyczynia się do ogólnego rozwoju dzieci, jak również wspiera kształtowanie ich uzdolnień artystycznych. Jeśli chodzi o muzykę, to w klasach I–III szkoły podstawowej dzieci uczestniczą w:

¹² Jakubiec S. (2004), *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*, Kraków, p. 32.

- ekspresji wokalne (m.in. improwizacje melodyczne głosem);
- ekspresji instrumentalnej (związanej z grą na instrumentach perkusyjnych, ale także improwizacją z wykorzystaniem różnych środków wyrazu muzycznego);
- ekspresji ruchowo-tanecznej (aspekt ruchu, którego źródłem jest muzyka: estetyka ruchu, twórcze przekształcanie opanowanych wcześniej zabaw ruchowych i tańców);
- muzycznej ekspresji twórczej (spontanicznej i kierowanej)¹³.

Dzieci mają też okazję kształcenia umiejętności słuchowych, rozumienia i przeżywania muzyki, jak również rozwijania nawyków czynnego uczestniczenia w kulturze muzycznej (m.in. zespołach chóralnych, tanecznych, audycjach muzycznych). Oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych jako tematu, przy organizacji aktywności ruchowej oraz w celu uspokojenia, wyciszenia (zrelaksowania) uczniów¹⁴.

Jeśli chodzi o edukację plastyczną w klasach I – III szkoły podstawowej, to uczeń uczestniczy zarówno w percepcji sztuki, jak i działaniach ekspresyjnych, recepcji:

- percepcja sztuki (m.in. kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją

w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; korzystanie z przekazów medialnych);

- ekspresja przez sztukę (m.in. podejmowanie działalności twórczej, posługiwanie się różnymi środkami wyrazu plastycznego: kształtem, barwą fakturą w kompozycjach na płaszczyźnie i w przestrzeni, stosowanie określonych materiałów, narzędzi i technik plastycznych);
- recepcja sztuki (m.in. rozróżnianie takich dziedzin działalności twórczej człowieka jak: architektura, sztuka plastyczna, fotografia, film, przekazy medialne, rzemiosło artystyczne, sztuka ludowa; rozpoznawanie wybranych dzieł architektury i sztuki plastycznej, należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury)¹⁵.

Podobnie jak muzyka, także plastyka powinna być stałym elementem zajęć dydaktycznych oraz wychowawczych i opiekuńczych. Jest to szczególnie istotne z uwagi na występującą u uczniów wieku 7–10 lat intensyfikację procesów poznawczych, jak i potrzebę ekspresji. Rozumowanie staje się wtedy czynnością poznawczą, a ekspresja plastyczna – podstawową formą wypowiedzi.

Na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI szkoły podstawowej) w ramach edukacji kulturalnej obligatoryjnie realizowane są dwa przedmioty, tj. muzyka i plastyka. Jeśli chodzi o muzykę, to uczeń (kontynuując wcześniejsze założenia edukacji kulturalnej) uczestniczy w działaniach z zakresu ekspresji, percepcji. Ma też okazję analizować i interpretować tek-

¹³ Białkowski A. (ed.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U., nr 15, poz. 142 z późn. zm.); *Rozporządzenie MEN z dnia 23 marca 2009 roku zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. nr. 54, poz. 442), obowiązujące od 1 września 2009 r.; *Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

sty kultury¹⁶. Zaleca się przewagę aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, improwizacja, ruch przy muzyce) nad przyswajaniem wiedzy teoretycznej z zakresu historii (która to wiedza winna być ściśle skorelowana z poznawanymi na lekcjach utworami muzycznymi). Należy kształcić umiejętność rozmawiania o muzyce, formułowania ocen, uzasadniania wyborów. Na uwagę zasługuje też fakt, że w ocenie uczniów powinno się brać pod uwagę w równym stopniu stosunek do przedmiotu, posiadaną wiedzę i umiejętności, jak i ich indywidualne osiągnięcia artystyczne. Nie należy oceną dyskryminować uczniów o mniejszych predyspozycjach muzycznych.

W zakresie plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej uczniowie mają możliwość percepcji sztuki, ekspresji (tworzenie wypowiedzi artystycznych), jak również recepcji (poprzez analizę i interpretację tekstów kultury). W założeniach programowych podkreśla się fakt, że nauczyciel, realizując plastykę, powinien dążyć do rozwijania myślenia twórczego uczniów (dywergencyjnego i konwergencyjnego), a poprzez odpowiednio dobrane metody – przygotowywać ich do uczestnictwa w kulturze, stosowania nabytych umiejętności w życiu codziennym¹⁷.

Na trzecim etapie edukacyjnym (gimnazjum) w ramach edukacji kulturalnej realizowane są dwa przedmioty, tj. muzyka i plastyka. W odróżnieniu od nauki muzyki w szkole podstawowej, w gimnazjalnej edukacji muzycznej zaleca się zachowanie równowagi między teorią i historią muzyki a praktyką muzyczną. Podkreśla się także konieczność uporządkowania i poszerzenia

elementarnej wiedzy o muzyce w aspekcie historycznym, a zarazem umiejętność posługiwania się przez ucznia tą wiedzą. Ekspresja muzyczna realizowana jest poprzez śpiew, grę na instrumentach oraz taniec. W doborze repertuaru wykonawczego należy uwzględnić zainteresowania uczniów. Wskazane jest kształtowanie umiejętności wartościowania zjawisk muzycznych, rzeczowego uzasadniania upodobań, sądów własnych, z zachowaniem szacunku i tolerancji dla upodobań i sądów odmiennych, jak również dla innych kultur i tradycji muzycznych¹⁸. Z kolei w założeniach edukacji plastycznej na uwagę zasługuje fakt podkreślania wagi swoistego transferu polegającego na tym, że nabywanie wiedzy i umiejętności w jednej dziedzinie artystycznej wpływa na ich nabywanie także w innej sferze aktywności ucznia, czyli na przenoszenie tego, czego „uczy szkoła”, na sytuacje poza nią¹⁹. Istotne w edukacji plastycznej jest także zwracanie uwagi uczniów na spostrzeganie znaczeń i sensu odbieranych pojęć oraz budowanie wyobrażeń, ich postaci wizualnych, wykraczających poza posiadane informacje (myślenie twórcze). Umiejętności te uczniowie zdobywają poprzez ekspresję, percepcję i recepcję sztuki. W toku zajęć zaleca się korzystanie z mediów, a przy tym kształtowanie właściwych zachowań młodzieży (poszanowanie prawa do własności intelektualnej, w związku z wykorzystywaniem przekazów i wytworów medialnych)²⁰.

W szkołach ponadgimnazjalnych (czwarty etap edukacji, liceum, technikum) w tzw. zakresie

¹⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

podstawowym realizowany jest przedmiot wiedza o kulturze²¹. Ponieważ stanowi on zwieńczenie cyklu kształcenia artystycznego, sformułowano założenie o możliwości odwoływania się nauczyciela do wiedzy dotyczącej muzyki czy sztuk plastycznych zdobytej przez ucznia na wcześniejszych etapach edukacji oraz położenie nacisku na sztukę współczesną (XX wiek). Ponadto przedmiot ten wprowadza nową perspektywę i nowy język opisu dzieła sztuki jako wytworu kultury rozumianej w sposób całościowy – dzieła interpretowanego w ujęciu komunikacyjnym i z perspektywy „użytkownika” kultury²². Tak więc podczas lekcji wyposaża się uczniów w intelektualne narzędzia do analizy wytworów kultury w kontekście, w którym one powstają, ale też wprowadza się ich w problemy kultury współczesnej, jednocześnie motywując do aktywnego uczestniczenia w kulturze. Dzięki temu zajęcia te integrują różne poziomy poznawcze.

Na uwagę zasługuje fakt, że na etapie edukacji ponadgimnazjalnej dopuszcza się też możliwość realizacji przedmiotów związanych ze sztuką w tzw. zakresie rozszerzonym. Są to: historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna. Przedmioty te umożliwiają młodzieży pogłębienie wiedzy humanistycznej, przygotowując ją do podjęcia studiów na kierunkach związanych z kulturą, sztuką oraz na studiach językowych²³.

Zarówno w gimnazjach, jak i liceach ogólnokształcących można zorganizować dla uczniów

zajęcia uzupełniające. Wśród nich znajdują się też zajęcia artystyczne²⁴. Szkoły są zobligowane do przedstawienia uczniom oferty zajęć (w formie cotygodniowych spotkań lub w trybie projektu), wychodzących naprzeciw ich preferencjom, zainteresowaniom artystycznym²⁵. Mogą to być więc np. różnego typu zespoły muzyczne, kółka filmowe, zajęcia plastyczne. Co istotne, zajęcia artystyczne (uzupełniające) mogą odbywać się w korelacji z innymi zajęciami edukacyjnymi. Przygotowując konkretną ofertę zajęć artystycznych, nauczyciel określa wymagania szczegółowe wynikające z wybranego zakresu i formy zajęć. Tego typu „spotkania ze sztuką” mogą być cenną podstawą do stworzenia lokalnej (a więc np. gminnej, dzielnicowej) oferty kulturalnej, z której młodzież wybierze interesujące ją formy, tematy aktywności. Wskazane jest, aby uczniowie mogli publicznie prezentować efekty swojej pracy artystycznej, np. poprzez włączanie ich prezentacji w organizację szkolnych i środowiskowych uroczystości, imprez. Ważne jest, by stymulować młodych ludzi do udziału w przeglądach, konkursach, koncertach²⁶.

Reasumując, należy dążyć do tego, aby szkolna edukacja kulturalna (lekcje muzyki, plastyki, wiedzy o kulturze, uzupełniające zajęcia artystyczne) była dla dzieci i młodzieży:

- źródłem wiedzy i – szerzej – składnikiem oraz ważnym środkiem życia intelektualnego (stanowiąc podstawę dialogu, obejmującego różne treści wiedzy o świecie

²¹ Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2008 r., nr 4, poz. 17).

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

i zjawiskach w nim występujących, o człowieku, społeczeństwie i kulturze);

- źródłem przeżyć i wzruszeń: estetycznych, empatycznych, doświadczania mocy prawdy, przyjemności;
- źródłem informacji i bodźców niezbędnych do klasyfikowania systemu wartości i rozwijania życia duchowego, w całej różnorodności rozumienia tych zjawisk w ich subiektywnych i obiektywnych wymiarach, z właściwą dla jednostki postawą wobec wartości, swoistą ich interpretacją, sposobami wyrażania i ich realizowania;
- ułatwieniem identyfikacji społecznej oraz dialogowej komunikacji w szerokiej przestrzeni życia społecznego;
- źródłem i zarazem odniesieniem w orientowaniu własnej linii życia oraz wyboru jego stylu;
- źródłem twórczości przedmiotowej (spełniania się w tworzeniu) i twórczości immanentnej (np. twórczej internalizacji idei, wartości, impresji, ekspresji, autokreacji);
- ważnym środkiem rozwijania samowiedzy, orientacji biograficznej i w ślad za tym – autoedukacji;
- ważnym środkiem do samorealizacji w sferze życia artystycznego (w jednej lub obu rolach społecznych – odbiorcy, twórcy), środkiem kompensowania „niespełnień” w wielu innych funkcjach życia);
- źródłem rozrywki, rekreacji, relaksu²⁷.

²⁷ Jankowski D. (2010), *Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki* [in:] Pankowska K. (ed.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa, p. 149.

W założeniach szkolnej edukacji kulturalnej za szczególnie istotny cel uznaje się „rozbudzenie i wzmożenie własnej, oryginalnej twórczości”²⁸. Gdy uczeń zacznie samodzielnie tworzyć „dzieła”, przestaje być jedynie „aparatem odbiorczym”, a staje się „aktualnym lub potencjalnym twórcą”. Z punktu widzenia pedagogiki nie tyle ważna jest tu ocena rezultatu artystycznego, co sens wychowawczy owej aktywności. Zachęca się więc nauczycieli szkolnych przedmiotów artystycznych do stosowania – obok ćwiczeń muzycznych, plastycznych – działań łączących różne dziedziny aktywności artystycznej w celu zwrócenia uwagi uczniów zarówno na swoiste cechy każdej dziedziny, jak i wspólne płaszczyzny porozumienia. Służy to uatrakcyjnieniu zajęć szkolnych, wychowaniu poliestetycznemu, rozwijaniu wrażliwości na różnorodne bodźce i wartości estetyczne, dostrzeganiu przez wychowanków możliwości integracji form ekspresji artystycznej. Dzięki temu możliwe jest kształtowanie wrażliwości estetycznej, umiejętności percepcji, świadomego odbioru dzieł sztuki, ale także wyrabianie pewnego nawyku uczestniczenia w życiu kulturalnym.

W obawie przed postępującą od wielu lat degradacją znaczenia kultury (i edukacji kulturalnej) w kształtowaniu świadomości i rozwoju potencjału twórczego młodego pokolenia, w marcu 2008 roku Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego zawarło porozumienie z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Na jego mocy przywrócono rozszerzony zakres edukacji kulturalnej w szkołach powszechnych. Pierwsze efekty przekształceń w edukacji kulturalnej można było zaobserwować już 1 września 2009 roku,

²⁸ Ibidem, p. 34.

kiedy to zaczęto wprowadzać w życie pierwszy etap reformy programowej. Na początku zmiany objęły pierwsze klasy szkoły podstawowej i polegały na wyodrębnieniu z nauczania zintegrowanego przedmiotów muzycznych i plastycznych, które to były sukcesywnie wdrażane we wszystkich klasach nauczania początkowego przez następne trzy lata. Rok szkolny 2012/2013 to początek drugiego etapu wdrażania zmian. W tym okresie podstawa programowa z rozszerzonym programem muzyki i plastyki objęła klasy IV. Przedmioty artystyczne realizowane są w większym wymiarze godzinowym²⁹. Zgodnie z planem, z każdym rokiem szkolnym zmiany te mają obejmować kolejne klasy szkoły podstawowej. Całkowite wdrożenie reformy programowej w szkole podstawowej planowane jest na rok szkolny 2014/2015³⁰.

Aby założenia szkolnej edukacji kulturalnej były właściwie realizowane, należy stworzyć odpowiednie ku temu warunki. Najważniejsze z nich to:

- odpowiednie wyposażenie pracowni (m.in. instrumenty muzyczne, sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku, komputer z dostępem do internetu i oprogramowaniem muzycznym, plastycznym; reprodukcje dzieł sztuki;

²⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 roku zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. nr 54, poz. 442), obowiązujące od 1 września 2009 roku; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).

³⁰ Oprócz pomocy w opracowaniu reformy programowej w zakresie upowszechniania edukacji kulturalnej, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego przygotowało także pakiet narzędzi dydaktycznych. Są to m.in. nowoczesne programy multimedialne, które w znaczący sposób uatrakcyjniają proces dydaktyczny (np. „Muzykoteka Szkolna”, „Muzykotersi”, „Pinakoteka szkolna”, „Filmoteka szkolna”, „Akademia Polskiego Filmu”, „Lato w teatrze”, vide: www.mkidn.gov.pl/media/docs/2012/2012093_najmlodszi2 [dostęp: 20.09.2013]).

podstawowa biblioteka muzyczna: nuty, śpiewniki, podręczniki, fonoteka, pakiety dydaktyczne pozwalające na prowadzenie zajęć o charakterze interaktywnym z zastosowaniem mediów);

- zapewnienie przez szkołę warunków do bezpośredniego obcowania ze sztuką poprzez udział uczniów w koncertach, spektaklach muzycznych, wystawach plastycznych, organizowanych w szkole i poza szkołą;
- stworzenie przez szkołę warunków do publicznej prezentacji wytworów artystycznych uczniów (np. szkolne audycje muzyczne, wystawy prac plastycznych, wystawy fotografii, pokazy filmów amatorskich, prezentacje poezji);
- uaktywnienie współpracy szkół ogólnokształcących ze szkołami artystycznymi, domami kultury i innymi instytucjami kulturotwórczymi (chodzi tutaj o wypracowanie modelu partnerskiej współpracy szkół z placówkami wychowania pozaszkolnego).

Realizacja założeń programowych szkolnych przedmiotów artystycznych, a więc jakość edukacji w znacznej mierze zależy także od nauczyciela. Ważne są jego cechy osobowościowe, kompetencje (m.in. wiedza i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne, kierunkowe, umiejętność współpracy z uczniem i całym środowiskiem wychowawczym, odpowiedzialność za własne postępowanie, skuteczność działań dydaktyczno-wychowawczych, otwartość, tolerancja, komunikatywność). Istotna jest też transgresyjność, kompetencje kreatywne, animatorskie. Są to elementy niezmiennie i uniwersalne.

Zwiększeniu rangi przedmiotów artystycznych być może służyłoby:

- wprowadzenie jako obowiązkowych przedmiotów – muzyki (rytmiki), plastyki w klasach 0–III szkoły podstawowej, które byłyby prowadzone przez nauczycieli z pełnymi kwalifikacjami muzyczno-pedagogicznymi i plastyczno-pedagogicznymi;
- wprowadzenie na stałe zagadnień związanych z wiedzą i umiejętnościami muzycznymi, plastycznymi do oficjalnego pomiaru zewnętrznego;
- zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na obowiązkowe lekcje muzyki, plastyki (to nie tylko warunek podniesienia poziomu kultury muzycznej/plastycznej społeczeństwa, ale i powstrzymania degradacji zawodu nauczycieli tych przedmiotów);
- przygotowanie modelu kwalifikacji osiągnięć artystycznych uczniów z muzyki, plastyki z rozróżnieniem ich cech, własności, wspólnych i swoistych dla obu dziedzin (mogłoby to sprzyjać wystawianiu obiektywnych ocen z przedmiotów artystycznych);
- włączenie szkolnej edukacji kulturalnej do priorytetów polityki społecznej gminy/dzielnicy/miasta (m.in. konkursy dla organizacji pozarządowych, realizujących edukację kulturalną w otwartych środowiskach i na terenie szkół z udziałem twórców i specjalistów z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej);
- włączenie szkolnej edukacji kulturalnej do promocji gminy/dzielnicy/miasta (m.in. opracowanie haseł kampanii promocyjnych, organizowanie interdyscyplinarnych spotkań, konferencji metodycznych,

z udziałem nauczycieli, animatorów kultury i twórców, przygotowanie poradnika edukacji kulturalnej – wersji dla młodzieży, nauczycieli i rodziców);

- prowadzenie systematycznych (długofalowych) badań nad edukacją kulturalną, wychowaniem artystycznym dzieci i młodzieży (np. badania diagnostyczne dotyczące przedmiotów artystycznych i edukacji kulturalnej w szkołach, realizacja badań czasu wolnego i zainteresowań kulturalnych młodego pokolenia, z uwzględnieniem nowych mediów i internetu, zbadanie efektów zajęć edukacji kulturalnej prowadzonych przez placówki wychowania pozaszkolnego w poszczególnych województwach i opracowanie planu „naprawczego”)³¹.

Niemal w połowie drugiej dekady XXI wieku obserwuje się wiele radykalnych zmian, zarówno w sferze życia społecznego, politycznego, gospodarczego, jak i w edukacji. Przeobrażenia te dotyczą samej struktury kształcenia, a także dotychczasowej hierarchii celów. W powszechnej edukacji liczą się już nie wiadomości – sprawności i postawy, lecz przede wszystkim nieskrępowany rozwój osobowości uczniów, któremu podporządkowane są poszczególne komponenty nauczania (formy, metody, treści). Szkoła, ulegająca przeobrażeniom pod względem organizacyjnym i strukturalnym, ma służyć wychowaniu, wykształceniu człowieka samodzielnego, ceniącego sobie sukces, otwartego, pozbawionego kompleksów, myślącego kreatywnie i racjonalnie, któremu nie są obce wrażliwość i uczucia szlachetne, wyższe. W tym miejscu należy zaznaczyć, że do

³¹ Postulaty numer: 5, 6 i 7 mają charakter ogólny (przyp. aut.).

kształtowania zdolności twórczego myślenia i działania, rozwijania otwartej postawy na świat, kreatywności szczególnie predestynowane są opisane wcześniej przedmioty powszechnej edukacji estetycznej (edukacji kulturalnej) oraz formy aktywności artystycznej im towarzyszące, podejmowane w ramach działań szkolnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Ustanowione pod koniec lat 90. zmiany w edukacji (także edukacji kulturalnej) dzieci i młodzieży dramatycznie wpłynęły na ich rozwój kulturalny (dokładnie – ograniczenie tego rozwoju). Wdrażane aktualnie w szkołach modyfikacje systemu nauczania mają więc na celu odwrócenie tych niekorzystnych tendencji i przywrócenie sztuce należytego miejsca w kształceniu ogólnym młodego pokolenia. ■

Anna PiKała

Lodz, Poland

pikala@toya.net.pl

Keywords: esthetic education, cultural education, the art subjects in general education schools

Cultural Education at School – Principles and Determinants of Implementation

Abstract

The article draws attention to the role of school cultural education in general education of the young generation. It presents the main assumptions, values and determinants of the implementation of artistic subjects occurring at different stages of education. It also signals elements of action that could significantly change the approach to cultural education, and help to raise the rank of school artistic disciplines, thereby increasing culture of the society.

Anna PiKała, Ph.D, is an assistant professor in the Department of Art Education Faculty of Educational Sciences UŁ

Contemporary Music Festivals as a Space of Art Education for Children and Parents

Magdalena Sasin

Lodz, Poland

magdasas@interia.pl

Keywords: music education, outside-formal education, music festivals, classical music, contemporary music

The meaning of festivals in Polish cultural life has been growing for the last few years. They are characteristic of contemporary culture where carnivalization is one of the important features; the festivity of festivals distinguishes them from regular activity of state and non-state institutions and attracts attention to their exceptionality according to the etymology of the word "festival". It comes from Latin *festivus*, which means: merry, festive¹. The number and diversity of festivals in various domains of culture is growing year by year. The audience they attract is more and more numerous and diverse and thanks to it they perform an educational function in the field of outside-formal education².

Classical music festivals gather not numerous but loyal groups of receivers. Some of these festivals

¹ Tokarski J. (ed.) (1980), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa, p. 215.

² Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław.

Magdalena Sasin, PhD, is a lecturer at the Faculty of Educational Sciences, University of Łódź. Fields of interest: outside-formal and non-formal art education of children and youth.

meet not only the expectations of adults but also the needs of children as well. The aim of this article is to describe functioning of these festivals and to prove that they have become a substantial place of art education for the young generation. The author presents the social background of this phenomenon, too. To illustrate this issue two various festivals were chosen: Warsaw Autumn (Warszawska Jesień) and The Royal Łazienki Music Festival called in Polish "The Area of Silence" (Strefa Ciszy). Warsaw Autumn is a festival of long and rich tradition but deals with contemporary music which is very difficult in reception; the latter is new and only the first edition has been organized.

Pedagogues and musicians agree that music education in Polish kindergartens and schools leaves a lot to be desired. Gradual reduction of music education in schools is one of the side effects of successive reforms of educational system in Poland. The reasons, among others, are: eliminating the subject "music" in upper-secondary schools, giving the rights to teach "music" classes not only for specialists but also for early-learning teachers, and a new, but widely commented reform of kindergarten education. This reform disallowed additional art classes, if paid by parents. The tendencies in Polish educational system do not give hope of improving the situation of music in school curricula soon. Therefore the outside-school activities become more and more important.

It is a paradox that, although most contemporary societies are ageing and the replacement rate is not

high enough, children are more and more important group of consumers and recipients of various services. This tendency is also present in culture. Not only state but also non-state institutions are still broadening their offer for children and parents. It is considered by every respectable festival to prepare an offer for the youngest music lovers.

An offer of selected festivals

A significant example of including the offer for children into the programmes of music festivals is The International Contemporary Music Festival "Warsaw Autumn". This event has a long tradition and takes a special place not only on Polish but also on international music scenes. Since it was established in 1956, for many years it was the only event of this kind in Central and Eastern Europe. It was created during the thaw that followed the years of Stalinist dictatorship, being the only island of creative freedom for musicians and music lovers. In the other places this freedom was strictly restricted by authorities³. Bohdan Pilarski writes about the great significance of "Warsaw Autumn" for various kinds of Polish life, both musical and social: "The Festival contributed to a spontaneous revival of Polish music. It became an institution that was inspiring and giving the only one possibility for young composers' works to be performed. [...] The other point worth emphasizing is a social aspect of the festival. It is not a mystery that the demand for contemporary music in Warsaw is much bigger than in other European cities with greater musical traditions"⁴.

Nowadays, when free-market economy develops, "Warsaw Autumn" has experienced some financial

difficulties but organizers do not have to worry about the audience – the tradition and reputation of the festival make all the tickets sold out in advance. Thus the decision to start with an offer for children was not caused by low attendance. "We would like to tame children from the beginning with the sounds of contemporary music"⁵ – said Tadeusz Wielecki, the director of the festival during the interview in the second programme of Polish Public Radio.

Little Warsaw Autumn is recommended for children aged 5–12 years. Small listeners can not only listen to concerts but also go into artistic installations and take part in workshops. In this way one of the most important pedagogical principles, especially in children's education, is applied: the bigger space for individual activity is given, the bigger involvement in artistic event is awoken. According to this rule the activities that provoke interaction between a sender and a receiver of artistic announcements encourage to create music and enable to play with music. They are the basis of an artistic offer of Little Warsaw Autumn. Music is connected with other kinds of art which can become a "bridge" between well known activities – such as listening to fairy tales or drawing, with new ones – such as listening to music or performing it.

Among the most interesting events during the first edition of Little Warsaw Autumn in 2011, there were: an interactive sound installation *Melodeusz* prepared by Patryk Zakrocki on commission of Warsaw Autumn; a concert *Dominobajki (Domino – fairytales)*, where the audience could compose a piece of music with "fairy tale" music elements; a radio play *The Adventures of Sindba*, followed by

³ Wielecki T. (2013), *Wstęp* [in:] official website of Warsaw Autumn festival [online], [access date: 15.10.2013], accessible on the Internet: <http://warszawska-jesien.art.pl/wj2013/o-festiwalu/wstep#/w/2013/o-festiwalu/wstep>.

⁴ Pilarski B. (2010), *Szkice o muzyce*, Warszawa, p. 24.

⁵ *Mała Warszawska Jesień: problemem są dorośli* (2013), official website of the second programme of the Polish Radio [online], [access date: 15.10.2013], accessible on the Internet: <http://www.polskieradio.pl/8/410/Artykul/934985>.

the artistic workshop⁶. One of the most interesting events of the next edition was an interactive visual installation *Dźwiękoświsty* in which the listeners were seeking hidden “space” sounds, emitted by an old radio equipment. One of the most surprising, being entitled *Can we hear meteors?*⁷, was a meeting with an astrophysicist from The Astronomical Centre of Polish Academy of Sciences. In 2013 a percussion concert at the playground and a chamber opera for children and adults “The little shoe monger and a false king” were prepared.

Little Warsaw Autumn at once aroused interest of concert-goers and reviewers. “All sound installations for adults were much less interesting from the installation for children *Dźwiękoświsty* by Łukasz Szałankiewicz. As opposed to others it was multidimensional, interactive, unpretentious and, what’s more, prepared especially for Little Warsaw Autumn. [...] Little Warsaw Autumn this year abounded in attractive concerts and workshops for children. [...] It not only opens children’s ears to the richness of musical sounds but should also advance understanding of some conventions connected with listening to music”⁸ – Krzysztof B. Marciniak, a renowned musical reviewer, wrote about the second edition of the festival.

The festival, the history of which is only beginning, is The Royal Łazienki Music Festival called in Polish “The Area of Silence” (in Polish: *Strefa Ciszy*). Its first edition began on 22nd June and lasted to 28th July 2013. The aim of the festival, with such an

⁶ *Mała Warszawska Jesień 2011 – program* [online], [access date: 15.10.2013]. Accessible on the Internet: http://www.warszawska-jesien.art.pl/files/Program_Mala_WJ_2011.pdf.

⁷ *Mała Warszawska Jesień 2012 – program* [online], [access date: 15.10.2013]. Accessible on the Internet: http://www.warszawska-jesien.art.pl/files/2012/09/program_MWJ2012.pdf.

⁸ Marciniak K. B. (2012), *Mała i Praska „Jesień Warszawska”*, „Ruch Muzyczny”, No. 22.

unusual and surprising name, is to emphasize an indissoluble union between sounds of music and silence that enables these sounds to be noticed and delighted with. This idea can be beautifully realized if surrounded by nature in a place where noises of a city and other difficulties of contemporary world cannot disturb. The performances of many outstanding, world-famous musicians like Jakub Jakowicz, Marcin Masecki, Gidon Kremer enabled this festival to be announced as “one of the most important artistic events of the summer in Warsaw”⁹.

An offer for children was planned even before the first edition. The concerts *Music for Small Music Lovers (Muzyka dla melomaluszka)* were intended for the youngest children and took place in Saturdays’ mornings. The performances *Music for a Kin*, performed by the artists of The Warsaw Chamber Opera and intended for a little older children, took place on Sundays. The principle of interactivity and participation of small listeners was respected: during *Stories of Princess, Knights and Saracens* children were playing percussion instruments and took part in courtly dances. The event *Become a Conductor*, where multimedia programme was used, invited children to conduct a virtual orchestra.

Children as receivers of contemporary music

Researchers on musical development of the youngest children emphasize that familiarizing them with music from the first days of their lives is very important. Edwin Elias Gordon¹⁰ claims that three first years of life are most significant, the second important period are two next years.

⁹ Official website of Łazienki Królewskie (2010), [online], [web portal], [access date: 16.10.2013], accessible on the Internet: <http://www.lazienki-krolewskie.pl/strefaciszy/>.

¹⁰ Gordon E.E. (1997), *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków.

“What a child learns during first five years of its life builds foundations for all later education, that traditionally starts with crossing the threshold of a playgroup in a kindergarten or school. The earlier children get this foundation, the more they benefit from later education, and opposite – the later they do it, the worse effects will be. There is no other opportunity to make up for this neglect”¹¹.

Familiarizing children with music enables them to experience sound structures and create a specific catalogue of musical language. Then they will be able to understand it and express themselves using it. It is significant regardless of music style. In case of tonal music, being represented by most children pieces and popular songs, there is a syntax common for all of them – which means rules of ranking and joining sounds¹². Listening to contemporary music a receiver has to do with endless diversity of composer’s styles and “dictionaries”. So shaping the attitude of interest and openness towards new musical phenomenon is most important. Small listeners should know that “contemporary composers living among us and sometimes meeting us understand children’s needs, especially the need of playing with music. Influenced by the atmosphere of a concert, full of emotions, children should leave the concert convinced that the world of surrounding sounds is a great material to create their own artistic statements, to make interesting discoveries with relations to art and artists”¹³.

Considering children as receivers of difficult art, for example contemporary music, evolves. For

many years it was believed, that musical pieces for children, including songs, should be as simple as possible, short and easy to listen, tonal and symmetrical. They had to meet children’s perceptive abilities and not to discourage them with too high level of difficulty. This opinion was shared by most teachers, artists and parents. Some pedagogues and musicians referred to biological-genetic foundations of tonal music, owing to which it had to be most natural for human ear¹⁴. There existed two separate musical worlds: for children and for adults. Their pieces of music differed not only in duration and theme but, first of all, in style. This prevailing pedagogical attitude was questioned only by some composers, like Witold Lutosławski or Andrzej Hundziak, who were writing musical pieces in contemporary style for young pianists or choir singers. Nevertheless they were only exceptions. Only lately it was noticed that children’s perceptive abilities were not as modest as it was believed. Of course, some restrictions are still indispensable. It would not be reasonable to show kindergarten children an opera on holocaust like *Pasażerka* by Mirosław Weinberg or 4-hours-long *Hymnen* by Karlheinz Stockhausen. However, it has become obvious that many pieces reserved for adults so far, might be interesting for children as well if presented to them properly. The key is not the choice of repertoire but the method of presenting it. This is also an indicator of respect for a young music lover. “But it is not about using diminutive forms by an artist saying «tiu tiu tiu» in his music, but about preserving his temperament in a piece of music and giving children the possibility

¹¹ Ibidem, p. 5.

¹² Zwolińska E. A. (2009), *Uniwersalia słuchania, czyli jak rozumieć muzykę* [in:] Karasińska M. (ed.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, vol. 2, p. 64.

¹³ Gawrońska H. (2009), *Czy dzieci mogą polubić muzykę współczesną? O poszukiwaniu dróg komunikacji artystycznej z najmłodszym słuchaczem* [in:] *Sztuka dla dziecka...*, op. cit., p. 131.

¹⁴ Cf. Podlipniak P. (2011), *O ewolucyjnych źródłach niektórych muzycznych preferencji estetycznych*, „Rocznik Kognitywistyczny”, No. 5, p. 167–174.

to communicate which is not easy, of course”¹⁵. One can not to worry about it and to limit oneself to simple songs, like *Szła dziewczeczka do laseczka*, *Jezus malusieńki* and *My jesteśmy krasnoludki*. Not to criticize songs mentioned above this repertoire is not sufficient. A child who experienced only such musical aesthetics will not probably attend Warsaw Autumn concerts as an adult.

The evolution in considering children as receivers of contemporary art is aptly illustrated by Tadeusz Wielecki: “Once I was against concerts for children in the framework of Warsaw Autumn. I considered that it was a festival of ideas, discussions, meeting contrary composers’ attitudes etc. Children are not interested in it. But some years later I became convinced that these two things can be brought together. When Paulina Celińska proposed her initiative we agreed on condition that it would be contemporary music. Something that would help introduce children and parents to new art”¹⁶.

Presented changes in educating children to contemporary music are a part of broader tendencies observed in other fields of art, too. Analogues popularizing activities are undertaken by museums and others. For example, there is a rich educational offer of Museum of Art in Łódź famous for its contemporary art exhibition¹⁷.

Interactivity as a future of art

Including children in artistic life is beneficial not only for children, satisfying their curiosity or developing creative sensitivity; these changes are essential for art itself, as nowadays it might be marginalized easier than ever. It requires a lot of effort, not to

¹⁵ *Nie tylko Zimmerman* (2013) – an interview of Anna S. Dębowska with Tadeusz Wielecki, „Gazeta Wyborcza”, No. 218, p. 6.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Official website of The Museum of Art in Łódź (2013), [online], [web portal], [access date: 31.10.2013]. Accessible on the Internet: <http://msl.org.pl/pl/strony/warsztaty/>.

divest it of its uniqueness and, at the same time, to show it as not less attractive than media offer that is rich but usually of little value. Until recently high culture was recognized as full of value itself and the rights of existence of institutions devoted to it – like philharmonic halls, museums, theatres and other – were not questioned. Nowadays some artistic events are more and more often criticized as a “niche” difficult for receivers, intended just for a small group of chosen ones, and what’s more, very expensive. So cultural institutions try to create a clear offer attractive for potential receivers; not only to meet expectations of previous art lovers but also to win and convince a new group of receivers. The requirements are higher and higher, and music itself is already not enough. Fewer and fewer people represent purely intellectual attitude towards art, which was often present in the past. The emotions and additional attractions of musical events become increasingly important: people appreciate the opportunity for some rest, social life, beautiful surroundings. Some artistic events intended for the whole family, at least two generations, are the example of these tendencies. They are not only artistic, but also family and social events.

Dynamic changes in contemporary culture do not bypass art. The diversity of artistic offers intended for the youngest encompasses tendencies in contemporary art: activity of both sender and receiver; blurring the boundaries between traditionally separated domains of art, for example music and theatre, theatre and fine arts; multiculturalism and transculturalism; equality of different artistic and cultural discourses.

An artistic message stops to be one-directional. In place of a message from sender to receiver appears a dialogue exchanging ideas between an artist and a viewer/participant, and between viewers/participants themselves. This form of contemporary

culture has been partly shaped by media. They are more and more interactive, involve more activities imposing their features on the world. Sławomir Sobczak pays attention to it: "An interactive art reflects overall processes in contemporary culture and should be analyzed in this context"¹⁸. Wiesław Godzic explains this phenomenon broader: "Thinking in the categories of art needs defining social context. Nowadays there is a huge role of media and visual culture. They influence comprehension of taste and style as constant elements of aesthetic situation. We take part in a process in which every artistic phenomenon is or is becoming mediatized"¹⁹.

While adults gradually although with some resist adjust to this new situation, for children it is obvious. They do not know any other situation so they cannot form an image of the past. Activity and creating are for them the most natural situation; this activity lets them learn and discover the world. They are not shy or in fear of changing an outstanding masterpiece. The changes of contemporary art harmonize with children's everlasting inclinations and dispositions. Sławomir Sobczak notices it, when analyzing interactive strategies of contemporary art: "Children experience emotions much more profoundly thereby coming fluently into the sphere of influence of intellectual plays prepared by adult artists"²⁰. Maria Karasińska explains: "Art **for** a child is being replaced by art created **with** a child. A child is already not functioning as **Other** placed in front of an adult. Together with a parent, teacher, instructor, writer or director, it stays in

a dialogue with **Other** – ethnically, culturally or socially"²¹ (bold: M. Karasińska).

The interaction in a piece of art is awaited by adults as well. They do not already want to express only genuine admiration but to co-create art and observe how it is being done. The rule of including receivers into artistic activities, essential for children especially, is used for adults as well. The Open Scene was intended for amateur musicians where everybody could perform.

Such initiatives helped children and adults to be convinced that the reception of art is combined with co-creation. This new field of influence is "to be or not to be" for art – it will decide its future existence. The alternative was clearly formulated by Grzegorz Leszczyński: "either art will develop and broaden its dialogical form, or it will disappear from the horizon of the needs and expectations of postmodern consumer society"²².

A child as an important client of a cultural institution

Nowadays, in developed societies, there are two tendencies seemingly contradictory but complementing one another. The number of children in a family decreases – more and more couples decides on just one or at most two children. At the same time awareness of child's intellectual and aesthetic needs increases, as well as possibilities to fulfil them. Parents, usually very busy, want to spend their free time with children. Thus the tendency for children's taking part in social life and other leisure activities of their parents becomes very strong. Organizers of cultural events, including musical concerts and workshops described above, satisfy

¹⁸ Sobczak S. (2009), *Strategie interaktywności. Nowe formy artystycznej komunikacji z odbiorcą* [in:] Leszczyński G. (ed.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, vol. 1, Poznań, p. 117–118.

¹⁹ Godzic W. (2009), *Sztuka dla dzieci i młodzieży: jaka i właściwie po co?* [in:] *Sztuka dla dziecka...*, op. cit., p. 38.

²⁰ S. Sobczak, op. cit., p. 120.

²¹ Karasińska M. (2009), *Wstęp: Dziecko – Inny czy Toż-Samy?* [in:] *Sztuka dla dziecka...*, op. cit., p. 10.

²² Leszczyński G. (2009), *Wstęp: sztuka, czyli gra w życie i śmierć* [in:] *Sztuka dla dziecka...*, op. cit., p. 15.

these needs and often invite children together with their parents. Poland is not at all the forerunner of these changes. This trend is strong abroad, to mention only *The Chamber Tots* concert cycle in famous Wigmore Hall in London²³.

When introducing a child into the world of art, one of the most important assumptions is the care of the quality of relationship with a close and meaningful adult. In kindergartens and schools this adult might be a teacher although there is often not enough time to build close relationship. During festival classes for children and adults these close adults are usually parents (sometimes grandparents, cousins, etc.). An example of their interest and involvement stimulates children because – as we can read in Maria Paula Stasiakiewicz's article – it is important that “experiencing sensory qualities and creating symbols are activities in transitional space, on the basis of common cultural model”²⁴.

By the way, it turns out, that events for children have also an educational value to adults who are with them. It is noticeable especially when talking about contemporary music. Parents express more openness towards art for children than for themselves. Many persons who would not go to a classical music concert choose classical music workshop for their daughter or son. Prejudices, preserved every day, disappear during those events. On the contrary to adults children express openness and interest towards novelty. They do not underestimate contemporary music just because they do not know it. Their expectations towards a piece of music are less standardized and much less

structured than these of adults. Leaving tradition is not a betrayal for them as for some experienced music lovers. Tadeusz Wielecki, the director of the festival, confirms it²⁵. More and more often children have passed along this openness to adults – their parents. Organizers of Little Warsaw Autumn frankly admit to having this intention. In a leaflet for children there is written: “Contemporary composers, who create now, when you are reading this little book, [...] can create the most amazing music. [...] They can create anything. They can surprise us totally. Would you like to be surprised? Can your parents join us?”²⁶

Inviting the youngest to experience art cultural institutions bring up future adult receivers. The present generation of the oldest, reliable listeners to music – 60, 70 and 80-year-olds – gradually diminishes. It is probably the last one treating attendance classical music concerts and listening to music as something obvious. They appreciate the pure fact of experiencing music and do not expect any special reward. Nowadays children should be taught how to spend their free time valuably and should be proved that a good play and thrilling adventures are possible without the Internet and TV set. Small children who take part in concerts and music workshops today will not feel embarrassed or bored during contact with art in the future. It will be “own”, tamed for them.

Although an offer of cultural institutions, assisting common art experiences of successive generations, is a domain of last years, the phenomenon of bonding experiences and aesthetical values goes long ago. Its primary form was undoubtedly folk art that built an identification plain with national, ethnic and

²³ Official website of The Wigmore Hall in London (2013), [online] [web portal] [access date: 31.10.2013]. Accessible on the Internet: <http://www.wigmore-hall.org.uk/learning/in-the-community/chamber-tots>.

²⁴ Stasiakiewicz M. P. (2011), *O teoretycznych podstawach stosowania działań artystycznych we wspieraniu rozwoju małego dziecka* [in:], *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, vol. II, op. cit., p. 30.

²⁵ *Mała Warszawska Jesień: problemem są dorośli*, op. cit.

²⁶ „Little Warsaw Autumn” guidebook (2011), [online], Szczepańska-Lange E. (ed.), p. 4, [access date: 15.10.2013]. Accessible on the Internet: http://www.warszawska-jesien.art.pl/files/Mala_Warszawska_Jesie___2011.pdf.

family groups. Nowadays the meaning of folk art has been limited to tradition and its bond-creating function was passed to other kinds of culture, among them these mentioned above.

Festivals offer contra school education

During festivals children enthusiastically take part in musical attractions intended for them which is usually not observed during school music lessons. The difference lies in the attitude towards young listeners: in schools teachers often look down on children assuming that they cannot understand new music so there is no point in presenting it to them. Handbooks confirm it: there are mainly simple, tonal songs in folk or "children's" style. Experiencing music at school is sometimes associated with pressure while festivals create atmosphere of informality and festivity. The problem also lies in teachers' education because they often do not feel competent to present contemporary art for children. This situation deepens the differences between various groups of children and youth in knowledge of contemporary art and understanding it. Art education outside schools is important and necessary but it cannot release schools from their duty to spread knowledge and shape sensitivity of the young generation. Schools have the chance to eliminate the differences in this range while festival artistic events deepen these differences.

* * *

More and more rich offer for children in the framework of music festivals is evidence of changes in outside-formal education. This kind of education had been considered in view of lifelong learning of adults. Nowadays, an offer for children becomes more and more diverse and forms of it indicate that it is an area of cross-generational education. These issues require observation and evaluation, from both the pedagogical and the cultural-studies points of view. ■

Magdalena Sasin

Lodz, Poland

magdasas@interia.pl

Keywords: music education, outside-formal education, music festivals, classical music, contemporary music

Classical Music Festivals as a Space of Art Education for Children and Parents

Abstract

The text is about an educational offer for children during classical music festivals. This issue is presented on the basis of two Polish festivals: Warsaw Autumn and The Royal Łazienki Music Festival (in Polish: Strefa Ciszey). Nowadays, concerts and workshops for the youngest are present in the offer of every considerable festival. Their role in artistic education of the youngest generation has been growing, partly because this education in schools leaves a lot to be desired. These events are often intended for children with their parents; in this way organizers try to win adults, whose tastes are usually more conservative and who become more open when experiencing art for children. The diversity of artistic offers intended for the youngest encompasses tendencies in contemporary art: activity of both sender and receiver; blurring the boundaries between traditionally separated domains of art; multiculturalism and transculturalism; equality of different artistic and cultural discourses. Events described in this article confirm that children become more and more important clients of cultural institutions.

Magdalena Sasin, PhD, is a lecturer at the Faculty of Educational Sciences, University of Łódź. Fields of interest: outside-formal and non-formal art education of children and youth.

Obszary gotowości funkcjonalnej a indywidualne możliwości poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym

Joanna Skibska

Bielsko-Biała, Polska

jskibska@ath.bielsko.pl

Słowa kluczowe: neurobiologiczne podstawy uczenia się, neuropsychologiczne podstawy uczenia się, plastyczność mózgu, diagnoza interdyscyplinarna, diagnoza funkcjonalna, indywidualne możliwości poznawcze, obszary gotowości funkcjonalnej

Wprowadzenie

Młodszy wiek szkolny to szczególny okres w rozwoju dziecka, bowiem jest to czas zmian wynikających w dużej mierze z nowych aktywności oraz wymagań stawianych przed dzieckiem przez nowe środowisko, jakim jest szkoła. Dlatego chcąc mu umożliwić dobry start i prawidłową realizację zadań, należy poznać jego mocne strony, by na tym fundamencie móc budować nowe doświadczenia edukacyjne oraz rozwijać jego zdolności i zainteresowania. Jednak kluczem do sukcesu są indywidualne możliwości dziecka, ponieważ to one wyznaczają sposoby dochodzenia do wiedzy i nabywania umiejętności. W związku z tym należy pamiętać, że do jednego celu może prowadzić wiele ścieżek, którymi powinno podążać dziecko, aby mogło się rozwijać we własnym tempie

Magdalena Sasin, PhD, is a lecturer at the Faculty of Educational Sciences, University of Łódź. Fields of interest: outside-formal and non-formal art education of children and youth.

i doświadczać świata, optymalnie wykorzystując swoje możliwości poznawcze.

Neurobiologiczne i neuropsychologiczne podstawy uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym a plastyczność mózgu

Neurobiologiczne ujęcie uczenia się podkreśla zależność pomiędzy rozwojem mózgu u dzieci a zwiększającą się jego efektywnością, co oznacza, że mózg jednocześnie się uczy i rozwija. Jednak należy w tym miejscu zaznaczyć, że mamy także do czynienia z tak zwanymi odcinkami czasu – okresami krytycznymi i fazami sensytywnymi (ang. *tuning periods*), w trakcie których dochodzi do określonych doświadczeń oraz wynikających z nich zdolności i umiejętności. W związku z tym, jeśli doświadczenia nie wystąpią w określonym czasie, to istnieje duże prawdopodobieństwo pojawienia się trudności w ich opanowaniu, a nawet może dojść do ich nieopanowania w ogóle. Dlatego w praktyce edukacyjnej powinniśmy kierować się prawidłowościami rozwojowymi mózgu, gdyż „dzieci są różne. [...] Pojedynczy organizm w swej niepowtarzalności przechodzi jednak określony rozwój i określone etapy uczenia się. To oznacza, że nie wszystko jest dla wszystkich dobre w równym stopniu”¹.

Natomiast w neuropsychologicznym ujęciu procesu uczenia się podkreślane jest znaczenie uzyskania odpowiedniego poziomu dojrzałości centralnego układu nerwowego warunkującego prawidłowości związane z przebiegiem procesów

¹ Spitzer M. (2008), *Pedagogika specjalna*, Warszawa, p. 175.

psychicznych oraz motorycznych. Kształtowanie neuropsychologicznej dojrzałości do uczenia się związane jest z określonym czasem – życiem płodowym oraz okresem po porodzie sięgającym nawet wieku szkolnego. Chodzi tu przede wszystkim o wytwarzanie połączeń nerwowych pomiędzy komórkami nerwowymi a różnymi strukturami mózgowymi. Im więcej połączeń nerwowych zostanie wytworzonych, tym trwałość i szybkość przekazywanych impulsów nerwowych jest większa. Tak więc tworzenie się nowych połączeń między komórkami nerwowymi oraz ich wzmacnianie stanowi warunek konieczny przebiegu prawidłowego uczenia się. Jednak jeśli dojdzie do zakłócenia przepływu impulsów nerwowych, to u dziecka mogą wystąpić trudności w szkolnym funkcjonowaniu.

O możliwości i jakości wykonywania określonych czynności decyduje liczba i rodzaj połączeń. Każda wykonywana złożona czynność wymaga koordynacji wielu składowych – funkcji prostych. Jednak istotą jest to, że funkcje złożone podlegają modyfikacjom zależnie od zaistniałej sytuacji, a u ich podstawy znajduje się koordynacja, której powodzenie zależy od połączeń pomiędzy poszczególnymi wieloma wyspecjalizowanymi obszarami odpowiadającymi za przebieg funkcji składowych. Dlatego też prawidłowy i sprawny przebieg funkcji złożonych jest warunkowany skomplikowanym systemem czynnościowym, obejmującym obszary mózgu niekoniecznie znajdujące się w bezpośredniej styczności. Wynika z tego, że systemy odpowiedzialne za funkcje poznawcze to nie tylko obszary korowe, ale również i podkorowe².

² Kaczmarek B.L.J. (2009), *Mózg a umysł* [in:] Domańska Ł., Borkowska A.R. (ed.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, Lublin.

Gdy jeden z obszarów mózgu ulegnie uszkodzeniu, możliwa jest wymiana poszczególnych elementów, co wynika ze złożonego charakteru systemu funkcjonalnego³, a w związku z tym można mówić o zmianie strukturalnej i funkcjonalnej dokonującej się w obrębie OUN. Owo dostosowanie się systemu nerwowego można nazwać plastycznością mózgu. W jej obrębie możemy wyróżnić⁴:

- strukturalną plastyczność rozwojową systemu nerwowego, u podstaw której leżą zmiany w funkcji OUN, odpowiedzialne za ułatwienie uczenia się oraz czynności pamięci;
- plastyczność funkcjonalną będącą mechanizmem warunkującym pojawienie się nowych kompetencji oraz umiejętności;
- plastyczność kompensacyjną, dzięki której dochodzi do samoistnego osłabienia deficytów w wyniku ustępowania objawów chorobowych poprzez objęcie jednostki działaniami rekonwalescencyjno-terapeutycznymi.

Plastyczność mózgu jest związana z wiekiem – im młodsze dziecko, tym jego system nerwowy charakteryzuje się większą plastycznością. „Młody mózg wykazuje większą zdolność do powrotu do zdrowia po uszkodzeniu, ma większe możliwości w zakresie plastyczności w postaci mechanizmów kompensacyjnej reorganizacji i transferu funkcji do pozostałych części systemu”⁵. Połączenia synaptyczne w wyniku stymulacji i pobudzania zmysłów podlegają modyfikacjom, co przyczynia się do tworzenia i budowania nowych połączeń

³ Ibidem, p. 32.

⁴ Borkowska A.R., Domańska Ł. (2009), *Plastyczność mózgu* [in:] Domańska Ł., Borkowska A.R. (ed.), *Podstawy neuropsychologii...*, op. cit., p. 114–122.

⁵ Ibidem, p. 119.

i rozgałęzień nerwowych, dzięki czemu możliwa jest modyfikacja synaps i „naprawa rozwojowa” mózgu, do której dochodzi poprzez aktywowanie substytucyjnych szlaków nerwowych.

Wielowymiarowość pojęcia diagnozy a obszary gotowości funkcjonalnej dziecka w młodszym wieku szkolnym

Diagnoza to pierwsze ogniwo postępowania celowościowego oraz wielofazowy proces, u podstaw którego znajduje się ustalenie genezy i przyczyn badanych stanów⁶. To szereg działań umożliwiających zebranie materiału i dokonanie opisu uzyskanych wyników, odnoszących się do wycinka rzeczywistości⁷ oraz „wszelkie rozpoznanie jednostkowych lub złożonych stanów rzeczy i ich tendencji rozwojowych, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”⁸. Ich zasadniczym celem powinno być modyfikowanie działalności edukacyjno-wychowawczej⁹ oraz projektowanie pomocy, terapii, kompensacji i profilaktyki¹⁰.

Diagnoza wielospecjalistyczna stanowi wieloaspektową ocenę rozwoju dziecka, ujmuje badaną jednostkę polimodalnie, a jej podstawowym celem jest określenie tego, co dziecko już potrafi¹¹, a przede wszystkim wskazanie tych aspektów

⁶ Podgórecki A. (1962), *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa.

⁷ Mazurkiewicz E.A. (1995), *Diagnostyka w pedagogice społecznej* [in:] Pilch T., Lepalczyk I. (ed.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa.

⁸ Jarosz E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Ogólne założenia teoretyczne* [in:] Jarosz E., Wysocka E. (ed.), *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa, p. 17.

⁹ Gnitecki J. (1993), *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra.

¹⁰ Kawula S. (2003), *Diagnostyka pedagogiczna środowiska* [in:] Lalak D., Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, vol. 1., Warszawa, p. 664–674.

¹¹ Cieszyńska J. (2001), *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.

rozwoju, na których można oprzeć edukację dziecka oraz prawidłowe programowanie działań nastawionych na całościowy rozwój jednostki. Wielospecjalistyczna diagnoza wpisuje się we współcześnie stosowane ujęcie diagnozy całościowej – holistycznej, rozumianej jako opis całej osobowości dziecka oraz jego funkcjonowania w różnych przestrzeniach życia, z uwzględnieniem czynników środowiskowych wpływających na nie. S. Włoch oraz A. Włoch¹² podkreślają, że diagnoza holistyczna zawsze powinna być osadzona środowiskowo i rozwojowo, bowiem tylko wtedy możliwe jest dostrzeżenie rodzinnej, przedszkolnej i szkolnej sytuacji dziecka oraz zauważenie przyczyn określonych zachowań, ich oddziaływać na jednostkę.

European Agency for Development in Special Needs Education wprowadza pojęcie diagnozy interdyscyplinarnej¹³, które w tym ujęciu nie jest utożsamiane z postępowaniem wielospecjalistycznym, ponieważ pojęcie interdyscyplinarności odnosi się do postępowania opartego na zintegrowanej wiedzy, zaczerpniętej z wielospecjalistycznych dziedzin oraz zasadzie kooperacji i współpracy osób zaangażowanych w proces uczenia. Natomiast podejście wielospecjalistyczne to działania prowadzone równolegle, często jednak nieuwzględniające jednego i spójnego postępowania.

Bez względu na stosowane ujęcie diagnozy można wskazać te jej składowe, które w rozwoju i wsparciu dziecka odgrywają szczególną rolę – interdyscyplinarność oceny poszczególnych funkcji dziecka, holistyczne poznanie i zrozumienie

¹² Włoch S., Włoch A. (2009), *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa.

¹³ *Key Principles for Promoting Quality In Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers* (2009), European Agency for Development In Special Needs Education, Denmark.

zachowań kierujących dzieckiem oraz jego potrzeb i zainteresowań. Tak rozumiana diagnoza stanowi diagnozę funkcjonalną, u której podstaw znajduje się całościowe i interdyscyplinarne poznanie dziecka, odnoszące się do różnych zakresów i przestrzeni jego funkcjonowania, z uwzględnieniem oceny:

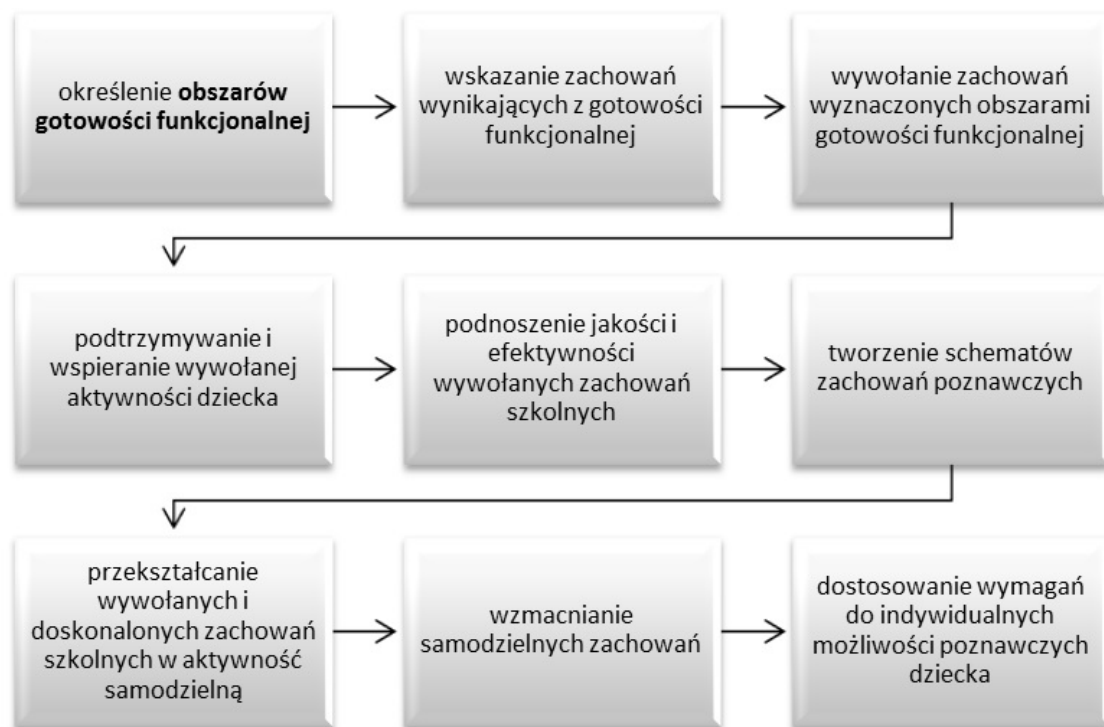
- poziomu funkcji poznawczych,
- poziomu kompetencji komunikacyjnych,
- koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- funkcjonowania społeczno-emocjonalnego.

Diagnoza funkcjonalna pozwala poznać możliwości dziecka oraz określić jego obszary gotowości funkcjonalnej, czyli zweryfikować, co

dziecko już potrafi, a co jeszcze jest dla niego odległe i zbyt skomplikowane. Takie spojrzenie na dziecko pozwala wskazać aktywności (rys. 1), które – stymulowane i wzmocnione – zostaną przekształcone w spontaniczne zachowania, dzięki którym dziecko będzie bardziej podatne na nabywanie nowych wiadomości i umiejętności, dostosowanych do indywidualnych możliwości poznawczych dziecka, wyznaczonych i określonych wynikami przeprowadzonej diagnozy funkcjonalnej. Interdyscyplinarny opis funkcjonowania dziecka pozwala także na określenie poziomu zachowań szkolnych dziecka wyznaczających postępowanie edukacyjne.

Rysunek 1

Obszary gotowości funkcjonalnej a zachowania szkolne dziecka wynikające z jego indywidualnych możliwości poznawczych



Źródło: opracowanie własne.

Określanie obszarów gotowości funkcjonalnej odgrywa szczególną rolę w pokonywaniu trudności w uczeniu się, ponieważ szybka ich identyfikacja oraz określenie przyczyn na wczesnym etapie kształcenia małego dziecka pozwalają na wykorzystywanie prawidłowości rozwojowych mózgu. W związku z tym diagnoza musi:

- być rozumiana jako czynnik prognostyczny odnoszący się do funkcjonowania dziecka w przestrzeni przedszkola i szkoły,
- pozwalać na dookreślenie symptomów opóźnień i zaburzeń funkcji podstawowych,
- identyfikować ewentualne deficyty rozwojowe oraz trudności edukacyjno-wychowawcze,
- umożliwiać określanie potencjału i możliwości dziecka,
- umożliwiać rozpoznanie indywidualnych potrzeb poprzez wskazanie mocnych i słabych stron jednostki.

Reasumując, do najważniejszych zadań diagnozy należy całościowe i zintegrowane spojrzenie na dziecko, określenie mocnych stron oraz wskazanie ograniczeń, ale również określenie możliwości i poziomu, od którego należy rozpocząć pracę edukacyjno-terapeutyczną.

Indywidualne możliwości poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym

Każde dziecko posiada indywidualne możliwości poznawcze, które nierozpoznane uniemożliwią optymalne i efektywne nabywanie wiedzy i umiejętności. W ich ocenie pomóc nam może określenie strefy najbliższego rozwoju (rys. 2) stanowiącej „umowny obszar stykający się z osiągniętym przez dziecko poziomem rozwoju tu i teraz [...]”¹⁴ oraz

¹⁴ Gruszczuk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2009), *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Warszawa, p. 29.

„[...] obszar konstruktywnej aktywności podmiotu, inicjowanej i kontynuowanej w sytuacji mediacji społecznej [...], prowadzącej do nabywania lub wytwarzania w jego toku narzędzi [...] oraz informacji, w celu kształtowania określonej kompetencji”¹⁵. Dolna granica strefy wskazuje na aktualne możliwości dziecka, natomiast górna na kres jego możliwości w danej chwili.

J. Głodkowska¹⁶ uważa, że strefa najbliższego rozwoju wskazuje zachowania, które nie występują spontanicznie, ale w określonych warunkach mogą zostać wywołane – chodzi tu o zadania zarówno wymagające zaangażowania intelektualnego, jak i świadczące o stanie emocjonalno-wolicjonalnym. Dziecko poprzez wsparcie uzyskiwane od osób dorosłych podnosi skuteczność swoich działań, co z kolei umożliwia mu budowanie umysłowego obrazu świata. Wytworzone przez dziecko schematy poznawcze, wzmocnione doświadczeniami, docelowo będą mogły stać się samodzielnymi konstrukcjami oraz umożliwią rozumienie otaczającej rzeczywistości. Natomiast E. Gruszczuk-Kolczyńska¹⁷ podkreśla, że określenie strefy najbliższego rozwoju pozwala poznać i zrozumieć swoistość przebiegu rozwoju u danego dziecka: ustalić, co już zostało osiągnięte, a co dopiero dojrzewa. W ten sposób możliwe jest wyznaczenie relacji pomiędzy przebiegiem rozwoju a oddziaływaniem na niego.

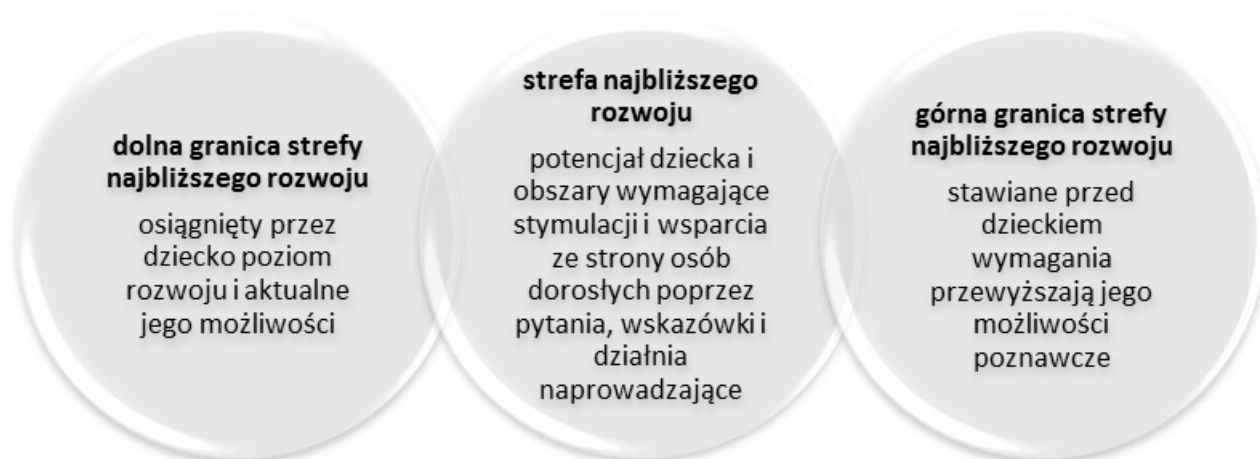
¹⁵ Rzechowska E. (1996), *Współczesne kierunki badań nad strefą najbliższego rozwoju poznawczego* [in:] Januszewski A., Oleś P., Otrębski W. (ed.), *Studia z psychologii w KUL*, vol. 8, Lublin, p. 85.

¹⁶ Głodkowska J. (2012), *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata*, Kraków, p. 276.

¹⁷ Gruszczuk-Kolczyńska E. (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa, p. 173.

Rysunek 2

Możliwości poznawcze dziecka



Źródło: opracowanie własne.

Na istnienie różnic w zakresie zdolności do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, mimo tego samego poziomu rozwoju umysłowego, zwracają uwagę A.L. Brown i R.A. Ferrara¹⁸. Podkreślają oni występowanie indywidualnych różnic wynikających z istniejącej rozbieżności pomiędzy samodzielnym wykonywaniem zadań przez dziecko a ich wykonywaniem przy pomocy osób dorosłych, czyli różnic pomiędzy aktualnym a potencjalnym poziomem rozwoju dziecka. Wskazuje to na zróżnicowanie poziomu strefy najbliższego rozwoju mimo tego samego wieku umysłowego. Obszar, o którym tu mowa, L.S. Wygotski¹⁹ nazwał obszarem kompetencyjnym, w którym ujawniona zostaje gotowość wychodzenia poza i ponad aktualne możliwości poznawcze dziecka.

¹⁸ Brown A.L., Ferrara R.A. (1994), *Poznanie strefy najbliższego rozwoju* [in:] Brzezińska A., Lutomski G. (ed.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań, p. 218.

¹⁹ Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa, p. 54.

E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska²⁰ podkreślają, że strefa najbliższego rozwoju pozwala określić potencjał dziecka – jego mocne strony oraz te aspekty rozwoju, które wymagają stymulacji, czyli dostarczenia dziecku odpowiedniego budulca, dzięki któremu możliwe będzie konstruowanie umysłowych schematów.

Odnosząc powyższe rozważania do praktyki edukacyjnej, należy zwrócić uwagę na to, że praca z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, ze względu na występowanie różnic w poziomie samodzielnego wykonywania zadań, powinna opierać się na indywidualizacji, której fundament stanowią możliwości oraz mocne strony dziecka. W związku z tym uczeń powinien pracować na poziomach, czyli dochodzić do celu wieloma drogami dostosowanymi do indywidualnych możliwości, a co za tym idzie – przy różnym nasileniu wsparcia ze strony nauczyciela. Szczególne miejsce

²⁰ Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze...*, op. cit.

w takim spojrzeniu na edukację zajmuje zasada przystępności, polegająca na dostosowaniu materiału, metod, form i pomocy dydaktycznych do możliwości psychofizycznych konkretnego dziecka. Realizując nowe treści, należy szczególnie rozpoznać zasoby wiedzy, w które wyposażony jest uczeń i na ich podstawie budować nowe, ponieważ zbyt wysokie wymagania – przerastające możliwości ucznia – zniechęcają go do pracy i obniżają motywację, natomiast zbyt niskie nie mobilizują do intelektualnego wysiłku.

Konkluzja

Dziecko w młodszym wieku szkolnym poprzez określone przepisy oraz procedury ma wyznaczone miejsce w praktyce edukacyjnej, mające mu zapewnić wielostronny rozwój oraz zindywidualizowane podejście. Jednak najważniejszym elementem przestrzeni szkolnej są osoby pracujące z dzieckiem, których priorytetem powinno być wyznaczenie obszarów gotowości funkcjonalnej dziecka, które zapewnią mu podmiotowe traktowanie przez nauczyciela oraz szeroko pojęte wsparcie i zrozumienie. Bowiem uczeń posiadający świadomość („jestem ważny i moje problemy są ważne dla mojego nauczyciela”) będzie starał się doskonalić te umiejętności, które są w zasięgu jego indywidualnych możliwości poznawczych. To z kolei przyczyni się do tego, że wytworzone w umyśle dziecka schematy poznawcze z czasem będą mogły przekształcić się w aktywność samodzielną. Tak rozumiana działalność dydaktyczno-wychowawcza pozwoli na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w przestrzeni szkoły oraz nabywanie przez nie wiedzy i umiejętności zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami psychofizycznymi. ■

Joanna Skibska

Bielsko-Biała, Poland

jskibska@ath.bielsko.pl

Keywords: neurobiological bases of learning, neuropsychological bases of learning, brain plasticity, interdisciplinary diagnosis, functional diagnosis, individual cognitive abilities, areas of functional readiness

The Areas of Functional Readiness and Individual Cognitive Abilities of a Child at Early School Age

Abstract

The following text presents issues connected with neurobiological and neuropsychological bases of learning. The special emphasis has been put to compensating-transferring mechanisms occurring in the neural structures and underlying the foundations of brain plasticity. The author has determined the term “areas of functional readiness”, which refers to what a child already can and what is still distinct and complicated to him or her. Furthermore, the author draws attention to the role and place of the functional areas in the individualization of work with a child at early school age and points at the importance of a functional diagnosis aiming at interdisciplinary recognition of a child. The author also refers to the sphere of the nearest development which, to some extent, sets the course of a child's education.

Joanna Skibska is a PhD and an assistant professor at the Department of Pedagogy of the Technical-Humanistic Academy in Bielsko-Biała, Poland. She is also an early-school education pedagogue, a special needs pedagogue, an expert on pedagogical therapy and a neuro-speech therapist.

Ruch a taniec. Znaczenie ruchu w kontekście wybranych technik tanecznych

Martyna Justyńska

Łódź, Polska

justmartyna@gmail.com

Słowa kluczowe: ruch, taniec, tancerz, historia tańca, taniec towarzyski, taniec nowoczesny, taniec współczesny, styl tańca, osobowość tancerza

Taniec jest wyrazem potrzeby nurtującej człowieka

M. Graham

Taniec jako przejaw „poezji ruchu”¹ występuje w życiu człowieka już od najdawniejszych czasów. Jest on „autonomiczną i prawdopodobnie najstarszą formą sztuki w dziejach ludzkości”². W swej pierwotnej postaci łączył się z muzyką, słowem, rytuałem i dramatem. Dopiero w okresie średniowiecza te poszczególne komponenty zyskały autonomiczność i stały się samodzielnymi przejawami twórczej aktywności człowieka. Taniec natomiast, w wyniku przemian kulturowych, został albo zdegradowany do postaci błażej rozrywki, bądź też relegowany do profesjonalnej dziedziny przedstawienia teatralnego.

¹ Kubinowski D. (1998), *Taniec we współczesnej kulturze i edukacji*, Lublin, p. 16.

² Ibidem.

Martyna Justyńska, mgr, pedagog ze specjalizacją edukacja artystyczna, instruktor tańca współczesnego, pracownik Uniwersytetu Łódzkiego, asystent w Katedrze Edukacji Artystycznej

Rozpatrując taniec w kategoriach sztuki, należy mieć na uwadze, iż pojęcie to zmieniało się w ciągu wieków. Pierwszych przejawów tańca nie można utożsamiać z wyspecjalizowaną już dziedziną ludzkiej twórczości, którą nazywa się dziś sztuką. Warto natomiast zastanowić się, w jakim stopniu proste działania ruchowe człowieka miały wpływ na ukształtowanie się działalności tanecznej. Mimo braku danych, które pozwoliłyby jednoznacznie określić tę zależność, mimo różnych przypuszczeń i hipotez, wszystkie teorie dotyczące genezy tańca zawierają stwierdzenia, iż taniec istnieje odkąd istniał człowiek.

Do zrozumienia istoty tańca potrzebna jest znajomość jego tworzywa, czyli ruchu ludzkiego, w najrozmaitszych jego funkcjach.

„Trudno jest ująć słowem zjawisko tak ulotne, jakim jest ruch, jest on czymś, co się staje, dzieje i przemija, nie pozostawiając trwałych śladów”³. Wiadomo, że ruch istnieje we wszechświecie i zewsząd nas otacza. Jest zjawiskiem wspólnym dla wszystkich przejawów życia. Każdy organizm ożywiony jest ruchem. Żywioty, rośliny, zwierzęta i ludzie podlegają nieustannemu procesowi przemian. Każdy gatunek zwierzęcy posiada określony rodzaj właściwych dla niego ruchów, wykonywanych w sposób doskonały, precyzyjny i skuteczny, jako że kieruje się instynktem, a nie rozumem. Jedynie człowiek, wyróżniając się najwyższym rozwojem intelektualnym, posiada umiejętność świadomego kontrolowania, analizowania

³ Turska I. (2000), *Spotkanie ze sztuką tańca*, Kraków, p. 65.

i koordynowania swych ruchów. Potrafi celowo je różnicować, kształtować ich postać, uczyć się nowych bądź naśladować cudze. Wykorzystuje on te możliwości nie tylko w celu zaspokajania potrzeb życiowych, lecz także po to, by usprawniać swoją motorykę i poszerzać jej zakres.

Ruch rodzi się z najróżniejszych motywów. Może być rezultatem dążenia bądź konkretnej potrzeby (np. sięganie po przedmiot), objawia stan duchowy osoby znajdującej się w określonej sytuacji (np. gniewna artykulacja w chwili złości), charakteryzuje chwilowy nastrój, może także obrazować stałe cechy charakteru człowieka (np. niespokojne gesty i ruchy wynikające z pobudliwości nerwowej), jest również środkiem przekazu różnych treści, porozumiewania, wyrażania się.

Ruch zależny jest zatem od okoliczności zewnętrznych, jak i stanów wewnętrznych⁴. Mówiąc o ruchu, powinno się więc rozpatrywać go zarówno w związku z ciałem, fizycznością, jak i umysłem, duchowością. Według Richarda Shustermana „Myślimy i czujemy naszymi ciałami, zwłaszcza tymi jego częściami, które tworzą mózg i system nerwowy. Podobnie nasze ciała są uzależnione od życia umysłowego, jak w sytuacji, gdy pewne myśli powodują rumieniec na policzku, zmieniają rytm bicia naszego serca lub oddechu. Związek ciało–umysł jest na wskroś bliski i błędem wydaje się mówić o ciele i umyśle jako o dwóch różnych i niezależnych bytach”⁵.

Według Ireny Turskiej⁶ każdy człowiek odczuwa pierwotną przyjemność ruchu, lecz nie

⁴ Kubinowski D., op. cit., p. 16.

⁵ Shusterman R. (s.a.), *Myślenie poprzez ciało. Rozwinięcie nauk humanistycznych – uzasadnienie dla somaestetyki* [online], p. 1 [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w Internecie: http://www.fau.edu/humanitieschair/pdf/Shusterman_s_45_60_Polish_Translation_of_Thinking_Through_the_Body.pdf.

⁶ Turska I. (1963), *Analiza ruchu tanecznego według metod Labana, Joossa, Leedera*, Warszawa, p. 5–7.

zawsze występuje ona w jednakowym stopniu, tak samo zresztą posiada odrębne możliwości i wrodzone właściwości ruchowe. Istnieją różne typy ludzi: u jednych przeważa wycucie przestrzeni, u innych wycucie rytmu, skłonność do ruchów lekkich lub mocnych. Rzadko jeden tancerz dysponuje wszystkimi skłonnościami. Każdy musi wyczuć i zrozumieć własne możliwości, skłonności i upodobania ruchowe. Ruchy ciała ludzkiego są kombinacją gestów różnych jego części i kończyn. Gesty te mogą być wykonywane jednocześnie bądź też na zasadzie dominacji jednego, któremu inne są przyporządkowane. Tancerz musi zatem być świadomy każdej czynności, jaką wykonuje, a także potrafić ją zanalizować. Ruch przeżywany jest tylko wtedy, gdy jego istnienie wyczuwa się w każdej części ciała. Analiza ruchów ciała w tańcu, sporcie, zabawie, pracy czy w życiu codziennym oparta jest na jednej wspólnej zasadzie: myślenia „kategoriami ruchowymi”⁷. Są to takie „pojęcia ruchowe”, na które składają się przede wszystkim cztery współczynniki: przestrzeń, czas, energia oraz przebieg. Wszystkie pozy, kroki, gesty mogą być opisane za pomocą takich ogólnych terminów ruchowych bez odwoływania się do jakiegokolwiek ścisłej terminologii. Dziedzina możliwości ruchowych człowieka jest niesłychanie bogata. Każda technika tańca posługuje się jedynie wybranym zasobem ruchów określonych pewnymi warunkami, tj. przeszłością historyczną, narodowością czy stosunkami społecznymi, a co za tym idzie, każda technika ma swój odrębny, indywidualny charakter.

Mimo osiągnięcia wyżyn sztuki, tworzywem tańca nadal jest zwyczajny ruch ludzki. W tańcu

⁷ Ibidem, p. 29.

następuje jednak, jak zauważa Roderyk Lange⁸, transformacja owego ruchu z jego użytkowym celem w język akcji ruchowych w przestrzeni. W tym momencie element duchowy przejmuje prowadzenie i dominuje nad elementem praktycznym. Celem staje się wyrażanie treści wynikających z twórczości ludzkiego umysłu. Można zatem wyjaśnić różnicę między tańcem a ruchem użytym w codziennych działaniach. Podczas pracy element ciężaru i związanej z nim energii jest komponentem najbardziej podkreślonym spośród pozostałych komponentów ruchu. W czasie wykonywania fizycznego zadania określony ciężar musi być wprawiany w ruch za pomocą stosownego ładunku energii. Dla tańca najbardziej istotnym, a zarazem najbardziej wyeksponowanym elementem jest przepływ bądź przebieg ruchu. Czynnikiem ten w przypadku tańca odgrywa nieporównywalnie większą rolę, niż gdy chodzi o codzienną aktywność. Na tle innych elementów (czas, energia, przestrzeń) przebieg ruchu jest właściwością pierwszoplanową i określa istotę samego tańca. Akcja ruchowa w tańcu nie spełnia żadnej funkcji praktycznej. Tylko dzięki swej ciągłości, swojemu „trwaniu” może zaistnieć zjawisko, które nazywamy tańcem. Bez eksponowania przepływu ruchu nie istnieje jakakolwiek akcja taneczna. Dlatego taniec istnieje tylko tak długo, jak długo tancerz rzeczywiście tańczy.

Taniec jest sztuką wykonawczą. Ruch i jego przebieg nie miałyby miejsca, gdyby nie wykonawca. Zdaniem I. Turskiej⁹ osoba tancerza staje się „przedmiotem artystycznym” szczególnego rodzaju. Jego swoistość polega na tożsamości fizycznego mechanizmu ciała i psychicznej

osobowości, a więc cielesności i duchowości. Rozważając to zagadnienie, należy zwrócić uwagę na predyspozycje psychiczne tancerza oraz jego zainteresowania skoncentrowane wokół tańca. Rozwijają się one w procesie szkolenia i zdobywania umiejętności zawodowych wraz z kształtowaniem się osobowości artystycznej. U tancerzy dostrzega się dominację niektórych cech, takich jak: muzykalność, poczucie rytmu, wycucie formy ruchu, ekspresywność. Cechuje ich również duża wyobraźnia ruchowa. U osób wyróżniających się wysokim poziomem inteligencji zdolność ta poparta jest refleksją. Osobowość artystyczna tancerza złożona jest z różnych czynników: stosunku do siebie jako artysty, do swego ciała, do swego tańca i zawartych w nim treści. Istnieją związki między osobowością artystyczną tancerza a jego osobowością podstawową, jako człowieka. Następuje wtedy wyeksponowanie własnych cech charakteru w tańcu. Mogą być to takie cechy jak np. egocentryzm, izolowanie własnej osoby, brak więzi ze współwykonawcami, chęć zachwycenia widzów urodą czy wirtuozerią techniczną. Innymi cechami pojawiającymi się wśród tancerzy mogą być oschłość lub pobudliwość emocjonalna, pewna skłonność do wzmożonej ekspansji energii, staranność, fantazyjność, komunikatywność, wrażliwość estetyczna.

Obok właściwości psychicznych wymienia się także cechy fizyczne, strukturalne i morfologiczne, które determinują wygląd tancerzy. Patrząc na tancerzy, można zwrócić uwagę na niedostrzegane dotychczas cechy i funkcje ludzkiego ciała. W historii tańca w ocenie I. Turskiej¹⁰ powstało wiele opisów traktujących o cechach anatomicznych tancerzy. Jeden z opisów predyspozycji fizycznych

⁸ Lange R. (1988), *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*, Kraków, p. 83–85.

⁹ Turska I. (2000), *Spotkanie ze sztuką tańca*, Kraków, p. 26–64.

¹⁰ Ibidem.

tancerza został sporządzony przez Lukiana z Samosat, według którego zasadą powinien być kanon Polikleta. Tancerz nie powinien być zbyt wielki i nadmiernie wysoki, ani też drobny, karzełkowaty, lecz proporcjonalnie zbudowany.

Według R. Ingardena podstawowymi cechami strukturalnymi ludzkiego ciała są: prawidłowa budowa anatomiczna, wzrost, proporcjonalność, trójwymiarowość, symetryczność i asymetryczność oraz cechy morfologiczne, kształt poszczególnych części ciała i jego plastyczność. O prawidłowej budowie anatomicznej ciała wspomina również dr F. Heckel, który przyjął model konwencjonalnego piękna pod wpływem twórczości starożytnych rzeźbiarzy i artystów epoki renesansu.

Z kolei według G. Balanchine'a tancerka powinna wyróżniać się czystym pięknem ciała i ruchu. W rzeczywistości budowa tancerzy i tancerek nie jest podporządkowana normom zwyczajowym czy też statystycznym. Może być ona jednak w pewnym stopniu zbliżona do kanonu, który ukształtował się przez lata. W świadomości społeczeństwa utrwaliła się wizja postaci smukłej i długonogiej. Schematyczny wzorzec takiej pięknej sylwetki rozpowszechniają czasopisma i żurnale mody. Celem sztuki tanecznej nie jest jednakże kształtowanie i podtrzymywanie takich wzorców. Każdy typ budowy człowieka może prezentować inne walory. „Biorąc jednak pod uwagę specyfikę zadań ruchowych w tańcu, jak i konieczność przystosowania do nich ciała, pożądane są w tym zawodzie określone, podstawowe cechy anatomiczne: proste nogi, mocne stopy, budowa stawów biodrowych umożliwiającą swobodne zwroty nóg, tzw. „rozwartość”, brak rażących dysproporcji między częściami ciała”¹¹.

¹¹ Ibidem, p. 34.

Najważniejszym elementem, mającym największy wpływ na sztukę taneczną i sposób poruszania się tancerza, są zdolności motoryczne¹², czyli poziom możliwości wykonania odpowiedniego rodzaju czynności ruchowych w danej chwili. Do zdolności motorycznych zalicza się: siłę, szybkość, wytrzymałość, gibkość i koordynację. Siła to wysiłek pracy mięśni. Szybkość zależy głównie od stanu układów: mięśniowego i nerwowego, na szybkość ruchu składa się prędkość działania, czas reakcji oraz częstotliwość ruchów. Wytrzymałość wyraża zdolność organizmu do długotrwałego wysiłku i zależy nie tyle od funkcji układu mięśniowego, ale od sprawności układów krążenia i oddychania. Gibkość to zakres ruchów w stawach naszego ciała, a koordynacja to uporządkowanie poszczególnych części całego ciała we wzajemnym stosunku w jedną całość.

Jedynym środkiem wypowiedzi tancerza, jedynym instrumentem jego sztuki jest własne ciało. Za pomocą ruchów ciała musi przekazywać uczucia i myśli, wrażenia i nastroje. Rozwijanie zdolności motorycznych, jak i psychicznych wpływa pozytywnie na możliwości wykonawcze tancerza i jego świadomość ruchową¹³.

Należy jednak pamiętać, iż termin „taniec” to pojęcie bardzo ogólne. Warto zatem przyrzeć się technikom tanecznym, a szczególnie zwrócić uwagę na znaczenie ruchu dla każdej z nich. W dalszej części artykułu przedstawiona zostanie charakterystyka trzech wybranych technik: tańca towarzyskiego, nowoczesnego i współczesnego. Motywem wyboru do analizy tych trzech rodzajów tańca jest przede wszystkim chęć zwrócenia uwagi na ich odrębną specyfikę – nie tylko jeśli

¹² Ibidem, p. 26–64.

¹³ Ibidem, p. 65.

chodzi o różnice w sposobie ich ukształtowania, ale także ze względu na inną rolę motoryki w poszczególnych odmianach tańca, jak i ich społeczną percepcję, rolę i znaczenie.

Taniec towarzyski

Pierwsze tańce towarzyskie pojawiły się w średniowieczu, ok. X w. Na początku był to „rej” (rondo, chorea, carol, carolla, reigen), prosty taniec w dwudzielnym takcie i parzystym metrum, tańczona pieśń śpiewana przez przewodnika, występowała tu powtarzająca się zwrotka, którą zebrani podchwytywali i zaczynali do niej tańczyć. Później powstał „taniec pary” (danse, ballatio, danza, tanzt) – takt trójdzielny, metrum nieparzyste, w odróżnieniu od „reja” tańczony w parach. Z tańca pary i reja wyłania się ok. XII w. jedna całość – wspólny motyw melodyczny, część pierwsza wolno, umiarkowanie, takt dwudzielny, część druga w takcie trójdzielnym, w szybszym tempie, żywa, w podziale na pary. Ta forma nie posiada własnej nazwy ogólnej. Około roku 1400 wspólna forma reja i tańca pary rozpada się na dwie części¹⁴: basse danse, tańce niższe, które zachowały wolniejszy charakter, oraz haute danse, tańce wyższe, szybsze, dynamiczne i bardziej skoczne. W obu rodzajach występuje podział na pary. Z basse danse wykształciły się w późniejszym okresie tańce dworskie, z haute danse – ludowe.

W odrodzeniu następuje rozwój tańców dworskich, powstają takie formy jak¹⁵:

- pavana – taniec poważny, powolny,
- gillarde – żywy taniec z podskokami,

- volta – śmiały, frywolny taniec, w którym partner chwycił partnerkę w talii, podnosił do góry i obracał,
- courante – stylizacja zalotów, wykorzystywanie przestrzeni w tańcu.

W baroku taniec towarzyski rozwija się w tak znaczący sposób, iż wpływa nawet na ustalenie zasad etykiety dworskiej. W tym okresie „prostota uznawana była za prostactwo, natomiast dystygowane było wszystko, co zawile i wyrafinowane. Najbardziej popularne stały się następujące tańce¹⁶:

- menuet – najważniejszy taniec dworski, zwany „królem tańców” i „tańcem królów”,
- passepied – odmiana weselszego i szybszego menueta,
- bourree – tańczony w takcie parzystym, charakterystycznym, przytupywanym krokiem,
- gigue – skoczny, żywy, pełen podskoków taniec.

W okresie klasycyzmu menuet zmienił nieco swój charakter, tempo stało się wolniejsze. Obok menueta wykształcił się taniec zwany gawotem (który wzorowany był na krokach menuetowych, lecz miał odrębne krzyżowania nóg) oraz allemande (który wpłynął znacznie na rozwinięcie układu rąk)¹⁷.

W romantyzmie rozwijają się mieszczańskie tańce towarzyskie. Najpopularniejsze z nich to¹⁸:

- kadryl – wykonywany przez parzystą liczbę osób ustawionych w kwadracie, wszystkie pary tańczyły jednocześnie,

¹⁴ Turska I. (1983), *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków, p. 80–84.

¹⁵ Ibidem, p. 92–98.

¹⁶ Ibidem, p. 109–111.

¹⁷ Ibidem, p. 109–133.

¹⁸ Ibidem, p. 172–174.

- galop – polegał na cwałowaniu parami wokół sali,
- walc – tańczony posuwistymi krokami, na całej stopie, taniec wykonywany w takcie trójdzielnym, z akcentem na pierwszej ćwierćnucie,
- polka – żywy taniec pozwalający na dużą swobodę ruchową.

Na przełomie XIX i XX wieku zaczynają powoli zanikać tańce dworskie. Utarło się przekonanie, iż wyczerpały się żywotne źródła tańca. Nastąpił bunt przeciwko porządkowi kadryłów i sentymentalizmowi walca. Zaczęło się zainteresowanie wszystkim, co niezwykle i ekscentryczne. Z tego powodu zaczęto szukać nowych źródeł wzruszeń tanecznych. W ten sposób pojawiają się tańce pochodzenia egzotycznego i następuje nowy okres w dziejach kultury tanecznej, która formuje się w XX wieku pod wpływem murzyńskiej muzyki jazzowej. Wraz z pojawieniem się jazzu (którego improwizacyjny charakter pozwala na swobodną interpretację ruchową) wykształcają się nowe formy tańca towarzyskiego, takie jak¹⁹:

- one step, w którym każdy krok przypadał na ćwierć taktu; był to pierwszy taniec, w którym tancerz mógł dowolnie dobrać kroki,
- tango – pochodzące z Argentyny, charakteryzujące się dużą melodyjnością i elegancją ruchową,
- fokstrot – taniec pełen podrygiwań i podskoków, które z czasem zastąpione zostały szybkimi krokami posuwistymi,
- black-bottom – taniec pełen obrotów, przytupywań i małych podskoków,

- walc angielski – tańczony długimi posuwistymi krokami w obrotach.

Style, które wykształciły się na początku XX wieku, w podobnej formie przetrwały do dziś, a oprócz nich obecne są takie formy jak cha-cha, rumba, samba, jive, walc wiedeński czy passo doble. Muzyka w tańcu towarzyskim odgrywa ogromną rolę, to ona nadaje rytm, tempo i charakter każdemu z tańców. Taniec towarzyski to przede wszystkim taniec dwojga ludzi w parze – kobiety i mężczyźni. Niezależnie od stylu, jest to współcześnie najbardziej popularny rodzaj tańca.

Taniec nowoczesny

Nowoczesność to pewien kierunek myśli filozoficznej, nazywany również modernizmem. Według Grzegorza Dziamskiego termin ten bywa rozumiany trojako²⁰:

- a) jako nazwa zbiorowa nowatorskich kierunków artystycznych, pojawiających się od końca XIX do połowy XX wieku, zawierających pewne wspólne elementy ideowo-stylowe, a więc tożsamy z terminem: sztuka nowoczesna;
- b) jako formacja filozoficzno-kulturowa, obejmująca ponadstuletni okres, wywiedziona z późnego renesansu lub XVII wieku, a dokładnie datowana na lata 1850–1970, czyli odpowiadająca pojęciu nowoczesności.
- c) jako ideologia uzasadniająca artystyczne dążenia nowatorskich kierunków w sztuce XIX i XX wieku, czyli termin rozumiany jako samoświadomość epoki nowoczesnej.

W odniesieniu do tańca nowoczesnego najbardziej adekwatne jest trzecie znaczenie terminu

¹⁹ Ibidem, p. 278–280.

²⁰ Dziamski G. (1996), *Od awangardy do postmodernizmu*, seria: „Encyklopedia Kultury Polskiej”, Warszawa.

„nowoczesność”, gdyż taniec uliczny powstał w drugiej połowie XX wieku i był świadomym wytworem swej epoki. W tym rozumieniu, zdaniem G. Dziamskiego²¹, modernizm wykracza poza ramy sztuki, nie oznacza żadnego jej typu ani określonej formacji stylowej. Wyróżnikami tego kierunku są: samoświadomość, oderwanie od przeszłości i skierowanie ku przyszłości.

Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, razem z kulturą hip-hop, powstał taniec uliczny związany z takimi stylami jak: break dance, funky, popping i locking. Nazwa „taniec nowoczesny” została przyjęta w Polsce i stała się określeniem tańca ulicznego.

„Breakdance” to słowo, które zostało wymyślane przez osoby niezwiązane z kulturą hiphopową w celu nazwania stylu tanecznego uprawianego przez młodych ludzi. Innym określeniem tego rodzaju sztuki tanecznej jest „bboying”²². Podczas gdy DJ-e „miksowali” płyty, bboye opracowywali figury i tricki taneczne, czyniąc z nich prawdziwe widowisko. Poza wyczuciem rytmu, bboying wymaga niezwyklej koordynacji ruchowej i kondycji fizycznej²³. Wyróżnia się cztery podstawowe części bboyingu (toprock, drop, footwork, freezy i power moves), które jako elementy charakterystyczne dla tej techniki tanecznej są jednakowo ważne. Figury można dowolnie wykonywać i zmieniać, dodając własne elementy. Najważniejszy jest własny styl. Breakdance to nieustanny dialog ciała z muzyką, to inwencja, widowiskowość i perfekcja.

²¹ Ibidem.

²² *Breaking* [online], informacja ze strony www, [dostęp: 6.04.2014]. Dostępny w internecie: <http://www.ahdictionary.com/word/search.html?id=B5479700>; *Breakdance* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Breakdance>.

²³ Pawlak R. (2004), *Polska kultura hip-hopowa*, Poznań.

Funk w tańcu to styl związany z muzyką hip-hop²⁴. Powstał w latach 80. i nawiązuje do tańców ulicznych, jak electroboogie i boogaloo. W szerokim znaczeniu funk to optymistyczne, „luźne” podejście. Przełomem w tym stylu było odejście od cyklicznego kroku i formalizmu, a zastąpienie ich improwizacją i indywidualnie tworzonymi figurami. Była to swobodna i nieskrępowana forma. Podobnie jak w bboyingu, muzyka odgrywa tu bardzo ważną rolę. Tancerz może poruszać się w rytm dowolnie obranego z szerokiej gamy akompaniujących mu instrumentów.

Popping to mieszanka stylu funk i ulicznego²⁵. Polega na szybkim spinaniu i rozluźnianiu mięśni wykonywanych w rytm muzyki, połączonych z różnymi pozami i ruchami. Z poppingiem wiążą się takie style jak: animation, boogaloo, floating, gliding i sliding, mimming, tutting, vibrating, waving.

Zdaniem Renaty Pawlak²⁶ taniec nowoczesny to styl życia, forma wyrażania siebie. Jest ściśle związany z improwizacją, co wiąże się z fantazją, wspaniałą kondycją i swobodą w łączeniu i tworzeniu nowych figur i ruchów, a co za tym idzie z koordynacją. Muzyka w tym tańcu odgrywa bardzo dużą rolę, nadając rytm i dając „powód do ruchu”. Jest to taniec wyzwalający energię.

Taniec współczesny

Każda epoka, każdy okres historyczny ma swoją własną współczesność. Rozważając jakiegokolwiek

²⁴ *Funk* [online], informacja ze strony www, [dostęp: 6.04.2014]. Dostępny w internecie: <http://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=funk&submit.x=0&submit.y=0>; *Funk* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Funk>.

²⁵ *Popping* [online], informacja ze strony www, [dostęp: 6.04.2014]. Dostępny w internecie: <http://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=popping&submit.x=38&submit.y=23>; *Popping* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Popping>.

²⁶ Pawlak R., *Polska kultura...*, op. cit.

zagadnienie, należy mieć na uwadze specyficzne warunki analizowanej epoki, warunki charakterystyczne dla danego pokolenia. Z perspektywy estetyki najważniejszą cechą współczesności jest to, co bezpośrednio dotyczy określonej generacji, co jest dla niej autentycznie żywe i wchodzi w skład świadomości społecznej. W wielu „współczesnościach” można wyodrębnić pewne wspólne elementy, są nimi przede wszystkim: przeciwstawianie się temu, co zastane w sztuce, negatywna reakcja odbiorców na nową sztukę, pojawienie się dominującego nurtu przemian opiewającego hasła oryginalności i zgodności sztuki z aktualną sytuacją gospodarczą, a także coraz większe tempo przeobrażeń.

Według Marii Gołaszewskiej można przyjąć trzy znaczenia terminu „współczesność”²⁷:

- znaczenie szerokie, które czasowo sięga nieco przed początek XX w.; w tym ujęciu „nowa sztuka” to zasadnicze przemiany artystyczne, których skutki do dziś jeszcze są odczuwane,
- znaczenie bardziej historyczne, kiedy przez współczesność rozumie się okres od początku XX w. (niekiedy od zakończenia I wojny światowej),
- znaczenie bliższe, którym jest współczesność jednego, aktualnie żyjącego pokolenia.

W odniesieniu do tańca współczesnego najbardziej adekwatne jest znaczenie pierwsze, najszersze, które daje możliwość swobodnego poruszania się wśród danego zjawiska, a także znaczenie trzecie, najbliższe, gdyż taniec współczesny ściśle związany jest z czasami, w jakich funkcjonuje. Oznacza to, że zależnie od sytuacji

społecznej i gospodarczej sposób patrzenia na świat każdego pokolenia będzie inny, a wraz z nim będzie zmieniał się taniec współczesny.

Maria Gołaszewska opisuje podstawowe, wspólne cechy sztuki współczesnej, które można odnieść także do tańca. Są to²⁸:

1. Zaniechanie artystycznej iluzji – odejście od zasady, iż sztuka ma naśladować realną rzeczywistość.
2. Dekompozycja – brak kompozycji, odejście od komponowania. Można ją określić jako przejściowy stan rzeczy, niezakończony, dzieło już istnieje, ale może być dalej tworzone.
3. Rezygnacja z piękna.
4. Artystyczne wykorzystanie zdobyczy techniki.
5. Integracja gatunków i rodzajów sztuki.
6. Rozszerzenie samowiedzy artystycznej twórców – pojawianie się coraz większej liczby wypowiedzi czy traktatów poruszających problematykę twórczości artystycznej bądź teorii sztuki, napisanych przez samych artystów.

Na przełomie XIX i XX wieku²⁹ w sztuce tanecznej wyraźnie zarysował się kierunek zmierzający do zerwania z tradycją baletu klasycznego i zastąpienia go nowymi formami i zasadami ruchu tanecznego. Taniec ten nazywany był „wyzwolonym”, „plastycznym” bądź „wyrazistym”, a jego korzeni dopatrywać się można w związkach ruchów człowieka z jego psychiką. Pierwsze eksperymenty trafiły do Europy z Ameryki. Próby te podejmowali artyści nieposiadający tradycyjnego

²⁷ Gołaszewska M. (1984), *Zarys estetyki*, Warszawa, p. 392–393.

²⁸ Ibidem, p. 393–399.

²⁹ Turska I. (1983), *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków, p. 193.

wykształcenia baletowego ani niezwiązani z żadnymi zawodowymi teatrami.

Najwybitniejszą reformatorką tańca była Isadora Duncan (1878–1927). Swą nową koncepcją ruchu oraz pionierską postawą wywołała ogromne zainteresowanie. Opracowała nowy kierunek tańca, zwany przez nią „free dance”, co znaczy wolny, swobodny, wyzwolony³⁰. Główną ideą I. Duncan było sprowadzenie tańca do jego pierwotnych źródeł, natomiast drogą do uzyskania tego celu miało być odrodzenie tańca starożytnej Grecji, charakteryzującego się prostotą, swobodą i naturalnością. W tańcu wyzwolonym obowiązywała zasada, iż każdy gest i ruch muszą mieć psychologiczne lub muzyczne uzasadnienie. Wpływ I. Duncan na rozwój tańca miał bardzo szeroki zasięg, dzięki niej dziedzina ta urosła do rangi sztuki. Pojawiła się potrzeba szukania znaczenia ciała i jego możliwości ekspresyjnych w tańcu.

Na tym podłożu wyrósł teoretyczny nurt myśli Rudolfa Labana (1879–1958) oraz styl tańca „wyrzistego” niemieckich artystów³¹. Przedmiotem badań Labana była motoryka człowieka, prawa fizyczne i fizjologiczne rządzące ruchami nie tylko podczas tańca, ale również w życiu codziennym. Zaproponował on własną teorię ruchu, której podstawą fizyczną były prawa mechaniki: statyki, kinetyki i dynamiki. Wyodrębnił również trzy podstawowe składniki ruchu: czas, energię i przestrzeń. Naukowe osiągnięcia Labana mają większe znaczenie niż jego działalność taneczna i choreograficzna³².

Styl tańca „wyrzistego” został zapoczątkowany przez jedną z najwybitniejszych przedsta-

wicielek niemieckiego ekspresjonizmu – Mary Wigman (1886–1973)³³. Jej taniec dał początek nowemu kierunkowi dążącemu do wydobycia maksymalnego wyrazu z każdego ruchu i gestu. M. Wigman zwracała szczególną uwagę na dynamikę ruchu, która najwyraźniej mogła oddać ekspresję uczuć. Styl i założenia tańca ekspresyjnego nie przeszły w sztuce bez echa.

W drugiej połowie XX wieku, dzięki pracy pedagogicznej Marty Graham, wyłonił się nowy nurt w sztuce tanecznej, oparty na własnej technice, zasadach kompozycji i kryteriach estetycznych. Nie nawiązując do konwencji baletu klasycznego ani nie naśladowując kompletnej swobody ruchowej Isadory Duncan, powstał nowy styl posługujący się nowymi formami ruchu, zwany obecnie tańcem współczesnym. Trudno go scharakteryzować, ponieważ brak mu ustalonych schematów. To choreograf sam tworzy nowe ruchy i ich kombinacje, opierając się na bogatych możliwościach naturalnych ludzkiego ciała. Podstawowym i jedynym instrumentem tancerza jest jego ciało. Między ciałem a osobowością człowieka zachodzą wzajemne interakcje, tworzące nieskończone możliwości wyrazowe.

Analiza badań własnych

Na potrzeby niniejszej pracy przeprowadzone zostały badania w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego w klasyfikacji opracowanej według T. Pilcha, wykorzystującego techniki wywiadu oraz ankiety. Wywiad kwestionariuszowy został skierowany do instruktorów tańca, natomiast ankieta przeznaczona była dla uczestników zajęć tanecznych. W badaniu wzięło udział 9 instruktorów i 90 uczestników kursów³⁴. Badania

³⁰ Ibidem, p. 194.

³¹ Turska I. (1966), *W kręgu tańca*, Warszawa, p. 45.

³² Idem (1983), *Krótki zarys...*, op. cit., p. 222.

³³ Ibidem, p. 223.

³⁴ Po 3 instruktorów z grupy tańca współczesnego, nowoczesnego i towarzyskiego oraz 30 uczestników z każdej grupy.

przeprowadzone zostały w latach 2012–2013 na terenie województwa łódzkiego, a ich celem było zapoznanie się z opiniami instruktorów oraz uczestników zajęć tańca towarzyskiego, nowoczesnego i współczesnego na temat roli ruchu w tańcu, a także pogłębienie wiedzy na temat specyfiki każdej z technik tanecznych. Ponadto badania miały na celu weryfikację przyjętych hipotez. Pierwsza hipoteza zakładała, iż każda technika taneczna stawia sobie odmienne cele,

a także inaczej postrzega ruch i jego rolę. Hipoteza ta została zweryfikowana poprzez analizę uzyskanych odpowiedzi na następujące pytania kwestionariusza ankiety: „Czym charakteryzuje się wybrana przez Ciebie technika?”, „Jakie są główne założenia wybranej przez Ciebie techniki?”, „Czy uczęszczanie na zajęcia taneczne wzbogaciło Twoją wiedzę na temat tego, jakie znaczenie dla tańca posiada ruch? Jeśli tak, to jakie?”.

Tabela 1

Charakterystyka wybranej techniki

Taniec współczesny			Taniec nowoczesny			Taniec towarzyski		
Charakterystyka techniki	Wynik liczbowy	Wynik procentowy	Charakterystyka techniki	Wynik liczbowy	Wynik procentowy	Charakterystyka techniki	Wynik liczbowy	Wynik procentowy
Daje swobodę i wolność	17	56,6%	Jest dynamiczna i ekspresyjna	25	83,3%	Opiera się na określonych krokach i figurach	6	20,0%
Poszerza świadomość ciała	8	26,6%	Łączy różne style	8	26,6%	Jest zmysłowa	6	20,0%
Czerpie inspirację z innych technik	6	20,0%	Pozwala wyrażać siebie i emocje	7	16,6%	To taniec z partnerem	6	20,0%
Poszukuje nowych sposobów ruchu	6	20,0%	Interpretuje muzykę	5	12,5%	Jest elegancka	5	16,6%
Wykorzystuje improwizację	6	20,0%	Dbą o dokładność ruchu	3	10,0%	Jest widowiskowa	5	16,6%
Nie ma ścisłych zasad	5	16,6%	Poszerza świadomość ciała	2	6,6%	Spełnia funkcję ludyczną	5	16,6%
Stawia na pracę nad sobą	4	13,3%	Spełnia funkcję ludyczną	2	6,6%	Jest dynamiczna i ekspresyjna	4	13,3%
Jest powiązana z teatrem	2	6,6%	Wykorzystuje improwizację	2	6,6%	–	–	–
Wykorzystuje pracę z podłogą	2	6,6%	Wykorzystuje mimikę twarzy	2	6,6%	–	–	–
Opiera się na naturalnych ruchach ciała	2	6,6%	–	–	–	–	–	–
Wyraża emocje	2	6,6%	–	–	–	–	–	–
Zmusza do myślenia	1	3,0%	–	–	–	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

W grupie tańca współczesnego na pytanie o charakterystykę wybranej techniki najwięcej osób, tzn. 17 (56,6%) odpowiedziało, iż „daje swobodę i wolność”. Odpowiedź taka nie wystąpiła w żadnej z pozostałych grup tanecznych. Cechy charakterystyczne tańca współczesnego, które zostały wymienione jedynie przez respondentów tej grupy, to m.in.: „czerpie inspirację z innych technik”, „poszukuje nowych sposobów ruchu”, „nie ma ścisłych zasad”.

W grupie tańca nowoczesnego na pytanie o charakterystykę wybranej techniki najwięcej osób, tzn. 25 (83,3%) odpowiedziało, iż „jest dynamiczna i ekspresyjna”. Odpowiedź taka wystąpiła również w grupie tańca towarzyskiego. W ten

sposób odpowiedziały 4 osoby (13,3%). Cechy charakterystyczne tańca nowoczesnego, które zostały wymienione jedynie przez respondentów tej grupy, to m.in.: „łączy różne style”, „interpretuje muzykę”, „dba o dokładność ruchu”.

W grupie tańca towarzyskiego na pytanie o charakterystykę wybranej techniki najwięcej osób, tzn. 6 (20%) odpowiedziało, iż „opiera się na określonych krokach i figurach”. Odpowiedź taka nie wystąpiła w żadnej z pozostałych grup tanecznych. Cechy charakterystyczne tańca towarzyskiego, które zostały wymienione jedynie przez respondentów tej grupy, to m.in.: „jest elegancka”, „to taniec z partnerem”, „jest widowiskowa”, „jest zmysłowa”.

Tabela 2

Charakterystyka techniki tanecznej

Odpowiedzi badanych		Taniec współczesny		Taniec nowoczesny		Taniec towarzyski	
		wynik liczbowy	wynik procentowy	wynik liczbowy	wynik procentowy	wynik liczbowy	wynik procentowy
Główne założenia wybranej techniki tanecznej	Widowiskowość	2	6,6%	16	53,3%	20	66,6%
	Analizowanie ruchu	25	83,3%	9	30,0%	12	40,0%
	Ciekawa scenografia i kostiumy	–	–	7	23,3%	3	10,0%
	Charakterystyczne pozy	–	–	6	20,0%	10	33,3%
	Bazowanie na naturalnych ruchach ciała	28	93,3%	11	36,6%	6	20,0%
	Wykorzystanie ustalonych pozycji rąk i nóg	2	6,6%	15	50,0%	15	50,0%
	Wykorzystanie improwizacji	25	83,3%	13	43,3%	6	20,0%
	Ruch może zaczynać się z każdego punktu w ciele	28	93,3%	16	53,3%	3	10,0%
	Taniec „ma się podobać”	1	3,0%	10	33,3%	20	66,6%

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu o główne założenia wybranej techniki w grupie tańca współczesnego najwięcej osób, tzn. 28 (93,3%) zaznaczyło, iż bazuje on na naturalnych ruchach ciała oraz iż ruch może zaczynać się z każdego w punktu w ciele. Następnie 25 osób (83,3%) zaznaczyło, iż technika ta charakteryzuje się analizowaniem ruchu i wykorzystaniem improwizacji.

W grupie tańca nowoczesnego najwięcej osób, tzn. 16 (53,3%), zaznaczyło „widowiskowość” oraz „ruch może zaczynać się z każdego punktu w ciele”. Z kolei 15 osób (50%) uznało, iż technika ta wykorzystuje ustalone pozycje rąk i nóg.

W pytaniu o główne założenia wybranej techniki tanecznej najwięcej osób z grupy tańca towarzyskiego, tzn. 20 – 66,6%, zaznaczyło podpunkt: „taniec ma się podobać” oraz „widowiskowość”. Następnie 15. ankietowanych (50%) odpowiedziało, iż technika ta wykorzystuje ustalone pozycje rąk i nóg.

Interesującym wydaje się fakt, iż żaden z respondentów grupy tańca współczesnego nie wskazał odpowiedzi „ciekawa scenografia i kostiumy” czy „charakterystyczne pozy” jako cechę charakterystyczną tańca współczesnego.

Tabela 3

Znaczenie ruchu w tańcu

Taniec współczesny (odpowiedzi udzieliło 28 osób)			Taniec nowoczesny (odpowiedzi udzieliły 23 osoby)			Taniec towarzyski (odpowiedzi udzieliło 20 osób)		
Odpowiedzi badanych	wynik liczbowy	wynik procentowy	Odpowiedzi badanych	wynik liczbowy	wynik procentowy	Odpowiedzi badanych	wynik liczbowy	wynik procentowy
Poprzez analizę ruchu na zajęciach poznaje się jego znaczenie	15	50,0%	Ruch tworzy taniec	8	26,6%	Ruch tworzy taniec	10	33,3%
Poprzez ruch zyskujemy świadomość ciała	7	23,3%	Poprzez ruch można wyrazić emocje	5	16,6%	Ruch wyraża emocje	8	26,6%
Każdy ruch ma znaczenie	5	16,6%	Każdy styl wykorzystuje inny rodzaj ruchu	5	16,6%	Każdy styl wykorzystuje inny rodzaj ruchu	5	16,6%
Ruch tworzy taniec	5	16,6%	Ten sam ruch może mieć za każdym razem inny charakter	3	10,0%	Poprzez ruch zyskujemy świadomość ciała	3	10,0%
Im bardziej różnorodny ruch, tym bardziej interesujący taniec	2	6,6%	Świadomość ruchu pozwala na kontrolę nad ciałem	2	6,6%	–	–	–
Improwizacja daje nowe możliwości ruchowe	2	6,6%	Taniec to ruch do muzyki	1	3,0%	–	–	–
Określa technikę	1	3,5%	Ruch ma znaczenie w pracy nad ciałem	1	3,0%	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie: „Czy uczęszczanie na zajęcia taneczne wzbogaciło Twoją wiedzę na temat tego, jakie znaczenie dla tańca posiada ruch? Jeśli tak, to jakie?” odpowiedzi udzieliło 28 osób w grupie tańca współczesnego, 23 osoby w grupie tańca nowoczesnego i 20 osób z grupy tańca towarzyskiego.

W grupie tańca współczesnego najwięcej badanych (15 osób – 50%) zdobyło wiedzę na temat ruchu poprzez jego analizę na zajęciach. Taka odpowiedź nie wystąpiła w żadnej z pozostałych grup badawczych. Pozostałe odpowiedzi, które zostały udzielone jedynie przez respondentów znajdujących się w grupie tańca współczesnego, to m.in.: „im bardziej różnorodny ruch, tym bardziej różnorodny taniec”, „każdy ruch ma znaczenie”, „improvizacja daje nowe możliwości ruchowe”.

W grupie tańca nowoczesnego najwięcej badanych stwierdziło, że ruch jest podstawowym tworzywem tańca (8 osób – 26,62%). Odpowiedzi, które pojawiły się jedynie w tej grupie respondentów, to: „ten sam ruch może mieć za każdym razem inny charakter”, „świadomość ruchu pozwala na kontrolę nad ciałem”.

W grupie tańca towarzyskiego najwięcej badanych (10 osób – 33,3%) dało odpowiedź: „ruch tworzy taniec”. Pozostałe odpowiedzi to „ruch wyraża emocje”, „każdy styl wykorzystuje inny rodzaj ruchu”, „poprzez ruch zyskujemy świadomość ciała”.

Biorąc pod uwagę wyniki badań uzyskane drogą wywiadu, pierwsza hipoteza została zweryfikowana na podstawie odpowiedzi na następujące pytania kwestionariusza wywiadu: „Czym jest według Pana/Pani taniec współczesny/nowoczesny/towarzyski?”, „Jakie są najistotniejsze założenia tej techniki?”, „Co jest najważniejsze dla ruchu wykorzystywanego w tańcu?”.

Analizując taniec pod względem jego istoty i charakteru, instruktorzy tańca współczesnego podkreślają, iż stanowi on ciągle zmieniający się proces w sposobie poruszania się i myślenia. Najważniejsze w tej technice jest poszukiwanie ruchu,

przekazywanie treści, emocji, koncepcji artystycznej poprzez ruch. W tej technice nie ma konkretnych kroków, a wirtuozeria i popis nie są jej głównym założeniem. To taniec powstały w opozycji do klasyki, bazujący na ruchu naturalnym. Najważniejsza dla ruchu jest przestrzeń w ciele i świadomość, po co ten ruch się robi.

Instruktorzy tańca nowoczesnego podkreślają, iż taniec ten to przede wszystkim zbiór wielu technik. Każda technika oparta jest na innym rodzaju ruchu, może to być ruch mocny, silny (krumping) bądź kobiecy i plastyczny (dancehall), można również skupić się w głównej mierze na pracy stóp (jacking) bądź na spinaniu i rozluźnianiu mięśni (popping). To, co wspólne dla technik przynależnych do tańca nowoczesnego, to przede wszystkim ekspresja, dynamika, poszukiwanie nowych form ruchu. Ponadto istotnym elementem ruchu jest przestrzeń, odpowiednie akcentowanie i czystość kroków i figur. Taniec nowoczesny jest formą wyrażania siebie. Jednym z elementów tworzenia kroków jest freestyle, czyli rodzaj improvizacji ruchowej. W technice tańca nowoczesnego tancerze mają więcej swobody w wykonywaniu poszczególnych ruchów, tu nacisk kładziony jest przede wszystkim na rytmikę, jednak każdy z tancerzy może nadać ruchom swój indywidualny charakter.

Instruktorzy tańca towarzyskiego podkreślają, iż ten rodzaj tańca to przede wszystkim relacje pomiędzy kobietą i mężczyzną, zatem taniec ma pokazywać emocje i to, co dzieje się między partnerami. Jest również istotne, iż taniec towarzyski to zbiór różnych tańców od menueta do passo doble, w związku z czym każdy ma inny charakter i najważniejsze jest, aby ten charakter został zachowany. Głównym wyznacznikiem jakości ruchu wśród tych tańców są emocje, którymi powinni kierować się tancerze. Rumba to taniec miłości, bardzo zmysłowy, gdzie ruchy są często delikatne i płynne, z kolei passo doble to walka, więc ruch musi być mocny i energiczny.

Ważne są również kroki, które w poszczególnych tańcach są ściśle określone, nie ma tu miejsca na tworzenie własnych figur. Tancerz ma dążyć do doskonałości, wykonując poszczególne ruchy.

Druga hipoteza zakładała, iż każdy rodzaj tańca ma inny wpływ na rozwój osobowości badanych.

Hipoteza ta została zweryfikowana na podstawie analizy odpowiedzi na następujące pytanie: „Jakie cechy twojej osobowości rozwinęły się poprzez daną technikę?”.

Tabela 4

Wpływ tańca na rozwój osobowości badanych

	Taniec współczesny			Taniec nowoczesny			Taniec towarzyski		
	Cecha	Wynik liczbowy	Wynik procentowy	Cecha	Wynik liczbowy	Wynik procentowy	Cechy	Wynik liczbowy	Wynik procentowy
Cechy osobowości rozwinięte poprzez daną technikę	Otwartość	15	50,0%	Pewność siebie	23	76,6%	Pewność siebie	12	40,0%
	Kreatywność	9	30,0%	Otwartość	9	30,0%	Wytrwałość	8	26,6%
	Pewność siebie	8	26,6%	Wytrwałość	5	16,6%	Otwartość	8	26,6%
	Spontaniczność	7	23,3%	Odwaga	5	16,6%	Komunikatywność	5	16,6%
	Wrażliwość	6	20,0%	Kreatywność	5	16,6%	Cierpliwość	4	13,3%
	Zdyscyplinowanie	4	13,3%	Systematyczność	5	16,6%	Wrażliwość	4	13,3%
	Odwaga	4	13,3%	Spontaniczność	3	10,0%	Dokładność	3	10,0%
	Sumienność	3	10,0%	Muzykalność	2	6,6%	Świadomość ciała	2	6,25%
	Świadomość ciała	3	10,0%	Determinacja	2	6,6%	Kreatywność	2	3,0%
	Chęć rozwoju	2	6,6%	Wrażliwość	2	6,6%	Kobiecość	1	3,0%
	Pokora	2	6,6%	Poczucie wyjątkowości	2	6,6%	–	–	–
	Ciekawość	2	6,25%	Chęć rozwoju	2	6,6%	–	–	–
	Przełamanie słabości	2	6,25%	Pokora	1	3,0%	–	–	–
	Zdolność improwizowania	2	6,25%	Przebojowość	1	3,0%	–	–	–
	Refleksyjność	2	6,25%	–	–	–	–	–	–
	Szacunek wobec innych	1	6,6%	–	–	–	–	–	–
	Pracowitość	1	3,0%	–	–	–	–	–	–
	Stawianie sobie wymagań	1	3,0%	–	–	–	–	–	–
	Niezależność	1	3,0%	–	–	–	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie o cechy osobowości rozwinięte przez poszczególne techniki tańca w grupie tańca współczesnego najwięcej osób (15; 50%) odpowiedziało, że „otwartość” jest cechą, którą rozwija taniec współczesny. Taka sama odpowiedź padła zarówno w grupie tańca nowoczesnego, jak i towarzyskiego – w pierwszej udzieliło jej 9 osób (30%), w drugiej 8 (26,6%). Cechami osobowości, które zostały wymienione jedynie przez respondentów należących do grupy tańca współczesnego, były m.in. ciekawość, refleksyjność, przełamywanie słabości, niezależność.

W grupie tańca nowoczesnego i towarzyskiego najwięcej osób wymieniło tę samą cechę osobowości, mianowicie „pewność siebie”. W pierwszej z nich takiej odpowiedzi udzieliły 23 osoby (76,6%), towarzyskiego drugiej 12 osób (40%). Taka odpowiedź wystąpiła również w grupie tańca współczesnego – uzyskano ją od 8 osób (26,6%). Cechami osobowości, które zostały wymienione jedynie przez respondentów znajdujących się w grupie tańca nowoczesnego, były m.in. systematyczność, muzykalność, determinacja. Z kolei respondenci z grupy tańca towarzyskiego jako jedyni wymienili takie cechy jak komunikatywność, cierpliwość, dokładność.

Biorąc pod uwagę wyniki badań uzyskane drogą wywiadu, druga hipoteza została zweryfikowana na podstawie odpowiedzi na następujące pytania kwestionariusza wywiadu: „Które ze zdolności są najważniejsze w przypadku tańca współczesnego/nowoczesnego/towarzyskiego?”, „Jakie predyspozycje psychiczne powinien posiadać tancerz współczesny/nowoczesny/towarzyski i czy takie predyspozycje są ważne?”.

Jeśli chodzi o predyspozycje tancerza w tańcu współczesnym, trzeba zauważyć, że powinien on być przede wszystkim otwarty na nowe zadania i wyzwania, powinien posiadać wiedzę na temat swojego ciała, swoich możliwości i ograniczeń, zarówno motorycznych, jak i psychicznych. Powinien przyglądać się sobie i pracować nad słabościami. Dodatkowymi cechami u tancerza współczesnego są wrażliwość, spontaniczność, kreatywność, chęć doświadczenia i myślenie o tańcu jako o ciągłym poszukiwaniu.

W tańcu nowoczesnym najważniejszymi cechami tancerza są: poczucie rytmu, pamięć ruchowa, koordynacja, ponadto świadomość własnego ciała, umiejętność koncentracji, siła i energia, a także cierpliwość, mocna psychika i wola walki.

W tańcu towarzyskim najważniejszymi cechami są: poczucie rytmu, koordynacja i pamięć ruchowa, ponadto ważna również jest cierpliwość, otwartość i odporność na krytykę.

Porównując kształtowanie się trzech opisanych wyżej technik tanecznych w kontekście historycznym oraz na podstawie wyników badań, można zauważyć różnice w ich charakterze i założeniach oraz odmiennej roli ruchu dla każdej z nich, a co za tym idzie zróżnicowanego wpływu na rozwój osobowości tancerzy. Można zatem przyjąć założenie, że przyjęte hipotezy zostały pomyślnie zweryfikowane.

W tańcu współczesnym zmienia się podejście do ruchu w tańcu. Nie jest to nauka ustalonych kroków, a proces poszukiwania ruchu, który przede wszystkim powinien być naturalny, bezpieczny dla tancerza. Istotną rolę odgrywa tutaj świadomość własnego ciała, jego możliwości. Poza tym ruch odbywa się tylko wtedy,

kiedy tancerz ma powód jego wykonania, widać więc duże powiązania tańca i myśli, specyficzne dla tej techniki. Ponadto głównymi cechami osobowości rozwijanymi poprzez tę technikę są otwartość i kreatywność.

W tańcu nowoczesnym, podobnie jak w tańcu towarzyskim, można zauważyć mnogość stylów. Mówiąc o tańcu nowoczesnym, mówi się o pewnym sposobie tańczenia i rozumowania, który związany jest z dużą ekspresją, swobodą i szczególnym skupieniem uwagi na jakości i charakterze wykonywanego ruchu. Każdy ze stylów kojarzonych z tańcem nowoczesnym charakteryzuje się innym sposobem wykorzystywania ruchu. Przykładowo w poppingu jest to spinanie i rozluźnianie mięśni, a w stylu funk tak zwany „luz w ciele”. Tancerze mają również do przekazania pewne emocje oraz oddają ruchem muzykę, w związku z tym płaszczyzną analizowania ruchu jest tutaj sfera emocjonalna bądź związek z rytmiką. Głównymi cechami osobowości rozwijanymi poprzez tę technikę są pewność siebie i otwartość.

W tańcu towarzyskim przeważa funkcja ludyczna, jest to przede wszystkim taniec kobiety i mężczyzny. Ze względu na określony proces kształtowania się tańca towarzyskiego, a także poszczególnych dla niego stylów, jak choćby walca, tanga, czy fokstrota, stanowi on zbiór jednoznacznie sprecyzowanych ruchów przynależnych do każdego z podległych mu stylów. Każdy element występujący w tańcu towarzyskim jest ściśle określony, poczynając od kroków, poprzez wykorzystanie przestrzeni i kierunków, aż po muzykę. Można zatem powiedzieć, iż analiza ruchu w tańcu towarzyskim dotyczy przede wszystkim poprawności wykonania poszczególnych kroków oraz energii ruchu,

który – przykładowo – w walcu ruch powinien być płynny, lekki, delikatny, spokojny, z kolei w tangu powinien być żywiołowy, energiczny, mocny. Dużą rolę odgrywają również emocje, nie należy w końcu zapominać, że tancerze pokazują przede wszystkim uczucia, które powinny być czytelne dla widza. Głównymi cechami osobowości rozwijanymi przez tę technikę są pewność siebie i wytrwałość.

W każdym człowieku istnieje potrzeba ruchu. U jednych tłumiona głęboko, odrzucona na korzyść rzeczy bardziej istotnych, ważniejszych. U innych to priorytet, cel życia, do którego wytrwale się dąży. Mówi się, że taniec istniał odtąd, odkąd tylko istniał człowiek. Utrwalone rysunki i malowidła naskalne świadczą o jego pradawnym pochodzeniu. Ruch i motoryczność zawsze były podstawowym elementem tańca, zatem potrzeba ruchu i tańca jest uczuciem pierwotnym, wpisanym w życie ludzkie. Trudności jednak nadal przysparza dokładne zdefiniowanie tańca, a dzieje się tak między innymi z tego powodu, iż brakuje danych na temat tego, jak wyglądał taniec pierwotny, czym różnił się od zwyczajnych ruchów, jaki był jego cel. Niemniej ruchom ludzkim zawsze przypisywano szczególną moc. Taniec służył rytuałom, wyzwał energię i emocje. W procesie przemian kulturowych, trwających setki tysięcy lat, taniec ulegał przekształceniu. Oprócz mistycznego znaczenia tańca pojawił się także taniec dla zabawy, a obok niego coraz większej wagi nabierała pokazowa funkcja tańca. Odsłaniała ona specyficzny świat ruchów, nastrojów, rytmów. Mimo iż badania historyków początkowo obejmowały głównie widowiskowe formy tańca (przywiązywali oni większą wagę do strony wizualnej, nie zastanawiając się nad głębszym znaczeniem tańca),

to w XX wieku zaczęto zwracać uwagę na jego psychiczne oddziaływanie. Dziś coraz częściej mówi się o głębokim znaczeniu ruchu w tańcu oraz roli tańca w wychowaniu i kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży. Tancerz przede wszystkim powinien posiadać świadomość swojego ciała, a także być świadomym tego, co robi i po co to robi. Taniec nie jest tylko połączeniem nic nie znaczących kroków i figur, taniec to ruch, a ruch to intencjonalnie podejmowany wysiłek tancerza opowiadającego jakąś historię, pokazującego emocje, a przede wszystkim wyrażającego siebie. ■

Martyna Justyńska

Lodz, Poland

justmartyna@gmail.com

Keywords: move, dance, dancer, the history of dance, ballroom dance, modern dance, contemporary dance, dance style, dance personality

Movement and Dance. The Meaning of Motion in Chosen Dance Styles

Abstract

In this article three selected dance techniques are characterized. They were selected to focus one's attention on their unique line, different motion, the way of thinking about movement and also various influence on the development of the dancers. The article is the result of the literature analysis and the conducted scientific research.

Martyna Justynska, MA, pedagogue specialized in the artistic education, instructor of contemporary dance. Employee at the University of Lodz, teaching assistant in the Department of Artistic Education.

Znaczenie zajęć muzycznych we wspieraniu rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym

Anna Alina Majewska-Owczarek

Łódź, Polska

a.m.owczarek@gmail.com

Słowa kluczowe: formy aktywności muzycznej, rozwój mowy, język, wychowanie muzyczne – metody pracy, metody stymulacji rozwoju mowy dziecka, logorytmika

Muzyka to początek i koniec wszelkiej mowy
Ryszard Wagner

Rozważania dotyczące języka sięgają odległych czasów starożytnych. Na przestrzeni wieków mową zajmowali się filozofowie, lekarze, biolodzy, antropolodzy, językoznawcy. Jej początków należy szukać już w okresie prenatalnym, kiedy to rozwija się podstawowy organ nadawczy i odbiorczy mowy – mózg. Czas życia płodowego to etap, w którym kształtują się narządy: oddechowy, foniczny i artykulacyjny. Powstają płuca, krtka i nasada, a mięśnie i nerwy aparatu artykulacyjnego zaczynają wspólnie pracować. Jak pisze M. Młynarska¹, intensywnemu rozwojowi podlega także organ słuchu, który jako niezbędny

¹ Młynarska M. (2008), *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław, p. 16.

Anna Majewska-Owczarek, mgr, pedagog ze specjalizacją edukacja artystyczna, pracownik Uniwersytetu Łódzkiego, asystent w Katedrze Edukacji Artystycznej

do naturalnej nauki mowy przy urodzeniu jest całkowicie dojrzały do pracy.

Od momentu narodzin do ukończenia pierwszego roku życia trwa okres niemowlęcy. W procesie rozwoju mowy jest on nazywany okresem melodii. W tym czasie dziecko, komunikując się z otoczeniem, posługuje się krzykiem bądź płaczem, okrzykami naturalnymi, głosami artykulacyjnymi, którym towarzyszą gesty wskazujące, i tworamii dźwiękonaśladowczymi. Charakterystyczne dla tego okresu jest głużenie i gaworzenie. Głużenie to wydawanie nieartykułowanych dźwięków, trudnych do powtórzenia. Gaworzenie to naśladownictwo mowy otoczenia. Jak opisuje M. Młynarska², obie te formy wydawania dźwięków mają na celu gimnastykę aparatu artykulacyjnego, natomiast w przypadku gaworzenia autorka wskazuje dodatkowo na wagę powtarzania wybranych z mowy ciągów sylabowych. Przysłuchiwanie się przez dziecko mowie ludzkiej powoduje, że wokalizacja odpowiada rytmowi mowy osoby dorosłej, a gaworzenie staje się treningiem nie tylko słuchu mownego, ale także muzycznego.

Kolejnymi etapami w rozwoju mowy są okresy wyrazu i zdania, które trwają zazwyczaj od pierwszego do trzeciego roku życia. W okresie wyrazu czynnikami różnicującymi znaczenie wypowiedzi są melodia i akcent, a później rytm. Zdolność rozumienia wyprzedza umiejętność wypowiedzenia. W miarę rozwoju sprawności

² Ibidem, p. 20.

artykulacyjnej i umiejętności posługiwania się narządami mowy pojawiają się coraz bardziej precyzyjnie wymawiane głoski. W okresie zdania gwałtownie wzbogaca się słownik, wyłaniają się poszczególne kategorie gramatyczne. Zanim jednak pojawią się poprawne struktury zdaniowe dziecko buduje tzw. zlepki wyrazowe. Przykładem, jak podaje wspomniana wyżej autorka³, mogą być dwa rzeczowniki zestawione agramatycznie, np. „Tata ato”. Dzięki obserwacji dziecka możemy się domyślać, że jeśli wypowiadając te słowa, pokazuje ono na drzwi, to prawdopodobnie chce powiedzieć, że tata pojechał gdzieś autem.

Z czasem zlepki wyrazowe przekształcają się w równoważniki zdań lub są uzupełnione poprzez osobową formę czasownika. Na tym etapie zamyka się kształtowanie mowy, a zaczyna jej rozwój. Dziecko wchodzi w okres swoistej mowy dziecięcej, który pokrywa się z okresem przedszkolnym. W tym czasie zadaje ono bardzo wiele pytań, uczy się tworzenia wszystkich rodzajów zdań, a wraz z rozwojem narządów artykulacyjnych także prawidłowego wypowiedzenia głosek.

W rozważaniu problematyki rozwoju mowy, jak zauważa K. Błachnio⁴, nie można pominąć także spojrzenia medycznego. W łączeniu głosek w wyrazy i zdania, w płynności mówienia, w organizacji ruchów narządów artykulacyjnych podstawową rolę pełni lewa półkula mózgu. Za wyraz emocjonalny przekazywanych treści, rozumienie treści emocjonalnych zawartych w mowie innych, akcent, intonację, a także zróżnicowanie przerw w mowie odpowiada

natomiast półkula prawa. Dodatkowo „odgrywa również zasadniczą rolę w rozumieniu i prawidłowej interpretacji treści słownych. Prawidłowe wychwycenie morału, właściwa interpretacja informacji w świetle kontekstu, formułowanie przewidywania co do dalszej akcji, rozumienie metafor i treści humorystycznych to przykłady tych funkcji, które są warunkowane prawidłowym działaniem prawej półkuli”.⁵

Chociaż słowne porozumiewanie się sięga korzeniami dziedziczności, żaden człowiek nie ma gwarancji, że będzie się prawidłowo posługiwał językiem od narodzin po kres życia. „Zagadnieniami niedokszałcenia, opóźnienia rozwoju mowy, utratą czynności mówienia i rozumienia, a także innymi formami zaburzeń mowy oraz kulturą mowy zajmuje się [...] nauka zwana logopedią”⁶. Postępowanie logopedyczne obejmuje czynności korygujące zaburzenia, ale odwołuje się również do oddziaływań stymulujących niezaburzone funkcje poznawcze. Wśród nich wyróżnia się metodę lingwistyczną, która uwrażliwia na poprawne formy językowe i służy ich utrwalaniu, metodę psychologiczną, służącą zmianie emocjonalnego stosunku osoby z zaburzeniami mowy do własnych objawów tychże zaburzeń oraz zwiększeniu wiary we własne siły, jak również metodę pedagogiczną, która łączy w sobie działania diagnostyczne i dydaktyczne (w tym także muzyczne).

Współcześnie zakłada się, że muzyka ma służyć ogólnemu rozwojowi dziecka: fizycznemu, intelektualnemu, emocjonalnemu i estetycznemu. „[...] Funkcje wychowawcze muzyki, rozwój muzykalności i kultury muzycznej, kształcenie

³ Ibidem, p. 26–27.

⁴ Błachnio K. (2003), *Vademecum logopedyczne*, Poznań, p. 26–27.

⁵ Ibidem, p. 129.

⁶ Ibidem, p. 16.

różnych sfer osobowości oraz wartości w muzyce i wartości samego wychowania muzycznego”⁷ to zagadnienia silnie akcentowane w polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego autorstwa M. Przychodzińskiej i współpracującego z nią zespołu.

Z medycznego punktu widzenia warto zauważyć, że w przypadku muzyki, podobnie jak w przypadku języka, niemałe znaczenie ma prawa półkula, która odpowiada za jej podstawowy, konkretno-emocjonalny odbiór. Paweł Krukow⁸ wskazuje, że nowoczesne badania procesów percepcji muzycznej prowadzone z zastosowaniem aparatury służącej do obserwacji pracy mózgu wykazały, że struktury tej półkuli przetwarzają przede wszystkim proste wrażenia słuchowe. U osób, które obcuja z muzyką i poznają ją, uaktywniają się także struktury lewej półkuli, które uczestniczą w przetwarzaniu przebiegającym w taki sam sposób, w jaki przetwarza się język. Bowiem „muzyka i język wykorzystują ten sam kanał słuchowo-głosowy, stąd też zachodzi prawdopodobieństwo istnienia wspólnych mechanizmów nerwowych odpowiedzialnych za ich percepcję i produkcję”⁹.

Udział muzyki w rozwoju dziecięcego języka przejawia się głównie w obszarze słuchania, mówienia i czytania. „Edukacja muzyczna dostarcza wielu możliwości do ćwiczenia i kontrolowania głosu, modulowania nim, czynienia go różnorodnym

i ekspresyjnym”¹⁰. Dostarcza szerokiej gamy wzorów dźwiękowych i doskonalili ich rozróżnianie.

Do zjawisk wspólnych mowie i muzyce zalicza się: melodię, akcent, tempo i rytm. Połączenie tekstu literackiego i tekstu muzycznego zawiera „większy ładunek treści, struktury, ekspresji i silniej oddziałuje na spostrzeżenia, wyobrażenia i myśli oraz emocje odbiorcy”¹¹. Skoro zatem tak wiele łączy mowę z muzyką, logicznymi wydają się próby wspierania rozwoju mowy poprzez metody wykorzystywane na zajęciach muzycznych.

M. Suświłło¹² w swoich badaniach eksperymentalnych wykazała, że zajęcia umuzykalniające, a wśród nich ćwiczenia oddechowe, słuchowe, logorytmiczne, ortofoniczne w przypadku dzieci dotkniętych wadą wymowy pomogły w ukształtowaniu prawidłowego nawyku oddychania, przyczyniły się do poprawy ruchów całego ciała, a także usprawniły aparat artykulacyjny i poprawiły wymowę. Autorka odnosi się także do badań J. Nowak, która opracowała w Polsce metodę ortofoniczno-muzyczną, zakładającą „utrwalenie prawidłowej wymowy głosek oraz kształcenie i doskonalenie słuchu fonematycznego, narządów mowy i układu oddechowego”¹³. W badaniach tych wykazano, że u dzieci poddanych działaniu tej metody nastąpiła poprawa w mowie spontanicznej, m.in. w zakresie struktury składniowej wypowiedzi. Zwiększyło się także używanie

⁷ Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn, p. 135.

⁸ Krukow P. (2003), *Muzyka i mózg*, „Muzyka 21”, no. 9 [38], p. 34–35.

⁹ Wysocka M. (2012), *Prozodia mowy w percepcji dzieci*, Lublin, p. 52.

¹⁰ Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn, p. 167.

¹¹ Kisiel M. (2007), *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza, p. 61.

¹² Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne...*, op. cit., p. 167–168.

¹³ Kisiel M. (2007), *Pedagogiczno-dydaktyczne...*, op. cit., p. 67.

spójników, przyimków, przymiotników oraz wzrosła liczba zdań pojedynczych rozwiniętych.

Jak podaje M. Kwiatowska¹⁴, formy i treści wychowania muzycznego w przedszkolu to m.in. śpiew i mowa żywa, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, słuchanie muzyki, poznawanie terminów muzycznych, inscenizacje muzyczne. Które z nich zatem mogą być wykorzystywane jako forma wspomagania rozwoju mowy?

Mówienie rozwija się wraz z rozwojem orientacji przestrzennej. Koordynacja ruchowa, umiejętność celowego, harmonijnego poruszania się, jego tempo i rytmiczność, równowaga, „całe modulowanie mowy dane jest w organizmie ruchowym”¹⁵. Zasadnym więc jest prowadzenie ćwiczeń, które nie tylko będą wspierać narządy mowy, ale również doskonalić ogólną motorykę organizmu.

Przykładem takich ćwiczeń mogą być zajęcia muzyczno-ruchowe, których cechą charakterystyczną jest możliwość wykorzystania zarówno ruchów prostych, złożonych, jak również skomplikowanych zestrojów ruchowych. Dodatkowo, co zaznacza M. Stępień¹⁶, zajęcia takie działają relaksująco i uwalniają od napięć, co może pomóc w wyzwoleniu spontanicznej mowy dziecka, a wśród podstawowych ćwiczeń i zabaw muzyczno-ruchowych autorka wyróżnia:

- reagowanie ruchem na zmiany tempa, dynamiki, artykulacji muzyki,

¹⁴ Kwiatowska M. (1985), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa, p. 287.

¹⁵ Podolska B. (2008), *Muzyka w przedszkolu. Metodyka*, Kraków, p. 17.

¹⁶ Stępień M. (2003), *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym. Przewodnik metodyczny do serii podręczników w klasach I-III z Ekoludkiem w szkole*, Warszawa, p. 6–7.

- reagowanie ruchem na zmiany wysokości,
- reagowanie ruchem na akcenty metryczne,
- reagowanie ruchem na charakter muzyki,
- szybkie reagowanie na sygnały muzyczne,
- realizowanie ruchem jednolitych wartości rytmicznych: ćwierćnut, ósemek, półnut, szesnastek,
- ćwiczenia z reakcją umówioną,
- realizowanie ruchem fragmentów przebiegów rytmicznych piosenek,
- inscenizowanie ruchem treści piosenki.

Drugim rodzajem ćwiczeń mogących wspierać rozwój mowy są ćwiczenia rytmiczne, będące systemem dobranych ruchów wykonywanych ściśle z muzyką. Jak zauważa M. Kisiel¹⁷, kształtuje to koordynację ruchową, szybką reakcję, pamięć, uwagę, a także mobilizuje do działania.

Bardzo pomocne jest również muzykowanie z wykorzystaniem prostych instrumentów, takich jak: bębenek, kołatka, dzwonki, talerze, grzechotki, trójkąty, pudełka akustyczne, drewnianka. „Ćwiczenia te uwrażliwiają na barwę, wysokość i czas trwania dźwięku. Doskonałą koordynację ruchów rąk, wyzwalają prawidłowe związki słuchowo-ruchowe”¹⁸. Wśród takich ćwiczeń mogą znaleźć się: wykonywanie akompaniamentów do piosenek, echo rytmiczne – proste tematy rytmiczne do powtórzenia ze słuchu, ilustracje dźwiękowe do wierszy, naśladowanie odgłosów otoczenia przy pomocy instrumentów. Taka forma aktywności muzycznej jest jedną z najbardziej lubianych przez dzieci. Pobudza je, mobilizuje do działania, jednocześnie odpręża, daje poczucie swobody i możliwość wyrazu.

¹⁷ Kisiel M. (2007), *Pedagogiczno-dydaktyczne...*, op. cit., p. 69.

¹⁸ Ibidem, p. 66.

Otwiera, przez co prowadzi do bardziej chętnego i odważnego wypowiedzania się.

Piszząc o wspomaganiu rozwoju mowy, warto zatrzymać się także nad formą aktywności muzycznej, jaką jest śpiew. Piosenka to jedna z głównych form kontaktu dzieci z muzyką, która zawiera w sobie wiele aspektów mowy, przez co staje się ciekawym narzędziem wspierania jej rozwoju. A. Walencik-Topińko¹⁹ zwraca uwagę na jej zalety. Po pierwsze, jest ona treningiem sprawności narządów mowy, układów: oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego. Po drugie, daje możliwość ćwiczenia cech prozodycznych mowy, takich jak intonacja, tempo i akcent, a dodatkowo staje się nośnikiem semantyki, gramatyki i składni. Poza tym kontakt z piosenką nie musi się ograniczać jedynie do jej śpiewania. Ważne jest także samo jej słuchanie, rozmowa dotycząca jej tematyki, opisywanie wrażeń i przeżyć związanych z jej słuchaniem, podawanie swoich propozycji tytułów, inscenizowanie treści oraz tworzenie do niej układów ruchowych.

Ćwiczenia łączące w sobie pierwiastek muzyczny i lingwistyczny pozwalają zatem dzieciom nie tylko „wyzwolić swój wewnętrzny świat doznań, ale również wzbogacić zasób posiadanego słownictwa, związków frazeologicznych, poprawić wymowę, osiąść umiejętność trafnego, zwięzłego wypowiedzania się, adekwatnego do sytuacji”²⁰. Jak bowiem zaznacza B. Dymara²¹, edukacja muzyczna zintegrowana z kształceniem językowym zbliża

¹⁹ Walencik-Topińko A. (2005), *Piosenka jako forma pracy w logopedii i logorytmice* [in:] Młynarska M., Smereka T. (ed.), *Logopedia. Teoria i praktyka*, Wrocław, p. 386.

²⁰ Dymara B. (2000), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków, p. 169.

²¹ Ibidem, p. 172.

dziecko do muzyki, kształtuje pozytywne nastawienie do życia i innych ludzi, dostarcza wiele radości, pozwala lepiej poznać siebie, zrozumieć swoje przeżycia, a także pomaga osiągnąć wyższy poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego efekty wspomagania rozwoju mowy są następujące: „Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- a) zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;
- b) mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;
- c) uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
- d) w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach”²².

Sformułowane powyżej punkty są bardzo ogólne, dlatego swoje rozwinięcie znalazły w celach ogólnych i szczegółowych określonych w programach wychowania przedszkolnego. W jednym z nich, „Od przedszkolaka do pierwszaka” Iwony Brody²³, możemy znaleźć tego rodzaju uszczegółowienie, opracowane dla

²² Załącznik nr 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego [in:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [online] [dostęp: 10.11.2013]. Dostępny w Internecie: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf.

²³ Broda I. (2009), *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*, Zawiercie, passim.

różnych grup wiekowych. Poza podziałem na kategorie wiekowe znajdują się między innymi takie umiejętności jak:

- rozróżnianie różnych dźwięków z najbliższego otoczenia;
- różnicowanie dźwięków głośnych, cichych, wysokich, niskich;
- rozpoznanie brzmienia wybranych instrumentów: grzechotka, bębenek, tamburyn;
- wykonywanie ćwiczeń oddechowych według wskazówek nauczyciela;
- wykonywanie prostych ćwiczeń artykulacyjnych;
- naśladowanie różnych głosów i odgłosów podczas zabaw dźwiękonaśladowczych;
- uważne słuchanie poleceń nauczyciela;
- prawidłowe wykonywanie polecenia nauczyciela;
- zadawanie pytań w sposób zrozumiały;
- mówienie płynne ze zdolnością panowania nad swoim głosem.

W przedszkolach powinno się zatem podejmować działania, które doprowadzą do tego, by u końca edukacji przedszkolnej dziecko potrafiło słuchać ze zrozumieniem i tworzyć swobodnie wypowiedzi.

Dla pogłębienia badanego problemu autorka przeprowadziła rozmowy z trzema wychowawczyniami grup przedszkolnych. Odwołując się do opracowania metodologicznego Dariusza Kubinowskiego²⁴, który powołuje się na Jana Lutyńskiego, przeprowadziła z nimi wywiady swobodne mało ukierunkowane. Celem wy-

²⁴ Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin, p. 206–214.

wiadów było zebranie informacji o metodach wspierających mowę, jakich używają wychowawczynie podczas pracy z dziećmi. Zapytano je również, jaki jest ich zdaniem efekt stosowania owych metod. Czy stosują metody związane z aktywnością muzyczną?

Rozmowy przeprowadzono w dniach 19–20 listopada 2013 roku w prywatnej placówce przedszkolnej, w której pracują badane kobiety. Każda z nich posiada co najmniej 25-letni staż pracy. Wszystkie respondentki są absolwentkami pedagogiki wieku dziecięcego. Żadna z nich nie posiada kwalifikacji logopedycznych. W zakresie przygotowania muzycznego tylko jedna, studiując podyplomowo wychowanie przedszkolne, przez cały czas trwania nauki miała takie przedmioty jak: teoria muzyki oraz nauka gry na instrumencie.

Odpowiedzi badanych kobiet wskazują, że wykorzystywane przez nie ćwiczenia są raczej typowe i tylko w niewielkim stopniu wzbogacone o formy aktywności muzycznej. Jedynie jedna z nich (respondentka nr 3) wiele zadań opiera na muzyce, np. sięga do rytmizacji wierszy i wyliczanek lub – aby wzmocnić oddech, który u dzieci jest krótki, przerywany, przyspieszony – stosuje śpiewanie na samogłoskach. Poza tym wg relacji rozmówczyń (respondentki nr 1, nr 2, nr 3) oprócz tradycyjnego śpiewania piosenek wykorzystywane są głównie zabawy tematyczne, ćwiczenia rozwijające wyobraźnię, inscenizacje krótkich wierszy, opisywanie czynności, przedmiotów, zjawisk. Pole działań muzycznych oddawane jest natomiast specjalistom prowadzącym zajęcia z rytmiki.

Doświadczenie logopedyczne autorki artykułu pozwala stwierdzić, że dobrym rozwiązaniem w tej sytuacji, wychodzącym jednocześnie

naprzeciw współczesnym standardom edukacji muzycznej, mogłoby być włączenie do programu zajęć przedszkolnych stałych, regularnie odbywających się zajęć logorytmicznych. We wspomnianych standardach podkreśla się bowiem, że „dziecko wykonuje szereg ćwiczeń logorytmicznych w formie zabaw oddechowych, dykcyjnych, związanych z ruchem i rytmizacją mowy”²⁵.

Dziś wiadomo, że logorytmika „sprawdza się wyśmienicie już nie jedynie w terapii, ale też w profilaktyce logopedycznej [...]”²⁶. Łączy ona w sobie zjawiska wspólne dla muzyki oraz mowy, opierając się w znacznej mierze na założeniach rytmiki Carla Orffa i Emila Jaques-Dalcroze’a (odnosi się do nich także koncepcja powszechnego wychowania muzycznego w Polsce²⁷). Dla obu badaczy najistotniejszym założeniem był harmonijny związek ruchu z muzyką. Ćwiczenia ruchowe związane z rytmizowanym mówieniem, śpiewem bądź grą na instrumentach uwrażliwiają przede wszystkim na melodię, rytm, tempo, dynamikę i barwę – muzyczne elementy mowy. „Gesty rąk i nóg związane z akompaniamentem stanowią ruchowe dopełnienie rytmu, tempa i dynamiki mowy i związanych z nią odczuć. Gra na instrumencie, klaskanie lub tupanie zgodne z rytmem danego wyrazu, akcentujące właściwą sylabę, mobilizuje aparat mowy do pracy w tym samym rytmie i z tą samą akcentacją [...]”²⁸.

²⁵ Białkowski A. (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa, p. 109.

²⁶ Walencik-Topiłko A. (2005), *Współczesne oblicze logorytmiki* [in:] Ostrowska B. (ed.), *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji. Materiały z VII Ogólnopolskiej Sesji Naukowej 24–26 listopada 2005*, Łódź, p. 105.

²⁷ Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne...*, op. cit., p. 126–130.

²⁸ Stadnicka J. (1998), *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa, p. 192.

Propozycja włączenia logorytmiki do pakietu zajęć przedszkolnych nie wynika z pewnego rodzaju mody (coraz więcej przedszkoli umieszcza ją na liście proponowanych zajęć dodatkowych), ale jest umotywowana wymiernością efektów jej stosowania, co autorka mogła zaobserwować podczas samodzielnego prowadzenia tego typu zajęć²⁹. Każde spotkanie rozpoczynało się stałą rozgrzewką, łączącą w sobie śpiew i wykonywanie określonych ruchów, którym towarzyszył akompaniament. Początkowo dzieci miały bardzo duży problem z koordynacją obu czynności, realizowały zazwyczaj albo jedną, albo drugą. Z czasem jednak, dzięki regularności wykonywania tych ćwiczeń, nabywały coraz większej sprawności, a połączenie ruchu i śpiewu stawało się coraz łatwiejsze. Dzieci uczestniczyły w zajęciach bardzo chętnie. Każde z zajęć dotyczyło odrębnej tematyki, np. podróż do lasu, odwiedziny farmera, wyprawa pełna niebezpieczeństw. Przed ich rozpoczęciem dzieci zawsze z entuzjazmem pytały, dokąd się dziś wybiorą. Angażowały się całym sobą, wchodząc w określoną rolę, chętnie podejmowały próby dialogu, naśladowały różne odgłosy, a dzięki towarzyszącym im emocjom zmianom ulegała intonacja i barwa ich głosu, przez co dzieci kształtowały prozodię mowy. Szczególnie ważne było, co podkreślali wychowawcy, że dzieci wykorzystywały elementy zajęć logorytmicznych w zabawach spontanicznych.

Zdaniem autorki artykułu zajęcia tego typu nie mogą być prowadzone przez osoby nieprzygotowane. Koniecznym jest, by posiadały one odpowiednie kwalifikacje logopedyczne oraz

²⁹ Autorka prowadziła zajęcia logorytmiczne w Niepublicznym Przedszkolu „Czary-Mary” w Łodzi od listopada 2011 roku do końca kwietnia 2012 roku.

przygotowanie muzyczne na co najmniej podstawowym poziomie. Potrzebna jest bowiem znajomość specyfiki nie tylko normy rozwojowej, ale także wszelkich odstępstw, by móc być czujnym i w porę zareagować na wszelkie nieprawidłowości w procesie kształtowania rozwoju mowy. Dodatkowo liczba ćwiczeń związanych z aktywnością muzyczną dziecka jest tak duża, że ważna jest umiejętność ich adekwatnego doboru, uwzględniającego te formy, które będą służyły wspieraniu rozwoju mowy.

Niezbędna jest również współpraca logopedy z opiekunem grupy, dlatego w zajęciach powinni uczestniczyć wychowawcy przedszkolni, których rolą byłoby włączanie w cykl zajęć tygodniowych wybranych ćwiczeń, sprawiających dzieciom największą trudności. Stała współpraca mogłaby pomóc w polepszeniu jakości wsparcia prawidłowego rozwoju mowy, szybszym wykryciu nieprawidłowości, jak również – w niektórych przypadkach – w wypracowaniu stanu powyżej normy rozwojowej. ■

Anna Alina Majewska-Owczarek

Lodz, Poland

a.m.owczarek@gmail.com

Keywords: forms of the musical activity, speech development, language, musical education – work methods, methods of stimulation of the children's speech development, music and speech therapy

The Meaning of Music Classes for the Support of the Preschool Children's Speech Development

Abstract

Joy and freedom, motivation for giving spontaneous speeches, voice control and its modulation are just few among the effects of the work on the speech development based on the selected forms of the musical activity. The objective of the article is to pay one's attention on the values introduced by the music classes in the context of shaping the preschool children's speech and also a proposal for its systematization. The literature analysis allows to point the situations, in which the speech and music intermingle and delivers the knowledge about methods of the musical education significant for the speech development. The interviews conducted with preschool teachers, together with the description of the problems bothering children and the author's suggestion of their solution are the completion to the article content, providing a broader view of all the issues.

Anna Majewska-Owczarek, MA – pedagogue specialized in the artistic education. Employee at the University of Lodz, teaching assistant in the Department of Artistic Education.

O książce obrazkowej w kontekście pedagogicznym

Joanna Stanisława Ludwiczak

Łódź, Polska

j.s.ludwiczak@gmail.com

Słowa kluczowe: książka obrazkowa, książka dla dziecka, wartości ilustracji, sztuka dla dziecka, edukacja estetyczna

Czytanie książek to najpiękniejsza zabawa,
jaką sobie ludzkość wymyśliła

WISŁAWA SZYMBORSKA

Gdy zinterpretujemy powyższe motto w odniesieniu do lektury dziecka, to nabiera ono wyjątkowego znaczenia. Dzieciństwo wraz ze swoimi naczelnymi atrybutami – zabawą i ciekawością poznawczą – jest doskonałym czasem na pierwsze kontakty z książką. Cechą wyróżniającą książkę dla najmłodszego odbiorcy (trudno jeszcze mówić o czytelniku) jest bogata szata graficzna, najczęściej dominująca nad tekstem. Problematyka percepcji obrazu w książkach dla dzieci spleta postulaty wielu dyscyplin naukowych, a przede wszystkim pedagogiki, psychologii, literaturoznawstwa i estetyki. Zagadnienie to nie posiada tak bogatej bibliografii, jak kwestia własnej ekspresji plastycznej dziecka, jednak

Joanna Stanisława Ludwiczak, mgr, Katedra Edukacji Artystycznej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, absolwentka grafiki na Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi i edukacji artystycznej na UŁ

wartości osobotwórcze ilustracji¹ potwierdzają prace m.in. Stefana Szumana², Ireny Słońskiej³ i Beaty Mazepy-Domagaty⁴.

Już w pierwszych miesiącach życia człowieka książka może stać się znakomitym towarzyszem w poznawaniu świata. Początkowo jako jeden z wielu przedmiotów do zabawy, z czasem staje się narzędziem wprowadzającym dziecko w świat pojęć, emocji, aktywizując przy tym sferę wyobraźni. Aby we właściwy sposób książka spełniła swoje zadanie, powinna uwzględniać możliwości percepcyjne dziecka, wzbudzać w nim zainteresowanie i prezentować możliwie najwyższy poziom artystyczny i literacki. Dziecięce doświadczenia estetyczne często bowiem przejawiają się w nawykach, wyznawanych wartościach i przyzwyczajeniach widocznych w późniejszych latach życia. Joanna Papuzińska zauważa, że książka jest elementem „jednym z dużego zespołu zjawisk tworzących środowisko, w jakim dziecko wzrasta i kształtuje się. Nie jest w stanie sama przez się naprawić szkód i błędów wychowawczych popełnianych w stosunku do dziecka. Nie zaszczepi w nim

¹ Termin „ilustracja” w niniejszym artykule odnosi do tworzonych przez profesjonalnych artystów obrazów zamieszczonych w książkach dla dzieci, będących w różnej korelacji z tekstem bądź budujących własną narrację.

² Vide: Szuman S. (1951), *Ilustracje w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Kraków.

³ Vide: Słońska I. (1977), *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, up.ed., Warszawa.

⁴ Vide: Mazepa-Domagata B. (2011), *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*, Katowice.

zapału do pracy ani ciekawości świata, jeśli będzie funkcjonować w środowisku, w którym wartościom tym nie przypisuje się żadnej ceny”⁵. Za kształtowanie otoczenia najmłodszych w pierwszej kolejności odpowiedzialni są rodzice i bliscy, lecz w procesie tym bezpośrednio lub pośrednio uczestniczą również inni dorośli, tacy jak: autorzy książek (ilustratorzy i pisarze), wydawcy, księgarze, wychowawcy, nauczyciele. Maluch niepotrafiący czytać skazany jest w odbiorze książki na pośrednictwo osoby dorosłej, która pełni rolę przewodnika po świecie symboli i pojęć. Książka natomiast staje się w tym procesie narzędziem komunikacji między nimi.

W dyskursie dotyczącym książki dla dzieci bardzo często w ostatnich latach pojawia się pojęcie książki obrazkowej⁶. Zainteresowanie tym gatunkiem widoczne jest szczególnie wśród środowisk artystycznych, literaturoznawczych i pedagogicznych. Książka obrazkowa stała się synonimem książki dla dzieci, opracowanej z wielką dbałością pod względem edytorskim, graficznym i merytorycznym, a także książki budzącej ciekawość, wywołującej emocje i rozwijającej wyobraźnię. Te pomysłowe i piękne publikacje o nieprzeciętnych ilustracjach popularyzowane są głównie za pośrednictwem tematycznych mediów internetowych⁷. Na portalach

kulturalnych dla dzieci, stronach wydawnictw, blogach regularnie pojawiają się recenzje książek, wywiady z autorami i ilustratorami, informacje o wystawach, targach, spotkaniach autorskich, warsztatach i innych wydarzeniach promujących ten gatunek. Niezaprzeczalne zasługi w promocji wartościowych książek dla najmłodszych przypisuje się niewielkim wydawnictwom⁸, których nakładem ukazały się liczne wznowienia klasyków polskiej książki ilustrowanej sprzed wielu dekad, jak również cały szereg nowych, interesujących tytułów. W ślad za wspomnianymi oficynami wydawniczymi zaczęły podążać duże wydawnictwa⁹ o rozbudowanej ofercie, które coraz częściej nawiązują współpracę z twórcami ambitnych książek dla dzieci.

Polska książka obrazkowa to zjawisko, które pojawiło po roku 2000, a w ostatnich latach przeżywa prawdziwy rozkwit. Mimo to jej definicja wciąż nie doczekała się swojego miejsca w literaturze przedmiotu i nadal pozostaje nieobecna w polskich słownikach terminologicznych. Nie oznacza to jednak, że autorzy książek obrazkowych tworzą w zupełnym oderwaniu od tradycji. Można uznać, że ich prace nawiązują do wspaniałego dorobku Polskiej Szkoły Ilustracji¹⁰.

⁵ Papuzińska J. (1975), *Czytania domowe*, Warszawa, p. 17.

⁶ Z pozorów książka obrazkowa może wydawać się lekturą jedynie dla najmłodszych, jednak na półkach polskich księgarń zaczynają się pojawiać pozycje adresowane do starszych dzieci, młodzieży, jak również do dorosłego czytelnika.

⁷ Cf. www.institutksiazki.pl. Portal Instytutu Książki (2013), [online], [portal internetowy] Kraków, Instytut Książki, [aktualizacja: 25.11.2013], [dostęp: 27.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.institutksiazki.pl/ksiazki-dla-dzieci,aktualnosci.html>; www.polskailustracjadladzieci.pl. Polska ilustracja dla dzieci i ich dzieci (2013), [online], [blog internetowy] b.m., [aktualizacja: 24.11.2013], [dostęp: 25.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.polskailustracjadladzieci.pl/>; www.pozarozkladem.blogspot.com. Książki piękne, mądre, po-

mysłowe (2013), [online], [blog internetowy] Łódź, Anna Mro, [aktualizacja: 16.11.2013], [dostęp: 25.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.pozarozkladem.blogspot.com/>; www.ryms.pl. *Wortal o książkach dla dzieci i młodzieży* (2013), [online], [wortal internetowy] Warszawa, Wydawnictwo Hokus-Pokus, [aktualizacja: 25.11.2013], [dostęp: 25.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://ryms.pl/index.php>; także: „Ryms. Kwartalnik o książkach dla dzieci i młodzieży”, red. nacz. M. Lipczyńska-Gil, 2007–2013, Warszawa.

⁸ Np. Czerwony Konik, Dwie Siostry, EneDueRabe, Ezop, Format, Hokus-Pokus, Muchomor, Tako, Tatarak, Wytwórnia, Zakamarki.

⁹ Np. Egmont, Media Rodzina, Nasza Księgarnia, W.A.B., Znak i inne.

¹⁰ Polska ilustracja książkowa zdobyła światowe uznanie, a jej „złoty okres” przypada na lata 50., 60. i 70. XX wieku.

Potwierdzeniem mogą być prestiżowe nagrody zdobywane w ramach międzynarodowych konkursów z dziedziny książki dziecięcej¹¹.

Książka obrazkowa przeciwstawia się dominującej na półkach księgarń, salonów handlowych i hipermarketów książce o charakterze masowym, zawierającej infantylne ilustracje i płytką treść, powielającej estetykę telewizyjnych kreskówek. Najczęściej powstaje jako dzieło autorskie, często jest efektem współpracy pisarza i ilustratora bądź zobrazowaniem utworu literackiego, baśni ludowej, popularnych rymowanek itp.

W terminologii polskiej literatury pojęcie książki obrazkowej pojawiało się sporadycznie, a jedyną definicję odpowiadającą dzisiejszemu rozumieniu sformułowała w latach siedemdziesiątych Janina Wiercińska. Autorka opisuje książkę obrazkową jako „specyficzną formę książki [...] opierającą się przede wszystkim na wymowie obrazków. Dla powstania takiej książki warstwa słowna, przeważnie skromna, nieraz nikła, jest tylko pretekstem. [...] to taka postać książki dla dziecka, w której podstawowym elementem wypowiedzi jest obraz, gdzie strona wizualna, jeśli nie stanowi celu głównego, wiąże się z tekstem na zasadach równouprawnienia, gdzie pisarz i rysownik (jeśli nie jest to jedna i ta sama osoba) tak ściśle ze sobą współpracują, że istnienie tekstu jest uwarunkowane obrazem i na odwrót”¹². Źródłem pojęcia książki obrazkowej należy poszukiwać w angielskojęzycznym *picturebook* oraz niemieckojęzycznym *Bilderbuch*, choć gatunek

rozwinął się w bardzo wielu krajach, np. we Francji, Hiszpanii, Skandynawii, Korei.

Współcześnie próbę analizy i usystematyzowania terminologii związanej z książką obrazkową podjęła w wyczerpującym artykule Małgorzata Cackowska¹³. Autorka, zaznaczając aspekt jej społecznego tworzenia i znaczenia, określiła książkę obrazkową jako artefakt kulturowy, którego składowe – obrazy i słowa – przybierają postać drukowaną, wykorzystującą nieograniczone możliwości współczesnego edytorstwa i poligrafii. Jak pisze Cackowska, „pośród badaczy książki obrazkowej, pomimo różnic w podejściu, istnieje zgoda w sprawie pojmowania formy książki obrazkowej jako tej, która jest złożona z dwu sposobów przedstawiania, dwu reprezentacji – obrazów i słów – stanowiących jeden kulturowy tekst”¹⁴. Współzależność słowa i obrazu oraz ich wzajemne uzupełnianie się sprawiają, że tworzy się jeden spójny komunikat, który oddziałuje wielowymiarowo. Ilustracja w połączeniu ze słowem pozwala na przedstawienie pojęć trudnych do zdefiniowania wyłącznie przy użyciu tekstu bądź samej ilustracji. Wraz z przewracaniem kolejnych stron obrazy budują następstwo zdarzeń i własną narrację, prowokują do poszukiwania historii i znaczeń w nich zawartych, „mówią do nas, czegoś od nas chcą, czegoś oczekują, a nawet żądają. Tym żądaniem jest podążanie za narracją obrazu, który jest tak skonstruowany, aby oglądający/czytający mógł stworzyć własną

¹¹ Np. Bologna Ragazzi Award.

¹² Wiercińska J. (1986), *Sztuka i książka*, Warszawa, p. 76.

¹³ Vide: Cackowska M. (2009), *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, vol. 1, „Ryms”, no. 5, p. 5; idem (2009), *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, vol. 2, „Ryms”, no. 6, p. 14–16; idem (2009/2010), *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, vol. 3, „Ryms”, no. 8, p. 12–13.

¹⁴ Cackowska M. (2009), *Czym jest...*, vol. 2, op. cit., p. 14.

opowieść, za każdym odczytaniem trochę inną. Żądanie i pragnienie rozmowy z czytelnikiem jest najważniejszym wyznacznikiem książki obrazkowej¹⁵.

Prócz dążenia do nawiązania dialogu z małym odbiorcą, gatunek ten przejawia szacunek do dziecka jako odbiorcy sztuki, uwzględniając jego wrażliwość i naturalność. Uznani ilustratorzy tworzą ze świadomością bycia odpowiedzialnym za kształtowanie postawy estetycznej adresata. Jak w połowie ubiegłego wieku pisał Stefan Szuman, „ilustracja książek dla dzieci może być powierzona tylko wybitnym artystom, którzy muszą posiadać głębokie wycucie psychologii dziecka i muszą je kochać, czuć się dobrze w jego świecie”¹⁶. Katarzyna Iwanicka uważa natomiast, że „twórca [...] ma do spełnienia misję, jeśli wierzy w siłę edukacji przez sztukę. Tworzyć dla dzieci – to mieć wiedzę i umiejętności dorosłego, a wrażliwość dziecka. [...] zawsze trzeba mieć w pamięci małego odbiorcę i jego możliwości percepcyjne, starać się go zainteresować treścią utworu lub zainspirować twórczo”¹⁷. Artysta tworzący dla dzieci musi więc dbać o autentyczność swoich prac i sięgać do ukrytych zakamarków własnej wyobraźni, a jego sztuka powinna stanowić przystępną dla dziecka interpretację otaczającego świata.

Badacze książki dla najmłodszych są jednomyślni w tym, że ilustracja książkowa stanowi

obszar pierwszych kontaktów dziecka ze sztuką, w związku z czym „jej oddziaływanie umieszczono w dziedzinie wychowania przez sztukę zgodnie z przesłaniem Stefana Szumana”¹⁸: „Ilustracja książek dla dzieci – tak samo jak literatura dla dzieci – nie jest sztuką dorosłych, która zniża się do poziomu dzieci, lecz jest odrębnym, społecznie doniosłym rodzajem sztuki”¹⁹. Wspomniana już Małgorzata Cackowska pisze, że „czołowi przedstawiciele środowiska badaczy *picturebook* – w odróżnieniu od badaczy książki dla dzieci w ogóle, która występuje w różnych odmianach²⁰ [...], podkreślają, że książka obrazkowa (*picturebook*) jest bardziej formą sztuki aniżeli typowym narzędziem edukacyjnym, obiektem utylitarnym. W żadnym wypadku nie znaczy to jednak, że nie ma potencjału edukacyjnego”²¹. Książka obrazkowa często traktowana jest jako autorskie dzieło sztuki, lecz pomimo bliskoznaczności pojęć, nie należy jej zaliczać do książki artystycznej²². Stanowi natomiast zjawisko z pogranicza kilku specjalności sztuki użytkowej, takich jak grafika wydawnicza, ilustracja i typografia.

¹⁸ Boguszevska A. (2013), *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945*, Lublin, p. 13.

¹⁹ Szuman S. (1951), *Ilustracje...*, op. cit., p. 92.

²⁰ Wśród odmian książki dla dzieci M. Cackowska wymienia książki-zabawki, książki edukacyjne: wprowadzające alfabet, uczące liczb i liczenia, wprowadzające pojęcia, książki bez słów i książki ilustrowane.

²¹ Cackowska M. (2009), *Czym jest...*, vol. 2, op. cit., p. 15.

²² Clive Phillpot określa książki artystyczne jako „unikalne książki i przedmioty książkowe. Książki te przedstawiają wartości bardziej malarskie lub rzeźbiarskie niż te, które powiela się w masowych nakładach. [...] Często składają się z cyklu obrazów lub kolaży oprawionych w jeden tom; nierzadko są pokaznymi przedmiotami zrobionymi z jednego tworzywa lub ich różnorodności”, vide: Józefowski E. (ed.) (1998), *Książka artystyczna jako obiekt oraz warsztat edukacyjny*, Zielona Góra, p. 11.

¹⁵ Hardej I., Strękowska-Zaręba M. (2013), *Literatura dla młodych* [online], b.m., [dostęp: 12.09.2013]. Dostępny w Internecie: <http://pisarze.pl/publicystyka/4623-magorzata-strekowska-zaremba-iwona-hardej-literatura-dla-mlodych-cz2-ksiazka-obrazkowa.html>.

¹⁶ Szuman S. (1951), *Ilustracje...*, op. cit., p. 6.

¹⁷ Iwanicka K. (2009), *Habent sua fata libelli* [in:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. (ed.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Warszawa, p. 303.

Młody człowiek, obcując od najmłodszych lat z książką obrazkową, otrzymuje wartościowy, nie tylko pod względem tematyki, ale i od strony wizualnej, przedmiot, któremu daleko do produktów wydawanych wyłącznie dla zysku, pełnych bezrefleksyjnych, przesłodzonych i naiwnie odzwierciedlających rzeczywistość obrazków, zapożyczonych z telewizyjnego ekranu. Znaczenie estetyki najbliższego otoczenia dziecka było podkreślane już w dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy to formułowano tezy, iż „dla dzieci należy dawać rzeczy najlepsze, od wczesnego dzieciństwa trzeba przyzwyczajać do rzeczy dobrych, w ten sposób można wykształcić smak i rozwijać go dalej. Nowoczesna pedagogia potępia stanowczo, bezapelacyjnie tandetę we wszelkiej postaci, którą się wsuwa do rąk dziecinnych”²³.

Sztuka książki dla dzieci – w tym obrazkowej – doskonale wpisuje się w postulaty edukacji estetycznej, co przekłada się na kształtowanie postawy przyszłego odbiorcy sztuki, jak również jej twórcy. Jak twierdzi Grzegorz Leszczyński, od lat związany z tematyką literatury dziecięcej, „ilustrowana przez doświadczonych artystów [...] i twórców młodego pokolenia [...] książka wprowadza dziecko w żywioł sztuki współczesnej, daje mu klucz do rozumienia Dudy-Gracza, Hasiora czy Nowosielskiego”²⁴. Autor pisze także, że „dziecko z łatwością przełamuje bariery, jakie dzielą od sztuki człowieka dorosłego. Wyobraźnia porywa małego odbiorcę

²³ Szkodliwe książki dla dzieci (1931), „Przyjaciel Szkoty”, No. 6, p. 264, q.a.: Boguszewska A. (2013), *Projekty graficzne...*, op. cit., s. 207.

²⁴ Kęczkowska B. (2011), *Czytać na przekór światu. Wywiad z Prof. Grzegorzem Leszczyńskim* [in:] *Gazeta.pl Warszawa* [online], [wywiad], [dostęp: 18.12.2012]. Dostępny w Internecie: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34861,9992494,Czytać_na_przekór_swiatu.html.

i pozwala mu żyć w bezkresnym żywiole artystycznego uniwersum”²⁵. Ilustracje w książce obrazkowej stymulują procesy percepcyjne, zaznajamiają z językiem plastycznego wyrazu, „nie przekazują gotowych wyobrażeń rzeczywistości literackiej, lecz dostarczają impulsów do twórczej wyobraźni dziecka”²⁶, „mogą się stać nieocenionym, pierwszorzędym czynnikiem rozwoju popędów estetycznych, tkwiących w dziecku poważnym środkiem kształcenia poczucia piękna”²⁷. Kontakt z książką obrazkową nie ogranicza swego oddziaływania wyłącznie do obszaru edukacji estetycznej, tj. rozwijania wrażliwości estetycznej, kształtowania smaku estetycznego²⁸, pobudzania wyobraźni i potrzeby ekspresji plastycznej. Wpływa natomiast na wszechstronny rozwój osobowości, stanowiąc „istotny czynnik wychowania moralnego, społecznego i światopoglądowego”²⁹.

Ze względu na wartości edukacyjne książka obrazkowa może stanowić wyjątkowe narzędzie wychowawcze zarówno w rękach odpowiedzialnego, świadomego rodzica, jak i nauczyciela wychowania przedszkolnego. Włączenie tego medium do procesu kształcenia małego dziecka może korzystnie wpłynąć na rozwój poznawczy, moralny i emocjonalno-społeczny. Dobra książka posiada różnorodne możliwości

²⁵ Leszczyński G. (2003), *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa, p. 82.

²⁶ Ziółkowska-Sobecka M. (2007), *Ilustracje w książkach i czasopiśmie dla dzieci i młodzieży* [in:] Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., Bojda W. (ed.) (2007), *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski, p. 261.

²⁷ Mortkowiczowa J. (1904), *O książkach obrazkowych dla dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny”, No. 21, p. 145.

²⁸ Cf. Gołaszewska M. (1984), *Zarys estetyki, problematyka, metody, teorie*, ed. 2, Warszawa, p. 287.

²⁹ Szuman S. (1975), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, up. ed. 3., Warszawa, p. 105.

ingerencji w kształtowanie zdolności kognitywnych, wzbogacanie sfery emocji i wyjaśnianie relacji międzyludzkich. Przede wszystkim obrazy w niej zawarte stanowią konkretyzację pojęć i znaczeń, co jest o tyle ważne, że dzieci młodsze „nie zdobywają jeszcze informacji o świecie w sposób systematyczny, lecz poznają rzeczywistość w sposób niezamierzony, mimowolny, w rozmaitych sytuacjach życia rodzinnego”³⁰. Zadaniem obrazów w książce dla dziecka jest interpretacja świata – budząca zaciekawienie, czasem intrygująca, niekiedy zabarwiona emocjonalnie, innym razem budująca odpowiedni nastrój. Przedstawienia ilustracyjne operujące aluzją, analogią, symbolem, deformacją uruchamiają u odbiorcy szereg procesów intelektualnych, jak np. abstrahowanie, porównywanie, wnioskowanie, analizowanie³¹. Książka obrazkowa realizuje zapotrzebowanie – widoczne w okresie przedszkolnym – na wzorce osobowe i modele postępowania, „dzięki którym jednostka może osiągnąć stan wewnętrznej równowagi oraz stan równowagi ze światem”³². Już kilkuletnie dziecko dostrzega problemy moralne i przejawia skłonność do naśladowania obserwowanych form zachowań.

Problematyka książek obrazkowych jest bardzo zróżnicowana i obejmuje zarówno tematy edukacyjne (np. sztuka, przyroda, podróże, biografie), wyimaginowane historie, jak i tematy określane jako „trudne” (np. choroba, śmierć,

niepełnosprawność, emigracja, wojna, Holocaust), z których wiele może budzić kontrowersje. Jednak, jak przekonuje Maria Przetacznik-Gierowska, „mimo iż każde przedwczesne doświadczenie może okazać się dla dziecka szkodliwe i musimy się liczyć z wrażliwością i słabością układu nerwowego dzieci, nie znaczy to, abyśmy mieli poprzestawać na wprowadzaniu dziecka w fantastyczno-cukierkowy, całkowicie nierzeczywisty, świat dobrych wróżek i grzecznych dzieci. [...] Zło nie może być dla dziecka czymś abstrakcyjnym, a jedynie dobro czymś konkretnym”³³. Książki obrazkowe dawkują dziecku emocje o różnorodnym zabarwieniu, stwarzając przy tym pretekst do rozmów z dorosłym, co może nieść za sobą długotrwałe, lecz pozytywne skutki³⁴. Taki międzypokoleniowy dialog o uczuciach skłania dziecko do wyrażania własnych spostrzeżeń i opinii, ułatwia zrozumienie przyczyn i następstw ludzkich zachowań, a także pogłębia relacje z rozmówcą. Wspólnej lekturze książek obrazkowych sprzyja także ich forma, gdyż część z nich cechuje swoista interaktywność i nieliniarny układ treści. Zasadność tych cech w odniesieniu do dziecka młodszego wynika z faktu, że wiele zjawisk percypuje ono fragmentarycznie w postaci „zintegrowanych przeżyć uczuciowo-wyobrażeniowo-poznawczych”³⁵.

Rola dorosłego w procesie odbioru książki – nie tylko obrazkowej – jest bardzo znacząca, ponieważ oprócz udostępniania dziecku wartościowych książek ogromnie ważne jest ich

³⁰ Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa, p. 234–235.

³¹ Cf. Słońska I. (1977), *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, up. ed. 2, Warszawa, p. 69.

³² Tyszkowa M. (1974), *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, No. 3, p. 28.

³³ Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza. Część druga*, exp. ed. 6, Warszawa, p. 186.

³⁴ Vide: Schaffer H.R. (2007), *Psychologia dziecka*, Warszawa, p. 159.

³⁵ Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia...*, op. cit., p. 185.

uprzystępnianie³⁶. Świadomość rodziców w tej dziedzinie nie powinna opierać się na informacjach płynących z mediów, które nie zawsze rzetelnie i nierzadko na wyrost ukazują kształcące i edukacyjne walory produktów dla dzieci. Również młody człowiek, będąc podatnym na manipulację ze strony różnych mediów, otrzymuje ogrom komunikatów wizualnych, z których wiele przedstawia świat w sposób odrealniony i sztucznie upiękaszony. Wobec licznych zagrożeń absorbujących uwagę dziecka książka obrazkowa może stać się znakomitym medium ukazującym rzeczywistość w sposób inspirujący, bowiem „obraz widziany w książce jest dla dziecka takim samym zapisem mówiącym o świecie, jak dla dorosłego tekst. Dlatego dziecku nieczytającemu ilustracja pomaga oswoić świat. Nie sztukę, tylko świat!”³⁷.

³⁶ Vide: Szuman S. (1975), *O sztuce...*, op. cit.

³⁷ Lipka-Sztaubałto K. (s.a.), q.a.: Mazepa-Domagala B. (2011), *Upodobania...*, op. cit.

Joanna Stanisława Ludwiczak

Lodz, Poland

j.s.ludwiczak@gmail.com

Keywords: picturebook, children's book, values of illustration, art for children, education through art

The Picture Book in an Educational Context

Abstract

In Poland books for children are becoming more and more beautiful, smart and imaginative. Many of them are picturebooks – a genre of book which has appeared in Poland just about ten years ago. Polish authors of picturebooks win a lot of awards on international children's book and illustration competitions therefore, we can say, they continue splendid traditions of Polish School of Illustrators of 1950s, '60s and '70s. A picturebook is most often handled as a form of artistic utterance therefore, it constitutes the field of cultural initiation and acts as "small art gallery". The narration in an illustrated book is based mostly on picture thanks to which the theme of a book becomes easier to comprehend for a receiver. A picturebook helps a child to understand the world, builds the system of value, defines feelings and emotions (e.g. love, happiness, affection) and explains difficult themes (e.g. illness, death, disability, war, holocaust). It is also a tool of communication with an adult who should always participate in understanding the book. A picturebook follows the policy of Education through art and influences on multilevel development of a child personality.

Joanna Stanisława Ludwiczak, MA, Department of Art Education, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz, A graduate in Graphics at the Strzebiński Academy of Fine Arts and in Arts Education at the University of Lodz

Taniec ludowy jako element edukacji kulturalnej

Katarzyna Korzeniewska-Killo

Łódź, Polska

k.korzeniewska@poczta.onet.pl

Słowa kluczowe: taniec ludowy, edukacja kulturalna, edukacja regionalna, edukacja estetyczna

Taniec ludowy, będąc zarówno dziedziną sztuki, jak i elementem kultury, powinien zajmować bardzo istotne miejsce w edukacji. Ponadto ogromne wartości tkwiące w tańcu pogłębiają przekonanie o wadze tej dyscypliny w szeroko pojętej kulturze i wychowaniu młodego pokolenia. Pomimo tego prof. Zbigniew Szot w przedmowie do książki Barbary Kuleszy zatytułowanej: *Taniec w edukacji szkolnej* pisze: „[...] w dotychczasowej bibliografii przedmiotu taniec, jako fenomen kulturowy nie doczekał się wielu naukowych, pogłębionych analiz. [...] Taniec [...] jawi się jako forma rozrywkowa, marginalna, bez należącego zainteresowania ze strony badaczy mogących dotrzeć do skomplikowanych mechanizmów i zależności powodujących eksplozję wielorakich zachowań i potrzeb człowieka. [...] Jeszcze gorzej jest z rozeznaniem nauczania tańca przez różnych decydentów i dyrektorów szkół, kuratorów oświaty i władz nadrzędnych

Katarzyna Korzeniewska-Killo, mgr, asystent w Katedrze Edukacji Artystycznej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, instruktor tańca ludowego i współczesnego

w sprawach realizacji programów nauczania tańca, prawie na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej. Przedmiot ten postrzegany jest jako nieistotny, wielokrotnie niepotrzebny w szkole. Jego realizacja napotyka na wiele trudności, mało dostrzeganych”¹. W tej sytuacji konieczne staje się podjęcie problematyki związanej z miejscem tańca w szeroko pojętej edukacji. Należy tutaj zaznaczyć, iż poniższe rozważania dotyczyć będą wyłącznie tańca ludowego. Będą one toczyć się w obrębie takich zagadnień jak: taniec ludowy jako element kultury w edukacji, taniec ludowy jako dziedzina sztuki w edukacji. Ten rodzaj tańca zostanie przedstawiony z trzech różnych perspektyw, tj. jako element edukacji kulturalnej, regionalnej i estetycznej.

Chcąc opisać taniec ludowy w aspekcie edukacji kulturalnej, należy najpierw przyjrzeć się pojęciom kultury i edukacji. Okazuje się, że terminy te wzajemnie się przenikają i są ze sobą ściśle związane. O zależnościach zachodzących pomiędzy nimi pisała Irena Wojnar, używając sformułowania „kulturowy wymiar edukacji”. Według autorki określenie to „[...] może [...] być interpretowane w różny sposób. Skłania do refleksji historycznej, do tradycji pedagogiki kultury, a jednocześnie określa najnowsze tendencje edukacyjne, wywodzące się z diagnozy współczesności i prób zarysowania wizji przyszłości”².

¹ Kulesza B. (2000), *Taniec w edukacji szkolnej*, Gdańsk, p. 5.

² Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa, p. 134.

Zgodnie z ideą pedagogiki kultury proces kształcenia jest spotkaniem jednostki z wartościami, dobrami kultury, interioryzacją tych wartości, wzbogacaniem sił duchowych człowieka, a także tworzeniem nowych wartości. „Dla tej pedagogiki kluczowym pojęciem stało się «Bildung» – kształcenie, które miało wyznaczać treść wszelkiej działalności edukacyjnej rozumianej jako przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym, przez wprowadzanie ich w świat wartości ponadindywidualnych, rozwijanie sił duchowych, wpajanie wzniosłego ideału kultury”³. W pedagogice tej zwrócono uwagę na zależność duchowego stanu jednostki od dziedzictwa kulturowego, od rzeczywistości kulturowej, od poziomu przyswojenia sobie wartości kulturalnych, które to decydowały o przygotowaniu człowieka do czynnego udziału w kulturze i umożliwiały harmonijny rozwój jego osobowości.

Bogdan Suchodolski – jeden z czołowych przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury – zwrócił uwagę na to, iż człowiek powinien mieć kontakt nie tylko z tradycyjnymi wartościami, ale także winien uczestniczyć we współczesnym życiu kulturalnym, społecznym i zawodowym. „Droga do kultury miałaby więc przesuwac się z kształcenia przez tradycję i wiedzę ku uczestnictwu, przeżywaniu, obyczajom i sposobom życia”⁴.

Powyższe rozważania wyraźnie wskazują na dwuaspektowy sposób pojmowania kultury, tj. w wymiarze dziedzictwa oraz w wymiarze nowych twórczych osiągnięć. Przyglądając się tańcu ludowemu, który stanowi element tejże kultury, zauważyć można, że mamy do czynienia

z podobną sytuacją, tzn. z jednej strony mówi się o nim jako dziedzictwie kulturowym, a z drugiej porusza się problematykę związaną z twórczym podejściem do tańca ludowego. Jest to ściśle związane z jego obecną formą. Od wielu lat toczy się spór o sposób prezentowania tego tańca. Opiera się on na różnicy poglądów pomiędzy zwolennikami utrzymania tańca ludowego w formie autentycznej, prezentowania go w takim kształcie, w jakim był wykonywany przed laty, a zwolennikami prezentowania go w postaci odbiegającej od formy autentycznej – stylizowanej, zmienionej i urozmaiconej, uwzględniającej potrzeby współczesnego odbiorcy. Można powiedzieć, iż jest to spór o to, czy wolno zmieniać, przetwarzać taniec ludowy, czyli podchodzić do niego w sposób twórczy.

Mówiąc o tańcu ludowym jako elemencie kultury i edukacji, nie sposób pominąć tutaj działalności UNESCO. Pod koniec lat 80. organizacja ta, troszcząc się o kulturę, naukę i edukację, opracowała program nazwany Światową Dekadą Rozwoju Kulturalnego. Program ten koncentrował się wokół czterech podstawowych działań:

1. Uwydatniania kulturowego wymiaru rozwoju, pobudzania możliwości twórczych i życia kulturalnego, czyli prowadzenia działań wokół zmiany mentalności ludzi, uświadomienia im, „[...] iż właściwie rozumianemu rozwojowi musi towarzyszyć szacunek dla naturalnego środowiska, dla jakości życia jednostek i społeczeństwa, a także troska o jakość stosunków międzyludzkich”⁵, uwrażliwienia ich „[...] na jakościowe i ludzkie aspekty rozwoju i [...] umocnienia w różnych kręgach opinii

³ Ibidem, p. 125–126.

⁴ Ibidem, p. 127.

⁵ Ibidem, p. 129.

publicznej znaczenia kulturowego wymiaru wszelkich poczynań”⁶.

2. Umacniania i wzbogacania odrębności kulturowych, czyli podtrzymywania poczucia tożsamości kulturowej, które „[...] jest dziś wielorako zagrożone przez indyferentny kulturowo uniwersalizm, standaryzację upodobań i sposobów życia”⁷; zgodnie z tym co pisze Irena Wojnar⁸, poczucie tożsamości powinno przejawiać się identyfikacją człowieka ze wspólnotą lokalną, regionalną, narodową, językiem, wartościami moralnymi i estetycznymi specyficznymi dla tej wspólnoty, a także w sposobie przyswajania tradycji, obyczajów, wzorów i modeli życia. Przed edukacją stoi trudne zadanie pogodzenia tradycji z nowoczesnością, utrzymania równowagi pomiędzy tym, co trwałe, a tym, co zmienne, „[...] takiego opanowania i przyswojenia wiedzy i osiągnięć nowoczesnej cywilizacji, by wzmacniać ją i wzbogacać własnymi oryginalnymi dokonaniem [...]”⁹, stąd też program ochrony, wzbogacania, ożywiania i odnowy dziedzictwa kulturowego, który wyraża się w rozwijaniu kreatywności poprzez odpowiednie zabiegi edukacyjne.
3. Rozszerzenia uczestnictwa ludzi w kulturze w zgodzie z zasadą, iż wszyscy ludzie mają prawo do kultury, do uczestnictwa w życiu kulturalnym, a także powinni mieć zagwarantowany w miarę identyczny dostęp do dóbr kultury.

4. Rozwijania międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury poprzez realizację tzw. dialogu kultur, co umożliwi przeciężenie ignorancji i nietolerancji, a tym samym zapewni porozumienie i współdziałanie.

Założenia powyższego programu wskazują „[...] na potrzebę popierania takich rodzajów polityki i strategii, które eksponowałyby pierwszoplanową rolę kultury we wszystkich przemianach realizowanych w skali lokalnej i międzynarodowej, a także przygotowania odpowiednich rezerw ludzkich w celu wzmocnienia humanistycznego wymiaru życia jednostek i społeczeństw”¹⁰.

Taniec ludowy (zgodnie z przyjętą przez UNESCO w 1992 roku definicją kultury) mieści się w zakresie tego pojęcia. Wówczas „[...] przyjęto szeroko rozumianą koncepcję kultury obejmującej [...] sposoby życia, tradycje, wierzenia, sztukę i literaturę, zintegrowane z uznanym w danym społeczeństwie systemem wartości. Podkreślono, iż kultura nie ogranicza się do tak zwanej kultury wyższej, a kryje w sobie zarówno dziedzictwo przeszłości, jak i kreatywne osiągnięcia o charakterze otwartym”¹¹.

W podobnie szeroki sposób zdefiniowano pojęcie edukacji. Określono ją jako proces ewolucji istoty ludzkiej zachodzący w ciągu całego jej życia z myślą o wszechstronnym jej rozwoju. Przyjęto, iż „edukacja [...] to proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, [...] wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia. To także sprzyjanie integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, p. 130.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, p. 131.

¹¹ Ibidem.

i ekonomicznym określonej wspólnoty, a tym samym przygotowanie rezerw ludzkich dla jej wzbogacenia”¹².

Program UNESCO zwrócił uwagę na więź, która istnieje między edukacją a kulturą. Zgodnie z założeniami tego programu kultura z jednej strony stanowi treść edukacji, a z drugiej jest jej wynikiem. Irena Wojnar¹³ określiła edukację jako wektor kultury, gdyż dzięki niej budzi się w jednostce potrzeba poznania, odczuwania piękna, to ona rozwija potencjał twórczy, uwrażliwia na wartości i kształci myślenie krytyczne. Z drugiej strony sama kultura stanowi impuls i w ten sposób wpływa na edukację. „Edukacja i kultura są więc wzajemnie uwarunkowane: edukacja oświeca, a kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie «efekt» edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny rozwój samej kultury. Kulturowy rozwój edukacji sprzyja rozwojowi sił twórczych istoty ludzkiej”¹⁴.

Niejednokrotnie podkreśla się, iż „edukacja [...] powinna uczyć współżycia w skomplikowanym układzie globalnym, uwrażliwiać na tradycję, odkrycia i wiedzę, a jednocześnie pobudzać myślenie alternatywne, chęć tworzenia przyszłości bardziej doskonałej niż dzień dzisiejszy, kształcić zdolność do współdziałania i dialogu, szacunek dla środowiska naturalnego i kulturowego. [...] Uczyć samodzielności myślenia, niezależności sądów, odwagi i otwarcia na wszelką inność”¹⁵.

Przed edukacją kulturalną stoją dwa podstawowe zadania, a mianowicie: pogłębianie integracji i poczucia tożsamości poprzez pielęgnowanie

dziedzictwa ludzkości oraz przygotowywanie człowieka do uczestnictwa w kulturze, jak i do osiągnięcia umiejętności życia, dostrzegania jego sensu i wartości.

Nie ulega wątpliwości, iż taniec ludowy jako dziedzina sztuki ludowej wchodzi w skład kultury ludowej, która to uznana jest za dziedzictwo kulturowe. Stąd też taniec ten stanowi istotny element edukacji kulturalnej. Edukacja ta, stawiając sobie za cel rozwijanie poczucia tożsamości poprzez troskę i ochronę dziedzictwa kulturalnego, zakłada tym samym pielęgnowanie tradycji tanecznych w zakresie tańca ludowego. Pozostaje to w zgodzie zarówno z założeniami pedagogiki kultury, jak i z założeniami wyżej opisanego programu UNESCO.

Kształtowanie poczucia tożsamości, ze szczególnym akcentem położonym na tożsamość regionalną, to także jedno z głównych założeń tzw. edukacji regionalnej. Wojciech Książek¹⁶ podkreślił, iż poczucie własnej tożsamości regionalnej stanowi podstawę do zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska, regionu, kraju, do bycia otwartym na inność kulturową. Jest ono niezbędne do tego, aby „[...] wychować człowieka twórczego, otwartego, świadomego i pewnie poruszającego się w świecie wartości, dokonującego trafnych wyborów. [...] To zakorzenienie z jednej strony determinuje poczucie tożsamości, pewności życiowej, wpływa na wybory, z drugiej zaś – warunkuje postawy tolerancji, uniwersalizmu, akceptacji dla odmienności”¹⁷.

Istnieje wiele aktów prawnych i dokumentów wspierających edukację regionalną, przemawiających za wagą tego typu edukacji. W dokumentach

¹² Ibidem, p. 131–132.

¹³ Ibidem, p. 132.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, p. 132–133.

¹⁶ Bednarek S. (ed.) (1999), *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wrocław, p. 5.

¹⁷ Ibidem.

tych odnajdujemy zapisy mówiące o konieczności pielęgnowania lokalnych tradycji, obyczajów, zwyczajów, sztuki ludowej i folkloru.

W *Rekomendacji o ochronie folkloru i sztuki ludowej* uchwalonej podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Paryżu 15 listopada 1989 roku czytamy, iż „[...] folklor tworzy część ogólnoswiatowego dziedzictwa ludzkości i że jest on potężnym środkiem łączenia różnych ludzi i społeczności i zapewnienia ich kulturowej tożsamości [...]”¹⁸. Przed współczesnym światem stoi bardzo trudne zadanie związane z zachowaniem, pielęgnowaniem, upowszechnianiem i ochroną folkloru, w skład którego – zgodnie z podaną w Rekomendacji definicją – wchodzi także taniec ludowy. Wspomniane zachowanie folkloru jest możliwe dzięki dokumentowaniu tradycji ludowych, utrwalaniu ich. „Pielęgnacja folkloru związana jest z ochroną tradycji ludowych oraz tych, którzy są przekazicielami, z uwzględnieniem faktu, że każdy człowiek ma prawo do swej własnej kultury i że przynależność do tej kultury jest częstokroć zagrożona przez wpływy zindustrializowanej kultury dostarczanej przez środki masowego przekazu”¹⁹. W celu pielęgnowania folkloru autorzy proponują między innymi wprowadzenie go do programów nauczania, do powszechnej edukacji. Upowszechnianie dziedzictwa narodowego jest według nich niezbędne do uznania wartości folkloru i potrzeby jego zachowania. Pielęgnowanie i upowszechnianie folkloru jest możliwe poprzez jego wcześniejszą ochronę.

Kolejne istotne pismo poświęcone dziedzictwu kulturalnemu to dokument krakowskiego sympozjum na temat dziedzictwa kulturalnego państw

uczestniczących w Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie z dnia 7 czerwca 1991 roku. W punkcie II dotyczącym kultury i dziedzictwa czytamy między innymi, że „państwa uczestniczące wyrażają swe głębokie przekonanie, że dziedzictwo kulturalne każdego z nich stanowi nieodłączną część ich cywilizacji, pamięci i wspólnej historii do przekazania przyszłym pokoleniom. [...] „[Państwa uczestniczące] będą czynić wysiłki dla ochrony dziedzictwa kulturalnego, [...] będą uwzględniać sprawę zachowania, wzmocnienia i przywrócenia dziedzictwa kulturalnego w trakcie formułowania polityki kulturalnej, ekologicznej oraz regionalnej i planowania urbanistycznego [...] „[Państwa uczestniczące] będą szerzyć społeczną świadomość wartości dziedzictwa oraz konieczności jego ochrony”²⁰.

Natomiast w punkcie III dotyczącym głównych obszarów ochrony i współpracy czytamy, że „państwa uczestniczące zwrócą należną uwagę na umacnianie tradycyjnej kultury ludowej, w tym kultury lokalnej i narodowej, i na popieranie współczesnej kultury ludowej w ramach całości wysiłków na rzecz zachowania, badania, ochrony i umacniania wzajemnej świadomości ich dziedzictwa kulturalnego. Państwa uczestniczące dostrzegają wagę badań nad różnymi formami ekspresji tradycyjnych i obecnych kultur – obrzędami symbolicznymi, przedmiotami kultury, wiedzą, sztuką ludową, językami – oraz poczynienia koniecznych wysiłków na rzecz ich wyeksponowania”²¹.

W *Karcie regionalizmu polskiego*²² uchwalonej podczas V Kongresu Regionalnych Towarzystw

¹⁸ Ibidem, p. 37.

¹⁹ Ibidem, p. 39.

²⁰ Ibidem, p. 28–29.

²¹ Ibidem, p. 30.

²² Ibidem, p. 24.

Kultury, który odbył się we Wrocławiu 25 września 1994 roku, została między innymi podkreślona ogromna rola systemu edukacji w podtrzymywaniu i kształtowaniu poczucia tożsamości lokalnej i regionalnej. Zwrócono uwagę na to, iż wszystkie programy nauczania powinny zawierać treści regionalne. Poza tym problematyka regionalna powinna być także uwzględniana w działalności instytucji i organizacji kulturalnych. Podkreślono tutaj ogromną wartość tradycyjnej kultury regionalnej. Stwierdzono, iż „[...] wnosi [ona] do kultury narodowej, a poprzez nią do światowej, dziedzictwo polskich wsi i miast. Dbłość o kulturę rodzimą [...] jest nieodzowna zarówno dla podtrzymywania tożsamości regionalnej, jak i narodowej”²³.

W założeniach programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej z października 1995 roku zostały szczegółowo przedstawione cele i treści edukacji regionalnej, zasady nauczania własnego dziedzictwa kulturowego wraz z uwagami metodyczno-organizacyjnymi oraz zalecenia dotyczące współpracy ze środowiskiem. We wstępie tego dokumentu czytamy, że „zasadniczym warunkiem zachowania własnej kultury i jej trwania jest przekaz dziedzictwa kulturowego. Winno być ono rozumiane przede wszystkim w kategoriach historii, żywej tradycji (która nie ma charakteru reliktoowego i jest tworzona współcześnie), folkloru, folkloryzmu oraz języka. [...] Przekazywanie dziedzictwa kulturowego odbywa się przede wszystkim poprzez przyjęcie wartości tkwiących w bezpośrednim, przyrodniczym i kulturowym otoczeniu człowieka”²⁴. Jako pierwszy wymiar wartości regionu i postawy regionalnej autorzy

wymieniają wspólnotę, która dla społeczności lokalnej stanowi naturalną formę samoobrony przed skutkami uniformizmu i unifikacji, jest zarówno wynikiem różnorodności, jak i sposobem jej obrony, a także warunkiem jej rozwoju. Drugim wymiarem wartości regionu i postawy regionalnej jest poczucie zakorzenienia, które gwarantuje i określa człowiekowi jego miejsce. „Region jest rzeczywistością z a k o r z e n i a j ą c ą człowieka w bliskiej mu wspólnotcie, kulturze i terytorium, a tym samym daje poczucie bycia u siebie i bycia sobą, co ma swoje konsekwencje w sferze aktywności człowieka. Wpływa ono bowiem na zrozumienie swoich obowiązków i zadań, a konsekwentnie dalej, na włączenie się w nurt życia własnego środowiska”²⁵.

Zgodnie z założeniami programowymi celem edukacji regionalnej jest rozwijanie poczucia tożsamości regionalnej, czyli kształtowanie postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska, a poprzez to – budowanie postawy tolerancyjnej, liberalnej wobec innych kultur, otwartej na inne społeczności. Tak więc „celem edukacji regionalnej powinno być kształtowanie poczucia własnej tożsamości nie jako postawy separacji, ale fundamentu tworzenia postaw [...] nastawionych na pluralizm różnych ludzkich kultur i ich zrozumienie”²⁶. Mówi się tutaj o rozwijaniu tzw. tożsamości pluralistycznej, której „[...] istota polega na tym, że człowiek, poznając głębiej siebie, własne zakotwiczenie w swojej społeczności, kulturze, uczy się trafniej odczytywać i interpretować zachowanie innych, uczy się szanować ich odmiennność”²⁷. To budowanie

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, p. 11.

²⁵ Ibidem, p. 12.

²⁶ Ibidem, p. 14.

²⁷ Ibidem, p. 13–14.

tożsamości regionalnej następować powinno poprzez przekazywanie wiedzy na temat regionu, wydobywanie i ukazywanie wartości tkwiących w regionie i dalszą akceptację tych wartości w trakcie identyfikacji z nimi.

Wśród zaproponowanych treści znalazły się pojęcia dotyczące sfery kultury takie jak: regionalizm, kultura regionalna, dziedzictwo kulturowe, tradycja, kultura tradycyjna, kultura ludowa, folklor, folklorizm, przekaz pokoleniowy oraz pojęcia dotyczące postaw, tj. świadomość regionalna, lokalna, poczucie tożsamości, patriotyzm. Wśród interesujących nas treści z zakresu dziedzictwa kulturowego należy wymienić: trwałość tradycji i przekazu pokoleniowego, folklor muzyczny i taneczny, zwyczaje, obyczaje i obrzędy, ubiory tradycyjne, tradycyjną sztukę ludową, folklorizm, inspirującą rolę folkloru i sztuki ludowej, relację folkloru i sceny, rolę dzieci i młodzieży w pielęgnowaniu dziedzictwa kulturowego w regionie, rolę nauki i oświaty, szkoły, nauczycieli w rozwoju regionu, drogę poznania własnego dziedzictwa, która jest motywem i warunkiem aktywnego działania na rzecz jego pielęgnowania, upowszechniania i pomnażania, osobisty wkład w rozwój regionu, współodpowiedzialność za region i jego dziedzictwo, zachowanie kultury regionu dla przyszłych pokoleń.

W punkcie szóstym zasad nauczania dziedzictwa kulturowego czytamy, iż powinno się je tak nauczać, aby „[...] prowadzić do tworzenia wspólnoty dla przyszłości poprzez skuteczne poszukiwanie własnej tożsamości kulturowej. Jest to niezwykle ważne w okresie funkcjonowania społeczeństwa kultury masowej, nasilonej migracji ludności, gwałtownego naporu sztucznie wprowadzanych, kulturowo obcych elementów w środkach masowego przekazu

(np. amerykańskie walentynki czy Halloween pochodzenia celtyckiego itd.). Nowe elementy zawsze przenikały kulturę rodzimą i zapewne będzie tak się działo nadal ze zwielokrotnioną siłą, co jest spowodowane rozwojem mass mediów, niemniej nie musi to wcale niszczyć własnej tożsamości kulturowej. Bronić jej może odpowiednia edukacja, której nie sprostają działania jedynie samej szkoły. Musi temu towarzyszyć zaangażowanie stowarzyszeń, muzeów (w tym skansenów itp. miejsc) oraz wykorzystanie literatury, filmoteki narodowej, środków masowego przekazu, a także wychowanie w rodzinie”²⁸. Zaleca się tutaj nie tylko współpracę z rodzicami, ale także z instytucjami kultury, z amatorskim ruchem artystycznym – folklorystycznym, muzycznym, tanecznym itd., z indywidualnymi osobami związanymi z ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego, twórcami, artystami i reprezentantami folkloru, kultury ludowej, a także z samorządami lokalnymi.

W uwagach metodyczno-organizacyjnych czytamy, że „umożliwienie dzieciom i młodzieży poznania własnego dziedzictwa kulturowego powinno odbywać się od wczesnego dzieciństwa. Należałoby je realizować na każdym etapie edukacji poprzez formy i metody pracy dostosowane do rozwoju psychofizycznego i intelektualnego oraz możliwości percepcyjnych i kreatywnych”²⁹. Mówi się tutaj także o możliwościach edukacji poza szkołą. Poza tym wymienia się różne formy uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu kulturalnym regionu, a wśród nich między innymi przynależność do zespołów folklorystycznych, uczestnictwo w konkursach, festiwalach, udział w występach

²⁸ Ibidem, p. 14–15.

²⁹ Ibidem, p. 19.

zespołów folklorystycznych zapraszanych do szkół i do innych placówek edukacyjnych.

W załączniku do *Rekomendacji Komitetu Ministrów Rady Europy* dotyczącej edukacji w zakresie dziedzictwa z 17 marca 1998 r. podkreślono, że „edukacja w zakresie dziedzictwa, które z natury swej jest wieloprogramowe, powinna być promowana z wykorzystaniem środków różnych podmiotów szkolnych, na wszystkich poziomach i we wszystkich typach kształcenia”³⁰. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*³¹ edukacja regionalna została przedstawiona jako ścieżka edukacyjna „Dziedzictwo kulturowe w regionie”. Została ona uwzględniona zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum. Może być realizowana w ramach poszczególnych przedmiotów oraz bloków, a także w ramach zajęć pozalekcyjnych. Wśród przewidzianych treści znalazły się regionalne tradycje, obyczaje, zwyczaje, sztuka ludowa i folklor. Zgodnie z podstawą programową przyjmuje się, że absolwent szkoły podstawowej i gimnazjum powinien wykazywać się nie tylko znajomością obyczajów, zwyczajów i obrzędów specyficznych dla regionu, w którym mieszka, ale także znajomością regionalnej sztuki ludowej, w tym praktyczną znajomością co najmniej pięciu tańców charakterystycznych dla tego regionu, znajomością kilku zabaw tanecznych z zakresu folkloru dziecięcego oraz znajomością podstawowych elementów tańców narodowych. Wszelkie działania edukacyjne powinny uwrażliwić go na autentyczność folkloru i sztuki ludowej, w tym także folkloru prezentowanego na scenie.

³⁰ Ibidem, p. 35.

³¹ Ibidem, p. 36.

Mirosława Bobrowska z Polskiej Sekcji CIOFF³² podkreśla ogromną wagę rozporządzenia MEN. Badaczka potraktowała je jako odpowiedź na społeczne zapotrzebowanie kontynuacji tradycyjnej kultury ludowej. Według niej szkoła wraz z rodziną zawsze była, nadal jest i powinna być zobowiązana do kształtowania poprawnych postaw młodego pokolenia, „[...] będąc zapatrzona w perspektywy przyszłości Polaków, musi się [...] zanurzyć w wartościach tradycyjnej kultury, by w drodze do europejskiej wspólnoty społeczeństwo nasze nie zgubiło swej tożsamości, nie zatraciło pamięci o własnych korzeniach i nie poddało się uniformizacji kultury”³³. Treści edukacji regionalnej zawarte w podstawie programowej umożliwiają szkole wypełnienie tego zadania, „[...] stanowią w pewnym sensie program ochrony młodego pokolenia przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem unifikującej się kultury (często pod wpływem mody na bezwartościową kulturę masową), a polskiej kultury narodowej i regionalnej przed deformacją i zatraceniem jej ponadczasowych wartości, własnych korzeni i własnej tożsamości, zwłaszcza w procesie włączania Polski do europejskiej wspólnoty. Polska może i musi udowodnić światu, że wchodzi do tej wspólnoty jako «posażna panna» z wielorakimi walorami, bogactwem i pięknem własnej kultury narodowej oraz różnorodnością b a r w i d ź w i ę k ó w kultury regionalnej”³⁴. Autorka zwróciła także uwagę na to, iż „[...] ze względu na uniwersalny wymiar, jak i na szczególną rolę, jaką pełniła kultura ludowa,

³² CIOFF – Conseil International des Organisations de Festivals de Folklore et d'Art Traditionnels (Międzynarodowa Rada Stowarzyszeń Folklorystycznych, Festiwalu i Sztuki Ludowej).

³³ Bobrowska M. (1999), *Problemy kultury ludowej, folkloru i działalności artystycznej w programie kształcenia ogólnego* [in:] Bednarek S. (ed.), *Edukacja regionalna...*, op. cit., p. 104.

³⁴ Ibidem, p. 109.

folklor i sztuka ludowa w dziejach kształtowania się narodu, w zachowaniu polskości pod zaborami, w okresie zrywów wolnościowych, a także ze względu na jej oryginalne piękno i bogactwo wartości, nie tylko w przeszłości, ale również i w czasach nam współczesnych, warto chronić ją i kultywować. Zasłużyła [...] kultura ludowa na należne jej miejsce [...] w procesie edukacyjnym polskiej szkoły³⁵. Według badaczki „[...] obowiązkiem współczesnej szkoły polskiej jest ukazanie młodemu pokoleniu ważnych problemów dotyczących kultury ludowej:

- dostarczenie niezbędnego zasobu wiedzy o kulturze ludowej, jej różnorodności i bogactwie form istniejących w folklorze i sztuce ludowej, wraz z wielorakimi wartościami tkwiącymi w tych zjawiskach, szczególnie w odniesieniu do własnego folkloru,
- podkreślenie roli obyczaju polskiego i zwyczajów oraz obrzędów w zachowaniu tożsamości narodowej i regionalnej,
- ukazanie wzajemnego przenikania się kultur różnych stanów (kultury dworskiej, mieszczańskiej itd.) oraz wpływ tego zjawiska na tradycyjną kulturę ludową,
- ukazanie nobilitacji historycznej, jakiej doczekała się kultura ludowa, a zwłaszcza folklor i sztuka ludowa przez włączenie jej do kultury narodowej i uczynienie z jej elementów – takich jak strój, obyczaje, zwyczaje, obrzędy i literatura, muzyka oraz taniec – symboli polskości.

Nie sposób [...] pozbawić współczesne i przyszłe pokolenia Polaków wiedzy o roli tej kultury również we wzbogacaniu światowego dziedzictwa

³⁵ Ibidem, p. 102–103.

kultury [...]”³⁶. Bobrowska³⁷ podkreśliła także konieczność uświadomienia młodemu pokoleniu znaczenia międzypokoleniowego przekazu kulturowego. Według badaczki należy uczyć młodzież nie tylko czynnego uczestnictwa w kulturze, ale także krytycznego odbioru tejże kultury, rozpoznawania wszelkiego rodzaju zniekształceń folkloru i sztuki ludowej, które mają miejsce we współczesnej kulturze masowej.

Bardzo ważnym elementem szeroko pojmowanej edukacji do kultury jest edukacja estetyczna czy też wychowanie estetyczne, mieszczące się w dwóch kategoriach: „wychowanie do sztuki” i „wychowanie przez sztukę”. Anna Pikała³⁸ we wstępie swych rozważań na temat współczesnych form wychowania estetycznego stwierdziła, że wychowanie to utożsamiane jest zwykle z kształtowaniem wrażliwości estetycznej, z rozwijaniem kultury, z jednej strony poprzez obcowanie z wartościami estetycznymi, a z drugiej strony poprzez uprawianie różnych dziedzin sztuki. Według autorki „proces edukacyjny uwarunkowany jest zarówno odpowiednim kontaktem człowieka – amatora z wytworami artystycznymi (przeżyciem estetycznym), jak też własnym jego działaniem ekspresyjnym (nieprofesjonalnym)”³⁹. Jak ujęła to Irena Wojnar, „[...] człowiek może być wychowywany (wzbogacany) przez sztukę zarówno wtedy, gdy ogląda, słucha, czyta, jak i wówczas, gdy maluje, śpiewa lub interpretuje słowa czy dźwięki w sposób osobisty

³⁶ Ibidem, p. 103.

³⁷ Ibidem, p. 104.

³⁸ Pikała A. (2003), *Współczesne formy wychowania estetycznego (propozycje dla młodzieży)* [in:] Kida J. (ed.), *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, Rzeszów, p. 38.

³⁹ Ibidem, p. 39.

i zindywidualizowany⁴⁰. Tak więc sztuka pojmowana jest na dwa różne sposoby, tzn. jako wytwór, dzieło oraz jako aktywność, działanie, twórczość.

W nawiązaniu do problematyki tańca ludowego w aspekcie edukacji estetycznej należy stwierdzić, że taniec ten, jako jedna z wielu dziedzin sztuki, należy rozważać zarówno w aspekcie wytworu, dzieła, jak i w aspekcie aktywności, działania, twórczości. W ten sposób zwraca się uwagę na to, jak taniec ten jest odbierany przez widza, jak na niego wpływa, ale także na to, co wywołuje u osoby wykonującej ten taniec – następuje tutaj zatem analiza jego aspektu wychowawczego tak w odniesieniu do odbiorcy, jak i do wykonawcy.

Obecnie uważa się, iż wychowanie estetyczne to nie tylko przeżycia estetyczne i działania artystyczne, ale także podstawa pełnego, integralnego, wszechstronnego rozwoju człowieka. Stąd też rozróżnia się wychowanie „do sztuki” i „przez sztukę”. „O ile wychowanie «do sztuki» ma głównie charakter inicjacji kulturalnej, o tyle wychowanie «przez sztukę» odnosi się do interioryzowanych wartości obiektywnych, wyzwalania sił wewnętrznych człowieka, dyspozycji, zdolności tłumionych m.in. przez jednostronność procesów edukacyjnych⁴¹.

Irena Wojnar podkreśliła, iż teoria wychowania estetycznego jako propozycja edukacyjna utrwaliła się jako „[...] przekonanie o komplementarności intencji kształcenia stosunku człowieka do sztuki, jego osobistej kultury estetycznej oraz ogólniejszej intencji dostrzegania szerszych możliwości sztuki w zakresie wzbogacania poznawczych,

moralno-społecznych i ekspresyjnych dyspozycji człowieka, ujawniania jego nierzadko ukrytych i uśpionych potencji duchowych⁴², „[...] teoria wychowania estetycznego proponuje kształcenie i obronę człowieka wrażliwego i poezji jego istnienia. Człowieka, który w sobie samym miałby znajdować źródła bogactwa i siły, a pomocą w tym poszukiwaniu byłoby przeżywanie sztuki, zwierciadła ludzkich możliwości. Proponuje także aktywność twórczą wywodzącą się z wyobraźni, pojmowanej jako zdolność do przekraczania granic własnego doświadczenia⁴³. Dla autorki⁴⁴ sztuka stanowi szansę współczesnej edukacji, pobudza ludzkie doznania oraz mechanizmy ludzkiej psychiki, ujawnia możliwości jednostki, jest źródłem niepowtarzalnych przeżyć, które wzbogacają człowieka, rozwija ekspresję, wpływa pozytywnie na kontakty międzyludzkie, poszerza wiedzę i rozumienie, dzięki niej pewne dyspozycje człowieka, jego wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do reagowania na świat ulegają przebudzeniu. Poza tym sztuka pełni ogromną rolę w pogłębianiu tożsamości narodów, krajów oraz w organizowaniu porozumienia międzyludzkiego.

„Twórczość artystyczna stanowi ważny czynnik i wyraz tożsamości, którą Paul Ricoeur określa jako dwa wzajemnie uwarunkowane aspekty: odrębność, osoby czy zbiorowości, jej wyróżnienie od innych, a jednocześnie poczucie ciągłości, kontynuacji, więzi zarówno z przeszłością, jak z tworzonym kształtem przyszłości. Sztuka znakomicie ilustruje samą istotę tożsamości: potwierdza bowiem swoistość, odrębność, niepowtarzalność i wyjątkowość, zarówno ludzkich jednostek jako

⁴⁰ Wojnar I. (1990), *Podstawowe problemy wychowania estetycznego* [in:] Wojnar I., Pielasińska W. (ed.), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa, p. 17.

⁴¹ Pikała A., *Współczesne formy...*, op. cit.

⁴² Wojnar I., *Podstawowe problemy...*, op. cit., p. 147.

⁴³ Ibidem, p. 149.

⁴⁴ Ibidem, p. 150–151.

zbiorowości, plemion, grup, narodów. Sztuka jest istotnym czynnikiem ciągłości kultur i losów, osób i zbiorowości, podstawowym elementem dziedzictwa określającego historyczne trwanie, a także nieustający ruch i zmianę, w perspektywie płynącego czasu. Samą istotę sztuki stanowi jedność ciągłości dziedzictwa i jego przewyciężanie, trwałości i odnowy, afirmacja świata i chęć jego zmiany wywodzącej się z niezgody na to, co istnieje. W tak pojmowanej tożsamości zawiera się podstawowa rola wychowania przez sztukę, które odwołuje się jednocześnie do tradycji i twórczości, uwrażliwia na trwałość ludzkich osiągnięć i zachęca do ich nieustannego przewyciężania w aktach twórczych. Sztuka stanowi podstawowe źródło samowiedzy każdego narodu, dokument oryginalności narodowej kultury, a także środek kształcenia określonego typu wrażliwości i wyobraźni, ojczystego języka⁴⁵. Autorka podkreśliła, iż poczucie narodowej tożsamości kształtuje się poprzez upowszechnianie wiedzy o kulturalnym dziedzictwie narodu oraz poprzez pobudzanie aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i tworzenie nowych, własnych, odrębnych jakości, zakorzenionych w tradycji.

Edukacja estetyczna coraz częściej rozważana jest w aspekcie edukacji europejskiej. Irena Wojnar⁴⁶ podkreśliła, iż edukacja ta dotyczy nie tylko przekazywania wiedzy na temat bogatego dziedzictwa Europy, ale także nauki bycia Europejczykiem, uczenia zasad kultury, moralno-społecznego współżycia i otwarcia na inność czy też odrębność. Oprócz poszerzenia wiedzy jest to także przeżycie i działanie. Sztuka pojmowana jest tutaj jako sposób działania, kreatywność,

aktywność i ekspresja. Podkreśla się, iż umacnia ona otwartą postawę, wyzwala ukrytą kreatywność, poszerza wyobraźnię. „Nowe sytuacje estetyczne budują nowe wspólnoty między ludźmi, uczą partnerstwa i współdziałania”⁴⁷.

Autorka⁴⁸ zwróciła również uwagę na to, iż edukacja powinna troszczyć się o równowagę pomiędzy kształceniem umysłu a pobudzaniem i rozwijaniem sił twórczych istotnych dla wszelkich dokonań człowieka. Wśród treści edukacyjnych powinny znaleźć się takie zagadnienia jak rola wartości, symboli i wierzeń, bowiem zagadnienia te składają się na tożsamość kultury. Edukacja powinna być także nastawiona na inność i na przepływ wartości. „Troska o utrwalenie tożsamości kulturowej i artystycznej określa nowy aktualny horyzont edukacji, spełnionej w pogłębianiu istoty ludzkiej jako gatunku Homo, dzięki wzbogacającemu wykorzystaniu różnic, budowaniu takiej wspólnoty między ludźmi, w której odrębności staną się wzbogacaniem, a dialog zastąpi nieufność i pogardę”⁴⁹. Tak jak podkreśliła to Ewa Kosowska, „[...] dorobek własnej kultury ma być realnym wkładem każdego narodu w potencjalną kulturę Europy”⁵⁰. Brak zainteresowania uczniów pewną problematyką nie powinien być wystarczającym powodem do wycofania jej z programu nauczania, nie powinno się eliminować takich treści edukacyjnych, które dla wielu pokoleń Polaków były sposobem identyfikacji narodowej i podtrzymywania tożsamości narodowej, nie powinniśmy ulegać modom, które przychodzą do nas z zachodnich kultur, ponieważ

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem, p. 160.

⁴⁹ Ibidem, p. 161.

⁵⁰ Kosowska E. (2003), *Edukacja a kultura* [in:] Kida J. (ed.), *Edukacja humanistyczna...*, op. cit., p. 382.

⁴⁵ Ibidem, p. 157–158.

⁴⁶ Ibidem, p. 159.

„[...] deprecjonując wybór tradycji [...], lekceważąc skuteczne [...] w obszarze naszej kultury mechanizmy perswazji i kanały przekazu wychowujemy pokolenie konsumentów nowinek technicznych i elektronicznych gadżetów, przeświadczonych jednocześnie o niepodważalnej wartości zdobyczy euroatlantyckiej cywilizacji”⁵¹.

Mówiąc o tańcu ludowym jako elemencie kultury czy edukacji, niejednokrotnie zwraca się uwagę na tkwiące w nim wartości – sam taniec uznaje się za tradycyjną wartość. Często podkreśla się, że taniec ten świadczy o naszej polskości, o tym, kim jesteśmy, wchodzi w skład podstawowego kanonu polskiej kultury. Według Czesława Miłosza⁵² kanon kultury zawsze był ostoją szkoły, szkoła zaś zawsze była ostoją kultury i jej kanonu. Krystyna Pankowska⁵³ zaś zwróciła uwagę na to, iż współczesna kultura przeżywa kryzys, przestaje być kulturą nastawioną na kultywowanie tradycyjnych wartości i na kontynuowanie hierarchizacji. Stąd też mówi ona o dramatycznej dekonstrukcji czy nawet destrukcji obowiązującego do tej pory kanonu, kanonu rozumianego w różnorodny sposób, po pierwsze, jako pewnej normy, punktu odniesienia, po drugie, jako zespołu wartości, po trzecie, jako szczególnej części tradycji, która w powszechnym przekonaniu członków zbiorowości obowiązuje wszystkich jej uczestników i jest dziedziczona z pokolenia na pokolenie: „[...] kanon najczęściej postrzegany jest jako stały, trwały gmach kultury, w której człowiek czuje się bezpiecznie, a który powstaje na drodze międzypokoleniowego przekazu ważnych,

⁵¹ Ibidem, p. 382–383.

⁵² Pankowska K. (2011), *Współczesny kanon kultury a problemy edukacji szkolnej* [in:] Zalewska-Pawlak M., Pikała A. (ed.), *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź, p. 29.

⁵³ Ibidem, p. 29–31.

trwałych treści i wartości”⁵⁴. Autorka podkreśla tutaj, iż obecnie człowiek ze wszystkich stron atakowany jest przez reklamy i nadmiar towarów o przeróżnej jakości. Z tego względu tak rozumiany kanon kulturowy wypierany jest przez inne różnorodne masowe treści. „Kanon jako gmach czy skarbiec kultury przegrywa dziś zatem z inną wizją, narzucającą metaforę supermarketu”⁵⁵. Nie ulega wątpliwości, iż kanon ten jest w ogromnym niebezpieczeństwie. Pomimo tego – jak podkreśla Pankowska – dopóki ludzie pamiętają i czują potrzebę przekazu międzypokoleniowego, jego miejsce nie jest zagrożone, gdyż kanon jest tym, co otrzymujemy od naszych rodziców, dziadków, co pamiętamy, co chcemy pamiętać i przekazywać młodemu pokoleniu.

Kanon pełni trzy podstawowe funkcje: wspólnotową, komunikacyjną i tożsamościową, co oznacza, że po pierwsze daje poczucie wspólnoty, oparcia w grupie, a tym samym poczucie stabilności i bycia bezpiecznym, po drugie, stanowi kod niezbędny w procesie komunikowania się, przyspieszający, a zarazem gwarantujący porozumienie się, po trzecie natomiast – poprzez dostarczanie treści symbolicznych – kreuje zarówno tożsamość indywidualną, jak i zbiorową.

Krystyna Pankowska⁵⁶ zwróciła tutaj uwagę na to, iż proces globalizacji sprawił, że dotychczas funkcjonujący kanon kulturowy stracił na swym znaczeniu, stał się niewystarczający, niepełny. Kultura popularna, którą charakteryzuje zmienność, stała się ogromną konkurencją dla klasycznie rozumianego kanonu wykazującego się trwałością, stabilnością i niezmiennością. Stąd też obecnie

⁵⁴ Ibidem, p. 33.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem, p. 36–37.

przyjmuje się, że „[...] kanon nie jest niezmienny, [...] cały czas podlega procesowi przemian, postępujących wolno, ale nieuchronnie, pewne jego elementy ulegają osłabieniu i są zastępowane przez inne, silniejsze czy bardziej aktualne. [...] nieustannie podlega nie tylko możliwej, ale wręcz koniecznej jego modyfikacji, zgodnie z żywym rytmem procesów kulturowych, które tworzą świat człowieka”⁵⁷. Autorka, przyglądając się kanonowi kultury polskiej, doszła do wniosku, iż na przełomie ostatnich lat także on uległ przemianie. Według niej „z jednej strony mamy do czynienia z kanonem oficjalnie uznawanym i postulowanym, z drugiej zaś z kanonem faktycznie funkcjonującym”⁵⁸. Używa ona tutaj pojęcia kanonu kultury narodowej rozumianej jako „[...] trwałe układy wartości charakterystycznych dla danego narodu, na który składają się przede wszystkim pamięć historyczna, normy obyczajowe, jak również [...] dorobek artystyczny”⁵⁹. Proces europeizacji i globalizacji kulturowej nieustannie wpływa na kanon kultury narodowej oraz na jego miejsce w rozwoju współczesnej tożsamości narodowej Polaków. Nie ulega wątpliwości, iż jest to wpływ negatywny.

Autorka ogromne nadzieje pokłada w szkole. Określa ją mianem bastionu kanonu. Podkreśla jednak, iż „w ostatnich latach [...] w związku z tym, że przed szkołą [...] postawiono nowe zadania, już nie przekaz kultury i tradycji, ale uzyskanie określonych, wymiernych umiejętności, dających się sprawdzić podczas egzaminu testowego, rola tradycyjnie traktowanego kanonu jako przekazywacza wartości zmalała, by nie powiedzieć uległa

poważnej destrukcji”⁶⁰. Kanon ten został uznany za dorobek przeszłości, bezużyteczny i niepotrzebny.

Problematyka kanonu kultury narodowej jest ściśle związana z tańcem ludowym, a dokładniej z podejściem do tej dziedziny sztuki. Okazuje się bowiem, że taniec ludowy traktowany jest w podobny sposób, tzn. uznaje się go w szkolnictwie za rzecz zbędną. W zaistniałej sytuacji ogromnego znaczenia nabiera działalność zespołów folklorystycznych wspierana wpływem rodziny. To od nich bowiem w dużej mierze zależy przekaz tradycji tanecznych. „Przekazywanie dorobku następnym pokoleniom i włączanie ich do twórczego pomnażania jest istotnym czynnikiem trwałości i rozwoju zarówno narodu, jak i państwa. W interesie obu tych podmiotów leży udzielanie rekomendacji tym wartościom, które są w mocy scalać grupę, wyróżniając ją i zarazem będąc na tyle ogólnymi, że wchodzą w poziom moralności współczesnego człowieka – obywatela świata. Społeczeństwo jako określona formacja podejmuje się również obrony tych wartości”⁶¹. Socjalizacja i edukacja mająca miejsce w szkole i w domu rodzinnym to dwie podstawowe drogi, którymi człowiek jest wprowadzany w kulturę, dzięki którym ją poznaje.

Po wnikliwym przyjrzeniu się standardom edukacji kulturalnej, a dokładniej standardom edukacji muzycznej, można stwierdzić, że taniec ludowy to nieodłączna część tejże edukacji. Jest on uwzględniony na wszystkich jej szczeblach, począwszy od przedszkola, poprzez szkoły podstawowe i gimnazjum, aż po liceum.

W zapisanych osiągnięciach dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie ekspresji muzyczno-ruchowej czytamy: „wykonują elementy tańców

⁵⁷ Ibidem, p. 37.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, p. 38.

⁶⁰ Ibidem, p. 39.

⁶¹ Białkowski A. (ed.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa, p. 9.

ludowych w układzie dla dzieci (kroki, figury), a następnie łączą je w większe całości, najpierw pod kierunkiem nauczyciela, później z próbami samodzielności⁶². Dzieci sześciolatnie powinny prawidłowo powtarzać kroki taneczne i rozpoznawać akompaniament muzyczny tańców, a także powinny uczestniczyć w realizacji prostych układów tanecznych.

Na pierwszym etapie nauczania, tj. w klasach I–III zwraca się uwagę na aspekt estetyczny ekspresji ruchowo-tanecznej, na kształcenie estetyki ruchu. Podkreśla się, iż „zajęcia te powinny mieć charakter ludyczny, zachęcać uczniów do twórczego przekształcania opanowanych zabaw ruchowych i tańców”⁶³. W zakresie słuchania, rozumienia i przeżywania muzyki zaleca się stosowanie między innymi polskiej muzyki ludowej, a także muzyki własnego regionu. „Dzieci powinny rozwijać umiejętności posługiwania się ruchem tanecznym jako środkiem komunikacji. Kontynuowana powinna być nauka tańców własnego regionu. Na tym etapie kształcenia dzieci powinny też opanować kroki podstawowe krakowiaka i polki, a także łatwe układy dziecięce tych tańców oraz kilku tańców regionalnych. Należy też zrealizować ćwiczenia wprowadzające do nauki tańców trudniejszych: oberka, kujawiaka, mazura, tańców góralskich. Tańce powinny być dzieciom przedstawiane również w powiązaniu z przyśpiewkami, których teksty mogą być tworzone przez uczniów na oczekaniu. Należy uwrażliwiać dzieci na powiązania muzyczno-ruchowe w tańcach polskich (rytm, tempo, metrum, forma, artykulacja, dynamika, melodyka) i wymagać

rozpoznawania ich akompaniamentu muzycznego. Można zrealizować wybrane tańce obce”⁶⁴.

Na drugim etapie nauczania, tj. w klasach IV–VI, w standardach osiągnięć z zakresu ekspresji ruchowo-tanecznej czytamy, że „[...] uczniowie powinni poznawać tańce dawne, narodowe i regionalne oraz elementy tańca współczesnego o charakterze ilustracyjnym”⁶⁵. Poza tym „dzieci powinny wykonywać prawidłowo kroki podstawowe wszystkich tańców narodowych, znać najważniejsze figury krakowiaka, opanować realizację polskich tańców wirowych pojedynczo [...], poznać korowód marszowy. Należy kontynuować łączenie ruchu tanecznego ze śpiewem w różnych formach. Powinno się powtarzać i rozwijać umiejętności w zakresie tańca regionalnego. Można też realizować wybrane tańce obce oraz artystyczne układy taneczne do współczesnej muzyki młodzieżowej”⁶⁶.

Natomiast gimnazjum to etap, na którym po raz ostatni dzieci mają do czynienia z przedmiotem, jakim jest muzyka, i stąd też istotne jest, aby wyposażyć uczniów w taką wiedzę i w takie umiejętności, z których będą mogli korzystać przez całe dalsze życie. Nauczanie muzyki na tym etapie powinno bazować na zdobytych wcześniej umiejętnościach i kompetencjach, i jeszcze bardziej je rozwijać. „Podstawą zajęć muzyczno-ruchowych może być repertuar polskich tańców, opanowanie podstawowych kroków i figur”⁶⁷. Główne efekty kształcenia w ramach interesującego nas aspektu to: podstawowa znajomość polskiego folkloru, włącznie z wiedzą na temat charakteru

⁶² Ibidem, p. 109.

⁶³ Ibidem, p. 118.

⁶⁴ Ibidem, p. 120–121.

⁶⁵ Ibidem, p. 128.

⁶⁶ Ibidem, p. 130–131.

⁶⁷ Ibidem, p. 137.

tańców narodowych i regionalnych, znajomość podstawowych kroków i figur polskich tańców, co oznacza, że uczeń powinien umieć rozpoznawać akompaniament muzyczny wszystkich narodowych tańców polskich, a także powinien potrafić prawidłowo zatańczyć te tańce w prostej użytkowej formie, powinien także znać kilka tańców z własnego regionu.

Na ostatnim etapie nauczania, tj. w liceum, zaleca się dalszy rozwój ekspresji ruchowo-tanecznej. Jednym z jej efektów jest prezentacja własnych wykonanych utworów ruchowych.

Proponowane standardy edukacji muzycznej, będącej częścią edukacji kulturalnej, są kolejnym potwierdzeniem wartości płynących z nauczania tańca ludowego. Tym bardziej niezrozumiałe wydaje się pomijanie tej dziedziny w naszej edukacji. Należy tutaj podkreślić szczególną rolę rodziny i zespołów folklorystycznych. To w nich właśnie pokłada się nadzieję na kontynuowanie tradycji tanecznych w aspekcie tańca ludowego oraz dalsze przekazywanie wspomnianych tradycji. ■

Katarzyna Korzeniewska-Killo

Lodz, Poland

k.korzeniewska@poczta.onet.pl

Keywords: folk dance, cultural education, regional education, aesthetic education

Folk Dance – The Element of Education

Abstract

This article shows folk dance as very important element of the education. The folk dance is here the branch of the culture and art in the education. In this article we show folk dance in the three aspect, in the aspect cultural education, regional education and aesthetic education. Also we describe standards of the education, which are in force in the Poland.

Katarzyna Korzeniewska-Killo, MA, Assistant on the University in the Lodz, instructor folk dance and modern dance

Cultural Activity Self-assessment of Pedagogy Students in the Context of their Personal Development

Magdalena Pawlak

Lodz, Poland

magdalena.pk@wp.pl

Keywords: cultural education, cultural activity of students

1. The importance of cultural activity in the processes of self-realization and self-creation

Dzierżymir Jankowski¹ refers to certain areas of cultural activity, among others: art, literature, entertainment, custom and belief. In addition, identifies five types of participation in culture, treating participation in culture and cultural activity as being the same²:

1. Expressive participation and intensive perceptual – co-creative and multilateral
2. Expressive participation and intensive perceptual – at a lower, one directional range;
3. Intensive activity – comprehensive, yet only at a perceptual level;
4. Entertainment and recreational activity;
5. Limited activity, almost to the point of cultural absence.

¹ Klimkowska K. (2008), *Wolnoczesowa aktywność kulturalna młodzieży akademickiej* [in:] Popławska A., Jakoniuk L.M. (ed.), *Kultura – Młodzież – Edukacja*, Białystok, p. 232.

² Ibidem, p. 232–233.

Magdalena Pawlak, MA, Assistant Professor at the Department of Pre – school and Early – learning Pedagogy at the Faculty of Educational Science of the University of Lodz

According to D. Jankowski representatives of the third and fourth type of cultural participants are present in society.

A. Tyszka³ understands cultural activity as “individual activity in cultural phenomena” through the assimilation of content, use of goods, exposure to cultural norms, as well as the creation of new cultural values and the processing and reenacting of existing ones. Following L. Simons, Tyszka calls the cultural participant both its product, creator, host and manipulator.

D. Jankowski’s debate on cultural participation, are limited to a degree. In this perspective, cultural activity is developed by a particular unit in order to meet its needs⁴. Cultural activity is: “each case that takes place in the area of symbolic culture and refers to symbolization”⁵. Cultural activities are complex deeds, spread over a long period of time and based on social phenomena and their content and meaning is part of the cultural life and life belonging to the symbolic culture.

Symbolic culture refers to current activities, new artifacts and historical cultural resources that intertwine. Every aspect of cultural activities is therefore, in some way or another, connected to the culture of the past⁶.

³ Tyszka A. (1971), *Uczestnictwo w kulturze, o różnorodności stylów życia*, Warszawa, p. 54.

⁴ Jankowski D. (1996), *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej* [in:] D. Jankowski (ed.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań, p. 28.

⁵ Ibidem, p. 27.

⁶ Ibidem, p. 28.

Young people studying are at a stage of development, which is characterized by increasing cultural needs and different forms of activity related to the implementation of their own cultural interests. In his research T. Szlendak⁷ postulated that students are “full time recipients” at the ages of 19–25–30, that is one quarter of the four groups (apart from pre-school children, seniors and those familiar with the arts), that always attends cultural events. It is for those young people, who have yet to be burdened with professional careers and family life, that most activities of cultural institutions are aimed at; note, that most of the staff at such institutions remains taken by people up to 35 years of age. His research remains inspirational for further axiological and pedagogical discussion.

T. Szlendak defines cultural activity without referring to the traditional sociological definition of the term, which according to the author is “too narrow”. So far, cultural activity “was understood as the contact between the recipient and cultural institutions [...], as participation in cultural events organized by institutions [...] as well as contact with broadly understood art and current broadcasts on television, radio and on the Internet”⁸. In addition, researchers investigated ways of spending leisure time in relation to institutional culture. Research proposals retained the distinction between high culture, seen as for those with ‘good taste’ and low culture as for “the regular people”. According to the author, today one can no longer talk about passive recipients, as there is a new category called *prosumers* – consumers and producers of culture at the same time. The Internet has become a medium for creative activity. People who go to concerts,

exhibitions, or transform themselves make music, paint, create computer graphics, etc. Thus, the current model of cultural transmission has changed from the recognition of “the few-for-the-masses” to the model of “many-to-many”. Yet there is a risk that there may be more developers than recipients.

T. Szlendaka also refers to a major problem among young recipients, which he call the “symbolic trash” in their minds. Due to the lack of sufficient education in the field of culture and the arts, young people can not depict from the vast amount of cultural phenomena those elements whose innovation, quality and value are worth noting. Thus: “the behavioral consequence of “symbolic trash” is the lack of participation and desertion from the fields of art, unwillingness to separate things important and those deemed unimportant in culture [...] “Furthermore, higher education does not eliminate this phenomenon; similar problems in distinguishing that which is fresh and innovative occurs both among people with a humanities background as well as those after vocational schooling. According to the author the problem lies in the lack of education in this area, so one can not say whether the phenomenon has ever occurred in the arts.

According to J. Parafiniuk-Soińska⁹, cultural activity is a cognitive act, associated with emotional experience, which is feasible thanks to the habits, skills and dispositions of the person involved. Mental and personality properties are equally important as the relation to products themselves as, valuation and experiencing launch self-initiation processes, such as self-realization and self-creation.

Everyone has a chance to complete self-realization and overcome barriers that lie on both the external and internal levels. According to

⁷ T. Szlendak (2010), *Aktywność kulturalna [in:] Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych, praca zbiorowa*, p. 120.

⁸ Ibidem.

⁹ J. Parafiniuk-Soińska (1986), *Studenci a kultura*, Warszawa – Poznań, p. 51.

J. Górniewicz, self-realization is, "the process of externalizing one's own abilities; the creation of values and life in the world of values"¹⁰.

According to J. Koziński: "the central element of self knowledge is self-evaluation or self-estimate, which play the role of value judgments. These refer to the specific characteristics of human beings, such as physical characteristics (appearance, health), personality traits (creative ability, emotional maturity, motivation structure), relations with other people (in the family, social attractiveness)"¹¹. The scholar believes that currently, the most important problem is to understand the process of formulating self-assessment and to examine the factors that determine it. Hypothetically, one can present three phases of the creation of self evaluation. Please note the following:

1. Phase one – articulation of the characteristic under evaluation.
2. Phase two – valuation.
3. Phase three – formulation of final self-estimate.

Although many studies have been carried out, there is no clear answer what factors determine the amount of self-estimate or its 'color scheme' (Kępiński suggested that self-evaluation may have a light color when positive and a dark color when negative)

Apart from age (age is associated with belonging to a particular stage of building up self-knowledge), self evaluation is influenced by favoring, personal experience, lack of knowledge and content which relates to self-esteem, that is the so-called "characteristics of validity". Self-assessment as a component

¹⁰ J. Górniewicz (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, p. 56.

¹¹ J. Koziński (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, p. 77–78.

of self-knowledge fulfills similar cognitive, motivational, instrumental and generative functions.¹²

2. Self-assessment of students' cultural activity – personal research

The presented research is a preliminary, pilot study serving a wider diagnosis of cultural activity among pedagogy students. Although the question of the valuation of their cultural activity should be at the end of the in-depth analysis, it seemed to me to be reasonable to put them at the beginning in order to find out the extent to which students are aware that cultural activity is a key factor in their self-development. Therefore, the object of the study is self-assessment of cultural activity; the goal of the study is to determine whether the conditions are favorable for valuation or inhibit their participation in culture in terms of self-discovery and self-development.

The research was conducted at the Faculty of Educational Science of the University of Lodz in the academic years 2011/12 and 2013/13. Students of the second year of all pedagogical specializations took part in the survey, having finished the course entitled "Aesthetic culture" during which they were presented with various interdependencies in art – personality, and thus to some extent updated articulation of the phenomenon under study. The research material incorporated test material after program completion, which deliberately posed an open question for self-assessment of cultural activity. The question was posed thusly: What influences your application of meaning to works of art and including high art, popular and media?

Following D. Kubinowski¹³, the analysis of documents becomes the research methodology. In this

¹² Ibidem, p. 150.

¹³ D. Kubinowski (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin, p. 215–217.

case we have primary source data, that is direct information. The test is an official document of the University's didactic function. 290 student answers were analyzed, with the test margin at 160.

In the first phase, the work was divided into four categories. Three phases were consistent with the formulation of self-estimate, while the fourth classified samples where the answer is not provided or has anything to do with the question at hand.

The first category (articulation of the characteristic under evaluation) consisted of 36 samples. Students referred only to factors affecting the transmission of meaning to works of art. These include:

- arousing interest, curiosity, understanding, sense of communication,
- fine-tuning,
- arousing emotions, inspiration
- reviews, opinions of others, the impact of society i.e. the environment, family, friends, celebrities, media,
- substantive arguments
- aesthetic values

The factors were thus described by the students:

- "[...] when [the piece of art] does not use clichés and encourages thought" T.Z. 17¹⁴
- "set of experiences and acquired knowledge", T.Z. 123
- "more valuable is that which is unique; that even not wanting to know, one does" T.Z. 88
- "the environment in which we find ourselves, educate and develop". T.Z. 142

The second category (valuation) consisted of 91 samples, whose authors mentioned the following characteristics and gave them positive value:

- one can show one's emotions through music,
- Those who affect valuation: other people, friends, family, neighborhood, peers and traditional and interactive media
- taste, personal taste, personal sense of aesthetic, colors, harmony, simplicity of the piece of art.
- The impact on emotions, humor. "I feel better", relaxation
- Content close to feelings, interests,
- Honest communication,
- Art helps draw inspiration and develop artistically
- Extrasensory perception, the influence on the imagination, "a portal to another reality", the effect on sensitivity and self-fulfillment,

According to respondents' valuation of art is also influenced by other factors:

- knowledge or lack of previous experience, the similarity to the known forms,
- aesthetic sensitivity
- sense of cultural identity
- active participation in cultural events
- general accessibility is highly appreciated

Value factors of art have been described by students as follows:

- "A real work of art can go so deep into the realm of the mind of man, that he will remember it for life, subconsciously guided by the values contained in this work". T.Z. 155
- "in art I appreciate that it is true and sometimes intriguing" T.Z. 34
- "[...] originality and the tendency of the author to create something completely new or significantly modified" T.Z. 19
- "when we have the experience we have the knowledge, which in my opinion is essential

¹⁴ Course final test – the cited statements come from numbered final tests found in the archives of the **Department of Pre – school and Early – learning Pedagogy at the Faculty of Educational Science of the University of Lodz.**

to impart the importance of a piece of art".
T.Z. 92

- "popular culture does not require any knowledge", T.Z. 139
- "one needs to mature in order to feel the piece of art" T.Z. 28
- "through music I am more sensitive, without it life would be dull. It enriches me" T.Z. 51
- "music allows you to rise or appease" T.Z. 04
- "the opportunity to experience different types of art" T.Z. 37
- "free choice is the most important element in the reception for me" T.Z. 45
- "I take a leave from reality in the theatre" T.Z. 112
- "works of art related to our tradition make me feel proud" T.Z. 73

Phase 3 (formulation of final self-estimate) included 33 tests, whose respondent statements, as opposed to the previous two phases, indicated a critical approach to themselves as recipients and creators of art.

The following is a list of recurring elements given as having direct impact in their valuation of art. These include:

- teachers,
- parents,
- artistic tradition running in the family,
- the habit of attending cultural events.

More clearly than in the previous two phases, respondents articulated their personal preferences:

- imagination,
- ease of identification,
- artistic creativity,
- openness in perception of works of art.

Subjectivity in the formulation of the final self-evaluation of cultural activity contributed to the diversity of content as well as their emotional potential.

- "I think that I have the ability to read art and I can determine which piece I like and what I would like to change; I am conscious of the emotions it arouses in me and I am also influenced by the media just as the majority of the population" T.Z. 115
- "Unfortunately, I do not know much about this type of art [high art] therefore it is hard for me to comment whether something is "good or not" (...) I have easier access to popular art and can therefore create my own criteria. I do not need to know this, in order to have something to say about it" T.Z. 81
- "I give meaning to works of art by what I like and what interests me, I do not pay attention to whether someone likes it or not" T.Z. 62
- thanks to the guide at the museum "I can broaden my horizons, and I can give some meaning to a work of art" T.Z. 101
- "First impression – even if the subsequent works of the author are not successful I stand behind his back no matter what" T.Z. 131
- "works that fill me with a reflection on my way of living" T.Z. 11
- "it happens that I'm not objective in the evaluation, because I love to watch movies and I don't pay attention to, for example to the artistic message or the plot, they become my favorite movies" T.Z. 56
- "I think that I owe my positive view on culture, art to just appropriate upbringing" (my father worked in the operetta) T.Z. 20
- "thanks to parents who raised me I learned to recognize the beauty and art, and I can

give it meaning. The impact is also includes self-learning, going to the theater, cinema” T.Z. 79

- “my family has the greatest impact on me, and in this topic (high art), it is more mature (...), and I myself am not able to look at it through just my own thoughts” T.Z. 157
- “a change of residence from the countryside to the city opened my eyes to certain; things I like drawing but it is at a weak level” T.Z. 107
- “hip-hop culture changed my outlook on the world; for me it is as if a handrail for a blind person” T.Z. 94
- “what is important to me is the extent to which music is able to influence me (...) which can boost me into action, trigger positive stimuli and also make me to think” T.Z. 03
- “while listening to music, I can participate in my own spectacle of emotions, thoughts and dreams” T.Z. 58

As is clear from the listed statements, answers include those extremely uncritical in self-evaluation to those who doubt their value as a recipient of art.

The results showed that a majority of the answers, in relation to the formal construction of self-evaluation, appeared on the second level, that is the valuation of the characteristic (2/3 of the respondents). This may indicate that students are able to describe their cultural activities and know their meaning in all. Often, persons significant to them in the creation of standards, students mentioned parents and teachers (not the school), which is not rated as a clearly positive phenomenon. M. Gałaś¹⁵ in reference to documentation on the classification of values indicates that in most educational systems, valuation is taught according to models created and

¹⁵ M. Gałaś, *Problem klasyfikacji wartości a edukacja kulturalna* [in:] *Edukacja kulturalna*, p. 68.

accepted by adults, which limits individual choices of young people. There are instances when pupils want a ‘recipe for life’ without engaging in any activity or intellectual taught. “Lifestyles, tastes, likes and preferences are so diverse that they will always compel individual effort. The point is that this effort be reflective and meaningful, not deprived of one’s own creative thinking”¹⁶.

In the third group, only but a few students pointed to the value of their undertaken cultural activity thus making an appropriate final self-assessment. They evaluated the gains and losses in the perception of art as favorable for their self-realization.

Among the fields of art, respondents traditionally made reference to music and motion picture. What is curious is no indication of volunteering in cultural institutions, although many students take part in such initiatives. Perhaps it was only treated as a form of social and professional activities.

A positive aspect is the fact that some people can self-critically relate to their participation in culture and recognize the importance of knowledge and preparation for the reception of art, the lack of which they treat as a barrier.

What is startling is a lack of clearly defined transgressive factor in their own cultural activity, as they are knowledgeable (they have passed the Aesthetic Education course) on the importance of cultural activity in self-development and self-education.

This is the beginning of their studies, so perhaps when they take further steps in academic education and explore the feasibility of culture, then they will deepen their awareness of their barriers and will find ways of surpassing them.

That is why I plan to continue this research in the next two years in the form of interviews with

¹⁶ Ibidem.

representatives of the study group in all three phases of self-evaluation. The planned research will incorporate Koziński's criteria of analysis and categories of meaningful codes based on R.C. Bogdan i S.K. Biklen¹⁷. The analysis of the contents provided by current students shows that one can apply three types of semantic codes for further research. These include the following:

- codes defining the situation regarding perceptions of each other by the respondents in relation to the topic of the undertaken research,
- perspective codes adopted by the respondents defining ways of thinking, shared environment, rules, standards and points of view (family, peers);
- Codes on ways of thinking about people and objects, including understanding of themselves and others by the respondents, including events occurring in their world.

Accepting of categorization of meaning into research takes on particular meaning in cultural education due to the enormous importance of aesthetic neo-pragmatism in pedagogical sciences. ■

¹⁷ D. Kubinowski, *Jakościowe badania*, p. 244.

Magdalena Pawlak

Lodz, Poland

magdalena.pk@wp.pl

Keywords: cultural education, cultural activity of students

Cultural Activity Self-assessment of Pedagogy Students in the Context of their Personal Development

Abstract

Cultural activity of students is a major area of their self-knowledge and self-creation. This is a result of the fact that they are classified by age criteria as 'full-time art recipients', and also in the realm of culture they can make an unlimited number of choices inspired by the need for self-realization and self-creation.

What is the actual value and 'testing' of oneself and the world in the realm of culture by students? 256 students of the second year of pedagogy at the University of Lodz provided answers to these questions having finished classes of the subject entitled "Aesthetic culture".

A comparison study of written answers was then undertaken with emphasis on levels of self-assessment as provided by J. Koziński. The research confirmed the domination of student activity in areas of music and motion picture art. Interestingly enough, many answers would point to people and events fostering personal cultural activity.

Magdalena Pawlak, MA, Assistant Professor at the Department of Pre – school and Early – learning Pedagogy at the Faculty of Educational Science of the University of Lodz

Komparatystyczne aspekty edukacji w Muzeum Sztuki w Łodzi

Małgorzata Wiktoro

Łódź, Polska

malgorzata.wiktorko@neostrada.pl

Słowa kluczowe: edukacja muzealna, komparatystyka kulturowa, intertekstualność

Komparatystyka kulturowa bada związki między różnymi dziedzinami sztuki: malarstwem, filmem, muzyką, literaturą; intertekstualnie uzależnia możliwość powstania i odbioru tekstu kulturowego od znajomości innych tekstów i relacji pomiędzy nimi. Muzeum Sztuki w Łodzi specjalizuje się w sztuce najnowszej i właśnie w intertekstualnych autorskich koncepcjach kuratorskich.

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić kilka wystaw, które odbyły się w Muzeum Sztuki w Łodzi, które uważam za istotne z punktu widzenia komparatystycznych aspektów edukacji. Wystawa *Korespondencje*¹ zderzała ze sobą dwie awangardowe kolekcje muzealne: Kunstmuseum z Berna w Szwajcarii (przede wszystkim kolekcja Hermana i Margrit Rumpf) oraz Muzeum Sztuki w Łodzi (zapoczątkowaną przez Międzynarodową

¹ *Korespondencje. Sztuka nowoczesna i uniwersalizm. Wystawa w Muzeum Sztuki w Łodzi*, ms², 14.12.2012–30.06.2013.

Małgorzata Wiktoro, mgr, kustosz, Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi

Kolekcję Sztuki Nowoczesnej grupy „a.r.”), korespondujące ze sobą i osadzone w kontekstach nowoczesnej i współczesnej kultury. Kuratorzy, Jarosław Lubiak i Małgorzata Ludwisiak, prowadzili zwiedzających miejskimi „pasażami” dwudziestowiecznej cywilizacji, odwołując się w ten sposób do koncepcji teoretyka kultury Waltera Benjamina. Dział Edukacji pod kierunkiem dra Leszka Karczewskiego przygotował cykl wykładów pokazujących korespondencje sztuk, a także zjawiska sztuki osadzone w różnych kontekstach kulturowych. Zaproponowano także tzw. szlaki sztuki, wędrowki po wystawie, np. „Skradziony list – odnaleziony list”, „Miasto Sztuki – przerażenie i uwiedzenie”, które nie sprowadzają się do konwencjonalnego oprowadzania po wystawie, lecz meandrycznego wędrowania w kontekstach kultury: prowadzący łączy wiedzę z literatury, filozofii, historii, historii sztuki i analizę dzieła sztuki. Były też oczywiście warsztaty, które w bezpośrednim doświadczeniu, aktywnym działaniu pozwalały poczuć korespondencje i koincydencje zjawisk sztuki i cywilizacji XX wieku.

Wystawa *Madame B*² reinterpretuje powieść *Pani Bovary* Gustave’a Flauberta z 1856 roku, pokazującą zamężną kobietę, która z nudów wdaje się w romans i traci wiele pieniędzy na ekstrawaganckie przedmioty. Tematyka powieści okazała się zadziwiająco aktualna, zwłaszcza w kontekście żywego obecnie problemu ulegania pokusom,

² Mieke Bal i Michelle Williams Gamaker, *Madame B – zgłębianie kapitalizmu emocjonalnego. Wystawa w Muzeum Sztuki w Łodzi*, ms¹, 06.12.2013–09.02.2014.

niepotrzebnych zakupów, bezmyślności w braniu kolejnych pożyczek, pułapek kredytowych. Mieke Bal, teoretyczka kultury, autorka wystawy, patrzy na Emmę Bovary oczami współczesnej, postmodernistycznej feministki. Wystawa składała się z multimedialnych projekcji działających na odbiorcę bodźcami dźwiękowo-wizualnymi.

W ramach wystawy *Wyzwolone siły. Angelika Markul i współczesny demonizm*³ zwiedzający wędrowali w zupełnych ciemnościach, stykając się z przerażającymi zdarzeniami – zderzeniami, do których doprowadza nie tylko sama natura, ale i nieodpowiedzialne decyzje ludzi. Mogli obejrzeć Gardziel Diabła – największy na świecie wodospad, który z ogromną siłą spadającej z bardzo wysoka wody połyka wszystkie stworzenia – i żywe, i martwe, a także skażoną promieniotwórczo strefę w Czarnobylu czy spustoszoną falą tsunami Fukushima. Są to miejsca, gdzie działają nieokiełznane siły, zazwyczaj oddziałujące na nasz świat z niszczycielską mocą. Na koniec zwiedzających wystawę ogarniało ze wszystkich stron rozgwieżdżone nocne niebo nad pustynią Atacama. Doświadczenie czegoś, czego nie da się ogarnąć ani do końca zrozumieć.

Trudności udostępniania sztuki bardzo trafnie opisał Tomasz Mann w swojej powieści *Doktor Faustus*, a metaforycznie odwoływał się do nich poeta Rainer Maria Rilke:

Prelegent mówił nam wtedy o sprawach, zagadnieniach i panujących w sztuce stosunkach, które bynajmniej nie leżały jeszcze w naszym polu widzenia, [...] słuchaliśmy go zaś z niejasno poruszoną wyobraźnią, na podobieństwo dzieci przysłuchujących się bajkom, których nie rozumieją, podczas gdy delikatny ich umysł zostaje jednak w jakiś osobliwy, pełen przeczuć, do snu podobny sposób rozwijany i wzbogacony. [...] wszystko to były jeszcze dla nas

poszepty baśniowe, lecz przyjmowaliśmy je tak chętnie i z tak szeroko otwartymi oczami, jak dzieci słuchające rzeczy niezrozumiałych i właściwie całkiem niedostępnych, i to z większą przyjemnością niż bliskich, dostosowanych do ich pojęć i poziomu. Czy uwierzycie, że jest to najbardziej intensywna, dumna, a może i najskuteczniejsza metoda działania – nauczanie antycypujące, które pomija rozległe połacie niewiedzy? Jako pedagog nie powinienem właściwie przy tym obstawać, ale wiem, że młodzież szczególnie upodobała sobie ten sposób, sędzę zaś, że owe pominięte połacie z czasem również same przez się zapełnią⁴.

Gdzie jest do tego wnętrza
Zewnątrz? Na jaką ranę
Kładzie się płótno lniane?
Jakie w głębi odbijają się powietrza⁵.

„Sztuka współczesna nie jest sztuką nie wyzwalającą emocji i wrażliwości i nie jest też zrozumiała dopóki nie zaistnieje proces w s p ó ł t w o r z e n i a dzieła sztuki. Owo w s p ó ł t w o r z e n i e jest możliwe dzięki temu, że oprowadzanie po ekspozycji muzealnej to nie monotony monolog przewodnika, ale dialog pomiędzy oprowadzającym i oprowadzanym. To także odwołanie się do wyobraźni, do tego, co preracjonalne, to wgląd w rzeczywistość gry linii, barw, tworzywa, aż do uświadomienia języka plastycznego, poznania środków wyrazu – a w dalszym ciągu edukacji do samodzielnej umiejętności wejścia w świat dzieła sztuki”⁶.

Zamiast nazwania *objet d'art* (przedmiotu sztuki) razem z odbiorcą przedstawiamy doświadczenia z nim związane (antonomazja). Potrzebny jest czas. Przemieszczamy się. Odkrywamy coraz to nowe w i d o k i (tak jak spacerowanie po krętych

⁴ Mann T. (1960), *Doktor Faustus*, Warszawa, p. 77–78.

⁵ Rilke R.M. (1974), *Wnętrze róż* [in:] Rilke R.M., *Poezje*, Kraków, s.169.

⁶ Wiktoro M. (1991), *Dział Naukowo-Oświatowy i Pracownia Wiedzy o Sztuce* [in:] *Kolekcja sztuki XX w. w Muzeum Sztuki w Łodzi*, Warszawa, p. 43.

³ *Wyzwolone siły. Angelika Markul i współczesny demonizm*. Wystawa w Muzeum Sztuki w Łodzi, ms¹, 06.09.2013–10.11.2013.

i błędnych ścieżkach angielskiego ogrodu z XVIII wieku). To zjawisko zmieniania się dzieła w zależności od doznań spacerującego, przemieszczającego się, ciągle ruszającego się odbiorcy nazywane zostało w sztuce grą paralaksy⁷.

Doświadczenie czegoś, czego poza dziełem zrozumieć nie sposób (choć teoretycznie chyba można je oddzielić od samego dzieła), skłania do refleksji:

Jesteśmy szukającymi i stanowimy cel,
Podróżnymi jesteśmy, drogą i gospodą zarazem⁸.

Trudna jest rola przewodnika – pośrednika między dziełem artysty i odbiorcą. Tak jak Ariadna ofiarowuje kłębek czerwonych nici Tezeuszowi, tak przewodnik stara się ułatwić odbiorcy przejście przez labirynt sztuki współczesnej. Dzieła sztuki współczesnej to nie tylko obrazy namalowane na płótnie, rzeźby, ale także instalacje, environment dotykające przecież także i tego, co nazywamy potocznie teatrem, filmem, muzyką. Często są to dzieła multimedialne łączące plastykę, muzykę, video-art, poezję konkretną. Bywa, że nie da się nazwać dzieł sztuki jednoznacznie, że dany twórca jest artystą wypowiadającym się w dziedzinie form muzycznych, ale i też plastycznych. Muzeum sztuki współczesnej może stać się miejscem działań współczesnych kompozytorów, którzy posługują się awangardowym idiomem. Przykładem może tu być współczesny polski kompozytor Zygmunt Krauze, który, poprzez odautorski komentarz, tak prowadzi nas w swojej muzyczno-plastycznej labiryntowej instalacji:

⁷ Wiktoro M. (2011), *Trudności udostępniania sztuki współczesnej w muzeum* [in:] Zalewska-Pawlak M., Pikała A. (ed.) *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej: projekt nadziei*, Łódź, passim.

⁸ Rumi D.D. [in:] Bakhtiar L. (1987), *Sufi. Ausdrucksformen mystischer Suche*, München, p. 25, q.a.: Lurker M. (1994), *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Kraków, p. 301.

Labirynt.

Idąc, napotkasz siedem różnych źródeł dźwięku. Muzyka czeka na Ciebie. [...]

Tworzysz własną wersję utworu, zależnie od wybranej przez siebie drogi oraz czasu przebywania w Labiryncie.

Możesz wrócić do każdego z siedmiu źródeł dźwięku. Możesz przebywać pomiędzy nimi – wówczas słyszysz dwa lub trzy jednocześnie. [...] Każde z tych miejsc jest autonomicznym utworem muzycznym. Dlatego chodzisz, zmieniając miejsce. Spróbuj słuchać – chodząc⁹.

Prowadzone przez Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi warsztaty są próbami pomocy zwiedzającym w przejściu przez labirynt sztuki współczesnej, i mają zachęcać ich do uczestnictwa w jej odbiorze. W instytucji tej najważniejszym miejscem jest, zrealizowana w 1948 roku przez Władysława Strzemińskiego, Sala Neoplastyczna. Inspiracją dla jego koncepcji była rzeźba Katarzyny Kobro *Kompozycja przestrzenna nr 4*. Strzemiński zaprojektował sposób pomalowania ścian, wytypował miejsca eksponowania obrazów, kompozycji przestrzennych, a nawet wskazał rodzaj oświetlenia. Sala Neoplastyczna to całościowa instalacja, integralne dzieło sztuki, nierozłączne z miejscem, w którym powstało (*inseparability*).

Czy dzieło sztuki pozostanie dla nas zawsze zamkniętą księgą, czy też da się poznać, otworzyć, tak jak list? Próbą odpowiedzi na to pytanie był warsztat *Zamknięta Księga czy otwarty list?* Czy można zrozumieć, odczuć Salę Neoplastyczną, gdzie dominują wyrozumowane, wypreparowane „mondrianowskie” podziały na piony i poziomy, i na barwy podstawowe? Uczestnicy wspomnianego warsztatu zaproponowali, aby „zjeść” Salę Neoplastyczną – częstowali publiczność galaretką w barwach podstawowych – czerwoną, żółtą i niebieską.

⁹ Zygmunt Krauze, *Rzeka podziemna. Muzyka przestrzenna*. Wystawa w Muzeum Sztuki w Łodzi, 15.12.1978–03.01.1988.

Muzeum Sztuki w Łodzi jest wyjątkowe poprzez fakt, że jako pierwsze w Europie (i drugie na świecie, po Nowym Jorku) od 1930 roku ma w stałej ekspozycji sztukę awangardową. Muzeum powstało na bazie daru grupy „a.r.” – Międzynarodowej Kolekcji Sztuki Nowoczesnej. Inicjatorem daru był artysta Władysław Strzemiński, który chciał pokazać sztukę sobie współczesną, realizując ideę swojego mistrza Kazimierza Malewicza, aby tworzyć „muzea kultury artystycznej”. Ta idea pokazywania sztuki sobie współczesnej kontynuowana jest przez kolejnych dyrektorów: od Ryszarda Stanisławskiego aż po obecnego dyrektora – Jarosława Suchana.

Muzeum Sztuki w Łodzi, wykorzystując *genius loci*, czyli sławną awangardową kolekcję grupy „a.r.” i Salą Neoplastyczną (jako laboratorium nowych form w sztuce) pełni ważną rolę edukacyjną, np. przyciąga nauczycieli i uczniów szkół licealnych, plastycznych i studentów historii sztuki, edukacji muzealnej i artystycznej. Nie można jednak przyporządkować edukacji muzealnej programowi szkolnemu – to raczej edukator, we współpracy z nauczycielem, proponuje temat warsztatu, wykładu, czy też to, jakim szlakiem poprowadzi uczniów przez labirynt wystawy. Edukator muzealny w swojej pracy odwołuje się do kolekcji muzealnej, która stanowi dla niego ciągłe źródło inspiracji.

„Nowa muzeologia” pokazuje, jak zmieniała się koncepcja muzeum: „muzeum-templum”, „muzeum-forum”, „muzeum-agma”, „inne muzeum” aż do „muzeum w przestrzeni edukacji otwartej”. Trudno jest znaleźć jedną, bezsporną definicję muzeum, ale jedną z najlepszych i jednocześnie najprostszą jest definicja ICOM, według której muzeum to „nie przynosząca zysków stała instytucja w służbie społeczeństwu i jego rozwojowi, otwarta

dla publiczności, która nabywa, przechowuje, bada, informuje i wystawia materialne i niematerialne dziedzictwo ludzkości i jej środowiska do celów kształcenia, badania i przyjemności”¹⁰.

Podsumowując, celem muzeum nie jest zarabianie. Muzeum nie jest przedsiębiorstwem handlowym – jest instytucją służącą człowiekowi, nastawioną na jego rozwój intelektualny i otwierającą w każdym z nas wyobraźnię i wrażliwość. Muzeum nabywa muzealia, zgodnie ze swoją specjalizacją, gromadzi je, przechowuje, opracowuje naukowo, a następnie udostępnia, wystawia. Pełni bardzo ważną rolę przekazywania tradycji kulturowej – materialnego i niematerialnego dziedzictwa ludzkości. Celem istnienia muzeum jest kształcenie, edukowanie, ale także dawanie przyjemności zmysłom i rozumowi, inicjowanie intelektualnej przygody poznawczej. Muzeum jest otwarte dla każdego.

Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi łączy edukatorów muzealnych, którzy mają przygotowane pedagogiczne, ale różny profil wykształcenia¹¹. Wszyscy są pasjonatami swojej pracy. Zderzając się ze sobą w ogniu dyskusji, pod kierunkiem dra Leszka Karczewskiego stanowią ściśle współpracujący ze sobą, uzupełniający się, zgrany zespół. W ten sposób uzyskuje się efekt synergii¹²

¹⁰ Definicja International Council of Museums przyjęta na 21. Konferencji Generalnej w Wiedniu w 2007 r., vide: *Museum Definition* [online], [dostęp: 5.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>, q.a.: Karczewski L. (2012), *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej* [in:] „Biuletyn Programowy NIMOZ” [online], No. 5, p. 27. Dostępny w Internecie: www.nimoz.pl/pobierz/491.html.

¹¹ Dr Leszek Karczewski – kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi, kulturoznawca, teatrolog; dr Barbara Kaczorowska – edukator artystyczny, artysta; mgr Katarzyna Mądrzycka-Adamczyk – artysta; mgr Maja Pawlikowska – polonista, artysta, scenograf; mgr Małgorzata Wiktoro – polonista, kulturoznawca, muzealnica; mgr Marta Wlazeł – historyk sztuki; mgr Agnieszka Wojciechowska-Sej – historyk sztuki.

¹² Efekt synergii – współdziałanie różnych czynników (tu: ludzi), którego efekt jest większy niż suma oddzielnych działań

we wspólnych działaniach i przedsięwzięciach edukacyjnych, komparatystycznie łącząc różne aspekty codziennej pracy.

Dział Edukacji, jako integralna część Muzeum Sztuki w Łodzi, uczestnicząc w merytorycznym przygotowaniu wystaw, spotykając się z kuratorami, opracowuje swoje projekty warsztatów, wykładów, wykorzystując przy tym interaktywne, partycypacyjne¹³ metody działania: „[...] co najważniejsze – edukator muzealny to spadkobierca etosu intelektualisty. A intelektualistą jest się nie dlatego, że zna się na tym, na czym się zna – wówczas jest się ledwie ekspertem, wąsko wyspecjalizowanym w ramach hermetycznej profesji. Intelektualistą czyni dopiero zaangażowanie na zewnątrz uprawianej dyscypliny. [...] postawy intelektualisty żaden kurs nie nauczy. A muzeum jest miejscem, w którym wciąż intelektualista jest potrzebny”¹⁴.

Misją muzeów jest, jak sadzę, pełnienie funkcji edukacyjnej. Działy edukacji w muzeach muszą uwzględniać specyfikę danej instytucji. Kuratorzy wystaw powinni uwzględniać działania edukacyjne w projekcie wystawy, a edukatorzy muzealni stają się ważnymi konsultantami dla projektujących wystawy. Tak więc dział edukacji powinien być postrzegany przez pryzmat pracy „wewnątrz muzeum i wespół z muzeum. [...] to właśnie stanowi o specyfice muzeum: inkorporacja edukacji muzealnej, formalnie tylko wydzielonej jako tzw. komórka organizacyjna”¹⁵.

poszczególnych. Termin stosowany do edukacji muzealnej przez dr Renatę Pater (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego), vide: Pater R. (2012), *Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej* [in:] „Biuletyn Programowy NIMOZ” [online], No. 5, p. 18–24. Dostępny w Internecie: www.nimoz.pl/pobierz/491.html.

¹³ Partycypacja – uczestniczenie (np. w kulturze), termin stosowany (wg Niny Simon) do edukacji muzealnej przez dr Renatę Pater, vide: Pater R., *Muzeum w przestrzeni...*, op. cit..

¹⁴ Karczewski L., *Ucieczka do przodu...*, op. cit.

¹⁵ Ibidem.

Edukacja muzealna jest zupełnie czymś innym niż tzw. edukacja formalna, naznaczona cechami testomanii, a co za tym idzie – wybiórcza, testowa, pokawałkowana, wyizolowana i tak naprawdę pozbawiająca szerszego spojrzenia. Edukacja muzealna jest edukacją otwartą, bo umieszcza dzieło w różnych kontekstach kulturowych, pokazując intertekstualność; otwarta także dlatego, że nie preferuje nikogo ze względu na wiek: uczestnikiem może być każdy – od przedszkolaka po seniora, aktywnego w Uniwersytecie Trzeciego Wieku.

Z moich obserwacji, jako nauczyciela i edukatora muzealnego, wynika, że obniża się poziom wiedzy ogólnej, której uzyskanie umożliwiał kiedyś czteroletnie liceum, szkoła dająca wszechstronne, solidne podstawy wiedzy z historii, literatury polskiej, europejskiej i światowej, ale i z fizyki, chemii, biologii, matematyki, łaciny. W dzisiejszej szkole uczeń bardzo wcześnie musi dokonać wyboru ścieżki edukacyjnej, chociaż nie ma jeszcze odpowiednich do tego kompetencji. Taki przymusowy, zbyt wczesny „wybór” pozbawia go możliwości nauki pewnych przedmiotów ważnych dla uzyskania wykształcenia ogólnego, np. lekcji historii, bo jego wiedza ma być przydatna do wykonywanego później zawodu (Jak gdyby to można było do końca przewidzieć!). W ten właśnie sposób ogranicza się podstawy, zawęża się spektrum możliwości, aby być wszechstronnie, wielowymiarowo wykształconym człowiekiem. Odwołując się do greckiej *paidei* (wychowanie, edukacja, kultura), Werner Jaeger¹⁶ twierdził, że w kulturze greckiej wychowanie było wszechstronne, świadomie ukierunkowane na uniwersalnego człowieka, a nie tylko na przygotowanie do zawodu. Wychowanie i edukację wyprowadzał

¹⁶ Jaeger W. (1962), *Paideia*, Warszawa, passim.

z tradycji kulturowej. Celem paidei było wyedukowanie człowieka, który poprzez doskonalenie umiejętności intelektualnych może stopniowo wznieść się na wyższy poziom kulturowy.

Edukacja muzealna, *nolens volens*, stała się bardzo potrzebna. Zwiększa się rola muzeum w edukacji powszechnej – edukacja muzealna staje się edukacją kulturową, pomaga w holistycznym ujęciu siebie samego i zrozumieniu, że proces nauczania jest permanentny, że uczymy się przez całe życie. Tak rozumiana edukacja, tzw. całościowa¹⁷ czy ustawiczna, prowadzona w muzeum dotyczy więc dzieci, młodzieży szkolnej, studentów, ludzi dorosłych i seniorów. Może być prowadzona akcydentalnie, choć najlepsze rozwiązanie to permanentne, całościowe cykle spotkań.

Coraz częściej ludzie szukają wiedzy, bo szkoła im tego nie zapewniła. Kiedyś wystarczyło pójść do biblioteki – dzisiaj szuka się wiedzy w internecie. Często poszukujący wiedzy nie tylko nie wiedzą, jak szukać, ale i czego szukać. Zdecydowanie łatwiej jest, będąc głodnym wiedzy, pójść na multimedialny wykład, partycypacyjny warsztat czy konsultacje z historii sztuki, pójść i... „napatrzeć się”.

Ciągłe przemieszczanie się, poszukiwanie stało się wyznacznikiem naszej kultury. Jesteśmy współczesnymi „nomadami” polującymi na obrazy. Tak jak prehistoryczni myśliwi, którzy wiedzieli, kiedy i w które miejsce o określonej porze roku przybędzie stado zwierząt, tak dzisiejsi „nomadzi” wiedzą gdzie i kiedy szukać obrazów, aby poprzez zaspokajanie głodu wiedzy doznawać migotliwości, płynności multimedialnych wrażeń

¹⁷ Pater R. (2013), *Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum* [in:] Majewski P. (ed.), *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, Warszawa, p. 10–15.

„istniejących” w wielowymiarowych kontekstach kulturowych. Zetknięcie się z dziełem zapośredniczone przez osobę edukatora rozwija wyobraźnię, jest odkrywaniem światów niepraktycznych, ale poszerzających ogląd rzeczywistości – zadawanie pytań, dawanie swoich uwag, rozmowa-spotkanie z edukatorem twórczo nawiązującym dialog, stawanie się odbiorcą uczestniczącym w rozumieniu sensu wystawy, a nawet partycypującym w jej kształcie mentalnym.

Edukator muzealny wprowadza w zjawiska współczesnej kultury – wychodząc z punktu, jakim jest wystawa, skupia uwagę na istotowych cechach zjawisk w sztuce czy wprost na konkretnym dziele sztuki, z którym bezpośrednio obcuje i odwiedza muzeum, i reprezentujący je edukator-cicerone (z wł. mały Ciceron – w przenośni ten, który potrafi mówić, a jego język charakteryzuje się bogactwem skojarzeń, a przede wszystkim ten, który dba o sens merytoryczny przekazu).

W starożytnym Rzymie kiedy w domu spożywano się odwiedzin upragnionego gościa, oczekujący go gospodarz witał go przy wejściu koszem kwiatów i owoców. To nie gość przynosił kwiaty, ale ucieszony z jego wizyty gospodarz. Nawiązując do tej tradycji, znajdujący się w budynku Muzeum Sztuki w Łodzi witraż z napisem: „SALVE!” stanowi swoiste powitanie. Tak więc przychodzący do Muzeum gość jest witany i goszczony, podejmowany przez edukatora muzealnego. Edukator muzealny zaprasza do muzeum, prowadzi wykład czy warsztat, ale jest otwarty na zadawane pytania, sam je stawia, czasem oczekując odpowiedzi, a czasem jego intencją jest to, że są to pytania retoryczne, mające zwrócić uwagę słuchaczy na to, co istotne. Empatycznie stawia się w sytuacji odbiorcy i partycypacyjnie, interaktywnie współuczestniczy w zajęciach.

Edukator prowadzi ścieżkami labiryntu wystawy, nie zawsze zgodnymi z tzw. kierunkiem zwiedzania, pobudza, prowokuje do odkrywania własnej interpretacji, zderza z postmodernistyczną hipertekstualnością (np. *Olimpia* Eduarda Maneta i *Olimpia* Katarzyny Kozyry). Ważna w oprowadzaniu jest rozmowa i stopniowe osvajanie przychodzącego gościa z miejscem, które odwiedza. Edukator muzealny odwołuje się do jego uprzedniej wiedzy, do tego, co jest mu już znane, oczywiście; odnosząc się do tego, prowadzi „edukację konstruktywistyczną” (George E. Hein¹⁸). Kolekcja Muzeum jest punktem wyjścia, przede wszystkim dla samego prowadzącego edukację muzealną – do uczenia się, do ciągłego poszerzania i pogłębiania własnej wiedzy, rozwijania wyobraźni i – w końcu – opracowywania pomysłów na przekazywanie wiedzy i zapoznawanie z kontekstami współczesnej kultury, czyli do pełnienia nie do końca sformalizowanej roli edukatora muzealnego.

Wiedzę można zdobywać samemu z różnych źródeł: tradycyjnie z książek, ale i coraz częściej korzystając z internetu. Ale jeżeli nie posiadamy podstawowych umiejętności analizowania i segregowania wiedzy, nie potrafimy oddzielić „śmieci informacyjnych” od tego, co jest ważne, istotne. Kto może nam wskazać właściwe tropy, pomóc przejść przez dżunglę nadmiaru informacji, przemieszanych ze sobą rzeczy ważnych i nieważnych, jak można się uchronić się przed zarzucaną na nas siecią, jak uniknąć pułapek, odnaleźć drogę w labiryncie? Często, niestety, traktuje się internet jako źródło wszelkiej wiedzy, jak mówią młodzi ludzie: „Wszystko jest w Googlach”. Zapomina się, że komputer czy internet są tylko narzędziami, bardzo pomocnymi w pozyskiwaniu

informacji, ale niewystarczającymi jako drogowskazy, którymi można się kierować w życiu. Rolę przewodnika w poznawaniu świata, w porządkowaniu, hierarchizowaniu i wartościowaniu wiedzy pełnią najpierw rodzice, potem nauczyciele w szkole. Warto jednak zauważyć, że programy nauczania są coraz częściej ukierunkowane na przyswojenie wiedzy potrzebnej do zdania egzaminu i rzadko kiedy nauczyciel widzi prowadzony przez siebie przedmiot w sposób komparatystyczny, wielowymiarowy, uwzględniający konteksty.

Edukator muzealny nie tylko „opowiada” (narracja), ale i „prowadzi” (nawigacja)¹⁹. Bezpośrednie zetknięcie z dziełem sztuki jest bardzo ważne, ale często nie wystarcza. To dzięki edukatorowi powstaje możliwość wniknięcia w istotę, sens dzieła sztuki, a urozmaicona edukacja muzealna daje różne możliwości dialogu osobowego, gdzie uczestnik warsztatu i „prowadzący-nawigujący” partycypacyjnie, twórczo współpracują, edukator i uczestnik wzajemnie się od siebie uczą. Warsztaty stają się wspólną drogą poznania, przyjemnością odkrywania tajemnic, zabawą, poruszającą emocjonalnie, pozwalają łączyć polisensoryczne odczucia z odkrywaniem, z poznaniem racjonalnym.

Chcąc podzielić się doświadczeniami pracy edukacyjnej w Muzeum Sztuki w Łodzi, Dział Edukacji, przy współpracy z Pracownią Działań Muzealnych Zamku Królewskiego w Warszawie, zorganizował warsztaty szkoleniowe dla edukatorów muzealnych, pracowników działów edukacji, muzealników. Warsztaty „Sztuka współpracy ze sztuką współczesną” odbyły się w dwóch edycjach w listopadzie 2010 roku i w maju 2011 r. Warsztaty dla muzealników, którzy są lub chcą stać się

¹⁸ Dr Leszek Karczewski o koncepcji George'a E. Heina, vide: Hein G.E. (1998), *Learning in the Museum*, Oxon – New York, q.a.: wykład dr. Leszka Karczewskiego w Dziale Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi z dnia 25 października 2013 r.

¹⁹ Wiktoro M. (2013), *Edukacja muzealna w Muzeum Sztuki w Łodzi – narracja i nawigacja* [w:] (ed.) Zalewska-Pawlak M., *Sztukmistrz XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź.

edukatorami muzealnymi twórczo podejmowały ważne kwestie: jak patrzeć na sztukę współczesną, jak o niej mówić, jakimi metodami posługuje się edukator. Ich celem było pokazanie, że kontakt ze sztuką współczesną, „nawigowany” przez edukatora muzealnego, pozwala jednocześnie poznawać kulturę i jest wskazaniem możliwości poznania intelektualnego i zmysłowego współczesnego świata.

Jednym z warsztatów w ramach spotkania muzealników pod hasłem: „Sztuka współpracy ze sztuką współczesną” był warsztat zatytułowany: *Być jak Tatarkiewicz. „Dzieje sześciu pojęć” sztuki najnowszej: kwadrat, siatka, proporcja, idea, obiekt, zdarzenie.* Najpierw poprzez narrację (wykład) dookreślono jedno z wymienionych pojęć, a następnie przystąpiono do performatywnych działań zainicjowanych przez edukatora. Egzemplifikacja narracji, poprzez bezpośredni kontakt z ekspozycją muzealną, umożliwiła twórczy dialog z edukatorem, a, za pośrednictwem dzieła sztuki, z samym artystą czy z autorem koncepcji wystawienniczej, kuratorem wystawy.

Edukacja muzealna daje możliwość otwarcia jej uczestnika na poznanie kultury lokalnej i globalnej poprzez umieszczenie danego dzieła sztuki czy zjawiska artystycznego w kontekście innych dzieł, historii sztuki, historii kultury; traktowanie dzieła sztuki jako fenomenu, czy wręcz symbolicznego znaku, który daje nam współczesny świat.

Nowe technologie, interaktywne multimedia (na przykład wirtualne muzea) mogą wzmocnić przekaz kulturowy, precyzyjnie ukazać szczegóły, detale, udostępnić globalnie to, co trudno dostępne, ale nie zastąpią bezpośredniego kontaktu z dziełem sztuki, a pośrednikiem i inicjującym dialog osobowy jest właśnie edukator muzealny, swoisty nawigator prowadzący przez niespokojne, ciągle zmieniające się zjawiska współczesnej sztuki i kultury. ■

Małgorzata Wiktorko

Lodz, Poland

malgorzata.wiktorko@neostrada.pl

Keywords: comparative, intertextual, comprehensive museum education

Comparatistic Aspects of Museum Education in Muzeum Sztuki w Łodzi

Abstract

Comparative, intertextual, comprehensive museum education becomes cultural education. It helps to build holistic view of oneself and to understand the permanent character of education: lifelong learning.

Małgorzata Wiktorko, curator in the department of education at the Muzeum Sztuki w Łodzi

A Series of Exercises Inspired by the Book Point and Line to Plane by Wassily Kandinsky, Having an Impact on Conscious Perception of Visual Forms

Tamara Sass

Lodz, Poland

tamarasass@op.pl

Keywords: perception of visual forms, correlation between the abilities to perceive and interpret things, the necessity to decode the visual image, transition from reality to abstraction, the training of fluency and original thinking

I will begin by considering the subject of the article. The project relating to practical exercises for students was based on a book written by Wassily Kandinsky and referred mostly to two areas. The former concerned the correlation between fine arts and music; the latter was connected with systematic and logical exposure of diverse means of artistic expression: the point, the line and the plane. Although I was quite selective while drawing from the content, the title of the book could be the title of the very project with nearly no changes. Perhaps it would be good to add an ellipsis after the word plane. The set of exercises selected by me employs first of all three elements mentioned in the title of the book. It uses them the way letters of the alphabet are used, provoking students to write the whole visual-aesthetical phrases with them. The growing liberty of understanding and constructing these aforementioned *phrases* appearing with

Tamara Sass, MA, graduated from the Academy of Fine Arts in Warsaw. She obtained her doctorate at the Academy of Fine Arts in Lodz. She is an Assistant Professor at the University of Lodz.

every subsequent task initiates, shapes and deepens conscious perception of visual forms.

Why is it so important today to prepare for the perception of art? As Gombrich wrote: "There is no doubt that we are entering the epoch where the image begins to dominate the written word. From this perspective it seems particularly significant to define the potential of the image in the process of communication, to ask if something more effective than the written and spoken language is likely to exist"¹. Nowadays art is an inevitable part of our everyday life no matter whether we want it or not. It influences our cognition and perception of the world, determines our choices and redefines our identity. It appeals to us from screens, posters and billboards. It tempts us, promising creative fulfillment, giving access to omnipresent digital tools or cameras. It acts legally. It has won a comprehensive social acceptance. Scientific and artistic environments concede that we live at the time when art stopped being an elitist value and the egalitarian approach to creativity lets everybody have a go. That *everybody* does not need to be specially, manually gifted. It is enough to have brave and sharp mind, to be able to go beyond a stereotype and use adequate tools generated in the process of technological evolution. Art is everywhere; it becomes a natural communicative necessity, a chance for self-fulfillment in the process of creation and a sophisticated and trendy aspect of recreation. In order to take advantage of the existing situation and to draw from the full offer of art, it is necessary to have a certain scope of

¹ Gombrich E.H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, p. 41

knowledge and skills which form our awareness in that field. In other words it is worth decoding at least a part of that visual image. However, the task is not simple as postmodern art is diverse, liberating, with no specific style, multidisciplinary and exceptionally difficult not only to be understood or defined, but also to be perceived. Even an amateur naturally willing to interpret it might get lost and it could raise a colloquial question: what's going on here?

If we want to understand what the phenomenon of contemporary art is, particularly the one based on the visual image, we have to start saying that the phenomenon is complex. It is complex as it originates from the experiences of tradition, even if it defies it in a conscious way, from personal feelings of an artist who has unlimited creative freedom as well as from the need for commercialization which accompanies e.g. advertising campaigns. It was easier before. A variety of forms was usually disciplined either by a superior idea coming from the spirit of the epoch or the range of technological potential. Those restrictions of the former artist's opportunities let us, today's admirers of art of the past, notice in an incomparably easier way the dominants concerning the form and the subject matter in the art of Egypt, the Middle Ages or the Baroque. Looking for it in the contemporary art we can at most risk an opinion that the lack of dominant is the prevailing feature. Throughout the ages art has preferred to imitate. The need for *mimesis* caused by human delight and curiosity about the world made apt hands reproduce what was observed and preserve what was transient. We discover something from that delight in the words of the great Leonardo, "that all objects, by their likenesses, penetrate the surrounding air, and every image is complete as far as the character, shape and colour are concerned"². The tendency

² Suh H.A. [b.r.], *Leonardo da Vinci. Szkice i zapiski*, [b.m.], p. 99.

towards *mimesis*, being one of determinants of the linear theory of art, can be seen in complexity of forms which are an illusion of reality. It leads from schematic simplifications the prehistoric man used, through imitations of actual forms in the Renaissance, imitations of emotions in the Baroque or using symbols to imitate phenomena and ideas. That diversity of the created and perceived forms is possible due to the fact, that "we can easily react to signs the way we react to views"³.

We have naturally correlated abilities to perceive and interpret things. In one of the preliminary paragraphs of her book *Inne obrazy (Other Images)*, Maria Poprzęcka recalls the terms *oculis corporis* – eyes of the body and *oculis mentis*⁴ – eyes of the soul as those which aptly place the accent between what is more and less objective. Kandinsky describes this dichotomy in a similar way: "Every phenomenon can be experienced in a dual way. However, it does not occur by chance but is associated with the phenomena – both experiences may derive from the nature of the phenomena, from its two aspects: external and internal"⁵. When we are capable of taming the aforementioned dichotomy by means of self-awareness, the subject matter may in a more adequate way comply with the suggested form. The works of art which are going to be created according to the correlation between perception and interpretation can be characterized by a quotation: "Works of art are not mirrors, yet they are endowed with a similar intangible magic of transition which is so difficult to express in words"⁶.

The magic of transition is not only the world filtered by the artist's personality. The context of

³ Gombrich E.H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, p. 55.

⁴ Poprzęcka M. (2008), *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk, p. 5.

⁵ Kandynsky W. (1986), *Punkt i linia a płaszczyzna*, Warszawa, p. 12.

⁶ Gombrich E.H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, p. 85.

the environment works in a similar way. [...], in many of its groundbreaking manifestations, art of the 20th century turns towards objects that do not deserve attention, not only making them worth painting, but also letting them be as such, dignified enough to exist in the field of art.⁷ Depending on the place of exposition an artifact undergoes sacralization or banalization. Nevertheless, the space in the museum or art gallery is not the only location that can increase the value of the exhibited artwork. Promotion can be a result of current social needs, but also business or politics. The work may come to existence for many different reasons, as according to Morris I. Stein's definition: "Creation is a process leading to a new output which is approved of as useful, or accepted by a certain group at a certain time"⁸.

In the light of the great complexity of contemporary art, it is really fundamental for today's art teachers to prepare young people to receive and send visual messages, and "One of the first prejudices which art teachers have to face is a conviction that the aesthetical perfection lies in capturing the object's appearance in a photographic perfect way"⁹.

By suggestions of psychologists the vision is correlated with the other senses. Nonetheless, we can define a certain perceptive hierarchy which is imposed by the level of culture. At present we live in an ocularcentric period – dominated by the sense of vision. Not only has this situation been created by accomplishments in technology which are biased in favour of visual stimuli but it has grown for centuries. The process of raising visual awareness can be tracked down in history. In the

Renaissance Leonardo da Vinci writes about the vision as the most perfect of all things created by God and he develops a reflection concerning the need for ordering vision, e.g. by means of perspective. "All cases in perspective are expressed by five mathematical terms: the point, the line, the angle, the plane and the solid"¹⁰.

As in the Renaissance a conscious versatile Creator mentions the need for ordering the visual stimuli, it is even more significant today when we do not have a chance to focus so contemplatively on a work of art as in the Renaissance. "The contemporary art, especially multimedia art, is premised on the idea that contemplation is excluded. Operating with different, contradictory and strong stimuli precludes concentration, it is – and it is to be – perceived in distraction"¹¹. We have to continuously and quickly filter the surrounding images, as if 'on the run'. We spot them on posters, on display, on the screen or reflected there, we are accompanied by overwhelming optical alternation. Sometimes artists can use that optical dispersion to their advantage; *The Large Glass* by Marcel Duchamp is a good example of that phenomenon. The artist makes that type of viewing an integral part of his work, taking into account the fact that we use our senses to naturally assimilate what is on the glass and behind it. Enumerating specific features of today's art and conditions which are provided for its perception, I make an attempt to indirectly define challenges that should be posed to develop the awareness of art perception. Being aware of the fact that contemporary art is a multifaceted, relative and contextual phenomenon, we realize that it is necessary to decode the visual image and for a start it would be good to return

⁷ Poprzęcka M. (2008), *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk, p. 48.

⁸ Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk, p. 17.

⁹ Gombrich E.H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, p. 84.

¹⁰ Suh H.A. [b.r.], *Leonardo da Vinci. Szkice i zapiski*, [b.m.], p. 92.

¹¹ Poprzęcka M. (2008), *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk, p. 87.

to the basic alphabet of art. "Everything leads us to a conclusion that the term 'Language of art' is something more than only a metaphor; in order to depict the world with images we have to develop the system of schemes"¹². At that moment I will come back to the book by Kandinsky adding that it was strictly connected with the artist's involvement in Bauhaus, where he was appointed by Walter Gropius in 1922. The very title of the book, namely all the elements mentioned there, i.e. the point, the line or the plane are the subject of the subsequent parts of the article and they determine the character of the selected tasks.

Point

The general assumption of the selected series of exercises relies on distracting attention from the meaning of forms and focusing it on abstraction. That kind of 'split' between forms and their meaning is carried out according to a given routine. From the simplest to more and more formal complexity. From the point, through the line, the plane, up to the solid in space. From purely compositional play with the form to conscious formation of an image so that the idea could be exposed. Like Kandinsky, I suggest beginning to teach the alphabet of art with the point. From the point which has its specific meaning in the sentence, whereas beyond the sentence it "becomes independent as a self-reliant existence, and its foregoing dependence on convention transformed into internally deliberate conditioning"¹³. In Kandinsky's book that self-reliant existence is additionally 'tamed' by correlations with sound; a small point sounds quietly, a large one is noisy. I used the dialogue of the visual form with sound

in the first exercise *Quietly – loudly*. The main task was to present the borderline value between the state of silence and noise with the use of the point or its optical suggestion and the plane of square as the background for the composition. It yielded a wide range of astonishing visual solutions. On the plane there were quite big well-developed points resembling planes marked by a subtle contour and little points 'screaming' with black against a white background. The search for the right proportion of the size and saturation was one of the suggested directions. The second one was to search for values within the point itself. The point's filling was based on value transitions (Fig. 1, 2); it was divided into black and white areas or created on the basis of multiplied circles (Fig. 3). The third direction was associated with the point's location on the plane. Under extreme circumstances the point only touched the square, hooking it with a small fragment, or it appeared as a fragment of a shadow. The search for the sound of the point on the plane was not merely limited to the first exercise. To check validity and awareness of this search, I suggested changing the context.

In the next task *Point in nature – point's nature* it was to be deprived of the previous rigidly geometrical asylum and found in nature where it actually does not exist as a merely mathematical value. Therefore students got insight into nature looking not for the mathematical value but for the point which, according to Kandinsky's definition, is "...the most precise continuous message expressed in a short, tough and fast manner"¹⁴. A photographic patchwork consisting of more than a dozen selected photos presented various kinds of points. The points featured as buttons, lights in the sky, interiors of

¹² Gombrich E.H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, p. 108.

¹³ Kandyński W. (1986), *Punkt i linia a płaszczyzna (Point and line to plane)*, Warszawa, p. 23.

¹⁴ Kandyński W. (1986), *Punkt i linia a płaszczyzna (Point and line to plane)*, Warszawa, p. 29.

flowers, machine knobs... The photographed elements were taken out of the context in which they were stuck and from now on they became an abstracted component of the composition (Fig. 4, 5). There was a transfer from the object-oriented thinking to the form-oriented thinking. Similar play with the point can be found in the book by Richard Poulin discussing the fundamentals of graphic design¹⁵, as well as in the mature photographic work. In the photograph titled "Commemoration of Defeat 2", ruins of the shipyard Toyokawa, Japanese photographer Tomatsu Shomei shifts from reality to abstraction, transforming a factory wall damaged by bullets into a blaze of dispersed light points¹⁶.

Line

When introducing the second 'letter' of the 'alphabet of art' to the project, it is easy to observe that it is much different from the aforementioned point. The difference seen most of all in its dynamism which is translated into the form of the imitated geometrical line. Why imitated? Quoting Kandinsky: "The geometrical line is invisible. It is a trace of a moving point..."¹⁷. Dynamism of the line, providing an opportunity to operate with direction, allows for creating new values of compositional solutions.

New spaces of formal complexity were used in the next exercise whose subject was based on Kandinsky's terminology ***Compositional diptych based on free straights in central and non-central arrangement***¹⁸. Drawing from the author's assumptions concerning the relations of line to plane it became

a challenge to form two contrastive arrangements with the use of a limited range of means of artistic expression. That a limited palette of formal solutions is not a restriction but a challenge can be proved by students' diverse and original works which I will discuss below, but also the experience of renowned artists. I will quote Igor Stravinsky's words which come from a fragment of a lecture given at Harvard University in 1939: "My freedom lies in moving within a narrow frame which I personally set for each of my undertakings. I would even say that the more narrowed and restricted my operational field is, the more obstacles I have to tackle, the greater and more significant my freedom is"¹⁹. The same kind of discipline, a demanding decision and responsible consistency in order to achieve the artistic optimum by means of elimination is present in the statement by painter Bridget Riley: "...as the modern artists are not externally limited, it means that they became free to be self-disciplined, (...)"²⁰. Working out that kind of discipline is one of the goals set by the project under discussion. It seems obvious that the discipline is first trained in a situation when the restriction is imposed externally, to be finally replaced by the artist's own decision. The students' works limited by the selected subject presented a vast array of solutions. Preserving the aesthetic cohesion within the frame of diptych, the compositions were simultaneously in clearly dichotomic relation to one another; flat vs. spacious (Fig. 6), geometrical vs. manual. Two solutions were particularly worth attention. A diptych where the line, by its arrangement and concentration, was rendered not as a line itself but as a solid in space, and a work where the line loses its identity, becoming the background, or the other way round (Fig. 7).

¹⁵ Poulin R. (2011), *Język projektowania graficznego*, Warszawa, p. 17

¹⁶ Jeffrey I. (2009), *Jak czytać fotografię. Lekcje mistrzów fotografii*, Kraków, p. 338

¹⁷ Kandyński W. (1986), *Punkt i linia a płaszczyzna (Point and line to plane)*, Warszawa, s. 55.

¹⁸ Ibidem, p. 61.

¹⁹ Gombrich E.H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków, p. 62.

²⁰ Ibidem, p. 162.

Figure 1

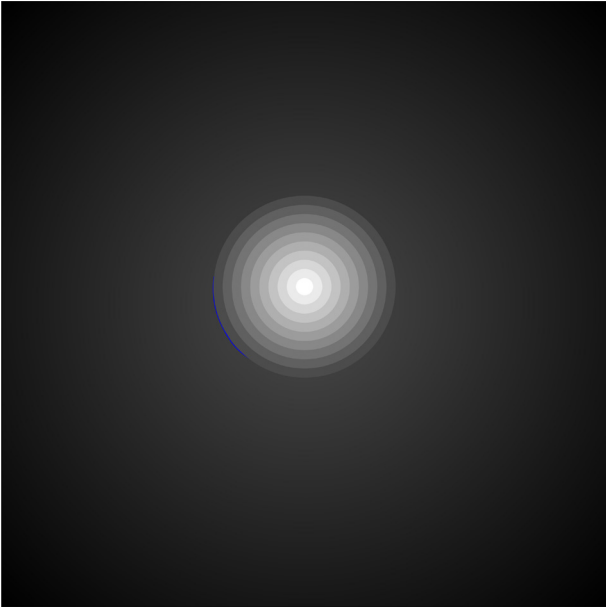


Figure 3

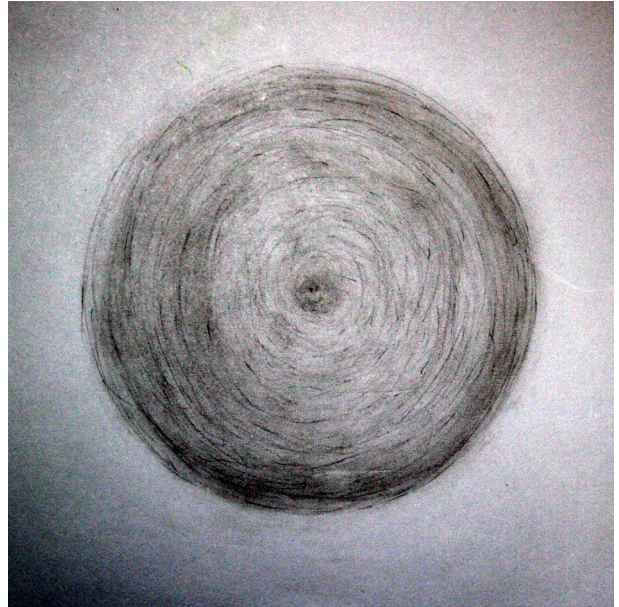


Figure 2

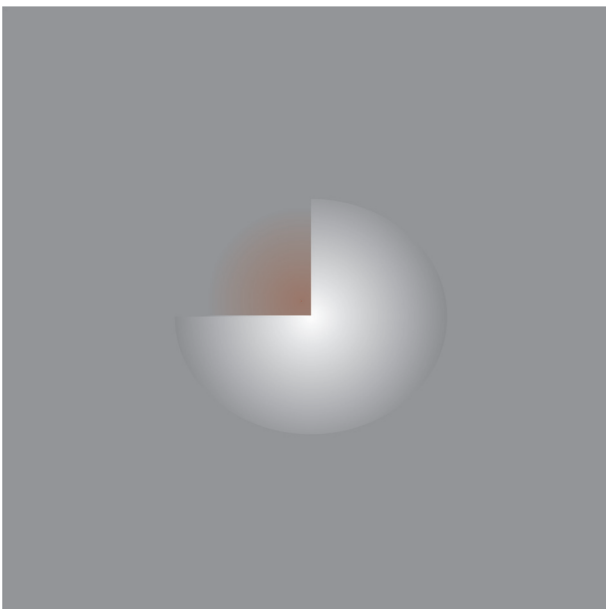


Figure 4



Figure 5

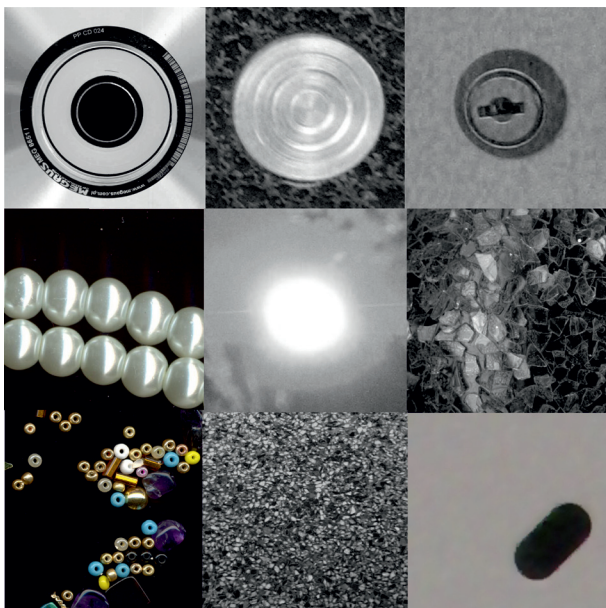


Figure 6

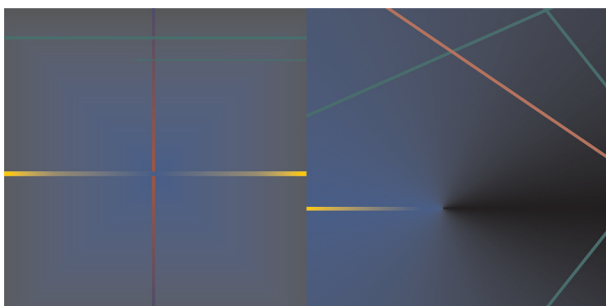


Figure 7

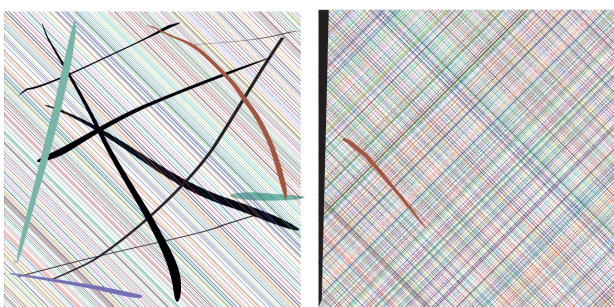


Figure 8

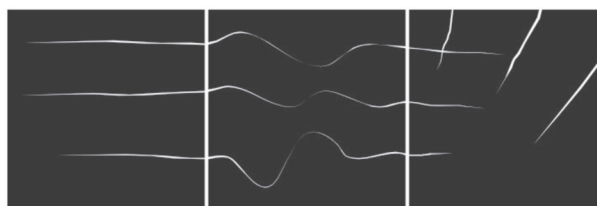


Figure 9



Figure 10



Figure 11

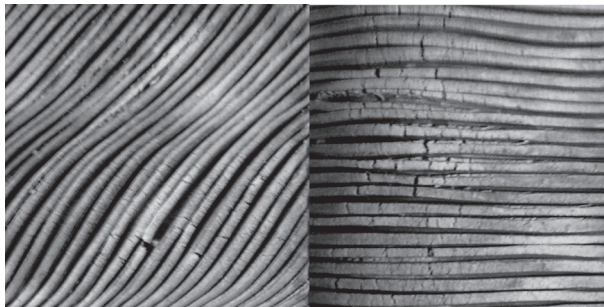


Figure 12

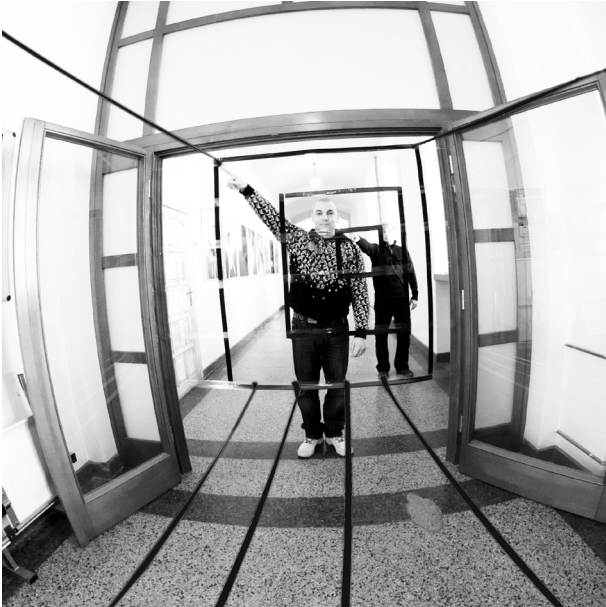


Figure 13



Figure 14

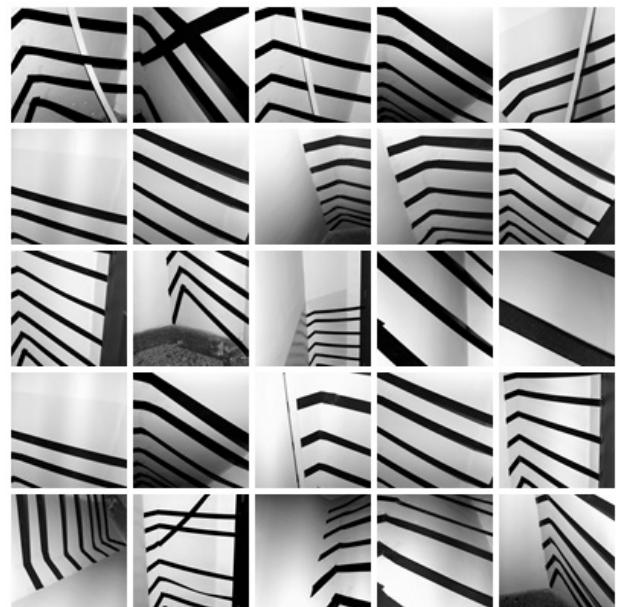


Figure 15



Figure 16



Figure 17



Figure 18

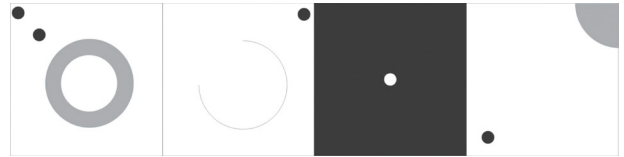


Figure 19

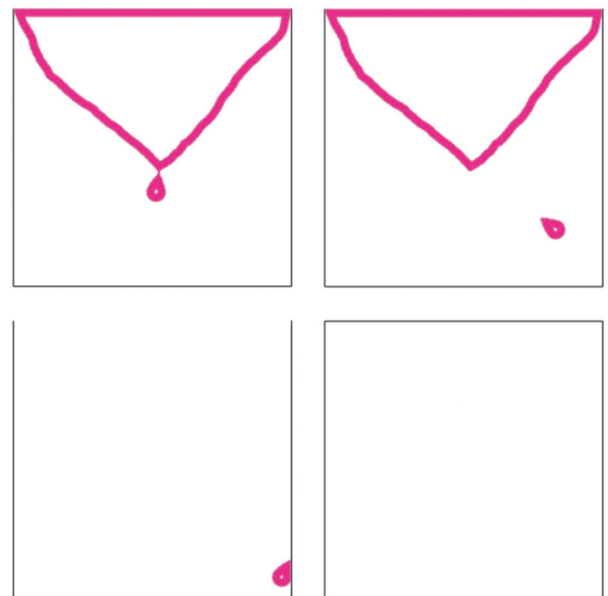


Figure 20

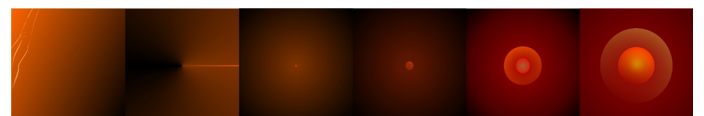


Figure 21

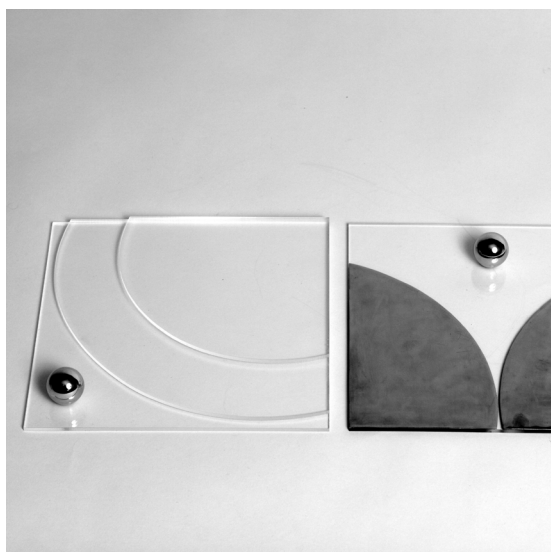


Figure 22



Figure 23



Figure 24

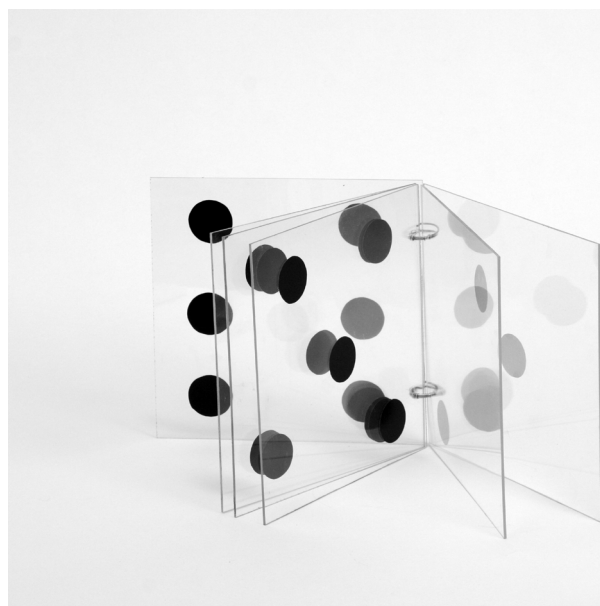


Figure 25



Figure 26

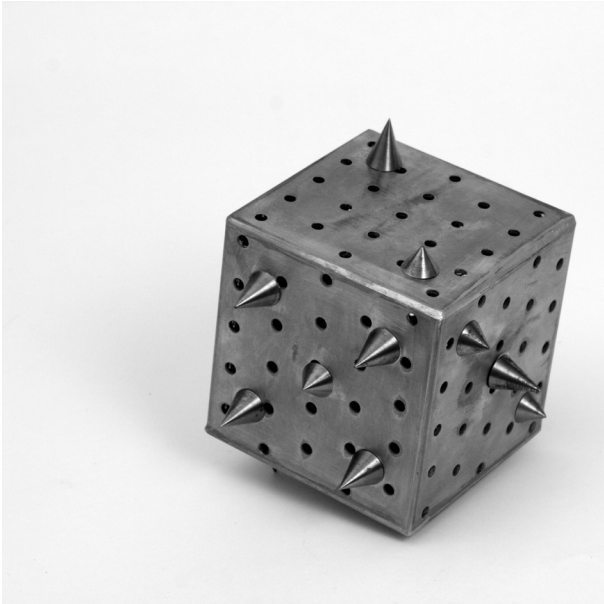


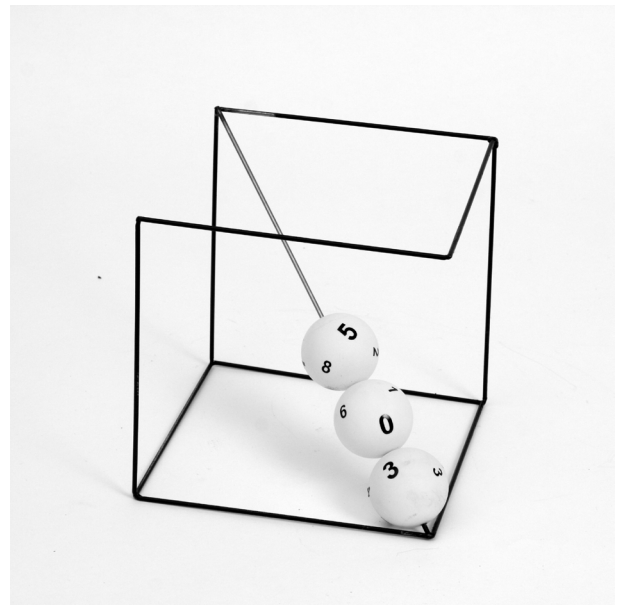
Figure 28



Figure 27



Figure 29



Another exercise involved the return to the correlation between music and image. A search for the right form and the precise line in order to illustrate the subject ***Line in music – jazz, rock, the classics***. Freedom to choose means of artistic expression was limited to lines composed on square planes. The whole was to contribute to an aesthetically coherent triptych and the succeeding squares were to illustrate one kind of music. Discussing the advantages of the exercise I focus on two selected works. One of them is very concise in its expression; it operates with the line of the same type, each time changing its location and, as a result, the compositional message. Moreover, the triptych is joined by lines which go beyond the boundaries of one individual composition (Fig. 8). What is fascinating here is the precision of the form and sophisticated character of the proposed arrangements. The similar conciseness can also be easily observed in the other triptych. This time the student began with a painterly gesture, which once is a stain of spilt paint, an intentional brushstroke or a painterly gesture converted into precisely drawn lines. Intensifying the natural expression of the line introduced a coincidence with dynamism of the specific kind of music. Additionally the shapes of instruments emerging from the line are a subtle indication of an object and an apt aesthetic declaration (Fig. 9). In this case the instrument is a sign rather than an object, in consonance with the quotation: “Thus the presented objects cannot be perceived merely as objects. They should be regarded as signs, words”²¹. In both triptychs the capacity to recognize the type of music is out of question. The effective messages are highly adequate for the subject and a sophisticated aesthetic

value disciplined by the principle of economy in art, which assumes that only absolutely necessary elements should be preserved.

Still concentrating on the line as the basic compositional material I suggested that this time students should resign from correlation of vision and hearing exploited earlier and focus on the sense of touch. The diptych ***Touch of the Line*** was intended to create an arrangement of line generated spaciouly, in constrictive compositions e.g. static – dynamic, open – closed. That kind of line could have a positive or negative value, could be a convex trace or a slit (Fig. 10, 11). Fired ceramic forms which were created were exhibited on the school premises so that an invited group of students could make a specific diagnosis of the sculptural projects. The goal of the students mentioned above was to create drawings on the basis of forms that they had ‘observed’ earlier only by touch. The parallel between spacious forms and the drawing provided the additional pretext for discussion on interpretation of the line and the reflection on coordination of senses and imagination.

A creative challenge which closed the cycle of tasks inspired by the line was the winter *plain air* for students of the second year of Graphic Arts at PWSZ in Głogow. Titled: ***Re-definition of the image of an interior by introducing graphic elements in the form of line repetitions***, it was intended to evoke a visual change in a given space. Students had a long elastic black tape and the school halls at their disposal. Hooked on the door jambs, arranged on the floor or stuck on window panes, the tapes made the interior deconstructed, evoking an illusion of some additional bend of the wall and the multi-plane effect. Some students multiplied the existing lines e.g. naturally emerging from stairs or chairs’ legs, making an impression of an abstract

²¹ Poprzęcka M. (2008), *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk, p. 67.

image (Fig. 12, 13, 16, 17). The final effect in the form of a set of photos was either a polyptych or a unique narrative mosaic. The lines visible in the photos made the interior unreal and due to this idea it was possible to concentrate on the structure and abstract aspect of the created compositions (Fig. 14, 15).

Plane

The square in the succeeding exercises is, on the one hand, a plane limiting the compositional arrangement. On the other hand, it is a significant thematic aspect. **Square conception** was a complex task consisting of a few stages. The first one is based on operating with form on plane in order to illustrate a comprehensive and abstractly presented phenomenon of conception. Despite the necessity of deriving the formal search from the line and the point, students were encouraged to seek unconventional ways to generate them. The training of fluency and original thinking had to include not only the area relating to the structure of the compositional arrangement but also the search of disciplines, techniques and ways to creatively generate visual effects. Thus one of the works was a graphic print in the technique of soft-ground etching, and the line was a print of a string. The process of conception was suggested by taking out single fibres from the structure of a plaited string. The next stage of *Square conception* was to create narration in the following compositions, regarding the first one as an inspiring frame though not necessarily the first in the sequence. The cycle created in this way was not supposed to be like a time lapse film but rather concentrate on the key moments of the story (Fig. 18). Time and space thinking expressed in abstract-geometrical arrangements required specific formal discipline

and creative imagination because the goal was not only the expression of the phenomenon but the expression of the phenomenon in time. The thing that was interesting here was the way students juxtaposed particular squares, which provided the opportunity to observe action in a non-linear story. They closed their stories arranging squares in rows (Fig. 20), columns or ordering them into coherent central forms (Fig. 19).

The next subject **Freedom**, with a variety of potential interpretations, resigned from the aspect of time in favour of space, with a consistent use of the square, the line and the point. The necessity to change the direction of transformation of output forms resulted in works such as a diptych composed of the arranged fragments of circles made of transparent acrylic glass or burished metal, pointed with a metal pellet. Each of the diptych's compositions accentuated freedom by a different type of correlations. Once it was otherness of the spacious opaque pellet juxtaposed with the transparent flat acrylic glass form. On another occasion it was a coincidence between the metal pellet and the metal plane (Fig. 21). There was a student who used the pane of glass to carve thickly multiplied circles. The transparent full-format pane was placed in space so that it could be possible to watch changing photos of faces placed on it (Fig. 22). Using the pane which filtered and distorted shapes in the photos, the work resembled colorful Hyperrealist portraits by Close, looking like a glass brick kaleidoscope.

Playing with the context of the created visual forms we can use optical illusions but also the ambiguous meaning attributed to objects. *Object: Breakfast in Fur* by Meret Oppenheim or *A Dangerous Gift* by Man Ray playfully treat conventions and stereotypes. That kind of Dada joke relating to

reality was a starting point for the last exercise *A Dysfunctional Dice*. A search for an adequate visual response originating, as in the previous tasks, from the point, the line and the plane, was to introduce us to a creative act which would involve all three elements proposed by Arthur Koestler: the aesthetic, cognitive and humorous one²². In order to be able to discuss, at least superficially, the created works, I would like to introduce some categories according to which we could analyze them. Thus within the category of change of shape a dice in the shape of cylinder, sphere or a book was formed (Fig. 23, 24). Sometimes the change was a result of the material used, that is why an earthen form was deliberately crushed (Fig. 25) and a cardboard dice had one wall open, which was associated with an open box. In the category of the value diversifying walls of the dice the idea was to use studs (Fig. 26), lines etched in metal (Fig. 27), digits, stripes and other geometrical forms instead of traditional dots. One of the most complicated dice with equivocal structure is an openwork form with mobile pellets placed diagonally (Fig. 29). Within the next category introducing an additional element disturbing the result reading, two similar cubes were constructed made of acrylic glass, with a solution hidden inside the objects. One of them contained an extra little black cube which covered at least one of the dots located on the external wall of the work (Fig. 28). The latter was filled with a dozen of dice which featured contradictory results. *A Dysfunctional Dice* was a unique round-up of knowledge and skills trained in the previous exercises. It included challenges relating to shaping form on plane, aesthetic potential of the line and points, or the necessity for communicative precision. With regard to the

complexity of the challenge and perversity of projects, they evoked a particularly hot discussion on the form and the ambiguous reading of the visual image. All the projects designed within the subject Visual Structures, at the faculty Graphic Arts PWSZ in Głogów, had their special punchline in the form of an exhibition in the school gallery and the exhibition catalogue.

The educational imperative in the area of art, with a particular emphasis placed on the ability to recognize the codes of culture is rooted in the situation that can be observed today. The atmosphere of freedom and an egalitarian approach to art helps to create works of art diversified as far as the content and form are concerned. A variety of disciplines and lack of style of contemporary art confuse the viewers. The factor that makes it even more difficult is the fact that a part of iconography that is applied belongs to Pop culture and should be commonly recognized. People often feel embarrassed when they do not understand the message of contemporary art. On the one hand they resign from visiting a museum or an art gallery, feeling reserved towards the sacred character of the exposition offer, on the other hand some innovative activities based on happening or performance realized in a 'common' urban space evoke anxiety or disdain, being a result of lack of traditionally understood form or craftsmanship. The cycle of tasks described above is an introduction to perception of contemporary art, it is to work out comprehension of complexity of visual messages and their specific character depending on whether they belong to applied arts or fine arts. Nowadays a major part of the social dialogue incorporates images. Thus the necessity to receive and send visual messages forces us to learn the basic principles of their construction. The knowledge of those principles will not only let us enjoy a better contact with what

²² Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk, p. 99.

is happening in the field of fine arts, which makes us sensitive and provokes reflection, but it also helps us feel safer in the world of advertisements which can be strident and manipulative.

The cycle of exercises inspired by Wassily Kandinsky's book was carried out with students of:

- 1st and 2nd year of the course Graphic Arts at the Institute of Humanities of the National High Vocational School in Glogow within the subject **Visual Structures**.
- 3rd year of the course Education by Art at the Faculty of Education, at the University of Lodz within the subject **Forms and techniques of fine arts**.
- 3rd year of the course Graphic Arts at the Faculty of Physics and Applied Computer Science at the University of Lodz within the subject **Space formation in fine arts**.
- 1st year of the course Graphic Arts at the Faculty of Fine Arts and Design, at the University of Computer Sciences and Skills in Lodz within the subject **Issues of composition and visual perception**.
- 1st and 2nd year of the course Graphic Arts at the Social Academy of Sciences in Lodz within the subject **The Studio of Composition**. ■

Tamara Sass

Lodz, Poland

tamarasass@op.pl

Keywords: perception of visual forms, correlation between the abilities to perceive and interpret things, the necessity to decode the visual image, transition from reality to abstraction, the training of fluency and original thinking

A Series of Exercises Inspired by the Book Point and Line to Plane by Wassily Kandinsky, Having an Impact on Conscious Perception of Visual Forms

Abstract

The article starts with discussing an ocularcentric character of the epoch where the image begins to dominate the written word, which in turn determines the specific character of contemporary art, diverse, liberating, with no specific style and multidisciplinary. In the light of the aforementioned complexity of art it is necessary to order the visual stimuli. As one of the most significant responsibilities of art teachers is to prepare young people to receive and send visual messages, the article in its fundamental part is dedicated to a presentation of a cycle of exercises inspired by the book Point and Line to Plane by Wassily Kandinsky. They aim at raising awareness of art mentioned above. It is a proposal of activities referring to the basic alphabet of art, directing our attention to abstraction. That kind of 'split' between forms and their meaning goes ahead according to a certain rule, from the simplest to the most formal complexity. From the point, through the line, the plane, up to the solid in space. Tasks are designed in the way that they focus on discipline originating from the principle of economy in art. They are to draw our attention to correlation between the image with sound, the sense of touch, time and space.

Tamara Sass, MA, graduated from the Academy of Fine Arts in Warsaw. She obtained her doctorate at the Academy of Fine Arts in Lodz. She is an Assistant Professor at the University of Lodz

Hermeneutyczno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu

Dagmara Ratajczak-Parzyńska

Warszawa, Polska

d.ratajczakparzynska@gmail.com

Słowa kluczowe: symbol, dydaktyka symbolu, hermeneutyka, pedagogika religii

Wprowadzenie

Rozmyślenia na temat symbolu nie stanowią poszukiwań punktu wyjścia, lecz pochodzą od istniejących już sensów wyłaniających się z obszaru mowy, w której te sensy były wyartykułowane. „Rozmyślanie nad symbolem wychodzi od mowy pełnej i od sensu już zastanego, wychodzi ze środka mowy, która już rozległa się była i w której wszystko już w pewien sposób zostało powiedziane; chce być po prostu myśleniem we wszystkim i z wszystkim, co ono zakłada; pierwszym jego zadaniem nie jest znalezienie dla siebie początku, lecz odzyskanie pamięci pośrodku słowa”¹. Przytoczona metafora zapowiada dość szerokie ujęcie problematyki symbolu i akcentuje jej wagę, gdyż łączy się z cechami epoki, w której żyjemy, odnosząc się do P. Ricoeura, który zauważa, że „moment

¹ Ricoeur P. (2003), *Symbol daje do myślenia*, przeł. S. Cichowicz [in:] *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa, p. 62.

Dagmara Ratajczak-Parzyńska, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

dziejowy filozofii symbolu jest momentem zapomnienia, ale też momentem odnowy. Zapomnieniu uległy hierofanie, w zapomnienie popadły znaki sacrum, człowiek utracił poczucie przynależności do sacrum”². Zapominanie i niejasna świadomość spowodowały odnowę i przyniosły próbę przywrócenia mowie jej dawnej postaci. Dzisiaj, kiedy język staje się coraz bardziej ścisły, techniczny, dostrzegamy jego ubóstwo i na nowo poszukujemy różnorodności, aby wzbogacić zubożałą mowę. To, czy bogactwo językowe ulegnie zredukowaniu, czy też nastąpi proces przeciwny, zależy tylko od danego pokolenia ludzi. Jak zauważa P. Ricoeur, pomimo że współcześni są ekspertami w dziedzinie filologii, fenomenologii, egzegezy, psychoanalizy³, to jednak zgubili gdzieś bogactwo mowy, jej symbolikę w nieokrojonej postaci⁴.

Rozważania na temat symbolu, procesu jego tworzenia, a także rozumienia należy odnieść i osadzić w ramach praktycznych, a konkretnie – odnieść do symboliczno-dydaktycznego kontekstu. Jak zauważył R. Guardini, nasza zdolność symboliczna powoli zanika, niegdyś silna rzeczywistość ducha traci na znaczeniu, a w nasze życie wdziera się rzeczywistość abstraktu. Zasadnym zdaje się podbudowanie naszej rzeczywistości duchowej, tak aby obudzić w bycie ludzkim zdolności symboliczne. Dlatego tak istotna jest dydaktyka symbolu, która pobudza ludzką zdolność konstruowania

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

symboli do zmysłowego postrzegania i dogłębnej ekspresywności⁵, a także daje do myślenia o symbolu w całym jego bogactwie.

Podając tematykę dydaktyki symbolu, autorka miała na celu przedstawienie hermeneutycznego ugruntowania pedagogiki religii odniesionej do edukacji powszechnej. Należy w tym miejscu podkreślić, że symboliczne treści nie przynależą wyłącznie do sfery religijnej, lecz odgrywają także niemałą rolę w innych obszarach kultury – między innymi w edukacji.

Istotę rozważań stanowi hermeneutyčno-pedagogiczne ujęcie dydaktyki symbolu jako pedagogiczno-religijna koncepcja powstała w Niemczech⁶. Przedstawione zostały aktualne koncepcje dydaktyki symbolu, mianowicie katolicka H. Halbfasa i protestancka P. Biehla. W swym zamierzeniu Halbfas odnosi się do zmysłu symbolicznego, tak aby człowiek znów mógł komunikować się za pomocą symboli i stał się zdolny do bezpośredniego postrzegania w symbolach istotnych przekazów. Z kolei Biehl rozwinął hermeneutyčno-krytyczną koncepcję symbolu. Koncepcję ową budował na fundamencie „integratywnej hermeneutyki”⁷ symbolu Ricoeura.

W Niemczech dydaktyka symbolu wprowadziła ożywienie na gruncie pedagogiki religii, przenikając do teorii nauczania, co wywołało poruszenie także w dydaktyce ogólnej, która zaczęła odkrywać sens symbolu na drodze kry-

tycznej hermeneutyki. To z kolei doprowadziło do reorganizacji procesu nauczania.

W polskojęzycznej literaturze przedmiotu wagę dydaktyki symbolu odwołującej się do poznania hermeneutycznego podkreślają między innymi Bogusław Milerski i Cyprian Rogowski. Zdaniem Milerskiego: „Koncepcja dydaktyki symbolu stanowi istotną przesłankę dla współczesnej pedagogiczno-religijnej hermeneutyki treści kulturowych. Była ona sformułowana przede wszystkim z perspektywy hermeneutyki symbolu jako treści i materiału dydaktycznego”⁸. W słowach: „Symbole przemawiają mocą zakorzenienia w życiu i logosie, ale zarazem ich transfer dydaktyczny musi uwzględniać dyskursywne konstytuowanie się znaczeń”⁹, ujął Milerski istotę wymiaru komunikacyjnego dydaktyki symbolu i jej hermeneutyczną interpretację, która z pedagogicznego punktu widzenia może stać się pomostem do zrozumienia symbolicznych treści doświadczanych przez ludzi. Trzeba zatem podkreślić, że celem artykułu nie jest wyjaśnienie, czym jest dydaktyka symbolu i jakie są jej metody, lecz unaocznienie jej sensu i wskazanie możliwości wykorzystania symbolu w dydaktyce.

Szkic historyczny dydaktyki symbolu

Przedstawiając zagadnienie, jakim jest dydaktyka symbolu, należy choć pobieżnie zaprezentować historię rozwoju pedagogiki religii, zwracając szczególną uwagę na istotny aspekt socjokulturowy, a także socjohistoryczny¹⁰. Ostatnimi czasy rozgorzały dyskusje na temat konieczności rekonstrukcji założeń pedagogiki religii. Już

⁵ Guardini R. (1992), *Liturgie und liturgische Bildung*, Mainz, p. 20–39.

⁶ Dydaktyka symbolu powstała na gruncie pedagogiki religii w Niemczech, gdzie szukano takiej dydaktyki, która odmieniłaby i ożywiła teorie nauczania.

⁷ Biehl P. (1980), *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik* [in:] Behl P., Baudler G. (red.), *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundlagen der Religionsunterrichts*, (red.), Frankfurt/Main, p. 73.

⁸ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa, p. 168.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

w latach 70. XX wieku pedagogika religii zaczęła wykorzystywać „teorię curriculum¹¹”, która inspirowana była pedagogiką szkolną. Doświadczenie, do którego odnosi się pedagogika religii, jest ściśle powiązane właśnie z tą teorią. Nieco później, bo w połowie lat 70. XX wieku, Synod niemiecki¹² nadał nowy sens pojęciu korelacji¹³, które stanowiąc będzie punkt odniesienia niniejszych rozważań nad dydaktyką symbolu. Konsekwencją prowadzonych dyskusji było wprowadzenie do pedagogiki

¹¹ Pojęcie „curriculum” wyjaśnia C. Rogowski [vide: C. Rogowski (1997), *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin, p. 49–59]. Autor wskazuje na istotność tego terminu, który powstał w roku 1688, a po raz pierwszy ujrzał światło dzienne w książce *Polyhistor* Morhafa. Stanowiła ona cenną analizę składników procesów dydaktycznych, jednak popadła w zapomnienie. Teoria ta odrodziła się ponownie w XX wieku: przywędrowała z Ameryki jako nowość w dziedzinie psychologiczno-pedagogicznej, stanowiąc znakomity konglomerat koncepcji nauczania i koncepcji organizacji oświaty. Teoria ta odegrała ważną rolę w reformie oświaty, jako że sformułowała nowe cele i zadania szkoły, służące temu, aby uczniowie mogli osiągnąć umiejętności konieczne i niezbędne w życiu dorosłym. Wszakże wymagania uczniów, a także różnych środowisk były odmienne, dlatego misja ta okazała się niebywale trudna. Ostatecznie zawarto kompromis, formułując cele całościowe i globalne, charakteryzujące się różnorodnością i dostrzegalną wszechstronnością. T. Wilhelm upatrywał w tym powrotu do tradycji, gdyż tylko jej znajomość prowadzić może do rozwoju myśli i działania w teraźniejszości. Według W. Klafki, P. Heimanna i W. Schulza olbrzymi potencjał dydaktyczny ma już samo kształcenie ucznia, gdyż uwzględnia aspekt wychowawczy. Przeprowadzając szereg badań empirycznych, badacze doszli do konkluzji, że reguły procesu dydaktycznego nie mogą dotyczyć tylko rodzaju przekazywanych treści, lecz powinny zawierać również kluczowe cele i metody. Doprowadziło to do eksploracji trzech elementarnych składników procesu nauczania, a są to: treść, cele i metoda, które mają decydujące znaczenie dla efektywności procesu dydaktycznego. Teoria „curriculum” zmieniła dotychczasowe spojrzenie na naukę religii, która przez stulecia swoją dydaktykę opierała tylko na teorii. „Curriculum” dała świadomą możliwość odstąpienia od nauczania opartego wyłącznie na treści, nadając edukacji nowe oblicze i koncentrując się na osobie, a także jej relacjach interpersonalnych.

¹² Synod niemiecki trwał w latach 1971–1975. W obradach tych uczestniczyli przedstawiciele wszystkich niemieckich diecezji. Ustalono istotne punkty, dotyczące rozwoju i przyszłych działań w zakresie dydaktyczno-pedagogiczno-religijnych działań. Zostały one zebrane i wydane w dokumencie *Religionsunterricht in der Schule*. Z punktu widzenia niniejszej pracy istotne było przyjęcie pojęcia symbolu, a także dydaktyki symbolu w pedagogice religii (vide: C. Rogowski (1997), *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin, p. 20).

¹³ Lekcja religii pod wpływem dydaktyki korelacji została poszerzona o aspekt pedagogiczny.

religii pojęcia symbolu oraz koncepcji dydaktyki symbolu, mających niebagatelne znaczenie dla dalszego rozwoju tej dyscypliny. Rozwój i recepcja powyższych pojęć ma kluczowe znaczenie dla dalszego upowszechniania się i konkretyzacji terminu dydaktyki symbolu¹⁴.

Pod koniec lat 60. XX wieku nauczanie religii w Niemczech dotknął poważny kryzys. Dochodziło wówczas do protestów uczniów, masowo wypisujących się z lekcji religii, którzy uważali, że zajęcia te mają archaiczną postać, niesłużącą rozwojowi i pogłębianiu wiary. Podważano dotychczasową koncepcję pedagogiki religii, wymuszając daleko idące zmiany w koncepcji nauczania religii w szkole. Odpowiedzią na potrzebę owych reform stało się opracowanie nowych koncepcji nauczania religii, opartych na podbudowie hermeneutycznej, i wprowadzenie ich do szkół¹⁵. Punktem odniesienia dla dydaktyki religijnej pozostała Biblia. Biblijne treści przedstawiano w formie literackiej, akcentując ich kulturowe, geograficzne i polityczne znaczenie. To jednak tylko spotęgowało niechęć do uczenia się tego przedmiotu. Uczniowie nie czuli potrzeby zgłębiania religii, gdyż w żaden sposób sfera ta nie dotykała ich osobiście, nie czuli z nią jakichkolwiek więzi¹⁶.

Remedium na dotychczasowe niepowodzenia w nauczaniu religii była koncepcja pedagogiki religii odwołująca się do wspomnianej teorii „curriculum”. Owa teoria otworzyła nowe horyzonty przed edukacją religijną, kładąc nacisk na przyswajanie wiedzy w takiej postaci, która pozwoliłaby uczniom przewyciężyć teraźniejsze

¹⁴ Rogowski C. (1997), *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin, p. 49–59.

¹⁵ Ibidem, p. 37.

¹⁶ Spiegel E. (2007), *Korelacyjna dydaktyka symboliczna* [in:] Rogowski C. (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Warszawa, p. 329.

i przyszłe trudności życia codziennego¹⁷ Zjawisko rosło w siłę, konsekwentnie umacniając naukę religii w szkołach (choć, jak się później okaże, jednak nie do końca skutecznie).

Zaimplementowanie teorii „curriculum” do procesu dydaktycznego pozwoliło zwrócić uwagę na problemy egzystencjalne uczniów, a to z kolei sprawiło, że wiara chrześcijańska w zderzeniu ze skonkretyzowanymi doświadczeniami ludzkimi odzyskała swoje znaczenie, prowadząc do odnalezienia zagubionego gdzieś sensu życia. Od tej pory lekcje religii opierały się na przekazie wiary odnoszącym się do sytuacji życiowych, zarówno terażniejszych, jak i przyszłych, co z kolei niosło niebezpieczeństwo nadmiernego skupienia się na problemach egzystencjalnych. Edukacja religijna zaczęła zmieniać się w przekaz o charakterze socjologicznym: poprzez refleksję psychologiczno-socjologiczną pozwalała zgłębiać zagadnienia życia codziennego, tracąc tym samym swój *stricte* religijny charakter¹⁸. Takie połączenie treści socjologicznych, dotyczących sytuacji życiowych, z treściami religijnymi (biblijnymi) okazało się „niezrozumiałą paplaniną”, w której antropologiczno-pedagogiczne wątki mieszały się z prawdami teologicznymi, co z czasem powodowało problematyczność realizacji nauczania religii. Wobec braku konkretnych wytycznych co do celów i modelu nauki, stopniowo do łask zaczęła powracać koncepcja nauczania biblijnego, co mogło po raz kolejny w historii pedagogiki religii doprowadzić do zniechęcenia uczniów i opuszczania przez nich lekcji religii¹⁹.

Synod niemiecki, określając nauczanie religii jako oparte na „modelu konwergencji”²⁰ i dostrzegając w tym pewnego rodzaju niebezpieczeństwo, dał wyraźne wskazanie, iż tendencjom tym należy się przeciwstawić. Zaczęto szukać nowych rozwiązań, które godzić miały ze sobą założenia różnych teorii i koncepcji pedagogicznych. W ten oto sposób powstał zarys nowej dydaktyki, zwanej dydaktyką korelacji. Do jej priorytetów należało pogodzenie perspektyw pedagogicznych z teologicznymi, zgodnie z założeniem, iż „człowiek znajdujący się w obecnej rzeczywistości, szukający prawdy, winien interpretować swoją egzystencję w świetle prawa Bożego, wiary i tradycji biblijnej”²¹. Tak więc rodząca się dydaktyka korelacji miała jasno określać proporcje, w jakich miały być realizowane cele świeckie oraz religijne. Inaczej rzecz ujmując, miała ona prowadzić do powiązania prawd wiary i doświadczeń człowieka, dotyczących jego aktualnej sytuacji życiowej. Aspekt ten podkreśla również P. Tillich, uznając za kluczowy nie tylko na gruncie dydaktyki katolickiej, ale również protestanckiej, jak i innych wyznań²². Według Tillicha dydaktyka korelacji, posługując się metodą stawiania pytań egzystencjalnych i poszukiwania na nie teologicznych odpowiedzi, prowadzi do zaktualizowania wykładni treści wiary. Należy tutaj wspomnieć, że współcześnie teoria ta skupia się nie tylko na kwestiach egzystencjalnych, jednostkowych, ale również podnosi problemy społeczno-polityczne²³. Zaobserwować można również pewną zależność, która, jak się wydaje, ma charakter zwrotny – otóż wiara

¹⁷ Rogowski C. (1999), *Hermeneutyczno-dydaktyczny...*, op. cit., p. 38.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Rogowski C. (1999), *Hermeneutyczno-dydaktyczny...*, op. cit., p. 39–40.

²⁰ Ibidem, p. 39.

²¹ Ibidem, p. 40.

²² Ibidem.

²³ Rogowski C. (1997), *Koncepcje katechetyczne...*, op. cit., p. 118.

objawiona istotnie wpływa na kształtowanie doświadczeń życiowych, a z kolei nabywane doświadczenie otwiera drogę „do nowego dialogu z wiarą objawioną”²⁴. Wynika stąd, iż korelacja rozpoczyna proces interpretacji, który wskazuje na owe obopólne korzyści, inicjując tym samym sytuację dialogu pomiędzy tymi dwoma sferami. Rozważając powyższą koncepcję, a także analizując dyskusje dotyczące stosowania dydaktyki korelacji w praktyce, można zauważyć pewien problem – praktycy, nawiązując do tej teorii, napotykać na granicę interpretacji hermeneutycznej, gdyż przekaz dialogowy treści biblijnych na zasadach korelacji nie do końca zostanie wyjaśniony. Inaczej mówiąc, okazuje się, że znaczenie symbolu wiary ukryte jest zbyt głęboko, aby zinterpretować je w pełni na gruncie hermeneutyki²⁵. Z tego też powodu granica hermeneutyczna, która objawiła się w dydaktyce korelacji, spowodowała powstanie nowej dydaktyki – dydaktyki symbolu.

Hermeneutyczne ujęcie dydaktyki symbolu

Początek lat 80. XX wieku²⁶ niesie ze sobą burzliwe dyskusje o istocie dydaktyki korelacji i jej związkach edukacją religijną, a także dylematach dotyczących samej hermeneutyki. W efekcie tych dyskusji pedagogicznych wyłonił się nowy nurt zwany dydaktyką symbolu²⁷. Teoria ta wyznaczyła nowy tor dla badań, a także niosła ze sobą olbrzymi potencjał ekumeniczny²⁸. Analizą różnych

ujęć dydaktyki symbolu zajął się A. Bucher, który w swojej pracy *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung* omówił koncepcję H. Halbfasa, ten zaś w książce *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*²⁹ dokładnie opisał dydaktykę symbolu, zwracając uwagę na aktualność tego nurtu i podkreślając znaczenie przedstawionej problematyki. Dydaktyką symbolu zajmowali się nie tylko katolicy jak Halbfas czy Baudler, ale także protestanci, wśród których na pierwszy plan wysunęli się P. Biehl i J. Heumann³⁰. Wspomniany ekumenizm dostrzec można we wspólnych badaniach G. Baudlera i P. Biehla, które zaowocowały wydaniem książki *Erfahrung – Symbol – Glaube*³¹. Z pedagogicznego punktu widzenia jest to cenna praca, gdyż nie tylko zwraca uwagę na aspekt religijny, ale bierze także pod uwagę szerszy kontekst – ogólnie humanistyczny. Dydaktyka symbolu, eksponując w edukacji humanistycznej aspekt religijny, wprowadziła do nauczania treści o charakterze symbolicznym³². Wspomniana praca dwóch badaczy powstała na gruncie teorii symbolu, której korzenie sięgają filozofii hermeneutycznej, a także filozofii religii³³.

H. Halbfas w swoim dziele *Fundamentalkatechetik*³⁴ obszernie opisał problematykę dydaktyki symbolu, nie zamykając jej w hermetycznym obszarze katechetyki, lecz otworzył ją na zewnątrz i wskazał,

²⁴ Rogowski C. (1999), *Hermeneutyczno-dydaktyczny...*, op. cit., p. 41.

²⁵ Ibidem, p. 44.

²⁶ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 164.

²⁷ Rogowski C. (1999), *Hermeneutyczno-dydaktyczny...*, op. cit., p. 45.

²⁸ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 164.

²⁹ Halbfas H. (2011), *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, München.

³⁰ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 164.

³¹ Biehl P. (1999), *Festsymbole. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchener, p. 2.

³² Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 165.

³³ Ibidem.

³⁴ Halbfas H. (1969), *Fundamentalkatechetik, Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*, Stuttgart.

jak cenną dla nauki religii może być filozofia hermeneutyczna H.-G. Gadamera. Dydaktyczno-symboliczna koncepcja Halbfasa, „język pojęć, obrazów i symboli”³⁵, stawiała na piedestale komunikację międzyludzką, co wyróżniało ją i świadczyło o jej wyjątkowości. Język pojęć, obrazów i symboli, który według Halbfasa jest najważniejszym elementem komunikacji, ma tworzyć symboliczne odniesienia i uczyć pogłębionego postrzegania rzeczywistości; sam badacz ideę tę określał symbolicznie jako trzecie oko (niem. *das dritte Auge*)³⁶.

Dydaktyczno-symboliczne ujęcie pozwoliło rozszerzyć i pogłębić wiedzę nie do końca wyjaśnioną na gruncie pedagogiki religii. „Zdaniem Halbfasa deficyty te [pedagogiki religii – przyp. DRP] można opisać w kategoriach dydaktycznych, hermeneutycznych, związanych z kulturą szkoły, oraz spirytualnych”³⁷. Nastąpiło ukierunkowanie programów kształcenia ku zagadnieniom dotyczącym bytu ludzkiego, czyniąc tym samym z hermeneutyki narzędzie pozwalające interpretować określony obszar kształcenia. Halbfas domagał się implementowania koncepcji dydaktyki symbolu i dydaktyki obrazu³⁸ w obszarze edukacji, podkreślając, jak znaczącą rolę mogłyby odegrać w szkolnym procesie dydaktycznym. Kładąc duży nacisk na tę problematykę, uświadamiał istotność przekazu dydaktycznego, a także jego wielowymiarowość w kontekście języka pojęć, obrazów i symboli³⁹.

Hermeneutyczna interpretacja⁴⁰ symbolu jest powiązana z dydaktyką symbolu w tym sensie, że pomaga zrozumieć rzeczywistość, której nie jesteśmy w stanie zinterpretować na poziomie dosłownym. W tym ujęciu przekaz symboliczny dostrzec można w wielu obszarach ludzkiej egzystencji. W świetle dydaktyki symbolu i z perspektywy edukacji szkolnej dojrzałość jest ukoronowaniem wysiłku edukacji i umiejętnością wieloaspektowego i symbolicznego odbioru rzeczywistości. W tym kontekście dydaktyka symbolu pozwala ujrzeć pewien wymiar rzeczywistości zaszyfrowany w kodzie, a także otwiera drogę ku głębszemu zrozumieniu pewnych zjawisk społecznych, w tym także zjawisk obserwowanych na poziomie egzystencji indywidualnej i zbiorowej⁴¹. Wreszcie

⁴⁰ Warto przytoczyć tutaj definicję pojęcia rozumienia, które wg Gadamera jest: „podstawowym określeniem ludzkiego bytowania”. Rozumienie opiera się na naszych przeżyciach, które są w naszym wnętrzu, a poprzez nasze wnętrza, przeżycia zmieniają się „w rozumienie znaczenia”, vide: H.-G. Gadamer (1979), *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa, p. 24. Hermeneutyczne pojęcie rozumienia przedstawił B. Milerski (vide: Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, p. 208). Wyszedł on z założenia, że rozumienie kształtuje świadome odniesienie ludzkiej egzystencji do sensu własnego bytu, a także stanowi „refleksyjny proces”, w którym konkretne uwewnętrznione sensory i wartości nabierają znaczeń egzystencjalnych. To znaczenie egzystencjalne i tworzące się zjawisko przemian egzystencjalnych z punktu widzenia hermeneutyki stanowi istotny aspekt kształcenia. Sięgając dalej, rozumienie osadzone w hermeneutyce „stanowi o istocie poznania humanistycznego, i to zarówno w wymiarze metodologicznym, jak i ontologiczno-egzystencjalnym”. Proces rozumienia powoduje zacieranie granic teraźniejszości z przeszłością, następuje tzw. stopienie horyzontów czasowych, a przenikające się przeszłość i teraźniejszość pozwalają na pełniejsze rozumienie sensu własnej egzystencji. Historię interpretujemy w oparciu o współczesne rozumienie rzeczywistości, z kolei to współczesne rozumienie jest kształtowane przez historię. Rozumienie ukierunkowane jest na szczególnego rodzaju rzeczywistość – rzeczywistość duchową, która dostępna jest pośrednio za pomocą wytworów kulturowych. Oprócz nich, a także wszelakich działań ludzkich, przedmiotem rozumienia są także doświadczenia, jak również świat symboli – „specyficznych znaków” znajdujących się gdzieś pomiędzy życiem a kulturą. Z kolei o dyskursywnym charakterze rozumienia świadczą może istota materii, stanowiąca przedmiot rozumienia. Nie stanowi ono odizolowanego procesu tkwiącego w świadomości jednostki, lecz ukazuje „świat znaczeń” powstałych „w dyskursie społecznym i międzygeneracyjnym”.

⁴¹ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 166.

³⁵ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 166.

³⁶ Halbfas H. (2011), *Das dritte Auge...*, op. cit., p. 128.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

należałoby także podkreślić istotność funkcji pomostowej⁴², jaką spełnia symbol w strukturze dydaktyczno-symbolicznej. Symbole jako pomosty porozumienia⁴³ pomiędzy światem bytu ludzkiego a światem religii muszą nieść zrozumiały i czytelny przekaz oraz oddziaływać w powiązaniu z odpowiednio zaplanowanym procesem nauczania, który jest nośnikiem właściwych wytycznych dydaktyczno-symbolicznych⁴⁴. Wytyczne te powinny umożliwić spontaniczne dostrzeżenie fenomenów życia codziennego, tak aby nastąpił konstruktywny dialog doświadczeń z symbolem. Moc symbolu ma sprawić, że analiza naszych przemyśleń na jego temat pozwoli odkryć głębszy wymiar doświadczeń bytu ludzkiego.

Z punktu widzenia problematyki niniejszej pracy ważne jest znaczenie humanistyczne dydaktyki symbolu, która pozwala lepiej zrozumieć świat i odkryć wieloznaczność pojęć, a także odpowiednio je umiejscowić w ludzkiej świadomości historyczno-społecznej⁴⁵. P. Ricoeur takie rozumienie wieloaspektowości pojęcia wyjaśnia i umiejscawia jako coś „pomiędzy życiem a logosem”⁴⁶. Warto w tym kontekście przytoczyć słowa Heraklita, który twierdził, że „w duszy jest logos sam siebie wspierający”, co pozwala nam zrozumieć siebie i połączyć człowieka z uniwersalnym logosem. Jak twierdził Ricoeur, stworzenie symbolu nie stanowi celu jego istnienia, ale przede wszystkim ma on

„służyć zrozumieniu egzystencji i jest krokiem naprzód, aby życie autentycznie przeżyć”⁴⁷.

Istotę owego autentycznego przeżycia trafnie ujął P. Biehl, który w symbolach upatruje szczególnie istotnego, z punktu widzenia dydaktyki, sposobu oddziaływania, nadającego życiu wyjątkowego wyrazu. Dzięki swoim wnikliwym badaniom przywrócił należyłą rangę problematyce hermeneutycznej w aspekcie pedagogiki religii i wprowadził dwa wzajemne uzupełniające się podejścia hermeneutyczno-dydaktyczne, dotyczące dydaktyki symbolu. Pierwsze z nich dotyczyło procesu rozumienia⁴⁸, wyrastającego z przebiegu życiowych doświadczeń, ukierunkowanego na symbole chrześcijańskie, które pomagają zrozumieć ową symbolikę, a także egzegezę wtórną tychże doświadczeń. Z kolei drugie podejście wywodzi się z procesu rozumienia opartego na symbolach chrześcijańskich i nadbudowanej na nich poprzedniej ich interpretacji, a zamierzeniem takiego podejścia jest zaprezentowanie człowieka i świata w nowym świetle, co stanowić ma alternatywę dla tradycyjnego odbioru rzeczywistości⁴⁹. Należy tutaj wspomnieć o krytycznej koncepcji symbolu: według Biehla jest ona ważna z punktu widzenia tzw. ambiwalentnych działań⁵⁰, kształtujących się symboli w drodze uspołeczniania. Tę ambiwalentność działań należy krytycznie przeanalizować, a prawdę zawartą w odczytanych symbolach odnieść do symboli chrześcijaństwa.

⁴² Ibidem.

⁴³ Biehl P. (1999), *Festsymbole...*, op. cit., p. 5

⁴⁴ Rothgangel M. (2012), *Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen* [in:] Lachmann R. (red.), *Religionspädagogisches Kompendium* [online], Göttingen, p. 83, [dostęp: 24.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://books.google.pl/books?id=gbEZpRmuRQIC&pg=PA73&lpg=PA73&dq=#v=onepage&q&f=true>.

⁴⁵ Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna...*, op. cit., p. 166

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem, s. 167.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Biehl, ambiwalencję tłumaczy na przykładzie symbolu wody, w którym można zaobserwować tworzące się relacje podmiotu do symbolu. Na podstawie własnych doświadczeń, w podmiocie budzą się wspomnienia, dotyczące wody jako symbolu, np. zachłyśnięcie się wodą, co groziło utonięciem, a jednocześnie powstają przeżycia pozytywne.

Wówczas dopiero owe kształtujące się symbole mogą stać się symbolami uniwersalnymi, a ich uniwersalizm będzie przejawiał się w tym, że mogą one służyć do wyjaśniania doświadczeń i trudnych zdarzeń życiowych⁵¹. Swoją krytyczną koncepcję symbolu Biehl budował na fundamencie integratywnej hermeneutyki symbolu Ricoeura⁵², która stanowiła trzon hermeneutycznych założeń jego koncepcji. Wspomnianą koncepcję integracyjnej hermeneutyki symbolu Ricoeur osadził w kontekście dwóch kierunków myślenia. Pierwszy zwrócony jest ku ponownemu wykorzystaniu archaicznego znaczenia, związanego z dzieciństwem ludzkości i jednostki, drugi zaś zwrócony jest „ku pojawieniu antycypacyjnych postaci naszej duchowej przygody, «teleologii» postępującej sublimacji archaicznych pragnień”⁵³. Wobec powyższego symbol wiąże z sobą oba te kierunki myślenia. Mianowicie każdy autentyczny symbol powtarza z jednej strony nasze dzieciństwo we wszystkich jego aspektach, z drugiej zaś strony odkrywa przyszłość⁵⁴.

Zatracona gdzieś obecność wiary, symbolizmu, a także znaków sakralnych wprowadza pewien niepokój, jednak hermeneutyka dzięki swojej zdolności interpretacji pozwala na odrodzenie wiary i dostrzeganie jej symboli. Poprzez właściwą interpretację człowiek może usłyszeć i zrozumieć przekazane kiedyś wezwanie, bo przecież to same symbole prowokują interpretację, są „regionem podwójnego znaczenia”⁵⁵, gdzie w jednym bez-

pośrednio danym sensie ukrywa się drugi, a to prowokuje do podjęcia wysiłku interpretacji. Hermeneutyka symboliczny wymiar traktuje jako pierwotne *sacrum* i może za pomocą filozofii oraz pedagogiki próbować przywrócić mu zagubiony gdzieś sens i znaczenie. Dlatego też dla właściwego zrozumienia oraz interpretacji symboli konieczna jest hermeneutyka, w której „wiara i krytyka”⁵⁶, „wiara i rozumienie”⁵⁷ pozostają we wzajemnym związku. Tę myśl trafnie ujął Ricoeur słowami: „symbol daje do myślenia”⁵⁸ – rozumiejąc przez to, że symbol wskazuje sens, który możemy odczytać jedynie w drodze interpretacji⁵⁹. Jednakże dzisiejsza wieloznaczność i mnogość interpretacji symboli przytłacza ludzkość, która świadomie bądź nieświadomie dąży do zmiany otwartości symboli w jednoznaczność znaków. Współczesny człowiek, przyzwyczajony do takiego myślenia, które dotyczy jedynie faktów, chciałby również symbol zredukować do dającego się zdefiniować stanu rzeczy. Podążając dalej, owa mnogość interpretacji symboli może spowodować pewną irytację, a nawet agresję, ponieważ wszystko, co nie daje się w jasny sposób wyjaśnić, jest odbierane i przeżywane jako doświadczenie dezorientujące. W obliczu zastanej sytuacji Halbfas proponuje, aby interpretowanie symbolu zacząć od jego opisywania, a nie próby wyjaśniania, podkreśla bowiem, iż symboli nie można objaśniać werbalnie, gdyż prowadziłoby to do zastąpienia samego symbolu racjonalnymi pojęciami⁶⁰.

⁵¹ Rogowski C. (1999), *Hermeneutyčno-dydaktyczny...*, op. cit., p. 236.

⁵² P. Biehl (1980), *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis...*, op. cit., p. 73.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem, p. 73.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Biehl P. (1989), *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn, p. 54.

⁵⁸ Ricoeur P. (2003), *Symbol daje do myślenia...*, op. cit., p. 62.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Halbfas H. (2011), *Das dritte Auge...*, op. cit., p. 123.

Dydaktyka symbolu jako funkcja pośrednicząca

W dydaktycznym zapośredniczeniu rzeczywistości wyróżnić można różnorodne kategorie, takie jak tekst, opowiadanie, a także wzorcowy model postępowania, w tym najbardziej interesujący nas symbol. Najlepszą drogą do pojęcia rzeczywistości w całej jej wieloznacznej złożoności jest droga symbolu. Symbole bowiem łączą w sobie to, „co świadome i nieświadome, widzialne i niewidzialne, konkretne i ogólne, przedmiotowe i duchowe, a także całe i oddzielone”⁶¹. „Symbole pośredniczą pomiędzy przekazaniem przez tradycję doświadczeniem a własnym życiem, pomiędzy tym, co było, i tym, co być może, a także językiem a milczeniem, indywidualnymi marzeniami”⁶². Ten sens pośredniczenia jest dla symbolu immanentny ze względu na jego własną strukturę. Jedyną funkcją pośredniczącą pozwala udostępnić doświadczenia metaempiryczne, a symbol odgrywa tu centralną rolę przekaźnika, stanowiąc właściwe centrum duchowych zdarzeń. W tym ujęciu symbole są również elementem pośredniczącym między antropologicznymi, pedagogicznymi i teologicznymi treściami. Z dydaktycznego punktu widzenia dostrzegamy w symbolu odpowiedni „transformator pomiędzy doświadczeniem immanentnym i transcendentnym”⁶³. Podsumowując, trzeba powiedzieć, że symbole stanowią początek procesu, w którym krystalizują się dalsze przeżycia, wyznaczając „punkt zwrotny wewnętrznego przeobrażenia”⁶⁴, pośrednicząc pomiędzy duchem i materią, ale nie odnoszą się jednak w istotny

sposób do każdorazowego przekroczenia granicy między nimi⁶⁵.

Wydaje się, że dla dydaktyki fundamentalne jest nadawanie sensu symbolowi, otwarcie dostępu do symbolu, a także udział własnych doświadczeń w obchodzeniu się z symbolami. Zatem skupmy się na otwarciu dostępu do symbolu. Halbfas tłumaczy to następująco: „nie chodzi tutaj o to, aby poznawać i uczyć się wszelakich godnych poznania treści o symbolach, lecz przede wszystkim pobudzić zmysł symboliczny tak, aby człowiek znowu za pomocą symboli mógł się komunikować i był zdolny bezpośrednio postrzegać treść zawartą w symbolach”⁶⁶. Fundamentem tego rodzaju poznania jest wyćwiczenie podmiotu, które realizuje się poprzez ciągły kontakt z symbolami, uczymy się tego, „obserwując, opowiadając, słuchając, bawiąc się, działając”⁶⁷. Kluczowym czynnikiem nie jest tutaj racjonalna konfrontacja, ale przede wszystkim emocjonalne i intuicyjne odniesienie wobec symbolu, co Halbfas trafnie określa jako trzecie oko. Oczywiście jest to możliwe tylko wówczas, jeśli nauczyciel ów zmysł trzeciego oka posiada⁶⁸. Wprowadzenie ogółu nauczycieli w świat symboliczny jest tutaj fundamentalnym zadaniem na drodze „pośredniczenia [w] przekazywaniu symbolicznego sensu”⁶⁹. Konkludując, trzeba podkreślić, że aby trafnie przekazywać symboliczny sens, nauczyciel musi być sam zaangażowany i znać dydaktykę symbolu, bowiem on sam niesie w sobie jej potrzebę, co oznacza: „nie

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Halbfas H. (2011), *Das dritte Auge...*, op. cit., p. 128.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem, p. 129.

mówić o symbolach, lecz mówić symbolicznie, zmusić symbol, by sam mówił”⁷⁰.

Podsumowanie

Był ludzki, odwracając się od *sacrum*, podążał drogą racjonalizmu, tracąc kontakt z pierwotną, fundamentalną symboliką. Zadaniem współczesnej dydaktyki symbolu jest wypracowanie właściwych metod nauczania, obchodzenia się z symbolami, tak aby dotrzeć do ludzi i pobudzić w nich zmysł trzeciego oka, by dostrzegali treści ukryte i zapomniane w nieprzejrzystej dzisiejszej rzeczywistości. Współczesna hermeneutyka podkreśla wymiar symbolu jako pierwotnego znaku *sacrum*, a właściwa interpretacja hermeneutyczna ma odsłonić jego dający do myślenia sens. Jednakże nietrafne jest przyjęcie jednej interpretacji symbolu i zamknięcie się na inne możliwości interpretacyjne, gdyż przyjęcie tej pozornie jedynej właściwej wykładni prowadzi do powolnej degradacji symbolu, który ze swej istoty zakłada nieskończoność interpretacji. Krytyczna analiza hermeneutyczna pozwala uchronić symbol przed dogmatyzmem, chroniąc w ten sposób także dydaktykę symbolu przed złudzeniami. By nie dopuścić do petryfikacji symbolu obecnego w danej kulturze, by sprawić, aby żył i przemawiał, pośredniczył pomiędzy antropologicznymi, pedagogicznymi i teologicznymi treściami zgodnie ze swoim przeznaczeniem, należy kruszyć twardniejącą stopniowo powłokę symbolu. To sprawi, że symbol nie stanie się jedynie martwym głazem w świątyni⁷¹.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ricoeur P. (2002), *Symbolika zła*, Warszawa, p. 413–425.

Dagmara Ratajczak-Parzyńska

Warsaw, Poland

d.ratajczakparzynska@gmail.com

Keywords: Symbol, didactics symbol, hermeneutics, pedagogy of religion

Hermeneutic-pedagogical Context for Didactics Symbol

Abstract

The essence of consideration is hermeneutic and pedagogical approach of didactics symbol as a pedagogical and religious concept, which in its various concepts defined by the form of the word shows us its meaning symbol. The didactic concepts are valid symbol, namely the concept of H. Halbfas and P. Biehl. In its intended H. Halbfas refers to a symbolic sense, that man again able to communicate using symbols and became capable of direct perception in symbols significant stories. It is crucial emotional reference, develop some intuition to the symbol, or – symbolically speaking – the third eye. The P. Biehl developed the concept of a critical hermeneutical symbol. His critical concept of the symbol P. Biehl built on the foundation of “integrative hermeneutics” symbol P. Ricoeur, which was the backbone of his conception of hermeneutical assumptions.

Dagmara Ratajczak-Parzyńska, PhD student, The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw

Marcin Wasilewski, *Protagoras z Abdery sofista i wychowawca. Studium z historii wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, ss. 269 (recenzja)

Sebastian Taboń

Warszawa, Polska

seba.tabol@gmail.com

Słowa kluczowe: Protagoras, sofistyka, historia wychowania, filozofia wychowania

Zainteresowania naukowe Marcina Wasilewskiego skupiają się wokół historii filozofii wychowania, a w szczególności koncentruje się on na historii filozofii antycznej, analizowanej z perspektywy filozofii wychowania. Wasilewski jest także autorem pracy *Paideutyka Protagorasa i Platona* (2007). W recenzowanej monografii koncentruje się przede wszystkim na osobie i dziele Protagorasa, które osadził we właściwym kontekście filozoficznym, politologicznym oraz biograficznym. Życie i poglądy Protagorasa zostały zaprezentowane w dwóch oddzielnych częściach. Poprzedzają je dwa rozdziały wstępne dotyczące kwestii metodologicznych oraz stanowiące próbę odpowiedzi na pytanie: „Kim jest sofista?”.

Część pierwsza monografii zatytułowana „Między Abderą a Sycylią” zawiera fragmenty i interpretacje dotyczące biografii Protagorasa, na którą składają się: miejsce i czas narodzin,

Sebastian Taboń, doktor nauk humanistycznych z zakresu filozofii i pedagogiki, adiunkt Katedry Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie

młodość i edukacja, pobyt w kręgu Peryklesa i Kalliasa, pobyt na Sycylii i w Atenach, metoda kształcenia, okoliczności śmierci (s. 75–120). W części drugiej („*Sophia Protagorasa*”) autor umieścił te fragmenty pism, które odnoszą się do myśli sofisty (60 fragmentów), szczególnie koncentrując się na następujących kwestiach: pisma Protagorasa, zapasy sportowe, bogowie, rzeczy na ziemi i niebie, powstawanie i byt, prawa oraz *polis* (s. 121–233).

Uważam, że część metodologiczna została bardzo dobrze opracowana. W swojej pracy naukowej Wasilewski stawia tezę, że „pewne koncepcje epistemologiczne, ontologiczne i pajdeutyczne dopracował Platon w opozycji do koncepcji do Protagorasa” (s. 11 i nn.). Jednakże zasadniczą tezę tej pracy jest stwierdzenie, że Protagoras z Abdery odegrał najistotniejszą rolę w procesie formowania się refleksji o edukacji (s. 16). Protagoras, zdaniem autora, jest jednym z najbardziej oryginalnych myślicieli II połowy V w. p.n.e. – nie tylko w zakresie myśli pedagogicznej. Refleksja starożytnego filozofa dotycząca teorii i praktyki edukacyjnej stanowiła ważny trzon jego rozważań filozoficznych. Przedmiotem badań Wasilewski uczynił życie i poglądy Protagorasa, które zgłębiał poprzez starożytne teksty, które się do niego odnosiły. Celem badań jest ukazanie możliwie całościowego obrazu życia, myśli filozoficznej, działalności Protagorasa ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji pedagogicznych (s. 17). W swoich badaniach autor zastosował holistyczną koncepcję badań metahistorycznych

o charakterze interdyscyplinarnym, mających postać syntetyczną. Korzystał także z metod badań stosowanych w historii filozofii, w szczególności z biodoksografii (s. 15 i nn.). Praca ma także charakter analityczny – w sposób syntetyczny ukazała myśl, życie i dokonania Protagorasa.

Wyniki swoich dociekań autor zaprezentował w formie monografii.

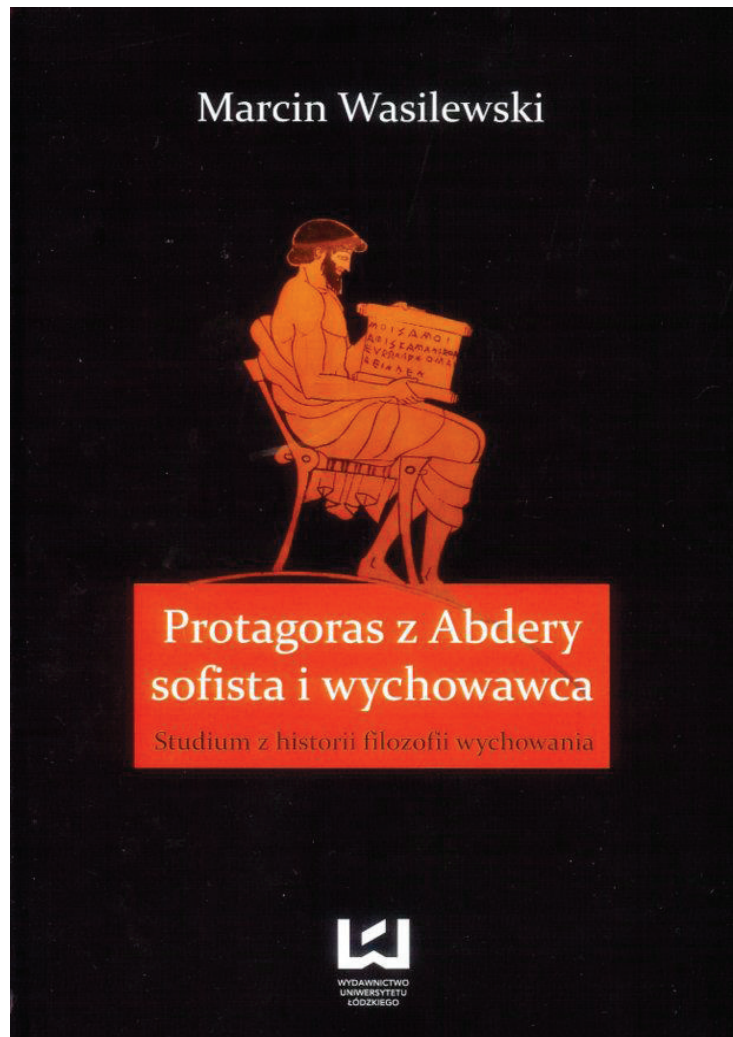
Recenzowana książka zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ nikt przed Wasilewskim nie pokusił się o przygotowanie kompleksowego opracowania o charakterze historyczno-pedagogicznym, pisanego z perspektywy historii filozofii wychowania. W Polsce nie istniało, przed pracą Wasilewskiego, opracowanie monograficzne, które ujęłoby w tak pełny sposób dokonania, poglądy oraz życie Protagorasa. Natomiast w literaturze zachodniej istnieją na ten temat opracowania, ale myśl pąjdetyczna Protagorasa jest w nich analizowana pobieżnie, z pominięciem problematyki biograficznej. Na szczególną uwagę zasługują wysiłki translacyjne autora – dokonał

on tłumaczeń 60 fragmentów, z czego 59 ukazało się w przekładzie polskim po raz pierwszy.

Protagoras jest wybitnym filozofem, uważanym przez Platona za ojca sofistyki. Wasilewski pisze: „jeśli zrozumiemy, co dla Protagorasa znaczyło być sofistą i wychowywać ludzi, lepiej

pojmiemy miejsce i rangę, jakie zajmował w swej epoce, a co za tym idzie, oddamy należną mu historyczną sprawiedliwość” (s. 13). Niestety, jego pisma możemy poznać jedynie poprzez twórczość Platona i Arystotelesa. Jednakże w czasach starożytnych cytowano dzieła (w tym przypadku Protagorasa) z pamięci, co nasuwa pewne problemy w odróżnieniu cytatu od parafrazy i interpretacji. Jak w tej sytuacji poradził sobie Marcin Wasilewski? Pisma

Protagorasa nie zachowały się do naszych czasów, jednak autor postanowił przytaczać ślady jego myśli, które przetrwały do dziś. Oparł swoje badania na tekstach źródłowych, przywołując „całą doksografię i fragmenty tekstów Protagorasa w językach oryginalnych, jak i w przekładzie na język polski” (s. 33).



Niezwykle dokładnie autor przedstawił stan badań nad myślą filozoficzną Protagorasa, nie ograniczając się tylko do literatury polskiej. Poza tym z nie mniejszą dokładnością ustalił źródła biograficzno-doksograficzne dotyczące Protagorasa (s. 40–48). Wszystkie źródła Wasilewski przytoczył z przekładem na język polski. Dokonując przekładu tekstów, wzorował się na standardach angielskich, niemieckich i włoskich. Swoją uwagę skupił na zrozumieniu myśli pайдetycznej Protagorasa.

Autor w swoich analizach udowodnił, że Protagoras dał początek refleksji nad wychowaniem. Myśl pedagogiczna ma znamiona nowatorstwa i odwagi. Wasilewski uważa, że doniosłym osiągnięciem starożytnego filozofa jest rozpoznanie czynników procesu wychowania i kształcenia. Sofista miał także dokonania w zakresie metodyki, wprowadzając do procesu kształcenia tzw. wykład argumentacyjny, metodę pytań i odpowiedzi (brachylogię), obszerne wypowiedzi (mikrologia) oraz interpretacje utworów literackich (s. 235 i nn.). Protagoras był także autorem pewnego kompendium, które odgrywało rolę pomocniczą w kształceniu, największe zaś efekty przynosiła edukacja przeprowadzana w małych grupach. Dowiadujemy się także, że Protagoras kształcił młodzież, a nie małe dzieci. Sam proces *paidei* filozof starożytny rozumie jako proces nauczania i wychowania.

Praca pod względem treściowym i metodologicznym jest przygotowana z niezwykłą pedanterią. Może ona stanowić wzór pod względem opracowania metodologicznego. Autor dołożył starań, aby zapoznać się z ogromną liczbą prac, nie ignorując tych, które zostały wydane ponad 100 lat temu, aby zgłębić myśl, życie i twórczość Protagorasa. Wasilewski nie uległ złudzeniu, że najnowsze

prace automatycznie muszą zawsze zawierać nowe informacje, dotąd nigdzie nie publikowane.

Uważam, że niniejsza praca przyczyni się do ponownego analizowania myśli starożytnego filozofa, ponieważ koncepcje pedagogiczne sofisty nie muszą należeć tylko do przeszłości. Każdy filozof edukacji może czerpać z myśli Protagorasa inspirację do swoich badań. Mam nadzieję, że wielu czytelników, po zapoznaniu się z pracą Wasilewskiego, charakteryzującą się wyrafinowaną erudycją i metodologią, znajdzie inspirację także dla swoich badań naukowych. Jako wieloletni nauczyciel języka polskiego również znalazłem inspirację do poszukiwania nowych metod zapoznawania młodzieży z ogólnie pojętą literaturą. ■

Przegląd artykułów z amerykańskiego czasopisma “Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture” (sprawozdanie)

Agnieszka Krawczyk

Łódź, Polska

aga-krawczyk1@wp.pl

Słowa kluczowe: literatura, umiejętność krytycznego czytania tekstów, edukacja, pedagogika

W niniejszym sprawozdaniu przedstawione zostały wybrane artykuły z trzech numerów czasopisma „Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture” wydawanego przez Uniwersytet Duke’a¹. Jest to jedyne amerykańskie pismo, na łamach którego prowadzone są dyskusje na temat literatury i języka, daleko wykraczające poza filologiczne rozważania. Redaktorzy z jednej strony uważają, że niedoceniana znajomość pedagogicznych zagadnień jest niezbędna nauczycielom literatury, z drugiej zaś są zdania, że literatura może oddziaływać w sposób edukacyjny na studentów, trzeba ją jednak prezentować w odpowiedni sposób.

¹ Czasopismo ukazuje się trzy razy w roku, autorami publikowanych w nim tekstów są profesorowie, doktorzy i doktoranci różnych uczelni, zob. „Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture” [portal internetowy] [online]. Dostępny w internecie: <http://pedagogy.dukejournals.org>.

Agnieszka Krawczyk – absolwentka filologii słowiańskiej i pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego; asystentka w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego

W numerze 1/2013 znalazły się artykuły dotyczące wprowadzania studentów w tematykę filozoficzną poprzez analizowanie *Boskiej Komедii* Dantego.

J. Aleksander² w tekście pt. *Nauczanie rozumienia filozofii za pośrednictwem „Boskiej Komедii”* przedstawia pięć toposów w niej zawartych, które wykładowcy mogliby wykorzystać jako ćwiczenie do prowadzenia rozważań filozoficznych ze studentami. Autor koncentruje się na jednej części tekstu Dantego, *Piekle*. Przebywają w nim szlachetni poganie (postacie alegoryczne lub historyczne), którzy znaleźli się tam z powodu braku zrozumienia lub respektowania autorytarnych wskazówek teologicznych. Opisowi ich sytuacji towarzyszy przedstawienie praktycznej wartości rozmyślań filozoficznych, które są przeciwstawiane teologicznym. Zdaniem autora tekst jest ukrytą obroną filozoficznej władzy z uwzględnieniem etycznych i politycznych zagadnień.

Tej samej części *Boskiej Komедii* dotyczy tekst autorstwa J. Alcorn³ pt. *Cierpienie w piekle. Psychologia emocji w „Piekle” Dantego*. Do interpretacji wykorzystane zostały pojęcia z psychologii emocji, czym autor podkreślił konieczność interdyscyplinarnego podejścia do interpretowania literatury. Każda grupa grzeszników cierpi w *Piekle* z powodu charakterystycznych dla siebie negatywnych emocji. Paradoksalnie

² Profesor filozofii Uniwersytetu Saint Xavier w Chicago.

³ Kierownik Instytutu Italianistyki w Trinity College (Connecticut).

jednak ich cierpienie nie jest powodowane wyrzutami sumienia, a nawet przeciwstawiają się oni nakazowi rozpaczy. Rozważania na ten temat prowadzą do podsumowania, zgodnie z którym literatura, historia i psychologia wzajemnie się uzupełniają.

Autorzy numeru 2/2013 zwracają uwagę na możliwość wykorzystywania literatury średniowiecznej do zapoznawania studentów ze współczesnymi postawami moralnymi.

A. Boboc⁴ w artykule pt. *Uczenie się z tekstu spoza kanonu lektur. Hildegarda z Bingen „Physica”* odwołuje się do aktualnego trendu, który polega na interdyscyplinarnym ujmowaniu zagadnień medycznych. Współcześnie znajdują się one w kręgu zainteresowań nie tylko lekarzy, ale też przedstawicieli nauk ścisłych, społecznych, o wychowaniu, historycznych i artystycznych. Autorka tekstem Hildegardy z Bingen stara się zachęcać studentów do podejmowania interdyscyplinarnej dyskusji nt. medycyny.

Z kolei w numerze 3/2013 zamieszczono teksty opisujące projekty i eksperymenty prowadzone przez wykładowców w celu zwiększenia świadomości studentów nt. literatury i procesów, jakim podlega jej tworzenie.

T. Tinkle⁵, D. Atias, R.M. McAdams, C. Zukerman⁶ w artykule pt. *Nabywanie umiejętności czytania w ramach Kursu Dużych Wykładów* prezentują założenia i efekty zorganizowanych przez siebie zajęć eksperymentalnych. Poszczególne fragmenty kursu prowadzone były przez różnych specjalistów (mediewistę, wczesnego

⁴ Profesor angielskiego w Uniwersytecie Pacyfik w Stockton (Sacramento, San Francisco).

⁵ Profesor angielskiego i kierownik Instytutu Języka i Literatury Angielskiej Uniwersytetu w Michigan (Ann Arbor).

⁶ Doktorantki w Instytucie Języka i Literatury Angielskiej Uniwersytetu w Michigan (Ann Arbor).

modernistę, wczesnego amerykańskiego itp.), wśród jego uczestników zaś byli nie tylko studenci filologii. Celem było nauczenie studentów krytycznego czytania literatury, co autorki realizowały poprzez wykorzystanie tekstów angielskich powstałych przed 1660 rokiem. W artykule zaprezentowane zostały strategie związane z konstruowaniem programu takiego kursu: wyniki quizu, którego wypełnienie poprzedzało przyjęcie studentów na zajęcia; formalna analiza literatury danego okresu jako sprawdzenie wiedzy (esej – ocena umiejętności analitycznego czytania tekstu); grupowa dyskusja jako podsumowanie projektu.

S.E. Hrach⁷ w tekście pt. *Tłumaczenia i przyszłość literatury światowej* stwierdza, że choć Stany Zjednoczone są wielokulturowym krajem, to studenci nie rozumieją procesu, jakim jest tłumaczenie obcojęzycznych tekstów. Dlatego też w trakcie kształcenia powinno im się uświadamiać znaczenie znajomości nie tylko języka, ale i kultury kraju, którego literaturę czytają. Autorka przywołuje zdanie R. Weningera, który uważa, że należy uczyć się nie tylko języków obcych i historii krajów, których mieszkańcy posługują się nimi, gdyż zwiększa to świadomość na temat otaczającego nas świata. Jednocześnie też umiejętność czytania tekstów w oryginale wzbogaca duchowe przeżycia człowieka – przykład jest interpretacją tłumacza, który dokonuje wyboru, jakich słów użyć; czytanie w oryginale zaś pozwala poznać zdanie autora. Autorka zwraca uwagę na oczywisty fakt – nie jest możliwe poznanie wszystkich języków, jakimi posługują się ludzie na świecie ani historycznych, religijnych i politycznych zagadnień dotyczących

⁷ Wykładowca w Stanowym Uniwersytecie w Columbus (Georgia).

każdego kraju. Dlatego też bardzo ważne jest, by studenci uczestniczyli w zajęciach poświęconych komparatystyce literaturoznawczej, a wówczas zdobyta wiedza sprawi, że w krytyczny sposób będą czytali literaturę przetłumaczoną na znany im język, co pozwoli także na przekraczanie przez nich kulturowych granic zarówno czasowych, jak i przestrzennych.

Podczas zajęć wykorzystywana była metoda, którą D. Damrosch nazwał *triangulacją*. Polega ona na czytaniu różnych angielskich tłumaczeń obcojęzycznych tekstów i porównaniu ich ze sobą. Studenci omawiali różnice, co stanowiło podstawę do dyskusji o tłumaczeniach w ogóle. Głównym celem projektu nie było jednak przygotowanie przyszłych tłumaczy do wykonywania zawodu, ale pokazanie, jak ważne jest rozumienie ogólnego kontekstu danego tekstu – znajomość specyfiki epoki historycznej i kręgu kulturowego, z którego wywodzi się autor. W czasach, gdy globalizacja postępuje coraz bardziej, ważne jest rozumienie lokalnych kultur, które są składnikami wspólnej kultury globalnej.

B. Hogue⁸ w artykule *Trzyście sposobów na esej* przedstawiła eksperyment, który przeprowadziła na sobie. Miał on na celu sprawdzenie, w jaki sposób w pracy związanej z wąską specjalizacją wykorzystać można interdyscyplinarną wiedzę. Uczestniczyła w kursach, które odbywały się na jej uczelni (m.in. zaawansowana biologia, obrazowanie w naukach ścisłych). Wiedzę dotyczącą fotografowania przyrody wykorzystała w prezentacji zagadnień podczas zajęć dotyczących literatury. Z kolei wiedzę zdobytą podczas zajęć z obrazowania wykorzystała

do nauczania studentów kreatywnego pisania prozy na temat otaczającego ich świata. Podsumowaniem projektu była dyskusja, którą autorka przeprowadziła ze studentami, dotycząca potrzeby interdyscyplinarności, możliwości jej wykorzystania w specjalistycznej pracy.

Autorzy powyższych tekstów zwracają uwagę na ważne zagadnienia. Otóż absolwenci uczelni z jednej strony powinni posiadać specjalistyczną wiedzę, z drugiej zaś – wymagana jest od nich interdyscyplinarność. Autorzy artykułów szukają rozwiązań dla tego problemu, proponując studentom elementy interdyscyplinarności podczas specjalistycznych kursów. Ponadto ważna jest umiejętność krytycznego czytania tekstów, w których niejednokrotnie podawane są sprzeczne informacje. Studenci powinni umieć samodzielnie oceniać ich wartość poznawczą. ■

⁸ Profesor literatury angielskiej i amerykańskiej w College'u Marietta (Ohio).

Przegląd artykułów z rosyjskiego czasopisma „Chelovek i obrazovanie” (sprawozdanie)

Agnieszka Krawczyk

Łódź, Polska

aga-krawczyk1@wp.pl

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowanie, kształcenie, teoria-praktyka, reforma edukacji

Poniżej zaprezentowane zostały wybrane artykuły z rosyjskiego czasopisma naukowego „Chelovek i obrazovanie”, w którym publikowane są teksty profesorów, doktorów i doktorantów. Pismo zostało pozytywnie ocenione przez Rosyjską Komisję Akredytacyjną oraz Ministerstwo Wychowania i Nauki Federacji Rosyjskiej. Redaktorem naczelnym jest prof. I.I. Sokolova¹, a do kolegium redakcyjnego należą: prof. nadzw. A.J. Maron, dr hab. M.S. Jakuškina, dr Z.N. Sitnik, dr M.M. Zavorščikova, dr T.V. Muhlajeva, dr V.I. Sokolov. Wszyscy redaktorzy są pracownikami Instytutu Kształcenia Pedagogicznego i Kształcenia Osób Dorosłych Rosyjskiej Akademii Nauk w Petersburgu. Czasopismo ukazuje się cztery razy w roku od 2005 roku.

¹ Transliteracja wszystkich nazwisk dokonana została na podstawie: PN-ISO 9 2000 Transliteracja znaków cyrylickich na znaki łacińskie. Języki słowiańskie i niesłowiańskie.

Agnieszka Krawczyk, absolwentka filologii słowiańskiej i pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego; asystentka w Katedrze Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego

N.K. Sergeev² i V.V. Serikov³ w artykule pt. *Natura działalności pedagogicznej nauczyciela* (1/2012) zauważają, że do obowiązków nauczyciela nie należy jedynie edukowanie uczniów, ale też wyposażenie ich w umiejętności niezbędne do prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Aby to zrealizować, należy zrezygnować z nauczania przedmiotowego na rzecz interdyscyplinarnego. Punktem orientacyjnym dla pedagoga powinno być stworzenie takiej sytuacji, w której uczeń opanuje daną partię materiału na poziomie kompetencji. W związku z tym kształcenie nauczycieli nie może ograniczać się do przygotowywania ich do przedmiotowego nauczania, ale do tworzenia autorskich programów.

Nauczyciel nie może jedynie wykonywać instrukcji, a interwencja państwa w edukację powinna odnosić się wyłącznie do technicznych kwestii (np. usprawnienie dojazdu dzieci do szkół). Wprowadzanie centralnych przepisów sprawia, że programy nie są dostosowane do środowisk szkolnych; lekcje matematyki zastępowane są lekcjami wychowania fizycznego, a rozmyślenia nad twórczością Tołstoja zajęciami poświęconymi wiedzy obywatelskiej. Programy tworzone w sposób uniwersalny okazały się bezużyteczne, w związku z czym powinna zostać zwiększona swoboda nauczycieli.

² Profesor, rektor Wologodzkiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego.

³ Profesor, członek korespondent Rosyjskiej Akademii Nauk.

W artykule pt. *Dodatkowe wykształcenie pedagogów w kontekście edukacji ustawicznej* (2/2012) O.N. Szilova⁴ zaprezentowała inicjatywę firmy Intel i Microsoft kierowane do nauczycieli, mające na celu zbliżenie świata nauki do świata technologii.

W ramach „Inicjatywy Intel® w wykształceniu” zorganizowane zostały następujące programy: [1] „Intel Nauka dla przyszłości” (międzynarodowy program oświatowy rozwoju zawodowego nauczycieli, przygotowujący do łączenia zagadnień informatycznych z teoriami pedagogicznymi); [2] „Uczymy się od Intel®” (wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, których dostęp do technologii informacyjnych jest ograniczony); [3] Sieciowe projekty „Kroniki.ru” i „Oświatowa galaktyka Intel®” (Nauczyciele z Rosji i Wspólnoty Niepodległych Państw łączą się ze sobą w sieci w celu realizowania wspólnych projektów).

Głównym celem inicjatywy podjętej przez firmę Microsoft „Partnerstwo w wykształceniu” było pokazanie społeczności oświatowej możliwości zastosowania nowoczesnych technologii w procesie nauczania. Zrealizowane zostały takie projekty jak: [1] „Akademia nauczycieli” (przygotowanie pedagogów do zdobycia międzynarodowego certyfikatu technologii informacyjnych); [2] „Sieć twórczych nauczycieli” (nauczenie pedagogów korzystania z nowych technologii podczas lekcji, kontaktowania się z osobami uczącymi tych samych przedmiotów); [3] „Partnerstwo w wykształceniu” (kursy online dla nauczycieli).

Projekty realizowane w ramach nieformalnego kształcenia przygotowują nauczycieli do

wykorzystywania zdobytej wiedzy w kształceniu formalnym, a ponadto ukierunkowują ich na samorealizację, praktyczne stosowanie nowej wiedzy i przewyciężanie stereotypów dotyczących nowych metod nauczania.

Wg A.S. Markova⁵, autora artykułu pt. *Rozwój zawodowy wykładowcy wyższej szkoły wojskowej* (3/2012), głównym celem wojskowego wykształcenia jest rozwój sfery intelektualnej, kulturalnej i moralnej studentów, wyposażenie ich w wiedzę ogólną i wojskową. Żołnierze jednak kształceni są w oparciu o nieaktualne programy, przygotowujące do pracy zespołowej. Współcześnie zaś większy nacisk kładzie się na indywidualne predyspozycje oficera.

Autor przywołał zdanie M.P. Korobejnikova, który twierdzi, że absolwent wyższej szkoły wojskowej powinien być dobrze zorientowany w wojskowości, posiadać zdolności organizacyjne, a także umieć stawiać wysokie wymagania podwładnym. Kształcenie przyszłego oficera przebiega w następujący sposób: [1] student jest samotnym żołnierzem (odpowiada tylko za siebie); [2] młodszym dowódcą (kieruje małą grupą społeczną); [3] oficerem, dowódcą i wychowawcą (odpowiada za wykonanie zadań bojowych i los powierzonych mu osób). Aby wychować oddanych obrońców ojczyzny należy zapewnić studentom możliwość przejścia przez poszczególne etapy rozwoju ich subiektywności: [1] stadium postrzegania (kształtowanie wzoru przyszłego działania, rozumienie powierzonych zadań); [2] stadium naśladownictwa (wykonywanie powierzonych zadań zgodnie ze wzorem przedstawionym przez instruktora); [3] stadium wewnętrznej kontroli (nauka samokontroli,

⁴ Doktor, Rosyjska Akademia Nauk.

⁵ Doktor, Instytut Wojskowy im. V. F. Margelova w Riazaniu.

twórcze wykonywanie zadań wojskowych); [4] stadium kontroli działania innych.

Realizacja tego modelu dokonuje się podczas wykładów, zajęć praktycznych, a także w codziennym życiu wojskowym, podczas pełnienia dyżurów bojowych. Aby osiągnąć nowy poziom kształcenia przyszłych oficerów, należy w kreatywny sposób łączyć tradycję i innowacje.

L.V. Hamibullina⁶ w artykule pt. *Osobowościowo-orientacyjny model nauczania uczniów wybitnie zdolnych na przykładzie matematyki (4/2012)* pisze, że ujawnianie się wybitnych zdolności nie jest możliwe przy użyciu tradycyjnych metod kształcenia. Rozwiązaniem jest wprowadzenie modelu zaproponowanego przez autorkę.

W koncepcji osobowościowo-orientacyjnej wychowanie i rozwój uczniów dostosowane są do ich indywidualnych właściwości: fizjologii, psychiki, intelektu i zainteresowań. Dzieci powinny być dzielone na grupy pod względem ich aktualnego poziomu wiedzy, zdolności, planów zawodowych itp. Wprowadzenie do edukacji tej koncepcji wymaga wielu zmian: system oświatowy nie powinien być jednolity i obowiązkowy dla wszystkich, ale zorientowany na pomoc każdemu uczniowi w poznaniu i doskonaleniu indywidualnych zdolności. Najłatwiej zrealizować to podczas lekcji matematyki (każdy uczeń przedstawia swoje rozumienie danego pojęcia, następnie wszystkie odpowiedzi są analizowane i uogólniane, a na koniec dokładnie wyjaśniane przez nauczyciela).

Kryterium wydajności lekcji w systemie osobowościowo-orientacyjnym polega na wykorzystywaniu zadań problemowych; stosowaniu

zadań, które dają uczniom wybór odnośnie do typu i formy przyswajanego materiału; stworzeniu pozytywnego stosunku emocjonalnego do nauki. Na koniec takiej lekcji nauczyciel omawia z uczniami to, czego się nauczyli, pyta, co ich zainteresowało i dlaczego.

Autorzy tekstów publikowanych w prezentowanym czasopiśmie zwracają uwagę na problem niedostosowania tradycyjnego systemu edukacji, obowiązującego w rosyjskich szkołach i uczelniach, do współczesnych realiów. Przedstawiają propozycje zmian, ale mają świadomość, że zanim dana reforma zostanie dostosowana do potrzeb oświaty i wdrożona, rzeczywistość edukacyjna, do której była przygotowywana, ulegnie zmianie. ■

⁶ Dyrektor Średniej Szkoły Ogólnokształcącej nr 5 w Gubkinskim.

Konferencja „Życie i edukacja w «kulturze obrazkowej». Szanse i zagrożenia” (sprawozdanie)

Paweł Ciołkiewicz

Łódź, Polska

pciolkiewicz@gmail.com

Słowa kluczowe: kultura obrazkowa, kultura popularna, media społecznościowe, komiks

W środę 5 lutego 2014 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi odbyła się ogólnopolska interdyscyplinarna konferencja naukowo-oświatowa pt. „Życie i edukacja w «kulturze obrazkowej». Szanse i zagrożenia”. Pomysł na konferencję zrodził się z przekonania o rosnącym znaczeniu obrazów we współczesnej kulturze. Reklamy, filmy, seriale, gry komputerowe, billboardy czy fotografie stanowią dziś nieodłączny element codzienności. Te wizualne „znaki” przenikają wszelkie sfery życia: od rozrywki – przez naukę i kulturę – na polityce skończywszy. Choć atrakcyjne, bywają też zagrożeniem, skutecznie oddziałując na sferę życia społecznego. Dlatego też tematem przewodnim konferencji były strategie funkcjonowania w świecie kultury wizualnej. Organizacja konferencji związana była również z planowanym uruchomieniem nowego kierunku studiów „Marketing z grafiką reklamową i multimediami”, którego celem jest przygotowanie

Paweł Ciołkiewicz, dr, socjolog zajmujący się analizą dyskursu i socjologią mediów. Obecnie prowadzi badania dotyczące kultury popularnej.

absolwentów do pracy w tych obszarach, w których działania artystyczne są ważnym składnikiem sukcesu. Patronat nad konferencją objęły: Łódzka Izba Przemysłowo-Handlowa, Łódzkie Centrum Komiksu, czasopisma naukowe „Kultura Współczesna” oraz „Kultura i Wychowanie”, „Magazyn Miłośników Komiksu KZ” oraz portal „Same Dobre Wieści”.

Program konferencji został podzielony na pięć bloków tematycznych, poświęconych różnym obszarom kultury obrazkowej. Były to kolejno: „Szkoła i edukacja w kulturze obrazkowej”; „Reklama i oddziaływanie społeczne”; „Wizualne i audialne oblicza kultury obrazkowej”; „Nowe nowe media – informacja, polityka, rozrywka” oraz „Miejsce komiksu we współczesnej kulturze”. Zanim rozpoczęły się obrady głos zabrali przedstawiciele władz uczelni (mgr Małgorzata Cyperling – Kanclerz WSP, prof. Sławomir Sztobryn – Rektor WSP) oraz przedstawiciele instytucji obejmujących patronat nad konferencją (mgr Michał Haze – Łódzka Izba Przemysłowo-Handlowa, mgr Adam Radoń – Łódzkie Centrum Komiksu).

Obrady w pierwszym bloku tematycznym zatytułowanym „Szkoła i edukacja w kulturze obrazkowej” otworzył prof. Kazimierz Kowalewicz z Uniwersytetu Łódzkiego, który w referacie pt. *Fotograficzne obrazki ze szkolnych lat (pierwsze spojrzenie)* podjął refleksję na temat przemian zachodzących w sposobie obrazowania życia szkoły na przykładzie fotografii amatorskich, jak i tych tworzonych przez mistrzów. Następnie głos zabrała lic. Justyna Solak z Technicznej Akademii Młodych

w Rzeszowie, która przedstawiła referat pt. *Edukacja polonistyczna a współczesna „kultura obrazkowa”*. Autorka omówiła rezultaty swoich badań dotyczących możliwości wykorzystania komiksu jako medium wspomagającego proces dydaktyczny. W trzecim wystąpieniu w ramach tego bloku tematycznego mgr Monika Jędrzejczak z Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego odniosła się do problematyki elektronicznych zasobów informacji. W wystąpieniu zatytułowanym *Sieciowe zasoby informacji źródłem wzbogacającym tok lekcji na różnych etapach edukacji* omówiła przykłady treści, które mogą urozmaicać przebieg szkolnych zajęć lekcyjnych oraz umożliwiać nauczanie efektywnego selekcjonowania i przetwarzania informacji.

Drugi blok tematyczny zatytułowany „Reklama i oddziaływanie społeczne” rozpoczął się od wystąpienia dr Kaliny

Kukiełko-Rogozińskiej z Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, która przedstawiła referat *Reklama w ujęciu Marshalla McLuhana*. Autorka prześledziła poglądy klasyka medjoznawstwa, poczynawszy od jego pierwszej książki, zatytułowanej *Mechaniczna narzeczona*, przez *Zrozumieć media*, aż po mniej znane szerszemu gronu czytelników publikacje, takie jak: *From*

cliché to archetype czy *Culture is our business*. Następnie głos zabrała dr Anna Obrębska, reprezentująca Uniwersytet Łódzki. Referat zatytułowany *Techniki wizualnego oddziaływania w reklamie społecznej* stanowił próbę ukazania i sklasyfikowania wizualnych metod wpływu, które są wykorzystywane w różnych kategoriach reklam społecznych. Rozwinięciem tych zagadnień był referat

dr Doroty Podgórskiej-Jachnik z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Autorka proponowała wystąpienie zatytułowane *Obrazy niepełnosprawności w przestrzeni wizualnej jako narzędzie zmiany postaw wobec osób niepełnosprawnych i walki o ich prawa*, w którym przedstawiła medialne wizerunki osób niepełnosprawnych wykorzystane na polu działań przełamujących stereotypy i przeciwdziałających ich dyskryminacji. Kolejny prelegent – mgr Błażej Kmiecik z Uniwersytetu Medycznego

w Łodzi – wygłosił referat zatytułowany *Prawa pacjenta wobec rozwoju technologii audiowizualnych i teleinformatycznych*. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na skomplikowane relacje pomiędzy prawami pacjenta a dostępem do innowacyjnych rozwiązań teleinformatycznych oraz audiowizualnych. Ostatnim referatem w ramach tego bloku tematycznego było wystąpienie



Rys. Paweł Ciołkiewicz

mgr Małgorzaty Cieślak-Florczyk, reprezentującej Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka w referacie zatytułowanym *Obraz jako forma oddziaływania politycznego. Analiza stron internetowych polskich partii politycznych* zwróciła uwagę na przekaz wizualny jako specyficzną formę wywierania wpływu wykorzystywaną przez przedstawicieli świata polityki.

Problematyka wizualnych i audialnych obliczy kultury obrazkowej dominowała w trzecim bloku tematycznym. Jako pierwsza głos zabrała dr Beata Lisowska z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, która w referacie zatytułowanym *Polska historia we współczesnym kinie. Indywidualizacja czy banalizacja pamięci w kulturze obrazu?* analizowała sposoby obrazowania historii współczesnej w polskim kinie. W kolejnym wystąpieniu zatytułowanym *Fotografia w społeczeństwie. Społeczeństwo w fotografii* dr hab. Izabela Łapińska, reprezentująca Państwową Wyższą Szkołę Filmową, Telewizyjną i Teatralną w Łodzi, mówiła o roli fotografii w kulturze współczesnego społeczeństwa. Według autorki fotografia cyfrowa i popularne urządzenia mobilne odmieniły społeczeństwo, którego przedstawiciele obnażają się dziś do granic przyzwoitości, przekraczając barierę dozwolonej kreacji. Miejskimi obliczami kultury obrazkowej zajęła się natomiast dr Marta Wybraniec z Urzędu Miasta Łodzi. W swoim wystąpieniu pt. *Kultura obrazkowa miasta Łodzi* mówiła m.in. o wielkoformatowych muralach Fundacji Urban Forms, która dąży do stworzenia atrakcyjnej ekspozycji sztuki współczesnej w łódzkiej przestrzeni miejskiej. Następnie mgr Zofia Sنےlewska-Stempień z Uniwersytetu Łódzkiego w referacie zatytułowanym *Polski cyrk w obrazkach – czyli plakat jako źródło wiedzy o cyrkowej rzeczywistości* podjęła problematykę

plakatu jako istotnego aspektu kultury obrazkowej. Autorka analizowała plakat jako obraz odzwierciedlający w pewnym stopniu cyrkową rzeczywistość. Kolejne dwa wystąpienia dotyczyły audialnych form kultury obrazkowej. Reprezentująca Uniwersytet Łódzki mgr Karolina Albińska wygłosiła referat *Wizualizacja radia – sukces czy porażka? Na przykładzie przeobrażeń morning show w Polskim Radiu Czwórka*. Autorka podjęła próbę analizy zmian programowych dokonanych w ostatnich latach w obrębie „śniadaniowej” audycji radiowej emitowanej na antenie czwartego programu Polskiego Radia. Obrady w ramach tego bloku tematycznego zakończył referat mgra Macieja Zdanowicza z Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi. Autor w wystąpieniu zatytułowanym *Obraz muzyki – muzyka obrazu. Analiza zjawiska muzyki wizualnej na wybranych przykładach sztuki XX wieku* analizował transmedialne eksperymenty związane z wizualizacją muzyki.

Kolejny blok tematyczny, którego tytuł nawiązywał do określenia zaproponowanego przez Pała Levinsona „Nowe nowe media – informacja, polityka, rozrywka” otworzyła dr Justyna Makowska z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi referatem pt. *Facebook, Twitter, Tumblr i co dalej? – o ewolucji form komunikacji w zdigitalizowanym świecie*. Wystąpienie dotyczyło przeobrażeń zachodzących w komunikacji obecnej w mediach społecznościowych. Niektóre wątki tego wystąpienia rozwinął mgr Przemysław Szews z Uniwersytetu Łódzkiego. W referacie zatytułowanym *Kultura obrazkowa na Twitterze* przedstawił on formy komunikacji w ramach serwisu mikroblogowego, którego pierwotnym celem było przyspieszenie komunikacji opartej na tekście. Następnie głos zabrała dr Justyna Kubik

z Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, która przedstawiła referat *Fan page lokalnego periodyku – komunikacja obrazkowa w globalnej przestrzeni*. Według autorki analiza treści publikowanych na fan page'ach lokalnych pism dowodzi, że są one ukierunkowane przede wszystkim na komunikowanie obrazkowe. Kolejne wystąpienie przedstawiły reprezentantki Uniwersytetu Łódzkiego – mgr Agnieszka Barczyk oraz mgr Renata Nolbrzak. W referacie zatytułowanym *Coś więcej niż rozrywka? Funkcje demotyworów. pl* autorki podjęły próbę analizy zawartości tzw. demotyworów. Obrady w ramach tego bloku zamknął dr Andrzej Mirski z Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie, który wygłosił referat pt. *Zarządzanie ryzykiem korzystania przez uczniów z internetu*. Autor podkreślał wagę kompetentnego doradztwa i nadzoru ze strony opiekunów oraz osób kierujących portalami internetowymi.

Ostatni blok tematyczny konferencji zatytułowany był: „Miejsca komiksu we współczesnej kulturze”. Obrady rozpoczęła dr Magdalena Lachman z Uniwersytetu Łódzkiego, która przedstawiła referat pt. *Komiks i literatura – miejsca wspólne, szanse, możliwości*. Autorka analizowała powiązania zachodzące między komiksem a literaturą oraz ukazała wpływ kultury obrazkowej na kształt komunikacji literackiej. Niektóre wątki z tego referatu rozwinął mgr Piotr Maszewski z Uniwersytetu Łódzkiego, który przedstawił analizę komiksu wykorzystującego motywy z twórczości Williama Szekspira. W referacie pt. *Kill Shakespeare – co go nie zabije, to go wzmocni*. Wpływ komiksu na popularność Barda w XXI wieku autor zastanawiał się nad tym, co się dzieje, gdy twórcy komiksu sięgają do dorobku jednego z najbardziej znanych pisarzy wszechczasów. Ostatnim referatem

w ramach tego bloku, a zarazem referatem zamykającym konferencję, było wystąpienie mgra Macieja Tomczaka reprezentującego Uniwersytet Łódzki. W referacie pt. *Współczesny obraz komiksu* autor podjął próbę przedstawienia zmian zachodzących w medium komiksowym na przykładzie przeobrażeń szeroko rozumianej łódzkiej kultury komiksowej.

Intensywne obrady trwające od godziny 10.00 do 18.30 przyniosły wiele ciekawych obserwacji i wniosków. Uczestnicy konferencji reprezentujący różne dziedziny nauki bez trudu odnaleźli wspólny język i wypracowali atrakcyjną dla wszystkich płaszczyznę komunikacji i wymiany idei (warto to podkreślić, bo nie jest to sytuacja częsta podczas konferencji, a szczególnie podczas konferencji interdyscyplinarnych). Wypada tylko mieć nadzieję, że w przyszłym roku uda się zorganizować kolejną konferencję z tego cyklu. ■

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w drugim półroczu 2013 roku

Aleksandra Marciniak (opracowanie)

Łódź, Polska

aleksandra.marciniak@wsp.lodz.pl

Antas-Jaszczu A., Drodacka-Adamowicz E., Nikitin S. (red.) (2013), *Spotkania ryskie. Zagadnienia pedagogiczno-psychologiczne w badaniach naukowych polsko-łotewskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.

ISBN 978-83-7051-731-1

Antas-Jaszczuk A., Trębicka-Postrzygacz B. (2013), *Wybrane problemy pracy opiekuńczo wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Z praktyki studenckiej. Część 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.

ISBN 978-83-7051-723-6

Bakiera L. (2013), *Zaangażowane rodzicielstwo a autokorekcyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-840-7

Bałachowicz J., Rowicka A. (red.) (2013), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wydawnictwo WSP im. J. Korczaka, Warszawa.

ISBN 987-83-61-121-71-8

Aleksandra Marciniak, mgr, dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

Baraniak B. (2013), *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

ISBN 978-83-64181-13-9

Baron-Polańczyk E. (red.) (2013), *ICT in Educational Design Processes, Materials, Resources, Vol. 3*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

ISBN 978-83-7842-111-5

Baron-Polańczyk E. (red.) (2013), *ICT in Educational Design Processes, Materials, Resources, Vol. 4.*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

ISBN 978-83-7842-112-2

Bartkowicz Z., Wojnarska A., Węgliński A. (red.) (2013), *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

ISBN 978-83-7784-325-3

Bieszczad B. (2013), *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

ISBN 978-83-233-3596-2

Bobkowicz-Lewartowska L. (2013), *Wybrane uwarunkowania jakości życia rodziców dzieci i młodzieży z zespołem Downa*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-843-8

Borecka-Bierant D. (red.) (2013), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-831-5

Brzezińska R., Obrębska G. (2013), *Metoda projektów w pracy nauczyciela przedszkola*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek.

ISBN 978-83-6160-932-2

Całusińska M., Malinowski W. (2013), *Trening umiejętności wychowawczych dla rodziców i specjalistów. Praktyczny przewodnik*, GWP, Gdańsk.

ISBN 978-83-7489-384-8

Cervinkowa H., Gołębiak B.D. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar, Warszawa.

ISBN 978-83-7383-638-9

Cierpka A. (2013), *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

ISBN 978-83-61538-48-6

Cywińska M. (red.) (2013), *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań.

ISBN 978-83-60038-43-7

Dryll E. (2013), *Wrastanie w kulturę*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

ISBN 978-83-61538-57-8

Dudek Z. W. (red.) (2013), *Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

ISBN 978-83-61538-56-1

Dudzikowa M. i in. (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, t. 4, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7587-573-7

Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7930-037-2

Garbat M. (2013), *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością. Bariery i koszty*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

ISBN 978-83-7842-084-2

Goddard Blythe S. (2013), *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ISBN 978-83-01-17202-2

Gurba E. (2013), *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

ISBN 978-83-233-3493-4

Hajduk Ł. (2013), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju regionalnego. W świetle badań wsi Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

ISBN 978-83-233-3597-9

Hołyst B. (2013), *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ISBN 978-83-01-17310-4

Howe D. (2013), *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*, Oficyna Ingenium, Warszawa.

ISBN 978-83-62651-18-4

Ilg F.L., Bates Ames L., Baker S.M. (2013), *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*, wyd. 8, GWP, Gdańsk.

ISBN 978-83-7489-433-3

Izdebska J., Popławska A. (red.) (2013), *W trosce o współczesną rodzinę. Teoria, badania, wsparcie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo NWSP, Białystok.

ISBN 978-83-61612-20-9

Jacewicz A. (2013), *Początki kariery szkolnej na tle przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo NWSP, Białystok.

ISBN 978-83-61512-21-6

Jegier A. (red.) (2013), *Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci?*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-832-2

Karczmarzyk M. (2013), *Dziecko w wirtualnej galerii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

ISBN 978-83-62015-68

Kargul J. (2013), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Historia, idee, praktyki. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ISBN 978-83-01-16970-1

Kaufmann J.-C. (2013), *Kiedy Ja jest innym. Dlaczego i jak coś się w nas zmienia*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

ISBN 978-83-7737-021-6

Kendall P.C. i in. (2013), *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u młodzieży. Podręcznik terapeuty. Program „Lęk”*, GWP, Gdańsk.

ISBN 978-83-7489-474-6

Kennard D., Roberts J., Winter D. A. (2013), *Interwencje w psychoterapii grupowo-analitycznej*, Oficyna Ingenium, Warszawa.

ISBN 978-83-62651-13-9

Kielin J., Klimek-Markowicz K. (2013), *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, GWP, Gdańsk.

ISBN 978-83-7489-480-7

Kohut D. (2013), *Dziecko o specjalnych potrzebach w kręgu interdyscyplinarnej terapii*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-474-0

Kolman R. (2013), *Jakość życia dla każdego. Podręcznik doskonalenia jakości życia swego i najbliższych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

ISBN 798-83-62924-35-0

Konieczna-Nowak L. (2013), *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-492-4

Korczyński S. (2013), *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki. Jak napisać dobrą pracę. Rozwiązania praktyczne. Narzędzia badawcze*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7930-014-3

Koziński P. i in. (2013), *Open Access: Analiza zjawiska z punktu widzenia polskiego naukowca*, Impuls, Kraków. Dostęp darmowy: <http://impulsoficyna.com.pl/pliki/repozytorium/9788378504856.pdf>.

ISBN 978-83-7850-485-6

Krasnodębski M. (2013), *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego*, Wydawnictwo NWSP, Białystok.

ISBN 978-83-61612-18-6

Laufer M., Eglé Laufer M. (2013), *Okres dojrzewania i załamanie rozwoju*, Oficyna Ingenium, Warszawa.

ISBN 978-83-62651-14-6

Maciuszek J. (2013), *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ISBN 978-83-01-17106-3

Marciniak A., Sójkowska I. (2013), *Kreatywność i innowacje w bibliotece naukowej*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź.

ISBN 978-83-62684-48-9

Mazurek K. (2013), *Wybory młodych. Program zapobiegania uzależnieniu od hazardu*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa.

ISBN 978-83-7760-064-1

Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-475-7

Michel E. (2013), *Ciało a emocje*, Centrum Pracy z Ciałem, Koszalin.

ISBN 978-83-930534-8-3

Mikler-Chwastek A. (2013), *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-919-0

Muchacki M. (2013), *Przygotowanie młodzieży licealnej do korzystania z metod i technik informatycznych*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-468-9

Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski T., (red.) (2013), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

ISBN 978-83-62015-63-4

Natora H. (2013), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.

ISBN 978-83-7051-698-7

Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ISBN 978-83-01-17404-0

Olszewska B., Łucka-Zajac E. (red.) (2013), *„Stare” i „nowe” czasopisma dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

ISBN 978-83-7395-583-7

Parchomiuk M. (2013), *Postawy pedagogów specjalnych wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

ISBN 978-83-7784-315-4

Parczewska T., Bilewicz-Kuźnia (red.) (2013), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

ISBN 978-83-7784-329-1

Pietrzak-Szymańska B. (2013), *Wspieranie rozwoju mowy dzieci urodzonych przedwcześnie i niepełnosprawnych. Poradnik dla studentów, logopedów, lekarzy, rodziców*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.

ISBN 978-83-61121-67-1

Pilch T., Sosnowski T. (red.) (2013), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

ISBN 978-83-62015-70-2

Pogorzelska M. (2013), *Amnesty International – wybrane aspekty działalności pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

ISBN 978-83-7395-584-4

Popławska A. (2013), *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Wydawnictwo NWSP, Białystok.

ISBN 978-83-61612-23-0

Prościak B. (2013), *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-830-8

Raphael-Leff J. (red) (2013), *Rozlane mleko*, Wydawnictwo Imago, Katowice.

ISBN 978-83-930054-9-9

Siemieniecki B. (2013), *Pedagogika kognitywistyczna*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-461-0

Sitarczyk M. (red.) (2013), *Rodzina w mediach. Media w rodzinie*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641772-1

Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-458-0

Smyrnova-Trybulska E. (red.) (2013), *E-learning & Lifelong Learning*, Studio Noa, Katowice – Cieszyn.

ISBN 978-83-60071-66-3

Sobecki M., Danilewicz W., Sosnowski T. (red.) (2013), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

ISBN 978-83-62015-64-1

Sorczyński W. (2013), *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.

ISBN 978-83-7051-726-7

Sparrow J.D., Brazelton T.B. (2013), *Rozwój dziecka. Od 0 do 3 lat*, GWP, Gdańsk.

ISBN 978-83-7489-436-4

Sparrow J.D., Brazelton T.B. (2013), *Rozwój dziecka. Od 3 do 6 lat*, GWP, Gdańsk.

ISBN 978-83-7489-437-1

Stańczak I. (2013) *Teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań w pracy z uczniem klas I–III szkoły podstawowej (w świetle badań eksperymentalnych)*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-440-5

Szczurek-Boruta A. (2013), *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

ISBN 978-83-7780-829-0

Szorc K. (2013), *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-056-8

Szymański L. (2013), *Leksyka czatu internetowego. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

ISBN 978-83-7842-047-7

Trejderowski T. (2013), *Kradzież tożsamości*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

ISBN 978-83-61538-55-4

Turska E. (2013), *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

ISBN 978-83-7843-001-9

Uniewska A. (2013), *O jakości pracy szkoły*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

ISBN 978-83-231-3173-1

Warmuz-Warmuzińska E. (2013), *Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych*, Difin, Warszawa.

ISBN 978-83-7641-917-6

Wasielewski K. (2013), *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

ISBN 978-83-231-3145-8

Wojnarska A. (2013), *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

ISBN 978-83-7784-341-3

Wosik-Kawala D. (2013), *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

ISBN 978-83-7784-377-2

Zalewska-Pawlak M. (2013), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

ISBN 978-83-7969-026-8

Zych A.A. (2013), *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.

ISBN 978-83-7164-778-9

Żegnałek K.(red.) (2013), *Edukacja polska w konstelacji europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.

ISBN 978-83-7051-706-9


Żłobicki W. (2013), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, Impuls, Kraków.

ISBN 978-83-7850-535-8



Publikacja do pobrania na stronie:

[Wydawnictwa Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi](#)
[Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi](#)

A red ballpoint pen with silver accents is positioned diagonally across the cover of a brown, spiral-bound notebook. The notebook is set against a vibrant green background. The text 'Studenci piszą' is printed in blue on the right side of the notebook cover.

Studenci
piszą

Wykład Tadeusza Kotarbińskiego wygłoszony w Stołecznym Uniwersytecie Powszechnym w dniu 22 stycznia 1958 r. jako ilustracja hasła o „dobrej robocie”

Marta Rubajczyk

Łódź, Polska

marta_r25@wp.pl

Słowa kluczowe: T. Kotarbiński, filozofia, prakseologia, biodoksografia

W styczniu 1958 roku Tadeusz Kotarbiński¹ wygłosił w Stołecznym Uniwersytecie Powszechnym wykład pod tytułem „Jak zacząłem filozofować, jak filozofuję i jak innym radzę to czynić”². Profesor w swoim wywodzie, mówiąc o sobie, o swoim sposobie szukania właściwych dróg życiowych, odnosił się bezpośrednio do słuchaczy, ale też generalizował, mówiąc o ludziach w ogóle.

Tadeusz Kotarbiński określił pierwsze filozofie w swoim życiu jako „wskazane”, gdyż były one wyniesione z domu rodzinnego. Filozofie te zawierały dwa zasadnicze składniki: **etyczny** – rozumiany jako etyka miłości – i **metafizyczny** – zakładający, że świat stworzony jest przez istotę wyższą, a każdy ma wyznaczony przez

¹ Tadeusz Kotarbiński – ur. 31 marca 1886 r. w Warszawie, zm. 3 października 1981 w Aninie, polski filozof, logik i etyk.

² T. Kotarbiński (1966), *Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Warszawa, s. 26–33.

Marta Rubajczyk, studentka pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, członek Akademickiego Koła Filozofii Wychowania CULTUS

rzządzającą opatrność cel, który nie kończy się wraz ze śmiercią. Mówiąc o swoim dzieciństwie i o wychowaniu w duchu religijności, Profesor użył zwrotu: „Prawdopodobnie tak jak większość obecnych...”. Odniesienie się do słuchaczy ma tutaj faktyczne uzasadnienie, gdyż każdy człowiek wynosi z domu jakieś przekonania i nauki, które są tymi pierwszymi wyznacznikami naszych poglądów na świat.

Przechodząc do następnego okresu w swoim życiu, Profesor Kotarbiński znów przyrównał swoje doświadczenia do doświadczeń publiczności: „Przyszła faza następna, którą prawdopodobnie podzielałem w przeszłości swojej z tym, co państwo też przeżywali”. Mówca miał tutaj na myśli kryzys religijny wiążący się z romantycznym naturalizmem. W okresie tym, o ile etyka była dla niego czymś wspaniałym i ważnym, o tyle metafizykę uznawał za fikcję. Postanowił poszukać własnej drogi do realizowania swojego życiowego planu, a mianowicie: bycia człowiekiem uniwersalnie wykształconym. Relacjonując swoje przemyślenia z okresu młodości, Kotarbiński przyznał, iż miał wówczas świadomość, że na realizację takich ambitnych celów musiałby poświęcić wiele długich lat. Tu Kotarbiński odniósł się do naturalnej u młodych ludzi chęci założenia rodziny, co stoi w sprzeczności z koniecznością poświęcenia co najmniej dwudziestu pięciu lat na studiowanie. „Młodzi ludzie próbują zrazu tego i owego...” – powiedział, odnosząc to do siebie. Konsekwencją tych poszukiwań dla młodego

naukowca był wyjazd do Lwowa do prowadzonej przez prof. Kazimierza Twardowskiego katedry filozofii. W dalszych słowach swojego wykładu Kotarbiński wrócił do wspomnień związanych z nauką na tajnych kompletach, a następnie do lat spędzonych w katedrze Twardowskiego. W wyniku zdobytej wiedzy i własnych przemyśleń wykładowca doszedł do wniosku, że ważne dla niego były trzy obszary filozofii:

interesują zagadnienia dotyczące skutecznego działania – czyli prakseologia.

3. Działem filozofii, któremu poświęcił Kotarbiński swą twórczość, była etyka. Przedmiotem jej zainteresowań będzie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Jak żyć?”, a w szczególności: „Jak żyć godziwie, zasługując na szacunek ludzi godnych szacunku?”.



Źródło: Cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona (Domena publiczna)

Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie (1919-1949)
(obecnie Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki)

1. Pierwszy to zagadnienia związane z historią filozofii. Przedmiotem jej zainteresowania może być dociekanie jej istoty i historycznych przeobrażeń.
2. Drugie znaczenie tego słowa wyjaśnia jego greckie pochodzenie – filozofia, czyli „miłośnictwo mądrości”. W tym znaczeniu filozofia obejmuje teorię poznania, logikę, metodologię nauk. Kotarbiński wskazał, iż jego samego najbardziej

T. Kotarbiński pobudził swoich słuchaczy do zadania sobie pytania, co studiować, żeby wyrobić sobie mądry, zrównoważony pogląd na świat. Uczony – z uwagi na uwarunkowania polityczne i społeczne – zachęcił do studiowania marksizmu, ale z wyciężeniem samodzielnego myślenia.

Profesor podsumował cały wykład, stwierdzając krótko, że opowiedział o tym, jak sam filozofował i jak radzi filozofować innym.

W ostatnim zdaniu ponownie zidentyfikował się z audytorium, mówiąc: „powszechnym hasłem naszym na dzisiaj jest: wykonać plan”.

Tadeusz Kotarbiński okazał się nie tylko doskonałym wykładowcą, posiadającym szeroką wiedzę, ale i wyśmienitym mówcą. Używając różnych technik krasomówczych, czy to poprzez zwracanie się bezpośrednio do słuchaczy, czy też identyfikując się z nimi, pobudzał u odbiorców zdolność aktywnego słuchania. Mówił w pierwszej osobie, co dawało poczucie, że wykładowca silnie identyfikuje się z przekazywaną treścią. Profesor Tadeusz Kotarbiński po mistrzowsku potrafił mówić o rzeczach bardzo trudnych, a przy tym w sposób zrozumiały, prosty i jednocześnie, można by rzec, wykwintny, z zachowaniem poprawnego stylu wypowiedzi.

Wykład „Jak zacząłem filozofować, jak filozofuję i jak innym radzę to czynić” wygłoszony przez profesora Tadeusza Kotarbińskiego jest niewątpliwie przykładem „dobrej roboty”, do której w swej działalności sam autor często zachęcał. W obecnym czasie, gdy w mediach i w życiu codziennym często słyszymy nieskładne wypowiedzi, dziwne skróty myślowe, urywane, nic nie znaczące wtrącenia, warto byłoby wrócić do nauki o „dobrej robocie”.

Marta Rubajczyk

Lodz, Poland

marta_r25@wp.pl

Keywords: T. Kotarbiński, philosophy, praxiology, biodoxography

The Lecture by Tadeusz Kotarbiński Given at the Capital General University on 22 January 1958 as an Illustration of a Slogan about “Efficient Action”

Abstract

The article deals with the self-reflection of T. Kotarbiński regarding his development as a philosopher aiming at creating his own philosophy system. The main areas of the philosopher's research work were: history of philosophy, praxiology and ethics.

Marta Rubajczyk, A student of Special Needs Education at The Pedagogical Academy in Lodz, a member of The Academic Club of Education Philosophy “Cultus”

Efektywność dodatkowych zajęć pozalekcyjnych podnoszących kompetencje zawodowe młodzieży niesłyszącej Zasadniczej Szkoły Zawodowej Specjalnej nr 22 w Łodzi

Aleksandra Frontczak

Łódź, Polska

aleksandrafrontczak1@wp.pl

Słowa kluczowe: pedagogika, eksperyment pedagogiczny, zajęcia pozalekcyjne, niesłyszący

Głusi, współcześnie nazywani niesłyszącymi, to osoby, które od urodzenia pozbawione są słuchu lub utraciły go w ciągu życia. Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP) proponuje posługiwać się określeniem „uszkodzenie słuchu” zamiast „głuchota”, jednak w pracach dotyczących tego zagadnienia występują również pojęcia: głuchoniemy, głuchy, niesłyszący, niedosłyszący i słabosłyszący.

W literaturze naukowej funkcjonują również inne definicje głuchoty. Zofia Sękowska przytacza m.in. objaśnienia Marii Grzegorzewskiej: „głuchym nazywamy człowieka, któremu utrata bądź znaczne upośledzenie analizatora uniemożliwia odbiór i rozumowanie mowy ludzkiej przez słuch i dla którego w pracy i wszelkich zadaniach życia słuch nie ma praktycznego znaczenia. Inna definicja mówi, że głuchym nazywamy człowieka, który pozbawiony jest słuchu, a więc treści dźwiękowych płynących ze świata, i który w skutek tego

Aleksandra Frontczak, absolwentka pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, specjalność: pedagogika szkolna i terapia pedagogiczna. Od 2006 roku pracuje w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym jako nauczyciel zawodu.

znajduje się w gorszych warunkach niż słyszący, jeżeli chodzi o poznanie zewnętrznego świata i przygotowanie do życia społecznego”¹.

Bogdan Szczepankowski proponuje przyjęcie następującej definicji: „Osoba z uszkodzeniem słuchu w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim jest to osoba, której uszkodzenie słuchu, określone audiogramem progowym i przealiczone według tabeli Międzynarodowego Biura Audiofonologii, przekracza 20 dB i kwalifikuje ją do jednego ze stopni uszkodzeń”². Jest to podstawowe i najbardziej ogólne określenie osoby z wadą słuchu bez względu na rodzaj, stopień i moment powstania uszkodzenia.

Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizacji opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego wprowadziło jako obowiązujące terminy: „niesłyszący” i „słabosłyszący” w miejsce stosowanych dotychczas: „głuchy” i „niedosłyszący”³.

¹ Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa, s. 166.

² Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównanie szans*, wyd. 1, Warszawa, s. 42.

³ Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN, Nr 9, poz. 36).

Obecnie w Polsce w publikacjach naukowych z zakresu surdopedagogiki przyjęło się stosować następujące terminy:

- dziecko z wadą słuchu,
- dziecko z uszkodzonym słuchem,
- dziecko niesłyszące, niedosłyszące – słabosłyszące,
- dziecko z zaburzeniami słuchu⁴.

W niniejszej pracy będę posługiwać się zamienianymi terminami: głuchy – niesłyszący, niedosłyszący – słabosłyszący oraz wyrażeniami: osoba z wadą słuchu lub osoba z uszkodzonym słuchem.

Słuch, podobnie jak wzrok, odgrywa w życiu człowieka ogromną rolę w orientacji przestrzennej i poznawaniu rzeczywistości. Człowiek słyszy mowę ludzką i inne dźwięki z otaczającego świata, które uświadamiają mu obecność innych osób, różnych przedmiotów i zjawisk. Dzięki słuchowi jesteśmy świadomi, co dzieje się poza polem percepcji wzrokowej. Czujemy się bezpieczniej, ponieważ słuch ostrzega nas przed niebezpiecznymi zjawiskami i przedmiotami. Nie wszyscy jednak zdają sobie sprawę, jak poważne następstwa powoduje uszkodzenie słuchu – przy czym należy podkreślić, że mimo wszystkich konsekwencji uszkodzeń słuchu głusi są ludźmi normalnymi pod względem intelektualnym, mogą osiągać sukcesy, rozwijać się i uczestniczyć w życiu społecznym.

Wczesne uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym lub głębokim hamuje naturalny rozwój mowy dziecka, co w konsekwencji ma wpływ na rozwój słownictwa i myślenia słowno-pojęciowego⁵. Według Zofii Sękowskiej „dziecko niesłyszące odbiera bodźce wzrokowe, węchowe i dotykowe, lecz nie

łączy ich z nazwą i często nie rozumie ich znaczenia i związku. Brak jednego z receptorów utrudnia u niego operacje myślowe abstrahowania, klasyfikacji i uogólnienia. Nie zawsze kojarzy ono słowo z pojęciem i dlatego jego poznanie jest głównie konkretno-obrazowe, a nie logiczno-pojęciowe”⁶.

Najistotniejsze konsekwencje utraty słuchu dotyczą sfery związanej z językiem. Jeżeli utrata słuchu wystąpiła po opanowaniu mowy ustnej, postępowanie rewalidacyjne koncentruje się na zachowaniu posiadanych zdolności emisji mowy i ukształtowaniu jej odbioru drogą wzrokową lub wzrokowo-słuchową. Natomiast gdy utrata słuchu nastąpiła przed opanowaniem mowy, edukacja nastawiona jest na kształcenie mowy. Jest to proces bardzo długi i trudny. Wymaga wiele pracy ze strony logopedów, pedagogów i rodziców. Nawet jeśli w wyniku rehabilitacji udaje się ukształtować mowę dźwiękową, to jest ona obciążona pewnymi nieprawidłowościami, takimi jak:

- nieprawidłowe dla mowy oddychanie,
- zła jakość głosu – monotony, bez modulacji, zbyt niski bądź zbyt wysoki, chrapliwy lub piskliwy, zbyt cichy albo zbyt głośny lub o zmiennym natężeniu,
- nieprawidłowa artykulacja – zniekształcenie głosek,
- ograniczone słownictwo,
- zaburzenie tempa mowy,
- zaburzenie składni, posługiwanie się prostymi zdaniami,
- brak intonacji i akcentu zdaniowego⁷.

Głusi, kompensując brak słuchu, starają się wychwycić wszelkie informacje przy pomocy wzroku, ale pomimo tego nie mogą się skoncentrować

⁴ Plutecka K. (2006), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, wyd. 1, Kraków, s. 17.

⁵ Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący...*, op. cit., s. 78.

⁶ Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 171.

⁷ Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący...*, op. cit., s. 80.

i towarzyszy im ciągle uczucie niepokoju. Wielu dzieciom głuchym mowa ustna sprawia duże trudności, dlatego formą komunikacji, która daje im satysfakcję ze swobodnych kontaktów z otoczeniem, jest język migowy. Rozwija się on w sposób spontaniczny⁸. Według Bogdana Szczepankowskiego „język migowy to zespół środków stosowanych przez osoby niesłyszące w porozumiewaniu się pomiędzy sobą i z osobami słyszącymi, obejmujący właściwe danym środowiskom słownictwo – zbiór społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków migowych oraz reguły określające ich użycie”⁹.

Klasyczny język migowy (PJM) jest uważany za naturalny język migowy, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Język ten żyje i rozwija się jak każdy żywy język używany w danej społeczności ludzkiej i jest całkowicie sprawnym instrumentem komunikacji. Tworzony jest przez samych niesłyszących dla realizacji naturalnej potrzeby porozumiewania się. Język migowy jest prawdziwym językiem, posiada własną strukturę lingwistyczną. Różnica pomiędzy językiem migowym a mówionym sprowadza się do tego, że pierwszy jest konstruowany na bazie modalności wzrokowej, natomiast drugi na modalności słuchowej¹⁰.

Niezależnie od klasycznego języka migowego, znaki migowe wykorzystuje się również jako ilustrację wypowiedzi słownej w języku ojczystym. W ten sposób powstaje migana odmiana ojczystego języka migowego, zwana językiem miganym. Znaki migowe stosuje się w szyku gramatycznym języka ojczystego, dodając dowolnie

lub obowiązkowo końcówki fleksyjne za pomocą alfabetu placowego. Język migany stosuje się zawsze z językiem mówionym. Połączenie to tworzy tzw. system językowo-migowy (SJM). Tę sztucznie utworzoną odmianę języka wykorzystuje się w nauczaniu dzieci niesłyszących polszczyzny fonicznej i pisanej na bazie języka migowego, w przekazywaniu wiedzy oraz w porozumiewaniu się z niesłyszącymi dwujęzycznymi, którzy mają dobrze opanowane struktury gramatyczne języka polskiego, a równocześnie miganie wypowiedzi słownej ułatwia im odczytywanie mowy z ust. System ten nie daje pełnych efektów w nauczaniu języka polskiego jako pierwszego języka, ale stanowi znaczącą pomoc w nauczaniu języka ojczystego jako drugiego języka¹¹.

Wielu autorów krytykuje system językowo-migowy. Kazimiera Krakowiak nazywa go sztucznym hybrydowym tworem, prowadzącym do skomplikowanych procesów mieszania systemów i zakłóceń w językowym komunikowaniu się¹².

Surdopedagodzy często zadają sobie pytanie, który sposób komunikacji z niesłyszącym uczniem jest lepszy: zapośredniczony poprzez ich naturalny język migowy czy system językowo-migowy? Uszeregowanie znaków migowych według składni języka polskiego powoduje, że dla osoby z uszkodzonym słuchem informacja przestaje być zrozumiała – dzieje się tak niezależnie od tego, że język migowy ma bogate słownictwo, odbiega ono jednak od słownictwa języka fonicznego. Z kolei system językowo-migowy wykorzystuje znaki języka migowego w szyku gramatycznym języka narodowego, co powoduje ograniczenie bardzo bogatego słowotwórstwa. Zatem jaki język jest

⁸ Tamże, s. 81.

⁹ Tamże, s. 117.

¹⁰ Tomaszewski P., Rosik P. (2003), *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem* [w:] Świerdziński M., Gałkowski T. (red.) (2003), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Warszawa, s. 109.

¹¹ Szczepankowski B. (1999), *Głusi...*, op. cit., s. 153.

¹² Krakowiak K. (1998), *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin, s. 59.

odpowiedni? Według autorów książki *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* najlepszym rozwiązaniem jest dwujęzyczność głuchych, mianowicie biegła znajomość dwóch języków i kultur, a system językowo-migowy może zostać potraktowany jako etap pośredni. Należy jednak pamiętać, że język migowy musi być traktowany jako język pierwszy, a język narodowy jako obcy, którego dziecko uczy się w szkole w oparciu o teksty pisane¹³.

Klasyczny język migowy posiada bardzo bogate słowotwórstwo, ale jego zasady różnią się od reguł słowotwórstwa języka fonicznego. Nauczyciele i wychowawcy pracują z uczniem niesłyszącym, w większości jednak posługują się systemem językowo-migowym. Wielu specjalistów w dziedzinie surdopedagogiki uważa, że mieszanie języków prowadzi do zakłóceń komunikacji. Najlepszym rozwiązaniem według autorów wspomnianej książki jest dwujęzyczność. Należałoby pedagogów nauczyć naturalnego języka migowego, ale nie jest to takie proste, ponieważ aby „wejść” w sposób myślenia, rozmawiania i rozumowania osób głuchych, należałoby przebywać z nimi co najmniej kilka lat.

Problem w porozumiewaniu się nauczycieli z uczniem niesłyszącym narasta, gdy pojawia się słownictwo specjalistyczne z danej dziedziny, które nie ma odpowiedników w języku migowym. Bogdan Szczepankowski podkreśla, że „brak znaków migowych związanych z określoną dziedziną nauki może stać się przyczyną trudności w bezpośrednim tłumaczeniu specjalistycznych tekstów. Stwarza to obecnie potrzebę rozbudowania języka migowego o nowe pojęcia, niezbędne w kształceniu. Takie działania zostały już podjęte w Wyższej

Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach w 1997 roku. Została tam obroniona pierwsza praca magisterska (przez osobę niesłyszącą) rozszerzająca słownik migowych pojęć matematycznych. Kontynuowanie takich prac, także w innych dziedzinach, jest bardzo potrzebne i w przyszłości zaowocuje zunifikowanym słownictwem specjalistycznym w wybranych dziedzinach wiedzy¹⁴. Zatem byłby to sposób na usprawnienie kształcenia osób niesłyszących, szczególnie jeśli chodzi o nauczanie przedmiotów zawodowych, w przypadku których edukacja kończy się egzaminem.

Egzamin zewnętrzny według B. Niemierki jest bardzo istotnym wydarzeniem w życiu każdego ucznia, a oceny uzyskane w jego wyniku są o wiele bardziej istotne niż oceny uzyskane w trakcie procesu nauczania¹⁵.

Młodzież niesłysząca, tak jak ich słyszący rówieśnicy, uczęszcza do szkół o profilach zawodowych. Niewielki wybór dostępnych zawodów i brak preorientacji zawodowej skutkuje tym, że młodzi ludzie często przygotowują się do pracy w zawodach, które nie są związane z ich zainteresowaniami. Ta trudna sytuacja dodatkowo komplikowana jest problemem z uzyskaniem formalnego potwierdzenia kwalifikacji zawodowych, jakie daje zaliczenie egzaminu zewnętrznego, organizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE), a pośrednio przez regionalne Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE). Zewnętrzny egzamin zawodowy odbywa się według ściśle określonych procedur, a komisja egzaminacyjna składa się z osób wpisanych do ewidencji OKE¹⁶.

¹³ Świdziński M., Gałkowski T. (red), (2003), *Studia nad kompetencją...*, op. cit., Warszawa.

¹⁴ Szczepankowski B. (1999), *Głusi...*, op. cit., s. 243.

¹⁵ Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa.

¹⁶ Sak M. (2010), *Dyskryminujący charakter egzaminów zawodowych młodzieży niesłyszącej*, „Szkoła Specjalna”, nr 3/2010, s. 217.

Przeprowadzenie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku*¹⁷. Rozdział 6 par. 109 ust. 1 tego rozporządzenia brzmi: „egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, zwany dalej «egzaminem zawodowym», jest formą oceniania poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu, ustalonych w standardach wymagań będących podstawą do przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe określone w odrębnych przepisach”.

Aktualny standard wymagań egzaminacyjnych dla zawodu kucharz małej gastronomii wymaga, aby uczeń umiał „czytać ze zrozumieniem informacje przedstawione w formie opisów, instrukcji, rysunków, szkiców, wykresów, dokumentacji technicznych i technologicznych”¹⁸. Dalsza część załącznika sugeruje, że absolwent powinien posługiwać się językiem pisany. Jest to bardzo istotna informacja w kontekście kształcenia uczniów niesłyszących.

Podczas egzaminu uczeń otrzymuje arkusz egzaminacyjny, w którym przedstawione są zadania. W tym momencie pojawia się problem, ponieważ egzaminowana osoba niesłysząca ma kłopoty ze zrozumieniem ich treści. Uczeń, przyzwyczajony do pomocy nauczyciela, tłumaczącego w toku edukacji istotę poleceń, nagle staje przed trudnym wyzwaniem zrozumienia tekstu. To, co dla słyszących jest po prostu instrukcją, wstępem do pracy, dla niesłyszących często staje się

barierą nie do przekroczenia. Niezrozumienie choćby jednej frazy w zdaniu może zniekształcić całkowicie sposób realizacji polecenia i wpłynąć na wynik egzaminu. Warto podkreślić, że jedynie część egzaminów przeprowadzonych przez CKE jest dostosowana do możliwości uczniów niesłyszących i słabo słyszących. Ta bariera powoduje najczęściej, że uczeń wykonuje tylko fragment zadania, robi to błędnie, źle zrozumiałwszy polecenie bądź nie wykonuje go wcale¹⁹. Niektórzy uczniowie niesłyszący kształcący się w szkołach zawodowych nie przystępują do egzaminów właśnie ze względu na barierę językową.

W świetle przedstawionych informacji łatwo zauważyć, że sposób przeprowadzania egzaminu zawodowego w przypadku uczniów niesłyszących i słabosłyszących eliminuje ustawową funkcję tego sprawdzianu: ocenie nie podlegają wiedza i umiejętności z zakresu danego zawodu, lecz sprawdzana jest umiejętność posługiwania się językiem polskim przez uczniów z wadami słuchu. Praktyka przyjęta w szkole zakłada taki tryb pracy, że polecenia niezbędne do zadania podawane są w całości w postaci tekstu oraz w postaci migowej²⁰.

M. Sak stwierdził, że obecna formuła egzaminu zawodowego ma dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących charakter dyskryminujący, ponieważ nie spełnia on ustawowego wymogu sprawdzenia wiedzy i umiejętności ucznia. Inaczej mówiąc: identyczne arkusze egzaminacyjne można by dawać uczniom niewidomym lub obcokrajowcom²¹.

Na zajęciach przedmiotowych z reguły wystarczy czasu jedynie na przerobienie materiału

¹⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

¹⁸ Centralna Komisja Egzaminacyjna [online] [informacja ze strony WWW] [dostęp: 19.06.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.bip.cke.edu.pl/?cid=141>.

¹⁹ Sak M. (2010), *Dyskryminujący charakter...*, op. cit., s. 218.

²⁰ Tamże, s. 219–220.

²¹ Tamże, s. 220.

wynikającego z podstawy programowej (przedstawienie określonego zakresu wiadomości i nauka określonych umiejętności), a brakuje go, aby oswoić młodzież z formułą pytań, jakie pojawiają się na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe.

Potwierdzają to także moje doświadczenia dydaktyczne. Obecnie pracuję w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym Nr 1 w Łodzi, gdzie jestem nauczycielem zawodu „kucharz małej gastronomii”. Kształcę młodzież o obniżonej normie intelektualnej, jak i właśnie niesłyszącą. Wyżej wymieniony problem osób z uszkodzonym słuchem nie jest mi obcy. Nasza placówka sięga po różne formy doskonalenia uczniów, jak i nauczycieli, aby podnieść zdawalność egzaminów zawodowych. Jako nauczyciel zawodu zorganizowałam i przeprowadziłam dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, mające za zadanie uzupełnić braki wiedzy z obszaru przedmiotów zawodowych, jak i poprawić umiejętności kulinarne, wdrażać i tłumaczyć znaczenie fachowych pojęć zawodowych oraz zapoznać uczniów z procedurą egzaminu, wymaganiami egzaminacyjnymi, a nawet oswoić z salą egzaminacyjną (nasza placówka jest ośrodkiem egzaminacyjnym).

Efektywność zajęć sprawdzano za pomocą metody eksperymentu pedagogicznego i techniki grup równoległych, w których skład wchodził uczeń niesłyszący z Zasadniczej Szkoły Zawodowej Specjalnej nr 22 w Łodzi o profilu „kucharz małej gastronomii”. Grupę eksperymentalną stanowiło 6 osób, które odznaczały się niższym poziomem osiągnięć w zakresie przedmiotów zawodowych. Natomiast w grupie kontrolnej znalazło się 5 osób, które miały względnie dobre warunki pracy, a ich osiągnięcia w zakresie

przedmiotów zawodowych kształtowały się na poziomie przeciętnym.

Eksperyment został poprzedzony badaniem wstępnym. Zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej przeprowadzono testy pisemne i praktyczne, w celu sprawdzenia zasobu wiedzy i umiejętności uczniów. Do tego celu wykorzystano arkusze egzaminacyjne etapu pisemnego i praktycznego oraz produkty i półprodukty spożywcze, narzędzia i sprzęt gastronomiczny niezbędny do wykonania zadania praktycznego. Procedura przeprowadzonego testu była zgodna z procedurą egzaminów zewnętrznych.

Kolejnym etapem badań własnych było przeprowadzenie eksperymentu właściwego. Przystąpiono do realizacji zajęć w ramach nadprogramowych godzin lekcyjnych wynikających z art. 42 ust. 2 Karty Nauczyciela²² (KN określa ich wymiar na 2 do 4 godzin tygodniowo, w zależności od potrzeb uczniów). Z chwilą rozpoczęcia eksperymentu zajęcia prowadzone były z zastosowaniem arkuszy egzaminacyjnych z ubiegłych lat. Miało to za zadanie oswoić uczniów z formą pytań i szczegółowymi zagadnieniami, które mogą pojawić się na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe. Schemat zajęć dodatkowych został opracowany na wzór typowych zajęć szkolnych.

Eksperyment prowadzony był przez cały rok kalendarzowy – od stycznia 2012 r. do lutego 2013 r. Do badań końcowych przystąpiono 7 lutego 2013 roku. Faza końcowa badania polegała na przeprowadzeniu, w obu badanych grupach, próbnego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie „kucharz małej gastronomii”. Procedura egzaminacyjna odpowiadała tej

²² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191).

z egzaminów zewnętrznych – egzamin składał się z dwóch etapów: części pisemnej i praktycznej.

Z uwagi na ogólny charakter zajęć pozalekcyjnych, które nie są częścią obowiązkowego programu szkolnego, a uczniowie uczestniczą w nich dobrowolnie (w czasie wolnym) najlepszym wskaźnikiem ich przydatności jest poziom frekwencji i stopień zaangażowania uczestników.

Grupą docelową zajęć byli uczniowie niesłyszący z drugich i trzecich klas zasadniczej szkoły zawodowej. Chęć uczestnictwa w nich zadeklarowało ponad 55% wszystkich uczniów niesłyszących, a w rezultacie wzięło w nich udział 6 osób. Frekwencja ogólna wyniosła 93%. Z uwagi na fakultatywny charakter zajęć zastosowano szereg metod zachęcających uczniów do uczestnictwa. W przypadku zajęć dydaktycznych najbardziej trafną metodą okazała się pogadanka i praca z tekstem. Młodzież miała możliwość pracować na arkuszach egzaminacyjnych z poprzednich lat. Wspólnie analizowano testy i wyjaśniano ewentualne niejasności. Schemat pracy opracowano na wzór typowych zajęć szkolnych: czynności wstępne, wprowadzenie do tematu, opracowanie nowego materiału, ćwiczenia utrwalające nowe wiadomości, ewaluacja założonych celów, podsumowanie zajęć.

W przypadku zajęć praktycznych najbardziej trafną metodą okazał się pokaz z objaśnieniem. Uczniowie kompensowali brak słuchu wzrokiem. Baczną obserwacją proponowanych ćwiczeń pozwalała im na perfekcyjne odwzorowanie czynności, które z czasem przekształcały się w nawyk. Uczniowie mieli okazję zaprezentować swoje umiejętności kulinarne w uroczystości szkolnych. Z wielkim zaangażowaniem uczestniczyli w przygotowaniach potraw na następujące imprezy szkolne:

- Dni otwarte Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego Nr 1 w Łodzi,
- piknik integracyjny,
- dzień nauczyciela,
- Miasto Głuchych,
- Dzień Patrona. Podsumowanie roku korczakowskiego,
- wigilia szkolna,
- wigilia dyrektorów szkół specjalnych,
- studniówka.

Młodzież chętnie uczestniczyła w zajęciach, jak również aktywnie korzystała ze wszystkich proponowanych form i metod pracy, stąd frekwencja była zadowalająca. Na podstawie własnej obserwacji mogę stwierdzić, iż uczniowie w pełni rozumieją przydatność i potrzebę zajęć dodatkowych.

Efektywność tego rodzaju form pracy pozalekcyjnych sprawdzano również pod kątem wzrostu kompetencji zawodowych młodzieży. Kompetencje te rozumiane są jako zasób wiedzy i umiejętności wymaganych do realizacji składowych zadań zawodowych. Szeroki wachlarz zadań zawodowych wymusza równie rozległy zakres wiedzy, jak i niezbędnych umiejętności zawodowych, które określone są poprzez tzw. standardy wymagań egzaminacyjnych dla danego zawodu²³, ustalone przez ministra edukacji narodowej. Standard jest wykazem wiadomości i umiejętności, właściwych dla klasyfikacji w danym zawodzie, związanych z prowadzeniem działalności gospodarczej oraz praktycznych, które sprawdzane są podczas egzaminów zawodowych, a zatem stanowi uszczegółowienie zapisów podstawy programowej²⁴.

²³ W omawianym przypadku był to „Standard wymagań egzaminacyjnych dla zawodu kucharz małej gastronomii 512[05]”.

²⁴ Sitko H., Koletyńska K. (2004), *Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w pytaniach i odpowiedziach*, s. 14.

W trakcie prowadzonych zajęć dodatkowych w kontekście kształtowania kompetencji zawodowych przeprowadzono testy pisemne i praktyczne, oparte na procedurze zgodnej z procedurą egzaminów zewnętrznych. Testy wykonano dwukrotnie. Na początku eksperymentu: w celu sprawdzenia poziomu wiedzy i umiejętności praktycznych uczniów, oraz na końcu: w celu zmonitorowania ewentualnych postępów.

Podstawą weryfikacji założonych hipotez była analiza i porównanie wyników testu wstępnego i końcowego. Analiza testu wstępnego grupy eksperymentalnej i kontrolnej dowiodła, że największą trudność sprawiły następujące zadania:

- stosowanie nazw, pojęć i określeń właściwych dla gastronomii;
- rozróżnianie surowców i półproduktów stosowanych do produkcji wyrobów małej gastronomii;
- określanie wartości odżywczej podstawowych surowców i półproduktów stosowanych w gastronomii oraz ich wpływu na zdrowie człowieka;
- rozpoznawanie zmian w surowcach i półproduktach podczas obróbki wstępnej, cieplnej oraz przechowywania;
- identyfikowanie i wykorzystywanie informacji zawartych na opakowaniu produktów spożywczych;
- przeprowadzanie kalkulacji cenowej potraw i napojów;
- wskazywanie sposobów zapobiegania niekorzystnym zmianom zachodzącym w półproduktach i wyrobach gotowych w procesie technologicznym i przechowywania;
- obliczanie wartości energetycznej i odżywczej potraw małej gastronomii;

- wskazywanie zasad przechowywania surowców i półproduktów oraz gotowych potraw;
- organizowanie stanowiska pracy zgodnie z wymaganiami ergonomii;
- stosowanie środków ochrony indywidualnej podczas wykonywania prac w produkcji wyrobów małej gastronomii;
- sporządzanie dokumentacji związanej z poszukiwaniem pracy i zatrudnieniem oraz podejmowaniem i wykonywaniem działalności gospodarczej;
- planowanie czynności związanych z wykonaniem zadania.

Podczas testu zdający należący do obu grup byli proszeni o podkreślenie słów i zwrotów, których nie rozumieją bądź zrozumienie których sprawia im problem. Z analizy tego zadania wynika, że w większości przypadków błędy w odpowiedziach nie wynikały z niewiedzy, ale z niezrozumienia treści polecenia. Po przeprowadzeniu analizy testów początkowych przystąpiono do wprowadzenia działań naprawczych w grupie eksperymentalnej. Efekty tych działań zostały zweryfikowane podczas testu końcowego.

Z analizy porównawczej testu początkowego i końcowego wynika, że zakres wiadomości i poziom umiejętności uczniów z grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej uległ poprawie. Należy jednak podkreślić, że uczniowie z grupy eksperymentalnej, którzy odznaczali się w chwili rozpoczęcia badań niższym poziomem osiągnięć w zakresie przedmiotów zawodowych, na koniec eksperymentu wykazywali wyższe wyniki od uczniów z grupy kontrolnej.

Na podstawie analizy wyników badań empirycznych należy stwierdzić, że podjęte działania dają efekty. Młodzież ma świadomość znaczenia

zajęć dodatkowych i widzi potrzebę uczestnictwa w nich. Dzięki dużemu zaangażowaniu i systematycznej pracy zarówno ze strony uczniów, jak i prowadzącej udało się osiągnąć wzrost wiedzy i poziomu umiejętności z zakresu przedmiotów zawodowych. Zajęcia pozalekcyjne miały na celu nie tylko podnieść kompetencje zawodowe, ale i wiarę we własne możliwości uczniów. Podczas egzaminu próbnego kończącego badania młodzież z grupy eksperymentalnej wykazywała większą pewność siebie niż członkowie grupy kontrolnej. Dodatkowe zajęcia mają wpływ na wzrost kompetencji zawodowych uczniów niesłyszących. Wzrost ten nie jest jeszcze w pełni zadowalający, ale motywuje do dalszej pracy. ■

Aleksandra Frontczak

Lodz, Poland

aleksandrafrontczak1@wp.pl

Keywords: pedagogy, pedagogical experiment, extracurricular classes, deaf

Effectiveness of Extracurricular Classes which Improve the Professional Competence of Hearing-impaired Teenagers of Vocational School for the Disabled no.22 in Lodz

Abstract

The article was based on the MA thesis defended in Pedagogical Academy in Lodz in 2013 based on research the aim of which was checking effectiveness and usefulness of extracurricular classes which improve professional competences of deaf teenagers.

Aleksandra Frontczak the graduate of pedagogy at Pedagogical Academy in Lodz, specialty: school pedagogy and pedagogical therapy. Since 2006 she has been working at the special educational institution as a teacher of profession