

**PRZESTRZENNOŚĆ (NIE)EDUKACYJNA
NA POZIOMIE NIE TYLKO ELEMENTARNYM**

**PRZESTRZENNOŚĆ (NIE)EDUKACYJNA
NA POZIOMIE NIE TYLKO ELEMENTARNYM**

W stronę przywództwa...

Pod redakcją Mirosława J. Śmiałka



Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu
Kalisz 2013

Recenzenci:

prof. WSH w Lesznie dr hab. Marian Marcinkowski

prof. WSP TWP w Warszawie dr hab. Andrzej Pluta

ISBN 978-83-62135-74-5

Projekt okładki: *Aleksandra Maria Gil*

Skład i łamanie: *agpoint*

Druk i oprawa: *Łódzkie Zakłady Graficzne Sp. z o.o.*

Wprowadzenie 7

Miroslaw J. Śmiałek

**Podmiot w podróży. Przestrzenie domostwa, bezdomności
i zadomowienia. 9**

Szymon Wróbel

**Filozoficzne problemy kształtowania europejskiej
przestrzeni edukacyjnej 18**

Dr hab. prof. WAT Janusz Świniarski

Wymiary (nie)przestrzenności edukacyjnej. 35

Małgorzata M. Ptak

Wizja dziecka (ucznia) a porządek edukacyjny 46

Radosław Nawrocki

Rozwój i socjalizacja emocji w wieku przedszkolnym 59

Prof. UAM dr hab. Ewa Ryś

Nauczyciel (zdolny) we współczesnej przestrzeni edukacyjnej 67

Kamila Lorek

**Rozwój zmysłu krytycznego ucznia wyznacznikiem
profesjonalizmu oddziaływań nauczyciela. 77**

Michał Styczyński

**W poszukiwaniu przestrzeni dla muzycznej aktywności
twórczej ucznia 88**

Anna Szalek

**Meandry indoktrynacji i myślenia krytycznego w przestrzeni
przywództwa edukacyjnego 95**

Justyna Joanna Dymalska

Przywództwo edukacyjne w dziecięcym zespole teatralnym 115

Paulina Dorota Gawrońska

**Zaburzenia psychosomatyczne
w kontekście badań empirycznych cz.I 137**

Karol Mausch

**Zaburzenia psychosomatyczne
w kontekście badań empirycznych cz.II 145**

Karol Mausch

**Kontrowersje wokół modelu i zadań kurateli sądowej we współczesnej
przestrzeni resocjalizacyjnej 154**

Dr Dorota Rondalska

Granice niepełnosprawności w przestrzeni edukacyjnej 163

Joanna Pietrzak

**Kształtowanie i organizacja przestrzeni publicznych miast
jako środowisk życia ich mieszkańców 167**

Dr Bogusz Modrzewski

WPROWADZENIE

Problematyką przestrzenności, przestrzeni edukacyjnej i nieedukacyjnej, od kilku lat zajmują się m.in. pedagodzy skupieni wokół kaliskiego wydziału Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego. Jakkolwiek by nie interpretować przestrzenność, podążając za tokiem rozumowania teoretyków dotychczas zajmujących się tą problematyką, z dużą dozą pewności można przesądzać o jej ważności we współczesnej edukacji, i to na wszystkich poziomach, w różnych aspektach. Przestrzenność dotyczy różnych typów racjonalności, w duchu pedagogiki personalistycznej i egzystencjalnej, pedagogiki miłości, serca, pedagogiki korczakowskiej i montessoriańskiej oraz wielu innych. Współczesna rzeczywistość, także edukacyjna, zmienia się w tempie trudnym do przewidzenia. To konsekwencje rozwoju cywilizacyjnego, szybkiego tempa życia, globalizacji kulturowej, zróżnicowania potrzeb jednostkowych i społecznych, aspiracji i dążeń polityków, ale przede wszystkim chyba zagubienia człowieka w różnych przestrzeniach społecznych. Współczesna polityka oświatowa, w obliczu ograniczeń finansowych, przyczynia się do relatywizacji rangi podmiotowości na wszystkich poziomach edukacyjnych. Miejmy świadomość istnienia i znaczenia podmiotu *w drodze*, od przestrzeni życia *pewnej i udomowionej*, poprzez przestrzeń *ryzykowną*, do przestrzeni *niepewnej i wyniszczającej, jawnej i ukrytej*. Analiza zjawisk niekorzystnych w przestrzeni (nie)edukacyjnej może stać się źródłem wiedzy, rozumienia znaczenia i wartości patologii, błędów wychowawczych, (nie)świadomości dydaktycznej czy opiekuńczych zaniedbań.

Stephen R. Covey pisze, że bolesne jest uświadamianie zgubnego osłabienia naszej struktury społecznej. Jego zdaniem tę spiralę, po której wszystko podąża ku zgubie stanowi narkomania, przestępczość, analfabetyzm, szerzące się ubóstwo, przemoc i gangi¹. Zatem trudno się dziwić, że zwłaszcza w pedagogice, dyscyplinie praktycznie zorientowanej, podejmuje się próby odnalezienia optymalnej drogi w poszukiwaniu tożsamości, w prowadzeniu do tożsamości, w określaniu tożsamości w różnych przestrzeniach, także edukacyjnej. To prowadzenie podmiotów powinno stawać się przewodzeniem wśród nieustannych życiowych wyborów, a nie tylko doradzaniem lub odradzaniem w dążności do samodzielności podmiotowej jednostki, do jej prób samostanowienia, przewodzeniem rozumianym jako autonomia i niezależność w kształtowaniu świadomości intelektualnej, wyborów życiowych i odpowiedzialności za nie.

Różnorakie rozumienie przestrzeni (przestrzenności) nie zawsze edukacyjnej, uwarunkowania i zróżnicowanie relacji podmiotów (relatywność przestrzenna), emocjonalność w wieku przedszkolnym, problematyka zaburzeń psychosomatycznych, przestrzenność resocjalizacyjna, oczekiwania wobec nauczycieli i szkoły w różnych środowiskach, oczekiwania nauczycieli i uczniów w związku z określaniem

¹ S. R. Covey: *Trzy role lidera w nowym paradygmacie*. W: F. Hesselben, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.). *Lider przyszłości*. Cz. 3. Warszawa: Business Press, 165.

swojej tożsamości oraz konteksty umiejętności prowadzenia, szczególnie przewodzenia, we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej są przedmiotem dociekań w niniejszym opracowaniu.

We wszystkich zamieszczonych tekstach, jak zawsze, próbuję doszukiwać się śladów (może ukrytego) przywództwa, zjawiska – moim zdaniem – teoretycznie i praktycznie zaniedbanego w relacjach podmiotów. Ważne są tu racjonalności filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i zwłaszcza pedagogiczne. Niektórzy autorzy tekstów może nawet w sposób nieświadomiony, to jednak w swej racjonalności przybliżają się do tego zjawiska. Warto dodać także, że zjawisko przywództwa, szczególnie w przestrzeni edukacyjnej, jest często niedoceniane, a nawet błędnie rozumiane.

Aby spojrzeć na problematykę przestrzenności (nie)edukacyjnej przez pryzmat przywództwa edukacyjnego warto przyjąć, że przywództwo jest relacją wpływu między przywódcami a ich zwolennikami, co wyraźnie potwierdza B. Kożusznik analizując wyniki swoich badań. Podkreśla, że w relacjach wyraźnie widać odzwierciedlenie konieczności zmiany, a wynika to z przyjęcia przez podmioty wspólnych celów. Zatem trudno jest znaleźć grupę, formalną lub nieformalną w lokalnej przestrzeni, która by nie miała swojego przywódcy².

Przywództwo edukacyjne opiera się na interdyscyplinarnej wiedzy wyznaczającej kompetencje podmiotów i oparte jest na pedagogicznej mądrości (wykształceniu w mądrości i do mądrości), wrażliwości na zagrożenia, niejasności dróg życiowego rozwoju oraz na umiejętnościach konsolidowania środowisk wychowawczych. Proponuję rozumieć przywództwo edukacyjne jako układ relacji podmiotów w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, czyli wektorów relacji pionowych, z góry na dół (administracja, nauczyciel – uczeń), i z dołu do góry (uczeń – nauczyciel, administracja) oraz zwrotne w poziomie (nauczyciel – nauczyciel, administracja) i uczeń – uczeń. Zakłóca je jednak zjawisko przedmiotowego oddziaływania i przestrzenność fizyczna, które pod przykrywką rangi społecznego prestiżu i ekonomii wpływają na pojawianie się manipulacji w opiniowaniu, skłonności do ostracyzmu, (nie)tolerancji...

Osobiście upatruję w fenomenie przywództwa we wszystkich przestrzeniach działalności ludzkiej wielkie przyszłościowe znaczenie. W zespołach ludzkich, organizacjach i różnych instytucjach o zróżnicowanym zasięgu prawdziwi liderzy byli, są i będą potrzebni.

Dziękuję recenzentom tego opracowania, profesorowi Marianowi Marcinkowskiemu oraz profesorowi Andrzejowi Plucie, za pozytywne recenzje proponowanych tekstów.

Mirosław J. Śmiałek

² Kożusznik, B. (2007). *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE, 147.

SZYMON WRÓBEL

PODMIOT W PODRÓŻY. PRZESTRZENIE DOMOSTWA, BEZDOMNOŚCI I ZADOMOWIENIA

W każdym razie przekonany jestem, że niepokój naszych czasów znacznie bardziej niż z czasem związany jest zasadniczo z przestrzenią. Czas prawdopodobnie jawi nam się jako jedna z operacji rozdzielczych, dokonywanych na elementach rozpościerających się w przestrzeni.

Michel Foucault¹

PRZED DOMEM

Wielkie opowieści odmalowujące historię ludzkiego życia, od Homerowskiej *Odysei* po *Blaszany bębenek* Güntera Grassa, to narracje na temat: (1) pierwotnego, beztroskiego zdomowienia w dzieciństwie; (2) jego utraty następującej w wyniku gorzkiego i najczęściej brutalnego wykorzenia oraz bolesnej pielgrzymki wieku dorastania; (3) wreszcie mniej lub bardziej skutecznych, ale zawsze niepewnych usiłowań osiedlenia i zdomowienia wieku dojrzałego. W pewnym sensie te opowieści tworzą narrację na temat kolejnych stadiów ontogenetycznych współtworzących naszą biografię. Te kolejne stadia to: domostwo, czyli dzieciństwo, bezdomność, czyli dorastanie oraz zdomowienie, czyli dojrzałość. Wydaje się, że upór opowieści w dotrzymywaniu wierności temu scenariuszowi narracyjnemu, oddaje pewną konieczność, która być może jest nieusuwalną częścią każdej biografii. Wydaje się też, że powtórzenia przemawiające przez opowieści zdradzają prawdę o nas samych, co oznacza, że ten mechanizm powtórkowy wydobywa coś, z czym powinniśmy się zmierzyć, coś, nad czym powinniśmy się pochylić.

Zmysłowość dzieciństwa zostaje zastąpiona gwałtownością i pośpiechem poszukiwań wieku dorastania. Podróż odgrywa zasadniczą rolę w tej transformacji: zmiana miejsca zapowiada bowiem zmianę tożsamości. Prawda przemawiająca przez powieść edukacyjną (*Bildungsroman*), począwszy od pikarejskiej powieści *Tristrama Shandy* Laurence'a Sterne'a, *Lat nauki Wilhelma Meistra* Johanna Wolfganga von Goethego, a następnie poprzez *Grę szklanych paciorków* Hermanna Hessego, *Doktora Faustusa* Thomasa Manna, *Auto da fe* Eliasa Canettiego, *Blaszany bębenek* Güntera Grassa, a nawet bardziej współczesne i wywodzące się z innych niż europejski krągów kulturowych – *Dzieci północy* Salmana Rushdiego, czy – w swej formie postmodernistyczna – twórczość Johna Bartha, począwszy

¹ Foucault, M. (2006). *Inne przestrzenie*. (tłum. A. Rejniak-Majewska). *Teksty Drugie* 6, 119.

od *Bakunowego faktora*, aż po *Ostatnią podróż Sindbada Żeglarza*, oddaje właśnie sens tej przemiany, o słynnej powieści *Łaskawe* Jonathana Littella nawet nie wspominając.

Rozważając sens podróżowania w ludzkiej egzystencji, zacznijmy od przywołania dwóch kontekstów filozoficznych: jeden będzie zapożyczony z fenomenologii, a drugi z psychoanalizy. Martin Heidegger pisał: „Związek człowieka z miejscami, a poprzez nie z przestrzeniami, polega na zamieszkiwaniu. Stosunek człowieka do przestrzeni jest nie czym innym jak istotowo myślanym zamieszkiwaniem”². Sigmund Freud natomiast niemniej kategorycznie stwierdzał: „Założenie rodziny wiązało się prawdopodobnie z tym, że potrzeba zaspokojenia genitalnego nie zjawiała się nagle jak gość, który przybywa z nienacka i po swym odjeździe przez długi czas nie daje o sobie znać, lecz że zachowywała się jak lokator, który osiedla się u kogoś na dłużej”³. Dla Freuda zatem zadomowienie jest wynikiem założenia rodziny przez człowieka. Zadomowienie rodzi się wraz z ogniskiem domowym, odkryciem ojcostwa oraz ustabilizowaniem ludzkiego pragnienia. Gdy głód prokreacji i seksu jest stały, powstają powody, aby założyć rodzinę. Dla Heideggera natomiast zamieszkiwanie jest podstawowym i raczej nieredukowalnym rysem bycia, zgodnie z którym bytują śmiertelni. To nie seks (poszukiwanie genowej nieśmiertelności), ale śmierć (poszukiwania nicości) zmusza nas do zamieszkiwania; to nasza istotowa nietrwałość zmusza nas do budowania, tj. dawania chwilowych wizerunków trwałości.

Jacques Derrida bardzo trafnie diagnozuje tę dotkliwą różnicę pomiędzy dziełem Freuda i Heideggera, pisząc: „na temat płci Heidegger mówi tak mało, jak to tylko możliwe”⁴. W analityce skończoności sprawa przedstawia się tak, jak gdyby różnica płci nie wznosiła się na wyżyny, jakie osiągnęło znaczenie przysługujące różnicy ontologicznej. Ontologia natomiast to teren architektoniczny z definicji, a architektura to, również z definicji, szczególna metoda zamieszkiwania, charakterystyczna dla istot ludzkich (*Dasein*). Jej szczególność wynika z tego, że jest oznakowana śmiertelnością, tj. nietrwałością.

Niezależnie jednak od tego, czy nasze procedury interpretacyjne będą inspirowane dokonaniem archeologicznym Freuda, czy bliższe będzie nam instrumentarium etymologiczne zaproponowane przez Heideggera; niezależnie zatem od tego, czy idąc tropem psychoanalitycznym, uznamy przeszłość za jedyny wyznacznik aktualności a melancholię za owoc takiej percepcji czasu, w której góruje czas dokonany nad czasem niedokonanym; czy też raczej, idąc tropem hermeneutyki ludzkiej skończoności, uznamy, że budowanie jest przesłanką zamieszkiwania, a zamieszkiwanie dopiero przygotowuje i ustraja grunt dla myślenia; niezależnie od tego, czy uznamy, że to właśnie wysiedlenie i banicja są źródłami myślenia (Freud), czy też zasiedlenie i budowanie powodują refleksję (Heidegger) – niezależnie od tych wszystkich rozstrzygnięć i niepewności, będziemy musieli ustosunkować się do tak zarysowanego wątku biograficznego, budującego scenariusz naszego życia w trzech aktach: domostwo – bezdomność – zadomowienie.

DOMOSTWO

Z pewnością ideologia domu i rodziny patriarchalnej to jedna z najpotężniejszych i najpoważniejszych ideologii świata zachodniego. Stąd bierze się konieczność zadania serii pytań: czy to możliwe, że kiedyś byliśmy zadomowieni naturalnie i spontanicznie? Czy to możliwe, że dom kiedyś istniał? A jeśli tak, to czym był ów dom? Czy był on głosem ojca, tj. prawem? Czy był on po prostu zapachem naszej matki, tj. miłością? A może jej dotykiem, pocałunkiem przed zaśnięciem, a może raczej wonią grzybów, którą przynieśliśmy z lasu lub wreszcie smakiem rydza, który teraz z takim trudem rekonstruujemy, używając do tego bardziej imaginacji niż pamięci?

² Heidegger, M. (2002). *Budować, mieszkać, myśleć*. (tłum. J. Mizera). W: M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, Kraków: Aletheia.

³ Freud, S. (1995). *Kultura jako źródło cierpień*. (tłum. J. Prokopiuk). Warszawa: Wydawnictwo KR, 45.

⁴ Derrida, J. (2002). *Różnica płci, różnica ontologiczna (Geschlecht I)*. (tłum. M. Kwietniewska). *Nowa Krytyka*, 13, 163-188.

Czy domostwo to po prostu inne imię matki? Gdyby tak było, to być może uzyskalibyśmy wyjaśnienie, dlaczego w najrozmaitszych społecznościach, które nie sprzyjają związkom między osobami blisko spokrewnionymi, zezwala się na małżeństwa między dziećmi mającymi tego samego ojca i różne matki, natomiast wyklucza się tego typu związki w przypadku odwrotnym, nawet jeśli filiacja ma w tych społeczeństwach charakter patrylinearny. Gdyby dom był matką i tylko matką, znaleźlibyśmy przyczynę, z powodu której różnica płci nie jest wcale podstawowym warunkiem założenia rodziny. Niektóre rodziny afrykańskie, powstałe z małżeńskich ślubowań dwóch kobiet, które upoważnieni kochankowie czynili brzemiennymi, są być może w ogóle „najczystszy” przypadkiem kategoriałnym pojęcia rodziny. Kobieta ze szlachetnego rodu stawała się legalnym ojcem dzieci i przekazywała im swoje imię, pozycję oraz dobra. Przekazywała im swój dom.

Rozważmy inną hipotezę: może dom, o którym raczej śnimy niż który tak po prostu wspominamy, to nie ciało naszej matki, ale nasze własne ciało? Ciało, w którym przetrwały jeszcze wspomnienia bicia rekordu czasu przebywania pod wodą w prowincjonalnej gliniance lub wspomnienie dotyku pierwszego śniegu – tej bieli, której w wieku dojrzałym będziemy jedynie szukać, ale nigdy nie znajdować? Może nasze mięśnie przechowały jeszcze wspomnienie pierwszego maratonu i gorycz porażki, kiedy po raz pierwszy nasze ciało zbuntowało się przeciw naszym aspiracjom? Czy to wszystko w ogóle istniało? Czy przeszłość jest jedynie przedmiotem naszej wiary? Czy dom istniał? Czy istniała cała ta konfiguracja zapachów, doznań słuchowych, smakowych, seria klisz, którą nazywamy, powodowani bezradnością, dzieciństwem?

Pytania to istotne, o ile przypomnimy sobie, że zdaniem Freuda istnienie autentycznych śladów pamięciowych z przeszłości wcale nie jest pewne. „Obojętne wspomnienia z dzieciństwa – czytamy u Freuda w *Psychopatologii życia codziennego* – zawdzięczają swoje istnienie procesowi przemieszczenia: zastępują one w reprodukcji prawdziwe ważne wrażenia”⁵. Piszemy swe dzieje nie po to, by coś z siebie innym ujawnić, ale po to, by coś przed sobą samym ukryć. Samookłamywanie przeradza się w końcu w fałszywą identyfikację, a co za tym idzie i w fałszywą tożsamość, i w fałszywą świadomość. Fałszywa tożsamość może być natomiast źródłem fałszywej mitologii. Wydaje się bowiem, że dawnej rodziny, takiej, o której z nostalgią mówią konserwatyści, nie da się już przywrócić lub wskrzesić.

W *Analizie skończonej i nieskończonej* Freud namawia nas do pewnego eksperymentu myślowego. Mamy sobie wyobrazić możliwe koleje losu jakiejś książki w czasach, gdy książek jeszcze nie drukowano, lecz przepisywano pojedyncze egzemplarze. Niech ta książka zawiera dane, które w późniejszych czasach uznano za niepożądane. „Mniej więcej tak, jak zdaniem Roberta Eislera pisma Józefa Flawiusza musiały zawierać fragmenty dotyczące Jezusa Chrystusa, które późniejsze chrześcijaństwo uznało za gorszące”⁶. W naszych czasach urzędowa cenzura ograniczyłaby się do zastosowania mechanizmu w postaci konfiskaty i zniszczenia całego nakładu. W przeszłości jednak, kiedy metodologia cenzury była nieco bardziej subtelna, w celu unieszkodliwienia tekstu, a zatem także pamięci, stosowano rozmaite metody, np. grubo zamazywano gorszące miejsca, tak żeby były nieczytelne. Wówczas nie można było ich przepisać, a w rezultacie kopista produkował tekst, któremu już nic nie można było zarzucić. Jednak w niektórych miejscach tekst okazywał się niekompletny i niezrozumiały. Freud sugeruje, że nasz aparat psychiczny dokonuje podobnego typu zmian cenzuralnych w obrębie naszej własnej, indywidualnej pamięci. W rezultacie w dorosłym życiu pamiętamy wydarzenia, do których nie doszło w dzieciństwie lub zostały do tego stopnia zniekształcone, że aż stały się nieprawdziwe.

⁵ Freud, S. (1978). *Psychopatologia życia codziennego*. (tłum. L. Jekels, H. Ivanka). Warszawa: PWN, 80.

⁶ Freud, S. (1976). *Analiza skończona i nieskończona*. (tłum. J. Prokopiuk). W: S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa: PWN, 247-248.

Czasem nie zadowalano się tymi prostymi środkami i dążono również do usunięcia poszlak świadczących o okaleczeniu tekstu, co wiązało się z jego zniekształcaniem. Usuwno pojedyncze słowa lub zastępowano je innymi, wstawiano w środek tekstu nowe zdania, a w najbardziej skrajnym przypadku wykreślano cały fragment i w jego miejsce wprowadzano inny, mówiący coś dokładnie odwrotnego. Oznacza to, że w zapisie, tj. pamięci zbiorowej, świat istnieje tylko jako kłamstwo, oszustwo lub pomyłka. Czyż nie dlatego właśnie Harold Bloom odnotował z przejęciem i z gnostycką egzaltacją, że „wiemy bardzo dużo na temat freudowskiego zapomnienia, bardzo niewiele jednak o tym, co moglibyśmy nazwać freudowskim pamiętaniem”⁷? Czyż nie dlatego również wartość słowa pisanego doceniana jest najbardziej tam, gdzie istnieje nadzór państwa policyjnego?

Antropolog Donald Brown był zadziwiony, kiedy odkrył, że przez tysiąclecia Hindusi z Indii nie zostawili dosłownie żadnych przekazów historycznych (pamięci), podczas gdy sąsiadujący z nimi Chińczycy wyprodukowali pełne biblioteki książek (hiperpamięć). Podejrzał, że potentaci w społeczeństwie dziedzicznych kast (sztywnej hierarchii władzy) zdawali sobie sprawę, że nic dobrego nie może wyniknąć z pozwolenia literatowi na czytanie zapisków z przeszłości, gdzie mógłby się natknąć na dowody poddające w wątpliwość ich pretensje do pochodzenia od mitologicznego świata herosów i bogów. Brown przyjrzał się dwudziestu pięciu cywilizacjom i porównał te, które były zorganizowane na zasadzie dziedzicznych kast, z pozostałymi, bezkastowymi społeczeństwami. Żadne ze społeczeństw kastowych nie rozwinęło tradycji dokładnego spisywania przeszłości; zamiast historii (pamięci) powoływano do istnienia mity i legendy. Kastowe społeczeństwa wyróżniały się także nieobecnością nauk politycznych, społecznych, biologii, biografii i jednolitej edukacji⁸.

Powtarzam zatem swe główne pytanie: czy żyjemy mitologią domu i konserwatywną iluzją zadowolenia, która sama nigdy nie istniała? Czy też raczej smutek nad szarością naszego obecnego życia jest rezultatem słonecznej jaskrawości wieku dziecięcego? Czy w istocie zdanie: „Pamiętam tylko dni słoneczne” nie zawiera w sobie jakiejś tautologii, albowiem nasza pamięć jest tak skonstruowana, że dni deszczowych wcale nie jest w stanie zapamiętać? Czy zatem ponurość i czysta nominalność dnia dzisiejszego jest prostą konsekwencją wybuchu zmysłowości i jaskrawości naszego dzieciństwa, wybuchu tak dotkliwego, że wszystko, co nadchodzi później, musiało okazać się popiołem i ułomnością? Czy też raczej szarość dnia obecnego generuje fantasmagoryczny obraz przeszłości jako krainy szczęśliwej i niczym nie ograniczonej?

BEZDOMNOŚĆ

Przestrzeń, w której żyjemy, która wyprowadza nas z nas samych, w której następuje erozja i rozwinięcie naszego życia, naszego czasu i naszej historii, przestrzeń, która drąży nas, żłobi i pomnaża, jest przestrzenią heterogeniczną, niejednorodną. Innymi słowy, nie żyjemy w jakiejś pustce, wewnątrz której można by sytuować jednostki i rzeczy. Nie żyjemy wewnątrz pustki zabarwiającej się różnymi refleksami światła; żyjemy w sieci relacji, wyznaczających miejsca wzajemnie do siebie nieredukowalne i absolutnie nie dające się jedne na drugie nakładać. Żyjemy w wielu miejscach, a nie pustce niezapełnionej przestrzeni.

Dialektyczna relacja człowieka i przestrzeni uosabia się w procesie swoistego „oswajania” przestrzeni. Yi-Fu Tuan, jeden z głównych przedstawicieli geografii humanistycznej, stwierdza, że istnieje pełna napięcia zależność pomiędzy przestrzenią a miejscem: „Przestrzeń jest w zachodnim świecie powszechnie przyjętym symbolem wolności. Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do

⁷ Bloom, H. (2003). *Do Freuda i dalej*. (tłum. A. Bielik-Robson). *Literatura na Świecie* 9-10, 230.

⁸ Brown, D. (1988). *Hierarchy, History, and Human Nature: The Social Origins of Historical Consciousness*. Tuscon: University of Arizona Press.

działania [...]. Zamknięta i ucłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń [...]. Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim⁹. Ucząc się przestrzeni, człowiek opanowuje ją tak, by stała się miejscem – enklawą bezpieczeństwa. Przystwojenie przestrzeni to tyle co krótsze lub dłuższe umiejscowienie się na jakimś terenie, uznanie go za własny, tj. rozpoznany. Ta przestrzeń, która zaczyna być odczuwana jako dobrze znana, staje się miejscem, czyli przestrzenią oswojoną. Proces ucłowieczania przestrzeni uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Yi-Fu Tuan pisze między innymi o odkrywaniu punktów orientacyjnych. Gdy znana jest topografia miejsca, poczucie odległości od pewnych obiektów, gdy człowiek rozpoznaje punkty wskazujące jego ułożenie w przestrzeni, wówczas zaczyna traktować ją jako własną.

Z pewnością najpierw żyjemy zakorzenieniem, potem żyjemy potrzebą roztrwonienia domowych kapitałów, żyjemy z rozpaczy (lub radości), która powstała w dniu, gdy objawiono nam, że nasz dom nie jest naszym domem. I nie jest wcale istotne, czy to objawienie dokonało się jedynie w polu naszej wyobraźni, czy też jest częścią zasady rzeczywistości: ważne jest tutaj jedynie pole skutków, a nie przyczyn. Niezależnie od tego, czy jesteśmy Żydem, Indianinem, Aborygenem, czy też tylko odtrąconym synem lub przekłętą córką białego właściciela amerykańskiego konsorcjum informatycznego, zaczynamy żyć z rozpaczy swego oddalenia, zaczynamy żyć w gorączce uniesień odkrywania nowych lądów i doświadczeń, zaczynamy żyć wściekłością i żalem straty, której doświadczyliśmy w sferze symboli, imaginacji lub rzeczywistości.

Diagnoza wypowiedziana przez Hannah Arendt, że symbolem XX wieku staną się ludzie pozbawieni ojczyzny, pozbawieni praw uciekinierzy, ludzie wykorzenieni, przepędzeni, wyrzuceni z naturalnych środowisk życia, ludzie odcięci od świata swego dzieciństwa, a zatem przecucie autorki *Korzeni totalitaryzmu*, że głównym problemem XX (i a fortiori XXI) wieku będzie migracja i poszukiwanie domu, zostaje w całości przez świat współczesny potwierdzona. Prototypem człowieka staje się uchodźca, banita, poszukujący nowego domu lub choćby namiastki domu. Zamiast miejsca będącego symbolem bezpieczeństwa i przestrzeni będącej symbolem wolności demokratyczny świat Zachodu ofiarowuje mu obóz lub coś na kształt obozu.

Z tych samych powodów młody György Lukács nazywa powieść „epopeją świata opuszczonego przez bogów”, ale też „formą dojrzałej męskości”¹⁰, a zatem formą świadomości, która zmuszona jest rozstać się z nieskończonej naiwną wiarą wieku młodzieńczego. Jak poetycko powiada Lukács – głos wewnętrzny unoszony przez promień przeznaczenia kurczy się do rozmiarów zera, a jego miejsce zajmuje ironia, tj. „mistyka negatywna”: bezdomność. Tylko człowiek bezdomny może pisać powieści, człowiek zadomowiony pisze mitologie, eposy lub bajki, człowiek udomowiony w ogóle nie pisze, on pracuje i zarabia. Po co nam miejsce – pyta bezdomny – skoro tyle przestrzeni wokoło? Po co nam trwałość, skoro istotą życia jest nietrwałość? Po co nam przywiązanie, skoro w każdej chwili swego istnienia muszę się uczyć przywiązania do ciągle nowych obiektów fascynacji, skoro nasze ciała muszą się ciągle na nowo uczyć zapachów i smaków nieustannie zmieniających się ciał? W historii naszego życia heraklityjska wizja świata wiecznej zmienności następuje po parmenidejskim odczuciu bezruchu bytu. Rozpacz wygnania nadaje ruchowi naszego życia dynamikę.

Bezdomność zatem rodzi kryzys wiary w stałość i sens przywiązania. Przygoda to jedynie efekt tego kryzysu. Potrzeba przygody z czasem staje się tak silna, że wystawia na próbę również przywiązanie do własnego ciała, tj. siedliska naszych wspomnień. Dlaczego właściwie przywiązanie do siebie,

⁹ Tuan, Y., F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. (tłum. A. Morawińska). Warszawa: PIW, 75.

¹⁰ Lukács G. (1968). *Teoria powieści. Esej historyczno-filozoficzny o wielkich formach epiki*. (tłum. J. Gośliński). Warszawa: PIW.

jakiejś chwilowej postaci naszego fizycznego bytu, ma okazać się stabilniejsze, trwalsze od przywiązania do jakiegoś innego dowolnego obiektu czasoprzestrzennego w tym świecie? Dlaczego nie zacząć eksperymentować na swoim ciele tak jak Alicja w Krainie Czarów lub Guliwer w swych zamorskich podróżach po dalekich krajach Lilliputii, Brobdingnagu, Laputy, Balnibarbi czy Japonii?

Podróże Guliwera Jonathana Swifta to znakomity wstęp do sporu o naturę człowieka, sporu dzielącego postmodernizm i neokonserwatyzm. Guliwer jest dla mnie prototypem człowieka bezdomnego. Jest prototypem uchodźcy, banity. Postmodernistyczna wizja człowieka to wizja istoty obdarzonej potężnym potencjałem adaptacyjnym, istoty o wielu twarzach, takiej, o której czasami śnił Michel Foucault i którą usiłował stać się Guliwer, tj. zdolnej do partycypowania w wielu niewspółmiernych grach językowych, istoty, która radzi sobie, a nawet pożąda niejasnej tożsamości, albowiem nie chce pozwolić na zamknięcie się w kleszczach pojedynczości, w klatce przewidywalności, w szarym więzieniu powtarzalności. Konserwatywna wizja człowieka to natomiast wizja istoty mocno zakorzenionej w swej pierwotnej tradycji kulturowej, domagającej się jednoznaczności, a nie wieloznaczności, takiej, o której czasami pisze Alasdair MacIntyre, istoty, która nie tylko nie jest w stanie funkcjonować bez domkniętej tożsamości, ale także nie jest zdolna do bycia samodzielnym architektem siebie samego. Bowiem budowa swej tożsamości w tym projekcie zawsze odbywa się w obrębie zbiorowości i dokonuje się z elementów dostarczonych przez tę zbiorowość. Krótko: ideologia zadowolenia jest ideologią neokonserwatywną, ideologia bezdomności jest ideologią późnej nowoczesności, ideologią podmiotu pozostającego w podróży.

PODMIOT W PODRÓŻY

Czym jednak jest podróż? Czy podróżuje się, by odczuć, że jest się nikim, tj. pozbawionym tożsamości turystą błakającym się po przestrzeni z przewodnikiem w dłoni? Czy w trakcie podróży zrzucamy własne „ja wyobrażone” niczym wąż skórę lub niczym żółw więzienie swego zrogowaciałego ciała? Czy też przeciwnie – dopiero w trakcie wędrówki odkrywamy to „ja”, dopiero dowiadując się czegoś na swój temat od innych w podróży? I wreszcie być może najważniejsze: czy podróż jest dla nas rodzajem mechanizmu ucieczkowego, który przeradza się w trop stylistyczny, tj. opowieść? Czy podróż jest rodzajem reakcji upozorowanej, dziecięcej gry w obecność i nieobecność? A może podróż jest dla nas rodzajem odwrócenia, tj. zwrócenia się przeciwko sobie, co skutkuje stałą potrzebą inscenizacji, teatralizacji? Czy podróż może w ogóle mieć charakter nieucieczkowy, konstruktywny, budujący?

Można także postawić przewrotne pytanie w rodzaju: czy nie moglibyśmy sobie zaoszczędzić uciążliwości związanych z podróżowaniem, pozostając w domu, zakupiwszy stosowne przewodniki i materiały pomocnicze uruchamiające moc naszej wyobraźni? Stwierdzenie, że wyobraźnia łatwo zdoła zastąpić fakty, może dla niejednego być argumentem przemawiającym za tezę, iż najlepsze podróże można odbywać w domu, w wyobraźni. Niebagatelnym kontrargumentem wobec tego typu rozumowania jest uświadomienie sobie prostego faktu, że odkrycie przez nas wewnętrznego bogactwa wymaga bogactwa zewnętrznego świata i zmysłowego doświadczenia. Istnieje ścisły związek pomiędzy tym, co mamy przed oczyma, i myślami, które powstają w naszej głowie: szersze myśli potrzebują niekiedy szerszych widoków, nowe myśli nowych miejsc. Introspektywnym refleksjom, które tak łatwo się rwą, pomaga przesuwanie się krajobrazów. W rezultacie podróże stają się akuszerkami myśli. Niewiele miejsc bardziej sprzyja rozmowie z samym sobą niż znajdujący się w ruchu samolot, pociąg czy statek.

Wartości, jakie zwykło się przypisywać podróżowaniu, wędrawaniu jako takiemu, niezależnie od celu, wiążą się z pewnością, z głęboką zmianą wrażliwości, która dokonała się około dwustu lat temu i w rezultacie której *outsider* zyskał wyższość moralną nad *insiderem*. Więcej: poczynając od końca

XVIII wieku źródłem poczucia więzi międzyludzkich nie jest już czynny udział w życiu społecznym, lecz fakt bycia wędrowcem. Jeszcze więcej: myśl, że się przynależy do jakiegoś innego miejsca, a nie do tego, w którym się mieszka i żyje na co dzień, jest udziałem człowieka współczesnego, owego podmiotu w podróży. W wieku dorosłym otrzymujemy przecież swobodną możliwość zweryfikowania naszej tożsamości zgodnie z prawdziwym przywiązaniem i własnym wyborem identyfikacyjnym.

Jednak podróże podróżom nierówne. Można podróżować np. w piżamie. Można podobnie jak Xaviere de Maistre, którego sposób podróżowania zawarty jest w dziele o znamienym tytule – *Voyage autour de ma chambre* (1794), czyli *Podróż dookoła mojej sypialni*. De Maistre zalecał podróżowanie pokojowe osobom ubogim oraz obawiającym się sztormów, grabieży i przepaści. Zalecana jest także ludziom leniwym. Książka De Maistre'a jest oczywiście parodią narracji podróżniczej: młody urzędnik uwięziony w swoim pokoju przez sześć tygodni przygląda się meblom, rycinom, ścianom i sufitowi jak gdyby były to sceny z rejsu do obcego kraju. Dzieło de Maistre'a miało się zrodzić z głębokiej i sugestywnej intuicji, że przyjemność czerpana przez nas z podróżowania może w większym stopniu zależeć od nastawienia umysłu, z którym podróżujemy, niż od samego celu podróży. Podczas podróży przez pokój de Maistre rzadko przemieszcza się po linii prostej: idzie od stołu w kierunku obrazu wiszącego w rogu, stamtąd wyrusza ukosem w kierunku drzwi, ale, gdy po drodze zdarza mu się spotkać fotel, nie myśli zbyt długo i zadamawia się w nim bez zbędnych ceregieli. Celem drogi jest północ, gdzie podróżnik spotyka łóżko, by beztrudno zakończyć swoją *voyage*.

Być może jednak książka de Maistre'a jest zwierciadłem uczuć klaustrofobicznych, obsesji zamknięcia i nadzoru człowieka będącego częścią cywilizacji panoptycznej, cywilizacji nadzoru. Foucault przypisał społeczeństwa dyscyplinarne do XVIII i XIX wieku; szczyt rozwoju osiągają one na początku wieku XX¹¹. Przystępują wtedy do organizowania wielkich przestrzeni zamknięcia. Jednostka stale przechodzi od jednego zamkniętego obszaru do drugiego, a każdy z tych obszarów rządzi się własnymi prawami: najpierw rodzina, potem szkoła, następnie koszary, jeszcze później fabryka, od czasu do czasu szpital, ewentualnie więzienie, będące przestrzenią zamknięcia *par excellence*. Gdy mówimy, że jesteśmy dziś świadkami generalnego kryzysu wszystkich przestrzeni zamknięcia – więzienia, szpitala, szkoły, fabryki, rodziny, to czy nie mówimy równocześnie, że nowym bohaterem świata stał się wieczny tułacz, ów podmiot w podróży, który zamienia miejsce na przestrzeń – przestrzeń, która jednak nie okazuje się synonimem wolności, ale spotęgowanego więzienia, miejsca totalnego nadzoru?

Można jednak podróżować podobnie jak Aleksander von Humboldt, który przedsięwziął trwającą pięć lat wyprawę badawczą do Ameryki Południowej, a po powrocie osiedlił się w Paryżu i w ciągu następujących dwudziestu lat opublikował trzydziestotomową relację z podróży zatytułowaną *Podróże po Ameryce Podzwrotnikowej*. Rezultatem podróży Humboldta jest dzieło, w skład którego wchodzi takie tomy jak (1) *Wiedza o Ziemi i jej mieszkańcach*; (2) *Odkrywanie wyższych praw natury, które rządzą wszechświatem*; (3) *Odkrywanie nowych form życia*; (4) *Badanie terenów dotychczas słabo poznanych i ich rozmaitych wytworów*; (5) *Poznanie nowych ras rodzaju ludzkiego i ich obyczajów, języka i historycznych świadectw ich kultur*. Nie wydaje się, abyśmy byli dziś zdolni do tak daleko idącej dociekliwości. W porównaniu z podróżą Aleksandra von Humboldta nasze podróże są krótkie, płytkie i nie tak refleksyjne.

Można wreszcie podróżować, czerpiąc wzorzec z podróżnika *par excellence* Claudio Magrisa. Dla tego rozbitka z Triestu podróż jest ostatecznym przeznaczeniem człowieka, w szczególności człowieka piszącego. Dla Magrisa podróżny jest człowiekiem oświecenia i kiedy tylko może, demaskuje ślepe i irracjonalne okrucieństwo mitu i ideologii. Przykład Ulissesa jest tu oczywiście najbardziej banalny.

¹¹ Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. (tłum. T. Komendant). Warszawa: Wydawnictwo Spacja.

Natomiast przykład współczesnego przemysłu turystycznego, który – jak nam powiadają niektórzy socjologowie – jest najbardziej rozwiniętym przemysłem drugiej nowoczesności, jest być może przykładem zbyt przejmującym. Opisując geografii kawiarni San Marco w Trieście w *Mikrokosmosach*, Magris powiada: „Przesiadując w kawiarni, jesteśmy w podróży; podobnie jak w pociągu, hotelu czy na ulicy mamy przy sobie niewiele rzeczy, nie potrafimy na niczym odcisnąć własnego piętna, jesteśmy nikim. W tej przytulnej anonimowości można się ukryć, zrzucić własne „ja” niczym starą skórę. Świat jest tajemniczą jamą, w którą literatura zagłębia się z wahaniem i uporem. Pisać, przerywać, gawędzić, grać w karty; śmiech przy sąsiednim stoliku, profil kobiecy oczywisty jak los, wino w kieliszku, złota barwa czasu”¹².

Podróżowanie staje się sztuką wtedy, gdy – jak to wskazuje Claudio Magris ale też Alain de Botton w swej znamiennej *Sztuce podróżowania*¹³ – staje się projektowaniem, być może nawet projektowaniem własnego życia, a zatem wtedy, gdy staje się rzutem w przestrzeń. Tu wracamy do intuicji Heideggera. Wedle analiz Heideggera, egzystencja *Dasein* to, jak głoszą słynne passusy *Bycia i czasu*, bycie własną możliwością, rozwijanie swego bycia w świecie na zasadzie nieustannego projektowania nowych możliwości, organizowania wokół siebie systemu potencjalnych relacji, z których składa się ostatecznie świat¹⁴. Heidegger odróżnia faktyczność od aktualności, pisząc, że faktyczność odsyła do określeń egzystencji *Dasein* jako możliwości. Egzystencja *Dasein* jest zatem ściśle związana z kategoriami rzucenia [*Geworfenheit*] i upadania [*Verfallenheit*]. W takim kontekście interpretacyjnym podróż staje się metodą, która powoduje transformację tożsamości, a nasze życie staje się rodzajem „edukacyjnego bycia w drodze”. Podróżowanie zbliża się wtedy do praktyki filozoficznej, o ile tę praktykę rozumiemy jako „bycie na drodze poznania”, rozglądanie się, przyglądanie się kandydatom naprawdę i miejscom na zasiedlenie.

W tej interpretacji sztuka podróży, jako swoista praktyka kulturowa, wiedzie do realizacji określonej „filozofii życia”, sama jednak urasta do rangi „sztuki życia”. Odkrywając ją, przekraczamy w sobie banalną przyziemność standardowej nieuwagi i otwieramy się na „innego” ducha. To stwarza nowy sposób „podróżowania”: przekraczający granicę nastawionej na siebie samowystarczalności. Człowiek podróżujący, podmiot w podróży, to z pewnością człowiek niesamowystarczalny, to człowiek, który dla osiągnięcia pełnego człowieczeństwa potrzebuje innych ludzi, to podmiot, który zadomawia się poprzez projektowanie swojej bezdomności.

ZADOMOWIENIE

Na koniec zadaję pytanie: jakim kapitałem zaufania musi dysponować człowiek, który ma wejść w nieskończoną liczbę chwilowych relacji z osobami i rzeczami? Jakim kapitałem musi dysponować człowiek, który tysiąc razy został zdradzony (i sam zdradził) przez nietrwałość lub złudną trwałość rzeczy i osób, by nadal podejmować próby zadomowienia i podróżowania? Kim musi być człowiek, ów podmiot w podróży, aby zaufać sobie, światu i innym ludziom w chwili, gdy wszystko i wszyscy zabawiają się w roztrwanie kapitałów zaufania?!

Orygenes twierdził, że końcem dziejów świata będzie apokatastaza, czyli powrót wszechrzeczy do pierwotnego źródła, do Boga. To nadawało systemowi Orygenesowi piętno optymizmu. Czy stać nas jeszcze na tego rodzaju optymizm? Wiara w dom została przecież utracona. Wiemy już, że pierwotne znaczenie słowa „dom” bardziej wiąże go z wyzyskiem i przemocą niż ze szczęściem i spełnieniem. „Pierwotne znaczenie słowa *familia* kojarzy się z niewolnictwem i poddaństwem – czytamy w zbiorze tekstów *Morze Śródziemne. Przestrzeń i historia. Ludzie i dziedzictwo* – Zbiorowość służących, poddanych

¹² Magris, C. (2002). *Mikrokosmosy*. (tłum. J. Ugniewska, A. Osmólska-Mętrak). Warszawa: Czytelnik, 17.

¹³ de Botton, A. (2010). *Sztuka podróżowania*. (tłum. H. Pustuła). Warszawa: Czuły Barbarzyńca.

¹⁴ Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. (tłum. B. Baran). Warszawa: PWN.

(po łacinie: *famul*, po oskijsku: *famel*), tworzyła od czasów starożytnych podstawę, dzięki której potomstwo mogło nabrać cech indywidualnych. Rodzina, dom (*oikos*), dobra, ziemia i niewolnicy tworzyli podstawową komórkę społeczeństwa wiejskiego, którego struktury ujawniają istotne wspólne elementy pojawiające się w różnych miejscach i epokach¹⁵. Pytanie, które ośmielam się zadać na koniec, brzmi: czy ten element przemocy, a więc i niewolnictwa, tkwiący w rdzeniu znaczeniowym słowa „rodzina”, konstytuuje realność tego słowa do dziś? Czy możliwa jest rodzina bez przemocy? I czy możliwy jest człowiek bez rodziny, skoro – jak powiada Claude Lévi-Strauss – „kawaler to tylko połowa człowieka”, przypominająca w dodatku człowieka chorego?

Obawiam się, że może nie starczyć już nam nadziei na apokatastazę, ale wciąż jest możliwy nieskończony wysiłek przekształcania odkrytej w ponowoczesnym świecie dzikiej nomadyczności życia w zadomowione fragmenty rzeczywistości. Może w takim świecie, i w takim trybie odkryjemy dom gdzieś na krawędziach rzeczywistości, gdzieś daleko od domu? Może w tym świecie dom będzie nie tyle kwestią przeznaczenia, ile raczej wyboru? Może więcej zadomowienia odkryjemy w anonimowym i bezwolnie się przesypującym piasku pustyni niż w buraczanych lub kartoflanych polach, gdzieś na pobliskich Kaszubach lub Wielkopolsce?

Być może też, wbrew dwuznacznej wymowie dzieła wielkich pisarzy XX wieku – Franza Kafki czy Marcela Prousta, którzy przez całe życie usiłowali obronić ostatnią przystań intymności (np. łóżko) lub ocalić wspomnienie bladego śladu o przeszłości (np. pocałunku matki przed zaśnięciem) – może zatem wbrew tym tendencjom powinniśmy raczej, na wzór Odyseusza, uznać cały świat za swój dom, tj. winniśmy wytworzyć w sobie umiejętność rozpoznawania domu w dowolnym fragmencie rzeczywistości: zarówno w głębinach oceanu, jak i na polach porośłych strzelistym i dojrzałym zbożem, zarówno w szarych piaskach odległych planet, jak i w smaku pierogów; zarówno w salach położniczych naszych szpitali, jak i na rozpadających się nagrobkach z naszych cmentarzy. Być może wtedy poczucie obcości nie będzie już tak dotkliwie przesywające; może bezdomność przestanie być naszą śmiertelną chorobą, a poczucie melancholii zmienimy w poczucie spełnienia. Podmiot w podróży nie będzie wówczas podmiotem neurotycznym, uciekającym przed swoją traumą, nie będzie też podmiotem psychotycznym doświadczającym stanów urojeniowych na temat tego, kim jest, nie będzie wreszcie banitą, podmiotem równocześnie poza prawem i schwytanym przez prawo, dla którego przestrzeń przeistoczyła się w obóz, ale stanie się podmiotem projektującym, twórczo wykorzystującym potencjalność tego, czym jest i czym może być w świecie.

¹⁵ Braudel, F. (1994). *Morze Śródziemne. Przestrzeń i historia. Ludzie i dziedzictwo*. (tłum. M. Boduszyńska-Borowikowa, B. Kuchta, A. Szymanowski). Warszawa: Volumen, 179.

JANUSZ ŚWINIARSKI

FILOZOFICZNE PROBLEMY KSZTAŁTOWANIA EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

POJĘCIE PRZESTRZENI I PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

W ontologii Demokryta przestrzeń identyfikowana była jako próżnia i miejsce oraz obszar, w którym poruszały się atomy, już to łącząc się w jakieś ciała lżejsze lub cięższe, już to rozłączając owe ciała na wieczne i niezniszczalne elementy niepodzielne – atomy właśnie. Natomiast Platon w strukturze bytu stanowiącego przez trzy zasady różne od siebie, a mianowicie „byt [absolutny], miejsce i to, co się rodzi”¹, przestrzeń identyfikował z miejscem i czymś *Trzecim*, które jest zmieszaniem i połączeniem *Tego Samego* (bytu absolutnego) z *Innym* (tym, co się rodzi i gnije). Dla niego jest to zmieszanie i połączenie wymiaru idealnego i świata stałych, wiecznych oraz niezmiennych Idei, Wzorców i Modeli, stanowiących *To Samo*, z wymiarem realnym i światem rzeczy postrzeganych przez zmysły: rzeczy zmiennych, które ciągle powstają i zanikają, a stanowią owo *Inne*. Zatem w koncepcji Platona przestrzeń ujmowana jest jako coś pośredniczącego między światem Idei a światem rzeczy dostępnych zmysłom, które charakteryzuje istnienie i zanikanie w czasie. Jednak przestrzeń, jako coś pośredniczącego, mieszającego i łączącego – owo *Trzecie* – ma początek w czasie, jak wszystko *Inne*, ale nie ma końca, jak *To Samo*². Przestrzeń jest miejscem zrodzonym i niezniszczalnym (...), *które oferuje pobyt u siebie wszystkim przedmiotom, które się rodzą, daje się dostrzec niezależnie od zmysłów przez pewien rodzaj rozumowania złożonego, z trudnością weń można uwierzyć; postrzegamy je* (owo miejsce – przyp. J. Ś.) *jakoś coś w rodzaju sennego marzenia i mówimy, że każda rzecz istnieje z konieczności w pewnym miejscu, zajmuje pewną przestrzeń, i że to, co nie mieści się ani na Ziemi, ani gdzieś w Niebie, jest niczym*³. Z kolei Arystoteles, rozróżniając w strukturze bytu to, co bierne, i to, co czynne, identyfikował przestrzeń z potencjalnością miejsca zajmowanego przez rzeczy będące złożeniem tego, co bierne i tego, co czynne. Wiążąc przestrzeń z potencjalnością miejsca, podkreślał, że nie jest ona i być nie może ani materią, ani formą. Tym samym dał początek poglądom o jej obiektywnym, koniecznym i atrybutywnym charakterze w stosunku do rzeczy⁴. Bowiem – jak pisze – (...) *rzeczy muszą wpieryw mieć przestrzeń, ponieważ*

¹ Platon. (1986). *Timajos, Kritias albo Atlantyka*. (tłum. P. Siwek). Warszawa: PWN, 68.

² Zob. tamże, 19-128.

³ Tamże, 67.

⁴ Zob. np. Arystoteles. *Dzieła wszystkie* (2003). T. 2. Warszawa: PWN, 84-93.

(...) wszystko gdzieś jest i zajmuje jakiejś miejsce⁵. To miejsce (...) jest czymś podobnym do naczynia (bo naczynie jest miejscem dającym się przenieść; a przy tym naczynie nie jest częścią rzeczy)⁶. Wbrew temu Kartezjusz związał przestrzeń z częścią rzeczy, a mianowicie rzeczy niemyślących. Związanie to dotyczy tylko samoistnej substancji rozciąglej (cielesnej i materialnej) – substancji przystającej do Arystotelewskiego elementu biernego, materialnego i cielesnego. A substancja rozciąglą i materialna ma cztery wymiary: długość, szerokość, wysokość i głębokość oraz porusza się w różnych kierunkach⁷. Wyobrażał sobie przestrzeń jako ciało (...) nieskończenie rozciągnięte w długość, szerokość i wysokość lub głąb, podzielone na różne części, które mogą mieć rozmaite kształty i wielkości i mogą poruszać się lub przenosić we wszelaki sposób⁸. Ta immanentna substancji rozciąglej przestrzeń jest zbyt czarna w przypadku substancji nierozciąglej, myślącej i niematerialnej, (...) której całą istotą lub naturą jest jedynie myślenie, i która, aby istnieć, nie potrzebuje żadnego miejsca, ani nie zależy od żadnej rzeczy materialnej, tak, iż to JA, to znaczy dusza, przez którą jestem tym, czym jestem, jest zupełnie odrębna od ciała, a nawet nie jest łatwiejsza do poznania niż ono, i że gdybym nawet nie istniał, byłaby i tak wszystkim, czym jestem⁹. Przestrzeń jest tym, co wypełniają ciała, i tym samym jest zbiorem ciał¹⁰. Dlatego błędnym jest sąd powiadający, że „wszelka przestrzeń jest pusta”¹¹. Bowiern z (...) faktu, że w danej przestrzeni nie ma nic takiego, co by działało na moje zmysły, nie wynika jeszcze, żeby tam nie było żadnego ciała¹².

Inaczej i antytetycznie do Kartezjusza przestrzeń postrzegał Izaak Newton, który traktował ją jako samoistną i od materii niezależną. Zgodnie z tym lansował koncepcję przestrzeni absolutnej. Podobnie postrzegał przestrzeń Immanuel Kant, który kwestionując jej i w ogóle czasu obiektywność, założył, iż jest ona daną a priori „formą zmysłowości”, umożliwiającą wszelkie postrzeganie, i tym samym poznanie. Jak pisze w *Etyce transcendentualnej*, przestrzeń leży u podstaw wszelkiej naoczności. Jest ona rozciąglą realnością empiryczną i dlatego wszystko, co oglądamy w przestrzeni lub w czasie, to nic innego jak zjawiska, tzn. tylko przedstawienia¹³. I wreszcie, w fizyce współczesnej i teorii względności Alberta Einsteina przestrzeń jest zależna od masy i energii oraz czasu, ulega zakrzywieniu w zależności od obserwatora.

Generalnie przestrzeń, jako kategoria ontologiczna, identyfikowana jest z ogółem wszelkich relacji między obiektami lub zbiór tych relacji. Przede wszystkim taka identyfikacja wykorzystywana jest w rozważaniach postmodernistycznych. W nich wielu stara się adaptować powyżej wskazane zasadnicze definicje przestrzeni, dodając różne przymiotniki, jak na przykład: przestrzeń pozaziemska, geograficzna, liniowa, publiczna, społeczna i odspołeczna itp. Idąc tym postmodernistycznym szlakiem, od pewnego czasu w literaturze humanistycznej i pedagogicznej powiada się o przestrzeni edukacyjnej, wychodząc z przeświadczenia, że przecież człowiek jest istotą przestrzenną w każdym z przywołanych wyżej sensów. Bowiern przestrzeń jest własnością i warunkiem jego istnienia, działania oraz egzystencji. Jednocześnie człowiek ma do przestrzeni stosunek aktywny, spontaniczny i świadomy oraz celowy¹⁴

⁵ Tenże, *Fizyka*. (W:) *Dziela wszystkie*, wyd. cyt., 84.

⁶ Tamże, 86.

⁷ Kartezjusz (2008). *Rozprawa o metodzie. Rozmyślenia nad zasadami filozofii i inne pisma*. (tłum. T. Boy-Żeleński). Warszawa: Hachette Livre Polska.

⁸ Kartezjusz. (2008). *Rozprawa o metodzie. Rozmyślenia nad zasadami filozofii i inne pisma*. (tłum. T. Boy-Żeleński). Warszawa: Hachette Livre Polska, 75-76.

⁹ Tamże, 72-73.

¹⁰ Zob. Tamże, 148-149.

¹¹ Tamże, 208

¹² Tamże, 209.

¹³ Żelazny, M. (1986). *Metafizyka czasu i wieczności jako filozofia człowieka w idealizmie niemieckim od Kanta do Nietzschego*. Toruń: UMK.

¹⁴ Zob. Michalik, M. (2006). *Przestrzeń jako wartość (tezowy zarys problematyki)*. *Prometeusz. Kwartalnik Naukowy Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie* 2, 5-12.

– jest zarówno ciałem, materią i substancją rozciąglą oraz masą, jak i energią, aktywnością duchowo-intelektualną i substancją myślącą (nierozciąglą). Ów człowiek jest także obiektem procesów edukacyjnych, ich podmiotem i przedmiotem oraz relacji właściwych dla tych procesów. Stąd i takie określenia przestrzeni edukacyjnej, jak to, które powiada, że jest ona obszarem, w którym odbywają się procesy edukacyjne czy też wychowawczo-kształceniowe. Jest to przede wszystkim obszar: (1) względnie racjonalnych i jednolitych konstrukcji porządkujących życie społeczne; (2) działalności społecznej opartej na subiektywno-objektywnej i historycznie zmiennej percepcji rzeczywistości społecznej; (3) systemu szkolnictwa i działalności edukacyjnej zmierzającej do intencjonalnego kształtowania osobowości¹⁵.

Geneza tak pojmowanej przestrzeni edukacyjnej przez wielu wiązana jest z Procesem Bolońskim, który wedle Deklaracji z 19 czerwca 1999 roku, sygnowanej przez 29 państw europejskich, zainicjowany został zamiarem utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zamiar ten zasadza się na intencji zbliżenia i zharmonizowania systemów edukacji krajów europejskich w celu utworzenia Wspólnej Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. Realizacją tego zamiaru i jego stymulowaniem zajmują się sygnatariusze wspomnianej Deklaracji, spotykając się w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007), Leuven (2009), Budapeszcie i Wiedniu (2010). W trakcie tych spotkań do Procesu Bolońskiego zaczęły dołączać inne kraje, jak na przykład, na wrześniowym spotkaniu w 2003 roku (Berlin) Rosja, w Bergen (2005) Ukraina, a w Budapeszcie (2010) Kazachstan. Obecnie grupa sygnatariuszy tego procesu obejmuje już 47 krajów¹⁶.

Podmiotami działającymi w europejskiej przestrzeni edukacyjnej są: (1) ministerstwa edukacji narodowej; (2) konferencje rektorów; (3) społeczność akademicka; (4) stowarzyszenia studentów; (5) narodowe oddziały ENIC-NARIC (sieci narodowych centrów informacji); (6) komisje mieszane i grupy robocze¹⁷. W przestrzeni tej i obszarze najważniejsza rola przypada uniwersytetom, które obarcza się następującymi zadaniami: (1) rozwojem kultury europejskiej; (2) wzmacnianiem potencjału intelektualnego; wzmacnianiem potencjału kulturowego; (3) wzmacnianiem potencjału społecznego; (4) tworzeniem „bazy wiedzy europejskiej”¹⁸. Celem tych zadań było zbliżenie i zharmonizowanie systemów edukacyjnych krajów europejskich, aby utworzyć i doskonalić to, co zrazu określono Wspólną Europejską Przestrzenią Szkolnictwa Wyższego, a co już od pewnego czasu określa się Europejską Przestrzenią Edukacyjną. Jest to przestrzeń, której strukturę tworzą, z jednej strony, wymagania stawiane przez państwa w zakresie edukacji (wyrażane także w tzw. standardach), z drugiej zaś oczekiwania i potrzeby społeczne. Harmonizowanie i ujednolicanie takiej struktury zrodziło i rodzi wiele problemów i dylematów¹⁹. Wynikają one z wielu powodów, w tym tradycji systemów edukacyjnych krajów europejskich i wciąż otwartego pytania o to, do jakiego społeczeństwa intencjonalnie sposobić pokolenia czasów globalizacji i integracji europejskiej oraz jak i kogo edukować?

O ile wyrazem swoistej masy w europejskiej przestrzeni edukacyjnej, z intencji wyrażonej w Programie Bolońskim, są uniwersytety i ich społeczność (głównie studentów i uczonych), to wyrazem swoistej energii w niej zdaje się być baza „wiedzy europejskiej”. Ta swoista masa i energia harmonizowana jest przez formę wyrażaną w jednolitych założeniach, rozwiązaniach organizacyjnych i programowych. Zaś to wszystko zdaje się być stymulowane w kierunku tworzenia i doskonalenia cywilizacji kognitywnej – cywilizacji społeczności globalnej i europejskiej wspartej na czterech filarach edukacyjnych, a mianowicie wiedzy, działaniu i współdziałaniu oraz istnieniu. Przeto generalnie stwierdzić można, że

¹⁵ Por. Suvina, I. (red.). *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 14.

¹⁶ Zob. np. tamże, 20-21.

¹⁷ Zob. tamże, 22.

¹⁸ Zob. tamże, 20.

¹⁹ Zob. np. Kowalski, M., Pawlak, A., Famuła-Jurczak, A. (red.) (2010). *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

europijską przestrzeń edukacyjną opisuje: (1) liczba i jakość zarówno studentów, jak i uczonych; (2) akceleracja rozwoju i doskonalenia wiedzy, poszerzenie jej innowacyjności i zastosowań praktycznych także z tego powodu, iż jest ona – jak powiadał Francis Bacon – kluczem do potęgi, dostatku i dobrobytu; (3) ujednocianie prawne, organizacyjne i programowe; (4) wspólny cel oscylujący wokół koncepcji cywilizacji kognitywnej.

ROZPOZNANIE NATURY CZŁOWIEKA JAKO REKOMENDACJA EDUKACYJNA

Odpowiedzi na pytanie o to, jak i kogo edukować, poszukiwać można w tradycji myśli filozoficznej i pedagogicznej. Jest to tradycja osadzona na konstatacji Arystotelesa powiadającego, że do uniwersalnych pobudek edukacyjnych zalicza się nie tylko zadziwienie człowieka otaczającym światem (przestrzenią) i świadomość śmierci, lecz także chęć unikania niewiedzy przez oświecenie i wątplenie oraz redukcję instynktów. Pragnienie oświecenia i redukcji instynktów należą jednocześnie do istotnych źródeł aktywności edukacyjnej różnie realizowanej w ciągu dziejów w tradycji kultury europejskiej. Realizacja ta miewała tendencje zarówno elitarne, jak i egalitarne. Pierwszą polegała i polega na edukowaniu wybranych lub szczególnie uzdolnionych, druga zaś na takim samym edukowaniu wszystkich. Taka realizacja ma umocowanie w przyjmowanej odpowiedzi na fundamentalne dla realizacji tej aktywności pytanie o to, kim jest człowiek? Bowiem on jest newralgicznym punktem tej aktywności, jej celem i obiektem. Jest obiektem i podmiotem zadziwiającym i powodującym dziwienie się, bowiem na pytanie o naturę człowieka filozofowie odpowiadali i wciąż odpowiadają różnie, odmiennie, a nawet przeciwstawnie. Dla jednych jest to natura, której istota jest stała trwała i niezmienna, dla innych zaś przeciwnie, jest zmienna, elastyczna i dynamiczna, a dla jeszcze innych jest po części stała i po części zmienna.

Zwolennicy uniwersalności i stałości istoty natury ludzkiej argumentują, że mimo zmian w przestrzeni społeczno-kulturowej, rozwoju i postępu oraz udoskonaleń zewnętrzno-technicznych, ludzie zarówno z bardzo odległej przeszłości, jak i współcześni stoją wobec takich samych lub podobnych problemów związanych z przebiegiem życia, nadawaniem mu sensu i uzasadnionego celu. Tym samym ich oczekiwania i potrzeby społeczne adresowane do aktywności edukacyjnej są takie same lub podobne. Jest to pogląd zakładający, że natura człowieka i jego predyspozycje osobowościowe od wieków nie uległy istotnej zmianie, chociaż zgodnie z wiedzą obiektywną zmianie uległ przede wszystkim świat ludzkich wytworów, zwany „trzecim światem”²⁰ lub „światem tworów techniki” albo „przetworzoną przyrodą” lub „sztucznym środowiskiem”. Jest to świat wciskający się od niedawna coraz bardziej intensywnie pomiędzy genetycznie starszy „drugi świat” bytów społecznych i jeszcze starszy „pierwszy świat” bytów przyrody.

Jednym zaś z argumentów na rzecz tego przeświadczenia i założenia o niezmienności natury człowieka jest wskazywanie na ciągle zainteresowanie wiedzą antyczną, w tym dorobkiem literackim z czasów przeszłych, bardzo dawno napisanymi dramatami, komediami i tragediami czy przesłaniami zawartymi w twórczości Homera, Hezjoda i innych autorów kształtujących naszą cywilizację. Tego rodzaju zainteresowania i niekiedy wręcz fascynacje wyjaśniane bywają właśnie uniwersalnością problemów podejmowanych w tych dziełach – dylematów, wobec których stawali nasi antyczni antenaci i wobec których zdarza się nam również stawać. Uniwersalność ta również i przede wszystkim osadzona jest w dyskusji filozoficznej o naturze ludzkiej zainicjowanej przez Sokratesa, Platona i Arystotelesa, *która trwała* – zdaniem na przykład Francisa Fukuyamy – *w obrębie zachodniej tradycji filozoficznej*

²⁰ Zob. np. Popper, K. (2002). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna.* (tłum. A. Chmielewski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 130-139, 194-195, 188, 200.

aż do początku czasów nowożytnych (...). Od wieku czy dwóch pojęcie to znajduje się w nielaskie u akademickich filozofów i intelektualistów²¹. Zastąpione zostało – nie tylko zdaniem przywołanego autora – z jednej strony, przez pojęcie osobowości i świadomości, z drugiej zaś genomu. Współczesny dyskurs zaś dotyczący tych substytutów antycznego pojęcia natury ludzkiej kumulował się wokół dwóch przeciwstawnych przeświadczeń i jednego pośredniego czy koniunkcyjnego. Jedno polega na argumentowaniu, że biologia (genom) nie ma żadnego praktycznego znaczenia, a zachowania ludzi zależą od czynników pozagenetycznych, społecznych i środowiska, drugie zaś, że biologia, mózg i genom „jest wszystkim” w kształtowaniu zachowań ludzi, ich osobowości i potrzeb oraz oczekiwań egzystencjalnych. Pomiędzy oba wciska się przeświadczenie koniunkcyjne unikające obydwu skrajności, a więc argumentujące, że zarówno biologia, jak i uwarunkowania kulturowo-środowiskowe wpływają na zachowania ludzi²². Stąd i cztery fundamentalne problemy filozoficzne edukacji związane z odpowiedziami na następujące pytania: (1) czy istota ludzka, mająca stałą i niezmienną naturę, poddana zabiegom edukacyjnym nie zmienia się; (2) czy też przeciwnie, mimo tych zbiegów nie zmienia się, a jedynie jakoś przystosowuje do zmieniającej się przestrzeni społeczno-kulturowej i tworzonego kumulacyjnie przez ludzi „świata bytów techniki i technologii”, albo odmiennie; (3) istota ludzka, będąca elastyczną, poddana tym zabiegom zmienia się, co wyrażane jest w jej przystosowaniu do tej zmieniającej się przestrzeni; (4) czy też, mając w sobie jakąś warstwę niezmiennych atrybutów i jakąś warstwę potencjału elastycznego przystosowania, częściowo ulega tym zabiegom²³.

Biorąc powyższe pod rozwagę, zdaje się być zasadą konstatacja Fukuyamy: *Co najmniej od czasów starożytnych Greków ludzie sprzeczekali się o to, w jakim stopniu natura i wychowanie wpływają na ludzkie zachowanie. Przez przeważającą część XX wieku nauki przyrodnicze, a w jeszcze większym stopniu społeczne kładły nacisk na kulturowe uwarunkowania zachowania, postępując czynnikami naturalne. W ostatnich latach szala zaczęła się jednak przechylać z powrotem – niektórzy twierdzą, że zbyt silnie – na korzyść uwarunkowań genetycznych. Ta zamiana poglądów naukowych znajduje odbicie w prasie, gdzie dyskutuje się o „genach wszystkiego” – inteligencji, otyłości czy agresji²⁴.*

Dyskusja ta, dotycząca roli tego, co biologiczne (wrodzone) i tego, co społeczno-kulturowe (nabyte) w wychowaniu i kształtowaniu jednostek ludzkich (...) była od początku bardzo upolityczniona – konserwatyści skłaniali się ku wyjaśnieniom premiującym naturę, lewica zaś kładła nacisk na rolę wychowania²⁵, zaś (...) demokracja liberalna – unika ... obydwu powyższych skrajności, w swej polityce jest zgodna z historycznymi normami sprawiedliwości oraz nie ingeruje zanadto w naturalne wzorce zachowań²⁶. To upolitycznienie i te skłonności oraz uniki wpływają na problemy związane z edukacją, kształceniem i aktywnością wychowawczą. Dotyczą one niewątpliwie pytań o to, do jakiego świata, kogo i jak edukować, wychowywać i sposobić. Uzasadniona odpowiedź na tego rodzaju uniwersalne pytania i rozwiązanie kluczowego problemu edukacji wymaga jakiejś wiedzy o świecie przyszłym, w którym przyjdzie żyć wychowankom, ale także znajomości wychowanków, ich natury i osobowości, aby podejmowane sposobienie było efektywne, tzn. rokujące sukces edukacyjny. Wszelako, już od najdawniejszych czasów w zorganizowanych wspólnotach starożytnych starano się o przekazywanie młodemu pokoleniu, albo tylko jego części, określonej wiedzy, w określony sposób i z określonym celem.

²¹ Fukuyama, F. (2008). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnicznej*. Kraków: Znak, 27.

²² Zob. np. de Waal, F. (2000). *I natura, i kultura!* (tłum. K. Sabath). *Świat Nauki* 1, 58-63.

²³ Por. Świniarski, J. (2012). *Problemy współczesnej filozofii edukacji*. W: Michałków, I. (red.). *Społeczne i rekreacyjno-zdrowotne aspekty edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie, 36-38.

²⁴ Fukuyama, F. (2008) *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnicznej*. Kraków, Znak, 35.

²⁵ Tamże, 35-36.

²⁶ Tamże, 29.

W myśli Platona refleksja o wychowaniu pomieszczona jest w dialogach traktujących o kwestiach politycznych, zorganizowania i funkcjonowania państwa, szczególnie państwa doskonałego. Dla niego warunkiem niezbędnym zorganizowania takiego państwa jest stosowne wychowanie, które jednocześnie ma zapewnić jego funkcjonowanie. Dlatego urządzenie państwa doskonałego proponuje on rozpoczynając od (...) *wyprawienia gdzieś na wieś wszystkich, którzy mają więcej niż dziesięć lat, a dzieci wychować na swój sposób i wedle swoich praw. Tylko w ten sposób najszybciej i najłatwiej będzie można (...) zbudować państwo ..., które będzie szczęśliwe i największy pożytek przyniesie ludowi, pośród którego powstanie*²⁷. Z rodzicami tych dzieci i ludźmi wychowanymi w realnych ustrojach, gdzie nie ma wspólnego posiadania, działania i wychowania oraz życia nie jest możliwe zbudowanie państwa doskonałego. Proponowany przez Platona sposób wychowania do życia w idealnie urządzonym państwie to wychowanie wspólne, jednakowe i państwowe dla wszystkich, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, bez wychowania przez rodziców, szkoły prywatne i wpływu mitów oraz tradycji. Jednakowe, wspólne i państwowe wychowanie ma ujawniać natury poszczególnych wychowanków, ich predyspozycje naturalne, charaktery i osobowości czy też coś, co współczesna nauka nazywa genotypem. Ujawnione w jednakowym procesie edukacyjnym natury poszczególnych wychowanków określać mają ich rolę społeczną w państwie. *Platon chciałby wychowywać ludzi tak, aby w rezultacie mogło powstać najsprawiedliwsze społeczeństwo. Ktoś mógłby powiedzieć, że bardzo się tu przecenia możliwości wychowania, i byłby to zarzut słuszny – czytamy we współczesnej Encyklopedii filozofii*²⁸.

Warto jednakże podkreślić to, że Platon, w rozważaniach o edukacji pomieszczonych w ostatnim swoim dialogu pt. *Prawa*, rozróżnia szkolenie zawodowe i wychowanie. Celem tego pierwszego jest uzyskanie (...) *sprawności, jaka jest możliwa w zawodzie ... w zakresie drobnego handlu, żeglugi na statku przewozowym i w innych tego rodzaju zajęciach*²⁹. To dla Platona nie jest wychowanie. Jest nim (...) *zaprawianie do cnoty i pobudzanie chłopca od lat najwcześniejszych do tego, ażeby zapragnął i pożądał gorąco stać się wzorem obywatela, umiejącym zarówno rządzić, jak i podporządkowywać się zarządzeniom zgodnie z nakazem sprawiedliwości. Przeprowadziwszy to rozróżnienie, wywód nasz tylko to, sądzę, uzna za wychowanie, starania zaś zmierzające do wyposażenia wychowanków w umiejętności bogacenia się, w siłę lub jakąkolwiek „mądrość” nieopartą na rozumie i sprawiedliwości, uważać będzie za wyrobniczą jakąś i nieszlachetną czynność, która nie zasługuje w ogóle na to, żeby ją nazwać wychowaniem. (...) Zaczynając ludźmi stają się zazwyczaj ci, którzy otrzymali należyte wychowanie, i ... żadną miarą wychowania lekceważyć nie wolno, ponieważ jest ono pierwszym darem wśród tych ..., które najprzedniejszym mężom przypadają w udziale. A jeżeli niekiedy zboczy ono z prostej drogi, wprowadzić je znowu na właściwe tory, o ile to możliwe, powinien się starać każdy, niezmordowanie, przez całe życie, ze wszystkich sił*³⁰.

W wyżej zacytowanej wypowiedzi Platona wychowanie traktowane jest jako proces trwający całe życie – proces zaprawiania i pobudzania do życia etycznego, cnotliwego, społecznie zaangażowanego i zgodnego z nakazami sprawiedliwości. Ostatecznym celem tego procesu jest to, aby chociaż wyróżniających się wychowanków (...) *przywieść do tego koniecznie, ażeby zobaczyli wyraźnie, co to jest takiego, co we wszystkich czterech postaciach cnoty jest Tym Samym i o czym powiadamy, że ponieważ jako to «jedno» właśnie znajduje się w męstwie, w zdrowym umiarze, w sprawiedliwości i mądrości, słusznie nosi jedną nazwę, nazwę cnoty*³¹. W wychowaniu idzie o uczynienie ludzi etycznymi, cnotliwymi i szczęśliwymi. A takim są ci, którzy ostatecznie najbardziej zbliżyli się do świata Idei – Tego Samego – świata

²⁷ Platon. (2010). *Państwo*. (tłum. W. Witwicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 325-326.

²⁸ Honderich, T. (red.) (1999). *Encyklopedia filozofii*. T. II. Poznań: Zysk i S-ka, 995.

²⁹ Platon. (1997). *Prawa*. (tłum. M. Makowska). Warszawa: Wydawnictwo Alfa, 42.

³⁰ Tamże, 42-43.

³¹ Tamże, 515.

męstwa, którego wiecznym wzorem jest Dobro; świata zdrowego umiaru, którego wiecznym wzorem jest Piękno; świata sprawiedliwości i mądrości – świata, którego wiecznym wzorem jest mądre Dawanie według prawdziwych potrzeb – Prawdy. Droga do tego zbliżenia wiedzie poprzez przypominanie sobie tych Idei, których zamglona i zanieczyszczona świadomość tkwi w naturze człowieka i jego duszy. Dlatego poznanie samego siebie, swojej duszy i tkwiącej w niej wartości jest warunkiem najpierw odróżnienia dobra od zła – po to, aby postępować dobrze, etycznie i zacnie.

Z kolei Arystoteles poświęca dużo uwagi wychowaniu przede wszystkim w dziele pt. *Polityka* i swoich dziełach etycznych. Opowiadając się za wychowaniem prowadzonym przez państwo i *takim samym dla wszystkich*, konstatuje, że *obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani*³². Tym samym uznać go można za prekursora systemu edukacji pluralistycznej i zróżnicowanej kulturowo. Bowiem, jeżeli Platon i św. Augustyn swoją refleksję o wychowaniu osadzali na sposobieniu ludzi do życia w społeczeństwie doskonałym, niezmiennym i wiecznym, pierwszy do życia w sofokracji, drugi zaś do *życia wiecznego po prawicy Boga*, to Arystoteles podkreślał, że wychowanie do każdego z realnych i możliwych ustrojów powinno być inne. W ujęciu zaś nowożytnym Monteskiusza, który sześć rodzajów ustrojów Arystotelesa zredukował do trzech typowych rządów (charakterystycznych dla monarchii, republiki i despotyzmu), wychowanie przygotowuje do tego, *aby być obywatelami (...) pod każdą postacią rządu. W monarchii przedmiotem ... będzie honor, w republice cnota; w despotyzmie lęk*³³.

Natomiast dla Arystotelesa to odpowiednie wychowanie wymaga harmonii takich czynników jak *natura, przyzwyczajenie i rozum*³⁴ – czynników, które współcześnie nazywane bywają biologiczno-genetycznymi, społeczno-kulturowymi i aktywnością własną związaną z samodzielnym (oświeconym i wolnym) myśleniem. A ponieważ natura człowieka, czyli *czynnik przyrodzony* jest dla przywołanego filozofa antycznego dynamiczny, o jego pewnych cechach (...) *urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną, jak i drugą stronę: na gorsze i na lepsze. Inne istoty żyjące przeważnie żyją wedle swej natury, niektóre w drobnych szczegółach urabia i przyzwyczajenie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te czynniki muszą u niego być zharmonizowane. Jakoż ludzie wiele czynią wbrew swym przyzwyczajeniom i wbrew swej naturze ze względów rozumowych, jeśli dojdą do przekonania, że lepiej jest inaczej*³⁵. Niemniej jednak w procesie edukacyjnym harmonizowanie natury, przyzwyczajenia i rozumu rozpocząć należy *najpierw przez przyzwyczajenie, potem przez rozumowanie*³⁶ – najpierw cnoty etyczne nabywane przez przyzwyczajenie, a później dianoetyczne, czyli intelektualne, nabywane indywidualnie przez rozumowanie (wolne i samodzielne myślenie).

Generalnie należy stwierdzić, że refleksje Platona i Arystotelesa o wychowaniu wychodzą z dwóch przeciwstawnych przeświadczeń, a mianowicie: (1) idealistycznego i konserwatywnego Platona – że natura ludzka, charakter i osobowość konkretnego człowieka są stałe, niezienne i dane oraz zadane raz na zawsze, wręcz genetyczne; bliskiego ideologii liberalnej demokracji (według np. cytowanego F. Fukuyamy) i (2) realistycznego Arystotelesa – że natura ludzka, czynnik przyrodzony i charakter oraz osobowość są dynamiczne, elastyczne i dające się zmieniać pod wpływem już to przyzwyczajenia, już to rozumowania (cnot etycznych i dianoetycznych). Te przeciwstawne przeświadczenia mają określone konsekwencje dotyczące procesu wychowania, kształcenia i edukacji. U Platona rzecz

³² Arystoteles. (2004). *Polityka*. (tłum. L. Piotrowicz). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 214.

³³ Monteskiusz, K. (2009). *O duchu praw*. (tłum. T. Boy-Żeleński). Warszawa: Hachette Livre Polska, 55.

³⁴ Arystoteles., *Polityka*. Wyd. cyt., 208.

³⁵ Tamże, 203-204.

³⁶ Tamże, 217.

polega na ujawnieniu natury człowieka w tym procesie, odkryciu, *co świeci w duszy każdego*: czy złoto predestynujące do rządzenia państwem, czy srebro predestynujące do pomagania rządzącym, czy brąz predestynujący do wykonywania zawodu rolnika, czy wreszcie żelazo predestynujące do wykonywania zawodów rzemieślniczych³⁷. Z kolei u Arystotelesa proces wychowania, kształcenia i edukacji polega na kształtowaniu dynamicznej i elastycznej natury człowieka przez przyzwyczajenie do określonych zachowań i ich modyfikowanie przez namysł intelektualny – realizowaniu i osiągnięciu jakiś celów, zamiarów oraz cnót w zależności od „ustroju” lub kultury.

Te dwa przeciwstawne przeświadczenia związane z refleksjami o wychowaniu, kształceniu i edukacji zarówno Platona, jak i Arystotelesa ukształtowały co najmniej dwie podstawowe koncepcje aktywności edukacyjnej, a mianowicie:

1. idealistyczną (sokratejsko-platońską), prowadzącą do ideologii konserwatywnych: ujawniania, odkrywania i określania stałej natury poszczególnych ludzi po to, aby stosownie lokować ich w stosownych funkcjach niezbędnych dla życia społecznego (państwowego);
2. realistyczną (arystotelesowsko-tomistyczną), prowadzącą do ideologii liberalno-demokratycznej: kształtowania dynamicznej i dającej się zmieniać na lepsze lub gorsze natury człowieka po to, aby przysposabiać ją do określonego zorganizowania życia społecznego – ustroju państwowego i kultury.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na jeszcze wiele innych, ale zdają się one być większymi lub mniejszymi korektami wyżej wymienionych albo ich mieszaniami³⁸.

PODSTAWOWE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ FILOZOFII EDUKACJI

Zajmujący się i uwagę poświęcający wychowaniu w wielkich epokach rozwoju naszej cywilizacji w całym spektrum starań wychowawczych ważną i uniwersalną rolę wiązali z takim intencjonalnym przygotowaniem ludzi do życia, które zapewnia im pomyślność, szczęście i bezpieczeństwo, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym. W tych staraniach szło i idzie o zapewnienie tego nie tylko jednostce ludzkiej czy osobie ludzkiej, ale także rodzinie, plemieniu, grupie społecznej, klasie, „rasie”, jakiejś wspólnoty, w tym narodowi, lub szerzej, wspólnoty sojuszniczej (np. od wspólnoty państw-miast greckich przez różnego rodzaju koalicje do współczesnej wspólnoty europejskiej). W naturze tego wychowanie idzie o to, aby obronić istniejący stan rzecz albo go udoskonalić, zapobiec jakimkolwiek zmianom w tym stanie albo go zmienić na lepsze. Wszystko po to, by nie pogorszyć tzw. racji stanu związanej z zapewnieniem warunków do realizowania własnych lub wspólnych interesów. W interesie tej racji stanu wszczynano wojny i ustanawiano pokoje, przygotowywano do prowadzenia wojny i budowania pokoju³⁹. Ideologie i teorie polityczno-społeczne starają się jakoś uzasadnić, że pomyślność, szczęście i bezpieczeństwo znajdować należy, prowadząc wojny i budując pokój.

Z perspektywy współczesnej filozofii edukacji w obszarze tych uzasadnień ukształtowały się dwie zasadnicze tendencje, już wyżej wymienione. Zwane są one również filozoficznymi koncepcjami edukacyjnymi, a mianowicie: idealistyczną i realistyczną. Pierwsza nazywana jest także spartańsko-platońską, o preferencjach elitarnych, druga zaś arystotelesowsko-obywatelską, o preferencjach egalitarnych. Bowiernie idealistyczna koncepcja edukacyjna preferuje elitarne przygotowania specjalnej grupy

³⁷ Platon. *Państwo*. Wyd. cyt. (2010), 149.

³⁸ Zob. np. Wołoszyn, S. (1988). *Nauka o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Kielce: Wydawnictwo Strzelec; Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls; Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 i 2. Warszawa: PWN; Pieczywok, A. (2011). *Wychowanie dla bezpieczeństwa w teorii i praktyce edukacyjnej człowieka*. W: Szczurek, T. (red.). *Współczesne trendy w edukacji dla bezpieczeństwa*. Warszawa: WAT, 93-119.

³⁹ Zob. Kunikowski, J. (2001). *Racja stanu Rzeczypospolitej Polskiej w edukacji obronnej*. W: Rosa, R. (red.). *Edukacja do bezpieczeństwa i pokoju w obliczu wyzwań XXI wieku*. Cz. 1: *Filozoficzne i teoretyczne aspekty bezpieczeństwa i pokoju*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 123-129.

czy kasty, realistyczna zaś i egalitarna – *aktywność obywatelską* i powszechne powinności polegające na prowadzeniu zarówno *pokojoych prac, jak i zmagañ orężnych*. Wszelako – konkluduje Arystoteles – *...oświadczamy się za wojnę dla pokoju, za pracą dla spoczynku, za czynnościami koniecznymi i pożytecznymi dla osiągnięcia piękna (...)* Obywatele musza *umieć pracować i walczyć, ale jeszcze więcej żyć w pokoju i oddawać się spoczynkowi. Muszą czynić to, co konieczne i pożyteczne, ale jeszcze więcej to, co piękne. Toteż wedle tyłu punktów widzenia musi się ich wychowywać zarówno w młodocianym jeszcze wieku, jak i w innych okresach, które jeszcze wychowania wymagają*⁴⁰. Bowiem (...) *natura sama ... domaga się nie tylko właściwej pracy, ale i możliwości godnego zapelnienia spoczynku ... życie w spoczynku więcej jest pożądane od życia czynnego (...), do zażywania spoczynku trzeba się niejednego nauczyć i być do tego wychowanym*⁴¹.

Nadto w uwagach Arystotelesa o wychowaniu i kształceniu znajdujemy, między innymi, i taką konstatację: *Skoro więc okazuje się, że należy wychowywać najpierw przez przyzwyczajenia, potem przez rozumowanie, a ciało pierwszej niż umysł, to oczywiście należy młodzież szkolić najpierw w gimnastyce i zapłaństwie, bo pierwsza z nich nadaje ciału pewną postawę, a druga zaprawia do wysiłków fizycznych*⁴². Nie należy (...) *przemęczać się równocześnie i umysłowo, i fizycznie, bo oba te rodzaje zajęć z natury swej przeciwne dają wyniki: praca fizyczna osłabia umysł, a praca umysłowa ciało*⁴³. A w wychowaniu idzie o przysposabianie zarówno do wysiłków fizycznych, jak i umysłowych, ukształtowanie stosownej harmonii pomiędzy nimi.

Przełom wieków i początek trzeciego tysiąclecia wybarwiły dyskurs wokół wielu wyzwań, wśród których znalazły się problemy i zagadnienia edukacyjne. Dyskurs ten w Polsce i wielu innych państwach nałożył się na te wyzwania i procesy, które osadzone są w przemianach: z jednej strony transformacyjnych, z drugiej zaś globalizacyjnych. W ramach tego następują często z intencji głębokie korekty systemu edukacyjnego, wyrażane w formalnym i deklaratywnym odejściu głównie od koncepcji filozofii wychowania socjalistycznego i praktyki edukacyjnej ukształtowanej w czasach tzw. realnego socjalizmu. Odejście to, w perspektywie systemowego i teleologicznego spojrzenia filozofii pedagogiki, skierowało zrazu aksjologiczną myśl filozoficzno-pedagogiczną ku koncepcji, z jednej strony, filozofii wychowania chrześcijańskiego, z drugiej zaś filozofii wychowania liberalnego wspieranej po części przez kierunek transformacji i po części przez tendencje integracyjne i globalizacyjne. Skierowanie to wciąż wpływa na rzeczywiste funkcjonowanie systemu edukacji w Polsce i wielu innych państwach, tworząc europejską przestrzeń edukacyjną. Jest to przestrzeń dynamiczna i wciąż doskonalona oraz ujednociana. Takie jej kształtowanie zmierza w kierunku coraz większego ograniczania wykluczeń edukacyjnych i poszerzania dostępności do niego. Podkreśla to *Karta Praw Podstawowych UE*, która w artykule 14 stanowi, że każdy ma prawo do nauki i dostępności do kształcenia zawodowego i ustawicznego, w tym możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej. Zaś udoskonalenie edukacji – wedle tzw. Raportu UNESCO Delorsa – polega na tym, aby (...) *przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnej cywilizacji, albowiem są one podstawą kompetencji jutra*⁴⁴. W przekazywaniu tym zaleca się ochronę sfery publicznej i prywatnej przed zalewem informacji, mniej lub bardziej efemerycznych. Ochronę tę – zdaniem autorów Raportu – zdaje się dawać udoskonalenie przestrzeni edukacyjnej, tak aby dla każdej jednostki przez całe życie była źródłem wiedzy umocowanej na czterech filarach: (1) uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia;

⁴⁰ Arystoteles. *Polityka*. Wyd. cyt., 206.

⁴¹ Tamże, 215-216.

⁴² Tamże, 217.

⁴³ Tamże, 218.

⁴⁴ Delors, J. (1998). *Raport: Edukacja. Jest w niej ukryta siła*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO.

(2) uczyć się, aby działać, aby moc oddziaływać na swoje środowisko; (3) uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; (4) wreszcie uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim.

Oczywiście te cztery drogi wiedzy tworzą całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinających się i uzupełniających. Zwykle kształcenie formalne jest zorientowane głównie, jeśli nie wyłącznie, na: uczyć się, aby wiedzieć, w mniejszym stopniu, na: uczyć się, aby działać. Dwa pozostałe filary wiedzy zależą najczęściej od przypadkowych okoliczności, jeśli nie traktuje się ich jako pewnego rodzaju naturalnej kontynuacji dwóch pierwszych. Otóż, zdaniem Komisji, każdy z „czterech filarów wiedzy” powinien być przedmiotem jednakowej troski w ustrukturyzowanym kształceniu, tak aby edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu obywatelowi jako osobie i członkowi społeczeństwa⁴⁵.

To wszystko wpływa na przemiany w myśleniu o wielu fundamentalnych sprawach określających kształt życia zbiorowego, w których zawsze ważna była i jest troska o następców, ich właściwe i stosowne wychowanie. Bowiem troską tą społeczeństwo i każdy człowiek zapewniają sobie trwanie i współtworzą przyszły kształt życia społecznego – tworzą jego bezpieczeństwo. Stąd waga bezpieczeństwa i edukacji, aby życie zachować, a zachowane doskonalić i wzbraniać się przed jego ewentualnym pogarszaniem. Doskonalenie zaś, w obszarze edukacyjnym sprowadzone do czterech filarów, zasadza się na dążeniu do tego, aby wiedzieć, działać, współdziałać i być. Niewątpliwie to wiedza, zgodne z nią działanie i współdziałanie daje byt i to byt w sprawiedliwości: bezpieczeństwo. Ale dzisiejszy postulat edukacyjny: nauczania po to, aby wiedzieć, zdaje się wyrastać z starożytnego zalecenia Sokratesa i Platona: dążenia do prawdy i mądrości, zaś postulat edukacyjny działania z dążeniem do dobra i męstwa. Natomiast postulat współdziałania ze staraniem o piękno i umiarkowaną rozważę. I wreszcie postulat bycia ze sprawiedliwością i życiem w sprawiedliwości i bezpieczeństwie.

Czas kształtowania europejskiej przestrzeni edukacyjnej sprzyja szansie na doskonalenie życia, ale również zwiększa możliwość jego *psucia* i *gnicia*. Jedno i drugie jest źródłem dynamicznie rozwijanej refleksji o edukacji, której tradycja osadzona jest już w starożytnym przeświadczeniu, że realizacja życia przez ludzi zależy od wychowania i wykształcenia, ich intencjonalnego przysposobienia do wybranego sposobu myślenia, postępowania i działania. Przysposabianie to przede wszystkim związane było i jest z naturalnym procesem rozwoju osobowości człowieka. Jest to rozwój znaczący zmianami wiedzy o świecie, samoświadomości indywidualnej i jej jakimś przechodzeniem – dla niektórych już od poczęcia, zaś dla innych dopiero od niemowlęstwa, przez dzieciństwo i młodość do dojrzałości oraz starości. Nakładane na ten naturalny proces rozwoju osobowości intencjonalne starania stanowią o istocie procesu wychowania, kształcenia i edukowania. W dziejach kultury tego rodzaju starania były i są różne. O ich zróżnicowaniu stanowią przede wszystkim cele wychowania, kształcenia i edukowania. Są one definiowane na podstawie odpowiedzi na pytanie do jakiego świata, społeczeństwa i ustroju sposobie wychowanków. Odpowiedzi te zależą nie tylko od doświadczeń, wyobrażeń i refleksji na temat świata przeszłego i teraźniejszego, lecz również od krytycznego i często także spekulatywnego namysłu filozoficznego, wyrażanego przede wszystkim w preferowanym systemie wartości. Preferencje te różnią ludzi, tworzą nie tylko kultury ich łączące jakimś podobnymi lub nawet tożsamymi wartościami, lecz także rodzą konflikty między kulturami i cywilizacjami. W tym zróżnicowaniu w obszarze danej kultury i cywilizacji czas ich kryzysu wyrażany jest w zmianach tego, co Thomas S. Kuhn nazwał paradygmatem wiedzy. Zmiany w paradygmacie wiedzy o wychowaniu syntetyzowane są w koncepcjach filozofii

⁴⁵ Tamże.

wychowania czy też filozofii edukacji jako najogólniejszej wiedzy o intencjonalnym sposobieniu do funkcjonowania w życiu społeczeństwa o preferencjach dla określonych wartości.

W rozpoznaniu wielu współczesnych filozofów wychowania długo dominowały trzy ideologie edukacyjne, nazywane również najważniejszymi współczesnymi systemami wychowania. Jednocześnie coraz większego znaczenia zaczyna nabierać czwarta ideologia edukacyjna. Systemy te wyrastają i są związane z ideologiami: konserwatywną, rewolucyjną (socjalistyczną), liberalną i konstruktywistyczną. Ideologia konserwatywna osadzona jest współcześnie głównie w filozofii i systemie wychowania chrześcijańskiego osnutego na **miłości** (Boga, siebie samego i innych oraz wszelkiego stworzenia, przyrody i świata – miłości teologicznej, psychologicznej i socjologicznej oraz ekologicznej). Zaś ideologia rewolucyjna ma umocowanie głównie w filozofii i systemie wychowania socjalistycznego osnutego na **walce** (klas i zamyśle ostatecznego wyzwolenia człowieka z ucisku, przemocy i wyzysku oraz eksploatacji). Natomiast ideologia liberalna wyrasta z filozofii i systemu wychowania liberalnego umocowanego na **wolności** (myślenia, działania i korzystania oraz tworzenia)⁴⁶. I wreszcie ideologie konstruktywistyczne, zdaje się, zachęcają do poszukiwania uniwersalistycznego i metafizycznego wychowania osnutego na **dialogu**. A dialog zakłada współpracę i myślenie koniunktywne; kompetentne komunikowanie się i empatię oraz asertywność. Z poszukiwań tych wykluła się koncepcja edukacji do bezpieczeństwa, zapewnienia stabilności i szczęścia czy – jak pisał Z. Freud – jego substytutu. Z założeń zaś uniwersalizmu, jako metafizologii, wynika myślenie i dialog koniunkcyjny, które pozwalają znajdować to, co wartościowe w religii, filozofii, sztuce i nauce⁴⁷. Niewątpliwie pierwsza ma źródła bardziej mistyczne, druga bardziej racjonalne, trzecia zaś bardziej intuicyjne i wreszcie czwarta – bardzo empiryczne. Natomiast we wspomnianym myśleniu koniunkcyjnym idzie o połączenie wszystkiego, co cenne, aby w procesie biegnącym: (...) *od poznania (PRAWDY), przez zrozumienie (SENSU) iść ... ku tworzeniu (KREACJI), summarycznemu tworzeniu NOWEGO BYTU na drodze NOWEGO MYŚLENIA i NOWEGO DZIAŁANIA*⁴⁸. Zdaje się to być proces kompatybilny z czterema filarami edukacji jako ukrytej siły. W jednym i drugim idzie o to, aby wiedzieć poznając PRAWDE, aby działać tworząc KREACJĘ, NOWE MYŚLENIE i NOWE DZIAŁANIE, aby żyć wspólnie rozumiejąc SENS bytowania wspólnego, i wreszcie, aby być tworząc NOWY BYT. Za takim myśleniem koniunkcyjnym związanym z konstruktywizmem opłtuje koncepcja edukacji dla bezpieczeństwa⁴⁹. Jest to koncepcja zmierzająca do holistycznego, koniunkcyjnego i kognitywnego pojmowania problemów filozofii i edukacji.

ZARYS PROJEKTU FILOZOFICZNEGO EDUKACJI DLA CYWILIZACJI KOGNITYWNEJ: WIEDZY, WOLNOŚCI, BEZPIECZEŃSTWA I SPRAWIEDLIWOŚCI

Niewątpliwie przełom wieków i początek trzeciego tysiąclecia wybarwiły dyskurs wokół wielu wyzwań, wśród których znalazły się problemy zagadnienia edukacyjne. Dyskurs ten wpływał na kształtowanie europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Ważną warstwę w tym dyskursie ma, między innymi, rozwój postmodernistycznej koncepcji biopolityki, szczególnie tej dotyczącej *homo sacer*. Wszelako z dyskursem wokół nagiego życia wiązać można wskazanie w *Karcie Praw Podstawowych UE* na taką zasadę jak godność. W artykułach zakreślających jej pojmowanie wskazuje się, iż polega ona na tym, że każdy ma prawo do życia i nikt nie może być skazany na śmierć ani poddany jej wykonaniu, a przecież *homo sacer*

⁴⁶ Por. Kunowski, S. (2004). *Podstawy pedagogiki współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Salezjańskie.

⁴⁷ Zob. np. Kuczyński, J. (1989). *Uniwersalizm jako metafizologia*. Warszawa: Biblioteka Dialogu.

⁴⁸ Tamże, 11.

⁴⁹ Zob. np. Świniarski, J. (1999). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. Warszawa: Agencja Wydawnicza „Egros”; Rosa, R., Świniarski, J. (red.) (2010). *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczeństwo w edukacji*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.

był. Co więcej, w pojmowaniu tym zakazuje się stosowania „praktyk eugenicznych, szczególnie tych, których celem jest selekcja osób”, wykorzystywania ciała ludzkiego i jego części jako źródła zysku oraz klonowania. Dalej, godność człowieka wiązana jest z zakazem torturowania, nieludzkiego i poniżającego traktowania oraz trzymania w niewoli lub poddaństwie, w tym zmuszania do pracy przymusowej⁵⁰. Tak kreślone pojmowanie godności sprzyja podmiotowości człowieka i jednocześnie wyznacza cel staraniom edukacyjnym w przestrzeni europejskiej. Osadzona jest ona w prawie do życia i podmiotowej trosce o nie. Troska ta zaś wymaga sokratejskiego poznania samego siebie i swoich potrzeb. Poznanie to jest niezbędnym warunkiem realizacji modelu seksualności w sprawowaniu władzy.

Wtedy, kiedy powstawała *Karta Praw Podstawowych*, eksponująca taką zasadę jak godność, na dyskurs edukacyjny w Polsce i wielu innych państwach nałożyły się na przemiany: z jednej strony transformacja i ciężenie ku ideałowi społeczeństwa europejskiego, z drugiej zaś przemiany globalizacyjne. W ramach tego nastąpiły, często z tylko z intencji, głębokie korekty systemu edukacyjnego, wyrażane w formalnym i deklaracyjnym odejściu, głównie od koncepcji filozofii wychowania socjalistycznego i praktyki edukacyjnej ukształtowanej w czasach tzw. realnego socjalizmu. Odejście to, w perspektywie systemowego i teleologicznego spojrzenia filozofii pedagogiki, skierowało zrazu aksjologiczną myśl filozoficzno-pedagogiczną ku koncepcji, z jednej strony filozofii wychowania chrześcijańskiego, z drugiej zaś filozofii wychowania liberalnego, wspieranej po części przez kierunek transformacji, a po części przez tendencje integracyjne i globalizacyjne. Ukierunkowanie to wciąż wpływa na rzeczywiste funkcjonowanie systemu edukacji w Polsce i wielu innych państwach, kształtując rzeczywistą przestrzeń edukacyjną. Jest to przestrzeń dynamiczna, wciąż doskonalona i ujednociana. Ujednocenie to idzie w kierunku ograniczania wykluczeń i poszerzania dostępności edukacji. Podkreśla to *Karta Praw Podstawowych UE*, która w artykule 14 stanowi, że każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego, w tym możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej.

To wszystko wpływa na przemiany w myśleniu o wielu fundamentalnych sprawach określających kształt życia zbiorowego, w których zawsze była i jest ważna *troska o następców*, ich właściwe i stosowne wychowanie. Bowiem troską tą władza polityczna i każdy człowiek zapewniają sobie trwanie i współtworzą przyszły kształt życia społecznego – tworzą bezpieczeństwo. Stąd waga bezpieczeństwa i edukacji: aby życie zachować, a zachowane doskonalić i wzbraniać przed jego ewentualnym pogarszaniem. Doskonalenie zaś w obszarze edukacyjnym, sprowadzone do czterech filarów, zasadza się na dążeniu do tego, aby wiedzieć, działać, współdziałać i być. Niewątpliwie to wiedza, spójne z nią działanie i współdziałanie daje bycie i to bycie w sprawiedliwości – bezpieczeństwo. Ale dzisiejszy postulat edukacyjny: nauczania po to, aby wiedzieć, zdaje się wyrastać ze starożytnego zalecenia Sokratesa i Platona: dążenia do prawdy i mądrości, zaś postulat edukacyjny działania z dążeniem do dobra i męstwa. Natomiast postulat współdziałania łączy się ze staraniem o piękno i umiarkowaną rozważę. I wreszcie jest postulat bycia ze sprawiedliwością i życiem – życiem w sprawiedliwości, wolności i bezpieczeństwie. Zdaje się, że ten postulat związać się daje z rodzajami wyboru realizacji życia wskazanymi przez Arystotelesa. Wybór życia oddanego teoretycznej kontemplacji najbardziej zdaje się sprzyjać wiedzy, zaś życiu oddanemu działalności politycznej, uznaniu i szacunku najbardziej sprzyja działanie i współdziałanie. Wreszcie życie oddane przyjemności i „bydłęce” wymaga gwarantowania bezpieczeństwa. Skojarzenia te daje się syntetycznie przedstawić w perspektywie bipolarnej „zwierzocłobywatela” tak jak w poniższej tabeli.

⁵⁰ Zob. *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*. W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* z 14.12. 2007 r., C 303/1 – C 303/16.

Tabela 1

Cnoty kardynalne, sposoby realizacji życia i filary edukacji społeczeństwa kognitywnego w perspektywie „zwierzoczkobywatela” biopolityki

Części „zwierzoczkobywatela”	Platońskie wartości – cnoty – kardynalne	Arystotelesowskie sposoby realizacji życia oddane	Filary edukacji J. Delorsa
Zwierzę – <i>dzoē</i>	piękno, umiarkowanie	przyjemności	być
Człowiek – <i>bios</i>	dobro – męstwo prawda – mądrość	kontemplacji teoretycznej, działalności etycznej	działać wiedzieć
Obywatel – <i>politem</i>	dawanie – sprawiedliwość	działalności politycznej	współdziałać

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższe przedstawienie interpretować można w konwencji „wielkiej narracji” z filozofii Hegłowskiej, chociaż sam Foucault, zgodnie z spojrzeniem preferowanym przez postmodernizm, wielokrotnie wzbrania się przed tą konwencją. Niemniej faktem jest, że rozwijanie i propagowanie biopolityki rozpoczęła po objęciu Katedry Historii Systemów Myślenia w Collège de France, którą wcześniej kierował jego mistrz i wielki znawca oraz tłumacz filozofii Hegla, Jean Hyppolite. W tej konwencji dialektyki Hegłowskiej owo „zwierzę”, składające się na „zwierzoczkobywatela” to teza, której zaprzeczeniem jest „obywatel” zaś syntezą ów „człowiek”. Tym samym, „bycie” i życie zaprzecza współdziałaniu, by znajdować syntezę w działaniu i wiedzy, kontemplacji teoretycznej i działalności etycznej oraz męstwie i mądrości. Ta synteza zdaje się dawać to, co w przywołanym Raporcie UNESCO nazwane jest cywilizacją kognitywną. Jest to niewątpliwie cywilizacja ludzi myślących, wybierających sposób życia określany przez Arystotelesa jako oddany teoretycznej kontemplacji i działalności etycznej – sposób najbardziej sprzyjający modelowi seksualności w sprawowaniu władzy w nomenklaturze Foucaulta. Jest model osadzony na sokratejskim postulatcie poznania własnych potrzeb i wysiłkach zmierzających do ich realizacji, co pozwala na podmiotowość, realizację wolności, która bez odwagi w myśleniu nie jest możliwa – jak podkreślał Immanuel Kant. Dla niego dobry, rozumny i odpowiedzialny moralnie oraz oświecony człowiek powinien wyjść (...) z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się własnym rozumem bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa, *Sapere Aude! Mniej odwagę posługiwania się własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia*⁵¹.

W postulatcie kartezjańskim, kantowskim i cywilizacji kognitywnej idzie o to, aby posługiwać się własnym rozumem i dzięki temu pozyskiwać wiedzę o swoich potrzebach – wiedzę autonomiczną, nie zaś braną od innych, heteronomiczną. Ta ostatnia – jak podkreślał Kartezjusz, bywa fałszywa, albo – jak pisał Francis Bacon – skażona jest idolem rynku i teatru, nieadekwatnością słów i fałszem teorii filozoficznych. Stąd postulat oświeceniowców starań o wiedzę podmiotową, tworzoną przez ową teoretyczną kontemplację i działalność etyczną wskazywaną przez Arystotelesa. Ta kontemplacja i życie zgodne z własnym rozumem pozwala na czynienie wszystkiego, co możliwe, *aby* – jak pisze Arystoteles – *żyć zgodnie z tym, co w człowieku najlepsze*⁵². Do życia tego nie wystarcza jednak tylko teoretyczna kontemplacja,

⁵¹ Kant, I. (1966). *Co to jest Oświecenie?* (tłum. A. Landman). W: Wybór pism. W: Kroński, T. Kant. Warszawa: PWN, 164.

⁵² Arystoteles. (2001). *Etyka nikomachejska*. W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 292.

(...) *lecz trzeba też zdrowia fizycznego i pożywienia, i zaspokojenia innych potrzeb*⁵³. Dopiero wtedy (...) *życie człowieka postępującego w myśl nakazów dzielności etycznej będzie szczęśliwe*⁵⁴. Według Arystotelesa nietrudno dostrzec, że *wszystko to przysługuje przede wszystkim filozofowi (...). A kto nim jest, jest też najszczęśliwszy*⁵⁵.

Ponieważ przedmiotem nauki o państwie dla Arystotelesa jest szczęście, co znaczy dla niego to samo, co „dobrze żyć i dobrze się mieć”⁵⁶, a przedmiotem biopolityki takie życie człowieka czy też „zwierzczyłobywatela”, które zmierza do „urządzenia bezpieczeństwa” i kształtowania modelu seksualności w jej sprawowaniu, to sposobienie do tego, aby być i żyć bezpiecznie wymaga podmiotowego wysiłku poznawczego. Stąd i konkluzja głosząca, że edukacja dla bezpieczeństwa wymaga podmiotowości w myśleniu indywidualnym, unikania pułapek idoli rynku i teatru, fałszu i hipokryzji. W konkluzji tej idzie o to, co przywołany już I. Kant szczególnie i wyraziście sformułował w krótkim tekście pt. *Co to jest Oświecenie?* W nim wskazał na dwa sposoby pojmowania bezpieczeństwa i jego „urządzenia”: pierwszy to taki, który identyfikował on z pewnością i mające charakter bezpieczeństwa oświeconego, drugi zaś – nieoświeconego⁵⁷. Warunkiem pierwszego jest wolność i podmiotowe myślenie o tym, czego się chce i jak się chce oraz posłuszeństwo imperatywowi kategorycznemu, drugiego zaś brak odwagi w posługiwaniu się własnym rozumem, pozostawanie w okresie dzieciństwa, zniewolenia i poddaństwa, w które człowiek (...) *popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa*⁵⁸. Kantowi owo zniewolenie przez wielką część ludzi, chcących pozostawać niedojrzałymi przez całe życie, zdaje się być bardzo wygodne, ale wymaga opiekunów, którzy zastępują indywidualne, odważne i męzne oraz podmiotowe myślenie związane z posługiwaniem się własnym rozumem. Ale owo zniewolenie i oczekiwanie gwarancji bezpieczeństwa oraz zarówno dobrego, jak i długiego życia wymaga – jak pisze Kant – (...) *opiekuna duchownego, który zamiast mnie posiada sumienie, lekarza, który zamiast mnie ustala moją dietę itd. – nie muszę sam o nic się troszczyć. Nie potrzebuję myśleć, jeśli tylko mogę za wszystko zapłacić; inni już zamiast mnie zajmą się tą kłopotliwą sprawą. O to, by większa część ludzi (a wśród nich cała pleć piękna) uważała krok ku dojrzałości już sam dla siebie trudny, także za niebezpieczny – o to troszczą się już ich opiekunowie, którzy łaskawie podjęli się trudów nadzorowania. Kiedy już udało się im oglupić ten swój inwentarz domowy i zatroszczyli się o to, by te spokojne stworzenia nie odważyły się zrobić ani kroku bez kojca dla niemowląt, do którego sami ich wsadzili, ukazują im niebezpieczeństwa, jakie grożą im w wypadku, gdyby próbowali samodzielnie chodzić. Niebezpieczeństwo to nie jest wprawdzie (jak wiemy) bardzo duże i po kilku upadkach nauczyłoby się wreszcie chodzić, ale dość zazwyczaj jednego przykładu takiego upadku, by onieśmielić i odstraszyć od wszelkich dalszych tego rodzaju prób. Toteż każdemu pojedynczemu człowiekowi trudno jest wydobyć się z niedojrzałości, która stała się prawie jego drugą naturą. Polubił ją nawet, tę swoją niedojrzałość, i nie jest rzeczywiście zdolny tak od razu zacząć posługiwać się swym własnym rozumem (...) tylko niewielu ludziom udało się wydobyć z niedojrzałości dzięki własnej pracy swojego ducha i stanąć pewnie na swych własnych nogach*⁵⁹.

⁵³ Tamże, 294.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże, 295.

⁵⁶ Zob. tamże, 80.

⁵⁷ Zob. Świniarski, J. (2010). *Bezpieczeństwo w ujęciu filozoficznym*. W: Grochowski, L., Letkiewicz, A., Misiuk, A. (red.). *Nauka o bezpieczeństwie. Istota, przedmiot badań i kierunki rozwoju*. *Studia i Materiały*. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, 122-124.

⁵⁸ Kant, I. *Co to jest Oświecenie?* W: wyd. cyt. (1966), 164.

⁵⁹ Tamże, 166-167.

Warunkiem porzucenia niedojrzałości, braku odwagi w posługiwaniu się własnym rozumem i oczekiwań na gwarantowanie bezpieczeństwa identyfikowanego z pewnością istnienia, życia i przeżycia jest wolność. Wręcz, jak stwierdza Kant: *Do wejścia na drogę Oświecenia nie potrzeba niczego prócz wolności: i to wolności najniezszkodliwszej spośród wszystkiego, co nazwać można wolnością, mianowicie wolności czynienia wszechstronnego, publicznego użytku ze swego rozumu*. Nie jest to łatwe, ponieważ tradycja i doświadczenie historyczne skłaniają do tego, aby nie myśleć i poszukiwać gwarancji bezpieczeństwa u opiekunów, którzy do tego skutecznie przekonują swoją trzodę. Rzecz ma się tak, jak pisze Kant (...) *ze wszystkich stron słyszę pokrzykiwanie: nie myśleć! Oficer woła: nie myśleć! ćwiczyc! Radca finansowy: nie myśleć! płacić! Ksiądz: nie myśleć! wierzyć!*⁶⁰. Porzucenie oczekiwania na to, aby ktoś gwarantował bezpieczeństwo, wymaga wolności wyrażanej w tym, aby myśleć, i to ile się chce i jak się chce, ale być posłusznym pożytkowi publicznemu. Hasłem społeczeństwa obywatelskiego ludzi oświeconych (republiki – *ein Freistaat*) jest: *myślcie, ile chcecie i o czym chcecie, ale bądźcie posłuszni!*⁶¹. Zdaje się to być hasło bardzo przystające do społeczeństwa funkcjonującego z rozmytą władzą i – opozycja – funkcjonującego w sposób opisywany przez model seksualności w jej sprawowaniu przez Foucaulta. Dzięki temu oświeceni, mężni podmiotowo i bezpieczni obywatele nowego typu w coraz większym stopniu nabywają zdolności do działania w wolności – działania korzystnego dla człowieka, który okazuje się już czymś więcej niż **maszyną** (narzędziem i przedmiotem troski innych, panów lub opiekunów albo tyranów) czy zwierzęciem albo bydłem i traktowany jest tak jak tego wymaga godność ludzka, ponieważ nie jest już *homo sacer*. Jest istotą, której już nie można bezkarnie zabić, a nawet skazać na śmierć lub torturować. Od człowieka czy obywatela nowego typu funkcjonującego w społeczeństwie „urządzenia bezpieczeństwa” wymaga się tego, co głosi imperatyw kategoryczny Kanta: postępowania takiego, jakiego oczekujemy od innych i mogącego być powszechnym prawem, normą i wzorem oraz oczekiwaniem wszystkich ludzi. To oczekiwanie nigdy nie może wynikać z traktowania człowieka jako środka, narzędzia i bezmyślnej siły – niewolnika – lecz zawsze jako podmiotu rozumnego, wolnego i dlatego nie potrzebującego pieczy – używając określeń Foucaulta – szaleńców i przestępców. Zatem edukacja dla bezpieczeństwa w perspektywie biopolityki daje się wyrazić w niezbędności intencjonalnego sposobienia do podmiotowego i indywidualnego myślenia, kontemplacji teoretycznej i dzielności etycznej, rozmytej prawdy i władzy, wielości i pluralizmu oraz tolerancji. Jest to sposobienie wyrażane w filozofii życia nowego typu obywatela i człowieka, który samodzielnie myśląc podmiotowo, poszukuje mądrości, piękna i dobra⁶². Sposobienie do takiego myślenia zaprzecza uzurpacji dysponowania jedyną prawdą i jedynowładztwa. Takie sposobienie i taka edukacja sprzyja tworzeniu cywilizacji kognitywnej wiedzy, działania, współdziałania i oświeconego bezpiecznego – bycia istot oświeconych, samodzielnie myślących i wolnych.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, 169.

⁶² Por. np. Jarmoch, E., Kunikowski, J. (red.) (2011). *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*. Siedlce-Drohiczyń: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

LITERATURA

1. Arystoteles. (2003). *Dzieła wszystkie*. T. 2 i 5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Arystoteles. (2004). *Polityka*. (tłum. L. Piotrowicz). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. de Waal, F. (2001). *I natura, i kultura!* (tłum. K. Sabath). *Świat Nauki*, 1.
4. Delors, J. (1998). *Raport: Edukacja. Jest w niej ukryta siła*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO.
5. Honderich, T. (red.) (1999). *Encyklopedia filozofii*. T. II, Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
6. Jarmoch, E., Kunikowski, J. (red.) (2011). *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*. Siedlce-Drohiczyń: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
7. Fukuyama, F. (2008). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnicznej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
8. Kant, I. (1966). *Co to jest Oświecenie?* (tłum. A. Landman). W: Kroński, T. Kant. *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
9. *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*. W: *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 14.12. 2007 r.*, C 303/1 – C 303/16.
10. Kartezjusz. (2008). *Rozprawa o metodzie. Rozmyślenia nad zasadami filozofii i inne pisma*. (tłum. Tadeusz Boy-Żeleński). Warszawa: Hachette Livre Polska.
11. Kuczyński, J. (1989). *Uniwersalizm jako metafizyka*. Warszawa: Biblioteka Dialogu.
12. Kunikowski, J. (2001). *Racja stanu Rzeczypospolitej Polskiej w edukacji obronnej*. W: Rosa, R. (red.). *Edukacja do bezpieczeństwa i pokoju w obliczu wyzwań XXI wieku*. Cz. I: *Filozoficzne i teoretyczne aspekty bezpieczeństwa i pokoju*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
13. Kunowski, S. (2004). *Podstawy pedagogiki współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Salezjańskie.
14. Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 i 2. Warszawa: PWN.
15. Michalik, M. (2006). *Przestrzeń jako wartość. Tezowy zarys problematyki*. *Prometeusz. Kwartalnik Naukowy Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie*, 2.
16. Monteskiusz, K. (2009). *O duchu praw*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Warszawa: Hachette Livre Polska.
17. Pieczywok A. *Wychowanie dla bezpieczeństwa w teorii i praktyce edukacyjnej człowieka*. W: Szczurek, T. (red.). *Współczesne trendy w edukacji dla bezpieczeństwa*. Warszawa: WAT.
18. Platon. (2010). *Państwo*. (tłum. W. Witwicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
19. Platon. (1997). *Prawa*. (tłum. M. Makowska). Warszawa: Wydawnictwo Alfa.
20. Platon. (1986). *Timajos, Kritias albo Atlantyka*. (tłum. P. Siwek). Warszawa: PWN.
21. Popper, K. (2002). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. (tłum. A. Chmielewski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

22. Kowalski, R., Pawlak, A., Famuła-Jurczak, A. (red.) (2010). *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
23. Suvina, I. (red.) (2010). *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
24. Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
25. Świniarski, J. (2010). *Bezpieczeństwo w ujęciu filozoficznym*. W: Grochowski, L., Letkiewicz, A., Misiuk, A. (red.). *Nauka o bezpieczeństwie. Istota, przedmiot badań i kierunki rozwoju. Studia i Materiały*. Szczytno: Wyd. Wyższej Szkoły Policji.
26. Świniarski, J. (1999). *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Egros.
27. Rosa, R., Świniarski, J. (red.) (2010). *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczeństwo w edukacji*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
28. Świniarski, J. (2012). *Problemy współczesnej filozofii edukacji*. W: Michałków, I. (red.). *Społeczne i rekreacyjno-zdrowotne aspekty edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie.
29. Wołoszyn, S. (1998). *Nauka o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Kielce: Wydawnictwo Strzelec.

MAŁGORZATA M. PTAK

WYMIARY (NIE)PRZESTRZENNOŚCI EDUKACYJNEJ

RELATYWNOŚĆ PRZESTRZENNA

Człowiek zawsze chciał wykraczać poza ustalone granice. Nieposłuszeństwo jest warunkiem rozwoju samoświadomości człowieka, jego zdolności do wyboru. Pierwszy fakt nieposłuszeństwa człowieka był jego pierwszym krokiem ku wolności.¹

We współczesnych realiach społecznych pedagogika coraz częściej musi odpowiadać na pytania: jaka wiedza jest dla uczniów najbardziej wartościowa? jaki rodzaj wiedzy jest najważniejszy dla rozwoju osobistego ucznia? jakie kryteria stosować w procesie nauczania? jakie wartości akcentować w przekazywanej wiedzy? jakie wartości przydatne w społecznym funkcjonowaniu zaznaczać? Specyfikę tych i takich dylematów myślenia o edukacji i w edukacji można odnaleźć w nurcie humanistycznym, technologii edukacyjnej i orientacji interakcyjnej². Dla analizy istoty przestrzeni edukacyjnej najważniejsza jest orientacja interakcyjna. Uwzględniając etapy rozwoju ontologicznego, wpisuje się ona w nurt progresywizmu³ L. Kohlberga i R. Meyera, który na pierwszy plan wysuwa działania edukacyjne związane z sytuacją problemową, niepewną i na pewno nie wzorcową, przejrzystą i jednoznaczną. To edukacja, która dopuszcza dociekanie, doświadczanie eksperymentalne, działanie praktyczne, możliwość interpretowania uzyskanych wyników, która za najistotniejszą uważa możliwość edukacji przez generowanie w uczniach nowych pomysłów. Jeśli zatem edukacja jest najważniejsza dla sukcesu życiowego, dla długotrwałego rozwoju społecznego, warunkuje dojrzałość etyczno-moralną, to nie może dziwić nieustanna debata naukowa nad jej postacią, formą i rangą w ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej.

¹ Fromm, E. (1996). *Serce człowieka*. Wrocław: PWN, 13.

² Kolberg, L., Mayer, R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*. W: Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.) *Spory o edukację*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

³ **Progresywizm pedagogiczny** (eksperymentalizm, nowe wychowanie) – prąd pedagogiczny szeroko rozpowszechniony w pedagogice amerykańskiej w I poł. XX w., zakładający postęp w wychowaniu w oparciu o psychologizm pedagogiczny. Progresywiści kładli nacisk na konieczność dostosowania oddziaływań wychowawczych do rozwoju psychicznego dziecka i jego indywidualnych zainteresowań, postulowali swobodny rozwój jednostki i wyzwolenie inicjatywy ucznia w procesie nauczania. Progresywizm pedagogiczny został zapoczątkowany przez J. Deweya. Do przedstawicieli progresywizmu pedagogicznego zalicza się ponadto W.H. Kilpatricka, O. Decroly'ego, C. Washburne'a, A. Sickingera, C. Freineta. Progresywizm był krytykowany za przesadne liczenie się z potrzebami uczniów, lekceważenie wykształcenia opartego na systematycznej wiedzy, a także hołdowanie zasadzie doraźnego przystosowania się do aktualnych warunków życia. Pobrane z: http://portalwiedzy.onet.pl/21371,,,progresywizm_pedagogiczny,haslo.html

W literaturze przedmiotu **edukacja** jest oznaczana szerokim (merytorycznie) spektrum pojęciowym, jako *permanentny proces, prawo/powinność/imperatyw, instrument władzy, obszar samoregulacji, typ przemocy symbolicznej, czynnik stratyfikacyjny, „ekran kultury”, typ normatywnego dyskursu, czynnik kształtowania, nieodzowny twórczy warunek*, który: *organizuje i oddziałuje, formułuje i formuje, umożliwia i tworzy*⁴. Współczesna edukacja, stojąca na progu wyzwań cywilizacyjnych, coraz częściej jest osadzona na zagadnieniach „konfliktu i otwartości”. To one bowiem pozwalają zrozumieć, czym są procesy i zdarzenia społeczne globalne i lokalne, o cechach sytuacji edukacyjnych: otwartych, niepewnych, nietypowych. To edukacja posługująca się nową wiedzą (publiczną), której operacjonalizacja i ćwiczenia zastosowane w praktyce są imperatywem uczniowskiego doskonalenia się, uczenia się i autoedukacji w życiu dorosłym.

Społeczny charakter człowieka wyraża między innymi potrzeba ograniczania/wyznaczania/projektowania konkretnych przestrzeni granicznych, zróżnicowanych rangą i znaczeniem kulturowym. Nie powinno zatem dziwić, że edukacja „doczekała się” parametru *przestrzeni*. Dlaczego pojęcie *przestrzeń* tak doskonale tworzy taki społeczny dualizm z edukacją? Przestrzeń to pojęcie rozumiane w dużej mierze jako konstrukcja matematyczna, fizyczna, mająca swoją wielkość i w pełni rozpoznawalną treść (zawartość). Jest jednym z niewielu pojęć fizyczno-społecznych występujących w wielu dziedzinach nauki, wyznaczanych bardzo zróżnicowanymi parametrami. W naukach fizycznych ma znormalizowaną klasyfikację (długość/szerokość/wysokość/pojemność), natomiast w naukach społecznych najważniejszym kwantyfikatorem jest wymiar podmiotowy (jednostka, osoba, człowiek) oraz współczynnik identyfikacji (wzajemne relacje interpersonalne). Ma też specyficzną kulturowość wyznaczaną przez dystanse międzyosobowe (charakter proksemiczny), warunkuje charakter interakcji między dziećmi a dorosłymi (najczęściej bardzo sformalizowany), swoją architekturą aranżacji przedmiotowej udowadnia istnienie i treść tzw. ukrytego programu szkolnego⁵.

Przy takim rozumieniu bardzo ważne wydaje się pytanie: czy edukacja konstruuje przestrzeń, czy to przestrzeń jest swoistym *statu nascendi* edukacji? W jakim punkcie przestrzeni społecznej należy szukać siły, która jest budulcem, wzorcem naśladowczym, sprawczym i etycznym dla edukacji? Na takie pytania częściowo odpowiada nauka o sprawnym działaniu – prakseologia. Istotą skuteczności myślenia w działaniu w strukturze społecznej w Polsce zajmował się T. Kotarbiński, a w podstawowym dziele z tego zakresu, *Traktacie o dobrej robocie*⁶, zaproponował wręcz „receptę” na skuteczne myślenie niezbędne w diagnozowaniu, realizowaniu, organizowaniu i planowaniu. Dokonując transpozycji tej idei na zagadnienie przestrzenności, można założyć, że przestrzeń edukacyjna powinna być warunkowana elementami: (1) celowości – działania muszą przewidywać takie cele, które służą realizacji prognostycznych ustaleń; (2) wykonalności – zadania do wykonania muszą przewidywać realia, tj. warunki fizyczno-społeczne i aktualne możliwości nauczających i uczących się; (3) zgodności wewnętrznej – elementy przestrzeni nie mogą być sprzeczne ze sobą lub wykluczać się wzajemnie; (4) operatywności – przestrzeń musi mieć przejrzystą strukturę, tj. czynności zaplanowane (zaprojektowane) w określonym czasie muszą mieć zagwarantowaną ciągłość kontynuacji w innym poziomie/profilu/przestrzeni społecznej; (5) giętkości – projekty i założenia teoretyczne oraz procedura organizacyjna muszą dopuszczać możliwość zmian i uzupełnień, których wykładnikiem stają się projekty zajęć rewalidacyjnych, korekcyjnych, kompensacyjnych; (6) konkretności – określa możliwie dokładnie co, kiedy i jak (przy

⁴ Śliwerski, B. (2003). *Edukacja*. W: Pilch, T. (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 905-906.

⁵ Hall, E., T. (1978). *Ukryty wymiar*. Warszawa: PIW; Nałaskowski, Z. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Impuls; Meighan, R. (1999). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK; Nowotniak, J. (2002). *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin: Kwadra.

⁶ Kotarbiński, T. (1965). *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa: PWN.

czym „jak” nie może wyznaczać granic i zakresów, poza które nie wykraczają projektowane działania)⁷.

Ta „prakseologiczna lista” obrazuje, w jakim stopniu działania wynikające z planowanych zachowań powinny być zgodne z zamierzeniami osób kierujących tymi działaniami. Ta „recepta” facylitacji społecznej według Z. Kwiecińskiego w środowisku edukacyjnym, a więc przestrzeni edukacyjnej, może być organizowana i zdominowana przez procesy: *hominizacji* lub *kształcenia i humanizacji, wychowania i jurydyfikacji* lub *inkulturacji i personalizacji, socjalizacji* lub *biurokratyzacji i profesjonalizacji, kolektywizacji* lub *nacjonalizacji, etatyzacji* lub *globalizacji*⁸.

Jak i czym wyznaczyć/określić **geometrię przestrzeni**? Czy parametry podmiotowe i przedmiotowe powinny być jedynymi kwantyfikatorami jej obecności/rozumienia/konstruowania? Już geneza słowotwórcza wyrazu: edukacja wyznacza określoną geometrię pojęciową, gdyż *educō* (łac.) oznacza wyprowadzanie, wyciąganie, (po)prowadzenie⁹, samoistnie sytuując pojęcie w roli czasownika. Działaniowy kontekst edukacji (w teorii lub praktyce) sprawia, że jej znaczenie wielokrotnie osiąga wymiar przestrzenny, tj. zakres wpływu, dynamikę przebiegu, efektywność i efektywność w określonej perspektywie czasowej. Takie (matematyczne) intelektualne uwarunkowania przestrzenne wprowadził do pedagogiki m.in. J. Gnitecki, konstruując teorię pedagogiki empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym¹⁰. Geometria przestrzeni jest kształtowana także parametrem terytorialności przestrzennej. W przestrzeni edukacyjnej atrybutem wyznaczającym terytorialność jest aksjologia dydaktyczna, wychowawcza, kulturowa, doskonale wyrażana refleksją pytań: kim jestem? kim mam być? kim się staję? Triada pytań: *kim byłem? kim się staję? kim mogę być?* to podstawowa dominanta aksjologiczna (wartości prawdy, dobra i piękna) wyznaczająca/naprowadzająca/ukierunkowująca intelektualny rozwój każdego uczestnika przestrzeni edukacyjnej.

O strukturze przestrzeni edukacyjnej pisali W. Pasterniak, E. T. Hall, J. Modrzewski, T. Tkacz i R. Meighan¹¹. Objasniając, co to jest przestrzenność, zróżnicowanie merytoryczne przestrzeni, wyznaczając granice miejsca przestrzeni, różnicując ją pod względem wielkości, otwartości, struktury aksjologicznej i dynamizmów procesowych, wymienieni autorzy dali podstawę/przyzwolenie komponowaniu/konstruowaniu zindywidualizowanego wyobrażenia, czym była/czym jest/czym będzie przestrzeń edukacyjna. Autorka tego artykułu proponuje być może zbyt subiektywną postać wyobrażenia, czym jest współczesna przestrzeń edukacyjna. Głównymi filarami przestrzennego projektu stały się trzy pojęcia wektorowe: podmiotu (tożsame dla osoby nauczyciela i ucznia), wiedzy dopiero konstruowanej/zdobywanej (nieznanej w takim samym znaczeniu dla nauczyciela i dla ucznia) oraz przedmiotowego (fizycznego) wymiaru określonych działań i procesów edukacyjnych. Życiowe atrybuty funkcjonowania społecznego są wielokrotnie wyznaczane przez pojęcia mające wartość antagonizmu. W autorskim projekcie przestrzeni edukacyjnej negatywem dla *wektora podmiotowości* został *wektor przedmiotowości*, tj. przedmiotowej kultury (anty kultury) traktowania ucznia i relacji interpersonalnych. To aksjologiczny wyznacznik obecności autorytaryzmu, dydaktyzmu i przymusu organizacyjnego w przestrzeni pedagogicznej. Przeciwwagą dla *wektora wiedzy nieznanej* stał się *wektor wiedzy poznanej* rozumiany

⁷ Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 186.

⁸ Śliwerski, B. (2003). *Edukacja*. W: Pilch, T. (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 905-906.

⁹ *Tamże*, 905.

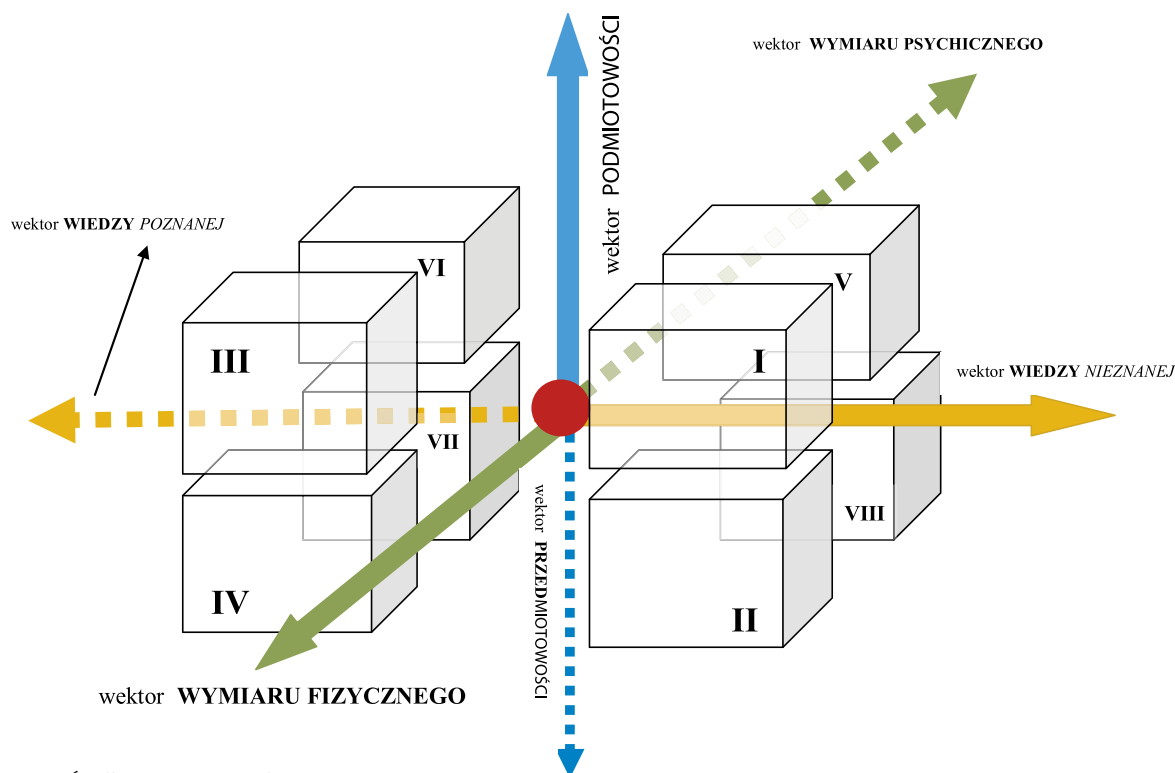
¹⁰ **Pedagogika empiryczna** – przestrzeń edukacyjna konstruowana doświadczeniem nauczycielsko-uczniowskim, nauczaniem intencjonalnym i instytucjonalnym. **Pedagogika prakseologiczna** – przestrzeń edukacyjna konstruowana strukturą działaniową nauczycielsko-uczniowską, procesem nauczania i uczenia się. **Pedagogika hermeneutyczna** – przestrzeń edukacyjna warunkowana aksjologicznie, wyznaczana procesem akulturacji, konstruowania tożsamości osobowej.

¹¹ Pasterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna; Pasterniak, W. (1976). *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*. Gorzów Wlkp.; Hall, E.T. *Ukryty wymiar*. (1978). Warszawa: PIW; Modrzewski, J. (2008). *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*. Kalisz-Poznań; Tkacz, T. (2011). *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*. Pobrane z: www.univ.rzeszow.pl; Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK.

jako zbiór wiedzy, dziedzictwo teoretyczne i doświadczenie życiowe wpisane/opisane/nazwane. *Wektor wymiaru fizycznego*, będący wykładnikiem fizycznej przestrzeni realnej, ma także przeciwny biegun, tj. *wektor wymiaru psychicznego*. Oba te wektory są nierozdzielalnym uspójnieniem fizyczności określonej materii lub pojęcia oraz wartości emocjonalnej, intelektualnej podmiotu, ale także przedmiotu. Wykorzystując matematyczny układ osi x/y/z, odpowiednio konfigurując powyższe wektory względem siebie, stworzono projekt przestrzeni edukacyjnej warunkowany dwiema naczelnymi zasadami obecnymi w każdym działaniu pedagogicznym. Horyzontalność i wertykalizm stały się wyznacznikiem jakościowo-ilościowym efektywności i efektowności oraz progresji i ontologicznego osadzenia. Powstałe ósme części przestrzeni edukacyjnej zostały nazwane/określone strefami dywergencji edukacyjnej.

Rycina 1

Współrzędność przestrzeni edukacyjnej – implementacja edukacyjnych sfer przestrzennych



Źródło: opracowanie własne

Od pokoleń fenomen wychowania ujmowany jest w przeróżne teorie, opinie, projekty, a nawet poglądy. Zrozumienie, czym jest wychowanie, jego istota, sens, znaczenie nie powinno wyrażać się jedynie odpowiednikiem literackim. Jego analiza powinna obejmować zewnętrzne i wewnętrzne struktury życiowe. Zatem należy nadawać mu wartość przestrzenną (treść, wielkość i znaczenie społeczne; we współczesnej technologii powinno być opisane pojęciami z zakresu 3D). Jedno jest pewne: systematyzacja, określoność definicyjna, a przede wszystkim ramy leksykalne procesu wychowania oznaczają deprecjację podmiotowości. Edukacja w rozumieniu przestrzennym może stać się dla procesu wychowania najważniejszym paradygmatem zachowania podmiotowej tożsamości. Wychodząc z założenia, że podmiot i podmiotowość są konstruowane wyłącznie hermeneutycznie, centrum proponowanego projektu ma charakter aksjologiczny. Hermeneutyczne źródło stało się wyznacznikiem kierunku wertykalnego i horyzontalnego. Progresja pedagogiczna¹², transformacja edukacji w autoedukację,

¹² Rozwój wwyż – przekraczanie aktualnych możliwości; rozwój na określonym poziomie – osiągnięcie górnych (maksymalnych) możliwości; rozwój w dół – tożsamy z procesem wykołajenia.

kształcenie zmierzające do samokształcenia, wychowanie aspirujące do samowychowania to wertykalny wymiar pedagogicznego uspołnienienia, rozumianego jako transcendencja wewnętrzna, socjalizacja i humanizacja. Wertykalizm pedagogiczny został przypisany do wektorów *podmiotowości* i *przedmiotowości*. Horyzontalny charakter przestrzeni edukacyjnej, bardzo powszechny, popularny i dominujący, w proponowanej konstrukcji jest reprezentowany przez wektory *wiedzy nieznannej* i *poznanej* oraz wektory *wymiaru fizycznego* i *psychicznego*. Dominację horyzontalnej specyfiki przestrzeni edukacyjnej potwierdza nawet liczba wektorów (*kwarta wektorowa*). Oczywistym faktem przestrzennym stało się utworzenie określonych części – brył, którym zostały przypisane koncepcje/projekty symboliki teoretycznej, działaniowej, osobowościowej przestrzeni edukacyjnej. Powyższy przestrzenny projekt edukacyjny, budowany na zasadzie relacyjności pedagogicznej (edukacja to relacja międzyosobowa; edukacja to społeczna [inter]akcja; edukacja to podmiotowa emancypacja) jest wyznaczany przez osiem stref. Uznając dywergencję za pojęcie tożsame ze źródłowością, każdej 1/8 przestrzennej konstrukcji autorka przypisała określone znaczenie/wymiar pedagogiczny.

Dywergencja edukacyjnych sfer przestrzennych

- I. sfera podmiotowości emocjonalnej – **odmienność i nieprzewidywalność kulturowa; wychowanie antycypacyjne** [PODMIOT/FIZYCZNOŚĆ/WIEDZA KONSTRUOWANA]
- II. sfera przedmiotowej niewiedzy; kreatywności architektonicznej/projektowania przedmiotowego **projektowanie i twórczość przedmiotowa; dydaktyka antycypacyjna** [PRZEDMIOT/FIZYCZNOŚĆ/WIEDZA KONSTRUOWANA]
- III. sfera socjalizacji podmiotowej w określonych realiach fizycznych – **wychowanie i enkulturacja; uczenie się** [PODMIOT/FIZYCZNOŚĆ/WIEDZA NABYTA]
- IV. sfera określonych przedmiotowo przestrzeni życiowych – **metodyka, dydaktyka, nauczanie** [PRZEDMIOT/FIZYCZNOŚĆ/WIEDZA NABYTA]
- V. sfera podmiotowego kształtowania osobowości – **wychowanie i twórczość prefiguratywna, edukacja ponowoczesna** [PODMIOT/REALIA PSYCHOLOGICZNE/WIEDZA KONSTRUOWANA]
- VI. sfera wychowania normatywno-etycznego do roli: osobowościowej, zawodowej, społecznej – **en(in) kulturacja, aproksymacja; wychowanie postfiguratywne** [PODMIOT/REALIA PSYCHICZNE/WIEDZA NABYTA]
- VII. sfera nabywania znajomości i wiedzy o ponowoczesnym świecie (wirtualność ekonomiczno-cywilizacyjna) – **inkluzywna edukacja całościowa** (weryfikująca szkolną wiedzę przedmiotową) [PRZEDMIOT/REALIA PSYCHICZNE/WIEDZA POZNANA]
- VIII. sfera edukacji intencjonalnej dla zamierzonych celów emocjonalno-poznawczych – **probabilizm edukacyjny** [PRZEDMIOT/REALIA PSYCHICZNE/WIEDZA KONSTRUOWANA]

Pierwsza sfera została nazwana wychowaniem antycypacyjnym, gdyż jej wyznacznikami przestrzennymi stały się wektory: podmiotowości, wymiaru fizycznego i wiedzy nieznanej.

Rycina 2

I strefa przestrzenna – wychowanie antycypacyjne



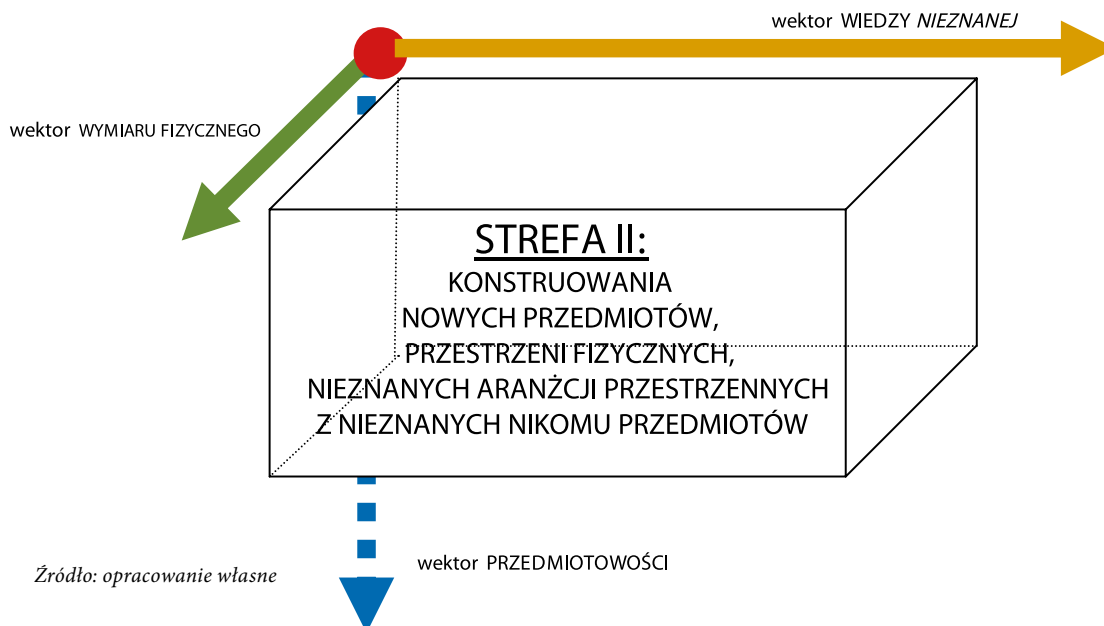
Źródło: opracowanie własne

Antycypacyjność została wyznaczona przez nieprzewidywalność poznawczą, przyszłościową podmiotowość oraz architekturę przestrzeni życiowych. Dla przestrzeni wychowawczej to projekt organizacji i obecności nowych/przyszłościowych ról społecznych, zobowiązań zawodowych, nienazwanej i nieznanej odpowiedzialności rodzicielskiej. To jedna z najważniejszych sfer, gdyż zawiera elementy niemożliwe do wyobrażenia nawet pedagogicznego, a jednak decydująca o randze społecznej, prestiżu towarzyskim i osadzeniu kulturowym.

Drugą strefę przestrzenną kształtuje specyfika dydaktyczna i metodyczna, gdyż decydującym kwantyfikatorem przestrzennym o takiej treści jest wektor przedmiotowości.

Rycina 3

II strefa przestrzenna – metodyka i dydaktyka antycypacyjna



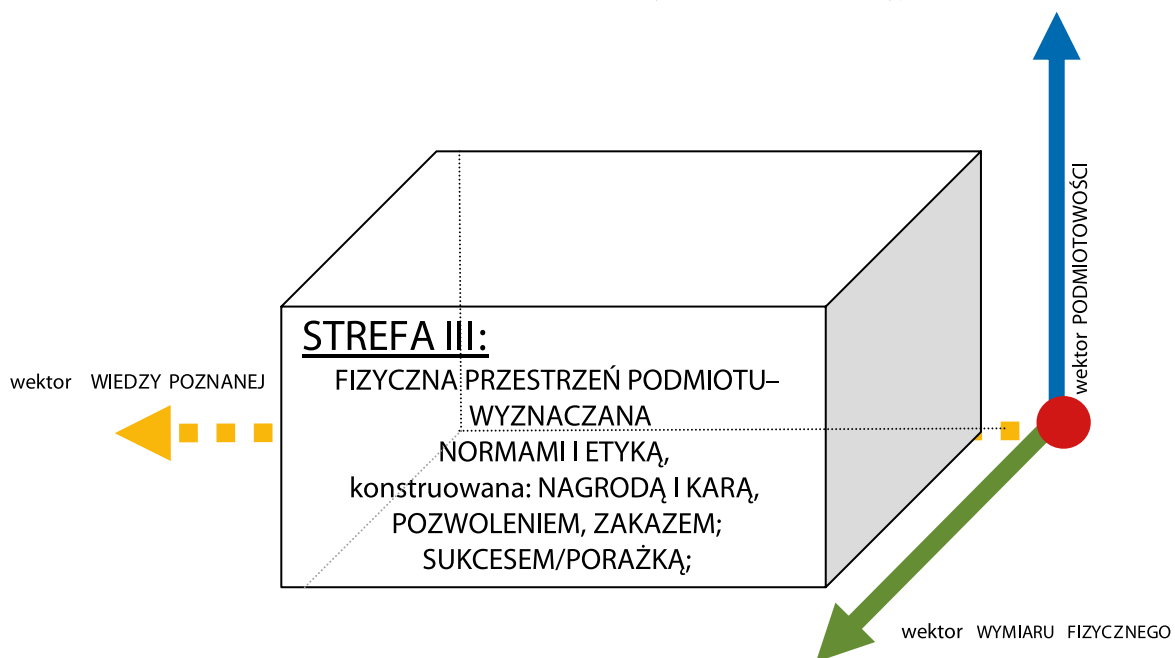
Źródło: opracowanie własne

Edukacja bez organizacji i architektury przedmiotowej nie miałaby możliwości podmiotowego kształtowania osoby zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Strefa II to przestrzeń antycypacji dydaktycznej, tzn. projektowania i twórczego planowania zadań i działań dydaktycznych, których wartość dydaktyczno-wychowawczą wyznacza kultura metodyczna i wertykalizm kreatywności przestrzennej. W ten przedział przestrzenny doskonale wpisują się autorskie projekty działań edukacyjnych, nowatorska aranżacja fizycznych przestrzeni klasowych, umiejętność wykorzystywania narzędzi dydaktycznych w czasami zaskakujących aranżacjach tematycznych. Do tej strefy przestrzennej mogą należeć nowe projekty przedmiotów szkolnych, nowe specjalizacje i specjalności w kształceniu akademickim, nowe profile organizacji zespołów klasowych (z tytułu dominacji treści określonego przedmiotu lub działań dydaktyczno-wychowawczych). Skala trudności konstruowania tej strefy jest o tyle specyficzna, że zawierając w sobie nowatorstwo myśli pedagogicznej, wielokrotnie staje się płaszczyzną eksperymentów dydaktyczno-wychowawczych, nie zawsze kończących się sukcesem. Wartość tej strefy dla nowatorstwa pedagogicznego jest nie do przecenienia, gdyż tylko na tej platformie można odnaleźć nauczycieli ocenianych jako mistrz, tutor, lider czy przywódca edukacyjny. To strefa, w której najpełniej rozwija się tzw. edukacja alternatywna.

Sfera socjalizacji podmiotowej dla określonych realiów fizycznych przestrzeni edukacyjnej została wyznaczona przez wektory *podmiotowości*, *wymiaru fizycznego* i *wiedzy poznanej*.

Rycina 4

III strefa przestrzenna – wychowanie ewaluacyjne

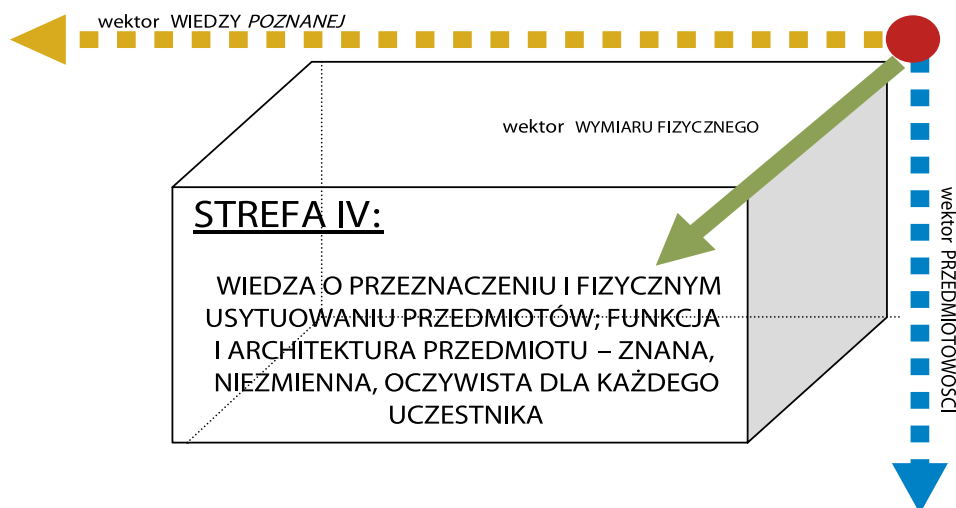


Źródło: opracowanie własne

Społeczny charakter każdej przestrzeni znajduje odzwierciedlenie w kodeksie norm społecznych i etycznych. To dzięki wychowaniu i procesowi inkulturacji, mających odzwierciedlenie w kulturze uczenia się, treści tej sfery przestrzennej pozwalają najpełniej zrozumieć istotę dziedzictwa kulturowego i kulturową wartość wiedzy zdobywanej w procesie kształcenia. Jakościowy wymiar tej sfery tworzą kary i nagrody, dobrowolność i nakaz oraz sukces i porażka. To zbiór treści edukacji wertykalnej i progresji wychowawczej warunkowanej przedkonwencjonalną dojrzałością moralną.

Edukacja walidacyjna jest najpełniej realizowana w przedmiotowo określanych przestrzeniach życiowych.

Rycina 5
IV strefa przestrzenna – edukacja walidacyjna

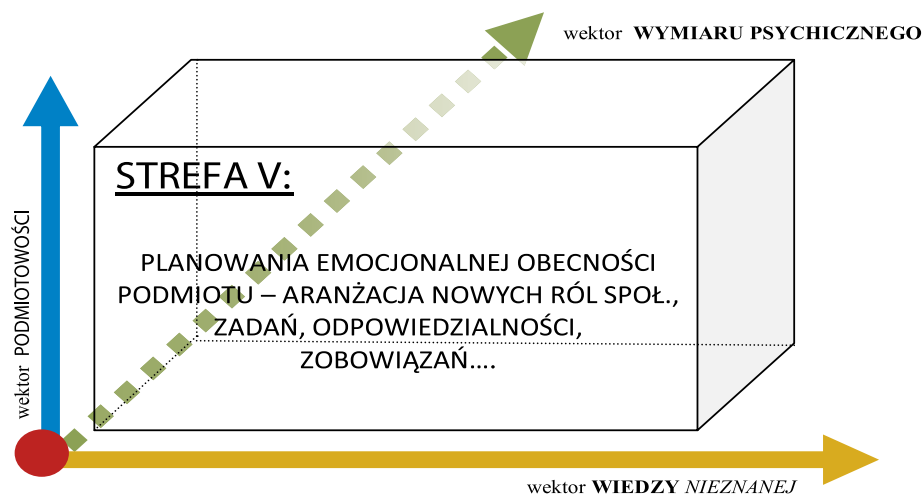


Źródło: opracowanie własne

Edukacja, powszechnie utożsamiana z instytucją szkoły i placówką opiekuńczo-wychowawczą, jest najpełniej warunkowana procesem nauczania i działalnością dydaktyczną. To parametry *wiedzy poznanej*, dotyczące aspektów *przedmiotu* i *przedmiotowości*, na dodatek wyznaczone w spektrum fizycznym sprawiły, że ta strefa pozwala zrozumieć, czym jest metodyka i dydaktyka w procesie nauczania. Gdy posługujemy się literaturą przedmiotu¹³, która wyznacza dydaktyce rangę nauki o nauczaniu i uczeniu się, a także teoretyczną konstrukcję określonego systemu kształcenia się dla określonych celów i zadań dydaktycznych, staje się oczywistym, że ta część przestrzeni edukacyjnej jest najbardziej organizacyjna, metodyczna i metodologiczna, strukturalna i zaplanowana.

Sfera podmiotowego kształtowania osobowości to kolejna z prezentowanych przestrzeni zaliczanych przez autorkę projektu do najtrudniejszych i najważniejszych dla całościowej kariery społecznej.

Rycina 6
V strefa przestrzenna – wychowanie antycypacyjne



Źródło: opracowanie własne

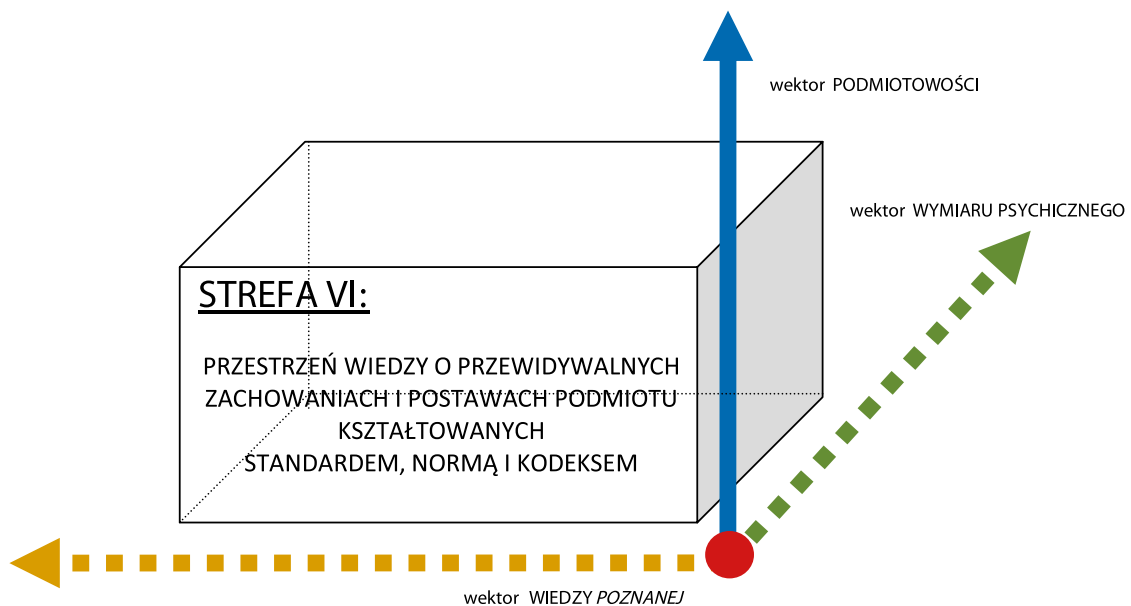
¹³ W. Doroszewski, B. Nawroczyński, W. Okoń, M. Łobocki, J. Pólturzycki, P. Zaczyński, T. Lewowicki.

Najważniejszym celem procesu nauczania jest *uczenie się*. Jak trudno na etapie kariery szkolnej wykształcić u dziecka rozumienie, czym jest jego przyszła rola społeczna, jak ważne jest znaczenie rozumienia odpowiedzialności lub zobowiązania, wie każdy rodzic, nauczyciel, opiekun. Tę strefę przestrzenną autorka nazwała *wychowaniem i twórczością prefiguratywną, edukacją ponowoczesną*. To jedyna przestrzeń, w której młode pokolenie ma większą wiedzę poznawczą niż pokolenie rodziców w zakresie technologii informatycznej, rozumienia nowych zjawisk społecznych i reakcji emocjonalnej na nie i reakcji emocjonalnej na nie, a także często większy zakres kulturowej akceptacji odmienności cywilizacyjnej.

VI sfera to *wychowanie normatywno-etyczne*, zawierające w procesy inkulturacji, aproksymacji i wychowania postfiguratywnego.

Rycina 7

VI strefa przestrzenna – wychowanie inkluzywne



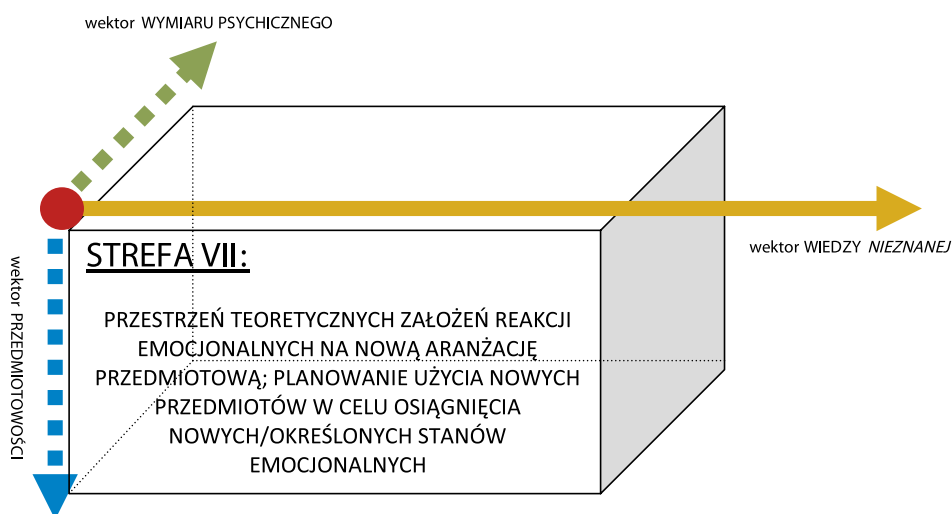
Źródło: opracowanie własne

Dziedzictwo wychowawcze, specyfika kulturowa określonych środowisk społecznych (wyznaczanych specyfiką normatywno-etyczną) to przestrzeń, w której można odnaleźć treści największej liczby wzorców poprawnego społecznie zachowania, poprawnego wizerunku określonych ról społecznych, kultury ubioru, ale także rangi ekonomicznej określającej prestiż wykształcenia. Norma i kodeks to najważniejsze kwantyfikatory tej przestrzeni. Wykształcone na bazie wielopokoleniowej wiedzy i doświadczenia życiowego sprawiają, że w tej przestrzeni to rodzic i opiekun, a nierzadko i nauczyciel stają się dla dziecka (ucznia) osobami o określonym autorytecie poznawczym, emocjonalnym i społecznym.

VII sfera przestrzenna to wiedza o świecie ponowoczesnym, a więc i wirtualnej przestrzeni, coraz częściej warunkującej karierę zawodową, atrakcyjność osobniczą oraz kondycję ekonomiczną.

Rycina 8

VII strefa przestrzenna – antycypacja edukacyjna



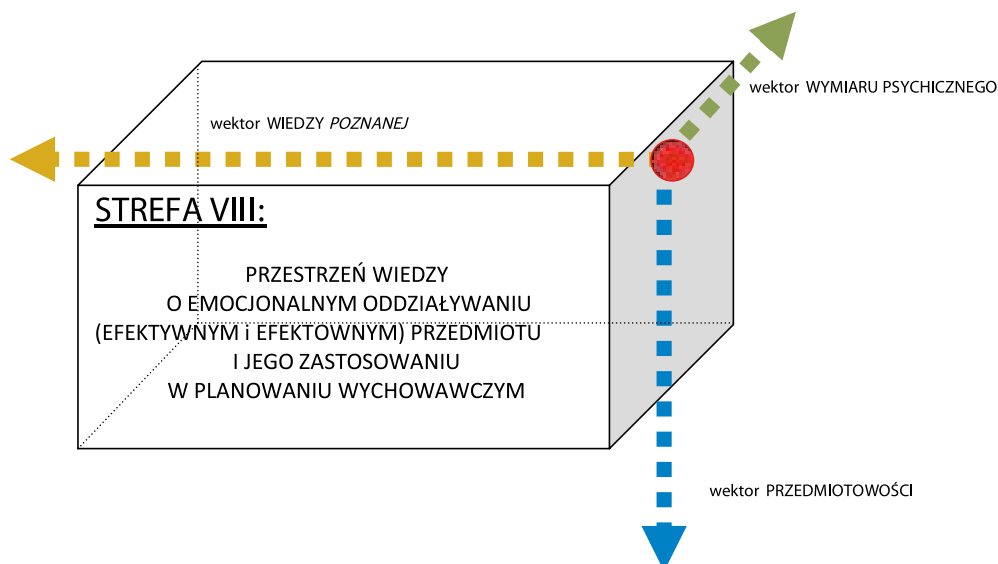
Źródło: opracowanie własne

Praktyczna obecność wirtualnego spektrum przestrzennego, choć jest on wyznaczany przez emocjonalną nieprzewidywalność, jest niemożliwa dla niektórych uczestników przestrzeni edukacyjnej. Dlaczego? Umiejętność konstruowania realnych planów i celów, konsekwencja w ich realizacji oraz ich modyfikacja w przyszłości to specyfika wiedzy poznawczej typowej dla kształcenia akademickiego, nowoczesnych placówek oświatowych (edukacja alternatywna) kształcących i przygotowujących młode pokolenia do emocjonalnej gotowości do zobowiązań zawodowych niemożliwych do opisu współczesnymi kryteriami i pojęciami. Jak bowiem opisać, wyznaczyć granice normatywne i etyczne, obowiązki zawodowe lub specyfikę kulturową społeczeństwa w roku 2050? Jedynie najmłodsze pokolenie uczniowskie jest emocjonalnie zdolne do zaakceptowania innowacji technologicznych w przyszłości.

VIII sfera przestrzeni edukacyjnej, nazwana *probabilizmem edukacyjnym*, zawiera najwięcej dyskursu pedagogicznego, paradygmatu, ale przede wszystkim relatywizmu społeczno-kulturowego.

Rycina 9

VIII strefa przestrzenna – probabilizm edukacyjny



Źródło: opracowanie własne

Autorytaryzm, dydaktyzm, nauczanie podające, autokratyzm, władztwo pedagogiczne to pojęcia częściowo tłumaczące nietolerancję pedagogiczną, która w tej strefie jest zmagazynowana w największym stopniu. Warunkowanie rangi i kariery uczniowskiej (a także i nauczycielskiej) miejscem urodzenia, płcią, kulturą wyglądu zewnętrznego, miejscem zdobytego wykształcenia nie jest wykładnikiem nowoczesności pedagogicznej. Graniczność pedagogiczna, tak bardzo powszechna we współczesnej przestrzeni edukacyjnej (renomowane szkoły, „czerwone” klasy, prestiż zawodowy; pozytywne zniekształcenia poznawcze) pozwala zrozumieć, że każdy wymiar przestrzenny ma granice (nie)znane, (nie)pozytywne, (nie)prawdziwe, (nie)realne, a więc noszące znamiona relatywizmu.

Powyższa propozycja konstrukcji przestrzennej spotka się zapewne ze zróżnicowanym odbiorem. Wartość (nie)akceptacji będzie stanowiła miarę konstrukcji krytycznej w pedagogice, często określanej jako relatywizm.

Skutki negatywne, patologia, błędy, porażki to najczęstsze wykładniki niepoprawności działaniowej, funkcjonalnej lub efektywności przedmiotowo-podmiotowej. Fenomen niepoprawnych, negatywnych skutków w przestrzeni edukacyjnej polega na tym, że im jest ich więcej, tym mądrzejsza jest redefinicja organizacyjna, relacyjna i kulturowa. Idea paradygmatu i dyskursu, dziś powszechna i przez nikogo nie kwestionowana, wywodzi się właśnie z relatywizmu. Ryzyko i ryzykanctwo, tożsame dla niepewności, braku wiedzy i kompetencji, często wynika z nieprzewidywalności przedmiotowej lub niezajomości otoczenia społeczno-kulturowego. Współcześnie ceniona ostrożność edukacyjna w stosunku do nowych rozwiązań technologicznych może stać się w najbliższej przyszłości wykładnikiem niskich kwalifikacji i wąskich kompetencji dydaktyczno-wychowawczych. Zatem, podsumowując, niezajomość i nieprzewidywalność przyszłości, odwaga w podejmowaniu ryzyka mogą stać się azymltem poprawnej postaci rozumienia, czym jest edukacja o przyszłości i dla przyszłości.

RADOSŁAW NAWROCKI

WIZJA DZIECKA (UCZNIA) A PORZĄDEK EDUKACYJNY

WOKÓŁ IDEI OŚWIECENIA¹

Żadna relacja panowania nie jawi się jako bardziej oczywista niż ta między dzieckiem a jego wychowawcą, żadna władza nie jest równie niewinna i uzasadniona niż ta nad niedojrzałymi dziećmi. Nie odbiera się im wolności, tylko zawiesza ją na jakiś czas, odkłada na później. W ten sposób dziecko jako istota (Wesen) polityczna «cieszy» się odsuniętą w czasie wolnością. A gdyby jednak obietnica wolności okazała się pewnego dnia oszustwem, wówczas można powiedzieć, że to wszystko były tylko bajki dla dzieci².

WSTĘP

Ciekawym, bardzo czytelnym, by nie powiedzieć banalnym paradoksem współczesnej edukacji jest dysonans występujący pomiędzy rozwojem badań dotyczących optymalizacji funkcjonowania szkoły a rzeczywistością edukacyjną znaną z codzienności szkolnej. Nasuwa się oczywiste pytanie: skoro tak wiele udało się już zbadać, ustalić, zakreślić nowe ramy i formuły funkcjonowania szkoły, roli ucznia i statusu nauczyciela, to dlaczego praktyka edukacyjna jest tak daleka od tych ustaleń? W odpowiedzi na to pytanie pominąć należy oczywiste bariery finansowe i mniej oczywiste bariery techniczno-organizacyjne, a skupić się raczej na bardziej niepokojących i być może ważniejszych barierach mentalnościowych, ideologicznych, generujących przekonania i praktyki trudne do wyplenienia. Najważniejszą intuicją, którą chciałbym rozwinąć i uzasadnić, jest przekonanie, że podstawowym i powszechnym w naszej kulturze pedagogicznej paradygmatem jest model dziecka zależnego od dorosłych. Paradygmat ten w dużej mierze kształtuje dzisiejszy obraz porządku edukacyjnego. Aby dobrze zrozumieć siłę konsekwencji tego faktu, należy precyzyjnie określić charakter tej zależności. Jest ona silnie skorelowana z dyskursem funkcjonalno-behawiorystycznym, który zyskał ogromną popularność

¹ Niniejszy tekst jest w dużej mierze integralną częścią mojej pracy doktorskiej zatytułowanej *Szkola jako fikcja. Analiza kontrowersji pedagogicznych i filozoficznych związanych z oświeceniowymi ideałami pedagogicznymi i ich upadkiem* napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr. hab. Szymona Wróbla.

² Buden, B. (2011). *Gdy wolność potrzebowała dzieci.* (tłum. M. Sutowski). *Krytyka Polityczna*, 27-28, 67.

w naukach społecznych i zadomowił się w praktykach edukacyjnych. Jak powszechnie wiadomo, dyskurs ten zakłada, że dziecko (uczeń) jest biernym odbiorcą pakietów wiedzy (wiedzy, dodajmy od razu, pojmowanej w sposób pozytywistyczny), które podawane są przez nauczyciela. Dyskurs ten pozwala prościej uzasadnić rolę nauczyciela w procesie edukacji. Jest to rola rysująca wyraźną i bezpieczną granicę pomiędzy dzieckiem (uczniem) a dorosłym (nauczycielem). Stwarza to komfort w budowaniu bezpiecznej tożsamości nauczyciela, bazującej na jasno określonej przewadze pedagoga nad uczniem. Zgoda na paradygmat alternatywny, a jest nim choćby paradygmat konstruktywistyczny, i równocześnie zgoda na, nawet powolne, przyswajanie innego obrazu dziecka (ucznia), i tym samym innego obrazu dorosłego (nauczyciela) oraz odmiennej relacji zachodzącej między tymi dwoma podmiotami, jest dla wielu z nas ruchem zbyt ryzykownym. Dzięki temu bowiem kreuje się pole stwarzające możliwość zaistnienia perspektywy rozwoju dziecka (ucznia) dopuszczającej czynienie przez nie swobodnego użytku ze swego rozumu, autonomię myślenia, przeorganizowanie porządku szkolnego etc. Rodzi się oczywiście pytanie: czy jesteśmy gotowi na tak odważne, wręcz rewolucyjne zmiany, czy raczej wolimy bronić bezpiecznych pozycji funkcjonalno-behawiorystycznych? Należy bowiem pamiętać, że wraz ze zmianą wizji dziecka (ucznia) automatycznie zmienia się wizja dorosłego (nauczyciela). Jest to zmiana niełatwa, wywołująca wstrząs poznawczy i konieczność przeformułowania własnej tożsamości oraz przeorganizowania porządku edukacyjnego. Należy jednak pamiętać, że gotowość na takie zmiany jest warunkiem *sine qua non* sensu dalszego istnienia zinstytucjonalizowanego systemu edukacji.

Jednak jeszcze ciekawszym zjawiskiem, które opisuję w niniejszym tekście, jest pewien fenomen ideologiczny, który jest efektem Oświecenia, a ściślej podstawowej tezy z Oświeceniem związanej, a mianowicie tej określającej konieczność wyjścia z niedojrzałości, w którą człowiek popadł. Ten aspekt emancypacyjny ma jednak poważne i być może nieprzewidziane przez ojców Oświecenia konsekwencje dotyczące obrazu dziecka, z jakim dziś przede wszystkim się spotykamy. Jest to obraz istoty niedojrzałej, wymagającej ciągłej interwencji i kierownictwa. W efekcie zatem, mimo rewolucyjnych deklaracji, podtrzymuje się dziś dość konserwatywny obraz dziecka. Postępowość w myśleniu o dziecku założona w projekcie oświeceniowym jest zatem pozorna.

Chciałbym podzielić to opracowanie na kilka wyraźnie różniących się od siebie części, które – taką mam przynajmniej nadzieję – finalnie mają jednak być spójne wewnętrznie.

IDEOLOGIZACJA OBRAZU DZIECKA

Temat, który postanowiłem podjąć w niniejszym opracowaniu, jest szeroki. Można by go analizować z perspektywy historycznej, tzn. badać określone paradygmaty określające obraz dziecka i szukać ich odbicia w praktykach edukacyjnych. Można by wówczas wykonywać ruch zstępujący, zaczynając od nakreślenia ogólnego paradygmatu społecznego a kończąc na drobiazgowej analizie mikroprocesów zachodzących w szkole. Dzięki takiej strategii badawczej uzyskalibyśmy co najmniej dwa efekty: dokonalibyśmy rekonstrukcji obrazu dziecka w zależności od określonego paradygmatu historyczno-społecznego oraz poszukali korelacji pomiędzy ideą, obrazem dziecka a konkretnymi rozwiązaniami edukacyjnymi. Inną strategią jest badanie fenomenu tworzenia się pewnej ideologii określającej obraz dziecka i prześledzenie tego, jak ona pracuje w określonych praktykach społecznych. W tym przypadku badalibyśmy zatem warunki możliwości bądź niemożliwości zaistnienia określonych rozwiązań społecznych. Przyznam szczerze, że osobiście wolę pójść tą drugą drogą. Gdy bowiem, nawet skrótowo, prześledzimy charakter funkcjonowania określonych wizji dziecka, zrozumiemy fenomen procesów zmian w edukacji.

Nie da się zrozumieć dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej bez prześledzenia procesu tworzenia się określonego paradygmatu, który jest matrycą funkcjonowania tej rzeczywistości. Dziecko bowiem, oprócz naturalnej, biologicznej egzystencji jest w dużej mierze efektem procesów kulturowych, zorganizowanych wokół rozmaitych paradygmatów określających ich charakter. Jest zatem konstrukcją kulturową. Z tego właśnie względu mam ogromne opory przed tym, aby bezwzględnie przyjąć do wiadomości istnienie uniwersalnych, bazujących na arbitralnych, acz partykularnych kategoriach własności określających dziecko (ucznia). Oczywiście istnieją minimalne warunki brzegowe oparte na kryteriach biologicznych, jednak – jak wynika z wielu badań antropologicznych – nierzadko w sposób nieuprawniony przeceniamy ich wpływ na szereg procesów i faktów psychospołecznych. Jednakże generalna tendencja, jaką obserwuje się w naukach społecznych, dotknięta jest błędem, który można nazwać naturalizacją kategorii konstruktywistycznych. Już sam sposób badania obiektów będących w orbicie badawczej na przykład pedagogiki jest w dużej mierze naznaczony arbitralnością wyborów określonych badaczy. Sergiusz Hessen pisze na przykład w tej sprawie: „Podobnie jak sztuka, sztuczna jest i nauka. Wychodzi ona z wielu przypuszczeń wziętych na wiarę. Dlatego uczeni mają pełno przesądów, ponieważ spoglądają na природę przez okulary, które sobie sporządzili, widzą więc jedynie jej zewnętrzną skorupę, a nie mogą dociec istoty rzeczy”³. Sama sztuczność nauki, na którą wskazuje Hessen referując poglądy J. J. Rousseau, nie stanowi według mnie jednak większego problemu. Niepokojący jest raczej pewien zabieg zacierania świadomości sztuczności czy konwencjonalności sposobów badania rzeczywistości społecznej (czy przyrodniczej), a także zacierania się świadomości dotyczącej statusu faktów i obiektów społecznych. Mamy rzecz jasna w naukach społecznych podejścia istotnie różniące się od siebie. Upraszczając nieco, można w kontekście omawianej sprawy wyróżnić cztery grupy badaczy: antynaturalistów metodologicznych, naturalistów metodologicznych, antynaturalistów ontologicznych i naturalistów ontologicznych. Zwolennicy metod jakościowych, którzy w tym kontekście są w rezultacie zwolennikami antynaturalizmu metodologicznego (choć niekoniecznie antynaturalizmu ontologicznego) optują raczej za zniesieniem uniwersalizacji sposobów badania życia społecznego, a zwolennicy metod ilościowych stawaliby się orędownikami naturalizmu metodologicznego (choć niekoniecznie naturalizmu ontologicznego). Łączenie ze sobą metod naturalistycznych i antynaturalistycznych wymagałoby osobnej analizy, przy czym przez *naturalizm ontologiczny* rozumiem dyrektywę, zgodnie z którą status przedmiotów kulturowych czy humanistycznych, w tym status zjawisk psychicznych, jest identyczny ze statusem obiektów przyrodniczych. *Naturalizm metodologiczny* natomiast jest konsekwencją tezy o jedności metodologicznej nauki, a więc jedności procedur zdobywania wiedzy w naukach humanistycznych i przyrodznawstwie. W zależności od wariantu głosi się tu, że albo język humanistyki jest definicyjnie redukowalny do języka nauk przyrodniczych (wariant *umiarkowany*), albo że prawa humanistyczne można wyprowadzić z praw nauk przyrodniczych (wariant *skrajny*). *Antynaturalizm ontologiczny* broni swoistości ontycznej obiektów humanistycznych, np. wartości, języka, mitu, umysłu itd., które nie są w tej dyrektywie identyczne z tworam przyrodniczymi takimi jak mitochondria, detektory opiatowe, aparaty optyczne etc. *Antynaturaliści metodologiczni* nie wypowiadają się natomiast na temat statusu ontologicznego obiektów humanistycznych, głoszą natomiast, że istnieją swoiste dla humanistyki sposoby badania i rozumienia tych obiektów. Szczególną i swoistą procedurą badawczą humanisty jest interpretacja humanistyczna oparta na założeniu racjonalności działania ludzkiego. Ten dogmat jest już dziś jednak mocno kwestionowany.

Określenie tendencji metodologicznych charakteryzujących współczesną pedagogikę jest zadaniem niezwykle trudnym. Sądzę jednak, że zespół strategii badawczych występujących w pedagogice

³ Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 78.

jest odbiciem powyższych wariantów. Z jednej strony mamy do czynienia z silną pozycją nurtów empirycznych, czego dowodem jest zbyt częste używanie metod ilościowych. Z drugiej zaś strony od lat obserwujemy coraz większą popularność badań inspirowanych tzw. posthumanistyką, która odchodzi od empirii na rzecz dyskursywizacji rzeczywistości. Znajdą się jednak pewnie badacze zmęczeni (albo w ogóle nieprzekonani) metodami „miękkimi” wywodzącymi się z posthumanistyki i w związku z tym próbujący dokonać kolejnego kroku w naukach społecznych, który ma wyłonić nowy typ materializmu czy nowy typu empiryzmu, co wiąże się z odwrotem od tekstu i powrotem do materialności. Ten nowy typ podejścia do problemów w badaniach społecznych zwiększa szansę na uniknięcie błędów popełnianych przez zwolenników nurtów empirycznych, a polegających na naturalizacji tego, co partykularne, jednocześnie jest obiecującą zapowiedzią powrotu do tego, co doświadczone, materialne. Nowatorskie kierunki badań odchodzące od posthumanistycznych nurtów i pozytywistycznego empiryzmu to jednak przyszłość pedagogiki i innych pokrewnych jej nauk. Dziś mamy do czynienia z przewagą paradygmatów, które prowadzą do podtrzymywania obrazu dziecka jako istoty niedojrzałej, będącej zaledwie kandydatem do osiągnięcia pełnej dojrzałości. Taki obraz jest silnie zakorzeniony w tradycji oświeceniowej.

KATEGORIA DOJRZAŁOŚCI A KATEGORIA ZALEŻNOŚCI. ECHA OŚWIECENIA

Pierwsze ważne rozróżnienie, jakie należy poczynić, wiąże się z dwojakim rozumieniem Oświecenia: (1) Oświecenie jako epoka historyczna rozciągająca się mniej więcej przez XVIII i XIX wiek; (2) Oświecenie jako nastawienie czy postawa, w szczególności postawa charakterystyczna dla racjonalistycznie zorientowanej kultury Zachodu.

O ile pierwsze rozumienie pozwala wyznaczyć dość ściśle granice czasowe Oświecenia, stając się tym samym przedmiotem badawczym przede wszystkim różnej maści historyków⁴, o tyle drugie rozumienie Oświecenia (w tym przypadku można zamiennie używać słowa *nowoczesność*⁵) wiąże się raczej z szeregiem dyspozycji, które na dłużej wyznaczają kształt naszych postaw i predyspozycji poznawczo-światopoglądowych. Według Foucaulta „postawa nowoczesności (*l'attitude de moderne*) trwająca od XIX wieku po współczesność jest historycznie późniejsza niż Oświecenie⁶, nie jest jednak rozpatrywana przez Foucaulta ani jako konsekwencja, ani jako zerwanie z zasadami rządzącymi XVIII wiekiem. Stanowi raczej próbę przyjęcia szeregu postaw zakorzenionych w samym Oświeceniu. Precyzując tę kwestię, można powiedzieć, że „[...] nie należy traktować Oświecenia jako pojedynczego tylko wydarzenia inaugurującego europejską współczesność, nie należy go definiować jako kolejnego epizodu w historii myśli ludzkiej, sensowniej jest raczej potraktować Oświecenie jako stałe zagadnienie wpisane w struktury naszego myślenia, jako nieusuwalną część naszego człowieczeństwa, jako niezbywalny składnik wszelkich naszych wysiłków poznawczych⁷”.

Takie definiowanie Oświecenia (tj. utożsamianie go z poznawczą dyspozycją aparatu intelektualnego) implikuje kilka istotnych własności determinujących ten proces. Herbert Schnädelbach wymienia trzy takie cechy: (1) refleksyjny charakter procesu oświeceniowego – w tym wypadku „oświeconym – powiada autor – nazwiemy tylko tego, kto łączy poznanie z samopoznaniem, i to w dwojakim sensie:

⁴ Tak rozumiane Oświecenie jest na przykład przedmiotem rozważań Jerzego Snopka w pracy: *Oświecenie. Szkic do portretu epoki*, Warszawa 1999.

⁵ Pojawia się tu pewna wątpliwość dotycząca trafności używania tych dwóch terminów jako synonimów, gdyż bardzo często nowoczesność jest interpretowana jako proces następujący po XVIII wieku i uznawany jako szereg postaw mających swoje źródło w epoce oświeceniowej, ale następujących historycznie później.

⁶ Kapusta, A. (2002). *Filozofia ekstremalna. Wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS, 135.

⁷ Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 278-279.

poznania samego siebie i zarazem poznania dokonanego przez siebie⁸; (2) zaktywizowany tryb tego procesu: chodzi tu przede wszystkim o poziom aktywności w podejściu do rzeczywistości, a zatem o nie tyle kontemplacyjny, co interweniujący stosunek podmiotu poznającego do świata. Według tego kryterium, jak pisze Schnädelbach, „Oświecenie różni się od biernego przyjmowania informacji swym zaangażowaniem: pracą, praktyką”⁹; (3) ostatnia cecha łączy się zwłaszcza z pierwszą i oznacza, według przywoływanego autora, iż o Oświeceniu możemy mówić tylko wtedy, gdy „co najmniej nie wyklucza [ono] oświecania siebie samego: także w tym znaczeniu oświecenie ma charakter refleksyjny”¹⁰.

To refleksyjne znamię Oświecenia oznacza nade wszystko jego otwartość na korektę, na eliminację hipotez nieadekwatnych i niespełnionych, roszczeń nieuzasadnionych i czysto życzeniowych. W tym znaczeniu Oświecenie jest projektem zawsze niespełnionym, niedomkniętym i nieustannie korygowanym. Wymienione własności obnażają ruch, jaki dokonał się w historii moderny, skierowany do wnętrza podmiotu, ruch, który w swej najbardziej radykalnej postaci doprowadził do tzw. rozumu ześrodkowanego w podmiocie.

Istnieją jeszcze bardziej paradygmatyczne, choć chyba przy okazji mocniej zogniskowane epistemologicznie niż politycznie, cechy Oświecenia. Oto one: (1) „świat istnieje niezależnie od naszych zmysłów”¹¹; (2) „jesteśmy w stanie poznać rzeczywistość w granicach zakreślonych przez ewolucję oraz pojąć jej naturę, posługując się rozumem”¹²; (3) „progres intelektualny, akumulacja wiedzy, rozwój poznawczy człowieka (tak w planie ontologicznym, jak i filogenetycznym) przyczynia się także do progresu w innych sferach, w tym nade wszystko do postępu etycznego i obyczajowego”¹³. Twierdzenia te można utożsamiać kolejno z: realizmem zewnętrznym, korespondencyjną definicją prawdy oraz optymizmem poznawczym.

Istotę Oświecenia najlepiej ilustruje kategoria rozumu. Richard Rorty pisze: „XVIII-wieczny «rozum» miał być tym, czym antyklerykałowie chcieli skompensować brak tego, co klerykałowie nazywali «wiarą» – ówczesni rewolucjoniści byli z definicji antyklerykalni”¹⁴. I dodaje za chwilę: „Oświeceniowi myśliciele, tacy jak Jefferson, za ważne uznali stwierdzenie, że w kwestiach moralnych i politycznych wystarczającą podstawą jest rozum, któremu niepotrzebne jest Objawienie”¹⁵.

Z tych dwóch krótkich wypowiedzi amerykańskiego filozofa można wyciągnąć kilka ważnych wniosków. Po pierwsze najistotniejsza jest tu konstatacja mówiąca o zamianie kategorii wiary na kategorię rozumu. Ten odważny ruch pokazuje, jaki jest faktyczny charakter rozumu, który z założenia miał być kategorią opozycyjną do pojęcia wiary, gdy w rzeczywistości te dwie kategorie mają więcej cech wspólnych. Zarówno bowiem kategoria wiary, jak i kategoria rozumu (w wydaniu oświeceniowym rzecz jasna) roszczą sobie pretensje do bycia pojęciami uniwersalistycznymi. Oznacza to na przykład ponadhistoryczny, czy szerzej ponadkontekstualny charakter tychże kategorii. Zarówno kategoria wiary, jak i kategoria rozumu w ujęciu oświeceniowym jest źródłem kreowania sfer moralnych, politycznych, edukacyjnych i wielu innych niezależnie od kontekstów historycznych, kulturowych etc. Według takiego sposobu myślenia rozum na przykład jest wystarczającą podstawą do rozstrzygnięcia granic sprawiedliwości społecznej, jakich powinniśmy przestrzegać, aby żyć w społeczeństwie oferującym godną egzystencję wszystkim jego członkom. Rozum jest tu zatem pojmowany jako najwyższy trybunał rozstrzygający wiele ważnych kwestii społecznych, moralnych etc. Odniesienie do takiego trybunału

⁸ Schnädelbach, H. (2001). *Rozum i historia. Odczyty i rozprawy*. (tłum. K. Krzemieniowa). Warszawa: Oficyna Naukowa, 19.

⁹ Tamże, 19.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Wróbel, S. Dz. cyt. (2002), 276.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Rorty, R. (2007). *Kant by się dziwił*. (tłum. S. Kowalski). *Gazeta Wyborcza* 30 czerwca – 1 lipca, 26.

¹⁵ Tamże.

(podobnie jest zresztą z wiarą) jest niepodważalne i niezależne od partykularnych determinant takich jak historia, określony krąg kulturowy etc. Oświecenie jest zatem pewnego rodzaju doświadczeniem, mającym początek w XVIII wieku, które czyni kategorię rozumu trybunałem rozstrzygającym większość spraw dotyczących najrozmaitszych kwestii społecznych, indywidualnych etc. Ta bliskość rozumu do kategorii wiary, bliskość, która nakazuje rozpoznać w rozumie kategorię spokrewnioną z kategoriami religijnymi, czyni z niej kategorię niepewną i dwuznaczną.

Można by zapytać w tym miejscu, czy fakt posługiwania się rozumem, którego ilustracją jest tu stosowanie racjonalnej argumentacji, już deprecjonuje proces kwestionowania Oświecenia jako projektu, a ściślej – konkretnych punktów tego projektu, np. racjonalizmu? Niewątpliwie (zapewne nie dla wszystkich) są przecież zasługi Oświecenia dla jakości debaty publicznej, funkcjonowania społeczeństw demokratycznych w wielu sferach etc. Nierozsądnym i mało przekonującym wydaje się być zatem kwestionowanie wszystkich wytworów tego projektu. Z drugiej jednak strony podejrzana wydaje się być odmowa jakiegokolwiek krytyki Oświecenia, dokonywana za pomocą narzędzi przez ten projekt wytworzonych, takich choćby jak racjonalna argumentacja. Można bowiem używać racjonalnej argumentacji i za pomocą takiej analizy tropić słabe punkty Oświecenia albo granice tego projektu, których przekroczenie może nie sprzyjać rozwojowi racjonalności. Można na przykład wskazać punkt, w którym dyrektywy oświeceniowe nabierają takiego charakteru, który kłóci się z podstawową konstatacją tego projektu mówiącą o odważnym, autonomicznym posługiwaniu się rozumem. Natomiast jeśli dyrektywa ta zaczyna być hołubiona w sposób bezwzględny, zostaje pozbawiona swej istoty, która związana jest z koniecznością podjęcia wysiłku autonomicznego myślenia. Krótko mówiąc, mamy wówczas do czynienia z gloryfikacją rozumu pozbawioną wysiłku myślenia, co powoduje, że doświadczamy wówczas jakiejś formy niemyślenia. W takiej sytuacji używanie narzędzi wypracowanych pod auspicjami projektu Oświecenia w celu tropienia niepożądanych efektów tego projektu wydaje się być uzasadnione.

Takie definiowanie Oświecenia nie wyczerpuje jednak dylematów związanych z trafnym rozpoznaniem tego zjawiska, bowiem nie jest oczywiste, jak predyspozycje poznawcze charakterystyczne dla nowoczesności ucieleśniają się w procesach kulturowo-społecznych, na przykład w edukacji. Mam tu na myśli dwojakiego rodzaju problemy. Po pierwsze nowoczesność nie jest projektem jednolitym, nie jest zbiorem łatwo dających się zdefiniować, jednorodnych poglądów, a po drugie nie jest łatwo wskazać, w jakim trybie postępowania ma się realizować główna przesłanka Oświecenia, o której pisał Kant, a mianowicie wyjście z niepełnoletności za pomocą uruchomienia władz rozumu. Nie jest wreszcie jasne, jak połączyć ze sobą pewne cechy Oświecenia rozumianego jako projekt epistemologiczny zmierzający do uwolnienia ludzkości od zmory tradycji i przesądów z Oświeceniem rozumianym jako projekt polityczny, który zmierzał do wyzwolenia w ludziach racjonalnego stosunku do własnego życia oraz poczucia suwerenności.

Próbując rozwinąć pierwszą wątpliwość, możemy posłużyć się opisem nowoczesności, jaki Michael Hardt i Antonio Negri zamieszczają w książce *Imperium*. Autorzy ci twierdzą, że „sama nowoczesność jest określona przez kryzys, kryzys zrodzony z nieprzerwanego konfliktu między siłami immanentnymi, konstruktywnymi, twórczymi a transcendentną władzą, mającą na celu przywracanie porządku”¹⁶. Zatem potencjalność mocy kreacyjnych człowieka, które były kluczowym narzędziem wyzwalamym ludzkość, zostaje zrazu utemperowana, uporządkowana przez siły transcendentne – choć różne od tych, które były przedmiotem ataku projektu nowoczesności – osłabiające natychmiast

¹⁶ Hardt, M., Negri, A. (2005). *Imperium*. (tłum. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk). Warszawa: WAB, 92.

wywrotowość i rewolucyjność nowoczesności. Symptomatyczny dla tego konfliktu wydaje się być fakt, że nie rozciąga on się w czasie i nie jest rezultatem narodzin jakiegoś kontrprojektu, lecz można go uznać za immanentny konflikt, nieodzowny do powołania projektu Oświecenia w ogóle¹⁷. Autorzy *Imperium* zauważają, że ów konflikt jest swoisty choćby dla myśli jednego z czołowych ojców Oświecenia, Immanuela Kanta. W *Imperium* czytamy: „Kantowi udaje się postawić podmiot w centrum horyzontu metafizycznego, ale jednocześnie kontrolować go za pomocą trzech operacji, o których mówiliśmy wcześniej: oczyszczenia doświadczenia do postaci zjawisk, redukcji wiedzy do intelektualnego zapośredniczenia i neutralizacji działania etycznego w schemacie rozumu”¹⁸.

Zamierzenie dokonania wyjścia z niepełnoletności, z niedojrzałości, o jakim mówił Kant i osiągnięcie pełnego człowieczeństwa, które ma być konsekwencją tych procesów jest z gruntu chybione. „Człowieczeństwo jest ośrodkiem uniwersum, ale nie jest to człowieczeństwo, które przez umiejętności i działania nadaje sobie rangę *homohomo*”¹⁹. Wobec tych konstatacji traktowanie Oświecenia jako procesu homogenicznego jest naznaczone błędem zrodzonym z ignorancji, która powoduje zredukowanie schematu interpretacyjnego tego procesu.

Druga wątpliwość, która utrudnia wyznaczenie granic etosu nowoczesności, wiąże się z możliwością wyobrażenia konfliktu (można nawet powiedzieć: z możliwością istnienia konfliktu) między ideą posługiwania się rozumem a ideą postępu w obszarze estetycznym, etycznym czy społecznym, a więc kwestie związane z optymizmem poznawczym Oświecenia. Trudno bowiem zgodzić się, że istnieje oczywista i bezproblemowa korelacja między tymi ideami, które są przecież najważniejsze dla projektu oświeceniowego. We współczesnym świecie – świecie późnej nowoczesności – możemy z łatwością dostrzec istnienie paradygmatu postępu, który wiąże się z wiarą w zbawienny wpływ techniki, nauki, zmiennością w obyczajach postrzeganą tu jako poszerzanie wolności (rozumianej jako wolność od przywiązywania się do stałych konwenansów²⁰). Wszechobecność tego paradygmatu powoduje konieczność (względna rzecz jasna) poddania się mu i wiąże się ze stanem bezrozumności, a jego permanentny charakter powoduje z kolei konieczność reprodukcji tak rozumianego postępowania. Można zatem powiedzieć, że na naszych oczach rodzi się tradycja postępu. W tym świetle postępowość może być bezrozumna, a specyficznie pojęty konserwatyzm może być rozumny. Konserwatyzm bowiem staje się postawą, która realizowana jest niejako pod prąd obowiązujących paradygmatów. Samo pojęcie konserwatyzmu nie jest zresztą tak oczywiste. Nie jest on bowiem prostą realizacją tego, co rozpoznane i zakorzenione w przeszłości, tylko pewnym projektem społecznym nie znajdującym odpowiedników w zakorzenionej tradycji, jest zatem nowatorską propozycją porządku społecznego²¹.

¹⁷ Co wcale nie znaczy, że nie można dostrzec konfliktu nowoczesności właśnie w ten sposób. Hardt i Negri opisują zresztą proces kontrrewolucji, który jest właśnie odpowiedzią na tak szeroko zakrojony i tak śmiały projekt, jakim jest Oświecenie. Ruch kontrrewolucyjny, który narodził się w okresie Renesansu miał na celu – najogólniej rzecz ujmując – przeciwstawić porządek transcendentny pragnieniu, zrodzonemu przez myśl oświeceniową. Ukazanie jednak konfliktu charakterystycznego dla Oświecenia obecnego już w samym akcie jego tworzenia w sposób bardziej wiarygodny i dosadny pomaga zrozumieć jego specyficzny charakter.

¹⁸ Hardt, M., Negri, A. Dz. cyt. (2005), 97.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Najbardziej reprezentatywną cechą tak rozumianej wolności jest nieprzewidywalność. Zatem być wolnym to być nieprzewidywalnym, ulegać niezliczonym pragnieniom i realizować własne potrzeby autokreacji, które stronią od stałego zakorzenienia w jakoś określonych normach. Tak rozumianej wolności można przeciwstawić taką, w świetle której to właśnie nieprzewidywalność jest wyrazem zniewolenia, bowiem człowiek nieprzewidywalny to taki, który ulega własnym idiosynkratycznym namiętnościom, stając się tym samym ich niewolnikiem. Człowiek wolny w tym rozumieniu to taki, który jest przewidywalny, bowiem to ktoś, kto jest wolny od przygodnych zachcianek, pragnień, które mogą być kanalizowane i wytwarzane przez współczesną kulturę.

²¹ Przyjmując, że doktryna konserwatywna wyrosła jednak z krytyki Oświecenia przejawiającej się: (1) w krytyce oświeceniowego indywidualizmu: fundatorzy konserwatyzmu (Edmund Burke, Joseph de Maistre) twierdzili, że człowiek jest z natury istotą społeczną i dlatego musi żyć w społeczeństwie. Odrzucali oświeceniową teorię umowy społecznej, uważali, że człowiek nigdy nie żył sam – za wsze otaczała go wspólnota; (2) w krytyce oświeceniowego racjonalizmu: filozofowie Oświecenia uważali, że człowiek kieruje się tylko i wyłącznie racjami rozumu, natomiast konserwatyści odrzucali ten pogląd. W ich przekonaniu człowiek jest istotą rozumną, ale jego

Pisząc np. o współczesnych amerykańskich fundamentalizmach chrześcijańskich, Hardt i Negri zwracają uwagę, iż „powrót do tradycyjnej rodziny fundamentalistów chrześcijańskich nie jest wcale spoglądaniem wstecz, jest nowym wynalazkiem, częścią politycznego projektu, wymierzonego przeciwko współczesnemu porządkowi społecznemu”²². Zatem natrętność, kompulsywność, wszechobecność idei postępu, modernizacji może (aczkolwiek nie musi) bardziej godzić w nasze władze rozumu niż projekt konserwatywny, który przez swą opozycyjność może być bardziej wywrotowy i wymaga większego namysłu. Zwraca na to uwagę Alan Finkielkraut, który pisze: „Zmiana, innymi słowy, zmieniła swe miejsce i swą naturę. Postęp nie jest już zerwaniem z tradycją, lecz sam się nią stał. Nie jest już konsekwencją podjętej przez nas decyzji, lecz żyje własnym życiem, automatycznym i autonomicznym. Nie da się go już okiełznać, jest niepowstrzymany. Nie jest już prometejski, lecz nieuchronny. Nie możemy już zatem przypisywać sobie żadnej szczególnej zasługi w obrocie spraw, gdyż one obracają się same”²³.

Pisząc tak, nie zmiaram oczywiście do jakiejś apologii konserwatyizmu, czy nawet jego obrony, chcę jedynie zaznaczyć, że odpowiedź na pytanie: kim dziś jest konserwatysta? wcale nie jest jednoznaczna. W świecie permanentnych i bezustannych, niekończących się zmian być może czymś bardziej postępowym jest opowiedzenie się za stagnacją, zaś opowiedzenie się za tradycją i przeszłością w świecie, w którym jedyną tradycją jest tradycja Oświecenia, wcale nie stanowi gwarancji konserwatyizmu naszych poglądów? Podobnie bardzo niejasna wydaje się odpowiedź na pytanie: co to znaczy dziś być nowoczesnym?

Sprawa wydaje się być bardziej zawiła i osobliwa. Rzecz można, że postawy nowoczesnej nie da się realizować w żadnym pomyślanym projekcie społecznym. Bardzo jasno określony projekt społeczny, oparty na przykład na idei postępu, jest narażony na takie same niebezpieczeństwa jak projekt konserwatywny głoszący potrzebę reprodukcji pewnych systemów wartości, sposobów działania, postaw społecznych, które są sprawdzone i zakorzenione w tradycji danej wspólnoty. Specyfika (i zarazem przewrotność) postawy nowoczesnej polega na tym, że nie może być ona wprzęgnięta w jakikolwiek permanentny projekt społeczny, bo wówczas powszechność i totalność tego projektu unieważnia automatycznie sens takiej postawy, pozbawia ją niejako koniecznego pierwiastka krytycznego i indywidualnej refleksyjności, która pozwala na świadome uczestniczenie w realizacji indywidualnych i ponadindywidualnych celów. Zatem powodzenie realizacji postawy nowoczesnej nie jest w pełni uzależnione (muszą oczywiście być spełnione pewne warunki pozwalające realizować wolność osobistą i społeczną) od przyjętego paradygmatu, bowiem można sobie doskonale wyobrazić zarówno nowoczesnego konserwatystę, jak i bezwolnego (czy zniewolonego) postępowca. Może zatem najbardziej niefortunnym ruchem interpretacyjnym Oświecenia jest próba połączenia Kantowskiej idei posługiwania się rozumem z bardzo wyraźnie określonym porządkiem społecznym, w którym ta idea miała by się realizować i który miała by wytwarzać? Może człowiek nowoczesny to taki, który stroni od zbytniego przywiązywania się do określonego kształtu porządku społecznego, dryfując między różnymi etykietami określającymi jego proveniencję? I wreszcie, być może projekt oświeceniowy pomyślany został na taką skalę, która automatycznie skazuje go na niepowodzenie i jedyną wyobraźną sytuacją, w której może

działanie przede wszystkim jest determinowane przez namiętności i uczucia oraz jest oparte na jakiejś formie autorytetu; (3) w krytyce odrzucenia przez Oświecenie grzechu pierwotnego: konserwatyści twierdzili, że w człowieku jest nieusuwalna doza zła, która jest właśnie wynikiem grzechu pierwotnego. Człowieka nie można pozostawić samemu sobie, ponieważ wytworzyłby się konflikt między ludźmi – swoista wojna wszystkich przeciw wszystkim. Niezbędna jest władza, która zapanuje nad społecznością. Władza opisywana była jako swego rodzaju misterium – świętość, tajemnica, która budzi zgrozę i lęk, dzięki czemu ludzie przestrzegali jej postanowień. Konserwatyści nie podzielają charakterystycznego dla ideologii Oświecenia optymizmu dotyczącego możliwości wyeliminowania złych cech właściwych naturze człowieka. Dlatego człowiek powinien szukać wskazówek dla swych działań w religii, odwoływać się do uznanych autorytetów. Przyjmując także, że ideologia konserwatywna wiązała się także z krytyką danej ludzkiej w sposób naturalny (z urodzenia) równości.

²² Hardt, M., Negri A. Dz. cyt. (2005), 165.

²³ Finkielkraut, A. (2005). *Bezwstyd żyjących* (tłum. S. Królak). *Gazeta Wyborcza* 19-20 listopada, 17.

on się powieść, jest zredukowanie jego celów do właściwej postawy człowieka wobec rzeczywistości społecznej, umiejętności korzystania z własnego rozumu? Pierwsza płaszczyzna problemu dotyczącego wiary w skuteczny wpływ idei rozumu na inne sfery takie jak: etyka, życie społeczne etc. wiąże się zatem z samą definicją postępu i jego niejednoznacznej konotacji.

Druga zaś płaszczyzna tej problematyki dotyczy wprost relacji pomiędzy procesem oświecania a rozwojem innych sfer związanych z wymiarem jednostkowym (moralność, płaszczyzna etyczna, „mądrość” etc.) i z wymiarem społecznym (sprawiedliwość, rozwój gospodarczy, odpowiedzialność obywatelska etc.). Chodzi tu nade wszystko o pytanie: czy słuszna jest wiara w istnienie tak silnej korelacji pomiędzy realizacją idei rozumu a rozwojem wszystkich wymienionych sfer?

Powtórzmy: definiowanie Oświecenia jako procesu poznawczego i zarazem polityczno-antropologicznego na stałe organizującego nasz sposób postrzegania rzeczywistości po pierwsze uwalnia nas od konieczności wikłania się w spór o granice czasowe tegoż procesu, a po drugie stwarza dość szerokie możliwości interpretowania samych siebie i struktur społecznych, w których partycypujemy. Tak rozumiane Oświecenie pozwala uwiarygodnić ciągłość, a raczej żywotność i odnawialność etosu tego projektu według zasad, na których zbudowane są zorganizowane instytucje oświatowe. Dzięki temu możemy też szukać źródeł dzisiejszego obrazu dziecka w tym właśnie paradygmacie.

Status dziecka opiera się zatem na pewnej konstrukcji ideologicznej, która jest wytworem ściernia się różnych paradygmatów. Twierdzę – jak już wcześniej wspominałem – że dominującym i silnie zakorzenionym paradygmatem rzutującym na przyjętą wizję dziecka jest przede wszystkim paradygmat oświeceniowy. I w tym miejscu wyłania się frapujący splot ideowy. Z jednej bowiem strony idee oświeceniowe niosą ze sobą obietnicę wyjścia z niedojrzałości, w jaką człowiek popadł z własnej winy, ku próbie osiągnięcia dojrzałości. Kategoria dojrzałości kojarzona jest tu rzecz jasna z takimi terminami jak autonomia, rozumność, kierowanie własnymi wyborami, działaniami. Z drugiej zaś strony proces osiągania dojrzałości wytwarza jednak swego rodzaju polaryzację pomiędzy grupą już nieco dojrzałych a grupą niedojrzałych, wymagającą interwencji i kierownictwa tych pierwszych. Stosunek wychowawcy (dorosłego) i wychowanka (dziecka) jest chyba najbardziej wyrazistym i niemalże wzorcowym przykładem tej tendencji. Boris Buden pisze: „Jeśli «wychowanie do dojrzałości» propagowane jest w służbie interesu panowania i zamienia się przy tym w niekończący się proces, którego możliwy finał określają wyłącznie wychowawcy, wówczas powoływanie się na «dojrzałość» nie służy już, jak pisze Robert Spaemann, «poszerzaniu kręgów dojrzałych, ale właśnie mnożeniu tych, których należy wpiąć w pierś niedojrzałymi»”²⁴.

Czy wobec tego da się wykorzystać ideały oświeceniowe w służbie dojrzałości inaczej pojętej, dojrzałości autentycznej?

Na drodze do realizacji tak rozumianego wyzwolenia staje doskonale rozpoznany przez Adorna proces dialektyki Oświecenia, w tym przypadku wyrażający się w grze między wyzwoleniem a zniewoleniem. Sama świadomość możliwości rozumnego rozpoznania obszarów dotyczących intencjonalności naszych zachowań, ciągów przyczynowo-skutkowych, w jakie jesteśmy wpisani, charakteru (granic i możliwości) predyspozycji poznawczych, jakimi jesteśmy obdarzeni, nie czyni nas bardziej wolnymi. Jest wręcz przeciwnie: poszerzając naszą wiedzę o kolejne segmenty, uświadamiamy sobie, jak silnie jesteśmy zdeterminowani przez te wszystkie obszary. Wiedza, która ma wskazywać na uwolnienie naszego zachowania od nieznanych nam sił, zniewala nas samych jeszcze bardziej, bowiem pokazuje, jak niewiele jest obszarów naszej egzystencji niedających się wytlumaczyć w trybie rozpoznania naukowych.

²⁴ Buden, B. (2011). *Gdy wolność potrzebowała dzieci*. (tłum. M. Sutowski). *Krytyka Polityczna*, 27-28, 67, 70.

Powiedzmy raz jeszcze: naczelną ideę, które mają być podstawą prawomocnego istnienia instytucji edukacyjnych, rodzą poważne zastrzeżenia. Wątpliwe jest na przykład przekonanie o niepodważalności wiedzy, które jest najważniejsze dla agend oświatowych z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze instytucje edukacyjne uzależniają swoją skuteczność od trafności teorii dotyczących procesów społecznych zachodzących w szkole, opisujących choćby umiejętności kreowania procesu nauczania, czy techniki wpływu na zachowanie się uczniów etc. Zważywszy na specyfikę i nieprzewidywalność działania, szczególnie w warunkach instytucjonalnych, trudno wyobrazić sobie możliwości wygenerowania przez nauki społeczne *a fortiori* możliwości nabycia takowych umiejętności i kompetencji przez jednostkę. Kolejną wątpliwością jest sam charakter wiedzy, której transmisja jest jednym z głównych zadań szkoły. Podstawy metodologiczne nie są bowiem w pełni falsyfikowalne, lecz wymagają swoistego rodzaju wiary, która często jest ukrywana pod maską pewności weryfikacyjnej wiedzy, z jaką mamy do czynienia. Trafnie formułuje to Szymon Wróbel, pisząc: „Problem racjonalizmu nie polega zatem na wyborze między *Wiedzą* a *Wiarą*, ale na wyborze między dwoma rodzajami wiary. Postawa racjonalistyczna byłaby zatem identyczna z wiarą w Rozum, nie zaś wiedza o nierozumności wszelkiej wiary”²⁵. Swoją drogą pogląd ten jest nie tylko poważnym argumentem zmuszającym nas do radykalnego przeformułowania stosunku do twierdzeń naukowych, ale również do zastanowienia się nad słusznością powszechnej polaryzacji na wiarę religijną i wiedzę naukową. Ani wiara religijna nie jest bowiem pozbawiona sporego potencjału racjonalności²⁶, ani też wiedza naukowa nie jest czysto racjonalna.

Następną wątpliwość można sformułować w pytaniu: czy możliwe jest połączenie w jednym cieple instytucjonalnym porządku wygenerowanego właśnie w ramach instytucjonalnych, czyli porządku określonego przez czasowo-przestrzenną strukturę każdej instytucji (co doskonale pokazał Roland Meighan, zestawiając cechy instytucji edukacyjnych z cechami tzw. instytucji totalnych opisanych przez Ervinga Goffmana), z celami humanistyczno-emancypacyjnymi, które mają być realizowane przez szkołę? Jak bowiem połączyć cały szereg ograniczeń stwarzanych przez ramy instytucjonalne szkoły z realizowaniem choćby wolności osobistej ucznia?

Fakt karkołomności próby wyjścia poza paradygmat oświeceniowy jest oczywisty. Jak już wspomniałem wcześniej, spuścizna tradycji oświeceniowej jest silnie zakorzeniona w naszych strukturach poznawczych i każda próba uprawiania myśli społecznej jest naznaczona paradygmatem oświeceniowym. Od razu należy powiedzieć, że nie będziemy się zajmować analizą tzw. postmodernistycznych koncepcji, które mają na celu odrzucenie i dyskredytację projektu oświeceniowego. Zresztą nawet taki myśliciel jak Jacques Derrida – uważany za jednego z głównych przedstawicieli nurtu postmodernistycznego – mówi otwarcie o niemożliwości odrzucenia projektu oświeceniowego, a raczej takiej próbie jego krytycznej analizy (dekonstrukcji), która będzie miała na celu korektę czy rozsądne rozwinięcie wizji oświeceniowej. Prób tych – co niezwykle ważne – można tylko dokonywać narzędziami wypracowanymi przez Oświecenie właśnie.

Mając świadomość silnego zakorzenienia nas samych w tej tradycji i tej tradycji w nas, taka próba wyjścia (jeśli w ogóle możemy to ujmować w kategoriach przekraczania, raczej należałoby mówić o „mierzeniu” się ze spuścizną myśli oświeceniowej) poza projekt oświeceniowy wydaje się być jedyną możliwą.

Dość istotnym sposobem ustosunkowania się do tradycji Oświecenia jest pomysł lansowany choćby przez Marshalla Bermana. Stara się on nie ulegać, powszechnym dziś, próbom odnoszenia się do

²⁵ Wróbel, S. Dz. cyt. (2002), 282.

²⁶ Jürgen Habermas powiada, że „Przekazy religijne po dziś dzień artykułują świadomość tego, czego brak. Podtrzymują wrażliwość na to, czego nam odmówiono. Chronią przed zapomnieniem te wymiary naszego społecznego i osobistego współżycia, w których postęp kulturowej i społecznej racjonalizacji dokonał bezmiernych zniszczeń. Dlaczego nie miałyby nadal zawierać zaszyfrowanych potencjałów semantycznych, które – jeśli tylko zostaną przełożone na dyskurs argumentów i ujawnią świecką zawartość swojej prawdy – mogą okazać się siłą inspirującą?”. (Habermas, J. (2006). *Między naturalizmem a religią*. (tłum. M. Łukasiewicz). *Europa*, 11, 15).

Oświecenia albo w sposób afirmatywny, bezkrytyczny, albo w sposób niezwykle krytyczny, zmierzający do odrzucenia tej tradycji. Autor ten – szukając drogi bardziej według niego uczciwej – stara się wydobyc z doświadczeń nowoczesności te kwestie, które – jego zdaniem – są cenne i potrzebne w budowaniu naszej tożsamości. Główne zadanie, jakie stawia sobie Berman, to przywrócenie do życia dynamicznego i dialektycznego modernizmu dziewiętnastowiecznego. Niefortunnością i bolączką myśli nowoczesnej nie jest zatem, według tego autora, kompletna nietrafność i nieadekwatność pomysłów oświeceniowych, ale raczej odejście od podstawowego doświadczenia czy kondycji cechującej nowoczesność – dynamiki i dialektyki właśnie. „Jeżeli uważnie posłuchamy dwudziestowiecznych pisarzy i myślicieli zajmujących się problemem nowoczesności, a następnie porównamy ich z myślicielami poprzedniego stulecia, dostrzeżemy radykalne zawężenie horyzontów i spłaszczenie perspektywy. Myśliciele dziewiętnastowieczni byli równocześnie entuzjastami i przeciwnikami życia nowoczesnego, nieustannie zmagali się z jego wieloznacznością i sprzecznościami; motorem napędowym ich twórczości była autonomia i wewnętrzne napięcie. Ich dwudziestowieczni następcy dużo częściej zwracają się ku sztywnej dychotomii i płaskim totalizacjom”²⁷. Wizja nowoczesności w oczach Bermana jest wizją przepełnioną egzystencjalno-romantyczną ambiwalencją. I to właśnie ambiwalencja ma być główną kategorią nowoczesności. Jej charakter można już dostrzec, analizując podstawowy ruch dokonany przez nowoczesność, mianowicie ruch wyjścia z niedojrzałości, o której pisał Kant. Sytuację egzystencjalną człowieka nowoczesnego ma najbardziej wiarygodnie reprezentować figura tzw. Zawalidrogi. „Zawalidroga to ktoś, kto – przywiązany do starego świata – stawia mniej lub bardziej świadomy opór procesowi modernizacji; to ktoś, kogo wyczerpująco opisuje Michael Oakeshott jako jednostkę obdarzoną «dyspozycją konserwatywną», której główną cechą charakteru nie jest chęć przygody, lecz odwrotnie, przywiązanie do tego, co już jest, *the attachment*”²⁸. Berman dzięki specyfice tej figury relatywizuje zatem samą korzyść, jaką moglibyśmy odnieść z porzucenia niedojrzałości na rzecz totalnej rozumności. „Zawalidroga” rozumiany jako dyspozycja ocalenia w sobie „ja” niedojrzałego, jest strażnikiem swoistego napięcia rodzącego się ze zderzenia dwóch rodzajów pragnień: pragnienia stania się nowym człowiekiem wpisującym się w paradygmat racjonalnej dojrzałości oraz pragnienia uratowania w sobie dyspozycji psychicznej, która uosabiana jest bardziej przez figurę niedojrzałego dziecka (figurę, która – w myśl paradygmatu romantycznego – jest wszak ojcem człowieka), która zdradza nasze dyspozycje konserwatywne.

Niespójność i ambiwalencja z niej wynikająca ma świadczyć o wartości i sensie pielęgnowania doświadczenia nowoczesności. O niespójności procesu Oświecenia – lecz w trybie jego krytyki – która jest jego cechą konstytutywną, pisze też Szymon Wróbel, analizując poglądy Stanleya Rosena. Wróbel pisze: „Stanley Rosen wskazuje, że Oświecenie jest fenomenem z gruntu niespójnym i w tym sensie skrywa już w nasieniu zalążki swego upadku; podstawową strukturą Oświecenia jest bowiem konflikt pomiędzy matematyką i Newtonowską nauką z jednej a pragnieniem indywidualnej i politycznej wolności z drugiej strony. Jeśli nauka, jak chce Kant, jest wiedzą o naturalnej konieczności, a moralność jest warunkiem wolnej woli, to w rezultacie nie może istnieć wiedza o moralności”²⁹. Jeśli ta intuicja okazałaby się trafna, podstawowa sprzeczność doktryny oświeceniowej wiązałaby się z tym, że roszczenia polityczne Oświecenia do nadania jednostce i grupom społecznym statusu wolnych, przedsiębiorczych i suwerennych bytów, pozostawałaby w kolizji z roszczeniami epistemologicznymi, w których świat pojmowany jest jako kompletnie zdeterminowany mechanizm. Wolność polityczna w tym świecie realizowałaby się za cenę pełnego determinizmu na poziomie fizycznym.

²⁷ Bielik-Robson, A. (2005). *Marshall Berman, marksista romantyczny*. *Krytyka Polityczna*, 4, 223.

²⁸ Berman, M. (2005). *Nowoczesność wczoraj, dziś i jutro*. (tłum. M. Szuster). *Krytyka Polityczna*, 4, 234.

²⁹ Wróbel, S. Dz. cyt. (2002), 287.

ZAKOŃCZENIE

Podstawą formułowania trafnych pomysłów określających rozwój dziecka (ucznia) jako podmiotu jest praca dyskursywna, jaką należy podjąć na najniższym, ale najbardziej ogólnym i determinującym nasze myślenie szczeblu tworzenia się struktur wiedzy (produkcji wiedzy). To tu bowiem rozgrywa się batalia o status określonych paradygmatów społecznych. Na tym właśnie polu kiełkuje określona wizja dziecka, która później rzutuje na kształt porządku edukacyjnego.

Jedną z tez organizujących niniejszy tekst jest przekonanie o tym, że dominująca dziś wizja dziecka, mimo że w dużej mierze czerpie potencjał ze szlachetnych idei oświeceniowych, jest ideą, która w sposób niedostateczny realizuje wolność dziecka. Oznacza to, że istnieją bariery ideowe, mentalne utrudniające realizację pełnego potencjału dziecka. Podstawowym powodem jest istnienie silnie spolaryzowanego myślenia dzielącego społeczeństwo na osoby dojrzałe (ten status przypisuje się oczywiście nauczycielom, dorosłym etc.) i osoby niedojrzałe (status ten jest zarezerwowany oczywiście dla dzieci, uczniów etc.). Ta oczywista i jednoznaczna polaryzacja ma poważne konsekwencje, ujawniające się zarówno w myśleniu o dziecku, jak i w mechanizmach wychowawczych, uczenia się etc. Słowem, efekt tego rodzaju myślenia nie służy dojrzałości, autonomii i wolności dziecka. Nie byłoby dobrym ruchem sięganie po koncepcje quasiromantyczne, które w miejsce tak rozumianej heteronomii proponują model autonomii mającej źródło choćby w porządku naturalnym (wspomnieć tu można chociażby myśl J. J. Rousseau). Wydaje się zatem, że jedyną sensowną i względnie wiarygodną drogą do urzeczywistnienia wolności w edukacji, w szczególności myślę tu o sytuacji najważniejszego podmiotu edukacji, czyli dziecka, jest opracowanie takich koncepcji, które rzetelnie ukazują drogę do osiągnięcia autonomii jako realizowanie niełatwego, złożonego, ambiwalentnego procesu. Można tu wspomnieć choćby o koncepcji znanego i wybitnego pedagoga Sergiusza Hessena, który rozwój człowieka ku dojrzałości ujmował w trzech etapach: anomii, heteronomii i autonomii. Granice pomiędzy tymi fazami nie są oczywiste, mamy tu bowiem do czynienia z procesem dialektycznym, jednak można – uogólniając – określić charakter każdego z tych etapów. Okres anomii jest czasem rozbicia osobowościowego; trudno mówić tu o integracji osobowościowej i życiu według jakichś skodyfikowanych reguł, praw. W okresie heteronomii jednostka poddaje się prawom narzuconym z zewnątrz, zaś okres autonomii charakteryzuje się tym, że podmiot sam ustanawia czy generuje prawo, któremu jest wierny. Taka wizja rozwoju pozwala realnie i bardziej wiarygodnie mówić o kształtowaniu się autonomii. Również autonomii dziecka. Tak pomyślana droga rozwojowa staje się konkurencyjna zarówno wobec wizji nadmiernie uwypuklających autonomię (np. romantyzm), jak i wizji nadmiernie uwypuklającym heterogeniczny charakter funkcjonowania dziecka. Zdaje się zatem, że warunkiem *sine qua non* zmiany obrazu dziecka jest posługiwanie się bardziej złożonymi i ambiwalentnymi koncepcjami określającymi człowieka. Ostatecznie musi to również wpłynąć na reorganizację porządku edukacyjnego.

Literatura

1. Berman, M. (2005). *Nowoczesność wczoraj, dziś i jutro*. (tłum. M. Szuster). *Krytyka Polityczna*, 4.
2. Bielik-Robson, A. (2005). *Marshall Berman, marksista romantyczny*. *Krytyka Polityczna*, 4.
3. Buden, B. (2011). *Gdy wolność potrzebowała dzieci*. (tłum. M. Sutowski). *Krytyka Polityczna*, 27-28, 67.
4. Habermas, J. (2006). *Między naturalizmem a religią*. (tłum. M. Łukasiewicz). *Europa*, 11.
5. Hardt, M., Negri, A. (2005). *Imperium*. (tłum. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk).. Warszawa: WAB.
6. Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
7. Finkielkraut, A. (2005). *Bezwstyd żyjących*. (tłum. S. Królak). *Gazeta Wyborcza* 19-20 listopada.
8. Kapusta, A. (2002). *Filozofia ekstremalna. Wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
9. Rorty, R. (2007). *Kant by się zdziwił*. (tłum. S. Kowalski). *Gazeta Wyborcza* 30 czerwca – 1 lipca.
10. Schnädelbach, H. (2001). *Rozum i historia. Odczyty i rozprawy*. (tłum. K. Krzemieniowa). Warszawa: Wyd. Oficyna Naukowa.
11. Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

EWA RYŚ

ROZWÓJ I SOCJALIZACJA EMOCJI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

WPROWADZENIE

Stan wiedzy na temat rozwoju człowieka pozwala przyjąć stanowisko, iż jednym z zasadniczych aspektów związanych z potencjałem, przebiegiem i jakością procesów rozwojowych jest świat emocji. Intensywnie prowadzone badania naukowe, zwłaszcza pod koniec XX wieku, dostarczyły interesujących teorii, koncepcji i modeli emocji, a wyniki badań empirycznych ujawniły złożoność, wielowymiarowość i wielopoziomowość funkcjonowania emocji w życiu jednostkowym, społecznym i kulturowym.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku P. Salovey i J. D. Mayer wprowadzili do języka psychologii pojęcie inteligencji emocjonalnej dla oznaczenia zdolności „spostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia i wykorzystywania oraz kierowania nimi w celu wspierania rozwoju jednostki”¹. W tym ujęciu zdolności emocjonalne mają hierarchiczną budowę i obejmują cztery poziomy: (1) percepcję, ocenę i wyrażanie emocji; (2) emocjonalne wspomaganie myślenia (zdolności do asymilowania emocji w przebiegu procesów poznawczych); (3) rozumienie i analizowanie emocji; (4) kontrolowanie i świadome regulowanie emocji.² Poziomom tym odpowiadają kolejno następujące kompetencje: (1) „zdolność trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji”; (2) „zdolność znajdowania dostępu do uczuć oraz do ich wzbudzania, kiedy ułatwiają poznanie poznawcze”; (3) „zdolność rozumienia informacji mającej znaczenie afektywne i posługiwania się wiedzą o emocjach”; (4) „zdolność regulowania emocji w celu pobudzania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego oraz zapewniania sobie dobrego samopoczucia”³. Choć kompetencje emocjonalne mają zawsze wyraz indywidualny, to w świetle wyników badań naukowych można wskazać pewne prawidłowości rozwojowe, które są charakterystyczne dla określonych faz życia człowieka. Znajomość przebiegu rozwoju emocjonalnego jest szczególnie cenna w perspektywie oddziaływań wychowawczych, gdyż pozwala wychowawcom lepiej zrozumieć potencjał rozwojowy wychowanków oraz świadomie organizować sytuacje wychowawcze, w celu optymalizowania rozwoju wychowanków, także w aspekcie radzenia sobie z emocjami⁴.

¹ Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005). *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*. W: Lewis, M., Haviland-Jones J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 636-637.

² Matczak A., Piekarska J., Studniarek E. (2005). *Skala Inteligencji Emocjonalnej Twarze SIĘ – T. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 10-11.

³ Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005).

⁴ Por. Ryś, E. (2011). *Rozwój i socjalizacja emocji we wczesnym dzieciństwie*. W: Śmiałek, M.J. (red.). *Szanse i zagrożenia w procesie integracji europejskiej przestrzeni edukacji elementarnej. W stronę przywództwa*. Poznań-Kalisz.

W prezentowanym tekście zasygnalizowano zagadnienie rozwoju i socjalizacji emocji w wieku przedszkolnym. Socjalizacja emocji rozumiana jest tu jako proces nabywania wiedzy o tym, „które sytuacje wzbudzają jaką emocję, jak różne emocje są wyrażane w społecznie akceptowany sposób i jak reagować na ekspresję emocjonalną innych ludzi”⁵. Główne zadania rozwojowe związane z wiekiem przedszkolnym (3–7 lat) to przede wszystkim osiągnięcie tzw. gotowości szkolnej, która dotyczy nabycia przez dziecko zdolności do uniezależnienia się od rodziców oraz samodzielności w działaniach⁶. Samodzielność w działaniu wiąże się z umiejętnością samokontroli, która związana jest m.in. z rozwojem emocjonalnym. Wśród aspektów rozwoju emocjonalnego dziecka w fazie przedszkolnej wyróżnia się: wywoływanie i wygaszanie własnych emocji, kontrolę emocji innych ludzi, rozumienie emocji, regulowanie ekspresji własnych emocji, uczucia interindywidualne, intuicyjne uczucia moralne, regulację zainteresowań i wartości⁷. Rozwój i socjalizacja emocji w tej fazie życia mają fundamentalne znaczenie dla integracji kompetencji emocjonalnych, które pojawiły się we wczesnym dzieciństwie (niemowlęctwo i wiek poniemowlęcy) oraz dla kształtowania się późniejszych zdolności dziecka do radzenia sobie z emocjami⁸.

Rozwój i socjalizacja spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji oraz ułatwiania procesu myślenia za pomocą emocji w wieku przedszkolnym

Spostrzeganie, ocenianie i wyrażanie emocji, według Saloveya i Mayera, stanowi umiejętność „zajmowania się własnymi stanami emocjonalnymi oraz oceniania i wyrażania tych stanów. (...) Stanowią podstawowe umiejętności przetwarzania danych, w których odpowiednia informacja składa się z uczuć i nastrojów”⁹. Spostrzeganie, ocenianie i wyrażanie emocji obejmuje umiejętności: (1) „rozpoznawania emocji we własnych stanach fizycznych i psychicznych”; (2) „rozpoznawania emocji u innych ludzi i przekazów emocjonalnych zawartych w różnych obiektach”; (3) „adekwatnego wyrażania emocji, a także wyrażania potrzeb związanych z tymi uczuciami”; (4) „rozdzielania adekwatnych i nieadekwatnych lub prawdziwych i zafałszowanych niewerbalnych przekazów emocjonalnych”¹⁰.

Znaczenie tych kompetencji w życiu człowieka znajduje odzwierciedlenie m.in. w tak ważnych sferach jak zadowolenie z życia, stan zdrowia, skłonności do działań o charakterze prospołecznym, status wśród innych osób, radzenie sobie ze stresem.

Ułatwianie procesu myślenia za pomocą emocji oznacza zdolność do wykorzystywania własnych stanów emocjonalnych i ich skutków do osiągnięcia określonych celów. Osoba posiadająca takie umiejętności potrafi wykorzystywać stan psychiczny w działaniu, zauważa, że nastawienie psychiczne przekłada się na rozwiązywanie problemów, np. dobry nastrój sprzyja twórczemu rozwiązywaniu zadań (styl przetwarzania informacji intuicyjny i ekspansywny), smutny nastrój powoduje wolniejsze rozwiązywanie problemów (styl przetwarzania informacji ukierunkowany i przemyślany)¹¹. Według Saloveya i Mayera ułatwianie procesu myślenia za pomocą emocji obejmuje zdolności do: (1) „przekierowania własnego myślenia i ustalenia jego priorytetów na podstawie uczuć związanych z obiektami, wydarzeniami i z innymi ludźmi”; (2) „wzbudzania lub naśladowania żywych emocji, aby ułatwić sobie

⁵ Hess, Kirouac, 2005, Hess, U., Kirouac, S. (2002), 480.

⁶ Smykowski, B. (2005). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: Brzezińska, A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

⁷ Tamże, 193.

⁸ Greenberg, M.T., Snell, J.L. (1999). *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego*. W: Salovey, P., Sluyter, D.J. (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 184.

⁹ Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005). *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 637.

¹⁰ Tamże, 638.

¹¹ Tamże, 637-638.

formułowanie sądów i przywoływanie wspomnień dotyczących uczuć”; (3) „zdolność do czerpania korzyści z wahań nastroju, by móc uwzględnić różnorodne punkty widzenia; zdolność integrowania tych wytworzonych przez nastrój perspektyw”; (4) „posługiwania się stanami emocjonalnymi, aby ułatwić sobie rozwiązywanie problemów i pobudzać własną kreatywność”¹².

Wewnętrzne stany emocjonalne są ujawniane w ekspresji emocji, która jest potencjalnie obserwowalna za pośrednictwem twarzy (mimiczna), głosu (wokalna), ciała, choć – jak wskazują wyniki badań – sam związek między nimi jest niejasny¹³. Okazuje się, że np. emocje: smutek, złość, strach są najlepiej rozpoznawane w ekspresji wokalnej i na twarzy. Z kolei emocja wstrętu jest bardzo dobrze rozpoznawalna na twarzy, a słabo na podstawie głosu¹⁴. W niemowlęctwie i w fazie poniemowlęcej ekspresja emocji najprawdopodobniej odpowiada stanowi emocjonalnemu dziecka, ale już w wieku od około dwóch i pół roku dziecko jest w stanie odłączyć ekspresję emocjonalną od stanów wewnętrznych¹⁵. Świadczy o tym ujawniana przez dziecko zdolność do kłamania na temat wykroczeń (w reakcjach wokalnych, mimicznych).

W wieku przedszkolnym następuje intensywny rozwój mowy, co pozwala na doskonalenie umiejętności komunikowania się. Za pośrednictwem mowy można nazywać i komunikować to, co odczuwa się w danej sytuacji, ale też odnosić się do odczuć z przeszłości czy antycypowania możliwych stanów w przyszłości, bądź zdarzeń hipotetycznych¹⁶. Mowa pozwala wyrażać i opisywać emocje oraz dzielić się doświadczeniami emocjonalnymi i wyjaśniać je. Wyniki badań Wellman, Harris, Banerjee i Sinclair na temat komunikacji werbalnej u małych dzieci ujawniły, że dzieci w wieku dwóch lat potrafią rozmawiać o emocjach. Na ogół rozmowy te dotyczą zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stanów, tzn. uczucia szczęścia, dobrego samopoczucia, śmiechu, odczuwania miłości, kochania, jak też bycia rozzłoszczonym, wściekłym, lęku, strachu, obawy, smutku, płaczu¹⁷. Dzieci rozmawiają o własnych uczuciach i o uczuciach innych, przypisują uczucia innym obiektom, np. zabawkom, zwierzętom, bohaterom z bajek. Zdaniem badaczy opisy emocji pojawiające się w wypowiedziach dzieci nie mają jedynie charakteru leksykalnego, ale świadczą o świadomości doświadczania ich. Między innymi badacze zaobserwowali u dzieci w wieku przedszkolnym, że jeśli jedno z nich okazywało jakąś emocję, np. szczęście, smutek, zdenerwowanie, złość, to dzieci będące w pobliżu, a nie będące przyczyną tego stanu, na ogół reagowały podejściem do niego i pytaniem, co się stało. Już u trzylatków dwie trzecie wypowiedzi dotyczących tego, co czuje obserwowane dziecko, zgadzało się z tym, co obserwował dorosły eksperymentator, a wśród dzieci pięcioletnich zgodność ta wynosiła ponad trzy czwarte wypowiedzi¹⁸. Pomimo tego, iż zdolność do nazywania emocji obserwowanych na twarzy rozwija się intensywnie właśnie w fazie przedszkolnej, wyniki badań wskazują, że dziecko w wieku 3–5 lat potrafi poprawnie nazwać jedynie emocję radości, choć inne wyniki wskazują na to, że potrafią rozpoznać ekspresję mimiczną także smutku, strachu, gniewu, kiedy badacz podaje nazwy tych emocji, a dziecko wskazuje je na fotografiach twarzy, czy odtwarza za pomocą układanek albo rysunków¹⁹.

Wraz z rozwojem mowy wzrasta zdolność do uogólniania własnych doświadczeń, co prowadzi do kształtowania się reprezentacji emocji²⁰. Reprezentacja emocji umożliwia dziecku „utrzymywanie się”

¹² Tamże, 638.

¹³ Lewis, M. (2005). *Wylanianie się emocji*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 349.

¹⁴ Johnstone, T., Scherer, K.R. (2005). *Wokalne komunikowanie emocji*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP.

¹⁵ Lewis, M. *Wylanianie się emocji*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP (2005). 355.

¹⁶ Harris, P.L. *Zrozumieć emocje*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP (2005). 362.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, 363

¹⁹ Matczak, A., Piekarska, J., Studniarek, E. (2005). 17.

²⁰ Smykowski, B. (2005). GWP, 192-193.

emocji, ich identyfikowanie oraz kontrolowanie niektórych z nich. Staje się to możliwe dzięki ustaleniu przez dziecko, które emocje są aprobowane w rozumieniu społecznym i jaka wartość jest im przypisywana. Wiek przedszkolny jest etapem, na którym zaczynają się kształtować uczucia społeczne oraz następuje rozwój sfery moralnej. Zdaniem Dunn wzrost zdolności do mówienia o własnych emocjach oraz refleksji nad nimi „pomaga dzieciom zrozumieć doświadczenia emocjonalne i ewentualnie zdystansować się od nich, dzięki rozmowom i refleksjom dzielonym z innymi, oraz umożliwia «dzielenie się swoim osobistym doświadczeniem świata, a także bycie z innymi w intymności, izolacji i samotności, miłości, strachu i przerażeniu»²¹. Jednocześnie „prowadzi to dziecko do uczestnictwa w społecznie akceptowanych koncepcjach emocji, charakterystycznych dla kultury, w której żyje”²². W interakcjach społecznych dziecko, w procesie interpretowania sytuacji społecznej, uczy się uwzględniać zasady moralne, które wskazują opiekunowie. Wśród zasad tych na szczególną uwagę zasługują troska i sprawiedliwość, ponieważ według Hoffmana istnieje spójność między nimi i empatią²³. Troska oznacza zainteresowanie „dobrostanem innych – ich potrzebą jedzenia, schronienia, unikania bólu i szacunku dla samego siebie – oraz pomagania osobom potrzebującym i cierpiącym”²⁴. Jest imperatywem moralnym wskazującym na konieczność uwzględniania dobra innej osoby, na powinność pomagania ludziom w potrzebie, gotowość do poświęcania się. Empatia i troska wzajemnie się wzmacniają, są „spójnymi skłonnościami do niesienia pomocy innym”²⁵. Zdaniem Hoffmana „[z]wiązek empatii i troski odzwierciedla prospołeczne rozumowanie moralne towarzyszące działaniom ludzi spotykających osobę w potrzebie”²⁶. (...) [A]bstrakcyjnym zasadom moralnym, których jednostka uczy się w «chłodnym», dydaktycznym kontekście (wykłady, kazania), brak siły motywującej. Wkład empatii polega na tym, że dzięki niej zasady moralne zostają przekształcone w gorące poznanie prospołeczne – reprezentacje poznawcze nacechowane afektem empatycznym, który przydaje im siły umożliwiającej działanie motywujące”²⁷.

W zakresie **wywoływania i wygaszania emocji** dziecko w wieku przedszkolnym posiada umiejętności: interpretowania i wpływania na zmianę sytuacji, słuchania opowiadań o ludziach, którzy potrafią radzić sobie z lękiem, tym samym dziecko nabywa zdolność do lepszego radzenia sobie z własnymi emocjami, do doświadczania w tym samym czasie więcej niż jednej emocji, rzadszego wybuchania złością i maskowania negatywnych emocji, np. przykrości.

ROZWÓJ I SOCJALIZACJA ROZUMIENIA I ANALIZOWANIA INFORMACJI EMOCJONALNEJ, POSŁUGIWANIE SIĘ WIEDZĄ O EMOCJACH ORAZ REGULACJI EMOCJI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Rozumienie i analizowanie informacji emocjonalnej, posługiwanie się wiedzą o emocjach to zdolność, która według Saloveya i Mareya dotyczy umiejętności nazywania emocji, rozpoznawania powiązań między nimi, wiedzy, że emocje są uporządkowane w rodziny, a zbiory te mają nieostre granice, wiedzy, że emocje informują o związkach międzyludzkich, oraz rozpoznawania zmian emocji (albo między nimi)²⁸.

Istota rozwoju emocjonalnego według Dunn wiąże się z rozumieniem emocji własnych i innych ludzi oraz z uczestnictwem we własnej kulturze. W wieku 3–5 lat dziecko potrafi wypowiadać się na

²¹ Dunn, J. (1999). 297.

²² Tamże, 298.

²³ Hoffman, M.L. (2006). 202.

²⁴ Tamże, 203.

²⁵ Tamże, 205.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, 217.

²⁸ Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., Mayer, J.D. (2005). *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 639.

temat bardziej złożonych emocji, np. tęsknoty: „On jest smutny. Przystanie się smucić, kiedy jego tata wróci do domu”²⁹.

Ogromną rolę w procesie rozwoju kompetencji emocjonalnych dziecka odgrywa „środowisko językowe” rodziny³⁰. Rozmawianie o emocjach, o tym, co dana osoba czuje, dlaczego to czuje, sposób i częstotliwość prowadzenia tej komunikacji oddziałują m.in. na uświadamianie sobie przez dziecko mechanizmu, który uruchamia emocje oraz na umiejętności dziecka rozmawiania o emocjach. Badania dowodzą, że istnieje wysokie prawdopodobieństwo występowania dydaktycznej roli rozmowy, co ujawnia się u dziecka m.in. w zwiększonym rozumieniu emocji oraz zdolności do wczuwania się w perspektywę innej osoby. Prowadzenie z dzieckiem rozmów o emocjach oddziałuje na sposób ich kodowania, zarówno w zakresie formatu narracyjnego (komunikowania emocji), jak i kształtowania własnego życia emocjonalnego (akceptowania emocji)³¹. „Spójna i powiązana przyczynowo reprezentacja narracyjna może pomóc dzieciom przemyśleć emocjonalne implikacje danego wydarzenia. W okresie między drugim a piątym rokiem życia dzieci nabierają rosnącej biegłości w przywoływaniu wydarzeń z przeszłości”³². Dzięki uczestnictwu dzieci w rozmowach o charakterze wspomnieniowym następuje porządkowanie wydarzeń w różnych perspektywach czasowych, doskonalenie umiejętności dokonywania przez dziecko psychologicznych ocen wydarzeń, które wcześniej zostały przez nie spójnie zakodowane. Zdolność do rozpoznawania własnych emocji pomaga też dziecku wyrażać siebie oraz uświadamiać sobie własne odczucia emocjonalne. Wyniki badań wskazują, że proces oceny sytuacji obejmuje u dzieci młodszych, w wieku 2–3 lat, uwzględnianie pragnień i celów postaci przeżywającej emocje, natomiast dzieci, które przekroczyły 4–5 lat, biorą pod uwagę dodatkowo jej przekonania i oczekiwania. „Dzieci zaczynają rozumieć, że tym, co tworzy emocje, jest nie związek pragnienia i efektu działania, lecz relacja pragnienia i oczekiwanego wyniku”³³. Dzieci w wieku 4–5 lat „[w]iedzą, że ocena sytuacji i następująca po niej reakcja emocjonalna wynikają z niedopasowania pragnienia i oczekiwanego rezultatu nawet wówczas, gdy oczekiwanie to jest niezgodne z tym, co rzeczywiście nastąpi”³⁴. Interakcje językowe pozwalają dziecku zaobserwować postawy emocjonalne, różny odbiór podobnej sytuacji przez różne osoby, różne reakcje na nią, a w trakcie prowadzonych rozmów zrozumieć też proces oceniania, który prowadzi do określonych zachowań. Dziecko w wieku przedszkolnym zdaje sobie sprawę z tego, że ta sama sytuacja może wywołać u różnych osób różne emocje oraz z tego, że „ludzie potrafią ukrywać swoje emocje, że okazywane emocje niekoniecznie muszą być faktycznie odczuwane oraz że można czegoś pragnąć, nawet gdy się nic nie robi, by to osiągnąć”³⁵. W wieku 6–7 lat dziecko rozumie związki między tym, co ono czuje, a tym, co czują inne osoby, zdaje sobie sprawę z tego, że mówiąc o swoich uczuciach może zmienić nastrój innej osoby („Wiem, jak się czujesz, Chris. Ja pierwszego dnia w zerówce też płakałem”)³⁶.

Sposób rozumienia emocji przez dziecko, według Harrisa, wpływa na charakter relacji społecznych także z rówieśnikami. Wyniki badań ujawniły, że poziom wiedzy emocjonalnej dzieci wiąże się z ich statusem społecznym, tzn. dzieci, które uzyskały wyższe wyniki w testach emocjonalnych, cieszyły się też większą popularnością w grupie rówieśniczej. Dzieci cztero- i pięcioletnie, które reprezentowały najwyższe umiejętności rozpoznawania wyrazu twarzy, były bardziej akceptowane przez kolegów, co

²⁹ Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP, 75.

³⁰ Harris, P.L. *Zrozumieć emocje*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, 363.

³¹ Tamże, 364-365.

³² Tamże, 364.

³³ Tamże, 367.

³⁴ Tamże, 368.

³⁵ Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP, 75.

³⁶ Tamże.

zdaniem badaczy pozwala przyjąć stanowisko, że „rozumienie emocji przez dzieci ułatwia im bardziej subtelne zachowanie w interakcjach z rówieśnikami, to zaś sprawia, że stają się przez nich bardziej lubiane”³⁷.

Zdaniem Harrisa dzieci w wieku czterech lat zauważają też związek natężenia emocji z czasem, tzn. zdają sobie sprawę z tego, że z upływem czasu spada intensywność doświadczania danej emocji.

Między drugim a czwartym rokiem życia następuje istotny wzrost zdolności dziecka do pocieszania innych, żartowania, przekomarzania się z nimi³⁸. Wyniki badań wskazują, że kiedy reakcje rodziców na emocje dzieci są pozytywne i dają oni wsparcie dzieciom, sprzyja to kształtowaniu środowiska wspomagającego rozwój, dzieci czują się wolne w przeżywaniu i wyrażaniu emocji, co jest korzystne dla rozwoju ich kompetencji emocjonalnych³⁹. U dzieci takich optymalnie rozwija się zdolność do regulacji emocji i współczucia. Dzieci te na ogół wykazują wysoki poziom współczucia oraz niski poziom cierpienia osobistego. Eisenberg, Schaller i współpracownicy zaobserwowali, że „łagodny stosunek rodziców wobec wyrażania emocji przez ich dzieci jest pozytywnie związany z empatią o charakterze dyspozycji u dzieci, natomiast ich restrykcyjność wykazuje pozytywny związek z mimicznym wyrazem cierpienia u dzieci w czasie oglądania filmu wzbudzającego empatię”⁴⁰. Dzieci, które spotykają się z negatywnymi sankcjami wyrażanych przez siebie emocji, „uczą się ukrywać swoje reakcje emocjonalne, ale doświadczają silniejszych emocji w sposób wewnętrzny (np. na płaszczyźnie fizjologicznej)”⁴¹. Osoby o niskich zdolnościach do regulacji emocji i doznające intensywnego pobudzenia, obserwując innych, którzy doświadczają negatywnych stanów, bądź kiedy widzą u nich negatywne emocje, raczej doświadczają cierpienia osobistego niż współczucia. Badania ujawniły też, że dzieci, które mają dobrą regulację emocji (potrafią przekształcić swoją uwagę, powstrzymać swoje zachowanie) częściej są bardziej współczujące i prospołeczne. Współczucie jest taką reakcją emocjonalną, która wyrasta ze zrozumienia stanu emocjonalnego albo kondycji innej osoby i składa się z uczucia smutku oraz troski o tę osobę⁴². Wyniki badań wskazują, że dzieci w wieku między szóstym a siódmym rokiem życia, obserwując silne cierpienie innej osoby, reagują właściwym cierpieniem empatycznym, co oznacza, że „czują się stosownie do sytuacji innej osoby, ale nie zdają sobie sprawy, że ich własne cierpienie zostało spowodowane sytuacją innej osoby – a więc że odczuwają empatię”⁴³.

Etykietowanie stanów emocjonalnych pozwala dziecku na rozwój samokontroli i autoekspresji⁴⁴. Posługiwanie się językiem oddziałuje na zachowanie dziecka i kontrolowanie przez nie emocji: (1) „służą wewnętrznym funkcjom mediacji pomiędzy intencjami lub pragnieniami oraz realnym działaniem”; (2) komunikowaniu innym własnych stanów wewnętrznych; (3) świadomości własnych uczuć⁴⁵. Posługiwanie się językiem i zdolność do komunikowania się służą dziecku jako środki do: (1) „symbolicznego przedstawiania własnego stosunku do innych; (2) rozważania i rozwiązywania problemów intrapsychicznych oraz interpersonalnych; (3) wzmożenia samokontroli i (4) pogłębienia samoświadomości”⁴⁶.

³⁷ Tamże, 370.

³⁸ Davidson, R.J., Ekman, P. (1999). *Posłowie*. W: Ekman, P., Davidson, R. J. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP, 315.

³⁹ Eisenberg, N., Valiente, C., Champion, C. (2008). *Reakcje pokrewne empatii*. W: Miller, A. G. (red.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 504-505.

⁴⁰ Tamże, 505.

⁴¹ Tamże, 505.

⁴² Tamże, 482.

⁴³ Hoffman M.L. *Empatia i rozwój moralny* (2006). 76.

⁴⁴ Greenberg, M.T., Snell, J.L. (1999). *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego*. W: Salovey, P., Sluyter, D.J. (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

⁴⁵ Tamże, 186.

⁴⁶ Tamże, 187.

Biorąc pod uwagę kompetencje dotyczące **regulowania ekspresji własnych emocji** można zauważyć, że od drugiego roku życia u dziecka wyraźnie wzrasta skłonność do mówienia o emocjach i refleksja na ten temat oraz dzielenie się własnymi emocjami z innymi osobami. Wśród **uczuć interindywidualnych** w tej fazie życia pojawiają się podstawy zawierania przyjaźni oraz odczuwania antypatii, z kolei w zakresie **intuicyjnych uczuć moralnych** występuje szacunek, który pozwala na występowanie pierwszych uczuć moralnych. Wśród zdolności do **regulacji zainteresowań i wartości** w tym czasie wzrasta rozwój i różnicowanie się zainteresowań, rozdzielanie się funkcji wartościującej i energetycznej zainteresowań, gotowość do uczestniczenia we wspólnocie wartości. W obszarze **kontroli emocji innych ludzi** ujawnia się zdolność do manipulowania zachowaniami i uczuciami innych, poprzez np. przytulanie się.

ZAKOŃCZENIE

Rozważając kwestie związane z rozwojem i socjalizacją emocji w wieku wczesnoszkolnym, warto uwzględnić refleksję neuropsychiatry B. Cyrulnika na temat „ciekawego ograniczenia kondycji ludzkiej”, polegającego na tym, że „bez obecności drugiego człowieka nie możemy się stać sobą, co ujawniają badania wykazujące atrofię mózgu u dzieci, których nikt nie darzy miłością”⁴⁷. Wyniki badań wskazują na ogromną rolę środowiska społecznego i kulturowego w procesie kształtowania się mózgu – „to środowisko kształtuje mózg i nadaje formę temu, co bez niego byłoby tylko bezkształtną masą. Pod wpływem wczesnych interakcji mózg wykształca określoną wrażliwość na świat i uczy się nań reagować w określony sposób”⁴⁸. Od organizacji mózgu zależy zarówno doświadczane emocje, jak i wiedza o świecie. Neurony lustrzane wchodzą „w rezonans z gestem innej osoby, która jest dla nas ważna”⁴⁹. Wiedza ta może mieć wielką rangę w przełożeniu jej na działania edukacyjne. Budowanie klimatu bezpieczeństwa, stwarzanie okazji do doświadczeń pozwalających organizować adaptacje, wykorzystywanie zabawy, stwarzanie dobrego nastroju to tylko wybrane czynniki istotne dla uczenia się, które mogą sprzyjać rozwojowi umiejętności rozumowania oraz krytycznego myślenia, także u dzieci wieku przedszkolnym⁵⁰.

⁴⁷ Cyrulnik B. (2012). *O ciele i duszy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 19.

⁴⁸ Tamże, 32.

⁴⁹ Tamże, 154.

⁵⁰ Gazzaniga M. (2011). *Istota człowieczeństwa. Co czyni nas wyjątkowymi*. Sopot: Smak Słowa.

Literatura

1. Cyrulnik B. (2012). *O ciele i duszy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
2. Davidson, R.J., Ekman, P. (1999). *Posłowie*. W: Ekman, P., Davidson, R. J. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP.
3. Dunn, J. (1999). *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*. W: Ekman, P., Davidson, R. J. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: GWP, 1999.
4. Eisenberg, N., Valiente, C., Champion, C. (2008). *Reakcje pokrewne empatii*. W: Miller, A. G. (red.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
5. Gazzaniga M. (2011). *Istota człowieczeństwa. Co czyni nas wyjątkowymi*. Sopot: Smak Słowa.
6. Greenberg, M.T., Snell, J.L. (1999). *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego*. W: Salovey, P., Sluyter, D.J. (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
7. Harris, P.L. (2006). *Zrozumieć emocje*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP.
8. Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
9. Johnstone, T., Scherer, K.R. (2005). *Wokalne komunikowanie emocji*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP.
10. Lewis M. (2000). *Wylanianie się emocji*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. *Psychologia emocji*, Gdańsk: GWP.
11. Matczak A., Piekarska J., Studniarek E. (2005). *Skala Inteligencji Emocjonalnej Twarze SIĘ – T. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
12. Ryś, E. (2011). *Rozwój i socjalizacja emocji we wczesnym dzieciństwie*. W: Śmiałek, M.J. (red.). *Szanse i zagrożenia w procesie integracji europejskiej przestrzeni edukacji elementarnej. W stronę przywództwa*. Poznań–Kalisz.
13. Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005). *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*. W: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP.
14. Smykowski, B. (2005). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: Brzezińska, A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

KAMILA LOREK

NAUCZYCIEL (ZDOLNY) WE WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Współczesność to pojęcie, z którym kojarzą się proste, oczywiste słowa: postęp, dynamika, zmienność oraz nieprzewidywalność technologiczna i ambiwalencja obyczajowa, a terażniejszość tożsama jest z ustawicznymi zmianami cywilizacyjnymi, globalizacją kulturową i nieuniknionym postępem naukowym.

Szkoła, jako element rzeczywistości społecznej, bierze udział w procesie dynamicznych zmian społeczno-kulturowych i jest zobowiązana do dostosowania obszarów wiedzy i kierunku umiejętności zdobywanych przez uczniów do realiów otaczającego ich świata. Szeroko pojęte innowacje technologiczne i wszechobecne media, jako zmienne elementy realiów otaczającego świata, dotyczą delikatnej, „(meta)fizycznej struktury” współczesnej przestrzeni edukacyjnej¹: modyfikują jej architekturę i (pop)kulturę oraz waloryzują działalność pedagogiczną nauczycieli we współczesnej szkole. Także dynamizują wartości i cele kształcenia, uwspółcześniają treści edukacyjne (płaszczyznę wiedzy przekazywanej uczniom i kierunki rozwijanych umiejętności) oraz modernizują spektrum środków dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli.

(NIE)ZMIENNOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Specyfika każdego środowiska społecznego jest warunkowana obecnością wielu procesów: ontologicznych, edukacyjnych, kulturowych, ekonomicznych, cywilizacyjnych. Ta platforma wzajemnego przenikania się przeszłości z przyszłością, wiedzy poznanej i dopiero odkrywanej, kultury odziedziczonej i współtworzonej, ma jeden niezmienny kwantyfikator. To zmienność i niezmiennosc, stałość i przemienność, trwałość i przemijanie, a więc parametry, choć skrajnie przeciwstawne, doskonale formujące i obrazujące dynamikę i dynamizm współczesnej przestrzeni edukacyjnej.

¹ Autorem teorii przestrzeni jako kategorii w pedagogice oraz terminu: przestrzeń edukacyjna jest W. Pasterniak. Według tegoż autora przestrzeń edukacyjna jest „semantyczną [gr. sēma – „znak” → sēmantikós – „znaczący” – Kopaliniński, W. (2000), 453] rzeczywistością myślową składającą się z sądów dyrektywnych i normatywnych wskazujących na wartości” [Pasterniak, W. (1995), 18]. *Teoria przestrzeni edukacyjnej* to abstrakcyjna koncepcja określająca (meta)fizyczny obszar norm moralnych i wartości kulturowych. Jest to system pojęć naukowych oraz płaszczyzna dogmatów intelektualnych i wytworów kultury. W ujęciu pedagogicznym *przeźrzeń edukacyjna* jest teoretyczną ideą określającą sferę teorii naukowych i symboli kulturowych najcenniejszych społecznie, to system uniwersalnych znaczeń i ponadczasowych symboli mających miano kulturowo najwyższych.

Niezmienne jednak celem procesów edukacyjnych pozostaje poszukiwanie wartości i potencjałów tkwiących w każdym człowieku. Przestrzeń edukacyjna to obecność dwóch najważniejszych podmiotów: ucznia i nauczyciela, wobec tego dla nich celem procesów edukacyjnych będzie wspieranie w rozwoju ich indywidualnych predyspozycji, poszanowanie ich podmiotowości, eksponowanie ich potencjału i nieprzeciętności, przy jednoczesnym rozwoju umiejętności współpracy grupy/w grupie uczniów i nauczycieli. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, eliminowanie „barier” ich (nie)umiejętności, rozwijanie zdolności i zainteresowań jako wykładnik indywidualizacji i integracji treści kształcenia. Priorytetem zawodowym każdego nauczyciela jest przygotowanie ucznia do samodzielności intelektualnej i zawodowej, przygotowanie do aktywnego życia w społeczeństwie informacyjnym, wykształcenie zaradności edukacyjnej i życiowej.

W związku z powyższym niezbędne jest, aby oferta edukacyjna współczesnej szkoły uwzględniała tendencje nieprzewidywalnych zmian globalnych i dynamizmy technologiczne oraz konkurencyjność na rynku edukacyjno-zawodowym. To oczywiste, że najważniejszym podmiotem wykonawczym owej oferty edukacyjnej jest osoba nauczyciela. To nauczyciel jest wyznacznikiem i kreatorem uczniowskich perspektyw podmiotowo-przedmiotowych, których treścią są jego (nie)umiejętności, zdolności i aspiracje. Stwierdzenie, że tylko nauczyciel ma pełne kompetencje do tego, by odkryć i rozwijać uczniowskie talenty, kreatywność, a także (a może przede wszystkim) zdolności do autoprezentacji i autopromocji, jest ze wszech miar prawdziwe i adekwatne do (po)nowoczesnej przestrzeni szkolnej. Jeśli terażniejszość edukacyjna jest rozumiana jako orientacja na przekraczanie czasoprzestrzennych „ram” tradycyjnego procesu kształcenia, to nikt lepiej od nauczyciela nie rozumie idei tych procesów, nie zna metod, technik oraz narzędzi dydaktyczno-wychowawczych.

*Szukam nauczyciela i mistrza
niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę
niech raz jeszcze nazwie rzeczy i pojęcia
niech oddzieli światło od ciemności.*

Tadeusz Różewicz, „Ocalony”²

Jaki nauczyciel może stać się dla swojego ucznia mistrzem – autorytetem dydaktycznym, wychowawczym mentorem i etycznym przewodnikiem w zmiennych i nieprzewidywalnych „meandrach” współczesnej przestrzeni edukacyjnej? Jaki nauczyciel może posiadać umiejętność *przywracania* zatraconych (?) uczniowskich zmysłów poznawczych – rozwijania kompetencji poszukiwania uniwersalnych sensów i dostrzegania Prawdy, Dobra i Piękna wciąż obecnych w przestrzeni edukacyjnej? Jaki nauczyciel potrafi odnaleźć zagubione definicje współczesnego świata społeczno-fizycznego oraz konkurować z wielobarwnością współczesnych (multi)mediów?

Wyjątkowość postaci i zawodu nauczyciela wyznaczana jest przez tzw. allocentryzm³. Umiejętność łączenia świata dorosłego i dziecięcego, włączanie w przestrzeń rozumienia społecznego własnej przestrzeni potencjału intelektualnego – to jedno z niewielu „jąder” rozumienia, czym jest nauczanie, wychowanie, prowadzenie ucznia we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. W procesie wychowania i nauczania nauczyciel przekazuje określone prawdy społeczne, postawy kulturowe, treści etyczne i normatywne. Taka edukacyjna platforma transcendentarna (uczniowskiej wiedzy o sobie samym i świecie

² Zob. Rajca, A., Polanicki, J. (red.). *Poezja polska. Antologia* (2001). Warszawa: Wydawnictwo SARA, 520.

³ Allocentryzm – (łac. *alius* – inny) zachowanie, którego celem jest dostarczenie korzyści innej osobie; koncentracja na *innym* (*swoim, obcym*) [Okoń, W. 2004, 25]. W: Okoń, W. (2004). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

zewnątrznym) sprawia, że wartość poznawcza, dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza coraz częściej podlega innej strukturze ocen, innym pułapom ewaluacyjnym i restrykcjom walidacyjnym.

Jakie kwalifikacje i kompetencje sytuują współczesnego nauczyciela w przestrzeni wyżej wymienionych sukcesów dydaktyczno-wychowawczych? Czy powszechnie uznawane określenie: zdolny nauczyciel jest adekwatne do oczekiwań, jakie wobec osoby nauczyciela mają poszczególne środowiska społeczne? Czy posługiwanie się pojęciami: autorytet, lider, tutor, mistrz, które ze względu na założenie wyjątkowości osoby określanej w ten sposób bardzo trudno spotkać w postaci nauczyciela, nie jest zbyt krzywdzące dla współcześnie pracujących nauczycieli? Te deontyczne określenia postaci pedagogów są przecież wyjątkowe, a jak sprostać roli bycia wyjątkowym w tak trudnych realiach szkolnych jak współczesne? Zastanawiające, dlaczego tak wiele publikacji omawia postać zdolnego nauczyciela, a tak niewielu można ich spotkać we współczesnych środowiskach edukacyjnych. Analiza teoretycznie opracowanej postaci pedagoga w stosunku do jego społecznej, rzeczywistej obecności może stać się niemożliwa z powodu coraz trudniejszych definicji tego, czym jest współczesna przestrzeń edukacyjna. M. Gołaszewska⁴ udowodniła, że nauczyciel w swoich działaniach sytuuje się w trzech sytuacjach antroposferycznych (bowiem pedagogika jest określonym porządkiem antroposfery, czyli ludzkiego świata widzianego od wewnątrz): (1) w sytuacjach poznawczych, w których uczeń zadający pytania o poznanie świata i poszukujący na nie odpowiedzi postrzega nauczyciela jako autorytet poznawczy w swoim środowisku rówieśniczym i lokalnym; nauczyciel staje się źródłem refleksji aksjologiczno-filozoficznej, posiada wiedzę poznawczą, konstruuje dla ucznia odpowiednie dla niego kierunkowskazy dydaktyczne; (2) w sytuacjach działaniowych, w których nauczyciel stosuje przymus, ideę planu i celu, a jego zachowania reaktywne mają na celu jedynie wywołanie pozytywnych zmian, pomimo obecności obowiązku lub powinności uczniowskiej; (3) w sytuacjach transcendowania, w których nauczyciel i uczeń przekraczają własne granice (samych siebie) wartości poznawczych i społecznych, projektując (w przypadku ucznia często nieświadomie) progresję aksjologiczną będącą fundamentem autorytetu w każdej postaci.

Czy osoba zdolnego nauczyciela nie powinna być warunkowana określonymi pytaniami, wątpliwościami, kontrowersjami, tak by to pojęcie miało wartość paradygmatu/dyskursu naukowego? Literatura przedmiotu najczęściej definiuje pojęcie zdolnego nauczyciela jako takiego, który ma oryginalne pomysły na tematykę lekcji i nieszablonowe ćwiczenia, a projektowane przez niego zadania praktyczne mają szansę rywalizować z atrakcyjnością uczniowskiej rzeczywistości pozaszkolnej. Jego praca dydaktyczno-wychowawcza przybiera wartość uczniowskich sukcesów edukacyjnych, natomiast jego umiejętności i aspiracje determinują podmiotowo-przedmiotowe zmiany w szkołach. Inicjatywy zdolnego nauczyciela napędzają swoiste „perpetuum mobile” nieuniknionych innowacji edukacyjnych, a jego autorskie projekty edukacyjne zawierają innowację dydaktyczno-wychowawczą. Dla niego praca zawodowa nie sprowadza się jedynie do obowiązku, ale staje się życiowym spełnieniem, bowiem współpraca z „trudnym” wychowawczo i dydaktycznie środowiskiem uczniowskim jest dla niego największą satysfakcją zawodową. Jak daleko obecność/realizacja takiego społeczno-zawodowego ideału/wzorca jest możliwa do zrealizowania w obecności deontycznej? Czy warunkiem są style pracy dydaktycznej i wychowawczej tego idealnego nauczyciela (autokratyczny, demokratyczny, autorytarny)? W jakim stopniu taki idealizm personalno-zawodowy konstruuje kwalifikacje i kompetencje często przereklamowane w literaturze przedmiotu⁵? Warto więc podjąć próbę zobrazowania, kim i jaki jest zdolny nauczyciel.

⁴ Zob. Gnitecki J. (1995). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 51-52.

⁵ Posługując się podstawową literaturą, kanonem pedagogicznym, autorka wytypowała kilkanaście zróżnicowanych kwalifikacji (formalne, rzeczywiste, ponadzawodowe, kluczowe, perspektywiczne, nowoczesne, ogólnozawodowe, specjalistyczne, o orientacji technologicznej, o orientacji humanistycznej, fizyczne, zdrowotne, społeczno-moralne, zadaniowe) oraz kompetencje (moralne, transgresyjne, praktyczne, metodyczne, techniczne, realizacyjne, merytoryczne, kluczowe, bazowe, pożądane, adaptacyjne, poznawcze, diagnostyczne, interpretacyjne, komunikacyjne, dydaktyczne, wychowawcze, kulturowe, społeczne, informatyczne, językowe, prakseologiczne, teleologiczne, autokreacyjne, innowacyjne, aksjologiczne).

W ujęciu leksykalnym zdolności to atrybuty osobowościowe nauczyciela, jego ponadprzeciętne umiejętności dydaktyczno-wychowawcze wykorzystywane w podejmowanych przez niego działaniach edukacyjnych⁶. Zdolności – określane często jako umiejętności ponadnormatywne – są cechami osobowościowymi nauczyciela warunkującymi wysokie osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze (nowoczesne sposoby realizowania zadań zawodowych oraz innowacyjne rozwiązywanie różnego rodzaju problemów dydaktyczno-wychowawczych). Oczywiście zdolności nie są gwarantem wybitnych osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela, lecz są potencjałem – szansą i możliwością osiągnięcia szeroko pojętego sukcesu edukacyjnego. Ich merytorycznym zamiennikiem w literaturze pedeutologicznej jest kategoria: wysokie kompetencje nauczycielskie, oznaczająca „zdolności i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”⁷. To spektrum predyspozycji osobowościowych i zainteresowań nauczyciela, integracja wiedzy i umiejętności praktycznych, suma kwalifikacji zdobywanych w toku kształcenia wraz z zakresem zdobywanych uprawnień do wykonywanego zawodu⁸. Kompetencje nauczycielskie bywają również uważane za „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”⁹. Ich „kwantyfikatorami” mogą być kategorie: *skuteczność* i *efektywność* działań edukacyjnych nauczyciela, *prestż* zawodowy i *autorytet* osobisty oraz *nauczycielski sukces* dydaktyczno-wychowawczy.

Czy zjawisko zdolności nauczycielskich można zamknąć w określonych ramach analizowanych i projektowanych definicji i koncepcji teoretycznych? Dlaczego literatura przedmiotu w takim samym stopniu nie poświęca miejsca także nieumiejętnościom nauczycielskim, a więc nieobecności owych zdolności (choć sam fakt nieobecności jest teoretyczną nieprawdą, bowiem nie istnieje realnie nauczyciel nie posiadający żadnych umiejętności)? Czy ideowe ramy zdolności nauczycielskich powinny być wyznaczone przez powszechnie znane kategorie pedeutologiczne: kwalifikacje, kompetencje i cechy osobowościowe? Definicja normatywna i rzeczywisty wymiar zdolności nauczyciela wyznaczone są horyzontalną i wertykalną perspektywą jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. „Wymiar horyzontalny wiąże się z (...) kontekstem edukacyjnym, w jakim działa nauczyciel. Stanowią go ogólnoswiatowe trendy edukacyjne, polityka edukacyjna państwa i szkoły, uwarunkowania społeczno-kulturowe, a więc te wszystkie czynniki, które warunkują działania nauczyciela «tu i teraz». Odmienną perspektywą pracy nauczyciela jest wymiar wertykalny, czyli przeszłe i przyszłe działania oraz doświadczenia edukacyjne”¹⁰. W związku z powyższym definicyjne ramy zdolności nauczycielskich wyznaczone są przez aktualną politykę oświatową: standardy edukacyjne, treść dokumentów normatywnych. Czy ideologiczne tezy projektów edukacyjnych i standardy oświatowe akcentują w swoich teoriach fenomen ponadnormatywnych umiejętności nauczycieli? Czy metodyka nauk pedagogicznych poświęca wystarczająco dużo uwagi osiągnięciom edukacyjnym zdolnych nauczycieli? Merytoryczne założenia współczesnej pedeutologii akcentują (złudną – K. Lorek) tezę, iż (teoretycznie) każdy nauczyciel powinien legitymować się wysokimi kompetencjami – zdolnościami dydaktycznymi i/lub wychowawczymi, natomiast projektowane i realizowane przez niego działania edukacyjne powinny charakteryzować się twórczością pedagogiczną i innowacyjnością metodyczną. Czy te teoretyczne idee (pedeutologiczne

⁶ Szewczuk, W. (1998). *Zdolności*. W: Szewczuk, W. (red.). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, 1106.

⁷ Kozak, E. (2009). *Nauczyciel, jako dydaktyk, opiekun i wychowawca*. W: Popek, S., Winiarz, A. (red.). *Nauczyciel. Zawód; powołanie; pasja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 158.

⁸ Muchacka, B., Szymański, M. (2008). *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*. W: Muchacka, B., Szymański, M. (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 42.

⁹ Prucha, J. (2006). *Pedeutologia*. W: Śliwerski, B. (red.). (tłum. B. Śliwerski). *Pedagogika*. Tom II. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk: GWP, 306.

¹⁰ Tabor U. (2009). *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 39.

truizmy) znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości edukacyjnej? O paradoks! Zjawisko zdolności nauczycielskich nadal pozostaje merytorycznym i metodycznym wyzwaniem dla współczesnej pedeutologii, ponieważ w dalszym ciągu stosunkowo niewiele analiz badawczych i publikacji naukowych dotyczy fenomenu zdolności nauczycielskich jako kategorii deontycznej. Zdolny nauczyciel może stanowić podmiot innowacji edukacyjnej (w wymiarze horyzontalnym), w efekcie stając się praktycznym sprawcą innowacji w przestrzeni edukacyjnej – uwidocznionych w postawach dydaktyczno-wychowawczych jego uczniów. W związku z powyższym, dla zrozumienia fenomenu zdolności nauczycielskich istotniejszy jest horyzontalny wymiar jego pracy dydaktyczno-wychowawczej przyjmujący postać rzeczywistych działań wobec uczniów. Takie działania nauczycielskie doskonale wyznacza pedagogika prakseologiczna, której głównym przesłaniem jest nie tylko zwiększenie skuteczności działań pedagogicznych (celów i warunków), ale przede wszystkim wypracowanie określonych wskazówek – dyrektyw prakseologicznych. Pedagogika prakseologiczna, mająca orientację pragmatyczną, zadaniową, dyrektywną, sytuacyjną i synergetyczną wyznaczyła prakseologiczny paradygmat autorytetu nauczyciela, który na poziomie zdolnego nauczyciela oznacza obecność: (1) autorytetu dokonującego zmiany w rzeczywistości pedagogicznej; (2) autorytetu w wymiarze teleologicznym, tzn. mającego jasno wytyczony i określony cel; (3) autorytetu ułatwiającego podejmowanie decyzji w określonych systemach normatywno-etycznych; (4) autorytetu istniejącego w działaniu podmiotowo-przedmiotowym, tj. relacji między nauczycielem a uczniem czynnie działającym; (5) autorytetu obecnego w działaniu podmiotowo-operacyjnym, tj. relacjach między uczniem działającym a działaniami operacyjnymi podejmowanymi przez nauczyciela; (6) autorytetu określającego techniczne i instrumentalne działania nauczyciela; (7) autorytetu będącego poznawczo-informacyjnym wymiarem działania pedagogicznego; (8) autorytetu wpływającego na organizację pedagogicznego działania nauczyciela; (9) autorytetu obecnego w dyrektywach sprawnego działania; (10) autorytetu ukazującego wpływ działań pedeutologicznych w różnych przestrzeniach szkolnych.

Pedagogika prakseologiczna w swojej refleksji wyznaczyła nauczycielowi rolę autorytetu szkolnego, wychowawczego i naukowego. Ta płaszczyzna afirmacji postaci nauczyciela, według ponowoczesnej edukacji alternatywnej, zadecydowała o obecności relatywizmu pedagogicznego, odważnej krytyce powszechnego dydaktyzmu szkolnego i coraz powszechniejszej negacji nauczycielskiego autorytaryzmu rozumianego właśnie jako autorytet nauczycielski¹¹.

Taka perspektywa intelektualnej analizy pozwala zwrócić uwagę na fakt, iż zdolności nauczycielskie urzeczywistniają się w relacjach podmiotowych, w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, będąc potrzebami relatywizowanymi kulturowo oraz indywidualnymi oczekiwaniami uczniów. Natomiast pedagogiczna rola zdolnego nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej powinna być wyznaczana i warunkowana podmiotowością ucznia. Nie ulega wątpliwości, iż niemalże każdy uczeń ma swoje własne/swoiste/subiektywne wyobrażenie zdolnego nauczyciela (mądrego wychowawcy, dobrego dydaktyka), stawiając mu określone (indywidualizowane) wymagania, dlatego próba definicji zdolności nauczycielskich niejako wymyka się jednoznacznym projektom i koncepcjom. Pojęcie to jest relatywizowane subiektywnymi oczekiwaniami i potrzebami ucznia (jego szeroko pojętą dojrzałością, jego aspiracjami edukacyjnymi i doświadczeniami życiowymi). W związku z powyższym próba zdefiniowania osoby zdolnego nauczyciela nie może sprowadzać się do wizerunku tegoż nauczyciela, jako „(...) «wszechstronnego erudyty» ani do posiadacza «perfekcyjnej sprawności instrumentalnej», ani do osoby, która jest potwierdzeniem struktury cech wybitnych nauczycieli. Dobry nauczyciel to przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, **niewpewna osobowość**, kultuwująca w sobie to, co

¹¹ Ptak, M. M. (2011). *O nauczycielu... w drodze do pedagogicznej roli*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. Poznań-Kalisz.

sprawia, że jest **dla ucznia osobą znaczącą, ważną, niestandardową**. (...) Efektywny nauczyciel nie jest «technikiem», skutecznie stosującym wyuczone metody i środki. Jest on **indywidualnością** [podkreślenia – KL], świadomie posługującą się własnym zasobem intelektualnym (...)”¹². Niezmiennie, swoistym „papierkiem lakmusowym” (a więc podmiotem lakmusowym) dla kompetencji nauczyciela pozostaje uczeń, nieustannie weryfikujący nauczycielski autentyzm i uczciwość, sprawdzający wiedzę i umiejętności, (pod)świadomie oceniający merytoryczną jakość i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Uogólniając, o zjawisku indywidualnych zdolności nauczyciela świadczyć powinna niezwykle subiektywna i zindywidualizowana uczniowska ocena jego umiejętności i cech osobowościowych, zazwyczaj przybierająca wymiar sympatii, szacunku dla jego osoby oraz podziwu jego umiejętności.

Konteksty interpretacyjne fenomenu zdolności nauczycielskich są zmienne i relatywizowane specyfiką współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Na pedagogicznej drodze do stawania się zdolnym nauczycielem uznane i cenione przez uczniów pozostają niezmiennie cechy osobowościowe i umiejętności nauczyciela. To one warunkują autorytet i prestiż osoby, rozumiane jako merytoryczna uczciwość w procesie kształcenia, wychowawczy autentyzm, pedagogiczna szczerłość w relacjach interpersonalnych na wszystkich poziomach edukacji. Dydaktyczny wizerunek zdolnego nauczyciela wyznaczają takie kategorie pedagogiczne jak kreatywność metodyczna i innowacyjność przedmiotowa, które mają swój wykładnik w uczniowskim zaangażowaniu, w obecności procesu samouczenia i rozbudzonej ciekawości dotyczącej samodzielnego poznawania nowych zagadnień teoretycznych. Oczywisty wydaje się fakt, iż to najzdolniejsi nauczyciele wiedzą/rozumieją, iż działania dydaktyczno-wychowawcze powinny stać na fundamencie pasji uczniowskiej, radości z faktu obecności na zajęciach, uczniowskiej gotowości do pokonywania barier intelektualnych i zdobywania wiedzy, której praktyczne zrozumienie dokona się dopiero za kilka lat.

KIM STAJE SIĘ ZDOLNY NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ?

Zmienne i ambiwalentne okoliczności przestrzeni edukacyjnej oraz sytuacja zagubienia emocjonalnego i moralnego współczesnego ucznia wobec dokonujących się lokalnych i globalnych przemian cywilizacyjno-kulturowych determinują rosnącą społeczną świadomość znaczenia wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych jako szeroko pojętych konsekwencji procesów edukacyjnych. Wymaga to refleksji nad nowym modelem nauczyciela i wychowawcy oraz innowacyjnymi sposobami nauczania i wychowania w zakresie metod, form i środków dydaktycznych. Czy współczesna pedagogika jest przygotowana na takie podmiotowe zróżnicowanie edukacyjne? Jedno ze źródeł odpowiedzi na ten dylemat może stanowić tzw. refleksja pedagogiczna. Refleksja poszukująca wartości, które w poziomach: horyzontalnym, wertykalnym, edukacyjnym wyznaczają nowe trendy nie tylko uczniom, nie tylko nauczycielom, ale także dydaktyczno-wychowawczym tezom instytucjonalno-programowym. Wartości, które mogą sprawić, że edukacja szkolna osiągnie oczekiwany pułap edukacji życiowej – poszukującej, interpretującej, analizującej, jednocześnie tolerancyjnej dla *inności*, odmienności i nieszablonowości. Według autorki taki warunek doskonale spełnia teoria J. Gniteckiego, proponująca osiem etapów refleksji pedagogicznej¹³: (1) etap refleksji oparty na mądrości wychowania – najpowszechniejszy na poziomie szkoły podstawowej – warunkowany przekazem wiedzy kulturowej, religijnej, tj. mądrości przeszłych pokoleń rozumianej jako dziedzictwo społeczne, współcześnie określane jako enkulturacja;

¹² Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 55.

¹³ Gnitecki J. (1995). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 25-30.

to postfiguratywna¹⁴ kultura w przestrzeni edukacyjnej, w której uczniowie prezentują dojrzałość moralną na poziomie stadium kary i posłuszeństwa (stadium przedkonwencjonalne J. Piageta i L. Kohlberga); (2) etap refleksji zwanej pedagogiką – powszechny na etapie edukacji gimnazjalnej – jako edukacja polegająca na etapowym dochodzeniu od niewiedzy do wiedzy, na poznawaniu kultury przez naturę i jej naśladownictwie; to typ społeczności uczniowskiej, w której działania dydaktyczno-wychowawcze są wyznaczone przez relatywizm instrumentalny (stadium przedkonwencjonalne J. Piageta i L. Kohlberga); (3) etap pedagogiki inspirowanej (myślą filozoficzną, psychologiczną, prakseologiczną, socjologiczną, antropologiczną, aksjologiczną, ideologiczną, światopoglądową itp.) – powszechny na etapie edukacji ponadgimnazjalnej – to refleksja pedagogiczna, w której nauczyciel (najpełniej określony przez J. Herbarta i J. Deweya) mający szeroką wiedzę humanistyczną, wykorzystując treści etyczno-filozoficzne wprowadza w działania zawodowe *constans* pomiędzy dydaktyką a wychowaniem; to kultura edukacyjna kofiguratywna, kształtująca społecznie ucznia przestrzegającego prawa i porządku, dla roli „dobrej uczennicy/dobrego ucznia” (stadium konwencjonalne J. Piageta i L. Kohlberga); (4) etap pedagogiki czystej – samodzielnie poszukującej drogi własnego rozwoju – to etap kształcenia akademickiego, autonomii intelektualnej, konstruowania autorytetu środowiskowego i poszukiwania przestrzeni edukacyjnej dla realizacji indywidualnych marzeń zawodowych; to środowisko uczniowskie na poziomie stadium postkonwencjonalnego, w którym istnieje swoista równowaga pomiędzy procesem nauczania i uczenia się, wynikająca ze stadium legalizmu, tj. akceptacji określonych norm edukacyjno-społecznych (stadium postkonwencjonalne J. Piageta i L. Kohlberga); to sfera pedagogiki, w której nauczyciel staje się pedagogiem-praktykiem i pedagogiem-teoretykiem; (5) etap pedagogiki inspirowanej, będącej inspiracją dla nauk humanistycznych – etap konstruowania nowej postaci obecności społecznej, tj. roli rodzicielskiej, zawodowej, kulturowej; to inspiracja pedagogiczna, ale i dla pedagogiki, gdyż to postkonwencjonalne stadium świadomego konstruowania zasad moralnych kształtujących wizerunek dojrzałej roli społecznej; (6) etap refleksji uniwersalistycznej – etap refleksyjny według J. Gniteckiego, jako jeden z pierwszych tylko teoretycznych, gdyż warunkowany jest prognozami wychowawczymi, projektami edukacyjnymi dotyczącymi nieokreślonej przyszłości, a więc zawierającymi o wysokim stopniu braku realizacji; to hipoteza uczniowskich umiejętności i uzdolnień, a także rozszczeniowych prognoz kwalifikacji i kompetencji nauczycielskich; to początek teoretycznej obecności zdolności nauczycielskich – wysublimowanych, zidealizowanych, poddanych inkluzji; (7) etap refleksji transcendentalnej – idea pedagogiczna, w której wiedza i kultura są warunkowane najważniejszymi aksjomatami kulturowymi: Prawdą, Dobrem i Pięknością; ta teoretyczna przestrzeń pedagogiczna to symbolika ideału nie tylko nauczycielskiego, ale i postaci ucznia warunkowanej marzeniem nauczycielskim, rodzicielskim, a także politycznym; (8) etap refleksji pedagogiki transcendentalno-uniwersalistycznej – opisywanej i interpretowanej kwantifikatorami: „wszystko co jest, staje się i ma być”; to czysta postać najważniejszego sensu życia, niezależnego od miejsca urodzenia, pochodzenia, statusu geopolitycznego, a warunkowana jedynie fenomenem narodzin, życia ziemskiego i tego, co po nim.

Powyzszą gradację refleksji pedagogicznej według J. Gniteckiego doskonale uzupełniają stadia przed-, post- i konwencjonalne dotyczące roli nauczyciela (według koncepcji rozwoju intelektualnego i moralnego J. Piageta i L. Kohlberga). Stadium przedkonwencjonalne wyznacza nauczycielskie wchodzenie w rolę zawodową, stadium konwencjonalne, jest rozumiane jako pełna akceptacja siebie w roli nauczyciela, natomiast stadium postkonwencjonalne jako twórcze przekraczanie roli nauczycielskiej. W te trzy stadia precyzyjnie wpisuje się współczesna procedura awansu zawodowego nauczyciela od

¹⁴ Kultura postfiguratywna – według antropolog M. Mead to kultura, w której młodsze pokolenia przyswajają wzorce kulturowe od pokoleń starszych; typ kultury specyficzny dla dominujących społeczeństw tradycyjnych, społeczności małych i odrębnych kulturowo. Pobrano z: http://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_postfiguratywna, stan z dnia 2013-08-28].

etapu nauczyciela kontraktowego, przez mianowanego do dyplomowanego. I. Kant pytał: „Co mogę wiedzieć? Co powinienem czynić? Na co mogę mieć nadzieję? Kim jest człowiek?”¹⁵. Po transpozycji pedagogicznej te pytania odzwierciedlają maksymę K. Jaspersa: „To, kim jestem, nigdy nie jest czymś, co posiadam, ale pozostaję zawsze tym, czym mogę być. Gdybym wiedział, kim autentycznie jestem, to nie byłbym sobą, gdyż w czasowym istnieniu uprzytomniam sobie tylko jedno zadanie”¹⁶. To przykład transcendencji aksjologicznej (*transcendere* – przekraczać), która doskonale uświadamia, jak złożonym zagadnieniem jest istota pojęcia zdolny nauczyciel. Implementacja naukowych teorii i praktyk życiowych, angelizacja¹⁷ ontologicznej postaci nauczyciela wobec jego fizycznych niedoskonałości i nieumiejętności to platforma, na której są konstruowane teoretyczne i praktyczne synonimy zdolności nauczycielskich. Kto zatem powinien mieć prawo do ich stanowienia, co powinno być wyznacznikiem ich obecności, jakimi ocenami i parametrami je wartościować i klasyfikować? Taki filozoficzny poziom analizy pedeutologicznej staje się coraz częściej powszechny, gdyż współczesne realia dydaktyczne podlegają niestety skutkom „rewolucji informatycznej”. Wirtualizacja przestrzeni zawodowej, powszechność wirtualnych operacji bankowych, wirtualne sytuowanie potencjału intelektualnego to tylko niektóre symptomy wirtualizacji przestrzeni edukacyjnej. W jakim stopniu proces ten może stanowić zagrożenie dla rangi i roli nauczyciela zdolnego?

Skutki „rewolucji informatycznej” zdominowały przestrzeń życia społecznego barwną paletą nowinek technologicznych i powszechną obecnością wszelkiego rodzaju gadżetów: laptopów, tabletów, smartfonów – narzędzi osobistych o praktycznie nieograniczonych funkcjach i możliwościach. Internet, zamknięty w przedmiotowych ramach telefonów i komputerów, za sprawą nieocenionych walorów poznawczych, zdominował współczesną rzeczywistość edukacyjną. Coraz częściej elektronika i technologia internetowa stają się dla uczniów i nauczycieli narzędziami rozwijania zdolności i zainteresowań oraz instrumentem umożliwiającym publikację i promowanie talentów oraz osiągnięć. Internet, stając się płaszczyzną rozrywki i wirtualnych spotkań towarzyskich, zrewolucjonizował dotychczasowe, społeczne rozumienie relacji interpersonalnych – w jego przestrzeni coraz częściej lokowane są znajomości, sympatie, przyjaźnie. Tzw. portale społecznościowe (np. Facebook) stały się wirtualną płaszczyzną spotkań, natomiast czaty i komunikatory (np. Skype) codziennymi narzędziami pośredniczącymi w nieograniczonych geograficznie i ekonomicznie rozmowach i debatach. Międzypokoleniowa wymiana poglądów i jednostkowych doświadczeń coraz częściej odbywa się za pomocą instrumentów informatycznych (telefon, smartfon, tablet, laptop, Internet). Nie ulega wątpliwości, iż w takich okolicznościach, nauczyciel pracujący w tradycyjnej szkole przestaje być dla uczniów „monopolistą” wiedzy i umiejętności. Współcześnie nauczyciele, istniejąc „(...) w świecie tak silnie nasyconym nowoczesną techniką, w warunkach coraz bardziej ekspansywnego uwodzenia młodych przez różnorodne wzorce popkultury, z udziałem wszechobecnych mediów i natarczywej reklamy (...)”¹⁸, zmuszeni są sprostać coraz trudniejszemu zadaniu aktualności dydaktycznej i autentyczności wychowawczej wobec uczniów. Coraz częściej atrakcyjność intelektualna nauczycieli konkuruje z atrakcyjnością (pop)kulturową multi-mediów, które (niezależnie od wartościowania i oceny ich walorów dydaktyczno-wychowawczych) stają się dla młodzieży istotnym medium – nośnikiem wiedzy i umiejętności. Internet staje się dla współczesnego ucznia ważniejszym źródłem informacji – wirtualną „encyklopedią” wiedzy teoretycznej, „platformą” publikacji naukowych, „biblioteką” literatury fachowej, pięknej, popularnej. O paradoks! Tak nieograniczony dostęp do informacji i wiedzy teoretycznej może generować wśród wielu młodych ludzi

¹⁵ Kierepko, M. (2005). *Historia filozofii w pigułce*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 12.

¹⁶ Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: PIW.

¹⁷ Idealizacja, nadawanie cech (nierealnych) ideałów – przymiotów transcendentnych, nadprzyrodzonych umiejętności.

¹⁸ Szymański, M. J. (2008). *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*. W: Muchacka, B., Szymański, M. J. (red.). *Szkola w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 20.

(nie)umiejętność wartościowania informacji, (nie)kompetencję w ocenie ich przydatności, a w rezultacie (nie)zdolność ponoszenia szeroko pojętej odpowiedzialności za dokonywane wybory (indywidualne i zespołowe, życiowe i edukacyjne). Taka edukacyjna obecność w takiej wirtualnej przestrzeni edukacyjnej zawiera w sobie bardzo niebezpieczne zjawisko – nieobecność podmiotową. Fizyczny brak dorosłego człowieka, fizyczna nieobecność osoby nauczyciela może stać się źródłem nieprzewidywalnej w swoich skutkach społecznej asertywności, rozumianej jako wyindywidualizowanie fizyczne, osobowościowe, kulturowe, ale przede wszystkim rodzinne. To zapowiedź pedagogicznej nieobecności nie tylko nauczyciela, ale również autorytetu, mentora, lidera, który, będąc edukacyjnym „podmiotowym wektorem”, potrafi lokować sens pracy dydaktycznej w perspektywie uczniowskich umiejętności w aspekcie analizy i wartościowania ogólnodostępnych informacji oraz refleksji szerokiego spektrum wiadomości i komunikatów medialnych.

Nauczyciel (zdolny) we współczesnej przestrzeni edukacyjnej coraz częściej staje się postacią, od której kultura społeczna wymaga niezwyklej operatywności (intra)interpersonalnej, wszechstronności dydaktycznej oraz kreatywności kulturowej. Czy zatem bez przymiotnika: zdolny nauczyciel będzie umiał/potrafił sprostać takim społecznym oczekiwaniom/wymaganiom? Nieprzewidywalność i zmienność cywilizacyjna pozwala niestety konstruować prognozę, że zdolny nauczyciel to pojęcie, które w najbliższej przyszłości będzie musiało poddać się pełnej transformacji nie tylko deontycznej, ale i teoretycznej, a przede wszystkim kulturowej. Zapewne będzie miało to wpływ na społeczne zainteresowanie zawodem nauczyciela. Zapewne ośrodki akademickie mające wydziały pedagogiczne będą musiały zanalizować specyfikę pedagogicznego kształcenia akademickiego, gdyż w zdolny nauczyciel przyszłości to postać prezentująca nie wysoki poziom wiedzy merytorycznej, ale umiejętność autorskiego projektowania i indywidualizacji procesu nauczania i uczenia się.

Literatura

1. Gnitecki, J. (1995). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
2. Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
3. Kierepko, M. (2005). *Historia filozofii w pigułce*. Wrocław: Astrum.
4. Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Świat Książki.
5. Kozak, E. (2009). *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca*. W: Popek, S., Winiarz, A. (red.). *Nauczyciel. Zawód; powołanie; pasja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
6. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
7. Muchacka, B., Szymański, M. (2008). *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*. W: Muchacka, B., Szymański, M. (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
8. Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
9. Pasterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego.
10. Prucha, J. (2006). *Pedeutologia*. W: Śliwerski, B. (red.) (tłum. B. Śliwerski). *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk: GWP.
11. Ptak, M. M. (2011). *O nauczycielu... w drodze do pedagogicznej roli*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. Poznań-Kalisz.
12. Różewicz, T. (1921). *Ocalony*. W: Rajca, A., Polanicki, J. (red.). *Poezja polska. Antologia (2001)*. Warszawa: Wydawnictwo Sara.
13. Szewczuk, W. (1998). *Zdolności*. W: Szewczuk, W. (red.). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
14. Szymański, M. J. (2008). *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*. W: Muchacka, B., Szymański M. J. (red.). *Szkoła w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Śmiałek, M. J. (2008). *Zjawisko przywództwa w relacjach podmiotów przestrzeni (zawsze) edukacyjnej*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (Inspiracje...)*. Kalisz-Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.
16. Tabor, U. (2009). *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

MICHAŁ STYCZYŃSKI

ROZWÓJ ZMYŚLU KRYTYCZNEGO UCZNI WYZNACZNIKIEM PROFESJONALIZMU ODDZIAŁYWAŃ NAUCZYCIELA

Człowiek egzystuje w konkretnym czasie i przestrzeni. W tę czasoprzestrzenność ludzkiego życia wpisane są jej różne wymiary, wśród których nie można pominąć przestrzeni zarezerwowanej dla wszelkich działań skupiających się na szeroko pojętym formowaniu człowieka. Działalność edukacyjna stanowi zawsze jeden z istotniejszych obszarów o szczególnie doniosłym znaczeniu, tak w skali społecznej, jak i indywidualnej, odnoszącej się do konkretnej osoby, na której skupia się proces formacji.

Proces edukacyjny dokonujący się w dzisiejszych czasach każe zwracać coraz baczniejszą uwagę na odpowiednie metody nauczania, a przede wszystkim na kompetencje odpowiedzialnych profesjonalistów pracujących w obszarze dydaktyczno-wychowawczym. Kompetentny nauczyciel jest profesjonalistą, który potrafi obserwować oraz diagnozować współczesne konteksty edukacyjne. Pojawia się więc dość istotne pytanie dotyczące najbardziej adekwatnych form kształcenia i wychowywania: w jaki sposób wychowywać i kształcić ucznia tak, aby sprostać potrzebom nowego czasu?

Uważna obserwacja przestrzeni edukacyjnej w ostatnich dwudziestu latach przekonuje o ogromnych zmianach w samym kształceniu i jego efektach. Taki czas wielkich zmian niejako wymusza niezbędną i specyficzną metodykę nauczania kompetentnego, bazującego na rozwoju u ucznia **myślenia krytycznego**, na budzeniu u niego świadomości wielokulturowości oraz na opanowywaniu pewnych ważnych umiejętności bazowych, nie wyłączając czynników afektywnych i społecznych, które bezpośrednio wpływają na kształtowanie się przestrzeni edukacyjnej¹.

Niewątpliwie jedną z podstawowych kwestii poruszanych w kontekście procesu edukacyjnego, o czym przypomina w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, jest tworzenie okazji do rozwijania i usprawniania **zmysłu krytycznego** u dzieci i młodzieży.² W tej sytuacji warto również zastanowić się nad skutecznymi strategiami stosowanymi w procesie nauczania w celu rozwijania zdolności krytycznego myślenia przez nauczycieli.

¹ Por. Lieberman, A., Miller L. (2000). *Teaching and teacher development. A new synthesis for a new Century* W: Brandt, R. S. (red.). *Education in a new era*. Alexandria: ASCD, 48.

² Delors, J. (red.) (2005). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma, 135.

Edukacja oferowana młodemu wymaga kompetentnych nauczycieli, którzy potrafią korzystać z odpowiedniej bazy edukacyjnej. Styl życia, szereg nieogarnionych nowości, z których coraz częściej korzystamy, medialny, polityczny, społeczny i ekonomiczny chaos, zagrożenia cywilizacyjne – wszystko to domaga się pewnych procesów edukacyjnych, poprzez które młody człowiek będzie się uczył życia w sposób świadomy, z możliwością zastosowania wielorakich rozwiązań napotkanych problemów, nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w codziennym życiu. W tym celu należy skupić się na poszukiwaniu nowych metod działania w celu swobodnego przekierowania procesu dydaktycznego. Wydaje się być słuszną tezę Roberta Liebmana: „tradycyjna szkoła powinna zmieniać się, zmierzając ku Odrodzeniu, gdzie osoby mogą poszukiwać sensu własnego życia, gdzie mogą zadawać pytania dotyczące własnej egzystencji, gdzie wreszcie będą się stawać współtwórcami i interpretatorami informacji”³.

Z tym stwierdzeniem współbrzmia słowa cytowanego już Raportu o edukacji w XXI wieku, który podkreśla szczególną rolę rozwoju myślenia krytycznego, również w odniesieniu do nauczycieli: „jeżeli uczniowie powinni nabyć nowe jakości w sferze autonomii, kreatywności oraz ciekawości w nabywaniu i kompletowaniu wiedzy, nauczyciele winni za wszelką cenę próbować wprowadzać w procesie nauczania odpowiedni dystans między szkołą a środowiskiem w taki sposób, aby skutecznie wpływać na tworzenie u dzieci i młodzieży wielu okazji do kierowania się odpowiednim krytycznym osądem”⁴.

W skomplikowanej przestrzeni dzisiejszego świata trzeba zadbać o odpowiedni czas i metodyczne działanie w celu odpowiedzialnego i odpowiadającego zaistniałym sytuacjom tworzenia dojrzałych, krytycznych sądów w umysłach młodych ludzi.

POSTULAT DOGMATYZMU EDUKACYJNEGO

Określenie: dogmatyzm kojarzy nam się z czymś stałym, pewnym, niezachwianym oraz obligatoryjnym. Dogmatyzm edukacyjny odnosi się ściśle do metodologii pedagogicznej potrzebnej do przekazania odpowiednio sformułowanych treści. „Od kultury greckiej aż do początków czasów współczesnych metody pedagogiczne odnosiły się często do statycznej i autorytatywnej koncepcji kultury oraz do pewnej naukowej i antyhistorycznej koncepcji człowieka”⁵. Proces nauczania widziany w taki sposób polegał przede wszystkim na przekazywaniu treści o charakterze literackim językiem mówionym lub pisanym. Wewnętrzna logika przekazywanych treści miałyby determinować formy i metody, jak również odpowiedni czas, w którym należy je realizować⁶.

Czy dogmatyzm edukacyjny jest dobrą propozycją przekazywania wiedzy? Czy wspomaga i rozwija myślenie krytyczne ucznia? Czy w ogóle umożliwia otwartą dyskusję na tematy związane z problemem odpowiednio pojętego krytycyzmu w nauczaniu?

Przy uważnej analizie problemu można dostrzec wiele momentów w praktyce edukacyjnej, które nawiązują do dogmatyzmu. Przewiduje on przecież pewne normy, według których należy postępować i na które należy zwracać baczną uwagę w celu osiągnięcia określonych celów.

Trzeba jednak również zauważyć, iż dogmatyzm może stać się degeneracją dobrego i odpowiedniego poznania, dokonującego się w umyśle uczącego się. Pasywne przyswajanie koncepcji i pojęć podawanych z zewnątrz, uważanych jednocześnie za jedyne odpowiadające prawdzie ostatecznej, wymagają przyjmowania ich bez możliwości przedstawiania indywidualnych opinii dotyczących danej kwestii⁷.

³ Liebmann, R. (1993). *Perceptions of Human Resource Developers as to the Initial and Desired States of Holonomy of Managerial and Manual Employees*. New York, 237.

⁴ Delors, J. (red.). *Nell'educazione un tesoro*, (2005). 135.

⁵ Tommasi, T. (1965). *Il metodo nella storia dell'educazione*, Torino, 5-6.

⁶ Tamże.

⁷ de Santis, D. (2008). *Il pensare da sé*. W: Laneve, C. (red.), *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopia*, Roma, 201.

Zewnętrzne źródło jedynej prawdy jest często odbierane jako pewna wszechwiedza, która jest niezawodna, nieomylna i bezdyskusyjna. Niebezpieczeństwo takiej postawy może doprowadzić do sytuacji, w której człowiek nie potrafi myśleć i często nie może myśleć na skutek narzuconych z zewnątrz sztywnych, schematycznych pojęć, które mają kształtować to, co w człowieku określa się terminem *forma mentis*⁸. Dogmatyzm edukacyjny odnosi się bezpośrednio do teorii psychologicznych. Można tutaj wyróżnić kilka istotnych cech charakteryzujących towarzyszących tej formie przekazywania treści: (1) swoiste zamknięcie mentalne polegające na dyskredytowaniu wszelkich nowych form przekazu treści ze względu na obowiązujące i sprawdzone już formy; koncentrowanie się na własnej opinii bez otwartości na nowe konstruktywne rozwiązania; (2) tendencja do radykalnego postrzegania kontrowersyjnych problemów; (3) uporczywość dogmatyzowania, tendencja do tworzenia sztywnych, odpornych na zmianę przekonań; (4) tendencja do wykluczania innych ze względu na prezentowane przez nich opinie; (5) potrzeba szybkiego i definitywnego rozwiązywania problemów bardziej złożonych i wymagających dłuższej refleksji⁹.

Wyżej wspomniana forma wpływania na cały proces edukacyjny wywiera określony wpływ również na pierwszego odpowiedzialnego za udany proces edukacyjny młodego człowieka, którym jest właśnie nauczyciel. Zmienia całkowicie rolę i formy oddziaływań nauczyciela na ucznia. Ten drugi z kolei nie może czuć się gospodarzem własnych doświadczeń nagromadzonych w procesie kształcenia, gdyż musi zawsze brać pod uwagę ścisły algorytm przyswajania wiedzy w tym, a nie innym kluczu zaproponowanym przez ten, a nie inny sposób przekazywania wiedzy. Dogmatyzm edukacyjny w większości przypadków ogranicza funkcjonalność i korzystny rozwój krytycznego myślenia, tak potrzebne w całym doświadczeniu edukacyjnej przygody.

OBSERWACJA UCZNIA I SPOSOBU JEGO MYŚLENIA

Jedną z najważniejszych kompetencji nauczyciela w odniesieniu do prezentowanego tematu jest właśnie umiejętność obserwowania ucznia wraz ze zwracaniem baczonej uwagi na sposób jego myślenia. Naturalnie, proces edukacyjny zakłada znajomość treści przekazywanej przez nauczyciela. Nie może jednak zabraknąć stałego odniesienia do ucznia, który posiada już pewną wiedzę na określony temat. To przecież on jest głównym podmiotem nauczania i wychowania. Wiedza o uczniu obejmuje znajomość pewnych teorii nauczania, jak również o jego rozwoju fizycznym, społecznym, psychicznym i poznawczym¹⁰. Zgodnie z tą wiedzą, nabytą już wcześniej przez ucznia, nauczyciel zaczyna rozumieć go lepiej oraz jest zdolny do zinterpretowania jego sposobu myślenia, proponując odpowiedni model procesu nauczania. Kompetentny nauczyciel tworzy własne metody pracy, stając się również w ten sposób krytykiem odpowiedzialnym za własne działanie. We współczesnej szkole swoista jedność w myśleniu i w działaniu, złożoność wiedzy oraz swego rodzaju wspólnotowość w trudzie rozumienia świata zespala nauczycieli i uczniów, dając okazję do rozwijania umiejętności myślenia krytycznego u tych ostatnich¹¹. Znaczący problematyki podkreślają, że również nauczyciele są obligowani do ciągłego rozwoju kognitywnego, który pomoże im lepiej działać w ich zawodzie. Według Allana Glatthorna „rozwój kognitywny nauczyciela generalnie odpowiada stopniowi, w jakim nauczyciel jest zdolny rozumować pojęciowo. Bazując na badaniach Hunta dotyczących rozwoju koncepcji pojęciowych, Glickman (1981) postulował trzy stopnie myślenia abstrakcyjnego: niski, średni oraz wysoki. Nauczyciele z niskim stopniem myślenia abstrakcyjnego są bardziej konkretni, nie różnicują pojęć oraz patrzą na napotykaną

⁸ Tamże.

⁹ Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano, 533.

¹⁰ Grossman, P.L. (1995). *Teacher's knowledge*, [w:] L.W. Anderson (red.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 20.

¹¹ Rutkowiak, J. (1997). *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej wspólnoty edukacyjnej*. Kraków, 27-28.

problemy w sposób jednorodny; ci ze stopniem wysokim z kolei potrafią rozumować abstrakcyjnie, dostrzegają wiele powiązań między elementami pozornie nie odpowiadającymi sobie oraz potrafią zauważyć złożoność problemu”¹².

Kompetentni nauczyciele, którzy rozumują na wysokim stopniu myślenia abstrakcyjnego, mogą osiągnąć sukces edukacyjny poprzez skuteczne nauczanie, które zakłada zmianę relacji z uczniami. Nowy sposób odnoszenia do ucznia polega na przejściu z roli określanej mianem solisty do roli akompaniatora. Chodzi tutaj przede wszystkim zmianę sposobu oddziaływań. Kompetentny nauczyciel nie skupia się na udzielaniu informacji, lecz na pomaganiu uczniowi w tworzeniu, organizowaniu i zarządzaniu wiedzą, skupiając się na ukierunkowaniu ucznia, zamiast na modelowaniu go¹³. W taki sposób młody człowiek sam rozpoczyna swoją przygodę z wiedzą, która zaczyna stawać się jego pasją. Zadaniem nauczyciela jest tę pasję wzbudzać i towarzyszyć ciąglemu jej rozwojowi.

NAUCZYCIEL – AKOMPANIATOR W PROCESIE EDUKACYJNYM

Nauczyciel określany mianem akompaniatora (pojęcie zaczerpnięte z literatury muzycznej) rzeczywiście wpływa na piękną formę całego procesu kształcenia młodego człowieka. Sprawia, że w uczniu wzrasta zdolność i chęć do działania krytycznego i kreatywnego, co z kolei satysfakcjonuje zarówno nauczyciela, jak i powierzonego mu, rozwijającego się ucznia. Równocześnie młody człowiek dynamicznie rozwija swoją osobowość. Dlatego, szczególnie dzisiaj, bardzo ważne staje się przechodzenie do poszukiwania prawdy i do kooperacji w generowaniu wiedzy poprzez odpowiednie komunikowanie, otwarty dialog oraz interpretację faktów i symboli¹⁴. Szereg problemów napotykanym w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej można rozwiązać, na co wskazują prowadzone badania, w atmosferze otwartości i przyjaznego nastawienia nauczycieli pełnych gotowości do towarzyszenia swoim uczniom w procesie ich kształcenia. Pozytywna współpraca oraz przyjazne nastawienie wyzwala autonomię aktywności dzieci i młodzieży. Nauczyciel często odpowiednią postawą dodaje odwagi uczniowi, przez co uczeń czuje się dowartościowany oraz zachęcony do dalszego rozwoju¹⁵.

Aktywny rozwój procesu nauczania na odpowiednio rozwiniętym poziomie kognitywnym porządkuje wybrane dyscypliny, wpływa na osiąganie celów poznawczych, społecznych oraz emocjonalnych związanych z zajęciami lekcyjnymi, umożliwia używanie odpowiednich w danym czasie pomocy wskazanych w procesie edukacyjnym oraz wychodzi naprzeciw zindywidualizowanym potrzebom uczniów¹⁶. Nauczyciele wprowadzający do swojej praktyki edukacyjnej rozwijające formy kognitywne będą wyposażeni w odpowiednie narzędzia, które pozwolą im rozpoznać stopień umiejętności uczenia się swoich uczniów oraz, jeśli zajdzie taka potrzeba, zmodyfikować proces nauczania w zależności od przyswajania danych treści. W ten sposób rozwijają się inteligentne, pełne zapału oraz dbałe o własny rozwój wspólnoty szkolne, w których wszystkie osoby zaangażowane w życie szkoły troszczą się o pozytywną i rozwijającą energię w jej strukturze, o skuteczny i wydajny system nauczania, jak i o podkreślenie roli myślenia w procesie nauczania¹⁷.

¹² Glatthorn, A. (1995). *Teacher Development*. W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 42.

¹³ Delors, J. (red.). *Nell'educazione un tesoro*, (2005), 135.

¹⁴ Kwieciński, Z. (1999). *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Wszechnica Mazurska, 3.

¹⁵ Porcelluzzi, S. (2004). *Il miracolo dell'educazione. Famiglia e scuola nella crescita della persona*, Torino, 73.

¹⁶ Darling-Hammond, L., Wise, A.E., Klein, S.P. (1999) (red.). *A License to Teach: Raising Standards for Teaching*. San Francisco, 19.

¹⁷ Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York-Toronto, 3.

POSTULAT KONSTRUKTYWIZMU

Uczeń może wyrazić swój krytyczny osąd przede wszystkim poprzez konfrontowanie się z problematycznymi sytuacjami. Poprawny sposób myślenia powinien być priorytetem we wszelkich działaniach i procesach poznawczych, które przydają się do rozwiązywania problemów napotykanym w szkole, ale przede wszystkim do tych, które związane są konkretnie z dzisiejszą rzeczywistością. To właśnie te problemy wymagają produktywnego myślenia¹⁸. Jeżeli uczeń będzie zdolny do podejmowania odpowiedniej refleksji oraz do myślenia krytycznego, które jest właśnie myśleniem produktywnym, proces jego nauczania będzie bardziej skuteczny i wydajny. W takiej sytuacji należy wziąć pod uwagę zastosowanie koniecznych środków w celu pokonania wszelkich możliwych trudności związanych z profesjonalnym, kompetentnym procesem edukacji. Kompetencja w odniesieniu do nauczania i uczenia się jest dzisiaj szczególnie związana z psychologią kognitywną, według której uczniowie są w stanie konstruować własne znaczenia oraz uczyć się i myśleć włączając w te działania odpowiednie systemy interaktywne¹⁹. W tej przestrzeni działań edukacyjnych paradygmat konstruktywizmu uwydatnia aktywne zachowania w procesie nauczania. Według teorii konstruktywistycznej rzeczywistość nie może być przyjmowana jako fakt obiektywny: rzeczywistość kreuje podmiot, odwołując się do własnego doświadczenia. Tak więc w samym centrum procesu poznawczego należy umiejscowić podmiot z jego indywidualnością, która z kolei nadaje sens rzeczywistości, uczestnicząc aktywnie w jej tworzeniu. Można również wyrazić tę prawdę następująco: „aktywny organizm wchodzi w interakcje ze środowiskiem poprzez konkretne działanie; taki prototyp opisuje proces rozwoju wiedzy. (...) Świat nie został nam dany po to, abyśmy go pasywnie połknęli, wręcz przeciwnie, my go połykamy po dokładnym rozsmakowaniu i przetrawieniu”²⁰.

Zatrzymując się nad specyficznymi kompetencjami nauczycieli związanymi z teorią konstruktywistyczną, należy podkreślić, iż powinni oni przyswoić szereg umiejętności wśród których należy wymienić: (1) zachęcanie oraz umiejętne doradzanie i weryfikowanie wszelkich pomysłów oraz inicjatyw ucznia; (2) używanie danych dostępnych w przestrzeni życia, jeszcze nie opracowanych, wraz z podstawowymi źródłami wiedzy; (3) motywowanie uczniów do angażowania się we wzajemny dialog; (4) zachęcanie do podejmowania prób badania rzeczywistości poprzez otwarte pytania; (5) poszukiwanie nowych sensów na podstawie opracowywania początkowych odpowiedzi uczniów; (6) zapewnianie uczniom wystarczającego czasu w celu umożliwienia im konstruowania odpowiednich odniesień w określonym działaniu poznawczym oraz do tworzenia nowych metafor²¹.

Kompetentny nauczyciel postępujący według wyżej wymienionych reguł wzbudza odwagę oraz umożliwia uczniowi formę autonomiczną przyswajania wiedzy, która w przyszłym życiu może wydać pożądane efekty²². Nauczanie konstruktywistyczne pobudza do innowacji, do kreatywności, do modyfikacji oraz do wielostronnej aktywności. W ten sposób uczeń uczy się wolnego decydowania, autonomicznego myślenia, racjonalnego wartościowania, odpowiedzialnego zachowania oraz otwartego wyrażania własnych koncepcji oraz indywidualnych odczuć²³.

¹⁸ Mason, L. (1989). *Curricolo Cognizione Conoscenza*, Bologna, 106.

¹⁹ Marzano, R. J. (2000). *20th Century Advances in Instruction*. W: Brandt, R.S. (red.). *Education in a New Era*. Alexandria, 81-82.

²⁰ Sigel, E.I., Cocking, R.R. (1977). *Cognitive Development from Childhood to Adolescence. A Constructivist Perspective*. New York, 226.

²¹ Marzano, R.J. *20th Century Advances in Instruction*, 81-82.

²² Bereźnicki, F. (1998). *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*. W: Denek, K., Bereźnicki, F. (red.). *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: UMK, 47.

²³ Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń, 90-91.

NAUCZYCIEL – KRYTYK I ARTYSTA JAKO PRZEWODNIK UCZNIĄ

Podczas posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w 1997 roku podjęto próbę określenia kompetencji nauczyciela w odniesieniu do pełnionych przez niego funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych. Zestaw standardów kompetencji zawierał pośród innych tzw. kompetencje kreatywne, charakteryzujące się innowacyjnością oraz nieszablonowością działań²⁴. Nauczyciel kreatywny to również nauczyciel refleksyjny, „posiadający krytyczny stosunek do wiedzy i świata oraz dokonujący jego interpretacji, poddający krytycznej ocenie swą wiedzę merytoryczną i pedagogiczną oraz swe działania, wyposażony jest w kompetencje interpretacyjne”²⁵.

W procesie nauczania prowadzonym przez kompetentnego nauczyciela istotną rolę odgrywa czynienie świata zrozumiałym dokonujące się przez korzystanie w przekazie wiedzy z krytycznych form odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości. Podejmując refleksję nad kompetencjami nauczyciela oddziałującego w dzisiejszej rzeczywistości, również w odniesieniu do stymulowania ucznia w jego krytycznym myśleniu, należy wspomnieć o dwóch ważnych jego umiejętnościach: elastyczności (pewnej giętkości) oraz zagwarantowania sprzyjających momentów edukacyjnych. Według Hildy Borko sukces w improwizacji podejmowanej przez nauczycieli-ekspertów zależy od ich zdolności do generowania przykładów oraz szybkiego tworzenia powiązań między komentarzami bądź pytaniami uczniów i celami lekcji²⁶. Amerykańscy autorzy reflektujący nad kompetencjami nauczyciela porównują go często z obrazem psa pasterskiego, który pozwala uczniom w określonym czasie błędzić i błąkać się, ale wciąż czuwa i naprowadza na właściwą drogę, gdyby uczniowie odeszli zbyt daleko²⁷.

Krytyczne nastawienie do otaczającego świata prezentowane w procesie kształcenia dzieci i młodzieży wiąże się nierozdzielnie ze swoistym artyzmem prezentowanym przez nauczyciela. Stąd też można przyjąć, jak podkreśla David Berliner, że nauczyciel dzisiaj powinien być profesjonalistą krytycznym, praktycznym, ale jednocześnie powinien wyróżniać się umiejętnościami artystycznymi²⁸. Choć nie jest łatwo pogodzić działania edukacyjne ze sztuką, jednakże w procesie kształcenia należy pamiętać o wzajemnym przenikaniu się tych dwóch rzeczywistości, co znajdowało odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu już od wielu lat: „nauczanie powinno być procesem wymagającym intuicji, kreatywności, improwizacji i ekspresywności. To proces, który pozostawia miejsce dla pewnego rodzaju oddalenia od tego wszystkiego, co implikuje reguły, formuły oraz algorytmy”²⁹. Dzisiaj nauczyciele powinni używać tzw. umiejętności ukrytych, które są w nich, bez przesądzania o umiejętnościach artystycznych, które mogą koegzystować z tymi krytycznymi i praktycznymi³⁰.

AUTONOMIA NAUCZYCIELA

W rozważaniach na temat kompetencji nauczyciela w odniesieniu do budzenia twórczego i krytycznego myślenia ucznia trzeba wspomnieć również o potrzebie autonomii nauczyciela w podejmowaniu wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych. W tym miejscu warto przypomnieć, iż autonomia

²⁴ Lewandowska-Kidoń, T. (2007). *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*. W: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin, 185.

²⁵ Tamże, 193.

²⁶ Borko, H., Livingston, C. (1988). *Expert and Novice Teacher's Mathematics Instruction: Planning, Teaching and Post-lesson Reflections*. Paper presented at meetings of the American Educational Research Association. New Orleans, 20.

²⁷ Berliner, D.C. (1995). *Teacher Expertise*. W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 50.

²⁸ Gage, N.L., Berliner, D.C. (1989). *Nurturing the Critical, Practical, and Artistic Thinking of Teachers*. *Phi Delta Kappan* 71 (3), 212.

²⁹ Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. London, 15.

³⁰ Gage, N.L., Berliner D.C. (1989), 214.

nauczyciela może być ograniczana przez różne podmioty: państwo, administrację publiczną, dyrektora szkoły, jak również przez wspólnotę lokalną, bądź przez samych nauczycieli, z którymi się współpracuje³¹. Nie można zapomnieć, że w parze z autonomią nauczyciela idzie zawsze jego odpowiedzialność za podejmowane działania związane z formowaniem powierzonych mu uczniów. Przekazywana wiedza nie może być celem samym w sobie. Powinna być zawsze formą aktywnego uczestniczenia nauczyciela w rozwoju młodego człowieka. W granicach swojej autonomii nauczyciel jest odpowiedzialny nie tylko w obliczu działań podejmowanych w odniesieniu do uczniów, ale również konfrontuje się z całym społeczeństwem, którego ważną część stanowi³². Jako jednostka autonomiczna nauczyciel zobowiązuje się do przekazywania treści z zaangażowaniem wszystkich swoich władz, tj. własnego intelektu, emocji, umiejętności, jak również tzw. filozofii życia. Pracuje więc całą swoją osobowością³³. Autonomia nauczyciela odnosi się więc przede wszystkim do wyżej wymienionych władz. Niestety, w wielu przypadkach dostrzega się ścisłą kontrolę nauczania, związaną często z zanikiem różnic między biurokracją i administracją szkolną a profesjonalizmem nauczyciela. W takich przypadkach dochodzi do sytuacji, w której nauczanie schodzi na dalszy plan, a podszywa się pod nie nowa funkcja: menedżera w oświacie³⁴. Szkoła powinna być dzisiaj jedną z ważniejszych instytucji społecznych. Niestety w niewielu systemach społecznych nauczyciele mieli możliwość decydowania o odpowiedzialnych formach zarządzania i o swoich przedstawicielach czynnie działających w strukturach odpowiadających za edukację³⁵. Autonomia nauczyciela gwarantuje skuteczny przekaz wiedzy i odpowiedni poziom nauczania. Potrzeba jednak odpowiednich mechanizmów, aby tej autonomii strzec i wciąż ją rozwijać.

WARTOŚĆ PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELA

Podejmując refleksję nad ważnymi funkcjami nauczyciela, nie można nigdy zapomnieć, iż powinien on być w swoim wyjątkowym powołaniu profesjonalistą. Podobnie jak w każdym innym zawodzie, nie jest łatwo i tym razem określić do końca jednoznacznie, do jakich charakterystycznych i specjalistycznych cech ma się ów profesjonalizm odnosić. W prezentowanym temacie profesjonalizm nauczyciela powinien przede wszystkim odnosić się do umiejętności, które sprawią, iż jego postawa wobec ucznia będzie motywująca w odniesieniu do odkrywania zdolności do krytycznego myślenia. Nauczyciel profesjonalista koncentruje się na potrzebach ucznia i dba o ich odpowiednie zaspokojenie. Wszelkie działania edukacyjne mają być podyktowane odniesieniem wymiernej korzyści ze strony wychowanka³⁶.

Uczniowie winni być kształceni skutecznie i wydajnie. Ważnym więc jest odnalezienie i nazwanie tych sfer w rozwoju intelektualnym ucznia, które wymagają szczególnej troski. Trzeba też uważnie przyjrzeć się aspiracjom i oczekiwaniom ucznia. W proces kształcenia należy zaangażować całą osobę³⁷.

Uczeń dostosowuje się do nauczyciela poprzez korzystanie z szans, które otrzymał we własnym procesie kształcenia. W tej sytuacji nauczyciel jest pierwszym, który wierzy w możliwości swojego ucznia. Bardzo często zdarza się, że przez własne zachowanie uczniowie wyrażają aprobatę bądź dezaprobatę wobec oczekiwania nauczyciela³⁸.

³¹ Hoyle, E. (1995). *Teacher as Professionals* W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 13.

³² Włodarski, Z. (1992). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa, 14.

³³ Małecka, M. (1990). *Nauczyciel – kat, ofiara czy... człowiek?* *Życie Szkoły* 4, 138.

³⁴ Hoyle, E. (1995), 14.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, 14-15.

³⁷ Więckowski, R. (1996). *Edukacja humanistyczna*. *Życie Szkoły* 4, 197.

³⁸ Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK, 323.

Profesjonalny nauczyciel ma doskonałą intuicję. Obserwując uważnie ucznia, dostrzega jego potrzeby i jest w stanie pozytywnie, a zarazem kreatywnie wpłynąć na ich zaspokojenie. Bierze też pod uwagę, iż w procesie kształcenia uczniów może wyrażać pewną pasywność, apatię bądź upór³⁹. Potrafi w odpowiedni sposób rozwijać zainteresowania ucznia tak, aby pokonywać to wszystko, co przyczynia się do stanów wcześniej wspomnianych.

Można też powiedzieć, iż profesjonalizm nauczyciela jest w stanie ciągłego rozwoju. Jest uzależniony od nowych sytuacji edukacyjnych, w których znajduje się zarówno on, jak i uczeń. Ta innowacyjność jest związana z szeregiem różnych reform oraz nowych sposobów przekazywania wiedzy. W dzisiejszych czasach możemy zauważyć niesamowicie istotną rolę wciąż rozwijających się nowych technologii, które mają ogromny wpływ na sposób przekazywania wiedzy oraz jej weryfikowania. W kontekście rozwoju zmysłu krytycznego ucznia ta forma stymulowania jego procesów myślenia wymaga szczególnych kompetencji w odpowiednich oddziaływaniach edukacyjnych. Ważne, aby w wykorzystywaniu tych pomocy nie mylić środków z celami, co w technologicznym i globalnym świecie coraz częściej zdaje się nam zagrażać.

Prawdziwy profesjonalizm nauczyciela wciąż rozwija się i ubogaca. Nie może w nim zabraknąć świadomości rozwoju własnych kompetencji w podejmowaniu odpowiednio przemyślanego i ukierunkowanego na określone cele całego procesu nauczania.

KILKA MYŚLI NA PRZYSZŁOŚĆ

To, co wciąż grozi naszej kulturze mentalnej, wiąże się z fragmentarycznością myślenia, bardzo powiązaną z fragmentarycznością podmiotu poddanego procesowi kształcenia. Cały proces edukacyjny rozwija się bardzo często w klimacie zagubienia właściwych celów wychowawczych oraz przyjmowania fałszywych rozwiązań odnoszących się do pytań związanych z sensem życia oraz z sensem edukacji⁴⁰. Wydaje się, że taka sytuacja wiąże się z zagubieniem podstawowej zdolności ludzkiego umysłu odnoszącej się do *consecutio temporum*, związku przyczynowo-skutkowego i racjonalnego myślenia. To przecież podstawowe prawa związane z tzw. archeologią umysłu ludzkiego. W epoce fragmentaryzmu trudno jest się odnaleźć. Komunikowanie się za pomocą sms-a, telewizyjna i internetowa reklama trwająca kilka sekund, szybka zmienność treści obecnych w nowych mediach coraz częściej sugerują, iż człowiek w dzisiejszym świecie został poddany szczególnej formie manipulacji⁴¹.

W takiej sytuacji nauczyciel odpowiedzialny za odpowiedni rozwój intelektualny ucznia musi bacznie uważać na szereg niebezpieczeństw, jakie napotyka młody człowiek w dzisiejszym świecie. Z drugiej strony jest powołany do szukania nowych form gwarantującej sukces metodologii rozwijającej myślenie ucznia, również w odniesieniu do zmysłu krytycznego. Być może warto zastanowić się nad nową formą *gramatyki fantazji*, metodologii, która może posunąć się nawet do pewnego stopnia utopii, a wszystko to w celu wyrwania młodych ludzi z monotonnych, sztucznych i męczących schematów obecnych we współczesnej kulturze. Warto przekonać młodych ludzi, że w ich odkrywaniu świata mogą upodobnić się do ptaków pokonujących nieogarnione przestrzenie w celu odkrywania piękna i mądrości⁴².

³⁹ Więckowski, R. (1996), 260.

⁴⁰ Vico, G. (2006). *Pedagogia generale e teoria dell'educazione* W: Vico, G. *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Milano, 60.

⁴¹ Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*, Milano, 85.

⁴² Tamże, 122.

Niech więc kształtowanie człowieka będzie pasjonującą przygodą, która nigdy nie męczy, ale zawsze rozwija i zaprasza do nowych, ciekawych odkryć. Tylko w ten sposób może kształtować się idealne *Ja* ucznia, który ma pragnienie istnienia w świecie oraz odkrywania jego piękna i wartości. W kształceniu roztropnych krytyków rola nauczyciela jest nieoceniona. Dzięki niemu szkoła może stawać się

miejszem kształcenia młodych bohaterów, którzy nauczą się życia i będą się nim prawdziwie cieszyć.

Literatura

1. Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*. Milano.
2. Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano.
3. Bereźnicki, F. (1998). *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*. W: Denek K., Bereźnicki F. (red.). *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: UMK.
4. Berliner, D.C. (1995). *Teacher Expertise*. W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 46-52.
5. Borko, H., Livingston, C. (1988). *Expert and Novice Teacher's Mathematics Instruction: Planning, Teaching and Post-lesson Reflections. Paper presented at meetings of the American Educational Research Association*. New Orleans, 8-26.
6. Darling-Hammond, L., Wise, A.E., Klein, S.P. (red.) (1999). *A License to Teach: Raising Standards for Teaching*. San Francisco, 597-604.
7. de Santis D., (2008). *Il pensare da sé*. W: Laneve, C. (red.). *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopie*, Roma, 199-216.
8. Delors, J. (red.). (2005). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma.
9. Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: UMK.
10. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1989). *Nurturing the Critical, Practical, and Artistic Thinking of Teachers*. *Phi Delta Kappan* 71(3), 212-214.
11. Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. London.
12. Glatthorn, A. (1995). *Teacher Development*. W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 46-52.
13. Grossman, P.L. (1995). *Teacher's knowledge*. W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York, 16-19.
14. Hoyle, E. (1995). *Teachers as Professionals*. W: Anderson, L.W. (red.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* New York, 11-15.
15. Kwieciński, Z. (1999). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
16. Lewandowska-Kidoń, T. (2007). *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*. W: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin, 184-198.
17. Lieberman, A., Miller, L. (2000). *Teaching and teacher development. A new synthesis for a new Century*. W: Brandt, R. S. (red.). *Education in a new era*, Alexandria: ASCD, 47-66.
18. Liebmann, R. (1993). *Perceptions of Human Resource Developers as to the Initial and Desired States of Holonomy of Managerial and Manual Employees*, New York, 220-237.
19. Małecka, M. (1990). *Nauczyciel – kat, ofiara czy... człowiek?* *Życie Szkoły*, 4, 136-142.

20. Marzano, R.J. (2000). *2th Century Advances in Instruction*. W: Brandt, R.S. (red.). *Education in a New Era*. Alexandria, 67-96.
21. Mason, L. (1989). *Curricolo Cognizione Conoscenza*, Bologna.
22. Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń.
23. Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York–Toronto.
24. Porcelluzzi, S. (2004). *Il miracolo dell'educazione. Famiglia e scuola nella crescita della persona*. Torino.
25. Rutkowiak, J. (1997). *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej wspólnoty edukacyjnej*. Kraków.
26. Sigel, E.I., Cocking, R.R. (1977). *Cognitive Development from Childhood to Adolescence: A Constructivist Perspective*. New York.
27. Tommasi, T. (1965). *Il metodo nella storia dell'educazione*. Torino.
28. Vico, G. (2006). *Pedagogia generale e teoria dell'educazione*, [w:] Vico G., *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*. Milano, 49-66.
29. Więckowski, R. (1996). *Edukacja humanistyczna*. *Życie Szkoły* 4, 195-197.
30. Włodarski, Z. (1992). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa.

ANNA SZALEK

W POSZUKIWANIU PRZESTRZENI DLA MUZYCZNEJ AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ UCZNIĄ

Życie w „globalnej wiosce” zakłada funkcjonowanie w coraz bardziej dookreślonej przestrzeni – zdefiniowanej, odkrytej, uporządkowanej, która zdaje się być enklawą o ściśle zarysowanych kształtach. Okazuje się jednak, że granice się rozmazują, kategorie, struktury stają się mgliste, a ściśle wytyczona droga staje się błędzeniem po omacku. Brak punktów odniesienia, atrofia wartości grożą zagubieniem człowieka w przestrzeni i poddaniem się manipulacji i presji środowiska.

Człowiek jednak jest istotą przestrzenną. „Przestrzeń jest właściwością i warunkiem jego istnienia i działania, ma więc znaczenie egzystencjalne. Człowiek ma stosunek aktywny, spontaniczny, ale także świadomy i celowy do przestrzeni”¹. Czymże jest dla młodego człowieka przestrzeń w tej niedookreśloności? Przestrzeń to przecież nie tylko *bycie w*, ale przede wszystkim *bycie z* „[...] ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, współdysponowania zakreślonego granicami społecznej identyfikacji podmiotu z innymi uczestnikami życia wspólnotowego[...]”².

Jednym z komponentów przestrzeni edukacyjnej dziecka jest szkoła, która nie tylko staje się pewnym identyfikatorem w przestrzeni społecznej³, ale w której zachodzą relacje podmiotów w obrębie wspólnych norm, zasad i wartości⁴. Środowisko szkolne absorbuje dziecko w czasie równoległym do środowiska rodzinnego. W swoistym dialogu między nim a nauczycielem rozpoczyna się określona wspólnymi celami i założonymi efektami droga. To środowisko „współprzeżywania” – nawiązywania wzajemnych relacji, współuczestniczenia w różnorodnych sytuacjach, wartościowania, weryfikowania swoich poglądów, poszukiwania nowości, prowokowania do własnej aktywności poznawczej, konfrontowania tego, co namacalne z tym, co abstrakcyjne.

¹ Michalik, M. (2006). *Przestrzeń jako wartość*. *Prometeusz*, 9. Cyt. za: Surina, I. (2010). *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*. W: Surina, I. (red.). *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 14.

² Modrzewski, J. (2008). *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowicz, K. (red.). *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Kalisz-Poznań: UAM, 96.

³ Tamże, 106-107.

⁴ Pasterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 18.

Obecnie szkoła jako instytucja społeczna przestała być jedynym źródłem wiedzy i szansą na zdobycie niezbędnych umiejętności warunkujących ludzką egzystencję, ustępując często miejsca instytucjom pozaszkolnym oraz osobom-nieprofesjonalistom⁵. Środowisko szkolne ma jednak szansę i powinno stać się *środowiskiem stymulującym*, miejscem, w którym stwarza się dziecku warunki do różnego typu działalności: muzycznej, dramatycznej, naukowej czy artystycznej, aby mogło poznać świat poprzez doświadczenie, wrażenie, wiedzę⁶ oraz być przestrzenią rozwoju różnych form twórczości, myślenia twórczego opartego na intuicji, oryginalności i odkrywczoci, które byłyby pomocą w analizowaniu i odkrywaniu siebie i świata⁷.

Poza obszarem środowiska subiektywnego, z którym dziecko styka się bezpośrednio, istnieje obszar abstrakcyjny, nieuchwytny, daleki, który tylko odpowiednio wprowadzony, uprzystępniony może prowokować do aktywności, realizowania określonych zadań, sprzyjać rozwojowi. Jednym z takich obszarów jest sztuka, traktowana dziś bardzo marginalnie, niszowo, bowiem szukanie piękna staje się dziś niepopularne i nieproduktywne.

Dziecko poznaje świat, wykorzystując nie tylko swój umysł, ale też słuchając, widząc, czując jego zapachy, postrzega go całym sobą. Ma szansę nie tylko słuchać, ale usłyszeć, nie tylko oglądać, ale widzieć świat innymi oczyma, jak twierdził S. Szuman za pomocą „zwierciadła sztuki”. „W tym zwierciadle widzimy w nowym świetle i przeżywamy z nowym, świeżym uczuciem świat, który już znamy, oraz życie, którego już doświadczyliśmy. Widzimy i przeżywamy świat inaczej – mniej pobieżnie, przelotnie i banalnie – niż w życiu codziennym”⁸. Dzięki kontaktowi ze sztuką dziecko może wyjść z zamkniętej przestrzeni. Poprzez otwieranie świata estetycznych doznań uruchamia nie tylko zmysły, ale też wyobraźnię, emocje, uczucia, aby poszukać i znaleźć piękno, przeżywa i odczuwa, aby zrozumieć. Język sztuk, tak różnorodny i wieloznaczeniowy, wykorzystany w działaniu artystycznym sprawia, że „[...] wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do najbardziej osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego, ujawniają się w sposób jedyny i wyjątkowy[...], a chwile bezinteresownego wzruszenia, pobudzenia czy zachwyty składają się na bogactwo życia”⁹.

Istotną pozycję w pałacu sztuki zajmuje muzyka, która na każdym etapie życia towarzyszy człowiekowi, zajmując różne miejsca i spełniając odmienne funkcje, dostarczając rozrywki i głębszych wartości estetycznych, wypełnia, czasem nawet natarczywie, akustyczne środowisko człowieka. To sztuka semantyczna, przemawiająca za pośrednictwem różnorodnych mistrzowskich kompozycji¹⁰, jak i asemantryczna, która „[...] rozwinęła się w kierunku abstrakcyjnej formy[...]”¹¹ i stanowi akustyczne otoczenie pobudzające wyobraźnię.

Dziecko już od najwcześniejszych chwil swojego życia wkracza w kontakt z muzyką, dźwięki towarzyszą mu od pierwszych tygodni życia płodowego¹², a wraz ze wzrostem doświadczeń wrażliwość jego umiejętności percypowania określonych zjawisk akustycznych – nie tylko je dostrzega, ale odczuwa i przeżywa. Współczesny świat oferuje niezliczoną liczbę takich zjawisk, bodźców akustycznych. To ekspansja hałasu – nieustających dźwięków płynących, a raczej wdzierających się z ulicy, reklam,

⁵ de Tchorzewski, A. M. (1999). *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. W: Gnutecki J., Rutkowiak, J. (red.). *Pedagogika i edukacja wobec zagrożeń społeczności*. Warszawa – Poznań, 301.

⁶ Wall, W. D. (1986). *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. (tłum. Dudziak, K.). Warszawa, 437.

⁷ Piotrkowski, E. (1999). *Kierunki zmian procesu kształcenia w zreformowanej szkole*. W: Denek, K., Zimny, T. (red.). *Edukacja jutra*. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Menos, 99.

⁸ Szuman, S. (1990). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP, 21.

⁹ Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 17.

¹⁰ Górniok-Naglik, A. (2000). *Muzyka a rozwój małego dziecka*. W: Dymara, B. (red.). *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 53.

¹¹ Przychodzińska-Kacizak, M. (1984). *Zrozumieć muzykę*. Warszawa, 54.

¹² Manturzevska, M., Kamińska, B. (1990). *Rozwój muzyczny człowieka*. W: Manturzevska, M., Kotarska, H. (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP, 3.

odtworzący, komputerów, mediów. Czasem to dźwięki efemeryczne, które nie wzbudzają nawet ciekawości, choć tworzą obfitą tapetę doznań, często jednak to dźwięki świadomie kodowane, percypowane poprzez selekcję akustycznego materiału muzycznego. Muzyka, będąc tak blisko dziecka, może stać się daleka, dlatego trzeba się z nią „(...) poznać, zaznajomić, spoufalić, by ją w końcu zrozumieć”¹³.

W kontakcie z muzyką odczuwamy swoistą przestrzeń dźwiękowo-muzyczną. Doświadczenie muzyczne wiążemy pierwotnie bardziej z czasem niż przestrzenią. Czas jednak splata się, w rozumieniu muzyki, z ruchem, grą, to zaś wymaga przestrzeni. Czas i przestrzeń są więc w muzyce nierozłączne¹⁴. Choć pojęcie to nie ukonstytuowało się w literaturze muzykologicznej w pełni czytelnie, to jednak L. Polony dokonał rozróżnienia czterech odmiennych ontologicznie postaci przestrzeni dźwiękowo-muzycznej: (1) przestrzeń akustyczna – fizyczna przestrzeń dźwiękowa, związana bezpośrednio z akustyką, mierzona za pomocą aparatury i określana za pomocą pewnych parametrów fizycznych; (2) przestrzeń słuchowa – dana w doświadczeniu zmysłowym, doznania przestrzeni ujawniające się w akcie słuchania m.in. muzyki, ale też wszelkich odgłosów płynących w przestrzeni fizycznej; (3) przestrzeń muzyczna – przestrzeń dźwiękowa zorganizowana przez systemy muzyczne, skale dźwiękowe, tonalność, reguły harmonii, formy muzyczne, fakturę dźwiękową, obsadę instrumentalną – jest to jakby wewnętrzna przestrzeń dzieła muzycznego, przestrzenna kompozycja; (4) przestrzeń symboliczna, mityczna – sfera przestrzennych wyobrażeń, przedstawień i asocjacji, a także pewnych idei, motywów, tematów literackich ujawniających się w utworze muzycznym, w której dokonuje się odbiór muzyki¹⁵.

Neograniczone możliwości wypowiedzi muzycznej otwierają dziecku bramy do trzech kategorii przestrzeni w muzyce: słuchowej, muzycznej i symbolicznej. Jednocześnie, w wymiarze edukacyjnym, kategoryzowanie przestrzeni może sprawiać wrażenie ściśle określonych granic zamkniętych ich specyfiką. Niebezpieczne, zdawać by się mogło, jest ujmowanie przestrzeni muzycznej w tych kategoriach. Zdaniem C. Knittla, propagatora zintegrowanej pedagogiki muzycznej, „ludzie spotykają się w muzyce nie tylko z muzyką, lecz zarazem wciąż na nowo z sobą. Muzyka staje się w ten sposób „humanum”, medium samodoświadczenia i autorozwoju”¹⁶.

Przestrzeń muzyczna w środowisku szkolnym ucznia to przestrzeń spotkania z muzyką, czyli z efektami akustycznymi, odgłosami z klasy szkolnej, korytarzy, boiska, sali gimnastycznej, muzyką dzieł znanych twórców. To współbicie z muzyką, która jest w nim samym w postaci artykułowanych dźwięków, pomysłów muzycznych i koncepcji, obecnych często na etapie audiacji – myślenia muzycznego lub podczas prezentacji swoich wykonań i kreowania oryginalnych pomysłów. Tę przestrzeń muzyczną współtworzy często z drugim człowiekiem, z rówieśnikiem, nauczycielem, z którym współpracuje w grupach warsztatowych, podczas zbiorowego lub grupowego muzykowania.

Obecności przestrzeni muzycznej w edukacji muzycznej doświadczyć można zwłaszcza poprzez muzyczną aktywność twórczą. W relacji muzyka – człowiek drzemią bowiem ogromne możliwości kreatywne¹⁷. Uczenie się muzyki, do którego jesteśmy przyzwyczajeni, to nie tylko opanowanie jej języka, wnikanie w świat dorobku muzycznych twórców, ale to konieczność doświadczenia – przeżywania i wyrażania tego przeżycia we własnej muzycznej aktywności, to znalezienie się w roli twórcy, wykonawcy, słuchacza zainteresowanego muzyką¹⁸.

¹³ Szuman, S. (1990), 357.

¹⁴ Polony, L. (2007). *Przestrzeń i muzyka*. Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie, 19.

¹⁵ Polony, L. (2007), 9-10.

¹⁶ Białkowski, A. (2000). *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*. *Wychowanie Muzyczne w Szkole* 1, 9.

¹⁷ Marchwicka, E. (1997). *Muzyczna aktywność artystyczna a percepcja muzyki przez młodzież*. *Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME*, 4, 63.

¹⁸ Jankowski, W. (1997). *Kodalyowska idea „szkół śpiewających” jako zagadnienie ogólnego kształcenia i wychowania*. *Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME*, 4, 52.

Zdaniem Jerzego Kurcza, twórczość muzyczna uczniów stanowi „[...]złożony proces zakładający równocześnie wykonawstwo i percepcję muzyki, w którym działanie twórcze, rozumiane jako proces rozwiązywania problemów, jest w przeważającej mierze udziałem samych dzieci i gdzie nie rezultaty (wytwory) tej działalności, ale sam proces stanowi (z punktu widzenia pedagogiki muzycznej) wartość największą”¹⁹. Dziecko poprzez muzyczną aktywność twórczą, przez to, co robi: we własnej działalności i swoich wytworach tworzy siebie (autokreacja). Uczy się przez odkrywanie: zauważa oraz poznaje materiał dźwiękowy i jego źródła akustyczne, przyjmuje rolę twórcy, wykonawcy i słuchacza. Różnice występujące między muzyczną aktywnością twórcy a aktywnością twórczą dziecka dotyczą tylko stopnia transformacji danych wewnętrznych i zewnętrznych oraz dojrzałości aktów twórczych, natomiast mechanizm samego procesu nosi wiele cech wspólnych²⁰.

Aktywność muzyczna może być pojmowana nie tylko jako akt kreowania dzieła, nowych wartości artystycznych na podstawie źródła, jakim jest muzyka i jej elementy, takie jak melodia, rytm, dynamika, agogika, artykulacja, harmonia, lecz jako interpretacja dzieła literackiego, plastycznego, formy ruchowej i innych działań²¹. Działania twórcze w muzyce realizują się poprzez improwizację, której celem jest poznawanie reguł organizowania materiału muzycznego, zaznajamiania się z technikami komponowania i prezentacji muzyki. Improwizacja jest domeną tylko nielicznych artystów, ale w edukacji muzycznej stanowi język wypowiedzi muzycznej każdego dziecka, który – wspomagany elementami muzyki – polega na tworzeniu, przetwarzaniu i modyfikowaniu elementów w konstrukcjach muzycznych. Bodźcem do improwizacji muzycznej może być słowo, obraz, nastrój, wszelkie pomysły uczniów niezależne od użytego materiału i formy wypowiedzi.

Improwizacja może mieć charakter swobodny, gdy odnosi się do spontanicznej, niczym nie skrepowanej wypowiedzi dziecka oraz kierowany, czyli zdyscyplinowany określonym czynnikiem muzycznym, takim jak melodia, rytm, harmonia, forma muzyczna. Tego typu improwizacja zawiera się w trzech fazach: (1) inwencja pobudzająca improwizację (podsunięcie lub wymyślenie wzoru do obróbki twórczej); (2) inwencja organizująca improwizację (manipulacje wzorem w ramach przez wzór wyznaczonych); (3) optymalizacja własnego pomysłu (utrwalenie improwizowanej całości)²².

Wszelka twórczość dziecięca jest stymulowana odpowiednimi zadaniami. Są to zadania kształtujące dyscyplinę rytmiczną, melodyczną, wielogłosową, zadania na bazie ćwiczeń mowy i wszelkich form aktywności muzycznej oraz plastyki²³.

Dokonując analizy muzycznej aktywności twórczej, należy wyodrębnić obszary obejmujące różnorodne formy aktywności muzycznej dziecka: (1) muzyczna aktywność twórcza w zakresie mowy, w której dominuje ekspresja działaniowa stymulowana bodźcami słuchowymi, jakimi są dźwięki zawarte w muzyce oraz język – ekspresja werbalna, która prowokuje lub staje się efektem twórczych działań; (2) muzyczna aktywność twórcza w zakresie ruchu, stymulowana bodźcami słuchowymi i ruchowymi, która przekłada się na ekspresję ruchową, ruchowo-mimiczną oraz muzyczno-ruchową; (3) muzyczna aktywność twórcza w zakresie słuchania muzyki, stymulowana bodźcami wyłącznie słuchowymi, związana bezpośrednio z percepcją muzyki; (4) muzyczna aktywność twórcza w zakresie śpiewu, stymulowana bodźcami słuchowymi i werbalnymi; (5) muzyczna aktywność twórcza

¹⁹ Kurcz, J. (2006). *O twórczości i tworzeniu*. W: Białkowski, A. (red.). *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 159.

²⁰ Tamże. Por. Kurcz, J. (2006). *Muzyczna aktywność twórcza i jej edukacyjny kontekst*. W: Muchacka, B., Kurcz, J. (red.). *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, Nowy Sącz, 74-75.

²¹ Danel-Bobrzyk, H. *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*. W: Dymara, B. (red.). *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 223.

²² Pytlak, A. (1977). *Podstawy wychowania muzycznego*. Warszawa: WSiP, 121.

²³ Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP, 125-126. Por. Szałek, A. (2012). *Wpływ gry na instrumentach na zainteresowania muzyczne i muzyczną aktywność twórczą uczniów klas szóstych*. Praca doktorska. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

w zakresie plastyki, w której dominują działania muzyczne oraz czynności plastyczne, jak na przykład malowanie, rysowanie²⁴.

Twórczość w sferze werbalnej „opiera się z jednej strony na języku zastanym, z drugiej natomiast tworzy nowe elementy, które zostają włączone w konkretny system reguł, determinujący semantyczną interpretację”²⁵. Szansą na rozwój pełnej, niczym nieskrępowanej ekspresji dziecka może być wykorzystanie jednej formy aktywności w celu poznania innej, dlatego niezastąpione wręcz w kreacji muzycznej stają się pojedyncze głoski, onomatopeje, przysłowia, wyliczanki, różnorodne dziecięce teksty, jako źródło prowokujące do muzycznego tworzenia. C. Orff, jeden z czołowych propagatorów muzycznej twórczości dziecięcej, definiując pojęcie muzyki elementarnej podkreśla, jak ważne jest łączenie muzyki właśnie z mową. Stwierdza, że „muzyka elementarna nigdy nie jest tylko samą muzyką, połączona jest z ruchem, tańcem i mową, jest taką muzyką, którą trzeba samemu grać, w którą jest się zaangażowanym nie jako słuchacz, ale jako współgrający”²⁶.

Twórcze walory ruchu można znaleźć we współczesnych, rozpowszechnionych koncepcjach Emila Jacques-Dalcroze’a, Carla Orffa, Rudolfa Labana oraz Rudolfa Steinera. Dalcroze doceniał ruch jako źródło aktywnej percepcji i ekspresji muzycznej dziecka, podobnie Orff, dla którego improwizacje ruchowe stały się jednym z podstawowych elementów stworzonego przez niego systemu. Są one niczym innym, jak przetwarzaniem muzyki na ruch w sposób twórczy, niczym nieskrępowany. Dziecko jest twórcą, który powołuje do życia muzykę zjednoczoną z gestem²⁷. Kreatywność ruchu stanowi również podstawę teorii Labana. Jego zdaniem ruch zaspokaja potrzebę tworzenia, a rytm i muzyka mogą towarzyszyć muzycznej aktywności dziecka, które staje się w tym procesie autorem i aktorem²⁸. Symbioza muzyki i ruchu widoczna jest u Steinera, który podkreśla możliwość interpretacji ruchowej tonów, rytmów muzycznych, całych utworów, aby dziecko mogło w pełni wyzwalać ekspresję wewnętrzną.

Słuchanie muzyki jest formą aktywności muzycznej, która, zdaniem A. Pytlaka, syntetyzuje wszelkie doświadczenia percepcyjne dziecka²⁹, a ponadto przysparza odbiorcy doświadczeń słuchowych, które mogą pełnić rolę inspiracyjną lub kreacyjną. Ta forma aktywności polega nie tylko na recepcji oraz percypowaniu piosenek, gry na instrumentach muzycznych, utworów instrumentalnych, sama percepcja bowiem nie gwarantuje pełnego odbioru muzyki. Jest ona obszarem dającym możliwość samodzielnego doświadczenia – aktywnego słuchania, eksperymentowania i poszukiwania własnych rozwiązań.

Drogą do naturalnego wprowadzenia dziecka w świat muzyki i ekspresji może stać się śpiew, który bywa traktowany jako najbardziej naturalna i zarazem najbardziej organiczna forma bezpośredniego kontaktu z muzyką. Posługiwanie się głosem, pierwszym naturalnym instrumentem, daje szansę na improwizowanie oraz kreowanie muzyki.

Plastyka, choć jest bazą innych różnorodnych języków sztuki, może również stać się źródłem muzycznej twórczości dziecięcej. Artystyczne działania, które łączą muzykę z ekspresją plastyczną dziecka, sprawiają, że staje się ono twórcą, wypowiada się szczerze i autentycznie, tworzy w obszarach, w których nieokreśloność, bezprzedmiotowość pozwala na „swobodną grę kojarzeń”³⁰, dlatego wprowadzanie inspiracji muzycznej do działania plastycznego jest w pełni uzasadnione³¹.

²⁴ Szalek, A. (2012), 208.

²⁵ Zarębska-Piotrowska, D. (1985). *Trening twórczości jako możliwość i szansa współczesnej szkoły*. W: Popek, S. (red.). *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 186.

²⁶ Orff, C. (2009). Cyt. za: Michalak, B. *Schulwerk Carla Orffa. Idea muzyki elementarnej i jej recepcja*. Poznań: Wydawnictwo PTPN, 67.

²⁷ Ławrowska, R. (1988). *Muzyka i ruch*. Warszawa, WSiP, 8.

²⁸ Gniewkowski, W. (1983). *O metodach wychowania fizycznego w przedszkolu*. Wychowanie w Przedszkolu, 1.

²⁹ Pytlak, A. (1977), 115.

³⁰ Przychodzińska-Kaciczak, M. (1984), 57.

³¹ Szuścik, U. (2000). *Spotkania dzieci ze sztuką*, W: Dymara, B. (red.). *Dziecko w świecie sztuki*, 134.

Tworzenie muzyki powinno być rozumiane przede wszystkim jako metoda rozwoju ogólnego, a nie jako cel. Najważniejsza jest bowiem sama czynność tworzenia, a nie jej wytwór rozpatrywany pod kątem oryginalności czy nowości³².

Muzyczna aktywność twórcza dzieci nie zamyka się w świecie muzycznym. Może sprzyjać ich twórczym zachowaniom, poznawaniu świata, uspołecnić, ułatwić kontakty interpersonalne, rozwijać cechy osobowości kreatywnej – wyobraźnię, pomysłowość, zaradność, inteligencję, uwagę, wrażliwość estetyczną, jest przy tym specyficzną formą samorealizacji³³. Tworzenie muzyki rozwija twórcze dyspozycje człowieka, które wykraczają poza wyłącznie muzyczny zakres, dlatego wychowanie muzyczne można uznać za dziedzinę, w ramach której cechy aktywności twórczej dziecka mogą być przenoszone na inne sfery życia³⁴.

Z punktu widzenia pedagogiki muzycznej twórczość muzyczna dziecka ma niezaprzeczalną wartość dla wszystkich uczniów, bez względu na ich uzdolnienia³⁵.

Akt twórczy pozwala dziecku dostrzec własne możliwości, czego wynikiem jest samopoznanie, samorealizacja i samoakceptacja. Muzyka staje się czymś osobistym, stwarza okazję do własnych obserwacji, doświadczeń i przeżyć, daje szansę słyszenia, spostrzegania, tworzenia i odczuwania a w rezultacie rozumienia³⁶.

Zdaniem M. Przychodzińskiej kreatywność muzyczna dzieci spotyka się ze sprzeciwem środowisk muzycznych. Uważa się, że tworzenie muzyki wymaga wysokich kwalifikacji warsztatowych i talentu, a kreatywność muzyczna dzieci może doprowadzić do dyletantyzmu i utrwalenia złego smaku³⁷.

Muzyczna aktywność twórcza, choć tak lubiana i akceptowana przez dzieci, jest formą trudną, wymagającą. Istnieje wiele przyczyn braku zainteresowania tą formą aktywności oraz wynikającymi z nich trudnościami z jej realizacją. Warto zwrócić uwagę choć na kilka niezbędnych elementów decydujących o właściwym kształcie tej formy aktywności: (1) nauczyciel – jego umiejętności merytoryczne, warsztatowe, metodyczne i interpersonalne; nauczyciel sam musi być twórcą, przewodnikiem, aby mógł zrozumieć i prowadzić uczniów w stronę tworzenia; (2) czas – muzyczną aktywność twórczą trudno zamknąć w ścisłych granicach czasowych – 45 minutach lekcji; jak zamknąć proces, który się konstryuuje, w którym uczeń poszukuje rozwiązań?; (3) ocenianie – dla nauczyciela nie istnieją obiektywne kryteria rzetelnej, trójwymiarowej oceny muzycznej aktywności twórczej ucznia: ucznia jako twórcy, procesu oraz efektu – muzycznej improwizacji. Nie zawsze nauczyciel ma świadomość odpowiedzialności za werdykt jako jedyny „sędzia kompetentny” w respektowaniu nowości i oryginalności wytworów. Motywacja w twórczości ma charakter immanentny, uczeń więc nie powinien „tworzyć dla oceny”, tylko powinien odczuwać sens i przyjemność w improwizacji – muzycznym tworzeniu, co nie koresponduje z wymogami dotyczącymi oceniania stawianymi nauczycielowi; (4) warunki lokalowe, wyposażenie pracowni – aktywność dużej grupy uczniów jest możliwa tylko wówczas, gdy jest powszechna, gdy każdy uczeń ma dostęp do instrumentów muzycznych, materiałów plastycznych, gdy ma miejsce do tego, aby tworzyć ruchem, aby dysponował sprzętem umożliwiającym słuchanie muzyki, aby współdziałał w grupie; (5) liczebność klasy – trudno o zindywidualizowane spojrzenie na potencjalnego twórcę i znalezienie go w gąszczu kilkudziesięciu uczniów.

Dużą rolę w twórczości muzycznej dziecka i w ogóle aktywności muzycznej winna więc odegrać prawidłowo realizowana edukacja muzyczna w szkolnictwie ogólnokształcącym. Bardzo wiele zależy

³² Lewandowska, K. (1981). *Twórczość muzyczna dzieci a ich zdolności percepcyjne*. W: Tyszkowa, M. (red.). *Sztuka i dorastanie dziecka*, Warszawa-Poznań, 206.

³³ Popok, S. (red.) (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 133-134.

³⁴ Danel-Bobrzyk, H. (2000). *Muzyka inspiracją ...* W: Dymara, B. (red.). *Dziecko w świecie sztuki*, 215.

³⁵ Burowska, Z. (1976). *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. Warszawa, 42, 346.

³⁶ Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Akademia Pedagogiczna, 43.

³⁷ Przychodzińska, M. (1992). *Kreatywność muzyczna dzieci, Wychowanie Muzyczne w Szkole 3*, 105.

od nauczyciela i jego form pracy. Muzyka może stać się zwykłym przedmiotem lub obszarem, na którym nauczyciel będzie wyzwał ekspresywność dzieci³⁸. Misją nauczyciela powinno więc być kształtowanie nie tylko odtwórców i naśladowców, ale przede wszystkim twórców³⁹.

Misja jednak często odbiega od rzeczywistości. Ministerialne dyrektywy wspomagają proces redukcji bezpośredniego doświadczenia sztuki poprzez eliminowanie muzycznej aktywności ucznia oraz ekspresji⁴⁰. Dominująca od lat w szkolnictwie ogólnokształcącym powszechna edukacja muzyczna natury ekstensywnej, wyeliminowanie specjalistów muzyki z nauczania zintegrowanego w klasach I–III, wprowadzenie na kilka lat przedmiotu *sztuka*, zmniejszenie liczby godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu *muzyka*, oficjalne zredukowanie muzycznych zajęć pozalekcyjnych zmniejszyło rangę przedmiotu i ograniczyło możliwości oddziaływania dydaktycznego⁴¹. Decyzje te, choć często modyfikowane, ulepszone, stanowią swoistą antytezę podstawowych celów edukacyjnych i celów związanych z realizacją przedmiotu *muzyka*.

Na dużą rozbieżność między wizją a rzeczywistością wskazują moje osobiste doświadczenia i obserwacje lekcji muzyki w środowisku lokalnym, jak i wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań sondażowych skierowanych do nauczycieli muzyki szkół podstawowych rejonu kaliskiego⁴². Korzystanie z wielu form aktywności muzycznej na lekcji muzyki wpływa na atrakcyjność lekcji i prowokuje do rozwijania zainteresowań i samorealizacji. W kwestionariuszu ankiety znalazły się więc wszystkie formy aktywności muzycznej (mowa, śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką, słuchanie muzyki, tworzenie muzyki, korelacja muzyki z plastyką), spośród których nauczyciele mogli wybrać te, które stosują najczęściej na swoich lekcjach. Wyniki badań wskazały, że najmniej popularną formą aktywności muzycznej jest tworzenie muzyki, które wybrało tylko 12,3% nauczycieli.

Muzyczna aktywność twórcza to bogaty, różnorodny obszar w przestrzeni muzycznej i edukacyjnej dziecka, które, jak każdy człowiek, jest potencjalnie twórcze. W każdej aktywności twórczej, w tym muzycznej, przejawia się bowiem holistycznie pojmowany „cały człowiek” z bagażem osobowościowym, motywacyjnym, z umiejętnościami, zdolnościami, zainteresowaniami i potrzebami, należy go tylko przebudzić i uaktywnić. Sytuacja wymaga „mistrza”, który poprowadzi ucznia ku muzyce, który zafascynuje swoją muzyczną pasją, który poszuka dróg do wspólnej muzycznej przestrzeni, do współtworzenia, współprzeżywania w niej, zastosuje takie zabiegi i metody pracy, które rozbudzą aktywność twórczą młodego człowieka i umożliwią transfer określonych cech i wartości na całe życie.

³⁸ Sacher, W. (2003). *Ekspresja muzyczna dziecka w szkole ogólnokształcącej*. Wychowanie Muzyczne 3, 124.

³⁹ Wojnar, I. (1964). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN, 212.

⁴⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 12. 02. 2002 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Rozporządzenie MEN i S z dnia 26. 02. 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2 (Dz. U. z 2002 r., nr 51, poz. 458)*. Zgodnie z podstawą programową formy aktywności muzycznej ucznia takie, jak: śpiew, muzykowanie na instrumentach, działania muzyczno- ruchowe, tworzenie struktur dźwiękowych, mogą być realizowane nieobowiązkowo przy jednej godzinie lekcyjnej w tygodniu.

⁴¹ *Stanowisko nauczycieli akademickich zebranych na sesji naukowej wychowania muzycznego w Łodzi (10-12. 05. 1999) w sprawie wychowania estetycznego w szkołach*. (1999) ISME 2/3, 86-87.

Stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego nr 52/99 z dn. 29. 04. 1999 w sprawie zespołu dokumentów na temat polityki edukacyjnej MEN.

Zarządzenie nr 23 z dnia 06. 08. 1993 zmieniające zarządzenie w sprawie ramowych planów nauczania (Dz. Urz. MEN nr 7 z 01. 09. 1993)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26.02.2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik nr 2 (Dz. U. Z 2002 r., nr 51, poz. 458).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, w którym dokonane są pozytywne zmiany dotyczące nauczania muzyki, jednak są to raczej zmiany programowe.

⁴² Badania sondażowe przeprowadzono przez A. Szałek w 2011 roku, wśród 81 nauczycieli muzyki rejonu kaliskiego szkół podstawowych, za pomocą *Kwestionariusza przeznaczanego dla nauczycieli muzyk na temat: Rola szkoły w rozwijaniu zainteresowań muzycznych uczniów*.

JUSTYNA JOANNA DYMALSKA

MEANDRY INDOKTRYNACJI I MYŚLENIA KRYTYCZNEGO W PRZESTRZENI PRZYWÓDZTWA EDUKACYJNEGO

Idea przywództwa edukacyjnego jest silnie związana z dojrzałością do samodzielności. „Przywództwo w przestrzeni edukacyjnej najpełniej wyraża się w relacjach dojrzewania do przywództwa, ponieważ przewodzenie zaczyna się od pasji, myśli przewodniej, tj. pełnego poznania samego siebie i osobistych wartości. Prawdziwe przywództwo to obecność wewnętrznych relacji podmiotowych, niczym podróż w głąb siebie samego i emocjonalne obrazowanie stale pomnażanych wartości indywidualnych, duchowych, obecność wiary we własne siły i możliwości, znajomość własnych przekonań i dojrzałych poglądów, wiedzy kim jestem i co jest dla mnie ważne. To obecność samoświadomości przewodzenia najpierw sobie samemu, dla siebie, a dopiero potem innym i dla innych”¹. Dojrzałość do samodzielności oznacza umiejętność krytycznego myślenia, ta z kolei nie może się obejść bez racjonalnej rewizji własnych poglądów i wartości. Dlaczego jest to tak istotne dla samodzielności? Bez owej rewizji wewnętrznej, swoistego przewartościowania oraz poznania samego siebie (interpsychicznego i intrapsychicznego) w dialogu z ideami zewnętrznymi (społecznymi i osobowymi) człowiek pozostaje niewolnikiem i bezwolnym wykonawcą tego, czym był indoktrynowany w dzieciństwie. Bezkrytycyzm w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej wspiera wcześniej zaprogramowane idee, nie mające racjonalnego potwierdzenia w rzeczywistości.

Przestrzeń edukacyjna to według I. Suriny „w najszerszym znaczeniu przestrzeń, w której dokonują się procesy edukacyjne. (...) Przez przestrzeń edukacyjną rozumiemy względnie racjonalną, jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości”².

¹ Ptak, M. (2010). *(Nie)możliwości edukacyjnego przywództwa w pracy nauczyciela*. W: Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.) *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 167.

² Surina, I. (2010). *Rozważania i przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki*. W: Surina, I. (red.). *Przestrzeń edukacja wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 14.

Spoleczne podsystemy przestrzeni edukacyjnej to nauczyciele, uczniowie, rodzice, administracja szkoły i społeczności lokalne służące określonym grupom społecznym i jednostkom³, grupy rówieśnicze, grupy formalne i nieformalne, rodzina, przyjaciele i znajomi i nieznajomi a także księża, zakonnice, katechetki, katecheci i wspólnoty religijne.

W systemie edukacji dzieci, młodzież i osoby dorosłe uczą się, przez co poznają i wzbogacają swoje doświadczenia społeczno-kulturowe: „Percepcja przestrzeni opiera się na całokształcie rzeczywistych bądź potencjalnych wydarzeń w niej zachodzących, jak również na systemie stosunków w procesie edukacji, bazujących na wzorcach kulturowych, wartościach i normach przyjętych w społeczeństwie”⁴. Przestrzeń edukacyjna jest zatem „miejscem”, w którym odbywa się promocja pewnych idei oraz ich ograniczanie, a nawet rugowanie. To silne oddziaływanie na *memy*, będące *jednostkami kulturowego dziedziczenia*⁵, które są promowane lub degradowane, wyznaczając przez to charakter ich funkcjonowania w określonym czasie i populacji jako dominujące lub recesywne – w zależności od różnych czynników, takich jak popularność, moda, sprawdzalność, funkcjonalność, korzyści. Afirmacja idei krążących w przestrzeni edukacyjnej odbywa się zarówno poprzez oddziaływania społeczne, jak i oddziaływania jednostek osobowych, gdzie szczególne miejsce przypada przywódcy edukacyjnemu, ponieważ „Opierając się na fundamentalnej zasadzie pedagogiki społecznej, że zachowania ludzkie odzwierciedlają zachowania innych ludzi, podmiotowość przywódcza nauczycieli będzie miała swoje odzwierciedlenie w postawach, wiedzy i doświadczeniu edukacyjnym uczniów”⁶. Wszystkie osoby w przestrzeni edukacyjnej tworzą układ(y) cyrkularny(/e) wewnątrz niej – zanurzonej w konkretne konteksty kulturowe. Stąd doniosła jest odpowiedzialność nauczycieli za kształtowanie kolejnych pokoleń: na jakim poziomie otrzymają edukację, jakie normy moralne zostaną im przekazane, jaki będzie wpływ autorytetów na uczniów.

Niezwykle istotną dla obecnych czasów wydaje się być dyskusja wokół nauczania przedmiotu, jakim jest religia (w większości polskich szkół religia Kościoła katolickiego). Przedmiot ten znajduje się w siatce godzin już w przedszkolach, potem nieprzerwanie pojawia się na każdym poziomie nauczania: w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum czy technikum oraz na poziomie szkół zawodowych. Religia jest swoistym wytworem kulturowym, który stał się bardzo ważny dla określenia *homo sapiens sapiens* tym, czym stał się nasz gatunek: „Małpa pozostaje uwięziona w swej zwierzęcości, tymczasem człowiek może się jej pozbyć, częściowo lub całkowicie, lub odciąć się od niej, oprzeć się jej i przekroczyć, nadając jej specyficzną formę. Stąd bierze się kultura”⁷. Ale czy rzeczywiście współcześnie człowiek musi odnosić się do religii, by odnaleźć humanistyczne wartości?

Religijność jest zjawiskiem naturalnym⁸, co ma konkretny wymiar ewolucyjny: jednym z licznych źródeł religijności są mechanizmy, jakim podlegaliśmy – my ludzie – w toku przemian ewolucyjnych w obrębie naszego gatunku *homo sapiens* oraz podgatunku *homo sapiens sapiens*. Dla istot społecznych, by przetrwały w grupie, bardzo istotnym jest czynnik lojalności, który gwarantuje religia. Jej powstanie można także tłumaczyć jako produkt uboczny ewolucji w postaci psychologicznej skłonności, jaką jest posłuszeństwo (dzieci będące posłuszne starszym i bardziej doświadczonym osobnikom,

³ Ptak, M. M. (2008). *Relacje podmiotów w przestrzeni przywództwa edukacyjnego. Pedagogiczna rewitalizacja najistotniejszych wartości*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.). *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)* Kalisz-Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 325.

⁴ Surina, I. (2010), 15.

⁵ Dawkins, R. (2007). *Bóg urojony*. (tłum. Szwajcer, P.). Warszawa: Wydawnictwo CiS, 265.

⁶ Ptak, M. (2010), 168.

⁷ Oufroy, M. (2009). *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*. (tłum E. i A. Anuszkiewiczowie). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 34.

⁸ Dennett, D. C. (2008). *Odczarowanie. Religia jako zjawisko naturalne*. (tłum. B. Stanosz). Warszawa: PIW.

mają przewagę ewolucyjną nad rówieśnikami, którzy są tej skłonności pozbawieni i przez to narażają się na więcej niebezpieczeństw⁹. Jednak skłonność do zabobonów została zaobserwowana w istotach żywych na dużo niższym stadium rozwoju. Eksperyment, w którym jej dowiedziono, przeprowadził B. F. Skinner¹⁰ na gołębiach: karmiąc je w przypadkowym czasie, otrzymał „zabobonnie tańczące gołębie”. Stało się tak, ponieważ gdy gołębie dostawały ziarno w przypadkowym czasie, szukały powiązania z aktualnie wykonywanym przez nie ruchem. Najwyraźniej spodziewały się, że powtarzanie go przyniesie im efekt w postaci ziarna. Jeśli gołąb znów otrzymał je (przypadkowo), kiedy wykonywał daną czynność, np. machał skrzydłami, kiwał głową itp., związek pomiędzy pojawieniem się ziarna a ruchem wzmacniał się. W ten sposób F. Skinner otrzymał „tańczące” gołębie. Skłonność do zabobonów u innych gatunków pokazuje tendencję istniejącą również wśród *homo sapiens sapiens*. Człowiek ma zatem naturalne i archaiczne predyspozycje do religijności.

Społeczeństwo polskie najbardziej związane jest z religią głoszoną przez Kościół katolicki, co ma wymiar ilościowy, jak i jakościowy. W dzisiejszej rzeczywistości znaczenie Kościoła katolickiego, jako instytucji, jest dalece mniej istotne dla przeciętnego Polaka w porównaniu z czasami sprzed obalenia systemu komunistycznego w Polsce. Ogromne znaczenie miała osoba Jana Pawła II – papieża Polaka, którego wsparcie dla idei wolnościowych było motorem przemian i – w dużej mierze – zapleczem ideologicznym dla „Solidarności”. Społeczeństwo polskie wywalczyło sobie wolność, o którą zabiegało. Współcześnie Kościół katolicki nie jest już tak oczywistym wyznacznikiem wolności i umacniania w niej. Paradoksalnie instytucja ta i tworzący ją ludzie, choć przyczyniła się do obecnej wolności, coraz częściej jest postrzegana jako źródło uciskania wartości humanistycznych, które stawiają przeciw w centrum zainteresowania dobro człowieka, a nie Boga.

W ostatnich latach odnotowujemy szereg zmian społecznych, wydarzeń i dyskusji silnie związanych z wiarą głoszoną przez instytucję Kościoła katolickiego, m. in.: (1) wybory w październiku 2011 r. i wejście do Sejmu Ruchu Palikota jest sygnałem zeświecczenia społeczeństwa polskiego, co dodatkowo potwierdzają wcześniejsze badania¹¹; (2) debaty wokół symboli religijnych w Sejmie, szkołach i innych placówkach o charakterze świeckim; (3) debaty na temat kwestii obecności przedmiotu szkolnego, jakim jest religia (Kościół katolickiego) w przedszkolach i szkołach gdzie, nauczane są treści niezgodne z duchem Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej¹²; (4) debaty na temat przedmiotów szkolnych: wychowania do życia w rodzinie i etyki w szkołach oraz kwalifikacji prowadzących je osób; (5) ciągle trwające dyskusje etyczne na temat zapłodnienia *in vitro*, aborcji, eutanazji, legalizacji związków partnerskich (osób homoseksualnych); (6) zjawisko pedofilii wśród księży oraz skandale wokół podwójnej moralności księży¹³; (7) naruszanie sfery osobistej jednostki w celach wyższego „duchowego” dobra, często przekraczając granice prawną, np.: kwestia utrudnianej proceduralnie apostazji w Polsce oraz przechowywania i dostępu do danych osobowych apostatów w instytucji Kościoła katolickiego; (8) sygnały zaostrzania się fanatyzmu religijnego w społeczeństwie (sprawa krzyża przed Pałacem Prezydenckim z 2010 r., katastrofa smoleńska, kontrowersyjne kwestie angelizacji L. Kaczyńskiego i K. Wojtyły, egzorcyzmy odprawiane w proteście przed koncertem Madonny w Polsce w sierpniu 2011 i 2012 r.); (9) w mediach często informacje na temat religii katolickiej są przekazywane w sposób, który nie powinien budzić wątpliwości, że są jedyną prawdą: katolickie święta Bożego Narodzenia i Wielkanocy, jak się okazuje, często „obchodzimy” – takiej formy używają dziennikarze w publicznej telewizji ogólnopolskiej,

⁹ Dawkins, R. (2007), 235-238

¹⁰ Bąbel, P. (2007). *Tajemnice niemalowanego drewna. Charaktery. Magazyn Psychologiczny*, 127, 32-34.

¹¹ Boguszewski, R. (oprac.) (2010). *Komunikat z badań CBOS: Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*. Warszawa: CBOS. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_099_10.PDF, dostęp: 03.03.2012.

¹² Na podstawie wypowiedzi Hartman, J. W: *Kropka nad i* – program publicystyczny M. Olejnik, TVN, 19.03.2012 r.

¹³ Kim, R., Świętochowicz, M. (2012). *Nieświęte rodziny. Newsweek Polska* 31, 29-31.

natomiast prawosławne święta, obchodzą prawosławni – „oni”. To jeden z bardzo licznych przykładów uprzywilejowania świąt obchodzonych w Kościele katolickim w polskiej telewizji publicznej; (10) debaty na temat finansowania Kościoła katolickiego z budżetu państwa, np.: kontrowersje wokół Komisji Majątkowej, poprzez którą Kościół katolicki odzyskiwał zawłaszczony przez PRL dobra oraz kwestia Funduszu Kościelnego, który został utworzony w latach pięćdziesiątych jako rekompensata za zabrane Kościołowi katolickiemu dobra materialne. Obecnie zostały one zwrócone, jednak debata wokół Funduszu Kościelnego stała się areną walki o wpływ Kościoła katolickiego na państwo polskie oraz próbą/początkiem rozdzielenia Kościoła od państwa¹⁴.

Wydarzenia te są obecnie szeroko dyskutowane w Polsce, postawy zajmowane w związku z nimi mają niebagatelny wpływ na przestrzeń edukacyjną oraz edukowaną. Często prezentowane są skrajne stanowiska, zgodne z obranym światopoglądem. M. Eliade określił człowieka jako istotę religijną – *homo religiosus*, co podkreśla jego ukierunkowanie na transcendencję, czyli na Boga; religijność jest tutaj potraktowana „jako istotny wymiar ludzkiego bytu uzyskującego kontakt ze sferą *sacrum* za pomocą symbolu”¹⁵. Bardzo często antagonizmem tego profilu będzie *homo rationalis* (łac. *rationalis* – rozumny, na rozumie oparty, rozsądny). Władza rozumu jest bowiem najważniejszym atrybutem człowieka, pozwalając mu zarówno rozumieć uporządkowaną strukturę rzeczywistości i odkrywać jej przyczynowości, jak i rozumnie (mądrze) kształtować własne życie”¹⁶. Te kierunki myślenia są podstawowym czynnikiem światopoglądowym i kształtują się zarówno w całych społeczeństwach w ciągu wieków, jak i indywidualnie w każdym człowieku. W zależności od przewagi aspektualnej wymienionych określeń w konstrukcjach myślowych jednostki osobowej – kształtuje ona swoje poglądy.

Podobnie jak obraz sinusoidy Juliana Krzyżanowskiego prezentuje kumulowanie się idei poszczególnych epok raz po stronie rozumu, wiedzy i materii, a innym razem po stronie wiary, uczucia i niematerialnych idei animistycznych, podobne wychylenia odnotowuje się w edukacji w minionych epokach oraz w poszczególnych ośrodkach edukacyjnych: raz ważniejsze staje się myślenie krytyczne, samodzielność, aktywność, kreatywność – innym razem za wartość uznaje się posłuszeństwo, bierność w przyjmowaniu tzw. prawd objawionych, ślepe podążanie za wyznaczonymi przez innych celami¹⁷.

Problem ten jest w pewien sposób poruszony w dokumencie normatywnym, jakim jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Według niego dostęp do nauki jest powszechny. Dokument ten ma też zapewniać tolerancję światopoglądową. Za powszechnością prawa do nauki oraz prawa do równego wykształcenia przemawiają między innymi art. 70 §1: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa” oraz art. 70 §4: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa”. Ten akt prawny – zgodnie z akurat chlubną częścią historii dotyczącą tolerancji religijnej – gwarantuje art. 53 §1: „Każdemu zapewnia się wolność sumienia i religii”; art. 53 §4: Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób”; art. 53 §6: „Nikt nie może być zmuszany do uczestniczenia ani do nieuczestniczenia w praktykach religijnych”; art. 53 §7: „Nikt nie może być obowiązany przez organy władzy publicznej

¹⁴ Na podstawie wypowiedzi K. Kutza. W: *Tomasz Lis na żywo* – program publicystyczny w TVP2. 19.03.2012, godz. 21.50.

¹⁵ Ostrowska, U. (2003). *Humanizm*. W: Pilch, T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I.I Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 268.

¹⁶ Gara, J. (2003). *Racjonalizm*. W: Pilch, T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 11.

¹⁷ Wołoszyn, S. (2006). *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*. W: Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 73-182.

do ujawnienia swojego światopoglądu, przekonań religijnych lub wyznania”. Idee powszechnej i równej edukacji zdają się być wzniosłe, uprawnione oraz dające każdemu obywatelowi równe szanse. Jednak w Polsce istnieje szereg mechanizmów faworyzujących religijność, co widać już w analizie języka, którym została napisana Konstytucja. Opisywana w Preambule *bezwyznaniowość* może w znaczeniu ogólnym oznaczać osoby wierzące w idee animistyczne i Boga, ale nie związane z żadną religią, a także agnostyków i ateistów. Ci ostatni są zatem w tym jednym słowie zrównani z ideami, które omijają szerokim łukiem. Powszechna edukacja może być narzędziem manipulacji i wzmagania poczucia wolności pozornej: w treściach indoktrynacji religijnej odnaleźć można głównie treści odnoszące się, pośrednio lub bezpośrednio, do preferowania poddawania się autorytetom religijnym oraz skutkuje bezmyślnością jednostek osobowych niejako w obrębie doktryn i dogmatów oraz tych płaszczyzn społecznych, których dotyczy. Inną kwestią jest, że niemożliwość ich realizacji promuje hipokryzję. Wielopokoleniowa indoktrynacja religijna tworzy złudę *jedynej prawdy*. W takiej klatce myślowej trudno jest wiedzieć o jakimkolwiek innym możliwym światopoglądzie, zwłaszcza że w obrębie myślenia religijnego jest on grzeszny i z zasady należy go odrzucić, nie należy się nad nim zastanawiać ani go poznawać. Wpisuje się to znakomicie w ślepe zaufanie, którym mają być darzeni zarówno przywódcy religijni, jak i osoby odznaczające się cechami religijnymi. Taka aneksja religijności w służbie władzy i wpływu na ludzi wydaje się być dość skuteczną strategią, patrząc na działalność T. Rydzyka, J. Kaczyńskiego, P. Natanka czy A. Hitlera. To zestawienie może wydawać się kontrowersyjne, lecz mechanizm postępowania tych osób w zakresie wykorzystywania religii katolickiej dla umacniania własnej pozycji jest bardzo podobny – w przypadku tego ostatniego następuje znaczne przesunięcie ilościowe i jakościowe – dla idei hitleryzmu pod płaszczem przysięgi posłuszeństwa złożonej Bogu. Za czasów Hitlera ginęli ludzie. Jednak wszyscy oni posługują się religią i atrybutami religijnymi, by wzmocnić swoją władzę i uwiarygodnić siebie w oczach wierzących religijnie oraz podporządkować ich sobie. Stosowana jest do tego celu propaganda edukująca, a właściwie indoktrynująca religijnie.

Historyzm oraz swoisty nepotyzm etniczny i kulturowy¹⁸, powszechne we współczesnej edukacji, implikują specyfikę współczesnej przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Szczególny kontekst współczesnej przestrzeni edukacyjnej i edukowanej w Polsce warunkowany jest poprzez szczególne i bardzo silne powiązanie państwa polskiego z Kościołem katolickim.

Bardzo istotnym dla niniejszych rozważań jest fakt, iż Polska jest krajem wyznaniowym. Świadczą o tym: (1) uprzywilejowanie kleru oraz Kościoła katolickiego w wymiarze materialnym w porównaniu z innymi grupami społecznymi oraz innymi instytucjami (znikome obciążenia finansowe względem państwa przy finansowaniu przez nie autoreklamy, szkolenia kadr i rozbudowywania infrastruktury); (2) dostosowywanie praw stanowionych przez państwo do interesu Kościoła katolickiego (formalnych, finansowych oraz społecznych); (3) rządzący oraz pretendenci często odznaczają się przynależnością do Kościoła katolickiego, co przejawia się tak w atrybutach, jak i w oficjalnym uczestnictwie w rytuałach religijnych, oficjalnych kontaktach z osobami reprezentującymi władzę Kościoła katolickiego ukazujących poddańczość wobec władzy kościelnej; (4) ograniczenie wolności słowa na rzecz doktryny katolickiej; (5) ograniczanie wolności osobistej poprzez zanikanie umiejętności krytycznego myślenia, co związane jest z silną indoktrynacją religijną w dzieciństwie w wieku młodzieńczym; (6) szerzenie się idei Kościoła katolickiego¹⁹.

Wszystkie wymienione aspekty mają przemożny wpływ na przestrzeń edukacyjną i edukowaną, ponieważ stanowią niejako trzon państwowości oraz trzon edukacji w szkolnictwie państwowym

¹⁸ Stanosz, B. (2003). *Edukacja demokratyczna. Bez Dogmatu*, 53. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3201/q,Edukacja.demokratyczna>, dostęp: 24.07.2012.

¹⁹ Stanosz, B. (2006). *Państwo wyznaniowe*. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4640/q,Panstwo.wyznaniowe>. Dostęp: 24.07.2012.

oraz preferowanym niepublicznym. Implikuje to promowanie religii katolickiej i jej idei oraz nieuczenie i niepokazywanie, na czym polega metoda naukowa. Istotność tego polega na pokazywaniu poglądów tylko jednej, uprzywilejowanej strony, którą są idee katolickie wplecione w szkolnictwo państwowe bez – przynajmniej w sposób równouprawniony – promowania wiedzy o metodzie naukowej. Powszechność i dostępności nauki wcale nie jest zagwarantowana przez Konstytucję w obecnym systemie szkolnictwa, chociażby poprzez stronniczość w promowaniu idei katolickich ponad naukowymi. Poprzez to – w obecnym systemie – uczniowie nie mają raczej szansy dowiedzieć się, że: „Intersubiektywna kontrolowalność nauki oddziela ją ostro od wszelkiej pseudonauki, w tym teologii. Twierdzenia pseudonauk formułowane są w sposób na tyle niejasny, by doświadczenie nie mogło ich obalić; mówimy, że są one zasadniczo niefalsyfikowalne i jako takie pozbawione sensu empirycznego. Specyfika teologii polega na tym, że przyjmuje się w niej objawienie jako źródło prawdy niezależne od rozumu i doświadczenia, a nawet nadrzędne wobec nich”²⁰. To, czego dowiadują i nie dowiadują się uczniowie, jest ściśle związane z dezinformacją społeczną w Polsce na ten temat, dezinformacją, która często dotyka także nauczycieli.

Na pedagogiczny *habitus* współczesnego nauczyciela składają się przede wszystkim wszelkie gradienty religii katolickiej, które towarzyszą mu często już od dzieciństwa (nauczyciel jest więc często, choć nie zawsze, osobą zindoktrynowaną religią katolicką w większym lub mniejszym stopniu), poprzez okres dorastania, młodość i środowisko pracy, którym staje się przedszkole, czy szkoła – a skoro jest to placówka publiczna, to nauczyciel – już niezależnie od własnych poglądów – raczej skazany jest na prokatolickie oddziaływanie w niej na swoich wychowanków. Religia Kościoła katolickiego wydaje się być wszechobecna w Polsce. Przykłady najpopularniejszych przejawów, dość powszechnie wpisanych w koloryt naszej atawistycznej edukacji, to między innymi: (1) rozpoczynanie i kończenie roku szkolnego mszą świętą; (2) rekolekcje wielkopostne jako kilkudniowa przerwa w nauczaniu i niemalże obowiązkowe uczestnictwo uczniów; (3) często organizowane jasełka, śpiewy kolęd w szkołach; (4) krzyże wiszące w klasach; (5) do niedawna religia katolicka wymieniona jako przedmiot na świadectwie; (6) pielgrzymki klasowe przed maturą; (7) powoływanie się na symbolikę chrześcijańską w nazwach szkół, historii patronów szkół, hymnach szkół; (8) lekcje historii powszechnie okrojone z uczciwego nauczania o brutalności Kościoła katolickiego w przeszłości.

Wiarygodność religijna zasadza się w dużej mierze na indoktrynacji już od wczesnego dzieciństwa. Dziecko przechodzi szereg inicjacji, a pierwszą z nich jest tzw. sakrament chrztu św. Poza społecznymi czynnikami wytwarzającymi potrzebę ochrzczenia dziecka, Kościół – w głoszonych przez niego doktrynach – zastrasza swoich wiernych, że jeśli dziecko nie zostanie ochrzczone, to nie będzie mogło być zbawione. „Chrzcić (gr. *baptizein*) oznacza: „zanurzyć, pogrążyć”; „zanurzenie” w wodzie jest symbolem pogrzebania katechumena w śmierci Chrystusa, z której powstaje przez zmartwychwstanie z Nim jako „nowe stworzenie” (2 Kor 5,17; Ga 6,15)”²¹. Istotnie chrzest *pogrąża*: w „wierze” Kościoła katolickiego (o ile – błędnie – uznać, że noworodek jest w stanie wierzyć w zmartwychwstanie i zbawienie przez mękę i śmierć Jezusa z Nazaretu) lub przynajmniej w statystyce Kościoła katolickiego jako osobą będącą chrześcijaninem. Poprzez afirmacje wiary religijnej zawartej w Katechizmie Kościoła Katolickiego chrzest św. jest w rozumieniu nauki Kościoła katolickiego m. in.: „*sakramentem wiary*”²², *oczyszczeniem, uświęceniem i usprawiedliwieniem*²³, *urzeczywistnieniem narodzenia*

²⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>. Dostęp: 25.07.2012.

²¹ Baranowski, M. Kuczvara, S. (oprac.) (1994). Przepisy. *Katechizm Kościoła Katolickiego. Część druga. Celebracja misterium chrześcijańskiego*, Wydawnictwo Pallotinum. Źródło: <http://www.katechizm.opoka.org.pl/rkkkII-2-1.htm>, Dostęp: 05.08.2012, 1214.

²² Tamże, 1236.

²³ Tamże, 1227.

z wody i z Ducha, bez którego nikt „nie może wejść do Królestwa Bożego” (J 3,5)²⁴. Uzasadnieniem chrztu jest tradycja wynikająca ze Starego Testamentu – w Katechizmie Kościoła Katolickiego są wskazane wydarzenia, które mają być zapowiedzią tego sakramentu: arka Noego (1 P 3,20)²⁵, przejście przez Morze Czerwone i wyjście z niewoli egipskiej²⁶. W Nowym Testamencie: „Po swoim zmartwychwstaniu Jezus daje Apostołom taki nakaz: »Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem” (Mt 28, 19-20)«²⁷. Zatem wiarygodność chrztu św. oparta jest na tradycji uznawania ksiąg Starego Testamentu jako objawienia przyszłego błogosławieństwa bożego w ramach rytuału chrztu św.; tradycji uznawania objawienia i nakazu Jezusa z Nazaretu w Nowym Testamencie oraz potwierdzana wspólnie przez autorytet Kościoła katolickiego. Nie są to argumenty, które są równouprawnione logicznie. Są to sofizmaty oparte na tradycji, założeniu, że co jest stare, to jest prawidłowe, nadinterpretacji zdarzeń opisanych w Starym Testamencie na zasadzie podobnej do tej, według której obecnie odczytuje się kolejne Centurie Nostradamusa. Jego język symboli jest tak zagmatwany i niejasny jak język artysty, który ma przecież zadanie *ewokować*, powodować tak różne odczucia jak i różne skojarzenia i myśli. Bazując na tym mechanizmie, wielcy wróżbici, astronomowie i przepowiadacze przyszłości „interpretują” rzeczywistość klienta, a wielki wizjoner z Salon w dwóch czterowierszach 74 z Centurii X i 50 z Centurii I przepowiedział powstanie martwych z grobu w roku 2008 oraz składanie krwawych ofiar przez nieznaną sektę praktykującą krwawe obrzędy. Ta rzekoma przepowiednia została spisana następującymi słowami: „Rok wielkiego siódmego numeru obrócony/Pojawi w czasie igrzysk hekatombi/Niedaleko od Wielkiego Tysiąclecia,/Kiedy zmarli opuszczą swoje groby”²⁸. Nie jest logicznym wierzyć w tego rodzaju cytaty, ponieważ opierają się ona na autorytecie wróżbity i astrologa, a astrologia jest zdeklasyfikowana jako nauka – jest więc pseudonauką. Opierają się one także na magicznym i mitycznym autorytecie osób odczytujących Centurie oraz samego Nostradamusa. Obecnie zagmatwane myśli Nostradamusa oraz „dzieło” jego życia: profetyczne czterowiersze, zwane „Centuriami”, działają dość silnie na współczesnego człowieka – na tyle silnie, by kupować książki mu poświęcone oraz produkować programy telewizyjne o wizjonerze, ponieważ jest na nie popyt. Tajemniczość oraz groza przepowiedni Majów, jakoby rok 2012 miałby być ostatnim rokiem dla ludzkości, odpowiednio podsycana w mediach i pseudonaukowych programach ma opłacalną dla ich producentów moc marketingową. Podobne mechanizmy odnajdujemy w uzasadnianiu chrztu przez Kościół katolicki. Tak samo dopatrywanie się w historii o starcu imieniem Noe przepowiedni przyszłego rytuału, w którym będzie się osobę mającą stać się chrześcijaninem polewać wodą jest co najwyżej parabolą – pozbawioną sensu logicznego, a mającą co najwyżej wymiar poetycki i – używając religijnego języka – *duchowy*. Animizm zaś nie ma wymiaru materialnego, zatem jest ideą odnoszącą się do pojęć nieistniejących w rzeczywistości. Marketing chrzcielny to także dochodowe przedsięwzięcie – tak w wymiarze finansowym, jak i w wymiarze potwierdzania i utwierdzania wiernych w wierze (przynajmniej tej statystycznej). Oficjalnie nie ma obowiązku płacenia księdzu za rytuał chrzcielny, ale jest to powszechna praktyka i – co oczywiste – opłata nie jest opodatkowana. Kolejnymi kosztami, jakie muszą ponieść rodzice, jest zakupienie gromnicy i szatki. Obecnie można kupić piękne pamiątki z chrztu św. Rodzice biologiczni i rodzice chrzestni powinni pójść do spowiedzi św. i w tym celu mają powinność pobrać u proboszcza swojej parafii stosowną karteczkę potwierdzającą uczestnictwo w rytuałach religijnych

²⁴ Tamże, 1215.

²⁵ Tamże, 1219.

²⁶ Tamże, 1221.

²⁷ Tamże, 1223.

²⁸ King, F. X., Skinner, S. (1995). *Nostradamus. Wielka księga Przepowiedni. Przepowiednie spełnione oraz proroctwa dotyczące końca naszego tysiąclecia i początków następnego.* (tłum. Dalewski, Z.). Warszawa: Świat Książki, 106.

Kościoła katolickiego. Nierzadko słyszy się o rozmowach mających charakter przesłuchania u proboszcza czy wikarego mającego wydać stosowną karteczkę. Spowiednik to często druga osoba mająca potwierdzić swoim autorytetem i własnym podpisem spełnienie przez rodzica warunków. To zabiegi, które można odczytywać jako zastraszające, autorytarne i właśnie przez to wymagające podporządkowania się, by nie spotkać się ze społecznym ostracyzmem, który będzie implikowany poprzez odmowę zezwolenia na bycie rodzicem chrzestnym lub odmowę chrztu dla dziecka.

Ideologia Kościoła katolickiego w rzeczywistości jest ideologią władzy autorytetu Kościoła katolickiego i osób, które akurat tę władzę dzierżą. Wierni mają wierzyć w to, co aktualnie zostanie potwierdzone przez Kościół katolicki: dogmaty i doktryny opracowuje organ zwany Kongregacją Nauki Wiary. Ciekawym i jaskrawym przykładem władzy, jaka kryje się za doktrynami i dogmatami, jest funkcjonowanie Inkwizycji, dla której pretekstem dla zadawania katuszy, cierpienia i śmierci była wiara w przeistoczenie. W istocie rytuał religijny, w którym osądzano i zgładzano niewiernych podczas chrześcijańskiego – specjalnie utworzonego w tym celu przez ówczesnego papieża Klemensa V – święta Bożego Ciała był zabiegiem marketingowym: okrutne wizje torturowanych przyciągały wiernych i odstraszały od sprzeniewierzenia się *jedynie słusznej religii*²⁹.

Przywództwo edukacyjne i wpisująca się weń podmiotowość są zaprzeczeniem promowania nieracjonalnego zawierzenia autorytetem. Dialog między przywódcą edukacyjnym a przewodzonymi jest usankcjonowaniem szacunku tak do osoby, jak i intelektu, a więc rozumu, który religia szkaluje i deprecjonuje. Próbę ukazania komplementarności wiary i rozumu podjął K. Wojtyła³⁰ w encyklice *Fides et ratio* z 1998 roku. Ówczesny papież pisał o *posłuszeństwie wiary, przesadnym racjonalizmie*. Jeśli się zastanowić, te dwa terminy są najważniejszymi słowami prowadzącymi do zauważenia, że wiara opiera się na autorytecie oraz odrzucaniu samodzielnego, racjonalnego i krytycznego myślenia. Jan Paweł II tłumaczy trudności w pogodzeniu wiary i rozumu poprzez mit z Księgi Rodzaju o Adamie i Ewie – kiedy dopuścili się oni skosztowania owocu z drzewa poznania dobra i zła, ich *rozumowi zostały zadane rany*, które rzutują teraz na całą ludzkość. To poetyckie wyjaśnienie, nie jest wyjaśnieniem racjonalnym. W encyklice owej przytoczone są wypowiedzi świętych uznanych przez Kościół katolicki: Augustyna oraz Anzelm i Tomasz z Akwinu. Ta trójka różnie wypowiadała się o trudnościach w pogodzeniu wiary i rozumu. Pierwszy z nich podkreślał rolę skromności i rzetelności, by wierzyć bez powodu, ponieważ dowody wiary nie wszyscy by zrozumieli, zatem w ogóle nie należy jej udowadniać, należy ją przyjąć: „Jeśli usuwamy przyzwolenie rozumu, usuwamy wiarę, ponieważ bez przyzwolenia rozumu nie można wierzyć”³¹. Św. Anzelm namawia natomiast do służby procesów poznawczych na rzecz emocji: „rozum powinien poszukiwać tego, co miłuje”, a Akwinata upatruje owych trudności w ograniczeniu rozumu przez grzech. Podobnie jak pozostali namawia do wiary poprzez jej wybór. To ciekawe, że o powyższej encyklice mówi się, że ukazuje komplementarność wiary i rozumu, kiedy jej treść świadczy raczej o tym, iż nie sposób zachować wiarę religijną, jeżeli pozwolimy sobie myśleć krytycznie.

Autorytety religijne często odwołują się do wiedzy niedostępnej dla ludzkości, traktując ją jako *wiedzę objawioną*. Jest to zatem *wiedza pozorna* wynikająca z religijności i z nią związanych konstrukcji myślowych, natomiast nie jest to wiedza wynikająca z naukowych przesłanek. Nie jest to wiedza podlegająca naukowej weryfikacji, lecz „weryfikacji” zgodnie z założeniami religii, w której to: „Prawdy objawione», zawarte w odpowiednim «świętym piśmie», nie są więc, oczywiście, intersubiektywnie sprawdzalne. Ich interpretacji zaś dokonuje grono teologów, które jest zamknięte w tym znaczeniu, że kwestię, kto w takim gronie jest autorytetem i czyja interpretacja jest prawomocna, rozstrzygają wedle

²⁹ Informacje na temat torturowania heretyków związanych ze świętem Bożego Ciała pochodzą z wykładu K. Bryxa oraz J. Tabiasza 07.06.2012 r. w ramach Wrocławskiego Forum Wolnej Myśli.

³⁰ Wojtyła, K. (2005). *Fides et ratio*. W: *Encykliki Ojca św. Jana Pawła II*. Kraków: Znak, 1095, 1132, 1106, 1126, 1128, 1129.

³¹ *De fide spe et caritate*, 7:CCL 64,61, cyt. za: Wojtyła K.: *Fides et ratio*. *Encykliki Ojca św. Jana Pawła II*. Kraków: Znak, 1168.

własnego uznania przywódcy danej religii czy instytucji wyznaniowej. Wolno założyć, że czyniąc to, kierują się praktycznymi interesami owej instytucji, gdyż żadnych stosowanych przez siebie reguł o charakterze poznawczym nikt z nich nigdy nie wskazał. Aby ochronić ich przed kłopotliwymi pytaniami o takie reguły, niektóre z tych instytucji po prostu zadekretowały nieomyślność swoich przywódców. Jednakże dekret (czy dogmat) tego rodzaju to nic więcej jak tylko akt przyznania komuś prawa do swobodnej decyzji; wszak niczyjej nieomyślności w zwykłym sensie tego słowa nie można spowodować dekretem (ani w żaden inny sposób), podobnie jak nie można sprawić, by ktoś stał się nieśmiertelny czy niewidzialny³². Podobnie wiara lub uznawanie idei czy informacji za wiarygodną nie sprawi, że zaistnieje ona w (materialnej) rzeczywistości. Wiara religijna jest zatem kwestią osobistej decyzji i wyboru, jednak tylko przy pewnym poziomie posiadanej wiedzy. Oczywiście jest to kwestią sporną między ateistami a osobami wierzącymi religijnie, a tych ostatnich często nie przekonują argumenty ateistów czy agnostyków, którzy byli w przeszłości osobami wierzącymi religijnie (przykładem może być sytuacja R. Kotlińskiego)*.

Stopień indoktrynacji jednostki osobowej implikuje jej możliwość krytycznego spojrzenia na daną ideę, aspekt czy osobę. Intuicyjnie zatem należy stwierdzić, że im wyższy stopień indoktrynacji daną ideą, tym jest ona bardziej wiarygodna dla danej osoby, natomiast idee przeczące treściom indoktrynacji winny wydawać się mało wiarygodne. Przyjęcie idei za własną, na podstawie własnych przemyśleń oraz własnej drogi prowadzącej do uznania jej za wiarygodną, podnosi jej relatywną wiarygodność, w odróżnieniu od idei, która jest narzucona z zewnątrz i nie jest poparta refleksją własną.

Stopień zindoktrynowania jednostki osobowej daną ideą jest wprost proporcjonalny do postrzegania jej jako wiarygodnej, natomiast odwrotnie proporcjonalny do zdolności poddania jej krytycznemu myśleniu. Przez zindoktrynowanie należy tutaj rozumieć przyjęcie przez jednostkę treści indoktrynacji jako swojej, zgodnie ze słowami A. Kępińskiego: „Kiedy obcy materiał genetyczny dostaje się do wnętrza bakterii, przejmując jej biochemiczne centrum dowodzenia i zaczyna powielać się w setkach wirusów. Wystarczy mu na to kilka minut. W efekcie bakteria wciąż żyje, ale kieruje nią DNA wirusa. Bakteria traci swoją tożsamość. Tak samo dzieje się z człowiekiem owładniętym jakąś ideą. Najpierw wydaje się ona obca. Potem staje się własna i człowiek wszystko dla niej poświęca. Nawet swoje życie, a tym łatwiej cudze. Jego działania są już działaniami osobowości przyjętej z zewnątrz³³. To swoiste zaprogramowanie ogranicza sceptycyzm, który w określonych sytuacjach jest bardzo nieekonomiczny: powoduje wahanie zamiast działania.

Im większej indoktrynacji podlega jednostka, tym trudniej jest jej spojrzeć krytycznie na daną ideę. Potwierdza się to w mechanizmach heurystyki, np. *efekt potwierdzania*³⁴, czyli wyszukiwania faktów uprawomocniających akceptowane wcześniej przez jednostkę idee; *ślepotą sytuacyjną*³⁵ wynikającą z bezgranicznej wiary w coś, przez co nie poddaje się weryfikacji bieżącej sytuacji – np. w nawigację GPS. Są to dość powszechne zjawiska.

Do uwarunkowań społecznych, które leżą u podstaw podejmowania krytycyzmu i wyznaczających ekonomię społeczną, podejmowania myślenia krytycznego lub nie w stosunku do pewnych idei i/lub osób, należą między innymi: (1) poczucie autorytetu lub braku autorytetu osoby, której ma do-

³² Stanosz, B. (2004). *Autorytet*. Źródło: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3217/q,Autorytet>. Dostęp: 24.07.2012.

*Kościół katolicki jako instytucja musi być zainteresowany propagowaniem możliwie jednej, dość ściśle określonej wersji swojego przesłania (czyli treści indoktrynacji, bo to warunkuje wiarygodność), stąd deprecjonowanie i wykluczanie osób, które odważą się być krytyczne w stosunku do treści, jakie promuje. Głośnym echem odbiła się apostazja księdza prof. T. Węclawskiego oraz krytyczna wypowiedź na temat papieża Jana Pawła II księdza S. Obirka, po której wystąpił on ze stanu kapłańskiego w odpowiedzi na pozbawienie go przez urzędników Kościoła możliwości swobodnej wypowiedzi.

³³ Fabjański, M. (2012). *Metafizyka lęku*. *Coaching* 4(13), 26. Za: Kępiński, A. *Rytm życia*.

³⁴ Wise, J. (2012). *Śmiertelne pułapki umysłu*. *Coaching* 4/13, 38.

³⁵ Tamże, 37.

tyczyć krytyka (ekonomiczny jest brak krytyki autorytetu, ponieważ i tak – z założenia, jakim jest uznanie autorytetu – posiada on wyższe kompetencje; implikuje to zwalnianie się z odpowiedzialności jednostek będących pod wpływem autorytetu); (2) konformizm; (3) relatywna relewantność danej idei, osoby; (4) stopień zindoktrynowania daną ideą; (5) aspekty osobiste: jak na przykład lubienie osoby, która wygłasza idee mające zostać poddane krytyce; (6) stosunek pomiędzy osobami, między którymi miałyby się odbywać krytyka (tutaj istotne są dwa aspekty: powszechnie można uznać, że uczeń jest zobowiązany do uznania krytyki nauczyciela, mistrza; odwrotnie – niekoniecznie. Drugą sprawą to podmiotowość lub jej brak w traktowaniu się krytykującego i krytykowanego, np. czy krytyka będzie konstruktywna dla krytykowanego? Czy biorąc pod uwagę jego umiejętności i wrażliwość na świat – będzie umiał z niej skorzystać?); (7) stosunek grupy do osoby i prezentowanych idei (prosta zasada „jeśli wchodzisz między wrony, kracz jak i one” potwierdzona w badaniach nad wpływem społecznym i zjawiskiem konformizmu przez P. Zimbardo); (8) opłacalność krytyki dla osoby krytykującej oraz dla osoby krytykowanej (bilans pomiędzy tym, co można zyskać, przejawiając postawę krytyczną, a tym, co można stracić); (9) możliwość narażenia się na ostracyzm spowodowany krytyką powszechnie uznawanych idei lub osób; (10) emocjonalność pojawiająca się podczas krytyki (często krytyka może być odebrana jako atak osobisty bądź na idee lub konstrukcje myślowe, które stoją u podstaw osobowości); (11) stosunek własnych sił/siły grupy do sił, które reprezentuje dana osoba czy idea (możliwość utraty mienia, wolności, zdrowia czy życia w obliczu władzy); (12) prezentowanie podejścia naukowego, w którym krytyka jest uważana za mechanizm rozwojowy dla wiedzy i możliwości człowieka; (13) czynniki osobowościowe, kulturowe, wychowawcze i osobiste (na przykład: czy wypada poddać tę ideę krytyce?), strach przed atakiem ze strony osób, które uznają się za zaatakowane krytyką; uległość osoby, która miałyby skrytykować, w stosunku do danej idei, której nie uznaje za prawdziwą, itd.; (14) narażenie osób na obrazę uczuć religijnych, która jest niezgodna z prawem obowiązującym w Polsce.

Zakres myślenia krytycznego jest uzależniony od posiadanych konstruktów myślowych, które umożliwiają myślenie krytyczne w określonym obszarze lub nie umożliwiają go. W religii czynnikiem uniemożliwiającym krytyczne myślenie odnoszące się do indoktrynacji religijnej jest systematycznie włączana idea strachu przez grzesznością oraz karą, jaka ma się z nią wiązać; indoktrynacja konieczności posłuszeństwa Bogu oraz jego „ziemskim przedstawicielem”, których również nie należy poddawać krytyce z tego samego powodu oraz dlatego, że są jakoby „wysłannikami Boga”, którzy znają wolę boską i ją objawiają światu i ludziom. Zakres zastosowania myślenia krytycznego uzależniony jest także od wiedzy, oczekiwań i innych aspektów.

Krytyka może być rzeczowa lub manipulacyjna, co także wyznacza wiarygodność rozmówcy i idei. Jednak często jest to kwestia bardzo subiektywna, ponieważ „Niemal wszystko, co mówimy i piszemy, może być przez niezycielich nam słuchaczy i czytelników uznane za manipulacyjne. Wiele zachowań językowych osób, którym nie jesteśmy skłonni wierzyć i ufać, możemy podejrzewać o manipulację. Manipulacja dotyczy przede wszystkim nie środków, lecz relacji między nadawcą i odbiorcą, choć ujawniać się może w konkretnych zachowaniach”³⁶. Manipulację polegającą na korzystnym rozwiązywaniu sporów bez względu na prawdę materialną nazywa się erystyką³⁷. Często krytyka i ukryty pod jej płaszczem pseudokrytycyzm okazują się być oparte na manipulacji, jednak głębsze przyjrzenie się stosowanym technikom i argumentom – przyjrzenie się oparte na krytycyzmie poszukującym prawdy – demaskuje je.

³⁶ Bralczyk, J. (2000). *Manipulacja językowa*. W: Bauer, Z. Chudziński, E. (red.). *Dziennikarstwo i świat mediów*. Kraków, 249. Źródło: <http://www.rogalinski.com.pl/marketing-2/manipulacja-jezykowa/>. Dostęp: 29.07.2012.

³⁷ Rogaliński, P. (2011). *Blog dziennikarski. Manipulacja językowa*. Źródło: <http://www.rogalinski.com.pl/marketing-2/manipulacja-jezykowa/>. Dostęp: 29.07.2012.

Manipulacja językowa jest ukrytym i zamierzonym przekazem³⁸, w którym stosuje się m.in.: (1) eufemizmy; (2) wyrazy wartościujące; (3) zmiany znaczenia słów; (4) schlebianie odbiorcy; (5) używanie 1. osoby liczby mnogiej (co często wywołuje identyfikowanie się nadawcy z odbiorcą³⁹); (6) sofizmaty, np. *argumentum ad antiquitatem* (argument, że coś jest słuszne, tylko dlatego, że jest stare⁴⁰, *argumentum ad aaculum* (stosowanie siły, groźby)⁴¹; (7) tak zwane *zalewanie mową* – przytaczanie swoich argumentów (niekoniecznie rzeczowych) w takim tempie, by rozmówca nie był w stanie o nich porozmawiać, wyjaśnić i przeciwstawić swoim argumentom.

Zasadniczo należy mocno podkreślić różnicę pomiędzy krytyką a myśleniem krytycznym, które domaga się nie zwycięstwa w polemice, nie obrony przed krytyką tylko odnalezienia prawdy (materialnej), bo tylko taką uznaje za zasadną i możliwą do odnalezienia poprzez racjonalne i logiczne myślenie. Debata oparta na erystyce wyrosłej z tradycji sofistów przeciwstawiona jest sokratejskiej idei dążenia do prawdy poprzez dialektyczną dyskusję⁴².

Krytyka będąca erystyką, manipulacją i dążeniem do racji za wszelką cenę nie jest jednak pozbawiona mechanizmów uwiarygodniających ją w oczach odbiorców. Ludzie nie zawsze są w stanie myśleć racjonalnie – w sytuacjach zaskakujących bardzo często górę biorą emocje i intuicje, jeżeli emocje są bardzo silnie pobudzone, to później można reagować racjonalnie. Poza tym nie każdy zna sztuczki erystyki. Daje to wielkie możliwości relatywnego uwiarygodniania przekazywanych idei wśród konkretnych słuchaczy/odbiorców. Odwoływanie się do konstruktów odbiorcy podczas argumentacji znacznie je uwiarygodnia w oczach odbiorcy. Odwoływanie się zatem do treści indoktrynacji religijnych przyswojonych przez zindoktrynowany podmiot i popieranie ich bez weryfikacji ich prawdy rzeczywistej doprowadza do potwierdzania ich wiarygodności oraz do potwierdzania wiarygodności osoby, która je wygłasza, jako osoby reprezentującej te same wartości. Ogólnie indoktrynacje są tym silniejsze, w im młodszy wiek podmiot zaczął im podlegać. Jest to związane z naturalnym przystosowaniem ewolucyjnym *homo sapiens sapiens* do przetrwania – osobniki posłuszne starszym, doświadczonym i mającym większą wiedzę o tym, jak przetrwać w środowisku, miały o wiele większe szanse na przetrwanie. Jeżeli posłuszeństwo jest w jakiś sposób cechą przekazywaną genetycznie, to założony tutaj *gen posłuszeństwa* był faworyzowany wśród osobników gatunku *homo sapiens sapiens*. Posłuszeństwo zatem oraz idąca z nim w parze – w tym kontekście – wiara w prawdy wygłaszane przez osoby starsze są czynnikami predysponującymi młode osobniki do poddawania się indoktrynacji, które bez weryfikacji i poddania ich myśleniu krytycznemu nadal silnie oddziałują na podmiot w okresie dorosłości. Indoktrynacja religijna w znacznej mierze dotyczy indoktrynacji w zakresie moralności, co stanowi fundament ideologii religijnej.

Wychowanie moralne wpaja określone postawy, np.: *nie kłam*. Nie zawsze jednak ta postawa jest godna zastosowania – na przykład ukrywanie Żydów przed nazistami wymagało czasem łamania jej. Oznacza to także niewiarygodność tej zasady moralnej jako prawidłowej w każdym z możliwych kontekstów. Do osoby silnie zindoktrynowanej tą zasadą, a więc dla fanatyka, zasada *nie kłam* nie przemówiłby argument ratowania życia innych istnień, nie przemówiłby argument śmierci grożącej jemu i jego rodzinie. Fanatyk zasady *nie kłam* doprowadziłby poprzez swoją prawdomówność do zagłady swojej i ukrywanych – kierowałby się tylko i wyłącznie swoją intuicją, a wszelkie racjonalne argumenty nie miałyby dla niego racji bytu.

³⁸ Muszyński, J. (2001). *Leksykon marketingu politycznego*. Wrocław, 1997. Źródło: <http://www.rogalinski.com.pl/marketing-2/manipulacja-jezykowa/>. Dostęp: 29.07.2012.

³⁹ Rogaliński, P. (2011). *Blog dziennikarski*, op. cit.

⁴⁰ Maleszka, D. *Magia perswazji*. Źródło: <http://magiaperswazji.wordpress.com/2012/01/12/argumentum-ad-antiquitam/>, Dostęp: 29.07.2012.

⁴¹ Tamże.

⁴² Russell, B. (1995). *Mądrość zachodu*. Warszawa: Wydawnictwo Penta, 46.

M. Ossowska opisuje przyczynę fanatyzmu jako absolutyzację norm: „Ktoś, kto bezwzględnie wierzy, że ma w sprawach moralnych rację, pomawia zwykle tego, kto ma inną od niego intuicję, o perwersję, złą wolę, tak jak to robią fanatycy prześladowający inne wierzenia religijne”⁴³. Tę niespożytą i niezachwianą wiarę może dać tylko wiara we wszechmocnego Boga, który wymaga poświęceń moralnych w imię *własnych*, czyli domniemanego Boga, ale jednak, ustalonych przez kanon religijny wartości moralnych, które bywają często wątpliwe, ale jednak obowiązujące w obliczu strachu przed brakiem zbawienia i katuszami w piekle lub czyśćcu.

Niemoralność religii to temat współcześnie silnie podejmowany: D.C. Dennett, Ch. Hitchens, R. Dawkins oraz S. Harris to tylko przykłady osób zajmujących się tym tematem w sposób bardzo poważny i popularyzujących wiedzę na ten temat⁴⁴. Zaprzeczanie humanistycznej naturze człowieka w religii zdaje się być oczywiste, ale też słownictwo stosowane w ideach religijnych zdaje się podkreślać *człowieczeństwo* jako wartość i ten szczególnie religijny kontekst człowieczeństwa ma być właśnie humanizmem. To typowy przykład zupełnie odmiennego postrzegania tej samej wartości. Moralność jest bardzo subiektywna – to, co moralne w jednej ideologii, nie jest moralne w innej. Czy istnieją wartości uniwersalne? Religia katolicka na przykład promuje cierpienie jako wartość, która jest tutaj tajemnicą Boga. Człowiek cierpiący wyraża podobne poświęcenie, którym wykazał się – według mitologii chrześcijańskiej – Jezus z Nazaretu, będący Chrystusem, a więc zbawicielem. Upodobanie się do niego jest jak najbardziej godne pochwały – w kategoriach religii katolickiej. Jest to o tyle niemoralne, co równie nielogiczne: jeżeli Chrystus odkupił wszystkie grzechy, to po co Bogu kolejne cierpienia? Czy nie należałoby uznać jego wielkości, wyjątkowości i poniesionej ofiary za zadośćuczynienie za wszelkie grzechy, które nosił podczas drogi krzyżowej i śmierci na krzyżu? Dlaczego kolejne osoby mają pretendować do wielkości bożego syna poprzez swoje cierpienie? Po co kolejne cierpienia i kult cierpienia w Kościele katolickim? Po co powiększać grono męczenników i świętych, którzy nadstawiają drugi policzek w imię ideologii głoszącej gloryfikację cierpienia? Idąc tym nurtem myślenia, należałoby uznać za prawdziwe słowa na temat A. Hitlera, twórcy holokaustu Żydów: przysłużył się Żydom. W ogóle należałoby uznać, że każdy oprawca powinien być otoczony aurą wdzięczności za stworzenie ofiarom możliwości przypodobania się Bogu poprzez możliwość poniesienia cierpienia. To tylko jeden przykład niemoralności religii, która jest nauczana w polskich szkołach, jako *jedyna prawda*. Tymczasem Konstytucja zapewnia ochronę praw dziecka i głosi, że „Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i **demoralizacją**”⁴⁵.

Władza Kościoła katolickiego ponad rządami dusz osób wiernych i niewiernych ideologii religijnej przez niego głoszonej zatacza wirtualne kręgi w umysłach osób poddających się jej i będących zniewolonymi jego ideami. Skuteczna jest strategia Kościoła odnosząca się do zarządzania poprawnym wizerunkiem ciała ludzkiego. Znana ona już była w starożytnej Grecji, gdzie w służbie ideologii państwowej polityki była filozofia oraz medycyna: obie nauki głosiły ideę, w której odróżnienie ciała mężczyzny od ciała kobiety leżało w cesze ciała, jaką jest jego ciepłota – ciało kobiety miało być rzekomo zimne, natomiast ciało mężczyzny – gorące. Implikowało to wiele kulturowych zachowań: kobieta, jako zimna, była uważana za tę, którą należy się opiekować, w związku z tym otulała całe ciało ubraniem, nie wychodziła sama na zewnątrz domu i przebywała w środku domu w specjalnie do tego przeznaczonych części. Mężczyzna, jako gorący, mógł pokazywać nagie ciało (np. oficerowie ateńscy toczyli walki, mając tylko

⁴³ Ossowska, M. (2000). *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 20, 22.

⁴⁴ Dennett, D.C., Hitchens, Ch., Dawkins, R., Harris, S. (2007). Rozmowa przeprowadzona z inicjatywy organizacji Richard Dawkins Foundation For Reason and Science. Źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=XRJADccQSzA>. Dostęp: 14.08.2012.

⁴⁵ Art.72§1 W: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Źródło: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>. Dostęp: 25.08.2012.

włócznie i tarczę), mógł przemawiać wobec tłumu, zagrzewać do boju i toczyć walki. Nagość była przejawem wolności, otwartości i braku barbarzyństwa. Chrześcijaństwo przyczyniło się do uwrażliwienia na cierpienie ciała⁴⁶, jednak wizerunek nagiego ciała, erotyzm i seks stały się synonimami *grzechu*. Kościół katolicki wprowadził szereg niemożliwych do spełnienia restrykcji odnoszących się do ciała, które napędzają machinę jego władzy nad duszami – to urzędnicy Kościoła, zwani spowiednikami, mają moc odpuszczenia przewinień ciała uniemożliwiających zbawienie. Kształtowanie sumienia człowieka zgodnie z doktrynami i dogmatami wiary dotyczącymi seksualności i cielesności prowadzi często do dysonansów poznawczych, a w związku z tym do nerwic seksualnych, podwójnej moralności, hipokryzji.

Moralność dotyka delikatnej struktury poczucia własnego „ja”. Każdy zdrowy człowiek ma w sobie potrzebę dobra: dawania dobra i bycia postrzeganym jako dobra osoba. Religia ingeruje w ten naturalny rytm, jej idee sztucznie wytwarzają „poczucie zadłużenia”, czyli najczęściej poczucie winy oraz sieć współzależności wiążących jednostki osobowe w celu „spłaty zadłużenia”, czyli pozbycia się poczucia winy⁴⁷. Kościół katolicki jest więc wysoko wyspecjalizowanym przedsięwzięciem, w którym zakłęty krąg religijnej manipulacji daje ekonomiczne owoce urzędnikom owej korporacji. „Spłacanie” owego wyimaginowanego „długu” niesie często konsekwencję w postaci postaw fanatyzmu religijnego.

Jest to zupełnie konsekwentny mechanizm, ponieważ zabieganie o własną wiarę religijną – przy uznaniu jej wysokiej relewantności przez określoną osobę – jawi się jako coraz bardziej absorbujące jej zasoby. Fanatyzm jest wyrazem uznania idei nadwartościowej – w przypadku fanatyzmu religijnego – uznania religii i jej wyznaczników za idee nadwartościowe. Choć sami fanatycy nie zawsze odznaczają się większą religijnością niż pozostali członkowie ich społeczności⁴⁸, to zdaje się to potwierdzać mechanizm napędzania fanatyzmu poprzez umiarkowaną wiarę⁴⁹. Zatem umiarkowana wiara religijna oraz jej wysoka relewantność predysponuje do chęci uwiarygodnienia jej w oczach wyznawcy. Fanatyzm może zostać uznany za przejaw najbardziej wiarygodnej wiary religijnej, która zapewne jest wynikiem indoktrynacji religijnej. Postawy fanatyczne są uznawane w Kościele katolickim i w innych instytucjach religijnych za najwyższy wyraz oddania i zawierzenia idei Boga/bogów, a najwyższą ofiarą fanatycznej wiary jest oddanie własnego życia oraz poświęcenie życia innych osób w imię idei Boga.

Fanatyczni terroryści arabscy pochodzili ze środowisk popierających fanatyczne postawy. P. Zimbardo i J. Boyd⁵⁰ badali, skąd się biorą samobójcy-terroryści. Rozważaniom poddali tradycyjne wyjaśnienia samobójczych aktów terrorystycznych i odrzucili wyjaśnienie zakładające nieprawidłową kondycję psychiczną, nieznośną teraźniejszość, teorię prania mózgu. Tę ostatnią ze względu na to, że nie mieści się ona w definicji „prania mózgu”, gdyż brakuje motywów: odseparowania jednostki od rodziny i przyjaciół i zastąpienia przekonań jednostki nowymi. Zwrócono jednak uwagę na to, że przekonania sprawców często są wpajane przez środowisko w trakcie normalnego rozwoju młodego człowieka. To z kolei uzasadniają dane: „Wiele społeczności Środkowego Wschodu przychylnie patrzy na przekonania, wartości oraz działania, z którymi identyfikują się ugrupowania terrorystyczne. Bezpośrednio po wydarzeniach z 11 września 2001 r. 95% mieszkańców Arabii Saudyjskiej popierało działania Al-Kaidy, 73% libańskich muzułmanów uważało, że zamachy samobójcze były uzasadnione”⁵¹. Autorzy opisują wyjaśnienie zakładające racjonalną strategię – koszt takiej operacji to 150 dolarów, nie licząc życia ludzkiego.

⁴⁶ Mikolejko, Z. *Co Ty wiesz o filozofii? Ciało (10)*. Narodowe Centrum Kultury, Telewizja Polska S.A. Program emitowany w stacji TVP Kultura, 05.08.2012.

⁴⁷ Ballardini, B. (2008). *Jezus i biel stanie się jeszcze bielsza. Jak Kościół wymyślił marketing*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 12-13.

⁴⁸ Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu*. (tłum. Cybulko, A., Zieliński, M.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 146.

⁴⁹ Dawkins R. (2007), 406-414.

⁵⁰ Zimbardo, P., Boyd, J. (2009), 141- 161

⁵¹ Atran, S. (2003). *Genesis of Suicide Terrorism*. *Science* 299. W: Zimbardo, P. (2003), 143-144.

Wyjaśnienie religijne także uważają za niewystarczające, choć jednak bardzo istotne: przytaczają badania, w których stwierdzono, że zamachy te są problemem natury świeckiej i tylko przesłania je retoryka religijna. Wiara w istnienie niebiańskiej przyszłości stanowi jednak bardzo istotny element tej sytuacji. Według autorów „Wizje przyszłości oraz życia po śmierci są konstrukcjami psychologicznymi, wymysłami ludzkiego umysłu”⁵², które zostały tu nazwane *przyszłością transcendentálną*⁵³, jednak właśnie one są dla badaczy najważniejszym wyjaśnieniem. Wpływają na zachowanie: „w przyszłości doczesnej nic nie trwa wiecznie (...). Nagroda osiągnięta po śmierci, jak na przykład życie wieczne – pozostaje na zawsze. (...) Osoba oczekująca, że będzie żyła po śmierci, staje się na zawsze odpowiedzialna za swoje zachowanie. Czyny pozytywne prowadzą do wiecznego szczęścia, podczas gdy czyny negatywne prowadzą do wiecznego potępienia. (...) Patrząc z perspektywy zorientowanej na przyszłość transcendentálną, działanie zamachowca-samobójcy nie jest szalone, fanatyczne, pełne nienawiści, ani też beznadziejne. Jest to czyn popełniony przez osobę wierzącą, która być może miała niewielkie nadzieje na przyszłość w tym życiu, lecz, która ma nadmierne nadzieje związane z przyszłością transcendentálną”⁵⁴. Oczywiście cytata ten jest wypowiedzią relatywną do tego, co powiedziałby sam zamachowiec, to ukazanie jego subiektywnej perspektywy. Świadczy to o tym, że pojęcie fanatyzmu jest pojęciem bardzo relatywnym.

Autorzy zauważają także, że do podobnych samobójstw zdolni byli ludzie z patriotycznych powodów (np. japońscy piloci kamikadze, a także w Polsce podczas II wojny światowej), tutaj także przypisują oni wielkie znaczenie wierze w przyszłość transcendentálną, za którą w tym przypadku uważają sławę oraz zachowanie dobrego imienia samobójcy w społeczeństwie, z którego pochodzi, a także zapewnienie lepszej przyszłości rodakom i rodzinie. A. Zandberg odnosi się do samobójstw popełnianych przez Japończyków. Według niego religie panujące w Japonii nie potępiają czynu samobójczego, a „człowiek wschodu traktuje siebie nie jak indywidualny podmiot, ale jako element szerszego układu społecznego, dla którego jest w stanie poświęcić jednostkowe życie”⁵⁵, co potwierdza stanowisko P. Zimbardo i J. Boyda.

Wiarygodność idei, którymi kierowali/kierują się terroryści-samobójcy, prawdopodobnie jest dla nich istotna. Jednak – rozważając tutaj subiektywną wiarygodność – należy wziąć pod uwagę naciski społeczne. Tak jak dla rodziny katolickiej ogromnym zaszczytem jest posiadanie syna – księdza, lub córki – zakonnicy, tak dla arabskich matek niejednokrotnie największym zaszczytem jest posiadanie syna – fanatycznego terrorysty.

Postawy fanatyczne konkretnych ludzi są wykorzystywane jako siła napędowa dla zaspokajania najbardziej poszukiwanej emocjonalnie potrzeby – pewności i bezpieczeństwa. Przecież jeżeli ktoś jest w stanie poświęcić swoje życie dla jakiejś idei, widocznie musi ona być wiarygodna. W marketingu Kościoła katolickiego wykorzystywane są wizerunki fanatyków, rozślawiane są ich postawy, czyny, myśli – istnieje szereg wydawnictw katolickich, które muszą całkiem dobrze prosperować na rynku. Propagowanie postaw fanatycznych sprzyja marketingowi Kościoła katolickiego – zarówno zjednuje on sobie wiernych, jak i ich portfele: wspomaganie przez wyznawców misji (czyli przybytków indoktrynacji religijnej np. w Afryce), przyjmowanie przez parafie rekolekjonistów, często będących żarliwymi mówcami, szczególnie w okresie Wielkiego Postu oraz Adwentu będących w chrześcijaństwie uznawanymi za czas szczególnego i tradycyjnego oczekiwania na ponowne przyjście Chrystusa na Ziemię, czyli *paruzję*. Taki mówca ma wtedy szansę sprzedać indoktrynującą książkę własnego autorstwa lub gadżety

⁵² Zimbardo, P., Boyd, J. (2009), 148.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże, 154, 153.

⁵⁵ Źródło: <http://fakty.interia.pl/newsroom/news/japonczycy-altruistyczni-samobojcy,981338>. Dostęp: 19.11.2010.

ze swojego zakonu. Jakże przekonujący może być reprodukowany obrazek Matki Boskiej Częstochowskiej z wklejonym kawałkiem białego welonu potartego o oryginalne oblicze obrazu... Indoktrynowani poszukują uwiarygodnienia własnych indoktrynacji. Taki mechanizm został nazwany przez A. Ellisa⁵⁶ autoindoktrynacją. Poszukiwanie autorytetów, współwyznawców i utwierdzanie się w wyznawanych ideach jest procesem podtrzymującą wiarę w nie oraz ich relatywną wiarygodność.

Powyższy opis jest spojrzeniem na środowisko, w którym współistnieją: tak uczeń, jak i nauczyciel. Idee religijne są tutaj niczym pajęczki nici, których nikt sobie nie życzy, idąc ścieżką własnego życia przez nie najłatwiejszy w końcu las. Niestety konsekwencje owych „religijnych nici” są o wiele silniejsze niż tych pajęczych i nie tak łatwo je rozerwać. Tak edukator, jak i osoba edukowana przekazuje wiedzę pochodzącą z indoktrynacji religijnych z błahych powodów konformistycznych („na wszelki wypadek”, „bo tak wypada”, „bo taka jest tradycja”), będąc pod wpływem indoktrynacji religijnej – fanatycznych powodów (strach przed piekłem, wiara w Boga) lub z powodu społecznego nacisku. Obecnie nie są stosowane poważniejsze środki przymusu, choć intelektualiści i dziennikarze zaniepokojeni są zagrożoną wolnością słowa w obliczu ustawy o obrazie uczuć religijnych⁵⁷.

W obecnych czasach dyskusja na powyższe tematy zdaje się zataczać coraz szersze kręgi. Powszechność dostępu do informacji zmienia oblicze współczesnego Polaka, *polski Iran* nie jest już tak szczelny w propagowaniu idei religijnych: do Polaków dochodzą liczne głosy krytykujące polskiego papieża Jana Pawła II*, w mediach ukazują się wiadomości na temat wykorzystania dzieci przez księży o charakterze pedofilskim, a także o ich procesach** (i niesłuchanie niskich wyrokach), za pomocą Internetu i kanału Youtube dotarły do wiadomości publicznej indoktrynacje księdza P. Natanka wygłaszane podczas homilii, które zostały szeroko skrytykowane również przez środowiska katolickie⁵⁸. Inna sprawa, że T. Terlikowski (publicysta katolicki) oraz A. Posacki (doktor teologii, demonolog) to również osoby o skrajnych poglądach, wśród poglądów których można odnaleźć wiele podobieństw do tych głoszonych przez księdza P. Natanka. Jednak to ten ostatni występuje jako mający władzę zaanektowania parafii z wiernymi parafianami oraz rozkręcającym się biznesem wokół idei Chrystusa króla Polski. Nie dziwi więc fakt, że T. Terlikowski i A. Posacki występują jako eksperci Kościoła katolickiego, a ksiądz P. Natanek jest ośmieszany oraz odsądzany od czci i wiary. Kościół katolicki dba o różnorodność teologii, nazywając ją bogactwem, dopóki nie grozi ona odejściem z jego szeregów. Wszystkie te osoby są w pewien sposób przywódcami edukacyjnymi i religijnymi. Ciesząc się autorytetem i roztaczając charyzmatyczny urok na określone grupy społeczne, stają się dla nich duchowymi przewodnikami i wyznacznikami *jedynej prawdy* o świecie i życiu.

⁵⁶ Kratochvil, S. (2003). *Podstawy psychoterapii*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 79-80.

⁵⁷ Art. 196. W: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Źródło: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>. Dostęp: 25.07.2012.

* W Polsce ukazały się m. in.: książka byłego dominikanina: Bartoś, T. (2008) *Jan Paweł II. Analiza krytyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!; Domińczak, A. (red.) *Bez miłosierdzia. Jana Pawła II wojna z ludźmi* (2004), Warszawa: Wydawnictwo Prometeusz; Szumlewicz, P. (red.) (2012). *Ojciec Nieświęty. Krytyczne głosy o Janie Pawle II*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.; poza tym krytykę osoby papieża Polaka znaleźć można w Internecie, na przykład: Stawiszyński, T. (2011). *Zdanie odrębne. Krytyka nauczania Jana Pawła II*. Źródło: <http://spoleczenstwo.newsweek.pl/zdanie-odrebne--krytyka-nauczania-jana-pawla-ii,75845,1,1.html>. Dostęp: 14.08.2012.

** Głośnym skandalem była sprawa J. Ratzingera, który „dla dobra Kościoła” zatajał informacje na temat pedofilskich nadużyć księży. W 2011 roku Ch. Hitchens chciał doprowadzić do aresztowania Benedykta XVI, który przybył z pielgrzymką do Wielkiej Brytanii, to jednak nie udało się, lecz wielkim sukcesem było już samo nagłośnienie sprawy oraz ukazanie takiego punktu widzenia, w którym nawet papież ma być równy wobec prawa, tak jak każdy inny człowiek. Źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=YD-e7fiRiUc>. Dostęp: 14.08.2012. Inne informacje na temat księży pedofilów można odnaleźć w Internecie, na przykład na stronach organizacji RuchOfiar-Księży.Org. Źródło: ksiezapedofile.info. Dostęp: 14.08.2012.

⁵⁸ Pustkowiak, G. (2012). *Biskupi porządkują sprawę ks. Natanka*. Źródło: <http://grzegpk66.nowyekran.pl/post/48360,biskupi-porzadkuja-sprawe-ks-natanka>. Dostęp: 12.08.2012.

Wobec tego rodzaju przykładowych kontrowersji we współczesnym społeczeństwie polskim obserwuje się odchodzenie od wartości chrześcijańskich⁵⁹, również wśród polskiej młodzieży: J. Baniak twierdzi, że „Owoce szkolnej katechezy są mizerne: młodzież bardzo słabo zna podstawowe prawdy wiary, liczni nie znają podstawowych modlitw, nieuczestniczenie młodzieży w kulcie religijnym nasila się. Zasady etyki katolickiej śmieszą coraz większy odsetek dziewcząt i chłopców w wieku dorastania, zwłaszcza te dotyczące seksualności i erotyki. Wiedzy o religiach i moralności młodzi polscy katolicy szukają poza Kościołem i poza jego systemem nauczania”⁶⁰. Socjolog religii z poznańskiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza zauważa: „biskupi doskonale zdają sobie sprawę z tego, że księża mają partnerki i dzieci. Ale na ogół nic z tym nie robią. – Zazwyczaj przenoszą ich do innej parafii, daleko od poprzedniej. Nawet nie dlatego, żeby im utrudnić życie, tylko żeby obraz Kościoła był jasny – mówi. – Gdy proboszczowi urodzi się dziecko, płaci na nie alimenty. Albo za kapłana płaci Kościół. Każdy zakon i każda diecezja ma fundusz alimentacyjny przeznaczony na taki cel”⁶¹. Wobec powyższego stwierdzić należy, że religia Kościoła katolickiego staje się społecznym archaizmem, gdzie jedynymi „argumentami” (czyli sofizmatami) przemawiającymi za nią są tradycja i lojalność wobec przeszłych pokoleń.

Współczesny tzw. upadek wartości wcale nie musi oznaczać życia opartego na bezwartościowym konsumpcjonizmie lub konformistycznym czy też fanatycznym trwaniu w hipokryzji religii katolickiej. „Dokonujące się współcześnie realizacja tofflerowskiej cywilizacji «trzeciej fali»⁶² (społeczeństwa informatycznego) obecność nieznanymi przemian społeczno-kulturowych budzi obawy o przyszłość «prawdziwej edukacji», kształtujących najważniejsze sfery społecznej kulturowości”⁶³. Ten „upadek wartości”, który w rzeczywistości zdaje się być upadkiem nieracjonalnych zasad promowanych przez Kościół katolicki może być szansą na wytyczenie wartości humanistycznych opartych o racjonalizm i scjentyzm, które wcale nie muszą wykluczać podmiotowości (w edukacji i nie tylko).

W niniejszych rozważaniach meritum nie stanowi chęć narzucenia konieczności indoktrynowania scjentyzmem lub ateizmem, czy jakkolwiek inną ideą, która mogłaby stać się ideą nadwartościową. W niniejszych dociekaniach autorka chciała zwrócić uwagę na atawistyczną już nieracjonalność indoktrynacji religijnych tak powszechnych w państwie polskim, a w szczególności w polskich szkołach. Pomimo oczywistej potwierdzalności metody naukowej jako hegemonicznego narzędzia w powstawaniu cywilizacji i osiągnięć w postaci postępu cywilizacyjnego możliwe jest, że predyspozycje człowieka do porzucenia religii jako wyznacznika dla sposobu życia, podejmowania decyzji i uznawania przekonań nie są tak jednoznaczne.

R. Dawkins otworzył szkołę uczącą dzieci krytycznego myślenia, w Polsce możemy się pochwalić Instytutem im. M. Kopernika i wieloma parkami dinozaurów, które łączą rozrywkę z nauką. W Internecie powstają i rozbudowują się strony poświęcone laickości i racjonalności: racjonalista.pl, laickie.pl, psr.org.pl, oraz strony poświęcone przestępstwom Kościoła katolickiego: ksiezapedofile.info. Świeckość oraz dowodzenie nieprawdziwości twierdzeń religijnych nie jest już marginesem, który w przestrzeni przywództwa edukacyjnego nie może być pomijany.

⁵⁹ Boguszewski, R. (oprac.) (2010). *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – wartości w życiu Polaków*, Źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_099_10.PDF. Dostęp: 12.08.2012.

⁶⁰ Szostkiewicz, A. (2010). *Adama Szostkiewicza rozmowa o religijności młodych. Krzyż to nie mebel*. Źródło: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1508642,2,adama-szostkiewicza-rozmowa-o-religijnosci-mlodych.read>. Dostęp: 12.08.2012.

⁶¹ Kim, R., Świętochowicz, M. (2012). *Nieświęte rodziny*. W: *Newsweek Polska* 31, 30.

⁶² Ptak, M. (2010). *[Nie]możliwości edukacyjnego przywództwa w pracy nauczyciela*, W: Denek, K., Kamińska A., i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy* Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 166. Za: Toffler, A., Toffler H. (1996) *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań.

⁶³ Ptak, M. (2010), 166.

Skoro w przestrzeni przywództwa edukacyjnego tak istotna jest podmiotowość, przywódca edukacyjny na każdym poziomie edukacji powinien brać pod uwagę humanistyczne wartości wyznaczone poza dogmatami i doktrynami religijnymi. Indoktrynacja religijna Kościoła katolickiego nosi znamiona zatrważającej moralności, która w swoich skutkach promuje martyrologię, choroby psychiczne, hipokryzję oraz fanatyzm. W dociekaniach o charakterze myślenia krytycznego na końcu rozważań religijnych jest doktryna czy dogmat, w rozważaniach naukowych – na końcu jest dowód. Nauka w dzisiejszym stadium zaawansowania dowodzi, że najprawdopodobniej Bóg nie istnieje⁶⁴. Czy zatem należy nadal przekazywać niepotwierdzalną naukowo tradycję religii Kościoła katolickiego i propagować ją w przestrzeni edukacyjnej? Scjentyzm nie wyklucza podmiotowego traktowania człowieka – scjentyzm jest narzędziem służącym do poznania człowieka i świata, który go otacza, a rolą przywódcy edukacyjnego jest zaznajomić się z wynikami tego dociekania oraz stosować je w określonych sytuacjach wychowawczych czy edukacyjnych. Tutaj należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż trwanie w paradygmacie jest czymś zupełnie innym niż jego krytyczny osąd i korzystanie z jego zasobów. Jest to swego rodzaju metaspojrzenie na paradygmat scjentyzmu. W rozwoju wychowanka istotna jest wiedza wzbogacana o elementy filozofii, religioznawstwa i metody naukowej, a także potrzebne jest popularyzowanie odkryć naukowych, czego brakuje we współczesnej przestrzeni edukacyjnej, w szczególności w warunkach szkolnych – na tyle, by można było zagwarantować każdej osobie konstytucyjną wolność wyznania. Bo cóż to za wolność w niewoli indoktrynacji, bez okna na inny świat?

⁶⁴ Dawkins, R. (2007), 161-224.

Literatura

1. Atran, S. (2003). *Genesis of Suicide Terrorism. Science* 299. W: Zimbardo P., Boyd J. (2009). *Paradoks czasu*. (tłum. A. Cybulko, M. Zieliński). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 143-144
2. Ballardini, B. (2008). *Jezus i biel stanie się jeszcze bielsza. Jak Kościół wymyślił marketing*, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
3. Bartoś, T. (2008), *Jan Paweł II. Analiza krytyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
4. Bąbel, P. (2007), *Tajemnice niemalowanego drewna. Charaktery. Magazyn Psychologiczny* 127, 32-34.
5. Domińczak, A. (red.) (2004). *Bez miłosierdzia. Jana Pawła II wojna z ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Prometeusz.
6. Dawkins, R. (2007). *Bóg urojony*. (tłum. Szwajcer, P.). Warszawa: Wydawnictwo CiS.
7. Dennett, D. C. (2008). *Odczarowanie. Religia jako zjawisko naturalne*. (tłum. Stanosz, B.). Warszawa: PIW.
8. Fabjański, M. (2012). *Metafizyka lęku. Coaching* 4(13), 26-29.
9. Gara, J. (2003). *Racjonalizm*. W: Pilch, T. (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
10. Kępiński, A. (2008) *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
11. Kim, R., Świętochowicz, M. (2012). *Nieświęte rodziny. Newsweek Polska* 31, 29-31.
12. King, F. X., Skinner, S. (1995). *Nostradamus. Wielka księga Przepowiedni. Przepowiednie spełnione oraz prorocтва dotyczące końca naszego tysiąclecia i początków następnego*. (tłum. Dalewski, Z.). Warszawa: Świat Książki.
13. Kratochvil, S. (2003), *Podstawy psychoterapii*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
14. Szumlewicz, P. (red.). (2012). *Ojciec Nieświęty. Krytyczne głosy o Janie Pawle II*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
15. Ossowska, M. (2000). *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
16. Ostrowska, U. (2003) *Humanizm*. W: Pilch, T. (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 268.
17. Oufroy, M. (2009). *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*. (tłum. E., A. Anuszkiewiczowie). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
18. Ptak, M. (2010). *[Nie]możliwości edukacyjnego przywództwa w pracy nauczyciela*. W: Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy* Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 166-178.
19. Ptak, M. M. (2008). *Relacje podmiotów w przestrzeni przywództwa edukacyjnego. Pedagogiczna rewitalizacja najistotniejszych wartości*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.). *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Kalisz-Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 325-349.

20. Russell, B. (1995). *Mądrość zachodu*. Warszawa: Wydawnictwo Penta, 46.
21. Surina, I. (2010). *Rozważania i przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki*. W: Surina, I. (red.). *Przestrzeń edukacja wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 13-25.
22. Toffler, A., Toffler, H. (1996). *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Poznań.
23. Wise, J. (2012). *Śmiertelne pułapki umysłu*. *Coaching* 4(13), 34-38.
24. Wojtyła, K. (1998) *Fides et ratio*. W: Jan Paweł II (2005). *Encykliki Ojca św. Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
25. Wołoszyn, S. (2006). *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*. W: Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 73-182.
26. Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu*. (tłum. Cybulko, A., Zieliński, M.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

INTERNET

27. Baranowski, M. (oprac.), Kuczwarą, S. (przypisy). (1994). *Katechizm Kościoła Katolickiego. Część druga. Celebracja misterium chrześcijańskiego*. Wydawnictwo Pallotinum. Źródło: <http://www.katechizm.opoka.org.pl/rkkkII-2-1.htm>.
28. Boguszewski, R. (oprac.) (2010) *Komunikat z badań CBOS: Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*. Warszawa: CBOS. Źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_099_10.PDF.
29. Bralczyk, J. (2000) *Manipulacja językowa*. W: Bauer, Z., Chudziński, E. (red.). *Dziennikarstwo i świat mediów*. Kraków, 249. Źródło: <http://www.rogalinski.com.pl/marketing-2/manipulacja-jezykowa/>.
30. Dennett, D. C., Hitchens, Ch., Dawkins, R., Harris, S. (2007). *Rozmowa z inicjatywy organizacji Richard Dawkins Foundation For Reason and Science*. Źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=XRJADccQsZA>.
31. Hitchens, Ch. *Wypowiedź*. Źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=YD-e7fiRiUc>.
32. <http://fakty.interia.pl/newsroom/news/japonczycy-altruistyczni-samobojcy,981338>
33. http://pl.wikipedia.org/wiki/Przest%C4%99pstwa_seksualne_w_Ko%C5%9Bciele_katolickim
34. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. Źródło: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>.
35. laickie.pl
36. Maleszka D. *Magia perswazji*. Źródło: <http://magiaperswazji.wordpress.com/2012/01/12/argumentum-ad-antiquitam/>
37. Muszyński, J. (2001). *Leksykon marketingu politycznego*. Wrocław, 97. Źródło: <http://www.rogalinski.com.pl/marketing-2/manipulacja-jezykowa/>
38. psr.org.pl

39. Pustkowiak, G. (2012). Biskupi porządkują sprawę ks. Natanka. Źródło: <http://grzegpk66.nowy-ekran.pl/post/48360,biskupi-porzadkuja-sprawe-ks-natanka>.
40. racjonalista.pl
41. Rogaliński, P. (2011), Blog dziennikarski. Manipulacja językowa. Źródło: <http://www.rogalinski.com.pl/marketing-2/manipulacja-jezykowa/>.
42. RuchOfiarKsięży.Org. Źródło: ksiezapedofile.info.
43. Stanosz B. (2004). Autorytet. Źródło: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3217/q,Autorytet>.
44. Stanosz, B. (2003). Edukacja demokratyczna. Bez Dogmatu 53. Źródło: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3201/q,Edukacja.demokratyczna>. Dostęp: 24.07.2012.
45. Stanosz, B. (2006). Państwo wyznaniowe. Źródło: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4640/q,Panstwo.wyznaniowe>.
46. Stawiszyński, T. (2011). Zdanie odrębne. Krytyka nauczania Jana Pawła II. Źródło: <http://spoleczenstwo.newsweek.pl/zdanie-odrebne--krytyka-nauczania-jana-pawla-ii,75845,1,1.html>.
47. Szostkiewicz, A. (2010). Adama Szostkiewicza rozmowa o religijności młodych. Krzyż to nie mebel. Źródło: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1508642,2,adama-szostkiewicza-rozmowa-o-religijnosci-mlodych.read>. Dostęp: 12.08.2012.

INNE

48. Bryx, K., Tabiasz, J. (2012). Wykład 07.06.2012 podczas Wrocławskiego Forum Wolnej Myśli.
49. Hartman, J. *Kropka nad i* – program publicystyczny M. Olejnik, TVN, 19.03.2012.
50. Kutz, K. *Tomasz Lis na żywo* – program publicystyczny w TVP2, 19.03.2012, godz. 21.50.
51. Mikołajko, Z. *Co Ty wiesz o filozofii? Ciało (10)*, Narodowe Centrum Kultury, Telewizja Polska S. A., TVP KULTURA, 05.08.2012r.

PAULINA DOROTA GAWROŃSKA

PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE W DZIECIĘCYM ZESPOLE TEATRALNYM

KULTURA WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Zdaniem H. Kwiatkowskiej „Nauczyciela, zwłaszcza instytucjonalnego, wyróżnia przede wszystkim udział w procesach uspołeczniania młodych pokoleń, przekazywania im dziedzictwa kulturowego w wymiarze powszechnym i doświadczenie bliskiej zbiorowości społecznej, jej życia materialnego i przejawów kultury”¹. Współczesna kultura masowa nie zawsze niestety niesie ze sobą jakość. Przykładem mogą być: obecność fenomenu muzyki disco polo, powszechne głośne i huczne imprezy przedszkolne bez głębszego przekazu oraz reklamy telewizyjne, będące składową kultury konsumpcyjnej, które niestety przyczyniają się w znacznej mierze do tworzenia potrzeb (przyszłego) odbiorcy kultury i sztuki. Podane przykłady są pewnym ucieleśnieniem ogólnej tendencji, którą cechuje symplifikacja form i która została nazwana kulturą w stylu KISS (*Keep it simple, stupid!*)². Konsumpcjonizm sztuki nie musi jednak oznaczać kontynuacji kultury KISS w jej pejoratywnym znaczeniu. Tendencje do urynkowania sztuki można potraktować w kategoriach możliwości prowadzącej do zawyżania jej poziomu. Komercjalizacja może być okazją dla perspektyw rywalizacji i zabiegania o widza poprzez wysoki poziom artystyczny przedsięwzięć.

Współczesne przyspieszenie oraz socjalizacja polegająca na przystosowaniu się do tego zjawiska, jak na przykład potrzeba mobilności warunkująca „zwolnienie z obowiązku uczestniczenia w życiu codziennym oraz tworzenia i przekazywania więzów tworzących wspólnotę społeczną”³, niemożliwość zatrzymania się w wyścigu szczurów, a nawet zadania pytania: dokąd biegniemy? stawia młodego człowieka, a w szczególności dziecko, w niezwykle trudnej sytuacji. Częsty brak czasu, niepoświęcanie dostatecznie wiele uwagi dzieciom przez dorosłych sprawia, że reklama, Internet, telewizja stają się wychowawcami dzieci. „Ponad 50% dzieci twierdzi, że jeśli kupi jakieś produkty, ma o sobie lepsze zdanie”⁴.

¹ Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 24.

* Przykładem mogą być tutaj reklamy stosujące konkretne utwory muzyczne, (np. *One Two Three Four* w interpretacji Feist spopularyzowane przez reklamę I-Pada wskoczyło do pierwszej dwudziestki na listach przebojów).

² Ożóg, T. (2008). *Symplifikacja treści kultury jako zagrożenie rozwoju i wychowania*. W: Guz, S. (red.). *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 265. Za: Miczka, T. (2005). *Kultura w stylu KISS. Pierwsze, czyli proste – Keep it simple, stupid!* W: Borkowski, I., Woźny, A. (red.). *W kulturze pierwszych stron*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 87-95.

³ Bauman, Z. (2000) *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. (tłum. Klekot, E.). Warszawa: PIW, 15.

⁴ Jedlewska, B. (2008). *Dziecko – idealnym konsumentem? O nowym statusie najmłodszych i problemach wychowania w warunkach kultury konsumpcyjnej*. W: Guz, S. (red.) *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 265. Za: Acuff, D. S., Reiher, R. H. (2006). *Kidnaping. Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 12.

Jednym ze sposobów przeciwstawienia się tym zagrożeniom jest tworzenie przesłanek sprzyjających „rozwojowi (...) spontanicznej aktywności kulturalnej”⁵, jak i „udostępnianie różnych form aktywności kulturalnej oraz zaspokajania ludzkiej potrzeby zdobywania uznania społecznego na drodze działań twórczych i społecznie konstruktywnych”⁶, ponieważ: „Życie społeczne jest niezbędną przesłanką uformowania się osobowości”⁷, a „Celem wychowania jest kształtowanie i modyfikowanie osobowości ludzkiej”⁸ oraz podstawową funkcją kultury jest jej funkcja osobowościowotwórcza⁹.

TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA PRZYWÓDZTWA EDUKACYJNEGO W DZIECIĘCYM ZESPOLE TEATRALNYM

W pracy zawodowej z dziećmi w wieku przedszkolnym w placówce niepublicznej zaproponowałam zespołową twórczość w ramach spektaklu teatralnego. Twórczość jest najbardziej pożądaną formą aktywności kulturalnej i powinna być jedną z przewodnich idei edukacji¹⁰. Praktyka artystyczna wśród dzieci w wieku przedszkolnym uważana jest raczej za część składową praktyki artystyczno-pedagogicznej osoby dorosłej prowadzącej ją¹¹, co jednak nie wyklucza pewnych działań opartych o samodzielność w aktywności artystycznej dziecka oraz umożliwia działalność opartą o właściwości autoteliczne (realizacyjne) i heteroteliczne (instrumentalne)¹². Jednocześnie oprócz animacji, czyli inicjowania i pobudzania działań¹³ w tego rodzaju pracy z dziećmi potrzebne jest im także przewodnictwo.

Przywódca jest kimś, kto przewodzi innym: „Jest to rodzaj społecznego wpływu, który pojawia się wówczas, gdy jedna osoba – przywódca – jest zdolna do powodowania pożądanego przez siebie zachowania kogoś innego, kto ulega mu z powodu więzi, jaka ich łączy, z powodu społecznego stosunku, jaki zachodzi pomiędzy nimi. Powiemy, że przywódca ma w konkretnej grupie społecznej (lub u konkretnej osoby) autorytet, władzę, którą inni dobrowolnie akceptują”¹⁴. Władza zatem wynika tutaj z autorytetu osoby: osiągnięcie długoterminowego celu relacyjnego jest pobudzane przez zaufanie, inspirowanie oraz wspieranie¹⁵. Istotnym atrybutem dobrego przywódcy są zatem jego wysokie kompetencje społeczne, a nie użycie władzy^{16, 17}, natomiast „warunkiem koniecznym do uzyskania przywileju bycia przywódcą jest uzyskanie korzystnego rezultatu końcowego, który przyniesie zaspokojenie dążenia zespołowego”¹⁸, dlatego przywódca motywuje osoby, którymi przewodzi. Motywowanie wynika ze znajomości potrzeb podwładnych – ich potrzeb związanych przede wszystkim z nagradzaniem, wzmacnianiem, które powinny być wiarygodne¹⁹, choć nie muszą takie być²⁰. Innymi ważkimi atrybutami przywódcy są jego kompetencje, które czynią go liderem w grupie²¹, inicjatywy, większa wiedza,

⁵ Jankowski, D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 124.

⁶ Tamże, 133.

⁷ Łukowski, W. (2002). *Nauczyciel, wychowawca, dowódca. Poradnik nauczania w centrach oraz w jednostkach wojskowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 37.

⁸ Tamże, 36.

⁹ Gajda, J. (2002). *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. Część I*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 95.

¹⁰ Jankowski, D. (2006), 86.

¹¹ Tamże, 88.

¹² Tamże, 91.

¹³ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/animacja>

¹⁴ Łukowski, W. (2002). *Nauczyciel, wychowawca, dowódca. Poradnik nauczania w centrach oraz w jednostkach wojskowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 28. Za: Kostera, M., Kownacki, S. (1995). *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*. W: Koźmiński, A. K. (red.). *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa: PWN, 282.

¹⁵ Santorski, J. (2012). *Fanatyk, komiwojażer czy autorytet? Jak odróżnić charyzmę niebezpieczną od potrzebnej*. *Coaching* 4(13), 48-49.

¹⁶ Smith, P. K. (1997). *Rozwój społeczny*. W: Bryant, P. E., Colman, A. M. *Psychologia rozwojowa*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 76.

¹⁷ Cialdini, R. B. (2007). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. (tłum. Wojciszke, B.). Gdańsk: GWP, 184.

¹⁸ Śmiałek, M. J. (2010). *W stronę przywództwa w edukacji jutra*. W: Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 90.

¹⁹ Tamże, 92, 93.

²⁰ Cialdini, R. B. (2007). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. (tłum. Wojciszke, B.). Gdańsk: GWP, 190-191.

²¹ Fiedorowicz, A. (2012). *Koński trening zarządzania*. *Coaching* 4(13), 64-67.

dzięki którym potrafi przewodzić zespołowi w dążeniu ku osiągnięciu wyznaczonego celu²². Nie bez znaczenia jest umiejętność zachowania „plastyki” wymagań dydaktycznych warunkowanych uzdolnieniami i możliwościami osobowymi, oraz stałe uczestniczenie w tzw. transakcji edukacyjnej²³. Wymaga to pewnej dozy elastyczności w zaplanowanych i celowych poczynaniach podczas procesu, jakim jest powstawanie spektaklu.

Reżyser to „osoba opracowująca koncepcję wystawienia sztuki teatralnej (...) i czuwająca nad jej wykonaniem”²⁴. Samo słowo: czuwać oznacza „pilnować kogoś, czegoś”²⁵. Dlatego zadaniem reżysera jest przewodzenie, zatem reżyser powinien „kierować czymś, czyjąś działalnością, stać na czele; też: narzucać komuś swoją wolę”²⁶. Ostatnie sformułowanie prowadzi prosto do terminów takich jak władza, władczość. Mówi się, że w teatrze nie ma miejsca dla demokracji – kierownik przedsięwzięcia teatralnego jest niczym sekstans – pokazuje właściwy kierunek zespołowi. Grupa, zespół, zbiór indywidualności ludzkich stanowi twór nieokiełnany, nieprzewidywalny, a więc zaskakujący, ciekawy, bogaty – i w konsekwencji bez przywódcy chaotyczny. Reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu zobowiązany jest do użycia władzy – dla dobra grupy i zakładanego celu, jakim jest spektakl. Pytanie jednak, jak użyć owej władzy? Czy zawsze i nieodzwrotnie reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu ma być arbitrem, w każdej sprawie? Czy reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu, jako osoba oglądająca poczynania sceniczne grupy z pewnego dystansu, który wyznacza mu owa rola, powinien znać rozwiązanie każdego problemu, który napotykają aktorzy czy współorganizatorzy?

Reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu jest osobą, której zadaniem jest wytworzenie integracji (społecznej), która ułatwiać ma współpracę tak sceniczną, jak i pozasceniczną (dotyczącą relacji interpersonalnych w grupie). Reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu to nie osoba, która zrobi wszystko za swoich aktorów, to nie osoba, która zorganizuje wszystko, co jest wymagane do powstania spektaklu. Raczej rolę reżysera w tej perspektywie postrzegać należy jako animatora, który pobudzi do organizacji i realizacji potrzeb powstających wokół przedsięwzięcia teatralnego inne osoby, przy zachowaniu współpracy. Animacja kulturalna ma zadania kulturotwórcze, grupotwórcze i osobotwórcze, jest praktyką społeczną sublimującą życie kulturalne grup społecznych oraz indywidualnych osób, co przyczynia się m. in. do pogłębiania więzi społecznych²⁷. W tym znaczeniu reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu wypełnia rolę animatora kultury, który „jest współorganizatorem aktywności osób zaangażowanych (mniej lub bardziej świadomie) w wykonywanie zadań, zawsze samodzielnie przyjętych i zaakceptowanych przez grupę i z indywidualnym nastawieniem na twórczą partycypację w kulturze”²⁸.

W tej miksturze przymiotów reżyserskich niezwykle ważne jest partnerstwo. Jakikolwiek wywieranie wpływu pod postacią władzy może być źle odbierane przez zespół, co zaszkodzi relacjom interpersonalnym i w konsekwencji pojawi się na scenie – relacje, które wytwarzają się w zespole, są widoczne dla widza. Odpowiedzialny przywódca edukacyjny ma też tego świadomość i dba o zdrowe i jasne relacje w zespole. Biegły łączy zarówno kulturę sterowania, jak i kulturę oferowania²⁹, ze szczególnym naciskiem na tę ostatnią i jej aspekt personalizujący i upodmiotowujący. Reżyser spektaklu

²² Śmiałek, M. J. (2010), 92, 93.

²³ Ptak, M. (2010). *[Nie]możliwości edukacyjnego przywództwa w pracy nauczyciela*. W: Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 167.

²⁴ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/re%C5%BCyser>

²⁵ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/czuwa%C4%87>

²⁶ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/przewodzi%C4%87>

²⁷ Jankowski, D. (2006), 126-127.

²⁸ Tamże, 138.

²⁹ Kwiatkowska, H. (2008), 42.

teatralnego w przedszkolu to też tylko człowiek – podobnie jak każda osoba uczestnicząca w działaniach teatralnych ma swoje ograniczenia, zatem jeśli spektakl przewiduje dużą ilość scenografii, sprzętu, aktorów – reżyser sam nie zrealizuje spektaklu. I nie taka jest jego rola. Bardzo korzystna jest sytuacja, kiedy może on wyłonić osoby chętne do przejęcia odpowiedzialności za konkretne zadania. Ten rodzaj postępowania pozwala znacznie uprościć i usprawnić pracę, dzięki temu także poszczególne osoby z zespołu stają się partnerami i współkreatorami spektaklu. Taka perspektywa wnosi poczucie podmiotowości, partnerstwa i współpracy, sprzyja poczuciu odpowiedzialności i motywuje do zespołowych działań, poprzez które podkreślone zostają indywidualne predyspozycje oraz wkład i zaangażowanie. Ma to jeszcze jedną implikację: stanowi punkt wyjścia uwzględnienia i włączenia twórczego podejścia poszczególnych osób z zespołu oraz daje impuls do takiego właśnie działania. „Inspirowanie rozwoju ucznia wymaga od nauczyciela refleksyjnych działań, namysłu nad własnymi decyzjami, ograniczenia postawy dyktatu na rzecz porozumienia, dialogu, kompromisu, a nade wszystko indywidualności wychowanka”³⁰. Zadaniem reżysera spektaklu teatralnego w przedszkolu jest odnajdywanie równowagi oraz zapewnianie przestrzeni dla aktywności twórczych z jednej strony oraz dla przewodzenia zespołowi w kierunku integracji działań na rzecz efektu, jakim jest spektakl teatralny z drugiej strony.

Warto zastanowić się nad tym, dlaczego efekt w postaci spektaklu ma być w przedstawianych koncepcjach przejawem podmiotowości w zespole, a nie wytworem despotycznego reżysera. Oczywiście zależy to od stylu pracy reżysera: jeżeli spektakl jest wspólnym celem zespołu, realizowanym z nakładem pracy, zaangażowania i odpowiedzialnością każdego biorącego w nim udział – wówczas spektakl pokazany widzom jest uwieńczeniem współpracy: możliwością pokazania go na zewnątrz trupy teatralnej i pochwalenia się swoimi osiągnięciami, co stanowi nagrodę i wartość samą w sobie – stanowi więc cel autoteliczny.

Wspólne cele, dążenia i efekty osiąga się poprzez włączanie pomysłów i punktów widzenia innych osób oraz poprzez dążenie do ich spójności w całościowej perspektywie działania. Nauczyciel włączający to stosunkowo nowa idea, jakże jednak potrzebna we współczesnej rzeczywistości, gdzie informacja, wiedza i umiejętności są tak bardzo łatwo dostępne. Internet, telewizja, mnogość kursów i innego rodzaju ofert edukacyjnych to nieprzebrane bogactwo pozwalające zdobyć kompetencje. Aby jednak włączać pomysły innych osób oraz aby w ogóle dowiedzieć się, że potrzebne jest włączanie jakichś pomysłów, czyli potrzebne jest poszukiwanie rozwiązania dla konkretnego problemu, nieodzowna jest umiejętność słuchania i znalezienie czasu na słuchanie zespołu. By wyjść naprzeciw potrzebom poszczególnych członków grupy konieczne jest wytworzenie odpowiednich ku temu warunków – wymaganym elementem jest również budowanie w grupie, poczucia bezpieczeństwa. Jest to dla poszczególnych członków zespołu doskonałą okazją do nauki odpowiedzialności za siebie i za zespół teatralny i może się odbywać tylko w warunkach eskalowania integracji, tak by bezpiecznie wyjawiać ewentualne konflikty czy trudności, by móc nad nimi pracować i konsekwentnie je eliminować dla polepszania warunków współpracy oraz efektu spektaklu.

Być może o wiele prostszym rozwiązaniem od pracy z przewagą kultury oferowania jest praca w kulturze sterowania i stworzenie spektaklu, w którym dzieci idą „jak po sznureczku”: słowo po słowie, wierszyk po wierszyku, gest po geście itd., a wszystko stworzone, ułożone i posegregowane przez nauczyciela. Na pewno stwierdzenie, że takiego rodzaju praca niczego nie uczy, nie jest prawdą – przeciwnie: ćwiczy pamięć, koncentrację, dyscyplinę, a więc i posłuszeństwo, wszystkie te cechy – ich nabywanie i umiejętność posługiwania się nimi w określonych sytuacjach – są bardzo istotne. Powtarzalność i standaryzacja daje poczucie bezpieczeństwa. Jednak – w tym kontekście – komu? I czy zawsze? A co

³⁰ Tamże, 43.

zrobić w sytuacji, gdy któryś z aktorów zachoruje, nie przyjdzie na próbę, spektakl albo zwyczajnie zapomni tekstu? Jak zachować się, gdy dziecko wpadnie na pomysł realizacji własnej wizji artystycznej swojej postaci bez wcześniejszych uzgodnień podczas spektaklu czy próby? Ograniczanie zasobów wychowanków i osób współpracujących na rzecz spektaklu do wykonywania poleceń reżysera może sprawić, że w sytuacjach niespodziewanych i realnych okolicznościach zaskakujących podczas spektaklu zespół oraz poszczególne osoby z zespołu nie poradzą sobie samodzielnie. Pozwalanie na twórcze podejście aktorów i innych osób mających wkład w powstanie spektaklu humanizuje współpracę: reżyser nie jest zmuszony do traktowania nikogo jak marionetki, reżyser ani członek zespołu nie zostaje sam z problemem; w tego rodzaju procesach sankcjonuje się naszą naturę *homo sapiens sapiens* – człowiek myślący myślący. Pozwalając myśleć, szukać i popełniać błędy, podejmować samodzielne decyzje nie kastruje się umysłowości drugiego człowieka. Stanowi to odwołanie do modelu twórczości i autoedukacji, który jest preferowany i pożądany we współczesnej pedagogice kultury i daje możliwość czynnego i świadomego udziału „w tworzeniu siebie według swoich wyobrażeń o samym sobie. Ta droga jest mniej lub bardziej świadomą i zgodną z własnymi standardami psychicznymi działalnością nastawioną na rozwój zdolności oraz zaspokajanie swoich potrzeb i aspiracji w różnorodnych formach aktywności w ciągu całego życia”³¹. Samodzielne działania – oparte o własne decyzje i pomysły – wzmagają motywację podczas współpracy w grupie.

W opisie tym jak w lustrze odbijają się pewne oddziaływania, które można nazwać terapeutycznymi: wsłuchiwanie się w potrzeby grupy i jednostki, podkreślanie potencjału twórczego poszczególnych osób i grupy, wyrozumiałość. Tutaj terapeutyczne podejście oznacza czasem zgodę na mniejszy efekt estetyczny czy artystyczny, lub też – niekiedy niższy, ale po prostu inny efekt od zamierzonego pierwotnie w scenariuszu. Nie zawsze pierwotna wizja artystyczna reżysera może być w pełni zrealizowana – reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu winien dostosować ją do możliwości percepcyjnych dzieci, czasem podporządkować własną wizję do wyobrażeń dzieci lub ich oryginalnych pomysłów. Podejście terapeutyczne oznacza tutaj podmiotowość wychowanków, liczenie się z ich zdaniem i wizją roli – reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu w określonych sytuacjach poskramia własne pomysły i wizje na rzecz autorealizacji podopiecznych – aktorów. Taka elastyczność często może rodzić pewne trudności sceniczne lub zespołowe, ale dopuszcza też niekonwencjonalne rozwiązania – takie, o których reżyser nie pomyślałby samodzielnie. Brak podporządkowania osób może rodzić trudności na trakcie myślowym reżysera spektaklu teatralnego w przedszkolu, jednak kompilacją roli terapeutycznej i artystycznej w tej sytuacji będzie potraktowanie owej niesubordynacji jako okazji do twórczego zwrotu bądź motywu w historii opowiadanej poprzez spektakl lub w historii zespołu, czy też indywidualnej osoby, której dotyczy. Niezwykle ważne jest też wspieranie samodzielnego myślenia, działania i podejmowania decyzji, które dokonuje się w toku opisywanych działań.

Reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu powinien także mieć pewne kompetencje artystyczne. Artysta to człowiek – wizjoner, otwierający świat w niekonwencjonalny sposób, a jego działalność powoduje liczne ewokacje u odbiorcy. Reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu powinien charakteryzować się wyczuciem estetycznym małego dzieła, które tworzy. Nie bez znaczenia jest łączenie wrażeń artystycznych z podmiotowym traktowaniem każdego z młodych aktorów – a więc danie możliwości indywidualnego wykazania się na scenie każdemu chcącemu w ten sposób zaistnieć oraz zachowanie równowagi artystycznej. Artysta odsłania umysłowość i fizyczność, co jest pewnym rodzajem ekshibicjonizmu – może nim być już samo wyjście na scenę. Sceniczna autoprezentacja, nawet pod płaszczyzną postaci, jest okazją do przełamania wstydu, ale i pochwalenia się tym, kim się jest i jak się funkcjonuje

³¹ Jankowski, D. (2006), 68.

na scenie. Ekspozycja własnej osoby jest dużym przeżyciem dla aktora, w szczególności w wieku przedszkolnym, dlatego rolą reżysera spektaklu teatralnego w przedszkolu jest zapewnienie bezpieczeństwa swoim wychowankom poprzez zapewnianie ich o kompetencjach, jakie posiadli oraz podkreślanie ich roli i wkładu, jaki wnoszą we wspólne dzieło. Interakcje reżysera spektaklu teatralnego z młodymi aktorami mają wymiar influencji: wzajemne przenikanie się, wpływanie na siebie i kształtowanie siebie w aspektach artystycznych przenosi się także na sferę osobowościową i społeczną.

Bardzo istotną kwestią jest to, że spektakl teatralny winien być dialogiem pomiędzy twórcami a odbiorcami. Twórczość wypuszczana w nieistniejący „eter odbiorczy” lub przekazywana w sposób niezrozumiały dla osób postronnych powoduje zamknięcie we własnym świecie i izolację. Dlatego właśnie przedstawienie spektaklu dla osób pochodzących z zewnątrz grupy i uzyskanie akceptacji oraz uznania daje poczucie pełni – celowości pracy w jej wymiarze aksjologicznym. Oprócz sankcjonowania walorów i kompetencji przez reżysera spektaklu teatralnego w przedszkolu, współorganizatorów i grupy przedszkolnej, młody aktor otrzymuje potwierdzenie od widzów, a wśród nich osób dla niego najważniejszych – rodziców. To właśnie możliwość zaprezentowania się przed nimi jest największą motywacją dla dzieci.

PRAKTYKA REŻYSERSKA W PRZEDSZKOLU

Dwa spektakle, których koncepcje scenariuszy znajdują się w aneksach do niniejszego artykułu, były realizowane w maju i czerwcu 2012 roku. Spektakle powstawały w oparciu o głęboką współpracę z Paniami Nauczycielkami poszczególnych grup biorących w nich udział.

Praca z dziećmi nad powstaniem spektaklu pt.: „Królestwo” rozpoczęła się już wiele miesięcy przed samym pomysłem na scenariusz. Dzięki temu miałam wiele informacji na temat konkretnych umiejętności, które posiadają dzieci, znałam je i widziałam, jak przełamują nieśmiałość, cieszą się ze swoich pomysłów i sukcesów podczas zajęć muzykoterapeutycznych i warsztatów teatralnych, które prowadziłam w grupach przedszkolnych, do których uczęszczały. Dzieci w przedszkolu dużo wcześniej uczyły się piosenek i wiersza, które były wykorzystane w spektaklu. Aby lepiej opanować ich tekst, zastosowałam mnemotechniki. Kształtowane w nich były umiejętności przydatne na scenie. Mówiąc: kształtowane raczej mam na myśli nieingerowanie w wizje artystyczne dzieci, pobudzanie do bezpiecznej i nieskrępowanej twórczości i ekspresji, wzmacnianie pochwałami dzieci nieśmiałych w sytuacjach, gdy wykazywały się aktywnością na tle grupy. Naturalna umiejętność i potrzeba dziecka w wyrażaniu się poprzez środki artystyczne, jakimi są improwizowane przez nie piosenki, wiersze, opowiadania czy zabawy inscenizacyjne – na przykład w piratów – to ogromny zasób dla ich przyszłej, możliwej działalności twórczej i kulturalnej. Okazały się one niespożytym zasobem pomysłów dla spektaklu. Uważam, że czasem zadaniem nauczyciela jest nie zepsuć spontanicznych umiejętności dzieci. Konkretna praca nad spektaklem rozpoczęła się w maju.

W powstawaniu spektaklu stosowałam techniki wyrazu i tworzenia postaci, które pojawiły się już wcześniej na warsztatach teatralnych oraz na muzykoterapii: i tak w odpowiednich miejscach spektaklu młodzi aktorzy mówili odpowiednio *basem* lub *sopranem*, czyli nisko brzmiącym lub wysoko brzmiącym głosem. Podczas prób przydały się umiejętności dzieci w rozróżnianiu dynamiki *forte* – głośno oraz *piano* – czyli cicho, poruszanie się w tempie *wolnym* i *szybkim*.

Ponieważ kształtowanie postaw twórczych i rozwijanie zdolności twórczych implikuje traktowanie podmiotowe³², dzieci same decydowały o wyborze odpowiedniej dla siebie roli w spektaklu. Niektóre z postaci stworzone zostały na podstawie ich pomysłów, na przykład Szpiedzy. Poza tym miały

³² Jankowski, D. (2006), 87.

one swój udział w tworzeniu symbolicznych rekwizytów scenograficznych podkreślających charakter odgrywanych przez nich postaci. To również element przewijający się na wcześniejszych zajęciach – rezygnacja z dosłowności jest tutaj świadoma, ponieważ stosowanie symboli, które oznaczają określoną postać, daje efekt ćwiczenia i rozwijania wyobraźni, a w konsekwencji każde dziecko wiedziało, jaką rolę pełni w przedstawieniu i kim się w nim staje. Niepotrzebne są do tego kompletne kostiumy – zastępują je wyobraźnia dziecka i świat, jaki kreuje.

Dzieci brały czynny udział w powstawaniu spektaklu – scenariusz spektaklu, który zaproponowałam, był modyfikowany podczas prób tak, by dostosować go do umiejętności percepcyjnych, koncentracji, pamięci przestrzennej i tekstowej dzieci. Brałam także pod uwagę ich chęć współkreacji spektaklu. Tytuł spektaklu jest propozycją dzieci, która została przegłosowana i zatwierdzona przez nie. Każdy mógł podczas prób wykazać się swoją wizją postaci i pomysły, które znakomicie wpisywały się w konwencję i treść, zostawały w nim zastosowane. Taki rodzaj wspólnej pracy twórczej, który oprócz ciekawych pomysłów daje także wzmożenie poczucia sprawstwa, jest przyczyną dużej satysfakcji i radości. Po każdej próbie dzieci deklarowały chęć pracy na kolejnym spotkaniu. Doświadczenie pracy scenicznej tego rodzaju było dla przedszkolaków czymś nowym, było wyzwaniem, które w pełni się opłaciło przy okazji Święta Rodziców, na które spektakl był przygotowywany.

Organizacja spektaklu pt. „Śpiąca Królowna Śnieżka” miała nieco odmienny charakter, ponieważ miała ona odrębną specyfikę – w spektaklu miały wziąć udział trzy przedszkolne grupy dzieci. Determinowało to nieco odmienny styl pracy, choć jej trzon ideowy został zachowany.

Po konsultacjach z poszczególnymi Paniami Nauczycielkami prowadzącymi trzy grupy przedszkolne napisałam autorski scenariusz spektaklu pod tytułem: „Śpiąca Królowna Śnieżka”. Zarówno pomysły, jak i wypowiedzi dotyczące sposobu funkcjonowania dzieci w grupach stały się inspiracją dla sposobu przedstawienia opowieści o obu księżniczkach w jednej baśni i powstania wstępnego scenariusza. Obie baśnie poruszają podobny problem – jakże aktualny: „spokojne dorastanie, podczas którego pozornie nic się nie dzieje, wzbudza często w dzieciach – a także w rodzicach – niepokój, ponieważ zgodnie z powszechnym przekonaniem jedynie takie działania, które są widoczne, prowadzą do celu”³³. W baśniach „uwytłoniła zostaje myśl, że dla osiągnięcia (...) celu potrzebne jest również długie, spokojne skupienie wewnętrzne”³⁴.

W początkowej fazie prac wspólnie z dziećmi czytaliśmy i opowiadaliśmy obie baśnie: „Królowę Śnieżkę” i „Śpiącą Królowę”. Istotne było tutaj przypomnienie i utrwalenie motywów (również przy okazji zabaw muzyczno-ruchowych), które w konsekwencji pojawiają się w scenariuszu. Przykładem może być postać Żabki; złote talerzyki, które Król rozdaje Wróżkom; motki powstałe z przedzenia wełny na wrzecionie i inne. Na zajęciach pojawił się wniosek, że bajki i baśnie mogą być opowiadane na wiele różnych sposobów – dzieci podawały przykłady odstępstw od treści baśni prezentowanej przeze mnie i opowiadały, w jakich wersjach znają historie królewien. Baśń o Śpiącej Królownie znana jest powszechnie w dwóch, dość znacznie różniących się wersjach: pochodzącej od Ch. Perrault oraz ze zbioru braci W. K. Grimm i J. L. K. Grimm. Na ich kształt oraz reminiscencje znaczeniowe, które odnajdujemy także w baśni o Królowie Śnieżce, miała wpływ wcześniej opowiadana i spisana przez Basilego w „Pentameronie” baśń pod tytułem „Słońce, Księżyc i Talia”³⁵. Powyższe działania stały się swego rodzaju inicjacją sposobu pracy, jakim jest ciągle – na każdej próbie i spektaklu od początku – opowiadanie, snucie historii, która jest kanwą spektaklu, co daje efekt obejmowania celowości konkretnych

³³ Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Część druga. Świat Baśni*. T. 2. (tłum. Denek, D.) Warszawa: PIW, 115.

³⁴ Tamże, 113.

³⁵ Tamże, 116-131

zadań aktorskich, a nie tylko pamięciowego przyswojenia swojej roli. Daje to przedszkolnemu aktorowi lepsze zrozumienie postaci, która jest przez niego kreowana na scenie.

Za niezbędną do podjęcia pracy nad spektaklem uważałam indywidualną deklarację każdego dziecka, dotyczącą zgody i chęci pracy nad wspólnym spektaklem teatralnym, a także dokonania własnego wyboru roli. Po wspomnianym przypomnieniu treści baśni każde dziecko wybierało ją samodzielnie. Prace nad poszczególnymi scenami odbywały się w określonych rolami grupach, np. w grupie Rycerzy, w grupie Króla i Królowej, w grupie Króla i Królowej z Wrózkami, w grupie Szpiegów itd. Powodowało to lepszą organizację pracy, lepszą komunikację, gdyż samodzielny wybór ról był przyczyną wymieszania dzieci z poszczególnych grup przedszkolnych w grupach aktorskich, czyli np. w grupie Szpiegów były dzieci z dwóch grup przedszkolnych (z różnych przedziałów wiekowych). W związku z tym w mniejszej grupie łatwiej też było dzieciom przedstawić i zaproponować swoje pomysły na sposób, w jaki chcą zaprezentować się na scenie. Role celowo zostały tak skonstruowane, by dzieci mogły wykazać się w ich obrębie własną inwencją, interpretacją i pomysłami. Owocowało to licznymi modyfikacjami scenariusza, na przykład: Myśli, Ostatnia Myśl i Posłańcy wobec chęci chłopców stały się Szpiegami, co pociągało za sobą przemianę charakteru postaci oraz rekwizytów: chusty zostały zastąpione maskami szpiegowskimi, a Szpiedzy podczas spektaklu mieli za zadanie dowiedzieć się, co myślała Macocha o Śpiącej Królownie Śnieżce. Także zatrute i zaczarowane grzebienie, jabłka i motki wełny musieli odnaleźć, wyszpiegować wśród gęstwiny krzaków, zanim wręczyli je Królowom (spektakl został odegrany na zewnątrz, w plenerze). Były to zabiegi, które znacznie przybliżyły chłopcom odgrywane role oraz uatrakcyjniały je.

Wprowadzenie rekwizytów, na podobnej zasadzie jak w poprzednio omówionym spektaklu, ułatwiało przemiany sceniczne oraz czyniło je czytelnymi dla widza. Spektakl rozpoczynał wiersz mówiony przez wszystkie dzieci równocześnie, stanowiący *intro* dla właściwej części spektaklu. Rekwizyty, wskazujące na postać odgrywaną przez każde dziecko, pokazywane były dopiero tuż przed wyjściem na konkretną scenę, w której były potrzebne. Dzięki temu dziewczynka odgrywająca Żabę (rekwizyt – pacynka żabki) w następnej scenie łatwo stawała się Wrózką, przy czym integracja w ramach tej jednej roli jest oczywista – dziewczynka wcielała się w postać Wróżki (rekwizyt – różdżka), która przed momentem była zamieniona w Żabę. Ciągłość roli zatem została zachowana.

Nieodzowne było ciągłe korzystanie z zasobów, które oferowały osoby współtworzące spektakl, czas i miejsce. Kształtowanie spektaklu jest procesem twórczym, więc spektakl jest oparty na pewnym stałym fundamencie, który polega na *opowiadaniu baśni*, ale w jego granicach mogą wydarzać się ciągle nowe motywy. Znajdujący się w aneksie scenariusz „Śpiącej Królowy Śnieżki” jest tylko scenariuszem pogładowym – od niego rozpoczęła się praca, lecz uległ on wielu modyfikacjom, co wynikało z praktyki pracy w grupie. Na bieżąco należało reagować na problemy i nowe pomysły, które pojawiały się w trakcie realizacji. Po zaśnięciu Księżniczek okazało się, że na scenie znajduje się mnóstwo rekwizytów, które przeszkadzałyby w finałowym wyjściu wszystkich aktorów na scenę – stwarzały one niebezpieczeństwo potknięcia się. W związku z tym, kiedy Krasnoludki miały ustawić wieżę dla Śnieżki (która była budowana z wielkich klocków gimnastycznych, a nie była malunkiem, jak sugeruje scenariusz), oczyściły scenę – posprzątały rekwizyty w ramach swojej roli. Również wyjście finałowe objęło wszystkie postacie występujące w spektaklu: i tak Król i Królowa, choć to się nie zdarza w rzeczywistości, bo przecież Królowa zmarła – pojawili się w Epilogu, Smok pojął za żonę Żabkę, a Wróżki oczarowały Posłańców – takie komentarze Narratora były jednoczesnym sygnałem dla dzieci, by znów pojawiły się na scenie. To tylko przykładowe modyfikacje. Szczegółowy opis wszystkich zmian scenariusza w niniejszym artykule nie miałby większego sensu – ważniejsze jest przekazanie sensu i celowości ich stosowania.

Przewodzenie grupie polegać musi na opanowywaniu chaosu, zatem nowe elementy nie mogą się pojawiać w sposób rewolucyjny i taki, który chwiałby podstawą całego przedsięwzięcia. Jest jednak bardzo ważne, by podczas prób nie zanudzić dzieci powtarzalnością tych samych motywów. Rola Narratora, w którą się wcieliłam podczas spektaklu, dawała możliwości ciągłej improwizacji i wprowadzania pewnych niespodziewanych dla dzieci bodźców w postaci zapytań czy zachowań. Pozwalało to na utrzymywanie koncentracji dzieci, podnosiło atrakcyjność tych prób, które były skoncentrowane na powtarzaniu i utrwalaniu zbudowanego już ostatecznie wspólnie spektaklu i dawało możliwość rozwiązywania bieżących problemów podczas próby, na przykład: (1) wyjaśnienia jednemu dziecku, dlaczego drugie dziecko się teraz śmieje: cieszy się, czy naśmiewa?; (2) pokonywania tremy i nieśmiałości, upewnianie, że rola wykonywana jest bardzo dobrze przez odpowiednie komentarze w roli Narratora: „Szpiedzy wspaniale odgrywają swoją rolę”; (3) tzw. „aktorskiego ogrania” sytuacji niespodziewanych, spowodowanych przez dzieci, np.: kiedy dwoje dzieci odgrywających role Krasnali sprzątało garnek i chochlę i żadne nie chciało zrezygnować, zamiast dopuścić do eskalacji zachowania na scenie – mogłam zareagować poprzez postać Narratora: wejść na scenę, rozdać rekwizyty dzieciom i odpowiednio to skomentować – bez uszczerbku dla scenariusza baśni, a nawet z jego wzbogaceniem o ten element. Postać Narratora pozostawała w stałym dialogu zarówno z aktorami, jak i widzami. Zatem zadaniem Narratora była również animacja aktorów i widzów oraz – tym samym – dbanie o sprawny przebieg akcji.

Indywidualnym sukcesem każdego dziecka był występ przed rodzicami nagrodzony brawami, uśmiechami i uściskami. Przedstawienie swojej pracy rodzicom jest jednoczesnym włączeniem ich w swój świat, a oglądanie spektaklu jest uczestnictwem w tej płaszczyźnie życia dziecka. Jest też możliwością wyrażenia swojej akceptacji, podziwu i uznania dla zaangażowania pociechy we wspólną pracę. Obok tego największą satysfakcją, zgodnie z wypowiedziami dzieci, było zaistnienie na scenie: na przykład poprzez samodzielną wypowiedź do mikrofonu czy realizację zadania aktorskiego w zindywidualizowany sposób. Możliwość ekspresji scenicznej oraz funkcjonowanie w zespole teatralnym były wielkim przeżyciem i radością dla dzieci. Oba spektakle wzbogaciły doświadczane relacje interpersonalne zarówno w obrębie dziecięcego zespołu teatralnego, jak i dzieci, rodziców i grona pedagogicznego placówki przedszkolnej, zgodnie z poniższymi słowami: „procesy oparte na osobistych kontaktach, w skali społecznej najpełniej mogą realizować podmiotową partycypację w kulturze ogółu ludzi niebędących zawodowymi twórcami – wysoce ekspresyjną, współtwórczą, głęboko angażującą psychicznie, wzbogacającą więzi społeczne”³⁶.

PODSUMOWANIE

Reżyser spektaklu teatralnego w przedszkolu to przede wszystkim przywódca edukacyjny, który dąży do integracji (społecznej) w ramach jednego celu – wytworzenia wspólnie założonego efektu, jakim jest spektakl teatralny. W zależności od przeważających w danym zespole potrzeb, przywódca – w tym kontekście – wykazuje się odpowiednimi cechami władcy, organizatora, terapeuty, artysty, animatora i partnera. Wszelkie oddziaływania stosowane przez reżysera spektaklu teatralnego w przedszkolu są okazją do traktowania dzieci i osób zaangażowanych we wspólne działania jako pełnoprawnych uczestników procesu edukacyjno-wychowawczego³⁷, stają się zatem szansą dla powstawania relacji

³⁶ Jankowski, D. (2006), 124.

³⁷ Danilenko, A., Gierasiewicz, A. (2008). *Przechodzenie od kontaktów podmiotowo-przedmiotowych do współdziałania podmiotów we współczesnej szkole*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.). *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 299.

podmiotowych, uspojnionych osobowo-aksjologicznie³⁸. Dla jak najlepszego wypełnienia roli reżyserskiej przedszkolnego spektaklu eklektyczne posługiwanie się powyższymi rolami jest nieodzowne.

Literatura

1. Bauman, Z. (2000) *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. (tłum. Klekot, E.). Warszawa: PIW.
2. Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Część druga. Świat Baśni*. T. 2. (tłum. Denek, D.) Warszawa: PIW.
3. Cialdini, R. B. (2007). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. (tłum. Wojciszke, B.). Gdańsk: GWP.
4. Danilenko, A., Gierasiewicz, A. (2008). *Przechodzenie od kontaktów podmiotowo-przedmiotowych do współdziałania podmiotów we współczesnej szkole*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.). *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*. Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 299-306.
5. Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
6. Fiedorowicz, A (2012). *Koński trening zarządzania. Coaching* 4(13), 64-67.
7. Gajda, J. (2002). *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. Część I*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
8. Jankowski D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków. Oficyna Wydawnicza Impuls.
9. Jedlewska, B. (2008). *Dziecko – idealnym konsumentem? O nowym statusie najmłodszych i problemach wychowania w warunkach kultury konsumpcyjnej*. W: Guz, S. (red.) *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 265. Za: Acuff, D. S., Reiher, R. H. (2006). *Kidnaping. Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 271-288.
10. Kwiatkowska, H. (2008) *.Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
11. Łukowski, W. (2002). *Nauczyciel, wychowawca, dowódca. Poradnik nauczania w centrach oraz w jednostkach wojskowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
12. Ożóg, T. (2008). *Simplifikacja treści kultury jako zagrożenie rozwoju i wychowania*. W: Guz, S. (red.). *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 265. Za: Miczka, T. (2005). *Kultura w stylu KISS. Pierwsze, czyli proste – Keep it simple, stupid!* W: Borkowski, I., Woźny, A. (red.). *W kulturze pierwszych stron*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
13. Ptak, M. (2010) *[Nie]możliwości edukacyjnego przywództwa w pracy nauczyciela*. W: Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, 167-178.

³⁸ Ptak, M. M. (2008). *Relacje podmiotów w przestrzeni przywództwa edukacyjnego. Pedagogiczna rewitalizacja najistotniejszych wartości* W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.) *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)* Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 328.

14. Ptak, M. M. (2008). *Relacje podmiotów w przestrzeni przywództwa edukacyjnego. Pedagogiczna rewitalizacja najistotniejszych wartości*. W: Modrzewski, J., Śmiałek, M. J., Wojnowski, K. (red.) *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)* Poznań – Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, 325-349.
15. Santorski, J. (2012). *Fanatyk, komiwojażer czy autorytet? Jak odróżnić charyzmę niebezpieczną od potrzebnej*. W: *Coaching* 4(13), 48-49.
16. Smith P. K (1997) *Rozwój społeczny* [W:] *Psychologia rozwojowa* (1997) P. E. Bryant, A. M. Colman, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 60-86.
17. Śmiałek, M. J. (2010). *W stronę przywództwa w edukacji jutra*. W: Denek, K., Kamińska, A. i in. (red.). *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas 90-106
18. Zawadzka, D. (2010) A. Miś. *Piosenki dla przedszkolaka 2. Chlipacze*. Kraków: Skrzat.

INTERNET

19. Doroszewski W. *Słownik języka polskiego*. PWN
20. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/animator>
21. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/re%C5%BCyser>
22. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/czuwa%C4%87>
23. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/przewodzi%C4%87>
24. „Bajeczki” - U. Piotrowska – sł., Źródło:] <https://sites.google.com/site/przedszkolepodtopola/grupy/piosenki/bajeczki>. Dostęp: 09.07.2012.

ANEKS 1

SCENARIUSZ AUTORSKIEGO SPEKTAKLU POD TYTUŁEM „KRÓLESTWO”

Scena – na środku spory dywan, z lewej strony, patrząc od strony widza, mniejszy dywanik lub kocyk z serwisem herbacianym i lalką lub misiem. Wzdłuż sceny długi i widoczny sznurek. Z boku krzeselko dla Suflera z napisem: Asystent Reżysera na oparciu, napis biały na czarnym tle.

Rekwizyty – 2 korony, wąsy, 3 miecze, klaps, krzeselko, maski dla szpiegów, serwis do herbaty, gło-wa smocza, fartuszek, srebrna taca, lalka lub miś, chusty.

Postaci:

SUFLER

MAMA

TATA

SZPIEDZY

RYCERZE

DAMY DWORU

DZIECKO

SMOK

KUCHARKA

TOMEK

NADWORNY MUZYK

DZIENNIKARKA

SUFLER

Wybiega na scenę z klapssem i donośnym głosem mówi do publiczności.

Przedstawienie „Królestwo” czas zacząć, zapraszamy! (klap, klap)

Siada na krzeselku.

DAMA DWORU

Wchodzi na scenę z koroną i dokańcza zdanie „Moja mama...”, za chwilę na scenę wbiegają kolejno aktorzy, przejmują koronę i dokańczają zdanie „Moja mama...”, ustawiają się wzdłuż linii sznurka. Rycerze wchodzi przedostatni, Smok wchodzi jako ostatni.

MAMA

Dzisiaj ja jestem Królową Mamą.

Wszyscy śpiewają piosenkę o Mamie.

Sufler śpiewa razem z aktorami, zwrócony twarzą do aktorów, po czym wraca na krzesło.

MAMA

Zapraszam Damy Dworu na herbatę!

Damy Dworu i Dziecko siadają przy herbacie. Dziecko bawi się misiem lub lalką.

KUCHARKA

Co to za krzyk?

Przynosi szpiegom maski.

SZPIEDZY

Krzyk!

Gdzie jest Smok?!?

Wszyscy śpiewają piosenkę o Tacie. Po odśpiewaniu piosenki Kucharka podaje koronę pierwszemu dziecku, które stoi z prawej kulisy, patrząc od widza.

WSZYSCY PO KOLEI

„Mój tata...”

Smok mówi jako pierwszy, bo wychodził ostatni, w czasie wypowiedzi innych aktorów znika za kulisami, gdzie dostaje atrybuty Smoka. Damy dworu i Mama wstają od herbaty podczas wypowiedzi innych, dołączają do linii wzdłuż sznurka. Sufler mówi o swoim tacie i swojej mamie, stojąc w linii sznurka. Smok podczas wypowiedzi innych wślizguje się z kulis za aktorów, może być go widać, może wyeksponować głowę smoczą itd., potem idzie spać.

TATA

Dzisiaj ja będę Tatą!

Zakłada koronę.

KUCHARKA

Przynosi wąsy na tacy.

Proszę.

Tata zakłada wąsy. Kucharka mu pomaga.

KUCHARKA

Teraz wyglądasz jak prawdziwy Tata, król rodziny. Co to za krzyk?

SZPIEDZY

Krzyk!

Gdzie jest Smok?!?

TATA

Ja Wam powiem, gdzie jest Smok!

Dzieci rozsuwają się, by pokazać Smoka za nimi. Kucharka rozstawia dzieci, mogą wejść za Smoka, otoczyć go, tak jednak, by był widoczny dla publiczności. Smok śpi.

WSZYSCY

Smok śpi (*naśladowanie spania – ręce złożone*)

Smok śni (*aaaaaaaa – westchnienie*)

Smok chrapie (*chrapanie*)

Smok drapie (*drapanie*)

Smok wstaje (*Smok wstaje*)

Smok buziaka daje (*gest ręką, dawanie buziaka*)

Smok ziewa (*ziewanie*)

Smok śpiewa!!!

Wszyscy śpiewają piosenkę o Smoku.

SMOK

Ryczy, ogniem bucha...

Rycerze wchodzą do kulis, gdzie dostają miecze.

KUCHARKA

A dlaczego ryczy i ogniem bucha? I dlaczego ma bóle brzucha?

SMOK

Bo Dziecko miało w nocy koszmary i je zjadłem. I dlatego ogniem bucham, i dlatego rozboleł mnie brzuch!

Na scenie lądują miecze.

SUFLER

Rycerze nadchodzą! Następna scena! (klap, klap)

Rycerze podnoszą miecze i krzyczą jeden przez drugiego.

RYCERZE

Gdzie jest Smok, chcemy walczyć ze Smokiem, czy jest tu jakiś Smok?

Aktorzy rozbiegają się w kąty sceny, robiąc miejsce na pojedynek.

SUFLER

Scena walki ze Smokiem ujęcie pierwsze! (klaps, klaps)

Sufler zbiega ze sceny, a Rycerze i Smok stoją w groźnych pozach.

SUFLER

Scena walki ze Smokiem ujęcie drugie! (klaps, klaps)

Sufler zbiega ze sceny, a Rycerze i Smok stoją w innych groźnych pozach.

SUFLER

Scena walki ze Smokiem ujęcie trzecie! (klaps, klaps)

Sufler zbiega ze sceny, a Rycerze i Smok stoją w jeszcze innych groźnych pozach.

DAMY DWORU

Nie przestańcie, ja już nie mogę, och nie!

Rwą włosy z głowy. Sopranem wypowiadają swoje kwestie jedna przez drugą.

TATA

Chodźcie, lepiej wspólnie wypijemy herbatę.

KONIEC

ANEKS 2

SCENARIUSZ AUTORSKIEGO SPEKTAKLU POD TYTUŁEM „ŚPIĄCA KRÓLEWNA ŚNIEŻKA”

Scena z jednym mikrofonem przenośnym. Nagłośnienie dla muzyki i płyta z nagranyymi odgłosami przyrody oraz energicznym utworem. Z tyłu sceny stelaż dla zawieszenia obrazu wieży.

Potrzebne rekwizyty: becik z lalką w środku, 11 złotych talerzy (dla wszystkich Jedenastu Wrózek, których może być różna liczba, korony dla wszystkich Księżniczek, Królowej i Króla; kostium Żaby; czarodziejskie różdżki dla wszystkich Wrózek (jest 13, ale może być więcej lub mniej); grzebienie, jabłka oraz kłębki wełny dla wszystkich Księżniczek; chusty dla wszystkich Myśli; miecze dla wszystkich Rycerzy; czapki dla wszystkich Krasnali, wielki obraz wysokiej wieży; garnek i chochla, żelazko plastikowe oraz deska do prasowania i koszula, miotła, miska z ubraniami, wędka, ścierka/miotelka do kurzu, dwie książeczki z bajkami, odkurzacz, gałąź, pudełko po kremie, etc.

Narrator czyta bajkę i operuje mikrofonem, udzielając głosu poszczególnym postaciom.

Postaci:

NARRATOR

KRÓL

KRÓLOWA

ŻABA

KRASNOLUDKI

JEDENAŚCIE WRÓZEK

DWUNASTA WRÓŻKA

TRZYNASTA WRÓŻKA

MYŚLI

OSTATNIA MYŚL

POSŁAŃCY

RYCERZE

SMOK

ŚPIĄCE KRÓLEWNY ŚNIEŻKI

Prolog

TUTTI

Wszyscy jednym głosem mówią wiersz „Bajeczki”³⁹.

Schodzą ze sceny. Jeden z Krasnoludków podaje Narratorowi księgę z bajkami.

Scena I

NARRATOR

Otwiera księgę i zaczyna czytać.

Dawno, dawno temu, za górami za lasami, za rzekami i górami w zamku nieopodal słonecznej polany co dzień rano wstawała koedukacyjna grupa rycerzy. Rycerze codziennie wykonywali poranną gimnastykę.

Rycerze wychodzą po kolei na scenę i ustawiają się w jednej linii; ćwiczą po pięć razy każde ćwiczenie, które wymyślają w kolejności, tak jak są ustawieni w rzędku.

³⁹ Piotrowska, U. Bajeczki. sł. Źródło: <https://sites.google.com/site/przedszkolepodtopola/grupy/piosenki/bajeczki>. Dostęp: 09.07.2012.

Po tej rozgrzewce walczyli z mieszkającym nieopodal Smokiem.

Wchodzi na scenę Smok. Rycerze i Smok odgrywają scenę walki.

Raz szala zwycięstwa przechylała się na stronę Smoka, raz na stronę Rycerzy. W samo południe słońce świeciło już tak wysoko nad horyzontem, że nie sposób było walczyć w takim upale. Smok odchodził do swojej pieczary, a rycerzom zaczynało się nudzić.

Rycerze się nudzą i wychodzą ze sceny.

I to już koniec bajki. Można iść do domu. Koniec przedstawienia. Jakaś krótka ta bajka, może wybiorę inną.

Scena II

NARRATOR

Zaraz, zaraz poszukam tutaj bajki o jakiejś Królownie. O jest! „Śpiąca Królowna Śnieżka” – ta będzie odpowiednia. Posłuchajcie: Dawno, dawno temu – a może wcale nie tak dawno temu; daleko, daleko, daleko – a może bliżej niż Wam się zdaje był sobie zamek, w którym żyli Król i Królowa. Oboje byli nie za starzy i nie za młodzi, ale mieli swoje radości i zmartwienia.

KRÓL, KRÓLOWA

Wchodzą na scenę powtarzając w kółko jedno przez drugiego.

Gdybyśmy mieli dziecko, gdybyśmy mieli dziecko.

NARRATOR

Podśłuchajmy może, o czym oni tak debatują.

KRÓL

Gdybyśmy mieli dziecko, gdybyśmy mieli dziecko.

KRÓLOWA

Gdybyśmy mieli dziecko, gdybyśmy mieli dziecko.

Gdy wychodzi Żaba – cisza.

ŻABA

Będziecie mieli dziecko.

KRÓL, KRÓLOWA

Jeden przez drugiego.

Będziemy mieli dziecko, będziemy mieli dziecko.

Schodzą ze sceny.

Scena III

Król i Królowa wychodzą trzymając becik.

JEDENAŚCIE WRÓŻEK

Stoją nad becikiem z dzieckiem. Zachwycają się jedna przez drugą. I machają różdżkami nad becikiem. Po kolei każda, gdy dostanie złoty talerzyk od Króla (prócz Dwunastej Wróżki, która go nie dostaje) mówi do mikrofonu:

O jaka śliczna, o jaka mądra, o jaka dzielna, o jaka silna, o jaka delikatna, o jaka wrażliwa,
O jaka zaradna, o jaka inteligentna, o jaka cnotliwa, o jaka dobra

TRZYNASTA WRÓŻKA

Wchodzi zamaszystym krokiem. Robi się cisza. Oświadcza do mikrofonu.

O jaka śpiąca!!! Gdy będzie miała 15 lat, zaśnie na zawsze.

Wychodzi wielkimi krokami. Wszyscy wodzą za nią wzrokiem ze smutnymi minami.

DWUNASTA WRÓŻKA

Nie zaśnie na zawsze tylko na 100 lat.

Wszyscy schodzą ze sceny. Zostaje odtworzony energiczny utwór.

Scena IV

NARRATOR

Gdy Królowna Śnieżka podrosła, matka dziewczynki umarła i tata Król pojął za żonę inną kobietę. Była to Macocha, która była bardzo zazdrosna o przymioty Królowny. Po jej głowie krążyły różne Myśli.

MYŚLI

Wbiegają na scenę z chustami i tańczą do muzyki energicznie. Na pauzę w muzyce, która zostaje znacznie wydłużona, wszystkie myśli zastygają w bezruchu. Narrator podchodzi do każdej Myśli, wtedy każda z nich się wypowiada.

Nie lubię Śnieżki.

Jakby jej się pozbyć?

Ona nie powinna być taka ładna.

To ja jestem najładniejsza.

Ona nie powinna być taka mądra.

To ja jestem najmądrzejsza.

OSTATNIA MYŚL

Wygnam ją z domu. W lesie na pewno sobie nie poradzi sama.

Wszystkie Myśli zbiegają ze sceny.

Scena V

NARRATOR

Jak pomyślała, tak zrobiła. Macocha wygnała Królownę Śnieżkę z domu. Królowna błąkała się po lesie i kiedy już była bardzo smutna, było jej bardzo zimno i była bardzo głodna, znalazła kogoś, kto jej dopomógł i razem zamieszkali. A była to cała grupka małych ludzi.

KRASNOLUDKI

Wchodzą na scenę, śpiewają piosenkę o krasnoludkach, po czym schodzą ze sceny.

Królowny wchodzą na scenę z odpowiednimi atrybutami (np. garnek z chochlą, miska i ubranie, miotłka do kurzu/ścierka etc.) oraz z koroną na głowie i wykonują swoje zadanie, czyli gotują, piorą, szyją, według słów Narratora. Każda kolejna Królowna znajduje sobie jedno miejsce na wykonywanie tych czynności.

Scena VI

NARRATOR

Królowna pomagała Krasnoludkom, jak tylko umiała, dwoiła się i troiła, a nawet jedenaścila: gotowała, prała, sprzątała, szyła i cerowała, prasowała, odkurzała, czytała im bajeczki na dobranoc, łowiła ryby, by mieli na kolację, rąbała drewno, wspinała się po drzewach i kremowała twarz, by pięknie wyglądać, jak wrócić z kopalni.

Niestety zła Macocha dowiedziała się, że Księżniczka żyje i ma się całkiem nieźle, postanowiła więc wysłać do Księżniczki Posłańca z zatrutym grzebieniem.

Wchodzą Posłańcy i wbijają grzebień we włosy dziewczynek. Robią to na wyścigi. Schodzą ze sceny na wyścigi. Księżniczki zasypiają.

Księżniczka natychmiast zasnęła. Gdy przyszły Krasnoludki...

Wchodzą Krasnoludki i zabierają grzebień od wszystkich Księżniczek.

zabrały grzebień i Księżniczka zabrała się znowu, jakby nigdy nic do pracy. Gdy Macocha się o tym dowiedziała posłała Posłańca z zatrutym jabłkiem.

Wchodzą Posłańcy i na wyścigi podają jabłko Księżniczkom. Księżniczki zasypiają.

Gdy tylko zaczarowane jabłko znalazło się w dłoni Księżniczki – ta zasnęła. Kiedy przyszły Krasnoludki...

Wchodzą Krasnoludki i zabierają jabłka od wszystkich Księżniczek.

...zabrały zaczarowane jabłko. Księżniczka zabrała się dwa razy szybciej do pracy, bo przecież odpoczęła. Gdy Macocha się o tym dowiedziała, posłała posłańca z wrzecionem.

Wchodzą na scenę Posłańcy z kłębkami wełny. Wręczają je Księżniczkom na wyścigi i szybko schodzą ze sceny.

Gdy tylko Księżniczka ukłuła się w palec, poleciała krew i Księżniczka zasnęła.

Księżniczki zasypiają. Wchodzą Krasnoludki, próbują wyrwać z ręki włóczkę, ale nie udaje się. Księżniczki śpią.

Gdy przyszły Krasnoludki, zobaczyły, co Księżniczka ma w dłoniach i wiedziały już, że nie da się jej uratować. Zrobiły się bardzo smutne, ponieważ bardzo ją kochały Śnieżkę. Postanowiły przenieść ją do wysokiej wieży.

Krasnoludki wnoszą wieżę namalowaną na ogromnym kartonie z tyłu sceny. Schodzą ze sceny.

Słychać odgłosy przyrody w tle.

Minęło 100 lat. W tym czasie wieża i teren wokół niej porósł roślinami – krzewami i krzakami, trawami i kolczastymi jeżynami. Wiele ptaków uwiło tu sobie gniazdka, bo nikt tutaj nie zaglądał. Trudno się było tutaj dostać. Lecz pewnego pięknego poranka zjawił się Rycerz...

Wchodzą Rycerze z mieczami.

... i odczarował Księżniczkę pocałunkiem.

Ślą buziaki dłońmi do Księżniczek, te budzą się ze snu, przeciągają się i ziewają. Rycerze i Księżniczki stoją obok siebie.

Epilog

Wchodzą na scenę Krasnoludki. Wszyscy stoją prosto twarzą do widza.

TUTTI

I żyli długo i szczęśliwie.

KONIEC

ANEKS 3

PROPOZYCJE AUTORSKICH PIOSENEK DO SPEKTAKLI: „KRÓLESTWO” ORAZ „ŚPIĄCA KRÓLEWNA ŚNIEŻKA”

OGROMNE PODZIĘKOWANIA DLA MAMY

Moja Mama już od rana
Wstaje i zaczyna dzień.
Robi mi śniadanie sama,
Choć się snuje niczym cień.

Lecz gdy kawę już wypije
I herbatę sparzy mi,
Z pracą szybko się uwinie
To już puka do mych drzwi.

Ja Jej uśmiech podaruję
Co innego mogę dać?
Mocno Mamę ucałuję
I zaśpiewam dla niej tak:

Mamo droga, ukochana,
Najpiękniejsza z Wszystkich Mam
Niosę Ci podziękowania,
Które Tobie wszystkie dam!

Najpierw za Twoją cierpliwość,
Co tłumaczy świat dla mnie
Potem za Twą dobrotliwość
Która tuli troski me.

Trzy buziaki, przytulasy
I uśmiechów moich moc
Niech osłodzą Twoje czasy,
Gdy nie spałaś dla mnie w noc.

Za Twą miłość i oddanie
Śpiewam teraz mocno w głos
Ogromne podziękowanie,
Że mi Ciebie przyniósł los!



PYTANIA DO TATY

Tata mądry jest, tata wie,
 Od tatusia wszystko co chcesz dowiesz się.
 Tata najmądrzejszy jest na świecie,
 Bo co dzień czyta gazetę!

Ref.:

Tato, tato – co to rzeka?
 Tato, skąd ten karton mleka?
 Tato, tato powiedz mi:
 Co się mojej lalce śni?

Tato, tato – cóż to genom?
 Tato, jak zaśpiewać mewom?
 Tato, gdy odpowiesz mi
 Będę mądry tak jak Ty!

Tylko tata zna, tata wie
 On opowie Ci historię – nawet dwie.
 Tata potrafi wszystko naprawić,
 A zupełnie smacznie doprawić!

Ref.:

Tato, tato – co to rzeka?



SMOK

Smok już wstał – obudził się,
 Nie bądź pewien, że Cię nie zje!
 Zobacz: jaką wielką paszczę ma
 I spiczaste zęby, gdy ziewa!

Smok ten ryczy, ogniem bucha
 Co się wydobywa z brzucha
 Brzuch go boli powiem Wam
 Coś na pewno zjadł już Sam!

**NASZE KRASNOLUDKI**

Krasnoludki, Krasnoludki
 Mają małe butki, mają małe butki
 Krasnoludki, Krasnoludki
 Uśmiech też milutki, uśmiech też milutki
 Nasze Krasnoludki

Krasnale dzielnie pracują
 Nie grymaszą, nie hałasują
 Bardzo dobrze się spisują
 Gdy swą pracę wykonują

Krasnoludki, Krasnoludki...

Kiedy smutek u Krasnala
 Mu na uśmiech nie pozwala
 Krasnal się nie załamuje
 I piosenkę wyśpiewuje

Krasnoludki, Krasnoludki...



KAROL MAUSCH¹

ZABURZENIA PSYCHOSOMATYCZNE W KONTEKŚCIE BADAŃ EMPIRYCZNYCH. CZĘŚĆ I²

WSTĘP

Zaburzenia psychosomatyczne to dolegliwości, w których etiologii istotna rola przypada czynnikom psychologicznym, biologicznym, społecznym. Dzielą się one na: (1) objawy konwersyjne, czyli wtórne reakcje somatyczne powstałe w następstwie konfliktu nerwicowego; (2) objawy czynnościowe, czyli zaburzenia czynności poszczególnych narządów bez organicznego uszkodzenia tkanki; (3) zaburzenia psychosomatyczne w węższym znaczeniu, których podstawą i przyczyną są zmiany organiczne w narządach³. W prezentowanej pracy przyjęto⁴ następującą strukturę zaburzeń psychosomatycznych: (1) zaburzenia konwersyjne; (2) ból fizyczny; (3) osłabienie fizyczne; (4) zaburzenia seksualne; (5) zaburzenia nerwicowo-depresyjne; (6) zaburzenia pracy układu pokarmowego; (7) zaburzenia pracy układu krążenia. Poniżej przedstawiono wyniki badań uzyskane u studentów w zakresie: (1) natężenia zaburzeń psychosomatycznych, natężenia zaburzeń nerwicowo-depresyjnych, zaburzeń pracy układu pokarmowego, zaburzeń pracy układu krążenia, zaburzeń seksualnych, zaburzeń konwersyjnych, słabości fizycznej i dolegliwości bólowych; (2) relacji między zaburzeniami psychosomatycznymi na niskim, przeciętnym i wysokim poziomie a poszczególnymi rodzajami zaburzeń psychosomatycznych w tym: natężeniem zaburzeń nerwicowo-depresyjnych, zaburzeń pracy układu pokarmowego, układu krążenia, zaburzeń seksualnych, zaburzeń konwersyjnych, słabości fizycznej i dolegliwości bólowych.

Badaniom psychologicznym poddano osoby, które stanowiły reprezentatywną próbę studentów pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Sformułowano następujące problemy badawcze: (1) Jaki jest zakres i natężenie dolegliwości psychosomatycznych w badanej grupie studentów?; (2) Jaka jest zakres i natężenie dolegliwości psychosomatycznych w badanej grupie studentów, w poszczególnych kategoriach zaburzeń: zaburzenia konwersyjne, ból fizyczny, słabość fizyczna, zaburzenia seksualne, zaburzenia nerwicowo-depresyjne, zaburzenia pracy układu pokarmowego, zaburzenia układu krążenia?; (3) Jaka jest zakres i natężenie, w badanej grupie studentów, zaburzeń konwersyjnych, bólu fizycznego, słabości fizycznej, zaburzeń seksualnych, zaburzeń nerwicowo-depresyjnych, zaburzeń układu pokarmowego, zaburzeń układu krążenia?

¹ Prof. UAM dr hab. Karol Mausch – Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań.

² Artykuł przygotowany na podstawie fragmentów książki: Mausch, K. (2008). *Zdravie z aspektu sociálnej práce. Interdisciplinárna empirická štúdiá*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej Univerzity v Ružomberku.

³ Luban-Plozza B., Poldiger W., Kröger F., Wasilewski B. (1995). *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*. Warszawa.

⁴ Mausch, K. (2000). *Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego*. Szczecin: PAM.

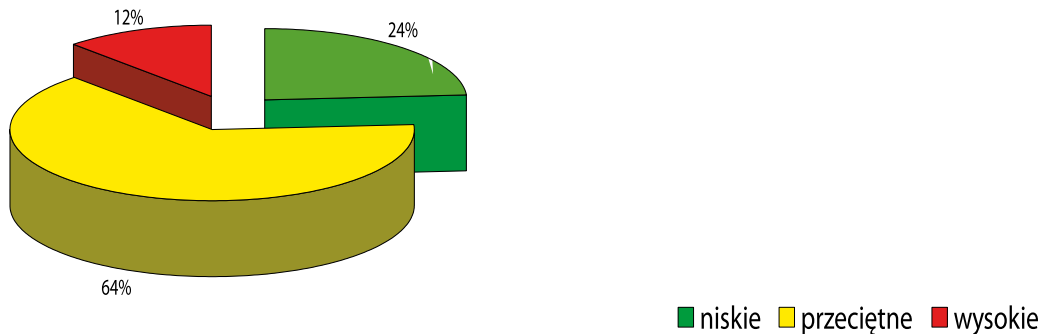
W prezentowanej pracy zastosowano Kwestionariusz Dolegliwości Psychosomatycznych K. Mauscha – Listę Dolegliwości Psychosomatycznych według K. Mauscha. Struktura zaburzeń noopsychosomatycznych, którą przyjęto w pracy obejmuje: (1) zaburzenia konwersyjne; (2) ból fizyczny; (3) osłabienie fizyczne; (4) zaburzenia seksualne; (5) zaburzenia nerwicowo-depresyjne; (6) zaburzenia pracy układu pokarmowego; (7) zaburzenia pracy układu krążenia. Osoba badana ma do wyboru trzy możliwe odpowiedzi, a mianowicie, że określony rodzaj dolegliwości psychosomatycznej występuje „często“, „rzadko” lub „nigdy”. Wynik uzyskany po zsumowaniu zaburzeń to liczba wszystkich dolegliwości psychosomatycznych odczuwanych przez osobę badaną⁵.

Próba została dobrana w sposób losowy. Losowanie oparte zostało na mechanizmie losowym w postaci tablic liczb losowych, operatem był spis populacji studentów Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Szczecińskim w roku akademickim 2006/2007. Wielkość próby reprezentacyjnej wyniosła 683 osoby. Badania właściwe przeprowadzone zostały w październiku i w listopadzie 2006 roku.

WYNIKI BADAŃ

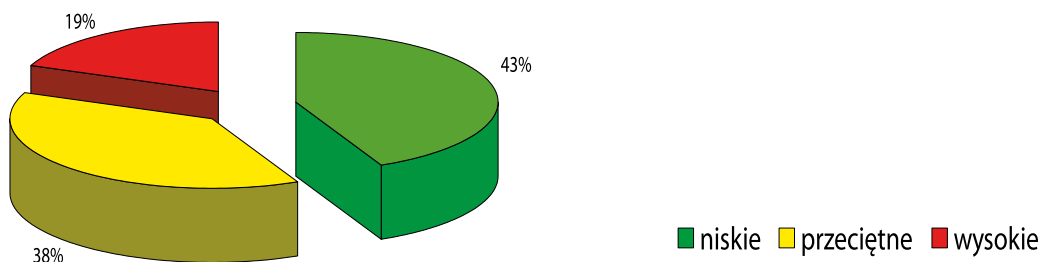
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 24% osób miało dolegliwości psychosomatyczne o niskim natężeniu, 64% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 12% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 1).

Rycina 1
Zaburzenia psychosomatyczne



Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 43% osób miało dolegliwości nerwicowo-depresyjne o niskim natężeniu, 38% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 19% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 2).

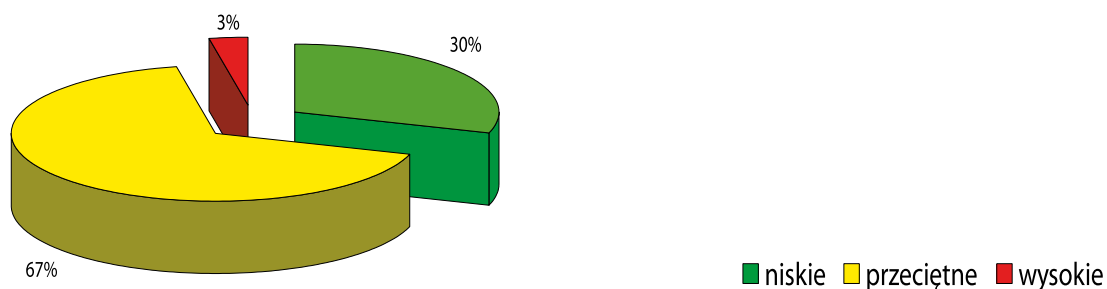
Rycina 2
Zaburzenia nerwicowo-depresyjne



⁵ Mausch, K. (2000). Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego. Szczecin, 58-59.

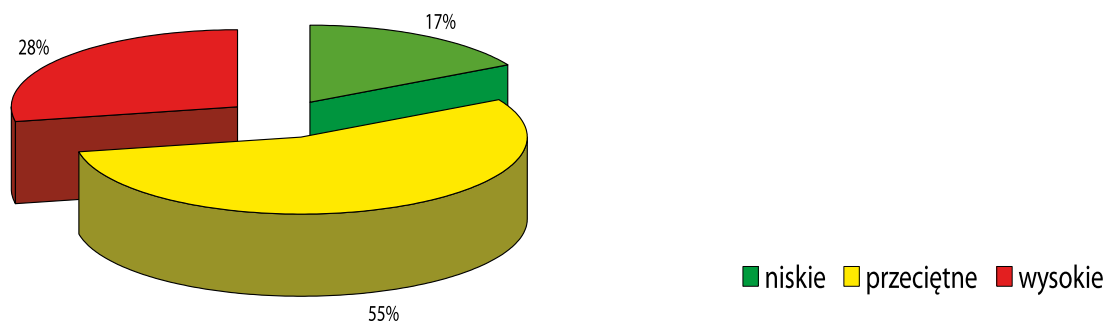
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 30% osób miało dolegliwości ze strony układu pokarmowego o niskim natężeniu, 67% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 3% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 3).

Rycina 3
Zaburzenia pracy przewodu pokarmowego



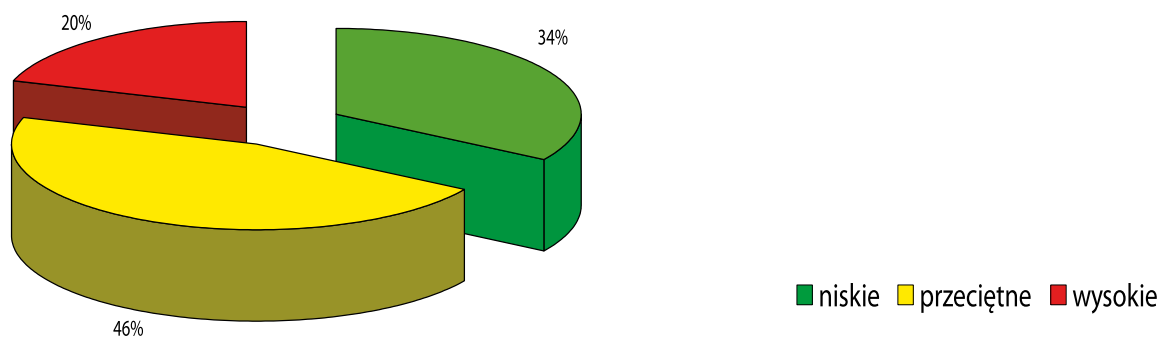
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 17% osób odczuwało słabość fizyczną o niskim natężeniu, 55% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 28% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 4).

Rycina 4
Słabość fizyczna



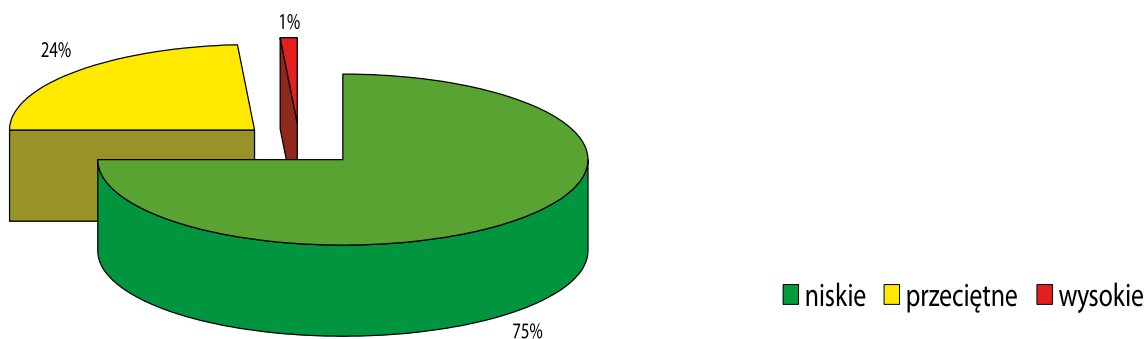
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 34% osób miało dolegliwości bólowe o niskim natężeniu, 46% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 20% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 5).

Rycina 5
Natężenie bólu fizycznego



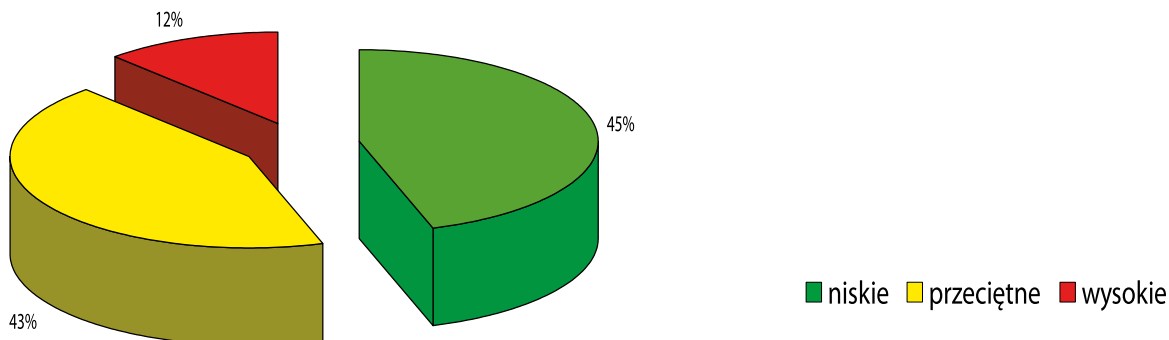
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 75% osób miało dolegliwości konwersyjne o niskim natężeniu, 24% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 1% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 5).

Rycina 6
Zaburzenia konwersyjne



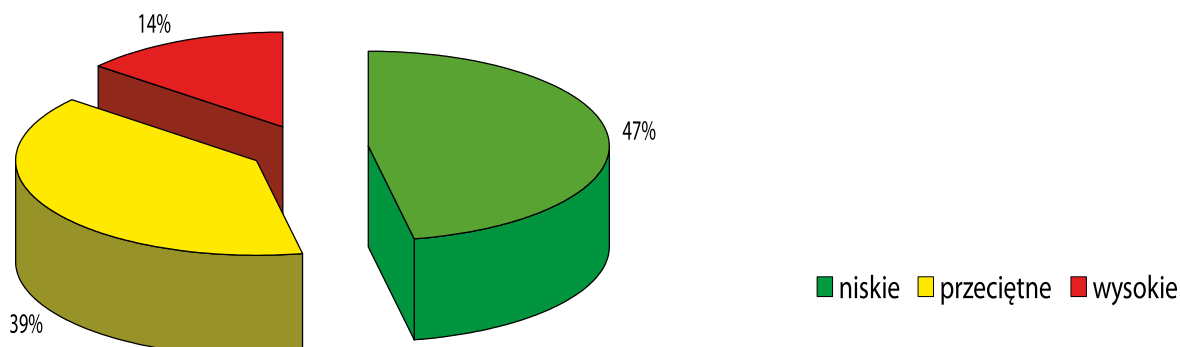
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 45% osób miało zaburzenia seksualne o niskim natężeniu, 43% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 12% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 7).

Rycina 7
Zaburzenia seksualne



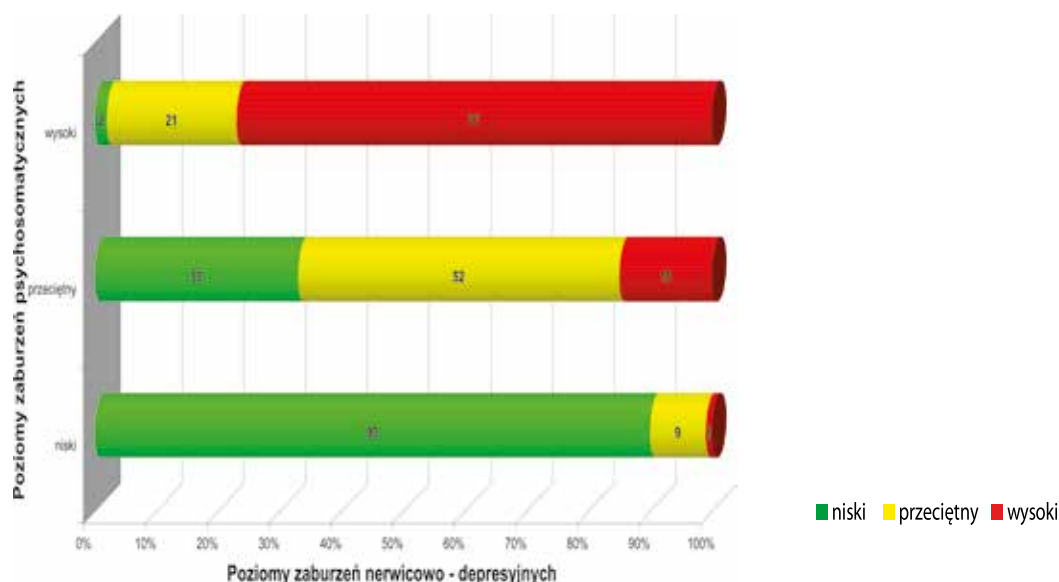
Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że 47% osób miało dolegliwości ze strony układu krążenia o niskim natężeniu, 39% badanych miało dolegliwości o przeciętnym natężeniu i 14% osób miało dolegliwości o wysokim natężeniu (por. ryc. 8).

Rycina 8
Zaburzenia w pracy układu krążenia



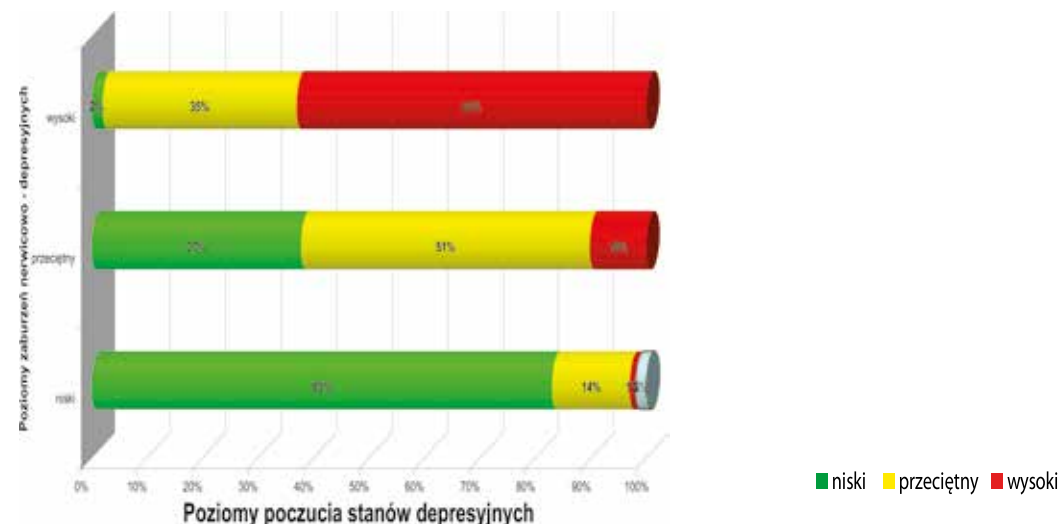
Na podstawie przeprowadzonych badań (por. ryc. 9) stwierdza się, że osoby o ogólnie dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych miały w 77% **zaburzenia nerwicowo-depresyjne** na wysokim poziomie, 21% na przeciętnym poziomie i 2% na niskim. U osób o przeciętnym poziomie zaburzeń psychosomatycznych 15% badanych miało zaburzenia nerwicowo-depresyjne na wysokim poziomie, 52% na przeciętnym i 33% na niskim poziomie. Osoby o niskim poziomie zaburzeń psychosomatycznych miały 1% zaburzeń nerwicowo-depresyjnych na wysokim poziomie, 9% na przeciętnym i 90% na niskim poziomie.

Rycina 9
Zaburzenia psychosomatyczne a zaburzenia nerwicowo-depresyjne



Na podstawie przeprowadzonych badań (por. ryc. 10) stwierdza się, że przy wysokim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 63% badanych miało poczucie stanów depresyjnych na wysokim poziomie, 35% na przeciętnym, 2% na niskim poziomie. Przy przeciętnym poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 10% badanych miało poczucie stanów depresyjnych na wysokim poziomie, 53% na przeciętnym i 37% na niskim poziomie. Przy niskim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 2% badanych miało poczucie stanów depresyjnych na wysokim poziomie, 14% na przeciętnym i 83% na niskim poziomie.

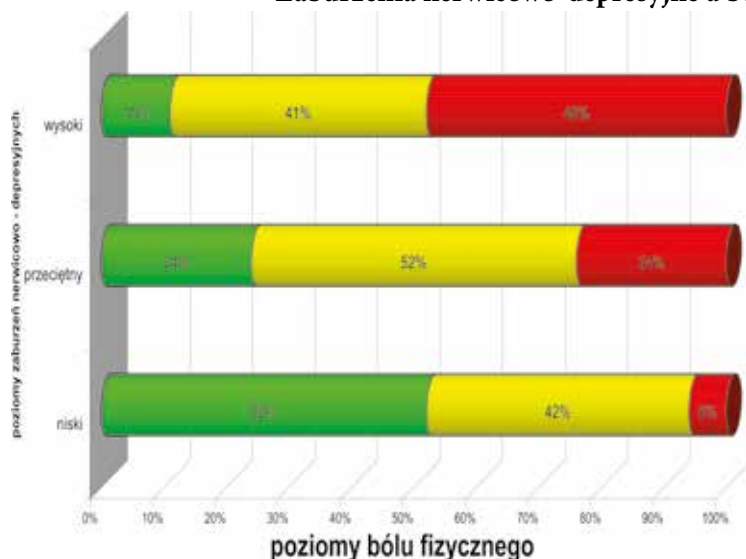
Rycina 10
Zaburzenia nerwicowo-depresyjne a poczucie stanów depresyjnych



Uzyskane wyniki badań (por. ryc. 11) pozwalają stwierdzić, że przy wysokim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 48% osób odczuwało bóle fizyczne na wysokim poziomie, 41% na przeciętnym poziomie i 11% na niskim poziomie. Przy przeciętnym poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 24% badanych miało bóle fizyczne na przeciętnym poziomie, 52% na przeciętnym poziomie i 24% na niskim poziomie. Przy niskim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 3% badanych odczuwało bóle fizyczne na niskim poziomie, 42% na przeciętnym i 52% na niskim poziomie.

Rycina 11

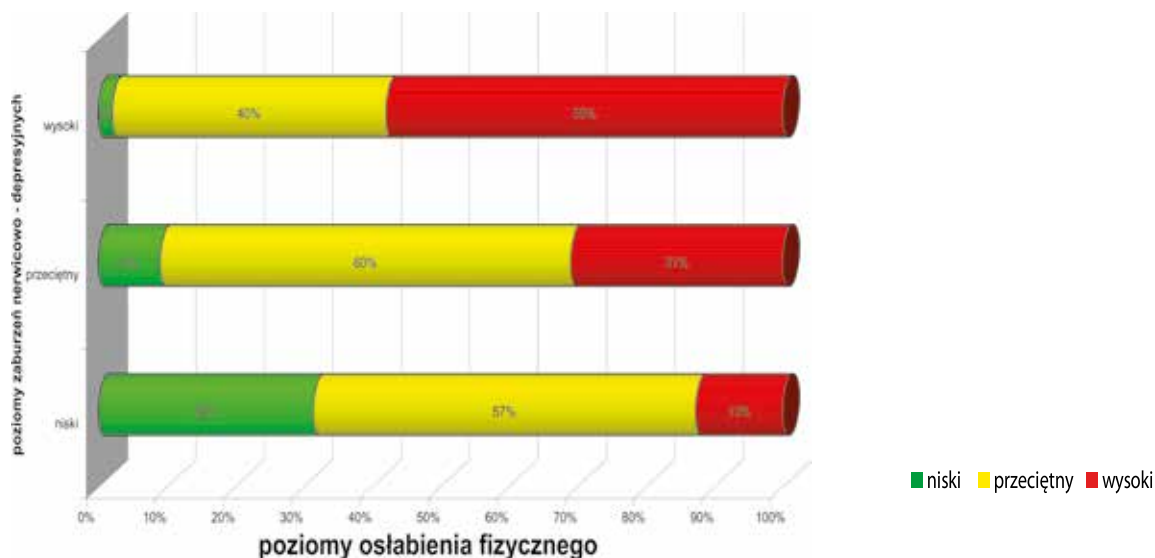
Zaburzenia nerwicowo-depresyjne a ból fizyczny



Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą zaburzeń nerwicowo-depresyjnych a zaburzeniami bólu fizycznego wskazuje na istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,5). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienne różnicują się w taki sam sposób (h -Góralskiego dla zmiennej zaburzenia nerwicowo-depresyjne = 0,952, h -Góralskiego dla zmiennej ból fizyczny = 0,952). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować tendencję do współwystępowania wraz ze wzrostem liczby zaburzeń nerwicowo-depresyjnych większej liczby zaburzeń pod postacią bólu fizycznego. Przy niskim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 3% badanych studentów odczuwało ból fizyczny o dużym natężeniu, przy przeciętnym natężeniu zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 24% miało zaburzenia bólu fizycznego o dużym natężeniu, a przy dużym natężeniu zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 48% badanych miało zaburzenia pod postacią bólu fizycznego o dużym natężeniu. Można przyjąć, że rozkład empiryczny cech: zaburzenia bólu fizycznego i i zaburzenia nerwicowo-depresyjne potwierdza empirycznie stanowisko teoretyczne np. na gruncie logoteorii, psychologii pozytywnej, psychiatrii.

Na podstawie przeprowadzonych badań (por. ryc. 12) stwierdza się, że przy wysokim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 58% osób badanych wskazywało na osłabienie fizyczne na wysokim poziomie, 40% na przeciętnym i 2% na niskim poziomie. Przy przeciętnym poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 31% osób badanych miało osłabienie fizyczne na wysokim poziomie, 60% na przeciętnym i 9% na niskim poziomie. Przy niskim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 13% badanych odczuwało osłabienie fizyczne na wysokim poziomie, 57% na przeciętnym i 32% na niskim poziomie.

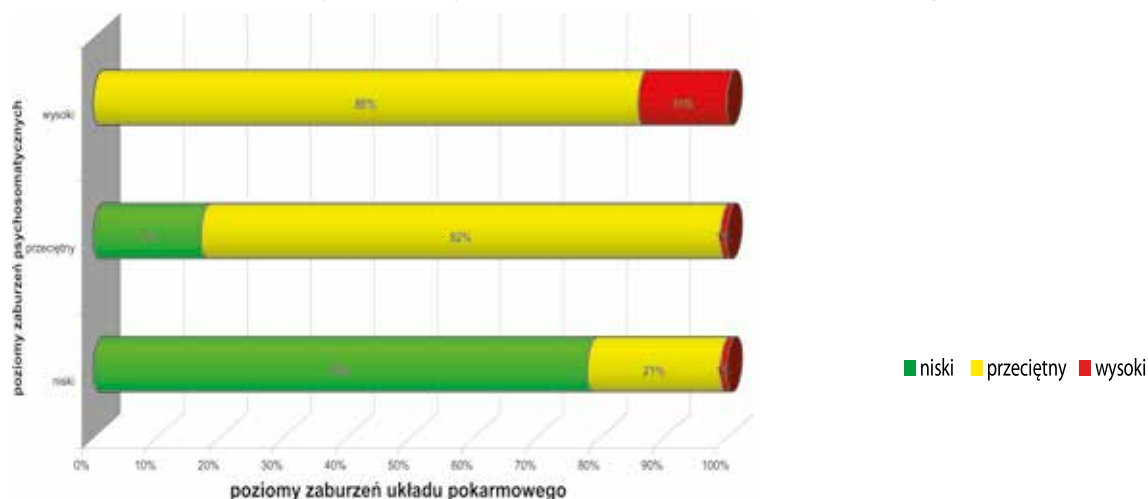
Rycina 12
Zaburzenia nerwicowo-depresyjne a osłabienie fizyczne



Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą zaburzeń nerwicowo-depresyjnych a zaburzeniami słabości fizycznej ujawnia istnienie przeciętnej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,486). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była słabość fizyczna (h -Góralskiego dla zmiennej słabość fizyczna = 0,887, natomiast dla zmiennej zaburzenia nerwicowo - depresyjne h -Góralskiego = 0,952). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania wraz ze wzrostem liczby zaburzenia nerwicowo-depresyjnych zaburzeń słabości fizycznej. Przy niskim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 13% badanych studentów odczuwało słabość fizyczną o dużym natężeniu, przy przeciętnym natężeniu zaburzeń nerwicowo depresyjnych 31% miało zaburzenia słabości fizycznej o dużym natężeniu, a przy dużym natężeniu zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 58% badanych miało zaburzenia słabości fizycznej o dużym natężeniu.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że przy wysokim poziomie zaburzeń psychosomatycznych 14% osób miało dolegliwości ze strony układu pokarmowego na wysokim poziomie, 86% na przeciętnym poziomie. Przy przeciętnym poziomie zaburzeń psychosomatycznych 1% badanych miał zaburzenia układu pokarmowego na wysokim poziomie, 82% na przeciętnym i 17% na niskim poziomie. Przy niskim poziomie zaburzeń psychosomatycznych 1% osób miał dolegliwości na wysokim poziomie, 21% na przeciętnym i 78% na niskim poziomie (por. ryc. 13).

Rycina 13
Zaburzenia psychosomatyczne a zaburzenia układu pokarmowego



Literatura

1. Ader R., Felten D.L., Cohen N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. San Diego: Academic Press.
2. Alexander, F. (1952). *Psychosomatic medicine. Its principles and applications*. London: Georges Allen-Unwin Ltd.
3. Basedovsky, H.O. et al. (1979). *Immunoregulation mediated by the sympathetic nervous system*. *Cell Immunol* 48, 346-355.
4. Luban-Plozza, B., Poldiger, W., Kroger, F., Wasilewski B. (1995). *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*. PZWL: Warszawa.
5. Mausch K. (2000). *Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego*. PAM: Szczecin.
6. Mausch, K. (1993). *Utrapienia życiowe i indywidualne reakcje na stres a choroby*. *Psychiatria Polska* 1, 35-42.
7. Reykowski, J. (1974). *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Książka i Wiedza.
8. Solomon, G.F., Moos, R.H. (1964). *Emotion, immunity and disease. A speculative theoretical integration*. *Arch Gen Psychiatry*, 11, 657.
9. Von Uexkull, T. (1990). *Psychosomatische Medizin*. Munchen-Wien-Baltimore.
10. Wrześniewski, K. (1996). *Style radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: Heszen-Niejodek, I., Ratajczak, Z. (red.) (2000). *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

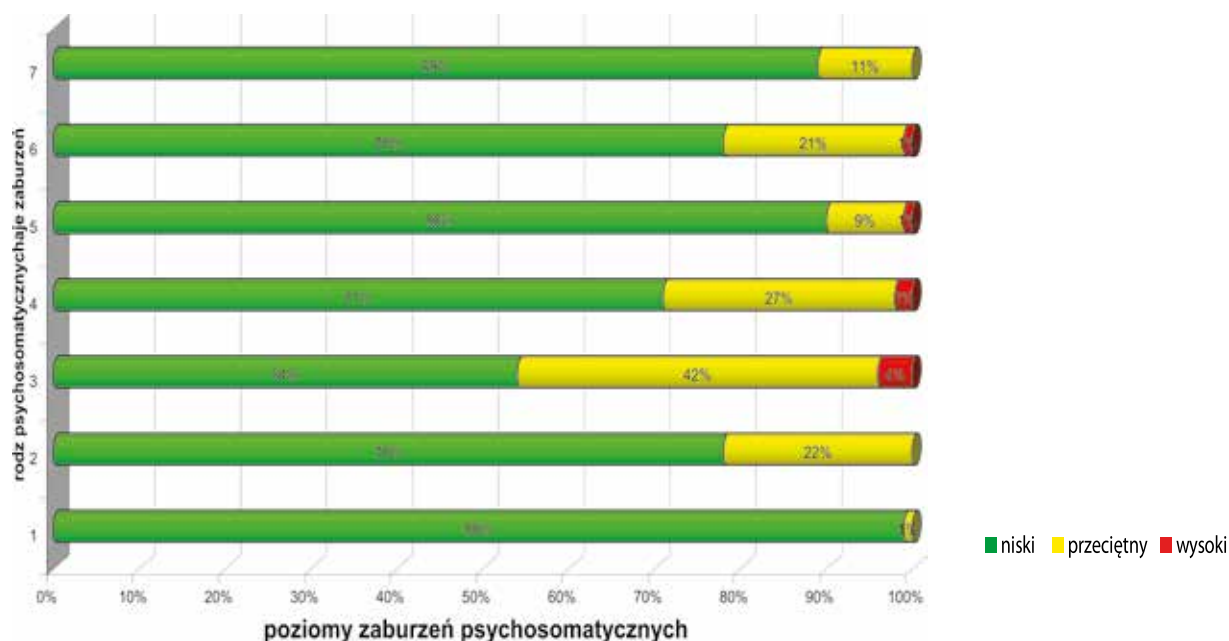
KAROL MAUSCH

ZABURZENIA PSYCHOSOMATYCZNE W KONTEKŚCIE BADAŃ EMPIRYCZNYCH. CZĘŚĆ II

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że przy niskim poziomie zaburzeń psychosomatycznych u największej liczby osób, bo u 4%, ujawniał się wysoki poziom słabości fizycznej, u 2 % pojawiały się dolegliwości seksualne. Pozostałe dolegliwości psychosomatyczne były na niskim i przeciętnym poziomie (por. ryc. 14).

Rycina 14

Niski poziom zaburzeń psychosomatycznych a rodzaje dolegliwości psychosomatycznych

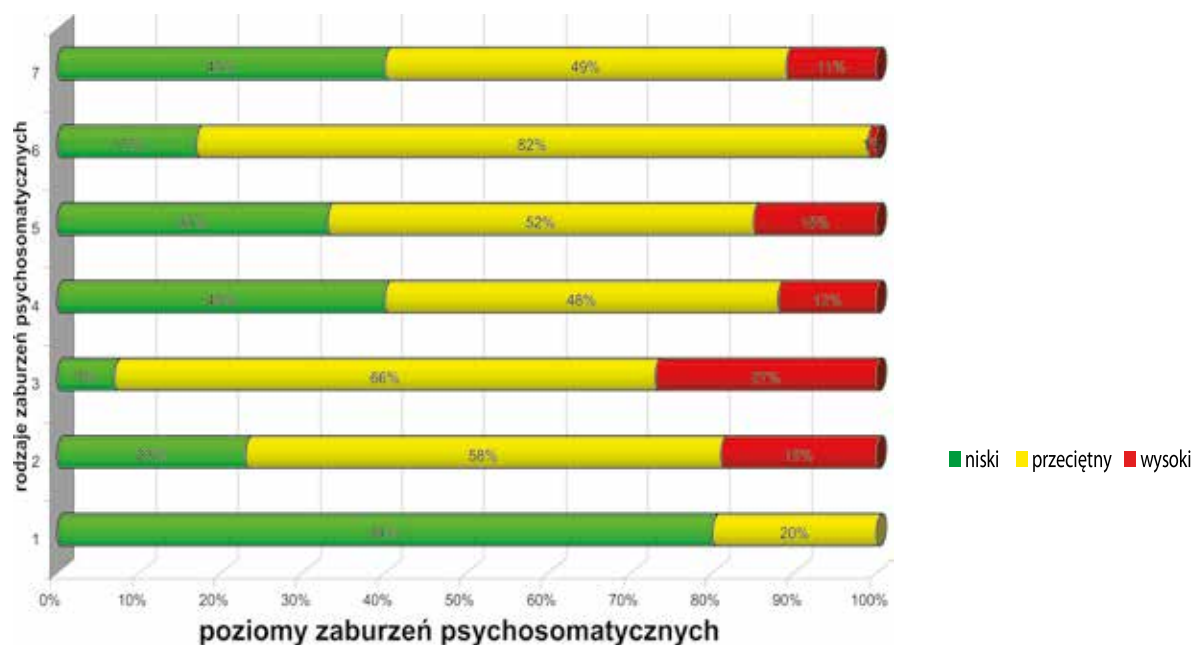


1. zaburzenia konwersyjne, 2. ból fizyczny, 3. słabość fizyczna, 4. zaburzenia seksualne, 5. zaburzenia nerwicowo-depresyjne, 6. Zaburzenia pracy układu pokarmowego, 7. zaburzenia pracy układu krążenia

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że w grupie osób o przeciętnym poziomie zaburzeń psychosomatycznych, u największej liczby osób, bo u 27%, występował wysoki stopień słabości fizycznej, u 19% ujawniał się ból fizyczny, u 15% były zaburzenia nerwicowo-depresyjne. Najmniej było osób, u których pojawiały się dolegliwości konwersyjne i zaburzenia pracy układu pokarmowego (por. ryc. 15).

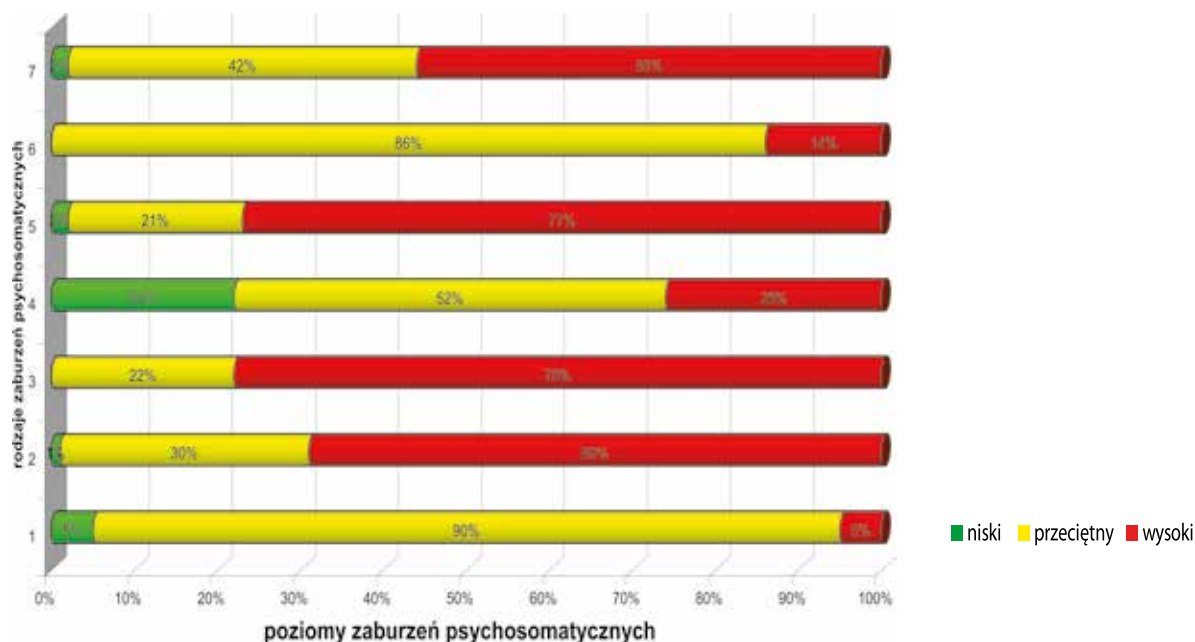
Rycina 15

Przeciętny poziom zaburzeń psychosomatycznych a rodzaje zaburzeń psychosomatycznych



Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że w grupie osób o wysokim natężeniu dolegliwości psychosomatycznych 78% badanych wskazywało na osłabienie fizyczne (częste uczucie senności, utrata masy ciała szybko wyczerpywanie fizyczne, przemęczenie). 77% badanych miało dolegliwości neurotyczno- depresyjne (skłonność do płaczu, obniżenie nastroju – chandra, stany depresyjne, zaburzenia snu, stany lęku). 69% osób wskazywało na ból fizyczny (ból w krzyżu i w plecach, ucisk w głowie, bóle głowy, bóle w podbrzuszu). 56% badanych miało dolegliwości ze strony układu krążenia (silne bicie serca, bóle i kłucie serca, kłucie i bóle w piersiach, duszności). 26% badanych wskazywało na zaburzenia seksualne (mniejsza pobudliwość seksualna, zwiększona pobudliwość seksualna). 14% badanych miało dolegliwości ze strony układu pokarmowego (ucisk w brzuchu, wymioty, mdłości, tycie – przybieranie na wadze, utrata apetytu, gwałtowny głód, bóle żołądka). 5% badanych miało zaburzenia konwersyjne (np. omdlenia, zawroty głowy, trudności w chodzeniu, zaburzenia równowagi, drżenia ciała) (por. ryc. 16).

Rycina 16
Wysoki poziom zaburzeń psychosomatycznych a rodzaje zaburzeń psychosomatycznych



Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami nerwicowo-depresyjnymi ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi ($d\text{-Hellwiga} = 0,639$). Wartości dyspersji względnej w klasyfikacji h-Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych (h-Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665, natomiast dla zmiennej zaburzenia nerwicowo-depresyjne h-Góralskiego = 0,952). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania większej liczby zaburzeń nerwicowo-depresyjnych wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 1% badanych studentów miało zaburzenia nerwicowo-depresyjne o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 15% miało zaburzenia nerwicowo-depresyjne o dużym natężeniu, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 77% badanych miało zaburzenia nerwicowo-depresyjne o dużym natężeniu. Można przyjąć, że rozkład empiryczny cech: dolegliwości psychosomatyczne i zaburzenia nerwicowo-depresyjne potwierdza empirycznie stanowisko teoretyczne np. na gruncie logoteorii i psychologii pozytywnej (Frankl, Popielski).

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami układu pokarmowego ujawnił istnienie istotnej zależności statystycznej między tymi zmiennymi ($d\text{-Hellwiga} = 0,605$). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h-Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych (h-Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665, natomiast dla zmiennej zaburzenia układu pokarmowego h-Góralskiego = 0,683). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania liczby zaburzeń układu pokarmowego wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 1% badanych studentów miał zaburzenia układu pokarmowego o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie

zaburzeń psychosomatycznych 1% miał zaburzenia układu pokarmowego o dużym natężeniu, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 14% badanych miało zaburzenia układu pokarmowego o dużym natężeniu.

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami pracy układu krążenia ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,578). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych (h -Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665, natomiast dla zmiennej zaburzenia układu pokarmowego h -Góralskiego = 0,910). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania większej liczby zaburzeń układu krążenia wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 0% badanych studentów miało zaburzenia pracy układu krążenia o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 11% miało zaburzenia pracy układu krążenia o dużym natężeniu, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 56% badanych miało zaburzenia pracy układu krążenia o dużym natężeniu.

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami seksualnymi ujawnił istnienie przeciętnej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,434). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych (h -Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665, natomiast dla zmiennej zaburzenia seksualne h -Góralskiego = 0,892). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania większej liczby zaburzeń seksualnych wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 2% badanych studentów miało zaburzenia seksualne o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 12% miało zaburzenia seksualne o dużym natężeniu, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 26% badanych miało zaburzenia seksualne o dużym natężeniu.

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami słabości fizycznej ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,573). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych (h -Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665, natomiast dla zmiennej zaburzenia słabości fizycznej h -Góralskiego = 0,887). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania większej liczby przypadków słabości fizycznej wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 4% badanych studentów odczuwało słabość fizyczną o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 27% odczuwało słabość fizyczną o dużym natężeniu, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 78% badanych odczuwało słabość fizyczną o dużym natężeniu.

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a bólem fizycznym ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,605). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych (h -Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665, natomiast dla zmiennej ból fizyczny h -Góralskiego = 0,952). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować wyraźną tendencję do współwystępowania większej liczby osób odczuwających ból fizyczny wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 0% badanych studentów odczuwało ból fizyczny

o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 19% odczuwało ból fizyczny o dużym natężeniu, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 69% badanych odczuwało ból fizyczny o dużym natężeniu.

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami konwersyjnymi ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,502). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności były zaburzenia konwersyjne (h -Góralskiego = 0,563, natomiast h -Góralskiego dla zmiennej ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych = 0,665). Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować tendencję do współwystępowania zaburzeń konwersyjnych wraz ze wzrostem liczby dolegliwości psychosomatycznych. Przy małej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 0% badanych studentów miało zaburzenia konwersyjne o dużym natężeniu, przy przeciętnej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 0% miało zaburzenia konwersyjne o dużym natężeniu i 20% o przeciętnym, a przy dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych 5% badanych miało zaburzenia konwersyjne o dużym natężeniu i 90% o przeciętnym.

OMÓWIENIE WYNIKÓW BADAŃ

Z przeprowadzonych badań własnych wynika, że u badanych studentów większość – 76% – miała dolegliwości psychosomatyczne o przeciętnym i wysokim natężeniu, dolegliwości o niskim natężeniu miało 24% badanych. Wyniki te pokazują, iż poziom natężenia dolegliwości psychosomatycznych u badanych jest zaskakująco wysoki w kontekście przeciętnego wieku w badanej grupie (25 lat). Rozkład natężenia dolegliwości był zróżnicowany w odniesieniu do poszczególnych rodzajów zaburzeń psychosomatycznych. W zakresie zaburzeń o charakterze subiektywnie odczuwanej słabości fizycznej 83% badanych miało te dolegliwości o przeciętnym i wysokim natężeniu, a 17% na poziomie niskim. 70% badanych miało dolegliwości o przeciętnym i wysokim natężeniu ze strony układu pokarmowego, a 30% o niskim. 66% badanych miało dolegliwości bólowe o przeciętnym i wysokim natężeniu i 34% osób o niskim natężeniu. W zakresie dolegliwości nerwicowo- depresyjnych 57% badanych miało dolegliwości o przeciętnym i wysokim natężeniu, a 43% o niskim natężeniu. Biorąc pod uwagę zaburzenia seksualne, 55% badanych miało je w stopniu przeciętnym i wysokim i 45% w niskim. 53% badanych miało dolegliwości ze strony układu krążenia na przeciętnym i wysokim poziomie, natomiast 47% na niskim poziomie. 25% badanych studentów miało dolegliwości konwersyjne na przeciętnym i wysokim poziomie, a 75% na niskim poziomie.

Należy podkreślić, że dolegliwości psychosomatyczne u badanych osób miały charakter subiektywny, były oparte na samoocenie zdrowia badanych i nie mogą być traktowane jako obiektywna, medyczna diagnoza chorób. Jak wiadomo jednak, natura dolegliwości psychosomatycznych jest taka, iż są to symptomy o złożonej etiologii psychologicznej, biologicznej i środowiskowo-sytuacyjnej, które mogą ujawniać się u osobowości psychosomatycznie predysponowanych, tj. neurotycznych, o skłonności do depresji, o podwyższonym poziomie lęku, o stosunkowo słabych mechanizmach radzenia sobie w sytuacjach trudnych i o obniżonej zdolności adaptacyjnej do warunków społecznych.¹

RELACJE MIĘDZY WYMIARAMI ZABURZEŃ PSYCHOSOMATYCZNYCH

Analizując wzajemne zależności pomiędzy poszczególnymi rodzajami zaburzeń psychosomatycznych stwierdza się, że wraz ze wzrostem natężenia ogólnej liczby dolegliwości psychosomatycznych

¹ Luban-Plozza, B., Poldinger, W., Kroger, F., Wasilewski, B. (1995). *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*. Warszawa; Von Uexkull, T. (1990). *Psychosomatische Medizin*. Munchen-Wien-Baltimore.

zwiększa się natężenie poszczególnych rodzajów dolegliwości psychosomatycznych: (1) zaburzeń nerwicowo-depresyjnych (osoby o ogólnie dużej liczbie zaburzeń psychosomatycznych miały w 77% zaburzenia nerwicowo-depresyjne na wysokim poziomie); (2) poczucie stanów depresyjnych (przy wysokim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 63% badanych miało poczucie stanów depresyjnych na wysokim poziomie); (3) osłabienie fizyczne (przy wysokim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 58% osób badanych wskazywało na osłabienie fizyczne na wysokim poziomie); (4) bóle fizyczne (przy wysokim poziomie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych 48% osób odczuwało bóle fizyczne na wysokim poziomie); (5) układ pokarmowy (przy wysokim poziomie zaburzeń psychosomatycznych 14% osób miało dolegliwości ze strony układu pokarmowego na wysokim poziomie, a przy niskim poziomie – 1%).

Porównawcza analiza uzyskanych wyników badań na niskim, przeciętnym i wysokim poziomie zaburzeń psychosomatycznych wskazuje, że przy niskim poziomie zaburzeń psychosomatycznych, na które składają się: (1) dolegliwości konwersyjne; (2) ból fizyczny; (3) słabość fizyczna; (4) zaburzenia seksualne; (5) zaburzenia nerwicowo-depresyjne; (6) zaburzenia pracy układu pokarmowego; (7) zaburzenia pracy układu krążenia, u 4% badanych ujawniał się wysoki poziom słabości fizycznej, a u 2% zaburzenia seksualne. Pozostałe dolegliwości psychosomatyczne, tj. zaburzenia konwersyjne, ból fizyczny, zaburzenia nerwicowo-depresyjne, zaburzenia pracy układu pokarmowego i układu krążenia były na niskim i przeciętnym poziomie. Przy przeciętnym poziomie dolegliwości psychosomatycznych u największej liczby osób, bo u 27%, występował wysoki stopień słabości fizycznej, u 19% ujawniał się ból fizyczny, u 15% występowały zaburzenia nerwicowo-depresyjne. Najmniej było osób, u których pojawiały się dolegliwości konwersyjne i zaburzenia pracy układu pokarmowego. W grupie osób o wysokim natężeniu dolegliwości psychosomatycznych 78% badanych wskazywało na osłabienie fizyczne (częste uczucie senności, utrata wagi ciała, szybkie wyczerpywanie fizyczne, przemęczenie). 77% badanych miało dolegliwości neurotyczno-depresyjne (skłonność do płaczu, obniżenie nastroju – chandra, stany depresyjne, zaburzenia snu, stany lęku). 69% osób wskazywało na ból fizyczny (bóle w krzyżu i w plecach, ucisk w głowie, bóle głowy, bóle w podbrzuszu). 56% badanych miało dolegliwości ze strony układu krążenia (silne bicie serca, bóle i kłucia serca, kłucie i bóle w piersiach, duszności). 26% badanych wskazywało na zaburzenia seksualne (mniejsza pobudliwość seksualna, zwiększona pobudliwość seksualna). 14% badanych miało dolegliwości ze strony układu pokarmowego (ucisk w brzuchu, wymioty, mdłości, tycie – przybieranie na wadze, utrata apetytu, gwałtowny głód, bóle żołądka). 5% badanych miało zaburzenia konwersyjne (np. omdlenia, zawroty głowy, trudności w chodzeniu, zaburzenia równowagi, drżenia ciała).

Powyższa analiza potwierdza korelację między poszczególnymi rodzajami dolegliwości psychosomatycznych. Holistyczna koncepcja funkcjonowania osobowości pozwala rozumieć poszczególne symptomy psychosomatyczne jako przejawy ogólnej tendencji do somatyzacji zjawisk psychicznych, np. lęków przeżywanych przez osobę. Rodzaj objawu – np. słabość fizyczna, ból serca, mdłości itp. w sytuacji stresu lub w związku ze stanem depresji zależą od indywidualnych predyspozycji uwarunkowanych genetycznie i przez czynniki psychospołeczne.

Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami nerwicowo-depresyjnymi ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,639). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h-Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych. Zatem można stwierdzić, że wraz ze wzrostem ogólnej liczby dolegliwości psychosomatycznych zwiększa się w badanej grupie osób liczba i natężenie zaburzeń nerwicowo-depresyjnych. Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami układu pokarmowego

ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,605). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych, których wzrostowi towarzyszyły – pod względem liczby i natężenia - zaburzenia układu pokarmowego. Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a odczuwaniem bólu fizycznego potwierdza istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,605). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych, której wzrostowi towarzyszył przyrost liczby i natężenia dolegliwości bólowych. Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami układu krążenia ujawnił istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,578). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych. Wzrostowi zaburzeń psychosomatycznych towarzyszy wzrost liczby i natężenia dolegliwości ze strony układu krążenia. Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami słabości fizycznej wskazuje na istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,573). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych. Wraz ze wzrostem natężenia dolegliwości psychosomatycznych zwiększała się liczba i natężenie zaburzeń o typie słabości fizycznej. Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami konwersyjnymi potwierdza istnienie wysokiej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,502). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności były zaburzenia konwersyjne. Rozkład empiryczny interakcji między ogólną liczbą dolegliwości psychosomatycznych a zaburzeniami seksualnymi ujawnił istnienie przeciętnej zależności statystycznej między tymi zmiennymi (d -Hellwiga = 0,434). Wartości dyspersji względnej klasyfikacji h -Góralskiego pozwoliły przyjąć, że zmienną różnicującą zależności była ogólna liczba dolegliwości psychosomatycznych. Wraz ze wzrostem dolegliwości psychosomatycznych zwiększa się liczba i natężenie zaburzeń seksualnych.

W interpretacji zaburzeń psychosomatycznych, we współczesnej teorii stresu psychologicznego mniejszą wagę przypisuje się opisowi czynników powodujących stres, większą natomiast aktywności podejmowanej w stresie przez jednostkę². Taka zmiana perspektywy teoretycznej i empirycznej wynika stąd, iż to właśnie owa aktywność człowieka decyduje o radzeniu sobie ze stresem, a w konsekwencji o zdrowiu lub chorobie. Radzenie sobie ze stresem może być rozpatrywane jako: proces, strategia i styl. Ujmuje się styl radzenia sobie ze stresem jako „będący w dyspozycji jednostki i charakterystyczny dla niej zbiór strategii czy sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie z konkretną konfrontacją stresową”³ oraz w konsekwencji z zaburzeniami psychosomatycznymi.

W nauce dosyć często przyjmuje się dwa typy modeli używanych do objaśniania zaburzeń i chorób psychosomatycznych. Jeden z nich ma charakter redukcjonistyczny. W tym podejściu próbuje się znaleźć jeden czynnik wyjaśniający patogenezę choroby. Może to być czynnik psychologiczny, np. stres, cechy osobowości lub czynnik socjologiczny, np. warunki społeczne, w jakich następował proces wychowywania dziecka, utrata pracy i długotrwałe pozostawanie bez pracy itp. Drugi model wyjaśniający zaburzenia i choroby psychosomatyczne ma charakter holistyczny. Uwzględnia się w nim czynniki biologiczne (np. genetyczne, wirusy, bakterie wywołujące choroby i in.), psychologiczne i społecznie. Model

² Wrześniewski, K. *Styl radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. (1996). W: Heszen-Niejodek, I., Ratajczak, Z. (red.). *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

³ Tamże.

ten ujmuje czynniki wywołujące choroby i zaburzenia integralnie: czynniki działają jednocześnie, choć mogą mieć zróżnicowany udział w etiologii zaburzeń. Choroby psychosomatyczne są w tym modelu zmienionym lub zaburzonym zachowaniem, rzeczywistym kryzysem wewnątrz życiowego cyklu człowieka i/lub jego otoczenia. Czynniki psychologiczne, biologiczne i społeczne uczestniczą w tej zmianie zachowania, którą nazywamy zaburzeniami lub chorobami psychosomatycznymi.

W ciągu ostatnich lat wzrosła liczba badań i publikacji naukowych dotyczących relacji pomiędzy stresem i stanem zdrowia ludzi⁴. Szczególnie interesujące dla współczesnej psychologii klinicznej i medycyny są te badania, w których ocenia się znaczenie stresu w genezie chorób psychosomatycznych⁵. Stwierdza się w tych badaniach, że stres psychologiczny, cechy osobowości i mechanizmy warunkujące natężenie reakcji emocjonalnych mogą hamować i zaburzać homeostazę organizmu⁶. Najnowsze badania osiągnęły nowy jakościowo poziom w zakresie interpretacji przyczyn i mechanizmów zmian chorobowych. Spowodowało to powstanie psychoneuroimmunologii, która interpretuje zaburzenia psychosomatyczne w kontekście psychospołeczno-immunologicznym. Psychoneuroimmunologia zajmuje się wzajemnymi powiązaniem pomiędzy psychiką, układami: nerwowym, endokrynologicznym i immunologicznym. Jest interdyscyplinarną dziedziną badawczą, w ramach której współpracują przedstawiciele nauk biologicznych i humanistycznych⁷. Integracja potencjału naukowego przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych sprzyja stawianiu nowych, inspirujących pytań badawczych i rozwojowi pełniejszej wiedzy o człowieku. Powstanie psychoneuroimmunologii spowodowało przełom w myśleniu na temat systemowego podejścia do funkcjonowania poszczególnych układów w organizmie ludzkim. Wcześniej bowiem uznawano, że układ immunologiczny jest w dużym stopniu autonomiczny i nie podlega bezpośredniemu oddziaływaniu układów: nerwowego i hormonalnego. Do powstania psychoneuroimmunologii przyczynili się m.in. Solomon, Moose⁸, Ader⁹ i Basedovsky¹⁰. Omówienie niektórych prac poświęconych badaniom w dziedzinie psychoneuroimmunologii można znaleźć w polskiej literaturze przedmiotu¹¹. W ramach badań i diagnostyki psychoneuroimmunologicznej, poza chorobami tradycyjnie uznawanymi za psychosomatyczne, takimi jak np. anoreksja, choroba wrzodowa żołądka i dwunastnicy i in., próbuje się określić charakter związków między stresującymi sytuacjami życiowymi, cechami osobowości ludzi, a powstawaniem zaburzeń psychosomatycznych, chorób nowotworowych, infekcji itp.

⁴ Mausch, K. (1993). *Utrapienia życiowe i indywidualne reakcje na stres a choroby*. *Psychiatria Polska*, 27(1), 35-42.

⁵ Alexander, F. (1952). *Psychosomatic medicine. Its principles and applications*. London: Georges Allen-Unwin Ltd.

⁶ Reykowski, J. (1974). *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Książka i Wiedza.

⁷ Ader, R., Felten, D.L., Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. San Diego: Academic Press.

⁸ Solomon, G.F., Moos, R.H. (1964). *Emotion, immunity and disease. A speculative theoretical integration*. *Arch. Gen. Psychiatry*, 11, 657.

⁹ Ader, R., Felten, D.L., Cohen, N. (1991).

¹⁰ Basedovsky, H.O. et al. (1979). *Immunoregulation Mediated by The Sympathetic Nervous System*. *Cell.Immunol*, 48, 346-355.

¹¹ Mausch, K. (2000). *Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego*. Szczecin.

Literatura

1. Ader R., Felten D.L., Cohen N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. San Diego: Academic Press.
2. Alexander, F. (1952). *Psychosomatic medicine. Its principles and applications*. London: Georges Allen-Unwin Ltd.
3. Basedovsky, H.O. et al. (1979). *Immunoregulation mediated by the sympathetic nervous system*. *Cell Immunol* 48, 346-355.
4. Luban-Plozza, B., Poldiger, W., Kroger, F., Wasilewski B. (1995). *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*. Warszawa: PZWL.
5. Mausch K. (2000). *Psychologiczne właściwości człowieka a stan układu immunologicznego*. Szczecin: PUM.
6. Mausch, K. (1993). *Utrapienia życiowe i indywidualne reakcje na stres a choroby*. *Psychiatria Polska* 1, 35-42.
7. Reykowski, J. (1974). *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa: Książka i Wiedza.
8. Solomon, G.F., Moos, R.H. (1964). *Emotion, immunity and disease. A speculative theoretical integration*. *Arch Gen Psychiatry*, 11, 657.
9. Von Uexkull, T. (1990). *Psychosomatische Medizin*. Munchen-Wien-Baltimore.
10. Wrześniewski, K. (1996). *Style radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: Heszen-Niejodek, I., Ratajczak, Z. (red.). (2000). *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

DOROTA RONDALSKA

KONTROWERSJE WOKÓŁ MODELU I ZADAŃ KURATELI SĄDOWEJ WE WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI RESOCJALIZACYJNEJ

Jednym z najważniejszych zadań nowoczesnej polityki kryminalnej demokratycznego państwa jest ograniczanie orzekania kary pozbawienia wolności. Można to osiągnąć poprzez stosowanie tzw. sankcji alternatywnych. Ważne miejsce wśród nich zajmują kary i środki wolnościowe. Ich wykonywanie zostało rozdzielone pomiędzy sędziów, kuratorów sądowych oraz instytucje i organizacje wspomagające.

Poziom wykonawstwa sankcji wolnościowych zależy od wielu czynników. Wśród nich wskazać należy stan organizacyjny oraz sprawność działania polskiej kurateli sądowej. Na stan i sprawność składają się z kolei: status zawodowy kuratorów, rodzaj wykonywanych zadań, liczebność kadry kuratorskiej, perspektywy rozwojowe oraz posiadane przez państwo środki na dalszy jej rozwój. W artykule tym przeanalizuję wskazywane tu elementy, jak również pewne kontrowersje rysujące się wokół funkcji i zadań kurateli dla dorosłych.

We wstępie do niej przypomnieć należy, że działalność kurateli sądowej łączy się często z problematyką probacji. W niektórych opracowaniach obie te dziedziny traktuje się nawet jako tożsame. Nie jest to słuszne, bowiem probacja według A. Marka stanowi procedurę unikania bezwzględnej kary pozbawienia wolności¹, zaś kuratela sądowa jest służbą wykonawczą. Innymi słowy, typowym błędem większości opracowań poświęconych tej problematyce, zwłaszcza o charakterze pedagogicznym, jest błąd hipostazowania. Aby go uniknąć w dalszej części opracowania, w tym miejscu zaznaczę, że funkcjonowanie kurateli wiązać należy przede wszystkim ze stosowaniem dozoru. Twórcy obowiązującego obecnie kodeksu karnego uregulowali problematykę wykonywania dozoru w rozdziale VIII. Zwraca jednak uwagę jego tytuł: *Środki związane z poddaniem sprawy próbie*. Z takiego sformułowania wynika zatem wniosek, że nie są to środki tożsame ze środkami probacyjnymi. Biorąc za podstawę powyższe, uważam, że lepiej mówić o roli kuratora sądowego w wykonywaniu środków związanych z poddaniem sprawy próbie niż o roli środków probacyjnych. Środkiem pierwszego rodzaju jest np. warunkowe

¹ Marek, A. (2005). *Prawo karne*. Warszawa, 201.

przedterminowe zwolnienie, które w wielu opracowaniach traktowane jest jako środek probacyjny – całkowicie niesłusznie, bowiem pojawia się ono dopiero na etapie wykonania kary. To, że środek ten wykonuje kurator sądowy, nie ma tu nic do rzeczy. Środkiem probacyjnym *sensu stricto* jest w zasadzie tylko warunkowe zawieszenie wykonania kary pozbawienia wolności połączone z oddaniem sprawcy pod dozór. Można też zgodzić się z poglądem, że jako taki środek można w zasadzie uważać warunkowe umorzenie postępowania karnego. Tylko wtedy jednak, gdy jest ono związane z oddaniem pod dozór.

Roli kuratora sądowego w wykonywaniu środków związanych z poddaniem pod dozór nie sposób przecenić². Względnie całościowe unormowania w tym zakresie zawiera *Ustawa o kuratorach sądowych z dnia 27 lipca 2001 r.*³, która zastąpiła obowiązujące wcześniej w tym zakresie akty prawne niższego rzędu⁴. Zmieniła ponadto dość radykalnie istniejący poprzednio stan prawny, podnosząc kuratelę do rangi służby sądowej i nadając jej niezależność od sędziów. Przywołana ustawa wyraźnie określa, że kuratorami sądowymi są zawodowi kuratorzy sądowi oraz społeczni kuratorzy sądowi⁵. Inne kryterium podziału to przedmiotowo-podmiotowy zakres działania, który wyróżnia kuratorów rodzinnych i kuratorów dla dorosłych. Kuratorzy rodzinni wykonują swoje czynności w sądach rodzinnych – wydziałach rodzinnych i nieletnich, natomiast kuratorzy dla dorosłych w wydziałach karnych sądów rejonowych i wydziałach penitencjarnych sądów okręgowych⁶.

Podkreślić należy, że zgodnie z art. 2.1. tej ustawy najważniejszą polską służbą wykonującą środki wolnościowe związane z oddaniem pod dozór jest kuratela dla dorosłych. Według ustawy powinna ona mieć charakter zawodowo-społeczny. Dane Krajowej Rady Kuratorów⁷ wskazują, że kuratorska służba sądowa liczyła pod koniec 2011 roku 3137 kuratorów dla dorosłych. Kuratorzy ci nadzorowali pracę oraz współpracowali z 18 043 kuratorami społecznymi dla dorosłych. Jak widać, w praktyce kuratela dla dorosłych nadal jednak ma charakter społeczno-zawodowy.

O ogromie zadań, jakie ma do spełnienia kuratela dla dorosłych, świadczy m.in. to, że ogółem według stanu na dzień 31 grudnia 2011 r. kuratorzy dla dorosłych zajmowali się 443 953 sprawami. Ponadto w 2011 roku przeprowadzili 320 088 wywiadów środowiskowych. Kuratorzy zawodowi dla dorosłych wykonywali także 108 499 dozorów, zaś kuratorzy społeczni 156 624 dozory. Jak zatem widać, większość spraw związanych z wykonywaniem dozorów nadal prowadzą kuratorzy społeczni. Potwierdza to wcześniejszy wniosek o utrzymywaniu się w praktyce społeczno-zawodowego modelu kurateli.

Można przewidywać, że liczba zadań wykonywanych przez kuratorów dla dorosłych jeszcze wzrośnie w związku z wdrożeniem do praktyki dozoru elektronicznego nad skazanymi dorosłymi. Rola tego systemu wykonania kary pozbawienia wolności systematycznie zyskuje na znaczeniu z uwagi na to, że stanowi nowoczesną, bardzo interesującą alternatywę dla tradycyjnej, bezwzględnej postaci tej kary. Pod koniec 2011 roku liczba wykonywanych dozorów elektronicznych wynosiła ponad 2500.

Analiza zmian w zakresie etatyzacji kuratorskiej służby sądowej wskazuje, że w latach 2002–2011 łączna liczba etatów kuratorskich wzrosła o 1442, tj. o około 40%, w tym liczba etatów w pionie kurateli dla dorosłych aż o 81%. Dodatkowo zwiększaniu limitu etatów dla kuratorów zawodowych towarzyszył stały i systematyczny wzrost liczby kuratorów społecznych, którzy w bardzo dużym zakresie odciążają kuratelę zawodową w wykonywaniu nawet najtrudniejszych i najbardziej czasochłonnych zadań (np. w 2011 r. wykonywali 62% wszystkich dozorów)⁸.

² Ujęte one zostały np. jako osobny rozdział kodeksu karnego. Por. *Rozdział VIII: Środki związane z poddaniem sprawcy próbie*.

³ *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych*. Dz.U. nr 98, poz. 1071 ze zm.

⁴ Chodzi tu zwłaszcza o rozporządzenie z dnia 24 listopada 1986 r. w sprawie kuratorów sądowych, tekst jednolity : *Dz.U. z 2002, nr 11, poz. 109*.

⁵ *Ustawa z dnia 27 lipca 2001...*, tamże.

⁶ Borowski, R., Wysocki, D. (2011). *Instytucje wychowania resocjalizacyjnego*. Płock, 139.

⁷ Por. Krajowa Rada Kuratorów. (2011). *Aktualna sytuacja kurateli sądowej w Polsce*. Mps powielony. Warszawa.

⁸ Chmielewski, S. (2012). *Interpelacja nr 3321*. Odpowiedź Sekretarza Stanu, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa.

Warto zauważyć, że Ministerstwo Sprawiedliwości stoi konsekwentnie na stanowisku, że nie ma potrzeby zwiększania liczby etatów kuratorskich. Na podstawie dotychczasowych analiz oraz kontroli i nadzoru nad działalnością kuratorów dla dorosłych dostrzega natomiast potrzebę podniesienia sprawności i efektywności ich pracy. Należy się z tym zgodzić. Jeśli bowiem z danych ministerialnych wynika, że w około 50% prowadzonych dozorów sąd zarządza wykonanie kary albo też odwołuje warunkowe zwolnienie, to efektywność ta jest niska. Metodą jej podniesienia nie może zatem być zwiększanie liczby kuratorów, lecz wprowadzenie odpowiednich zmian organizacyjnych, a także korekta mało pragmatycznych rozwiązań proceduralnych.

Takie zmiany, korzystne z punktu widzenia sprawności postępowań wykonawczych, mają być efektem opracowywanego aktualnie, w oparciu o delegację ustawową z art. 176 kodeksu karnego wykonawczego, projektu rozporządzenia ministra sprawiedliwości w sprawie szczegółowego sposobu wykonywania obowiązków i uprawnień przez kuratorów sądowych, szczegółowego sposobu wykonywania obowiązków i uprawnień przez stowarzyszenia, organizacje, instytucje i osoby, którym powierzono sprawowanie dozoru, a także sposobu i trybu wykonywania dozoru stosowanego w związku z orzeczonymi karami, środkami karnymi, zabezpieczającymi i profilaktycznymi oraz trybu wyznaczania przedstawicieli przez stowarzyszenia, organizacje i instytucje⁹. W aktualnej sytuacji państwa nie ma bowiem racjonalnej alternatywy dla dalszego rozwoju kuratorskiej służby sądowej. Rozwój ten nie może mieć jednak charakteru ekstensywnego, tj. następować w drodze rozbudowy struktur kuratorskich. Musi być intensywny, tzn. osiągnięty przez poprawę skuteczności i jakości działania.

Warto zwrócić uwagę na to, że polska służba kuratorska na obecnym etapie rozwoju jest służbą zbyt rozbudowaną liczebnie. Dla lepszego wyobrażenia jak bardzo, wystarczy porównać liczbę funkcjonariuszy zawodowych w Polsce oraz innych krajach Unii Europejskiej. Bardzo miarodajne mogą tu być Francja i Anglia. W obu państwach poziom przestępczości zgłaszanej organom ścigania jest znacznie wyższy niż w Polsce, we Francji aż trzykrotnie. Liczby skazań przez sądy karne są także w tych krajach wyższe niż w Polsce (np. w we Francji w 2008 roku 585 886, zaś w Polsce 420 700). Skutkiem tego w obu krajach do wykonania kierowanych jest znacznie więcej środków wolnościowych, związanych z poddaniem sprawców przestępstw próbie¹⁰. Tymczasem liczby kuratorów zawodowych oraz agentów bądź urzędników probacji (w zależności od terminologii przyjętej w tych krajach), mniej więcej sobie odpowiadają. Wynika z tego, że funkcjonariusze francuscy i angielscy pracują znacznie efektywniej od kuratorów polskich. Jest to z pewnością ważny argument na rzecz trafności ocen ministerialnych, a także konieczności poprawy skuteczności ich działania.

Chcąc lepiej zagospodarować współczesną przestrzeń resocjalizacyjną w polskich warunkach społecznych, należy więc wskazać na potrzebę wprowadzenia zmian w polskim modelu kurateli sądowej. Chodzi tu nie tylko o zmiany organizacyjne, lecz przede wszystkim o te mające na celu podniesienie efektywności pracy kuratorów. Sprawne, efektywne wykonywanie dozorów ma bowiem ten niezaprzeczalny walor, że chroni człowieka przed negatywnymi skutkami prizonizacji, jak również społeczeństwo przed powrotem do niego skazanych, którzy w jej wyniku nie adaptują się do warunków wolnościowych.

Szczególnie ważne zatem jest w tej przestrzeni kreowanie więzi społecznych i rodzinnych, a także przekaz wartości moralnych oraz zasad społecznych. Osiągnięcie tych celów staje się możliwe poprzez to, że polska kuratela sądowa jest jednym z najważniejszych elementów systemu wykonywania środków penalnych. Jej działanie umożliwia pozostawienie sprawcy przestępstwa na wolności, na określony czas

⁹ Chmielewski, S. (2012). *Interpelacja nr 3243*. odpowiedź Sekretarza Stanu, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa.

¹⁰ Por. Stępnia, P. (2012). *Środki penalne we Francji i w Polsce. Doktryna – legislacja – praktyka*. Warszawa, 173 n.

próby, przy nałożeniu na niego określonych obowiązków i oddaniu go w tym okresie pod dozór kuratorowi sądowemu.¹¹

Jest to tym bardziej cenne, że obowiązujące obecnie prawo karne i kształtująca je doktryna upatrują w środkach wolnościowych funkcji dwojakiego rodzaju. Pierwsza z nich sprowadza charakter tych środków do rodzaju nowoczesnej sankcji karnej. Jej istotą nie jest jednak odwet na sprawcy przestępstwa i sprowadzenie na niego określonej dolegliwości. Otwiera to możliwości kreowania drugiej funkcji, tj. poprawczej. Tradycja oraz idąca za nią teoria pedagogiki resocjalizacyjnej nakazują upatrywać w niej możliwości oddziaływań korekcyjno-resocjalizacyjnych. Tak więc kurator sądowy pojawia się w procesie wykonywania środków związanych z poddawaniem próbie jako wychowawca osoby oddanej mu pod dozór.

W powyższym kontekście można zatem wskazać trzy aspekty funkcjonalne polskiej kurateli. Pierwszy z nich eksponuje jej charakter wychowawczo-resocjalizacyjny, drugi formalno-kontrolny, trzeci zaś – mieszany. Wokół takich stanowisk trwa ciągła debata, warto zatem omówić je szerzej.

Aczkolwiek znaczenie pracy kuratorów sądowych jako służby wykonawczej jest poza dyskusją, otwartym pozostaje problem ich statusu prawnego. Nie określa go niestety przepis art. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych. Wylicza on tylko zadania kuratora. Wskazuje z jednej strony na zadania kontrolne, z drugiej zaś na zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym oraz profilaktycznym, związane z wykonywaniem orzeczeń sądu.

W tym kontekście pozostają więc aktualne pytania: jakie miejsce we współczesnej, polskiej przestrzeni resocjalizacyjnej ma kuratela sądowa? W jakim stopniu kuratorowi sądowemu można przypisać status pedagogiczny? Czy kurator jest pedagogicznym pracownikiem sądu, czy raczej kontrolerem, względnie administratorem procesu wykonywania dozoru? A może jednym i drugim, pomimo że pozostaje to w funkcjonalnej sprzeczności? Odpowiedź na te pytania nie jest prosta, zwłaszcza jeśli zestawić założenia modelu idealnego z efektami ich wdrożeń w praktyce sądowej. Tym niemniej są to pytania zasadnicze.

Jeśli bowiem zgodzić się z tym, że dozоровanie skazanych w warunkach wolności jest obecnie coraz lepszą alternatywą dla umieszczenia w zakładzie karnym, to podstawowym problemem jest to, na czym ono w praktyce polega? Chodzi też o odpowiedź na pytanie, czemu ma służyć. Mówiąc inaczej, konieczne jest rozstrzygnięcie kwestii, czy oddziaływania kuratorów sądowych mają charakter wychowawczy, czy też ograniczają się raczej do kontroli dozorowanego? Podstawowe znaczenie mają tu treść i sposób wykonywania dozoru. Decydują bowiem o charakterze całej pracy kuratora.

Analizując powyższe zagadnienie, należy przypomnieć, że polski kodeks karny wykonawczy z 1997 roku zakłada możliwość powierzania dozorów różnym podmiotom, do których należy troska o wychowanie, zapobieganie demoralizacji lub pomoc skazanym (art. 170 & 2 kkw). Najważniejszą rolę w tym procesie wyznacza kuratorowi sądowemu. Pamiętać należy, że chociaż w literaturze pedagogicznej eksponuje się wychowawczą funkcję w całokształcie jego oddziaływań na podopiecznych¹², to jednak dozór kuratora sądowego jest instytucją prawa karnego (por. rozdział VIII kk).

W polskim ustawodawstwie karnym pryncypialność wychowawczo-zapobiegawczej funkcji dozoru nie jest oczywista. O ile bowiem względ na prewencję indywidualną w procesie wykonania kary staje się dyrektywą fundamentalną, o tyle sposób, w jaki ona ma być osiągnięta, nie jest określony wprost. W art. 169 §1 kkw stanowi się tylko, że *skazany, na którego nałożono obowiązki, a także poddany pod dozór, obowiązany jest przestrzegać obowiązków ustanowionych przez sąd na okres próby lub związanych z dozorem.*

¹¹ Szeroko na ten temat pisze m.in. Marek, A. (2005). *Środki probacyjne*. W: *Prawo karne*. Warszawa, 301-305.

¹² Por. np. Baładynowicz, A. (1996). *Probacja. Wychowanie do wolności*. Warszawa: Primum.

Również w warstwie semantycznej trudno doszukiwać się wprost wychowawczych konotacji dozoru kuratorskiego. Według *Słownika języka polskiego* dozór oznacza bowiem opiekę wyznaczoną nad kimś lub nad czymś, mającą na celu dopilnowanie wykonania czynności lub zapobieżenia czemuś: strzeżenie, pilnowanie, doглядanie¹³. Jak zatem widać, w definicji tej nie ma mowy o wychowywaniu. Przypisywanie dozorowi funkcji wychowawczych jest więc nieuzasadnione. Warto zwrócić uwagę, że na gruncie prawa karnego dozór jest rodzajem środka quasi-administracyjnego. Jego specyfika, widoczna w porównaniu z innymi środkami tego rodzaju, polega na tym, że z jednej strony skazany odczuwa go jako dolegliwość, z drugiej zaś środek ten służy roztoczeniu pieczy nad jego życiem oraz ułatwieniem mu pomyślnego przebiegu próby¹⁴.

Kurator sądowy, który sprawuje dozór, ma za zadanie wykreowanie przestrzeni resocjalizacyjnej poprzez: (1) wskazanie dozorowanemu motywacji do zachowań prospołecznych, respektujących powszechnie uznawane normy moralne; (2) pobudzanie jego aktywności w samodzielnych, osobistym załatwianiu swoich spraw i wyzwalania własnej inicjatywy; (3) pomoc w rozwiązywaniu problemów przerastających możliwości własne dozorowanego¹⁵.

Z powyższego zestawienia wynika, że celem nie są tutaj wyartykułowane wprost oddziaływania wychowawcze na sprawcę. Chodzi raczej o stworzenie warunków dla jego readaptacji społecznej, a zatem do zapobieżenia kolejnym przestępstwom. Kurator sądowy realizuje te cele poprzez udzielanie sprawcy pomocy oraz kontrolę wykonywania nałożonych na niego obowiązków.

Ustawa o kuratorach sądowych, w art. 1, umieszcza jednak na pierwszym miejscu oddziaływania wychowawczo-resocjalizacyjne. Można by z tego wysnuć wniosek, że pośrednio preferuje model kurateli wychowującej, gdzie wychowanie ma charakter resocjalizacyjny i opiera się na czynnościach diagnostycznych z wykorzystaniem czynności profilaktycznych i kontrolnych¹⁶. Polega ono na przewidywaniu negatywnego ustosunkowania jednostki do zbioru norm wyznaczających jej określone obowiązki i uprawnienia¹⁷. Jeśli tak, to przepis ten pozostaje w sprzeczności z przepisem art. 2 pkt. 6 kodeksu postępowania karnego. Przywołana norma kwalifikuje bowiem kuratora sądowego do grupy organów postępowania wykonawczego. Żadna z innych norm tego kodeksu nie mówi jednak o osiągnięciu celów wychowawczych. Także doktryna prawa karnego wykonawczego wśród celów postępowania nie wskazuje obecnie celów wychowawczych. Resocjalizacja skazanych była zasadą tego postępowania w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia¹⁸.

Powyższe uwagi skłaniają więc do postawienia zasadniczego pytania o to, co jest istotą działalności kuratorów dla dorosłych we współczesnej przestrzeni wykonawczej. Czy oddziaływania wychowawcze, których istotę, treść i zasady wypracowała pedagogika resocjalizacyjna? Czy też działalność formalno-kontrolna, mająca na celu egzekucję nałożonych na skazanego przez sąd obowiązków, określonych w kodeksie karnym wykonawczym art. 173 §2? A może po prostu działalność pomocowa?¹⁹

Rozstrzygnięcie tej kwestii nie jest łatwe. Wymaga bowiem zarówno analizy ustawowych zadań kuratora, jak i wskazań pedagogiki resocjalizacyjnej, przy jednoczesnym uwzględnieniu dyrektyw pracy socjalnej i zasad prakseologii sądowej. Pamiętać przy tym trzeba, że kurator sądowy, jakkolwiek stanowi organ wykonawczy sądu stosujący środki prawne określone w orzeczeniu, zobowiązany do przestrzegania sądowych reguł postępowania podanych w ustawie, to jednak jest on najczęściej także psychologiem, pedagogiem czy też socjologiem.

¹³ Doroszewski, W. (red). (1958-1969). *Słownik języka polskiego*. <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/doz%C3%B3r/>. Dostęp 11.09.2013.

¹⁴ Świda, J. (1989). *Prawo karne*. Warszawa, 305.

¹⁵ Śpiewak, J. (1999). *Kurator sądowy w postępowaniu karnym wykonawczym. Poradnik dla sprawujących dozory*. Warszawa, 6.

¹⁶ Gromek, K. (2005). *Kuratorzy sądowi. Komentarz*. Warszawa, 44.

¹⁷ Czapów, C., Jedleński, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa, 41.

¹⁸ Por. Paweła, S. (2003). *Prawo karne wykonawcze*. Kraków, 84-85.

¹⁹ Szeroko problem ten analizuje Stępnia, P. (2004). *O modelu kurateli kontrolno-pomocowej*. W: *Zapobieganie i zwalczanie przestępczości w Polsce przy zastosowaniu probacyjnych środków karania*. Warszawa: Kancelaria Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, 381-392.

Kurator sądowy stosuje w postępowaniu wykonawczym pedagogiczne metody pracy wobec dozorowanego polegające na wpływie osobistym i sytuacyjnym, ale nie może też zapomnieć o kontrolowaniu zachowania i obowiązkach nałożonych na skazanego, które umożliwią mu ocenę skuteczności oddziaływań podejmowanych wobec skazanego. Działalność kuratora sądowego rozpoczyna się z chwilą pierwszego jego kontaktu z podopiecznym. Od tego momentu kurator jest zobowiązany do systematycznego kontaktu ze skazanym, rozpoznania jego środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej, niepowodzeń szkolnych lub pracowniczych, obciążeń biologicznych. Ponadto kurator zbiera informacje o dozorowanym i jego środowisku i źródłach demoralizacji, poprzez co realizuje funkcje diagnostyczne. Niezbędne jest to do wydania właściwego orzeczenia przez sąd, a później do realizowania pracy wychowawczo-resocjalizującej. Po dokonaniu analizy zebranych informacji i postawieniu diagnozy kurator sądowy opracowuje program zamierzeń readaptacyjnych. W projekcie tym uwzględni realizację celów dozoru przewidywanych na okres próby, a także planuje harmonogram realizowania obowiązków wynikających z orzeczenia sądu.

Warto przeto w powyższym kontekście przeanalizować, jakie zadania wyznaczyła mu ustawa. Powołany wyżej kodeks karny wykonawczy w art. 173 §2 stanowi, że do zakresu działania sądowego kuratora zawodowego należy szczególnie: (1) kontrolowanie zachowania skazanego w okresie próby; (2) składanie wniosków o ustanowienie, rozszerzenie lub zmianę obowiązków w okresie próby, o zwolnienie z wykonywania tych obowiązków albo o oddanie pod dozór lub zwolnienie od dozoru; (3) składanie wniosków o odroczenie lub przerwę w wykonaniu kary, o warunkowe zwolnienie lub o zwolnienie z reszty kary ograniczenia wolności; (4) składanie wniosków o odroczenie lub przerwę wykonania kary, o warunkowe zwolnienia, o odwołanie odroczenia lub przerwy wykonania kary albo o wykonanie kary zastępczej; (5) wykonanie czynności związanych z organizowaniem i kontrolowaniem wykonania kary ograniczenia wolności; (6) udzielanie pomocy z funduszu pomocy postpenitencjarnej; (7) branie udziału w posiedzeniach sądu w przedmiocie wykonywania środków karnych związanych z poddaniem sprawcy próbie.

Analiza wskazanego katalogu zadań pozwala na wniosek, że przeważają zadania formalno-kontrolne. Zgodnie jednak z brzmieniem art. 171 §1 kkw, ścisła kontrola wykonywania przez skazanego nałożonych na niego obowiązków i poleceń ma na celu oddziaływanie wychowawcze i zapobieżenie powrotowi do przestępstwa. Ranga wydaje się więc być odwrócona, czego potwierdzeniem może być ustawowy zapis, że funkcje kontrolne dopełniają zadania pomocowe w zakresie społecznej readaptacji skazanego, określone w art. 171 §2 kkw.

Taka konstrukcja jest jednak nie do końca zgodna z pedagogiczną koncepcją wychowania resocjalizującego²⁰. Jego istotą jest bowiem takie oddziaływanie na osobowość skazanego, które wyzwala jego aktywność wobec jej pozytywnej zmiany w kierunku prospołecznym, tj. wyznaczonym przez społeczny system norm i wartości. Nie ma w tym miejsca na formalną kontrolę zachowania, nawet jeśli w ślad za nią idzie pomoc materialna.

Powyższe uwagi prowokują więc do ponownego postawienia pytania : kim jest kurator sądowy w procesie wykonania środków związanych z poddaniem próbie i ustanowieniem dozoru? Czy i na ile można go traktować jako wychowawcę dozorowanego?

Próbując opowiedzieć na to pytanie, należałoby wskazać cztery możliwości: (1) kurator jest organizatorem i administratorem oddziaływań resocjalizacyjnych innych podmiotów (np. kuratorów społecznych); (2) kontrolerem wykonywania nałożonych obowiązków; (3) świadczącym wszechstronną pomoc dobrym samarytaninem; (4) pedagogicznym pracownikiem sądownictwa.

²⁰ Por. Czapów, C. (1980). *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa, 148 n.

Wydaje się, że w świetle ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, a także doświadczeń i realiów praktyki, obecny model kurateli sądowej można umiejscowić jako wypadkową wszystkich czterech cech. Mówiąc inaczej, polski zawodowy kurator sądowy jest po trochu kontrolerem i urzędnikiem, po trochu zaś wychowawcą. Jest to równocześnie jego zaletą i wadą. Zaletą dlatego, że nasilenie występowania tych elementów zależy od rodzaju kurateli. W przypadku kuratorów dla dorosłych przeważają funkcje kontrolno-biurowe, zaś w odniesieniu do kuratorów rodzinnych kontrolno-wychowawcze. Jest w tym widoczny pragmatyzm. Trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, aby kurator sprawujący dozór nad osobą dorosłą, a więc o ukształtowanej już osobowości, koncentrował się na jej wychowywaniu. Wadą jest to, że funkcja wychowawcza dominuje w działalności kuratorów społecznych. Nie są oni obciążeni czynnościami o charakterze biurowo-administracyjnym, tak jak kuratorzy zawodowi. Więcej czasu mogą zatem przeznaczyć na pracę wychowawczą. Z drugiej jednak strony są do niej wyraźnie słabiej przygotowani niż kuratorzy zawodowi.

W świetle powyższych uwag można więc zakwestionować stanowisko tych przedstawicieli pedagogiki resocjalizacyjnej, którzy kurateli dla dorosłych przypisują wyraźniejsze funkcje wychowawcze, bądź dowodzą, że są one ważniejsze od kontrolnych.

Aczkolwiek poza dyskusją jest, iż rola kuratora polega na wywieraniu wpływu na zachowania i postawy podopiecznych, to jednak w analizowanym zakresie wpływ ten następuje przede wszystkim przez kontrolę tych zachowań. W relacji: kurator – podopieczny kontrola oparta na upoważnieniu ustawowym występuje przeto bardzo wyraźnie. Obserwacja codziennej praktyki dostarcza przy tym dowodów na to, że kurator dla dorosłych, pełniąc określone przez ustawę funkcje w postępowaniu wykonawczym, eksponuje formalne uprawnienia do sprawowania władzy. Partnerski układ wychowawca – wychowanek, będący istotą procesu resocjalizacji, zostaje więc zachwiany. Wyraża się to poprzez możliwość stosowania sankcji w wyniku stwierdzenia konkretnych faktów, ujęcia ich w sprawozdaniach dla sądu i sformułowania wniosków niosących za sobą negatywne konsekwencje dla dozorowanego (np. zarządzenie wykonania zawieszony kary pozbawienia wolności). Sprzyja to postrzeganiu kontroli zachowania przez dozorowanego jako swoistej presji wywieranej na niego.

Konkludując, należy zatem zakwestionować celowość i racjonalność przypisywania kurateli dorosłych funkcji wychowawczych. Żadne badania empiryczne nie potwierdziły, że model kurateli wychowującej jest lepszy, ściślej: efektywniejszy od kontrolnego. Odmienne stanowisko, jakie zajmuje w tej kwestii pedagogika, jest nieuzasadnione i stanowi dowód uprawiania eseistyki.

Kurator dla dorosłych, działając w ramach postępowania wykonawczego, jest funkcjonariuszem sądu. Jeśli trudno przypisywać sądowi funkcje wychowawcze, to trudno je także widzieć w pracy kuratora jako organu wykonującego wyroki karne. Istotą kary, czy też środka karnego, nie jest bowiem wychowanie ukaranego. Tak więc kurator dla dorosłych we współczesnej, szeroko, jednak umownie określonej przestrzeni resocjalizacyjnej, spełnia specyficzne funkcje. Wyznaczają je normy prawa wykonawczego, określające istotę dozoru. Jest on legitymizowany ustawowo do posługiwania się określonymi uprawnieniami władczymi, pozwalającymi stosować nakazy i nakładać obowiązki. Ten aspekt dominuje na tyle wyraźnie w zakresie działań kuratora, że uzasadnionym staje się wniosek o praktycznej supremacji kontrolnego modelu kurateli dla dorosłych. Za takim modelem kurateli przemawia także obserwowana od dawna w krajach Unii Europejskiej, a także w ostatnich latach również i w Polsce, wyuczona bezradność dozorowanych²¹. Przejawia się ona w braku silnej woli i dostatecznego zmotywowania ich do współdziałania w procesie korekty własnej osobowości, jak również obojętności

²¹ Szeroko na ten temat pisze Stępiak, P. (1998). *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*. Poznań.

na oddziaływania wychowawcze podejmowane z zewnątrz. Towarzyszy temu nasilanie się roszczeniowej postawy wobec osób sprawujących dozór i wspomagających je służb.

Reasumując, uważam, że należałoby podjąć odpowiedzialną dyskusję nad dopracowaniem statusu sądowego kuratora dla dorosłych. Jest to punkt wyjścia dla wskazania im możliwości i sposobów podniesienia efektywności pracy. Model kurateli sądowej w Polsce proponowany przez pedagogikę resocjalizacyjną jest anachroniczny i nie liczy się z doświadczeniami ani też potrzebami praktyki, ściślej zaś polityki kryminalnej demokratycznego państwa.

Moim zdaniem w procesie i przestrzeni wykonawczej należy uznać za priorytetowe oddziaływania kontrolne wobec dozorowanych dorosłych. Wyznaczają je pragmatyczne spojrzenie na rzeczywistość oraz społeczne oczekiwania i nadzieje na zwiększenie efektywności pracy służb wykonawczych.

Wydaje się także, że należy poważnie zastanowić się nad utrzymywaniem grupy kuratorów społecznych. To ich dozory bowiem cechują się najmniejszą skutecznością i prowadzą często do zarządzeń wykonania kary względnie odwołania warunkowego przedterminowego zwolnienia.

Jak pouczają doświadczenia tzw. starych krajów Unii Europejskiej, likwidacja kurateli społecznej nie pogorszyła jakości działania kurateli w ogóle. Przeciwnie, liczebnie znacznie mniej rozbudowane, korpusy funkcjonariuszy zawodowych radzi sobie lepiej z relatywnie większymi grupami dozorowanych. Jakie więc, tak naprawdę, sprawdzone empirycznie argumenty, przemawiają za utrzymywaniem modelu społeczno-zawodowego? Niedobrze byłoby, jeśli poprzestalibyśmy na wskazaniu argumentów ekonomicznych. Nowoczesne projektowanie przestrzeni resocjalizacyjnej musi kosztować. Odpowiedniej logistyki nie da się chyba zastąpić ani filozofią *pospolitego ruszenia*, ani też mało realistycznymi wizjami wychowawczymi.

Literatura

1. Bałandynowicz, A. (1996). *Probacja. Wychowanie do wolności*. Warszawa: Primum
2. Borowski, R., Wysocki, D. (2001). *Instytucje wychowania resocjalizacyjnego*. Płock.
3. Chmielewski, S. (2012). *Interpelacja nr 3243. Odpowiedź Sekretarza Stanu*. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości.
4. Czapów, C. (1980). *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa.
5. Czapów, C., Jedleński S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa.
6. Gromek, K. (2005). *Kuratorzy sądowi. Komentarz*. Warszawa.
7. Heine, M. (1982). *Warunki efektywności resocjalizacji nieletnich poddanych dozorowi sądowych kuratorów społecznych*. Wrocław.
8. Kalinowski, M. (1997). *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*. W: Kozaczuk, F., Urban, B. (red.). *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*. Rzeszów
9. Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa.
10. Kodeks karny. Rozdział VIII: *Środki związane z poddaniem sprawcy próbie*.
11. Krajowa Rada Kuratorów (2008). *Aktualna sytuacja kurateli sądowej w Polsce*. Mps powielony,
12. Marek, A. (2005). *Prawo karne*. Warszawa.
13. Marek, A. (2010). *Prawo karne*. Warszawa.
14. Opora, R. (2006). *Rola sędziów i kuratorów w resocjalizacji nieletnich*. Gdańsk.
15. Ostrihańska, Z., Greczuszkin, A. (2005). *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*. Lublin.
16. Pytka, L. (2001). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa.
17. Rocznik Statystyczny (2008). Warszawa: GUS.
18. *Rozporządzenie z dnia 24 listopada 1986 r. w sprawie kuratorów sądowych*. Tekst jednolity : Dz.U. z 2002, nr 11, poz. 109
19. Sawicka, K., Korfanty, A., Martuszewicz, A., Kęпка, S. (1996). *Model roli zawodowej kuratora sądowego*. Warszawa.
20. Stando-Kawecka, B. (2000). *Prawne podstawy resocjalizacji*. Kraków: Zakamycze.
21. Stępniaк, P. *O modelu kurateli kontrolno-pomocowej*. (2004). W: *Zapobieganie i zwalczanie przestępczości w Polsce przy zastosowaniu probacyjnych środków karania*. Warszawa: Kancelaria Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.
22. Stępniaк, P. (2012). *Środki penalne we Francji i w Polsce. Doktryna – legislacja – praktyka*, Warszawa.
23. Śpiewak, J. (1999). *Kurator sądowy w postępowaniu karnym wykonawczym. Poradnik dla sprawujących dozory*. Warszawa.
24. Świda, J. (1989). *Prawo karne*. Warszawa.
25. *Opracowanie statystyczne na dzień 31 grudnia 2007 r.* (2008). Warszawa: Wydział Kurateli Departamentu Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości.
26. *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych*. Dz.U. nr 98, poz. 1071 ze zm.

JOANNA PIETRZAK

GRANICE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

*Ja jestem inny. Ja jestem inna.
Jesteśmy różni i to nas różni.
Pięknie nas różni inność niewinna.
Ty jesteś inny. Ty jesteś inna.
Jesteśmy inni, inni od innych,
Którzy są inni od wszystkich innych.
Jesteśmy inni piękną innością,
Różni cudowną różnorodnością.¹*

Zbigniew Książek *Jesteśmy inni*

Przestrzeń w/dla (nie)pełnosprawności to układ dwubiegunowy, w którym stają naprzeciw siebie: nieograniczenia i granice, sfera zewnętrzna i wewnętrzna, głębia i powierzchnia, przestrzeń zaradności i nieporadności, umiejętność i nieumiejętność, możliwość i brak możliwości, sfera fizyczna i sfera intelektualna. Jakie znaczenie/rolę w przestrzeni (nie)pełnosprawności odgrywa granica między podmiotowością i przedmiotowością?

Co naprawdę znaczy inność, odmienność, różnorodność we współczesnym świecie? Słowa, myśli i niecodzienna perspektywa. W odniesieniu do osób niepełnosprawnych jeszcze do niedawna stosowano pejoratywne i stygmatyzujące określenia: inwalida, kaleka, ułomny.

(Nie)pełnosprawność to pojęcie wielopłaszczyznowe i idea XX wieku. (Nie)pełnosprawność rozpatrywać można w ujęciu medycznym, prawnym i społecznym. Koncepcja Światowej Organizacji Zdrowia wprowadza następujące pojęcia niepełnosprawności, uwzględniając stan zdrowia człowieka: (1) niesprawność (ang. *impairment*) – każda utrata sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym; (2) niepełnosprawność (ang. *disability*) – każde ograniczenie bądź niemożność (wynikające z niesprawności) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub zakresie uznawanym za typowe dla człowieka; (3) ograniczenia w pełnieniu ról społecznych (ang. *handicap*) – ułomność określonej osoby wynikająca z niesprawności lub niepełnosprawności, ograniczająca lub uniemożliwiająca pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej z uwarunkowaniami społecznymi i kulturowymi².

¹ Książek, Z. (2008). *Oratorium dla Świata. Habitat – moje miejsce na Ziemi. Jesteśmy inni*. [dokument dźwiękowy]. Warszawa: EMI Music Poland. 1 płyta CD.

² Ośrodek Informacji ONZ. (2012). *Niepełnosprawność*. <http://www.unic.un.org.pl/niepelnosprawnosci/>. Dostęp: 03.10.2012.

Czy i jak można wyznaczyć granice niepełnosprawności? Gdzie w przestrzeni niepełnosprawność ma początek, a w którym miejscu się kończy? Czy tylko określona dysfunkcja, potocznie rozumiana jako niepełnosprawność, czyni z ludzi niepełnosprawnych? Każdy człowiek nosi w sobie (nie)umiejętności, fobie, paraliżujące sytuacje, bariery utrudniające lub uniemożliwiające egzystencję. Niepełnosprawność to więcej niż wyłącznie konsekwencja choroby czy uszkodzenia. To także wszelkie bariery, porażki, nieumiejętności dotykające i spotykające ludzi sprawnych, zdrowych i czynnych zawodowo oraz społecznie. Bariery mogą mieć charakter względny (możliwe do pokonania z pomocą odpowiedniego sprzętu lub wyposażenia) lub bezwzględny (niemożliwe do przewyciężenia). Trudność może stanowić porozumiewanie się w kontaktach interpersonalnych, będąc barierą czynną. Przeszkodą bierną będą np. nieczytelne napisy, wydruki, brak sygnalizacji w środkach komunikacji czy windach.

Świadomość pewnych ograniczeń związanych z fizycznością, czy to zauważalnych bez większych trudności, czy tych mniej widocznych, nie daje nikomu prawa do tego, by z ich powodu obrażać, poniżać, wytykać palcami, krzywdzić, ranić. Nie jest ważne, czy zaburzenia dotyczą aspektu ruchowego, czy umysłowego. Nikt nie ma prawa oceniać i wartościować drugiego człowieka na podstawie jego fizycznej, zewnętrznej nieporadności.

CZASAMI TRZEBA WIĘCEJ NIŻ PATRZEĆ, BY ZOBACZYĆ

W kalendarzu wiek XXI, a w myśleniu średniowiecze. Publiczne opiniowanie o nieporadności fizycznej i intelektualnej nosi znamiona właśnie średniowiecznej inkluzy społecznej pokoleń ludzi starszych, niezrozumienia ludzi ubogich. Pauperyzacja kulturowa deprecjonująca kanony wartości przez stulecia uznawane za społeczne *sacrum* stanowią strefę przestrzenną mającą „naprzeciw siebie” coraz powszechniejsze zjawisko empatii, szacunku wobec wszelkiego rodzaju i typu niepełnosprawności ludzi małych i dużych, bogatych i biednych, wykształconych i ubogich kulturowo. Te dwie strefy graniczne coraz częściej są zauważalne przez współczesne media. W nich znajdują liczne spektrum przekazu edukacji społecznej trudnych wartości i treści humanitaryzmu, ale przede wszystkim altruizmu dającego poszanowanie dla innego wyglądu, myślenia, zachowania.

WSZYSTKO SIĘ ZMIENIA. WSZYSTKO MA SWÓJ CZAS... NA SZCZĘŚCIE

Współczesny świat, dążąc do transformacji, generuje zmiany w sposobie myślenia i postrzegania zjawisk, przełamując bariery w refleksji i rozważaniach o przestrzeni dla niepełnosprawności. Każdy człowiek pragnie żyć własnym życiem, samodzielnie dokonywać wyborów życiowych. Oczekuje od innych tolerancji, możliwości realizacji swoich planów, osiągnięcia celów, nawet wówczas, gdy są one niezrozumiałe dla otoczenia.

Osoby z niepełnosprawnością łączy potrzeba zrozumienia i akceptacji tak przecież swoista dla wszystkich ludzi. Ograniczenia fizyczne, o paradoksie!, dotyczą bowiem każdego etapu rozwojowego.

(Nie)pełnosprawność to poważne wyzwanie dla człowieka i zadanie dla społeczeństwa. Obecne stulecie – doba rozwoju technicznego, technologicznego – niesie z sobą specyficzne niepełnosprawności XXI wieku, np. niesprawność komputerową. Inny typ niesprawności stanowią mogą bezpośrednie relacje interpersonalne.

Istnieją instytucje niosące pomoc ludziom z takimi czy innymi rodzajami dysfunkcji: stowarzyszenia, fundacje, m.in. takie jak Fundacja „Mimo wszystko” Anny Dymnej, Fundacja „Podaruj Dzieciom Słońce”, Fundacja „Promyk Słońca”. Te ostatnie udzielają pomocy dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom. Wspierają szpitale i ośrodki medyczne, pozyskując środki finansowe na remonty lub zakup specjalistycznego, nowoczesnego sprzętu medycznego ratującego zdrowie i życie dzieci.

Działają też na rzecz dzieci zagrożonych niepełnosprawnością, udzielając pomocy medyczno-terapeutycznej oraz psychologiczno-pedagogicznej. Realizując programy naukowo-badawcze z zakresu diagnostyki i terapii, fundacje te konstruują i kształtują przestrzeń edukacyjną w zakresie wiedzy na temat prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, promując edukację artystyczną. Tę misję najlepiej realizuje „Związek Artystów Malujących Ustami i Nogami”, umożliwiając rozwój artystyczny osobom, które mimo niepełnosprawności zapragnęły tworzyć dzieła plastyczne. Zajmuje się również promocją twórczości, która polega na rozprowadzaniu prac artystów w postaci kart świątecznych i okolicznościowych.

Przestrzeń edukacyjną konstruują także szkoły z oddziałami integracyjnymi, w środowisku których spotykają się dzieci niepełnosprawne i pełnosprawne. Wspólne uczestnictwo w zajęciach szkolnych, udział w zawodach nie tylko rozwija talenty dzieci niepełnosprawnych, ale przyczynia się do budowania rangi i prestiżu niepełnosprawnych w przestrzeni działań i rozgrywek sportowych. Przykład paraolimpiad sprawia, że niepełnosprawni zasługują na miano sportowców. Rywalizują oni ze sobą w różnorodnych zawodach: siatkarskich, koszykarskich, pływackich, często przekraczając swoją niepełnosprawnością rozsądek i logiczne myślenie ludzi sprawnych fizycznie. Największe zawody sportowe dla zawodników z niepełnosprawnością to Igrzyska Paraolimpijskie, organizowane latem i zimą. Bez rąk czy bez nóg, zmagając się z problemami natury ruchowej, z uszkodzonym narządem słuchu pokonują oni bariery i progi często nieprzekraczalne dla ludzi sprawnych.

Sprawności fizyczna i intelektualna nie tworzy istoty człowieka i nie określa jego możliwości. Brak tej sprawności, wskazuje jedynie na defekt ciała lub umysłu. Jeśli jako kryterium podziału przyjąć rodzaj niepełnosprawności można wyróżnić: (1) osoby z niepełnosprawnością sensoryczną; (2) osoby z niepełnosprawnością fizyczną: motoryczną, z przewlekłymi schorzeniami narządów wewnętrznych; (3) osoby z niepełnosprawnością psychiczną; (4) umysłowo upośledzone, z niesprawnością intelektualną; (5) z zaburzeniami osobowości i zachowania; (6) cierpiące na epilepsję z zaburzeniami świadomości (7) osoby z niepełnosprawnością złożoną³.

Powyższa klasyfikacja to jednoznacznie kwantyfikowanie obecności w normie lub bycia poza nią. Kto wygląda jak inni i spełnia te normy, jest „swoj”. Dlaczego tak często niepełnosprawny znaczy „inny” w wymiarze odrzucenia, deprecjacji, a często i lekceważenia?

Współczesność coraz częściej podkreśla indywidualność, wyjątkowość, odmienność. Dlaczego cenny jest tylko wygląd zewnętrzny, styl ubioru, nowoczesny design? Opinia publiczna tak chętnie gloryfikuje postać przysłowiowego „szpanera”, z drogą marką i luksusem, czyniąc z niego centrum zachwytu, podziwu, często autorytetu. Dlaczego (nie)pełnosprawność wynikająca z inności, budowana na inności i wyrażana innością nie znajduje aplauzu i uznania społecznego? „Tylko głupcy chcą, żeby ludzie wszyscy byli podobni do siebie. Kto rozumny, tego cieszy, że są na świecie: dzień i noc, lato i zima, młody i stary, że jest i motyl i ptak, że są różne kolory kwiatów i oczu ludzkich, że są dziewczęta i chłopcy. Kto nie lubi myśleć, tego niecierpliwi różnaitość, która zmusza do myślenia.”⁴ Istotna jest świadomość, że człowiek jest, jaki jest. Nie ma w tym pojęciu ani zasługi, ani winy, zakładamy tak z góry. Inność rozumiana jako wyróżnianie się nie jest cechą ujemną ani dodatnią. Inność to sposób ujawniania się osoby, porozumiewania się z innymi oraz wyrażania siebie. Inność to różnice w zachowaniu, wyglądzie fizycznym, psychicznym. W każdej sytuacji można znaleźć znaczenie, cel, sens, zatem inność ma też kontekst znaczeniowy.

Warto zmienić sposób patrzenia, aby zobaczyć, jaki świat jest naprawdę. Nie trzeba stać się niewidomym, by utracić umiejętność patrzenia, dostrzegania. Spojrzeć głębiej, postrzegać inaczej. Zmysł wzroku pozwala na budowanie wizualnego świata. Osoby niewidome od urodzenia pozbawione

³ Sowa, J. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 19-20.

⁴ Korczak, J. (1989). *Pisma wybrane*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 464.

są wyobrażeń wzrokowych. Brak wzroku rekompensują pozostałe wyczułone zmysły. Niewidomi za pośrednictwem słuchu nie tylko odróżniają znanych sobie ludzi, ale wyczuwają ich nastrój, stan emocjonalny. To dźwięk informuje ich o zjawiskach przyrody, sytuacjach i zmianach zachodzących w przestrzeni i czasie. Słuch jest dla nich przewodnikiem w orientacji przestrzennej i procesach poznawczych. Idealny słuch to nadzwyczajna umiejętność odbioru bodźców świata zewnętrznego na podstawie percepcji zmysłowej. Niezwykłe właściwości słuchu rozwinięte u niewidomych pozwalają im na słyszenie dźwięków, nieosiągalnych w odbiorze przez osoby pełnosprawnych. Dotyk jest zdolnością, która pozwala odbierać wrażenia nie pozwalające ująć się wzrokowo. Sprawność dotykowo-ruchowa polega na umiejętności interpretowania wrażeń dostarczanych przez zmysły. Nadzwyczajne właściwości dotyku wynikają z większego skupienia uwagi na odczuwanych bodźcach dotykowych, które sprawiają, że percepcja dotykowa jest subtelniejsza. Dotyk stanowi o ich przestrzeni fizycznej, pozwalając zamieniać wrażenia i bodźce fizyczne w doznania podobne o tych odbieranych wzrokiem.

Sposoby rozumienia/pojmowania (nie)pełnosprawności, jej ujęcia, aspekty i wymiary tworzą jej wewnętrzną przestrzeń. W sferze zewnętrznej niepełnosprawność, niezależnie od typu i rodzaju, nie powinna dyskredytować człowieka w oczach innych. Powinna kształtować przestrzeń dla siebie samej. Niepełnosprawność to swoiste wyzwanie, którego podjęcie pozwala człowiekowi odkryć w sobie możliwości, które pozostawały ukryte. Każdy człowiek jest integralną częścią fizycznego świata zewnętrznego. Niepełnosprawny i pełnosprawny ze swoimi umiejętnościami, możliwościami, ale także nieporadnością i brakiem możliwości odgrywa istotną rolę w przestrzeni edukacyjnej. Jego obecność ukazuje różnorodność, odmienność, inność i jak w soczewce pozwala zobaczyć, że człowiek jest człowiekiem.

BOGUSZ MODRZEWSKI

KSZTAŁTOWANIE I ORGANIZACJA PRZESTRZENI PUBLICZNYCH MIAST JAKO ŚRODOWISK ŻYCIA ICH MIESZKAŃCÓW

Idea kształtowania przestrzeni publicznych w domenie współczesnej urbanistyki zachodniej związana jest z definiowaniem miejsc i organizowaniem ich architektonicznie i przestrzennie (por. ryc. 1). Miejsce to „zorganizowany świat znaczeń”¹. Proces nadawania znaczeń przestrzeni jest ciągły, związany z przekształceniami materialnymi i emocjonalnym stosunkiem jego odbiorców. Miejsce definiowane jest nie tylko w momencie fizycznego (i symbolicznego) wyodrębnienia z otaczającej przestrzeni (z tła), ale jest to także wieloletni (lub wielopokoleniowy) proces podtrzymywania i wzbogacania (lub zaniechania i zaniku) szczególnego rodzaju więzi z oswojoną i zdefiniowaną architektonicznie przestrzenią. Niekiedy nawet, na swój sposób, magiczną².

Kształtowanie przestrzeni publicznych, lub – jak zasugerowano powyżej – tworzenie miejsc, to celowe (świadome) dążenie w wymyślonych, projektowanych i istniejących układach urbanistycznych do ustanawiania urbanistycznego porządku³ – wydobywania jasnych i optymalnych relacji przestrzennych, odczytywania i stosowania określonych proporcji, kształtów i znaków, jako procesu **świadomego przetwarzania informacji geometrycznej** i jej projekcji na rzeczywistość, funkcjonującą przestrzeń⁴.

¹ Tuan, Y. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 224.

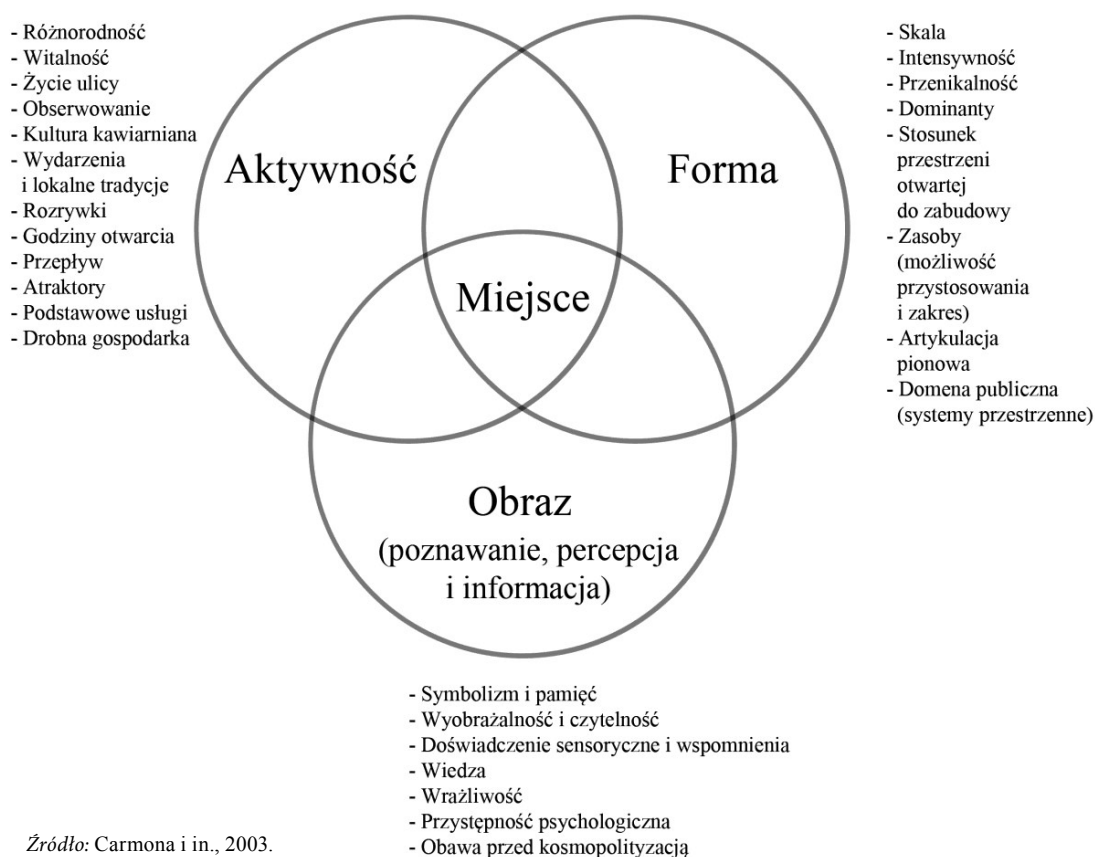
² Ta swoista emanacja wartości, wspomnień, skojarzeń i (prawdziwych bądź wymyślonych, także na potrzeby marketingu miejskiego czy dla uzasadnienia wysokich kosztów działań rewitalizacyjnych) znaczeń nazywana jest ostatnio bardzo modnym terminem: *genius loci* – duch miejsca, lub raczej – opiekuńczy demon, nadający miejscu indywidualność. Pojęcie ducha miejsca znane ze starożytnego Rzymu rozpropagowane zostało m.in. dzięki angielskiemu poecie oświecenia, Aleksandrowi Pope i odnosi się do uszanowania lokalnego kontekstu (*ducha, który miejscem włada*) przy projektowaniu ogrodu bądź budynku (por. Wilkinson, 2010, 51). Współcześnie zatem, nieco bardziej adekwatnym terminem w przypadku odczytywania znaczeń już istniejącego kontekstu byłaby wg autora niniejszego opracowania raczej „pamięć miejsca” – analogiczna do osławionego i równie enigmatycznego pojęcia „pamięci ścian”.

³ Autor celowo nie używa w tym miejscu administracyjnego i prawnego terminu *ładu przestrzennego* jako pojęcia w znacznym stopniu abstrakcyjnego, mętnego i niejasnego (w przeciwieństwie do analogicznych zapisów urbanistycznego prawodawstwa zachodniego) i tym samym zdeprecjonowanego ponurą polską rzeczywistością urbanistyczną niczym nie uzasadnionej dewastacji przestrzeni ostatnich lat. Pojęcie porządku odnosi się w tym wypadku raczej do poszukiwania rzeczywistych, trwałych, fizycznych, a nie „miękkich” (administracyjnych, społecznych, funkcjonalnych, czy „estetycznych”) cech przestrzeni, wynikających z niej samej: „(...) Wydaje się, że w ogólnej hierarchii rzeczy organizacja ma pierwszeństwo przed właściwą stymulacją fizyczną, co wskazuje na to, że organizacja jest głębiej osadzona w rzeczywistości niż stymulacja percepcyjna. Sugeruje to fakt, że lepiej pamiętamy organizację rzeczy lub zdarzenia niż stymulacje zmysłowe” (Lyons 2012, 475).

⁴ *Human mind seeks to establish a deep connection with the environment, this is done by processing geometrical information. Perforated,*

O ile pierwotnie ów geometryczny porządek pozwalał odznaczyć i odróżnić (bezpieczny) świat „kultury” od (niebezpiecznego) świata „natury”, o tyle współcześnie to nadmiar, natłok przypadkowej informacji geometrycznej określa współczesną przestrzeń miejską jako środowisko w dużej mierze nieprzyjazne i trudne nie tylko w interpretacji, ale po prostu w użytkowaniu. Popularne postrzeganie współczesnego miasta jako pola dowolnie przenikających się wirtualnych i rzeczywistych znaków i form, zanik materialności i hierarchii przestrzeni pod warstwą informacyjną i rozrywkową stworzoną z nakładających się zmiennych obrazów nie neguje psychicznej i fizycznej potrzeby odnajdywania sensu i porządku w otoczeniu, szukania w nim zdefiniowanych cech i punktów odniesienia.

Rycina 1
Współzależne atrybuty miejsca



Najważniejszą cechą intencjonalną przestrzeni publicznych jest ich siła oddziaływania – a więc **zdolność do przyciągania publiczności**. Przestrzenie, w których nie udało się „wytworzyć” owej niewidzialnej i trudno uchwytnego właściwości, nie są, logiką rzeczy, publicznymi⁵. Przestrzeń publiczna miast – przestrzeń miejsc – stanowić powinna scenę obecności, obserwacji, interakcji oraz realizacji różnorodnych aktywności indywidualnych i społecznych. Przestrzeń taka może z powodzeniem funkcjonować nawet wtedy, jeśli jej pierwotna funkcja (intencja, dla jakiej została ona stworzona) jest już dawno nieaktualna – przyjmie ona bowiem z powodzeniem nowe funkcje, o ile tylko jest po prostu dobra formalnie.

Wielkość, kształt, ciągłość, funkcjonalność i popularność układu tworzącego podstawowy ruszt przyjaznej i żywej przestrzeni publicznej miasta nie powinien stanowić zatem zbitki mniej lub bardziej

Bent & Folded, Masden K., Salingaros N., CNU XVI Austin, Texas, wykład, kwiecień 2008.

⁵ Autor definiuje na potrzeby niniejszych rozważań pojęcie *przestrzeni publicznej* jako przestrzeni popularnej, nie natomiast jedynie jako *dostępnej publicznie*, co dalece nie odpowiada praktycznemu celowi tworzenia przestrzeni publicznych w mieście.

przypadkowych decyzji projektowych. Przestrzeń publiczna może być miejscem interesujących eksperymentów artystyczno-społecznych, ale sama w sobie nie podlega swobodnemu, twórczemu eksperymentowaniu⁶, podobnie jak architektura, która –zwłaszcza w kontekstach miejskich – nie funkcjonuje „sama dla siebie” i nigdy nie powinna być postrzegana jako wyabstrahowane z otoczenia dzieło sztuki, ale jako przemyślany komponent przestrzeni publicznej⁷. Jest to szczególnie trudne w obliczu praktycznego zaniku architektury opartej o kanony i wzorniki – a więc przewidywalnej (choć nie powtarzalnej) w obrębie ustalonego dla danej funkcji, miasta, lub regionu języka form i znaczeń, a także w obliczu niewielkiej kontroli społecznej nad trwałym kształtowaniem środowiska miejskiego.

Przestrzeń publiczna nie może być bowiem budowana w oderwaniu od swoich użytkowników tylko i wyłącznie metodami technicznymi⁸, bądź przy dominującym udziale tylko jednego czynnika miastotwórczego: zawodowej (*Creative Tyranny*), komercyjnej (*Market Tyranny*) czy regulacyjnej i administracyjnej (*Regulatory Tyranny*)⁹. Kształtowanie przestrzeni publicznych z pewnością nie rozwiązuje (wszystkich) problemów społecznych i ekonomicznych, ale i nie taka jest rola tego typu działań, ale raczej jak najefektywniejsze wykorzystanie lokalizacji, której wartość zawiera się w indywidualnych skalach percepcji – skalach odniesionych bezpośrednio do człowieka¹⁰.

Zasady kształtowania i parametryzacji przestrzeni publicznych zależą od jego percepcyjnych, psychologicznych, kulturowych, społecznych, fizjologicznych oraz motorycznych uwarunkowań (choć już niekoniecznie jego indywidualnych potrzeb konsumpcyjnych). Jeśli metaforycznie przyjąć, iż ubranie jest drugą skórą człowieka, mieszkanie – trzecią, to czwartą może być niewątpliwie jego nowe „naturalne” środowisko, jakim od niedawna (od symbolicznego momentu początku dominacji populacji miejskiej nad wiejską) jest przestrzeń publiczna miasta. W kulturze Zachodu stanowić ona powinna nie tyle konfliktową sferę zewnętrzną, roszczeniową sferę indywidualnej i zbiorowej konsumpcji, co raczej miejsca oswojonego i bezpiecznego – czyli archetypu domu.

GEOMETRIA PRZESTRZENI MIEJSKIEJ

Pojęcia organizacji nie należy w żadnym wypadku utożsamiać z planowo i nadmiernie (lub w skrajnych przypadkach – totalnie) uporządkowaną funkcjonalnie i geometrycznie, hierarchiczną i skończoną (czyli martwą) narzuconą strukturą przestrzeni miejskiej. Pozornie logiczne i klarowne uporządkowanie przestrzeni poprzez „rozstrzelanie” i zhierarchizowanie miejskich funkcji (konceptualny model *drzewa*)¹¹ oznacza ich trwałą separację, wydłużenie czasu codziennych podróży, dyspersję przestrzenną wynikającą z wyznaczania rozległych, oddzielonych obszarów o jednorodnym, narzuconym i trudno modyfikowanym w rzeczywistości przeznaczeniu. Niekoniecznie odpowiada i służy ona naturalnej fluktuacji, funkcjonalnemu bogactwu i zróżnicowaniu wynikającym z tradycyjnie ukształtowanej przestrzeni¹². Idea miejskości to koncentracja w czasie i relatywnie niewielkiej (kompaktowej) przestrzeni możliwie największej liczby aktorów, potencjałów i możliwości. Żywe miasto ma charakter fraktalny. *Miasta – a przynajmniej te najbardziej przyjemne – mają fraktalną naturę. Wszystko, począwszy od ścieżek i ulic, poprzez fasady i miejsca nasadzeń drzew ma charakter fraktalny w miastach takich*

⁶ Zakładając, iż architektura nie jest wyizolowaną rzeźbą. *Assuming that architecture is not a solitude sculpture* (Krier 2007, 185). Tą samą zasadą należało by się kierować w definiowaniu urbanistyki jako domeny znacznie bardziej złożonej niż po prostu zagregowana architektura. W tym kontekście urbanistyka nie jest w żadnym wypadku „sztuką” (zwłaszcza we współczesnym rozumieniu tego słowa), ale raczej niezwykle odpowiedzialnie stosowaną wiedzą praktyczną o organizacji przestrzennej miast.

⁷ *The function of architecture is not, and never has been, to take one's breath away: it exists to create a built environment which is habitable, agreeable, beautiful, elegant and solid*”. Krier, 1977.

⁸ Billert 2011, 87.

⁹ Por. Carmona, 2010.

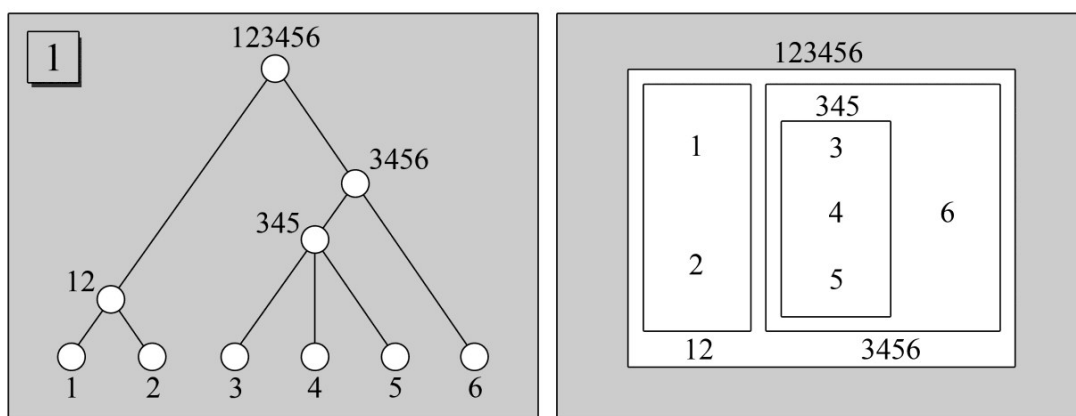
¹⁰ Salingeros, 2003.

¹¹ Wywodzący się z logiki hierarchii korporacyjnej, lecz nie odpowiadający w prostym przełożeniu rzeczywistym dynamikom przestrzeni miejskich.

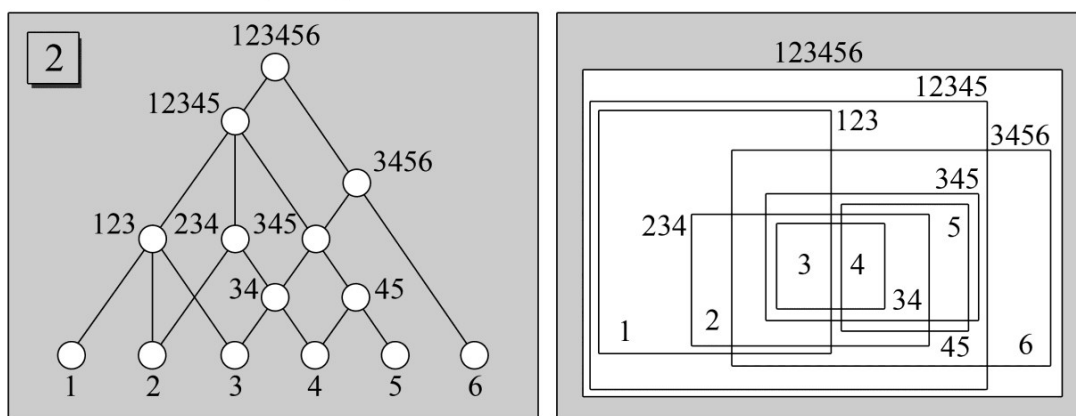
¹² Por. Alexander, 1965.

jak Paryż, Wenecja, czy Londyn¹³. W modelu tym (model *półklatki*¹⁴) przestrzenie (i przypisane im funkcje) podlegają wielokrotnemu nałożeniu (por. ryc. 4.), odwrotne niż to dzieje się w przypadku planowania funkcjonalnego¹⁵. To raczej (fizyczna) forma determinuje funkcjonalnie przestrzeń, a funkcje celowo nakładają się i przenikają wzajemnie, ulegając wzmocnieniu, synergii lub (także) wygaśnięciu, bez potrzeby zmiany planistycznego paradygmatu, czy raz ustanowionego lokalnego prawa lecz jedynie poprzez dostosowanie (w nieznacznym zakresie) substancji budowlanej.

Rycina 2
Model drzewa i model półklatki



MODEL DRZEWA (TREE)



MODEL PÓŁKLATKI (SEMILATTICE)

Źródło: Alexander, 1965.

Tak zdefiniowana geometria przestrzeni miejskiej podlega określonym założeniom: (1) jest ograniczona przez niejednoznacznie informacyjnie powierzchnie¹⁶; (2) pole informacji przestrzennej determinuje sieć (szkielet) węzłów i ścieżek¹⁷; (3) rdzeniem (istotą) przestrzeni publicznej jest przestrzeń *stricte* piesza, chroniona przed ruchem samochodowym¹⁸.

¹³ Por. Salingeros, 2001: (org.: *Cities – at least the most pleasant ones – are fractal. Everything, from the paths and streets, to the shape of façades and the placing of trees, is fractal in the great cities such as Paris, Venice, and London*).

¹⁴ Ibidem. Ang: *semilattice*.

¹⁵ Planowanie formalne, oparte na wypracowywaniu w pierwszej kolejności wzorców formalnych przestrzeni, a nie funkcjonalnych.

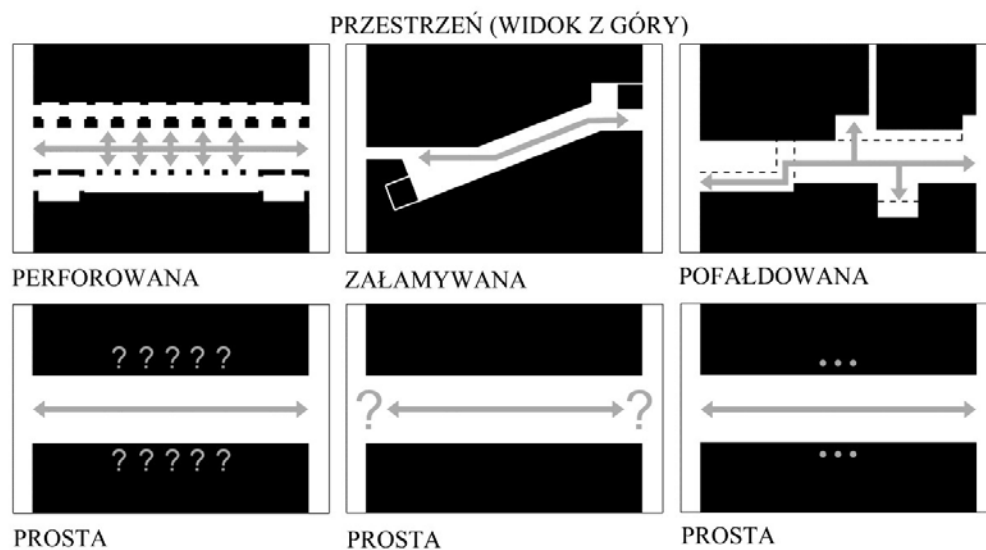
¹⁶ Patrz ryc. 3.

¹⁷ Patrz ryc. 4.

¹⁸ Salingeros, 1999, 30.

Powierzchnie niejednoznaczne informacyjnie, w różnych skalach, przyjmują cechy określające ich geometrię jako: (1) **perforowaną** – łatwą i dostępną dla przenikania, penetrowania (zwiedzania), przy założeniu iż rozległe płaskie, przeskalowane, monolityczne i w związku z tym niedostępne powierzchnie stanowią naturalną barierę i nie zachęcają lub wręcz uniemożliwiają eksplorację (pojęcie martwej fasady); (2) **załamywaną** (zakrzywianą) – o załamujących się ciągach i liniach, prowadzących do kolejnych załamania (tzw. świadomy błąd, prowadzący widza pomiędzy charakterystycznymi punktami, rozbitcie drogi na krótsze, mniej uciążliwe psychicznie i łatwo identyfikowalne odcinki); (3) **połałdowaną** (złożoną) – o wzajemnie przenikających się poziomach, warstwach i elementach¹⁹ (por. ryc. 3).

Rycina 3
Geometria przestrzeni publicznych



Źródło: opracowanie własne, na podstawie Masden, Salingaros 2008.

Powierzchnie takie (poziome i pionowe) zachowują jednak niezbędną spójność, uwzględniają poszanowanie kontekstu i wysoką efektywność (pojemność) przestrzenną²⁰. Wzorzec ten paradoksalnie nie stoi w sprzeczności z ortogonalnym (kartezjańskim), lub koncentrycznym (biegunowym) modelem kształtowania relacji przestrzennych. Pozwala za to na zarysowanie indywidualnych, unikatowych cech przestrzeni miejskiej²¹. Fraktalne relacje występują w nim nie tylko w dużych skalach, lecz przy praktycznie dowolnym powiększeniu, szczególnie natomiast w skali człowieka.

Powyższe „anomalie” geometryczne, zwłaszcza na tle mniej lub bardziej zuniformizowanej i homogenicznej sieci ulic pomagają w celowym kształtowaniu atrakcyjnej sieci (szkieletu) węzłów i ścieżek jako systemu **wnętrz-korytarzy**. *Plan miasta jest zespołem wnętrz-korytarzy*²². Oznacza to, iż przestrzenie publiczne w swojej klasycznej, tradycyjnej formie mogą być identyfikowane jako „centralne” (salon miejski – plac) i „liniowe” (korytarz miejski – ulica). Pierwsze to przede wszystkim miejsca spotkań (przestrzenie centralne), drugie generują ruch i sekwencje wydarzeń (przestrzenie liniowe).

¹⁹ Masden, Salingaros, 2008. Org.: *perforated, bend and folded*.

²⁰ Por. Kozaczko, 2010, 91.

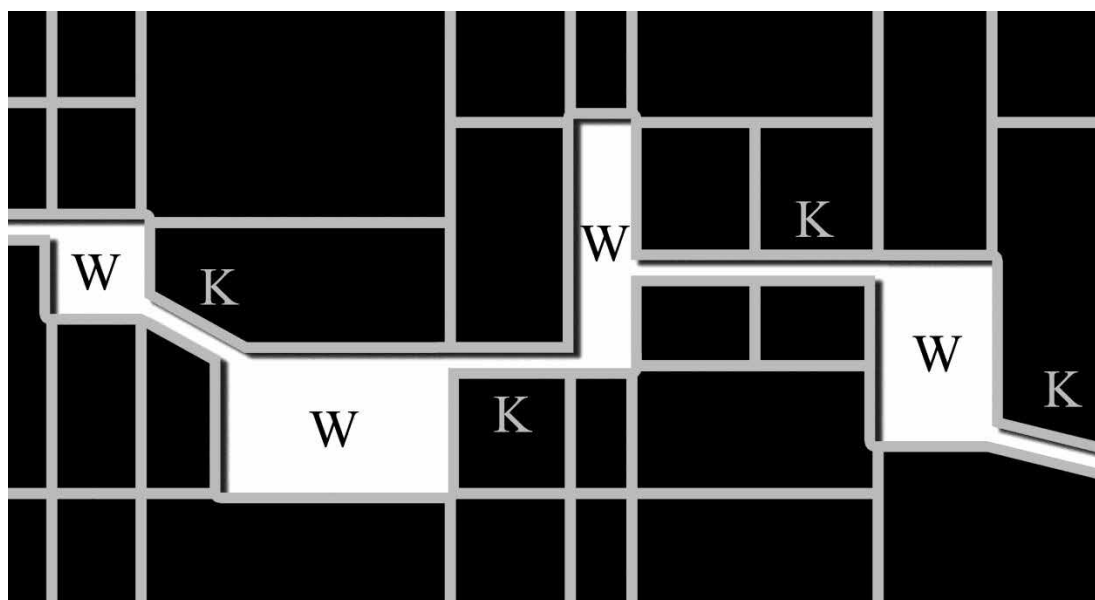
²¹ Por. Kozaczko 2010, 90.

²² Ballenstedt 2000, 588.

Oba te elementy (punkty i droga między punktami) tworzą charakterystyczny układ odniesienia dla otaczającej je zabudowanej topografii, pozbawionej cech szczególnych²³ (ryc. 2). Z punktu widzenia czytelności kompozycji urbanistycznej, kombinacja tych dwóch „podprzestrzeni” stanowi w kompozycji urbanistycznej czynnik krystalizujący²⁴. Jednym z pierwszych, a zarazem najbardziej znanych, plastycznych zapisów przedstawiających ową ideę „salon – korytarz – salon” jest plan Giambattisty Nollego z 1748 roku – precyzyjna *ichnografia* Rzymu²⁵. Nolli przestrzenie publiczne (łącznie z ważniejszymi wnętrzami obiektów publicznych) pozostawił na białym, podczas gdy obiekty zaznaczył w postaci czarnych powierzchni zabudowy (*figure-ground technique*)²⁶. Powstała w ten sposób sekwencja przestrzennych „*pochés*” (kieszeni) oddaje unikatowy, **dwuwymiarowy zapis przestrzeni publicznych miasta**, jako systemu wytworzonych organicznie, „wyciętych”²⁷ lub zaprojektowanych wewnątrz i korytarzy²⁸. Analiza czytelności schematu *figure-ground* stanowi jeden ze stałych elementów analizy kompozycji urbanistycznej, również współcześnie²⁹.

Rycina 4

System centralnych (W – wnętrza) i liniowych (K – korytarze) przestrzeni publicznych



Źródło: opracowanie własne

²³ Por. Ballenstedt 2000, 576. Autor wyprowadza teorię kształtowania miejsc od pojedynczego punktu odniesienia w przestrzeni – tzw. *reperu* (np. wieży) „obudowanego” pustą przestrzenią. Układ ten służy jako punkt odniesienia w homogenicznej przestrzeni, a zarazem miejsce przebywania. Wnętrza posiadające dwa różne (krańcowe) punkty odniesienia (początek i koniec) służą przemieszczaniu się. Oba typy wnętrz muszą być wyraźnie wyodrębnione i czytelne w przestrzeni. Por. Ballenstedt, 576.

²⁴ *Elementy krystalizujące plan miasta są to jego komponenty, stanowiące główne jego znamiona, czytelne i łatwe do zapamiętania*” (Wejchert, 1974, 50).

²⁵ Interaktywny plan Nollego, dostępny: <http://nolli.uoregon.edu/>. Dzięki swojej precyzji, mapa Nollego jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku stanowiła pomoc przy sporządzaniu opracowań kartograficznych Rzymu.

²⁶ Farrelly 2011, 15.

²⁷ Tzw. urbanistyka „buldożerów” (Jałowiecki, Szczepański 2006, 113).

²⁸ Por. Jennkins. E. (2007). *To Scale, One Hundred Urban Plans*, Routledge, Taylor&Francis Group, UK. W opracowaniu umieszczono (w tej samej skali i konwencji graficznej) czarno białe wzorce przestrzenne otwartych przestrzeni publicznych kilkudziesięciu miast umożliwiając ich zestawienie i porównanie.

²⁹ Farrelly 2011, 74, 86. Por. Także: cele i ograniczenia analizy *figure-ground* w: Okerlund, G. (2010). *Go Figure: Figure-ground as a Land Use/Transportation Tool*. Dostępny: <http://tripplannermag.com/index.php/2010/07/go-figure-figure-ground-as-a-land-use-transportation-tool/>

DOSTĘPNOŚĆ PIESZA

Stopień, w jakim ulica spełnia urbanistyczne wymogi ruchu pieszego, określa (nie mający prawdopodobnie odpowiednika w języku polskim) termin *walkability*³⁰. Oznacza on stan dostosowania środowiska zurbanizowanego do potrzeb pieszych uczestników ruchu i uwzględnienia komfortu mobilności, potrzeb zachowania bezpieczeństwa, ale i estetycznej atrakcyjności przestrzeni publicznej ulicy³¹. Jakość przestrzeni ruchu pieszego określa audyt pieszy (*walking audit*), dokonywany przez władze publiczne, środowiska profesjonalne (urbanistów) czy lokalne agendy polityczne. Audyt uwzględniać może dane ilościowe i jakościowe (wrażeniowe). Przykładem może być *Pedestrian Environment Review System (PERS)*³² jako jedno z najbardziej dopracowanych i rozpowszechnionych narzędzi waloryzacyjnych, wykorzystywanych przy sporządzaniu audytów pieszych³³.

Dostępność piesza to zakres obszaru funkcjonalnych (rzeczywistych, nie nominalnych) przestrzeni publicznych³⁴. Najważniejszym parametrem pomagającym w określeniu tej przestrzeni jest nie tylko jej atrakcyjność, ale także parametr izochrony dojścia pieszego dla strefy pozostającej pod wpływem swojego „miejsca centralnego” (celu podróży). Jest to maksymalny dystans, który człowiek (jeszcze) chętnie pokonuje, zanim poszuka innego, alternatywnego środka transportu. Parametr ten pozostaje stosunkowo niezmienny³⁵. Sam ruch pieszy określa dostępność podstawowych usług, bez nadmiernej potrzeby czy wymuszonej konieczności (wynikającej częstokroć z niewłaściwego układu urbanistycznego w lokalnej i ogólnej skali) używania transportu samochodowego. W przypadku osób o stosunkowo ograniczonej mobilności (zwłaszcza osób starszych i najmłodszych, matek z dziećmi³⁶ itp.) to właśnie ułatwiona dostępność piesza odgrywa istotną rolę w utrwalaniu wzorców zachowań transportowych. Dostęp pieszy oraz dostępność komunikacji publicznej (czyli dostępność usług wyższego rzędu poza miejscem zamieszkania) stanowi z kolei o potrzebie wytwarzania i ochrony zwartych miejsc centralnych i ich funkcji publicznych, pozostających w zakresie dostępu pieszego (czyli celów podróży)³⁷.

Rozważając zagadnienie dostępności pieszej, przyjęć można, iż promień obszaru „należącego” do określonego miejsca (celu podróży) wynosi nie więcej niż ok. 400 metrów (ok. ¼ mili)³⁸. Teren objęty takim promieniem tworzy *zlewnię pieszą* (ang.: *pedestrian shed* lub *walkable catchment*)³⁹ – umowną

³⁰ Np. Wikipedia definiuje termin *walkability* jako pomiar „przyjazności” obszaru dla ruchu pieszego (*Walkability is a measure of how friendly an area is to walking.*) patrz: <http://en.wikipedia.org/wiki/Walkability>. Z kolei Litman proponuje określenie *Walkability* jako *quality of walking conditions, including safety, comfort and convenience* (Litman 2011, 2). Wydaje się, iż najbardziej zbliżonym znaczeniowo terminem byłaby: jakość piesza.

³¹ Wydaje się, iż właśnie zaniedbanie estetycznego aspektu przestrzeni pieszej w dużej mierze odstręcza od korzystania z transportu pieszego. Por. *Walking segmentation. Introduction and description*, 2011, 48.

³² <http://www.trl.co.uk/pers.htm>

³³ Por także: <http://www.walkscore.com/>. Jednym z prostszych i łatwiejszych do przetłumaczenia i zastosowania formularzy określających dostępność pieszą obszaru zurbanizowanego jest także: *Walkability Checklist*, dostępna pod: <http://www.walkableamerica.org/checklist-walkability.pdf>, posiadająca także odpowiednik dla ruchu rowerowego, czy *Analytic and Checklist Audit Tools*, dostępne pod: <http://www.activelivingresearch.org/node/10616>. Co szczególnie istotne, o ile w przypadku transportu samochodowego jakość otoczenia urbanistycznego ma pośrednie znaczenie, w przypadku transportu pieszego (i rowerowego) – ma zasadnicze, nie tylko ze względów bezpieczeństwa, ale także komfortu i atrakcyjności podróży.

³⁴ Por. Kozaczko 2010a, 256.

³⁵ Leinberger 2005, 1.

³⁶ Kobiety (zwłaszcza z dziećmi) wybierają chodzenie częściej niż mężczyźni, choć na krótsze dystanse. Por. *Walking segmentation. Introduction and description*, 2011, 7.

³⁷ Zwłaszcza w kontekście konkurencji ze sklepami wielkopowierzchniowymi. Por. Frey 2005, 59.

³⁸ Por. również Gehl 2009, 137. W większości przypadków dystans (codziennej, zwyczajowej) pieszej wędrowki nie przekracza 400, 500 metrów i nie jest uważany za uciążliwy, pod warunkiem iż może być rozłożony na etapy (nie stanowi prostej, monotonnej i uciążliwej drogi do odległego celu, zwiększającej subiektywną ocenę odległości do celu podróży).

³⁹ Zgodnie z definicją, dystans 5 minut jest odległością, którą chętniej pokonuje się pieszo, niż samochodem, zakładając iż otoczenie (takiego spaceru) jest wystarczająco przyjazne (na podstawie: Duany, Plater-Zyberk & CO, *The Lexicon of the New Urbanism*, V 3.2, Neighbour Structure, C5).

powierzchnię przestrzeni dostępnej pieszo (ok. 125 akrów amerykańskich czy ok. 0.5 km²), co odpowiada mniej więcej pięciominutowemu spacerowi⁴⁰ przy założeniu prędkości marszu z prędkością poniżej 5 km/h z najdalej położonego miejsca do hipotetycznego celu (por. ryc. 5). Rzeczywiste pole powierzchni zlewni pieszej jest wielkością z reguły mniejszą od modelowej, wyznaczonej czysto geometrycznym okręgiem („z lotu ptaka”) nie większym niż 400 m w linii prostej, gdyż uzależnione jest od geometrii i gęstości sieci rzeczywistych połączeń: wielkości bloków zabudowy miejskiej i liczby skrzyżowań w sieci ulic⁴¹ (por. ryc. 6). Stosunkowo proste ulice, eliminacja martwych zaułków oraz alternatywne drogi dojścia (urozmaicające doświadczenie spaceru⁴²) zwiększają powierzchnię zlewni, podobnie jak ograniczenie prędkości (uciążliwości) ruchu samochodowego⁴³ oraz czynniki architektoniczne w projekcie ulicy. W uproszczeniu przyjąć można, iż stosunkowo „dobra gęstość połączeń” zachodzi, gdy liczba skrzyżowań⁴⁴ na jednostkę terenu (km²) przekracza 100.

Rycina 5

Londyńskie mapy dostępności pieszej (*Legible London*) określające zasięgi i dostępność celów podróży dla pięcio- i piętnastominutowego spaceru oraz adekwatne oznaczenia na chodnikach.



⁴⁰ 5 min dla ¼ mili, oraz 10 min. dla ½ mili. Za punkt odniesienia przyjąć można przystanek lokalnej komunikacji szynowej (np. kolejki miejskiej). Na podst.: Ped Shed. Transportation Tech Scheet, CNU.

⁴¹ Por. Olson J., 2010.

⁴² Preferencja najbardziej wygodnej, dogodnej i ciekawej wyboru drogi dojścia wynika z koniecznej wydatkowanej energii fizycznej i czasu. W mniejszych przestrzeniach (we wnętrzu urbanistycznym) preferencja ta jednak polegać będzie na jak najkrótszym czasie dojścia do celu.

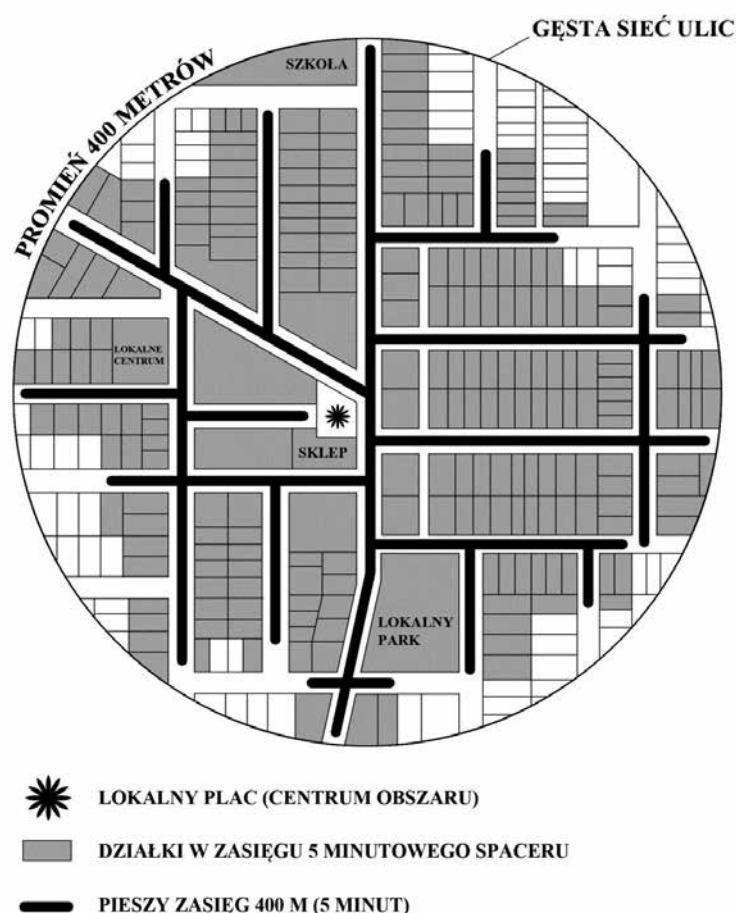
⁴³ Warunki „idealne” można by określić jako nie więcej niż 2000 pojazdów na dzień, 200 pojazdów na 1 godzinę szczytu, a prędkość na nie więcej niż ok. 30 km/h. Alexander 2008, 83.

⁴⁴ Pomniejszona o liczbę martwych zaułków.

Źródło: thecityfix.com/blog

Dla dowolnego obszaru opracowania pole objęte pięciominutową (rzeczywistą) izochroną przemnożone przez 100 i podzielone przez całkowitą powierzchnię obszaru opracowania daje rzeczywisty procent powierzchni wygodnego pieszego dostępu do wyznaczonego centrum obszaru⁴⁵. Im wyższy rzeczywisty stosunek procentowy zlewni pieszej do założonego wstępnie perymetru, tym lepsza dostępność⁴⁶. Analogicznie – im większa i wygodniejsza gęstość połączeń oraz urozmaicona droga do celu, tym chętniej mieszkańcy korzystają właśnie z ruchu pieszego⁴⁷. Zaznaczyć przy tym należy, iż samo pojęcie zlewni pieszej nie musi dotyczyć jedynie relacji centrum – obrzeże, ale obejmuje w rzeczywistości wszystkie możliwe izochrony dojścia do wyznaczonych celów funkcjonalnych – dlatego zlewnie mogą pokrywać się, zachodzić na siebie czy przenikać, niezależnie od określonych i wyznaczonych (także za ich pomocą) sąsiedztw⁴⁸.

Rycina 6
Czterystumetrowa hipotetyczna zlewnia piesza dla stosunkowo gęstej sieci ulic



Źródło: <http://www.healthyplaces.org.au>

⁴⁵ Na podstawie Aurbach L. *Design Rating Standards v. 2.2.*, s. 6, 10: http://www.tndtownpaper.com/images/TND_Design_Rating_Standards_2.2.pdf

⁴⁶ Metoda proponowana przez CNU polega na podziale potencjalnego terenu zlewni na jednostki (kwadraty) o wielkości ok. 5800 m² (o boku 250 stóp, czyli ok. 76 m), nie wliczając w to otwartych przestrzeni publicznych (parki, zielen miejska itp.). Przejścia przez tego typu teren uwzględniane są tylko przy zapewnieniu wysokiego stopnia bezpieczeństwa (dobre oświetlenie, ochrona i monitoring itp.). Na podst.: Ped Sheds. Transportation Tech Sheet, CNU.

⁴⁷ Ewing, Cervero 2010, 265. *Walking is most strongly related to measures of land use diversity, intersection density, and the number of destinations within walking distance.*

⁴⁸ Por. Frey 2005, 58.

LOKALNE MIEJSCA CENTRALNE

Pojęcie zlewni pieszej powiązane jest naturalnie z pojęciem funkcjonalnego centrum⁴⁹ zdefiniowanego jako charakterystyczny punkt⁵⁰ w przestrzeni zurbanizowanej. Za takie uważać można jednocześnie miejsca o zogniskowanych (najwyżej skoncentrowanych) funkcjach miejskich (mieszkalnych, komercyjnych i innych)⁵¹, stanowiące „scenę naszego życia publicznego”⁵². Wydaje się, iż poszukiwanie punktu centralnego w środku ciężkości każdego, zdefiniowanego przestrzennie układu (zwłaszcza urbanistycznego) jest procesem niemalże naturalnym⁵³. Zgodnie z zaleceniem Witruwiusza: *Jeśli miasto położone jest nad morzem, należy plac pod budowę forum wybrać jak najbliżej portu; jeśli leży w środku lądu, forum należy zbudować w środku miasta*⁵⁴. Nie zawsze jednak lokalizacja punktu centralnego dotyczyć będzie nowych realizacji urbanistycznych, ale raczej reorganizacji lub wzmacnianiu już istniejących. Jeśli przyjąć jako wiążący paradygmat miasta policentrycznego, miasta o wielu ogniskujących punktach, formowanie niezależnych funkcjonalnie dzielnic wiązać się będzie z określaniem szacunkowej wielkości powierzchni odpowiadającej (lub podlegającej) konkretnym centrom. Można przyjąć za Leonem Krierem⁵⁵, iż modelowa przestrzeń miejska ograniczona zasięgiem dogodnego ruchu pieszego⁵⁶, to zespół tzw. kwartałów miejskich⁵⁷. Umowna wielkość tak zorganizowanego kwartału to mniej więcej 30-40 hektarów⁵⁸ (hipotetyczne pole okręgu o średnim promieniu ok. 330 metrów⁵⁹). Kwartał taki cechuje autonomia w zakresie przedszkoli, szkół podstawowych, codziennych zakupów oraz proporcji przynajmniej jednego miejsca pracy przypadającego na jedno mieszkanie. Maksymalnie cztery takie sąsiedztwa tworzą okręg (*borough*). Ten z kolei jest autonomiczny w zakresie szkół drugiego stopnia, zakupów tygodniowych, placówek kulturalnych, administracji. Jednostką wyższego rzędu jest już samo miasto (zakupy okazjonalne, administracja, sport, kultura i rekreacja na poziomie regionalnym)⁶⁰.

Podobny model, zaproponowany przez Freya⁶¹, to terytorium wyznaczone przez dziesięciominutową izochronę zlewni pieszej o ok. sześciusetmetrowym promieniu pomiędzy centrum a granicą. Umowna powierzchnia takiego terytorium to z kolei ok. 110–120 ha⁶². Dzielnicą, rozpatrywaną, jako aglomeracja 4 lub 5 sąsiedztw (ok. 25–35 tys. mieszkańców), może posiadać autonomiczne miejsce centralne niezależnie od lokalnych⁶³ i stanowić odpowiednik niewielkiego miasteczka⁶⁴. Z kolei Kozaczko

⁴⁹ Centrum: *Jest to punkt, w którym [człowiek] zyskuje pozycję jako myśląca istota w przestrzeni, punkt, w którym 'przebywa' i mieszka w przestrzeni*. Bokllnow, O. F. 1963, 58, za: Norberg-Schulz 2000, 19.

⁵⁰ W przypadku miast dużych (o ponadlokalnym centrum), to powierzchnia całej zlewni pieszej odpowiada w przybliżeniu powierzchni funkcjonalnego centrum miasta. Por. Leinberger, 2005, 1.

⁵¹ Pojęcie centrum, miejsce centralne odnosić się będzie w pewnym stopniu do angielskiego określenia tzw. *Civic center*, jako określonego, funkcjonalnego i formalnego centrum lokalnej społeczności.

⁵² *Jak przetworzyć miejsce*, s19.

⁵³ Mehaffy 2003, 89.

⁵⁴ Witruwiusz, 1956, 24.

⁵⁵ Por. Krier, 1977.

⁵⁶ Powrót do priorytetu ruchu pieszego w przestrzeni miejskiej stanowi jedno z najważniejszych założeń współczesnej urbanistyki zachodniej. Por. *Manual for Streets*, Department for Transport, GB, 2007, 28, tab. 3.2; 43 tab. 4.1.

⁵⁷ Pojęcia: *kwartał* (ang. quarter, fr. quartier) użyto tu w znaczeniu: *dzielnica*, nie natomiast *blok zabudowy miejskiej*.

⁵⁸ Odpowiadałoby mniej więcej podanej przez Alexandra ok. 5000–7000 „społeczności politycznej”, w której zgodnie z regułą Goodmana *każdy obywatel nie powinien mieć dalej do najwyższego członka lokalnych władz niż odległość dwóch znajomych* (Alexander, 72); U Kriera – do 10 000 (Krier 2007, 128). Oznaczało by to gęstość zaludnienia na poziomie maksymalnie ok. 333 osób na hektar, czyli optymalną pod względem ekonomicznego wykorzystania przestrzeni miejskiej (Ballenstedt 2000, 539).

⁵⁹ Por. także Krier 2007, 118, podając jako przykład podział miasta Luksemburg na niezależne jednostki o średniej wielkości ok. 33 ha.

⁶⁰ Krier 2007, 125.

⁶¹ Por. Frey 2005, 57.

⁶² Odpowiadającemu w przybliżeniu okręgowi Kriera.

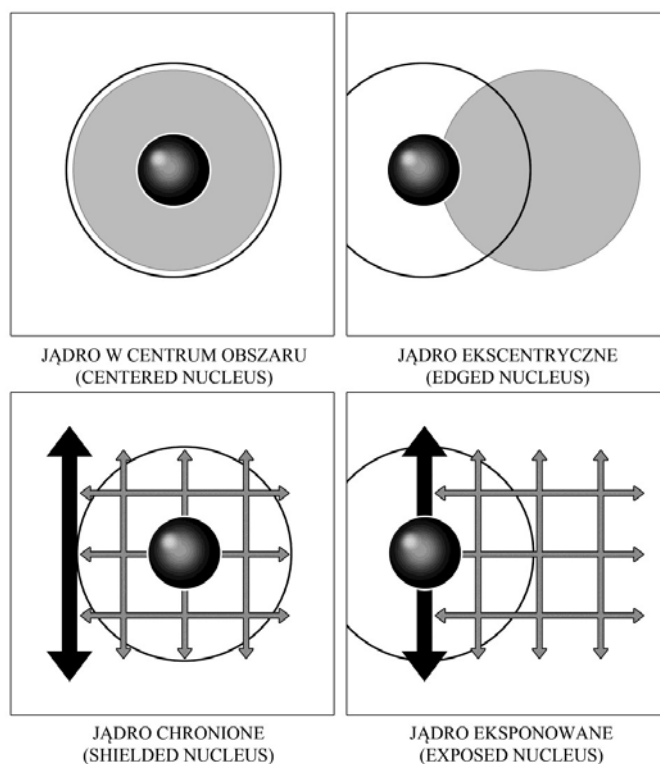
⁶³ Por. Frey, 2005, 65.

⁶⁴ W rozwinętej interpretacji 4 do 5 dzielnic stanowi odpowiednik większego miasteczka (również ze swoim indywidualnym miejscem centralnym, a konurbacja większych miasteczek (*towns*) – duże miasto (*city*).

opisuje stosunkowo niewielkie *moduły biegunowe*⁶⁵, o średnicy ok. 200–500 m, odpowiadające proponowanej przez Alexandra strefie mniej więcej lokalnej, kilkutyśięcnej społeczności i/lub przestrzennie rozpoznawalnemu sąsiedztwu o ok. 300 m średnicy i populacji 1500–500 mieszkańców⁶⁶. Moduły takie rozdzielone byłyby czytelnie wyznaczonymi granicami zieleni miejskiej.

Niezależnie od przyjętej skali wielkości lokalne miejsce centralne, określone jako urbanistyczne jądro danej jednostki-modułu (*nucleus*) położone może być w różnych relacjach z granicą (np. lokalną drogą tranzytową)⁶⁷, w: centrum obszaru (*centered nucleus*) i dodatkowo w pewnej odległości od dróg tranzytowych, „chronione” przez system dróg lokalnych (*shielded nucleus*), lub w lokalizacji pośredniej (ekscentrycznej), między obszarami grawitacji (*edged nucleus*)⁶⁸, dodatkowo w powiązaniu z korytarzem komunikacyjnym (*exposed nucleus*)⁶⁹ (por. ryc. 7).

Rycina 7
Lokalizacje centrum



Źródło: Mehaffy, Porta, Rofe, Salingaros, 2010.

Model pierwszy oznaczałby większą intymność i zamknięcie lokalnych centrów oraz (podległym) obszary sąsiedzkie wydzielone w przestrzeni wyraźnymi, silnymi granicami urbanistycznymi tworzonymi poprzez korytarze komunikacyjne (jeśli są one szczególnie uciążliwe i pełnią rolę głównie dróg tranzytowych). Model drugi zakładałby integrację lokalnych centrów z korytarzami komunikacyjnymi

⁶⁵ Na podstawie diagramu sporządzonego na podstawie planu ogólnego Poznania z 1946 r. Kozaczko 2010, 257, 260. Por. również odnosny plan w: Kodym-Kozaczko, G. *Rozwój Poznania w planowaniu urbanistycznym w latach 1900-1990*, w.: Jakimowicz, T. (red.). *Architektura i urbanistyka Poznania w XX wieku*. Poznań: Wydawnictwo Miejskie, 53.

⁶⁶ Por. Alexander, 81.

⁶⁷ Por. także lokalne strefy transportu. Tamże, 68.

⁶⁸ Mehaffy, Porta, Rofe, Salingaros 2010, 22, 25. Warto nadmienić, iż model taki (ekscentryczne jądro) charakteryzuje centra dzielnic miejskich „ciągnących” do głównego centrum miasta (Alexander 2008, 154).

⁶⁹ Będące jednocześnie centrum własnego *pedestrian sched*. Pojęcia te są zatem nierozzerwalne w przypadku definiowania granicy sąsiedztwa.

(tworzące w większej skali sieć korytarzy-węzłów) co jednak oznaczać musiałoby znaczne ograniczenie ich (korytarzy) uciążliwości poprzez zmianę charakteru – na skierowany głównie na transport zbiorowy (metro, kolejka miejska, itp.). Można zatem stwierdzić, iż pierwszy model ma charakter raczej „obronny”, a drugi – prorozwojowy (komunikacja stanowiąca czynnik rozwojowy lokalnego centrum). Od strony formalnej podejście takie odnieść można do modeli urbanistycznych organizacji przestrzeni wokół miejsc centralnych: *T.N.D. Pattern*⁷⁰ (wzorec podobny do koncepcji jednostki mieszkalnej Clarence’a Arthura Perrego z lat dwudziestych XX wieku), dla jądra zcentralizowanego, czy *T.O.D. Pattern*⁷¹, dla jądra eksponowanego. W pewnym uproszczeniu przyjąć można, iż eksponowany charakter centrum (jądra) wydaje się być bardziej charakterystyczny dla dzielnic śródmiejskich⁷², podczas gdy lokalne centra chronione – raczej dla dzielnic podmiejskich.

W skali miasta model relacji między centrami umożliwia trójstopniową wewnętrzną gradację skali – większe centra (co ok. 1 km) i mniejsze (co ok. 0,5 km), powiązane są z głównymi ciągami komunikacyjnymi i wielofunkcyjnymi (np. handlowymi), dodatkowo uzupełnione o mniejsze ogniska lokalnej aktywności w formie punktowej lub liniowej, jako skupiska pośredniczące (poza głównymi ciągami komunikacyjnymi) między większymi centrami⁷³. System taki korelować może ze średnimi odległościami między proponowanymi przystankami komunikacji zbiorowej, niejako sprzężonymi z lokalnymi zlewniami pieszymi, wyznaczonymi odpowiednio dla autobusu co ok. ¼ mili (ok. 400 m)⁷⁴ dla tramwaju co ok. ½ mili (ok. 800 m) lub nawet dla kolejki miejskiej co milę (ok. 1600 m)⁷⁵.

PLAC MIEJSKI

Miejsce centralne może być ukształtowane formalnie w zasięgu jednego **wnętrza urbanistycznego** (plac, rynek, skwer itp.). Funkcjonalnie i architektonicznie wnętrze zawsze rozpatrywane jest w relacji z otaczającą je przestrzenią i nigdy, z definicji, nie może istnieć osobno, w oderwaniu od tkanki miasta (i przestrzeni miejskiej)⁷⁶. Wybór nowego miejsca podyktowany jest planowanym sposobem użytkowania w istniejącej przestrzeni miejskiej, z której wnętrze zostaje „wycięte” lub wytworzone⁷⁷. Z drugiej strony przestrzeń publiczna rynku czy placu podlega szeregowi określonych założeń, zarówno dotyczących parametryzacji, czyli dopasowania wnętrza dla lokalnej populacji, jak i szeregowi wymogów formalnych, związanych z jego architektonicznym wyrazem, ukształtowaniem, proporcjami, oświetleniem i umeblowaniem itd.

Plac miejski zajmuje nie tylko uprzywilejowane miejsce w hierarchii lokalnej przestrzeni publicznej, ale dodatkowo służy jako przestrzenna scena ekspozycji najważniejszych obiektów w mieście, zgromadzonych w jednym miejscu. Do innych istotnych funkcji pełnionych przez plac zaliczyć można: jedno z najważniejszych miejsc spotkań, najważniejszych ceremonii, organizacji imprez i masowej rozrywki, zgrupowania usług, gastronomii, komercji, biur, miejsce spełniające częściowo funkcje publiczne (zgrupowanie mieszkań), a w ostateczności – miejsce związane formalnie i funkcjonalnie z węzłem ruchu drogowego. Jednak najbardziej wskazane, z punktu widzenia celowości tej formy urbanistycznej, place

⁷⁰ *Traditional Neighborhood Development Pattern* – wzorec tradycyjnych osiedli mieszkalnych.

⁷¹ *Transit Oriented Development Pattern* – wzorec osiedli zorientowanych na komunikację zbiorową. Źródło: Lexicon, C2. Por. także Calthorpe 1993, 59.

⁷² Por. Alexander 2008, 153.

⁷³ Tamże, s37. Model ten określono jako Emergent Neighborhood Model.

⁷⁴ Alexander proponuje nawet sieć minibusów, z przystankami co ok. 200 m. Alexander 2008, 112.

⁷⁵ Duany Plater-Zyberk, 2002, F2. Pełne korzystanie z przystanków komunikacji zbiorowej jest tym bardziej prawdopodobne, im bardziej sama komunikacja zintegrowana jest z lokalną urbanistyką, a przystanki spełniają także określone normy (pojazdy przyjeżdżające w interwałach nie większych niż 15 min., miejsce oczekiwania odpowiednio i wygodnie zaaranżowane architektonicznie poprzez małą architekturę i dostosowane do wszystkich uczestników ruchu pieszego) oraz wyposażone w aktualną (lub w czasie rzeczywistym) informację o trasach i faktycznych czasach przyjazdów pojazdów.

⁷⁶ *The Charter of European Squares*, 4. Dotyczy to zarówno istniejących, jak i projektowanych przestrzeni miejskich.

⁷⁷ Tamże, 13.

to te, które akomodują jak najbardziej zróżnicowany zakres funkcji, pozwalający na ich jak najdłuższe i najwydajniejsze użytkowanie. Nie bez znaczenia pozostaje także symboliczna, artystyczna i sentymentalna rola tego typu przestrzeni⁷⁸. W warstwie symbolicznej wyraźnie zdefiniowany przestrzennie **plac wyraża zamierzony porządek przestrzenny, wyłaniający się z chaosu pozornie przypadkowych ulic i kwartałów miejskich**⁷⁹.

Witruwiusz za idealne uważał przestrzenie placów (forum) oparte na proporcjach 2:3, przestrzegając jednocześnie, by *wielkość forum dostosować do liczby mieszkańców, trzeba jednak uważać, by z jednej strony nie było ono za małe dla celów użytkowych, z drugiej zaś aby z powodu zbyt małej liczby ludzi nie wydawało się puste*⁸⁰. Alexander przyjmuje, iż tą „optymalną” liczbą jest wielkość placu między $15 \times P$ a $30 \times P$ m², gdzie P to średnia liczba osób przebywających w danej przestrzeni publicznej⁸¹. Badania „efektywnej pojemności przestrzennej” (*effective capacity*) przeprowadzone przez Whyte’a⁸² dostarczają informacji o maksymalnej liczbie osób (w szczególnie popularnych miejscach), nawet do ok. 35 osób na 1000 stóp kwadratowych powierzchni (ok. 93 m²).

Do dziś jedną z najbardziej kompleksowych i merytorycznych analiz kompozycyjnych wewnątrz europejskich rynków i placów miejskich pozostaje wiekowe dzieło Camillo Sittego⁸³, oparte na przeprowadzonych przez autora licznych analizach lokalnych cech wielu wewnątrz urbanistycznych (starożytnych, średniowiecznych i nowożytnych). Sitte wskazuje na organiczny, nieregularny i unikatowy charakter wewnątrz średniowiecznych. Krytykuje zbyt formalizm, monumentalizm, totalną symetrię i nadmierną regularność rozmieszczenia wejść do nowo projektowanych wewnątrz (zwłaszcza w okresie wielkich przebudów miast w XIX wieku) oraz ich nadmierną otwartość⁸⁴.

Optymalna wielkość placu (lokalny plac), wbrew pozorom nie musi być duża i nie powinna przekraczać (szerokości) ok. 20 m⁸⁵ – największego dystansu dogodnej komunikacji interpersonalnej⁸⁶. Maksymalna wielkość odległości we wnętrzu nie powinna przekraczać ok. 70–100 m⁸⁷. Sensowną, minimalną proporcją wysokości ścian do szerokości podłogi dla niewielkich placów i skwerów, jaką należałoby zachować, jest 1:3⁸⁸. Maksymalna proporcja pozostaje kwestią, którą trudno jednoznacznie zdefiniować⁸⁹, jednak optymalna wielkość kąta środkowego⁹⁰ dobrego widzenia obiektu (ok. 27°, lub odległość równa przybliżonej podwójnej wysokości budynku) sugeruje proporcję ok. 1:4⁹¹, co jednocześnie sugeruje graniczną wysokość ścian placu (liczbę kondygnacji budynków). Dla dobrej obserwacji elewacji można z powodzeniem przyjąć nawet proporcję 1:6⁹².

⁷⁸ Moughtin 2003, 88.

⁷⁹ Tamże, 99.

⁸⁰ Witruwiusz, 82.

⁸¹ Alexander 2008, 606.

⁸² Por. Whyte 2001, 73.

⁸³ Sitte, C. (2006). *The Birth of Modern City Planning. With a translation of the 1889 Austrian edition*. New York: Dover Publications, INC, Mineola.

⁸⁴ Tamże, 185.

⁸⁵ Por. Moughtin 2003, 100. Wiele lokalnych placów w tradycyjnych miastach europejskich nie przekracza szerokości 15-21 m, co wydaje się być szerokością ledwie wystarczającą dla projektowanych współcześnie ulic.

⁸⁶ Rozpoznawania twarzy i zasięgu komunikacji głosowej, przywoływania się (Alexander 2008, 318).

⁸⁷ Zasięg dobrego widzenia sylwetki ludzkiej. Dystans ok. 135 m wydaje się być wartością graniczną dla rozpoznawania gestów (Moughtin 2003, 101). Sitte podaje iż w przypadku placów i rynków tradycyjnych wielkość ta nie przekraczała 470 stóp, czyli ok. 143 m (Sitte 2006, 183).

⁸⁸ Lexicon 2002, G2.

⁸⁹ Por. Sitte 2006, 181-183. Im większa jednak przestrzeń, tym mniejsze działanie obiektów w niej umieszczonych.

⁹⁰ Mierzonego z centralnego miejsca, w którym stoi obserwator na placu.

⁹¹ Moughtin 2003, 101.

⁹² Tamże.

Jeśli (za poprzednimi rozważaniami) przyjąć, iż lokalnym miejscem centralnym miałyby być właśnie niewielki plac (rynek) otoczony sklepami, to obsługiwałby on mniej więcej populację rządu około 4000 osób, dla maksymalnej odległości położenia zdefiniowanego przestrzennie miejsca centralnego, określonej nawet na około 1.8 km (i hipotetycznej gęstości zaludnienia ok. 2000 os./km²⁹³). Większa sieć rynków⁹⁴ może być uzupełniona przez siatkę mniejszych, lokalnych wnetrz⁹⁵. Wyposażenie wnętrza, użyte materiały posadzki, a nawet oświetlenie naturalnie także decydują o jego charakterze⁹⁶. W przypadku materiałów (najlepiej lokalnych), decyduje ich: trwałość i łatwość utrzymania w czystości oraz antypoślizgowy charakter. Rozmieszczenie wyposażenia wnętrza (meble miejskie) powinno zapewniać wewnętrzną i otwartą przestrzeń wolną. Wyznaczenie lokalizacji obiektów wolnostojących uzależnione jest od preferencji komunikacyjnych, bądź bardziej precyzyjnie – wzajemnej konfiguracji wejść i wyjść, które wytwarzają nieformalną siatkę komunikacyjną o najkrótszych możliwych przebiegach⁹⁷. Dopiero powstały w ten sposób wzorzec miejsc wolnych od ruchu komunikacyjnego jest w rzeczywistości wzorcem rozmieszczenia elementów wyposażenia placu, co zresztą od wieków stanowiło znaną i naturalną zasadę urbanistyczną⁹⁸. Sam charakter wolnostojących elementów charakterystycznych i mebli powinien być unikalny, niejako przypisany do miejsca i rozpoznawany jako zbiór współtworzący jego charakter, podobnie jak dobór wariantowanego (w zależności od potrzeb i okoliczności) oświetlenia fasad i samej płyty wnętrza (tzw. podłogi urbanistycznej)⁹⁹. Granica placu (strefa jego krawędzi) nie musi, lub nawet nie powinna stanowić nieprzerwanych, prostych ścian, ale raczej „postrzępiony” (perforowany) układ wnek, „kieszeni” i miejsc siedzących dostosowanych do skali człowieka¹⁰⁰.

ULICA

Zdecydowaną większość miejskich przestrzeni publicznych (średnio ok. 4/5) stanowią jednak ulice. Z punktu widzenia kompozycji urbanistycznej wnetrze miejskiej ulicy podzielić można na trzy podstawowe elementy: techniczny – jezdnia, publiczny – chodnik i prywatny – front (por. ryc. 8), czyli prywatna przestrzeń reprezentacyjna, ale jednocześnie wizytówka przestrzeni publicznej¹⁰¹. Jezdnia to (z reguły) strefa między krawężnikami, krawężnikami chodników.

⁹³ Dla D os./km należy podzielić podaną odległość przez $\sqrt{D/2000}$. Alexander, 109.

⁹⁴ Modelowe przykłady planów i przestrzennych perspektyw propozycji teoretycznych wnetrz współczesnych rynków (*civic centers*) w oparciu o centralne lub osiowe rozwiązania renesansowe proponują m. in. autorzy klasycznego już dzieła *The American Vitruvius*. (Hegemann, Peets 2010, 149).

⁹⁵ Niewielkie placyki obudowane współgrającymi tematycznie usługami – a więc takimi, które mogą być wykorzystywane przez tych samych wizytatorów, przy czym funkcje te odnoszą się zarówno do obiektów, jak i przestrzeni. Węzły takie mogłyby być rozmieszczone nawet co ok. 100 m, w punktach szczególnie uczęszczanych.

⁹⁶ Por. *The Charter of European Squares*, 17-19, 10.

⁹⁷ Por. Gehl 2009, 138.

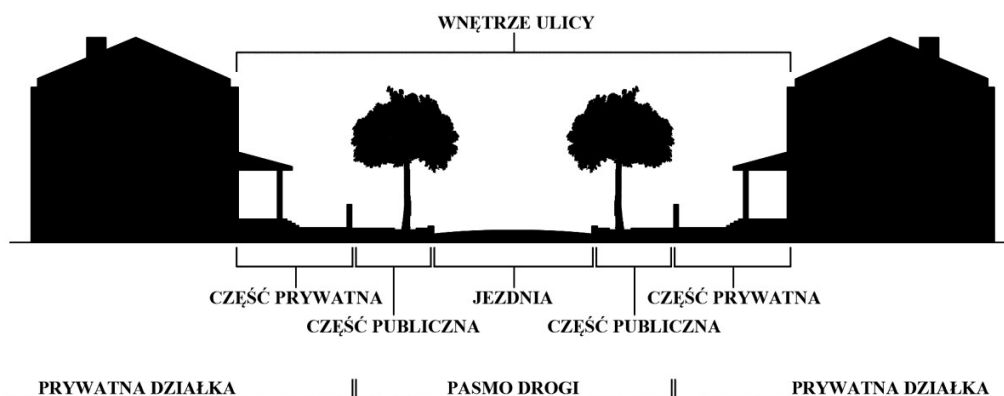
⁹⁸ Por. Site 2006, 158.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ Gehl 2009, 150.

¹⁰¹ Aurbach, *TND Design Ratin Standards 2.2, es. 14*. W kontekście przestrzeni publicznej obraz ulicy (*streetscape*) w powyższym ujęciu nie odpowiada polskiemu pojęciu pasa drogowego, będącego pojęciem techniczno-prawnym, obejmującym jedynie grunty przeznaczone pod cele komunikacyjne. Nie uwzględnia jednak części prywatnej (rzeczywistej przestrzeni) do frontów budynków (w przypadku, gdy nie leżą one w obrębie pasa drogowego).

Rycina 8
Wnętrze ulicy



Źródło: opracowanie własne, na podstawie: <http://pedshed.net/blog>

Część publiczna obejmuje przestrzeń pomiędzy krawędzią jezdni a granicą działki (parceli) budowlanej. Część poza tą granicą (do fasady budynku włącznie), to część prywatna, jaka współtworzy ulicę i niekoniecznie musi być od niej oddzielona przez barierę fizyczną (plot), choć częstokroć granica ta jest wyczuwalna psychologicznie. Według powyższego schematu wnętrza ulicy rozpatrywane jest tu w jej faktycznych (fizycznych i widocznych) granicach pomiędzy fasadami lub pierzejami budynków, a nie jedynie formalno-prawnych i własnościowych ulicy (do granicy działki budowlanej). Co ważniejsze, trzy wymienione powyżej elementy ulicy odpowiadają ściśle określonym rolom, przypisanym odpowiednio: (1) jednowymiarowemu potokowi ruchu (*movement channel*); (2) dwuwymiarowej, powierzchni przestrzeni publicznej (*public space*); (3) trójwymiarowej architekturze (*built form*)¹⁰².

Przemieszczanie jako takie zaliczyć można do tzw. działań koniecznych¹⁰³. Jeśli jednak przestrzeń publiczna miałaby nabrać pełnego wymiaru, konieczne jest stworzenie możliwości zaistnienia w niej także działań opcjonalnych, możliwych przy sprzyjającej aranżacji przestrzennej oraz społecznych (zarówno pasywnych, jak i aktywnych). By uzyskać ten cel, należy tak aranżować dostępną przestrzeń ulic miejskich, by minimalizować negatywne skutki ruchu zmotoryzowanego (wpływu części jezdnej), a promować te formy komunikacji, kontaktu i otoczenia, które zbliżają ludzi i tworzą środowisko dostosowane do ludzkiej skali, poczucia ładu i estetyki. Innymi słowy, traktować ulicę nie (tylko) jako przestrzeń poruszania się, ale spędzania czasu i ułatwiania społecznych interakcji, a w przypadkach optymalnych – jako harmonijnie skomponowane dzieło sztuki urbanistycznej.

JEZDNIA ULICY

Jednym z pierwszych działań zmierzających do „odzyskania” ulicy powinno być stosowanie takich rozwiązań urbanistycznych i systemowych, które sprzyjają i promują publiczny charakter przestrzeni ulicy¹⁰⁴, a sama „przepustowość” ulicy zapewniona zostaje (lub zwiększona) w znacznym stopniu przez komunikację publiczną oraz nowoczesne rozwiązania ruchu pieszego i rowerowego¹⁰⁵. Dążenie do przywrócenia równowagi między częścią publiczną (pozornie opcjonalną) i częścią jezdnią ulicy

¹⁰² Marshal 2005, 6.

¹⁰³ Por. Gehl 2009, 9.

¹⁰⁴ Głównie zmniejszając natężenie ruchu samochodowego.

¹⁰⁵ Dla 3.5 m pasa drogowego w ciągu godziny komunikacja publiczna zapewnia średnio przejazd odpowiednio 22000 lub 9000 pasażerom (tramwaje lub autobusy), albo 19 000 lub 14 000 (ruch pieszy lub rowerowy). W tych samych warunkach komunikacja indywidualna (samochodowa) zapewnia przejazd jedynie 2000 pasażerów. Źródło: *Ticket for the future: 3 Stops to Sustainable Mobility*. (2003). Bruksela: UITP, International Association of Public Transport, 17.

(pozornie niezbędną)¹⁰⁶ wynika także z chęci przywrócenia społecznych (a nie tylko technicznych) ról ograniczonej przestrzeni publicznej.

Projektowanie ulic na obszarach rezydencjalnych i o zróżnicowanym (*mixed-use*) przeznaczeniu wymaga przyjęcia hierarchii uczestników ruchu, zaczynając od najważniejszych: pieszych, rowerzystów, użytkowników transportu publicznego, obsługujących pojazdy specjalistyczne (pojazdy awaryjne, obsługa infrastrukturalna) i dopiero na końcu – pozostałych zmotoryzowanych¹⁰⁷. Wymienione priorytety z punktu widzenia pieszych i rowerowych uczestników ruchu to: redukcja objętości (natężenia) ruchu, redukcja prędkości ruchu, zmiana proporcji przestrzeni poświęconej ruchowi drogowemu na korzyść przestrzeni ruchu pieszego, wzmacnianie istniejących i tworzenie nowych dróg pieszych. W przypadku ruchu rowerowego ostatnie trzy to odpowiednio: reorganizacja skrzyżowań i miejsc szczególnie zagrożonych, zarządzanie ruchem drogowym, oddzielenie dróg rowerowych od „normalnych” dróg, drogi współdzielone z pieszymi¹⁰⁸.

Natężenie ruchu kołowego ma bezpośredni (destrukcyjny) wpływ na percepcję przestrzeni ulicy¹⁰⁹: (1) małe natężenie ruchu¹¹⁰ – duża identyfikacja z sąsiedztwem, poczucie przyjazności ulicy i silnych więzi międzysąsiedzkich; (2) średnie natężenie ruchu¹¹¹ – zanik wspólnoty, zobojętnienie w stosunku do miejsca; (3) duże natężenie ruchu¹¹² – ulica stanowi obce (nieprzyjemne) terytorium, stwarza poczucie dyskomfortu¹¹³.

Wartość 32 km/h (ok. 20 mil/h) stanowi graniczną – „przyjazną” dla środowiska miejskiego prędkość ruchu zmotoryzowanego¹¹⁴. Do najbardziej znanych rozwiązań urbanistycznych, mających na celu dalsze polepszenie bezpieczeństwa ruchu oraz komfortu przebywania w przyjaznej przestrzeni ulicy należą: (1) *pedestrian proirity street* – strefy równej i gładkiej powierzchni komunikacyjnej, rozciągające się od ściany do ściany przeciwległych budynków. Z reguły dla wszystkich uczestników ruchu możliwe oba kierunki, lecz dla samochodów obowiązuje tylko jeden kierunek ruchu; (2) *complete street* – ulica zaprojektowana w sposób umożliwiający bezpieczne, atrakcyjne i wygodne korzystanie z przestrzeni komunikacyjnej przez wszystkich (a nie tylko wybranych) uczestników ruchu, niezależnie od ich środka transportu, wieku, czy możliwości ruchowych¹¹⁵. Podejście takie można by nazwać komplementarnym, uwzględniającym potrzeby zwłaszcza (zwyczajowo) mniej uprzywilejowanych uczestników ruchu¹¹⁶; (3) *living street* – koncepcja ulicy, w ramach której potrzeby zmotoryzowanych uczestników ruchu traktowane są jako drugorzędne, a podkreślone zostają jej inne (zwłaszcza społeczne) funkcje; (4) *Shared space* – (*European Shared Space Project*¹¹⁷), koncepcja w praktyce wprowadzona po raz pierwszy w mieście Bohmte (Dolna Saksonia) w 2007 r., zakładająca, iż kształt przestrzeni publicznej, jako taki, ma większy wpływ na zachowania uczestników ruchu drogowego niż formalne, narzucone z góry regulacje prawne i systemowe. Koncepcja zakłada brak formalnych znaków drogowych, podziału na przestrzeń chodników i jezdni (*shared space*), a płynność i bezpieczeństwo ruchu wynikają z zasady

¹⁰⁶ Lub inaczej – uczynienie komunikacyjnej roli ulicy tylko jedną, z jej funkcji, lecz niekoniecznie dominującą.

¹⁰⁷ *Manual for Streets*, 28.

¹⁰⁸ Tamże, 43.

¹⁰⁹ Appleyard, Lintell 1971, za: Alexander 2007.

¹¹⁰ 2000 poj./dzień (200 poj./godz. szczytu), 24-32 km/h.

¹¹¹ 6000 poj./dzień (550 poj./godz. szczytu), 55-65 km/h.

¹¹² 16000 poj./dzień (1900 poj./godz. szczytu), 55-65 km/h.

¹¹³ Alexander 2007, 83. Por. także: LaPlante 2007, 3.

¹¹⁴ Czyli prędkość, przy której pieszy ma 95% szans przeżycia zderzenia, lecz tylko 10% przy prędkości ok. 64 km/h (40 mil/h). Por. Duany i in. 2010, 8.2.

¹¹⁵ Por. La Plante, McCann 2008, 24.

¹¹⁶ Por. *Manual for Streets*, 63.

¹¹⁷ Projekt, sponsorowany przez Komisję Europejską (*European Commission*), mający na celu wypracowanie sposobów i metod zwiększenia bezpieczeństwa drogowego.

tw. kompensacji ryzyka; (5) *traffic calming* – inżynierskie metody (strefowego) redukcji negatywnych skutków ruchu drogowego, zmiany negatywnych zachowań zmotoryzowanych uczestników ruchu i poprawy warunków uczestników niezmotoryzowanych¹¹⁸. W ramach uspokajania ruchu stosować można strefy ograniczonej prędkości (np. „tempo 30”¹¹⁹, ale także np. „tempo 20”, czy nawet „tempo 10”), tzw. strefy zamieszkania (*Wohnstraße*, *Spielstraße*), czy ulice rowerowe, na których to ruch rowerowy stanowi priorytet¹²⁰. Do technicznych rozwiązań uspokajania ruchu zaliczyć można m. in. takie fizyczne elementy zagospodarowania pasa części jezdnej jak wyniesione lub zwężone (poprzez wysunięcie przyczółków) przejścia dla pieszych, wyspy (azyle) na szerszych odcinkach części jezdnej, progi zwalniające, zredukowane promienie narożników ulicy, brukowanie środkowego pasa ruchu (wyprzedzanie), esowanie pasów, słupki lub szykany w świetle jezdni, wyniesione tarcze na środku skrzyżowań itp. Rozwiązania te znacznie redukują ryzyko wypadków. ; (6) *Woonerf* (hol) – ulica z priorytetem ruchu pieszego i rowerowego nad zmotoryzowanym, na której zarówno sam ruch (pieszy, samochodowy), jak i wyposażenie ulicy (rośliny, mała architektura, miejsca zabaw) współdzielą tę samą przestrzeń¹²¹; (7) *home zones* – oznaczone strefy zamieszkania, uwzględniające przeznaczenie powierzchni ulic także na potrzeby lokalnej społeczności (*shared surfaces*)¹²²; (8) *Urban Triage* – podział śródmiejskich sieci ulic na ulice typu A i B. Ulice typu A stanowią bardziej reprezentacyjny i spacerowy charakter, podczas gdy ulice kategorii B odpowiadają za ruch samochodowy. Obie sieci stanowią continuum funkcjonalne¹²³.

Dodatkowe, przykładowe rozwiązania systemowe, mające na celu optymalniejsze wykorzystanie środków transportu i zmniejszenie natężenia ruchu indywidualnego to: (1) *Car pooling/Van pooling* – (wypełnianie auta): współdzielenie wolnych miejsc (oraz kosztów podróży) w samochodzie. Pomijając aspekt socjalny (nowe znajomości), *car pooling* zwiększa ekonomiczną i ekologiczną efektywność wykorzystania samochodu¹²⁴.; (2) *Car sharing* – komercyjny wynajem samochodów, popularny szczególnie w Ameryce Północnej¹²⁵ ale też w Europie¹²⁶; (3) *Travel blending* – technika bardziej efektywnego wykorzystywania samochodu poprzez łączenie celów podróży.

CZĘŚĆ PUBLICZNA ULICY

Koncepcja ulicy jako przestrzeni miejskiej, publicznej, zorientowanej nie tylko na ruch samochodowy, ale na chodzenie oraz wynikająca stąd perspektywa percepcji wymaga przemyślanego projektowania przestrzeni ulic oraz rozważenia całej gamy rozwiązań teoretycznych i praktycznych¹²⁷. Korzyści ergonomiczne i ekonomiczne ruchu pieszego wynikają głównie z faktu, iż ten rodzaj „transportu”, wydawałoby się najmniej popularny i efektywny¹²⁸ – jest jednocześnie „najtańszy” i najbardziej nieodczuwany¹²⁹. Jednocześnie to dostępność piesza ulicy jest najważniejsza dla jej charakteru i aktywności¹³⁰.

¹¹⁸ Por. Lockwood 1997, 22.

¹¹⁹ Obecnie ponad połowa łącznej sieci drogowej takich miast jak: Berlin (78%), Wiedeń (53%) czy Zurych (75%). W Szwajcarii oznacza to także np. brak przejść dla pieszych w tych strefach (Beim 2011, 9).

¹²⁰ Por. Bejm 2011.

¹²¹ Duany, Speck, Lyndon 2010, 9.1.

¹²² Manual for Streets, 83.

¹²³ Duany, Speck, Lyndon 2010, 7.8.

¹²⁴ Por.: http://www.carpooling.pl/pages/cost_calculator

¹²⁵ Np. firma Zipcar, funkcjonująca w kilkudziesięciu miastach USA i kilku w Kanadzie, ale także w Wielkiej Brytanii, czy firma Flexcar (Portland, Seattle), U Car Share (Salt Lake City, Portland i inne), a nawet organizacja car sharing non-profit: I-GO (Chicago). Systemy takie jak Zipcar obsługują także niektóre amerykańskie kampusy uniwersyteckie.

¹²⁶ Np. Firma Mobility w Szwajcarii.

¹²⁷ Podejście takie doczekało się nawet stosunkowo idealistycznego wariantu ideologicznego, nazywanego *New Pedestrianism* (Nowy Pedestrianizm) – jako odmiany Nowego Urbanizmu, koncentrującej się głównie na redukcji (lub całkowitej eliminacji) roli samochodu w środowisku zurbanizowanym i promującej tradycyjne wzorce ulic (*Street Patterns*) w przestrzeniach publicznych.

¹²⁸ Zwłaszcza w środowiskach zurbanizowanych, w których „chodzenie stało się utraconą umiejętnością” (*Jak przetworzyć miejsce*, 19).

¹²⁹ Pomijając nawet aspekty rekreacyjne i zdrowotne, jest to także siłą rzeczy „pośredni”, lub zastępczy sposób przemieszczania się w kontekście innych środków transportu.

¹³⁰ Por. Moughtin 2003, 132.

O ile chodzenie, jako takie, wciąż rozpatrywane jest w kategoriach mało prestiżowych sposobów przemieszczania się¹³¹, korzyści wynikające z częstszego wyboru chodzenia wydają się być znaczne. Do bezpośrednich korzyści ekonomicznych usprawnionej dostępności i atrakcyjności pieszej zaliczyć można: zwiększoną dostępność, zmniejszone koszty transportu, zwiększoną wydajność parkingową, zwiększoną lokalną aktywność biznesową i zatrudnienie, wsparcie dla komunikacji zbiorowej (*transit*), wsparcie dla określonych gałęzi biznesu (np. turystyka piesza), zmniejszone koszty zdrowotne etc.¹³². W zasadzie prowadzą one do bliższej dostępności szerszego wachlarza udogodnień w ramach dostępności pieszej¹³³.

Idący człowiek zajmuje nieporównywalnie mniej miejsca niż (jadący) samochód (ok. 1 m²). Optymalne natężenie ruchu pieszego to 10–15 osób na 1 m szerokości chodnika na minutę (100 ludzi na 10 m na min.) Przy zwiększonym natężeniu ruchu strumienie się rozdzielają, chodzenie może stać się utrudnione¹³⁴, co oznacza także, iż miejsce stało się wyjątkowo atrakcyjne dla tego rodzaju aktywności, a powierzchnia przeznaczona dla aktywności pieszej powinna zostać zwiększona. Szczególnym rodzajem ulicy przeznaczonej dla ruchu pieszego jest ulica handlowa częściowo lub całkowicie zamknięta dla ruchu kołowego i tym samym tworząca ciąg pieszy. Szczególnie charakterystyczne i znane przykłady takich rozwiązań znajdujemy w Barcelonie (La Rambla) we Frankfurcie (Zeil), czy strefa piesza w Kopenhadze (Strøget) oraz wielu innych miastach Europy.

Na wizerunek części publicznej ulicy składa się charakterystyczne połączenie elementów zieleni miejskiej, małej architektury (umeblowania ulicy), kompozycji powierzchni i oświetlenia. Zarówno sam design, jaki i użyte elementy oprócz estetycznego i kompozycyjnego charakteru spełniają także rolę użytkarnej. Rola zieleni nie polega na przypadkowej dekoracji nieużywanych części pasa ulicy. Drzewa w przestrzeni ulicy spełniają cztery zasadnicze cele: przestrzennego oddzielenia części pieszej od jezdni, ochrony pieszych przed pojazdami, ochrony przed wpływem słońca i (co szczególnie istotne) – zmiękczenia ostrych krawędzi architektury poprzez wolumen liści i stworzenia żywego sklepienia, zamykającego perspektywę ulicy – nadania miejscu bardziej intymnego, zamkniętego charakteru¹³⁵. Zieleń niska może spełniać istotną rolę szczególnie w zielonych systemach napowierzchniowych zielonych rozwiązaniach redukcji i zatrzymywania nadmiernego zrzutu wód opadowych (*Sustainable Stormwater Management*). Przykładem może być *Portland Green Street Program*, zapoczątkowany w Portland (Oregon) w 2007 roku. Celem specjalnie urządzanych w przekroju ulicy koryt i kanałów zieleni niskiej oraz specjalnie przygotowanego gruntu obok funkcji estetycznych, jest zatrzymanie (nawet na dłuższy czas) lub spowolnienie przepływu oraz filtrowanie i oczyszczanie nadmiaru wód opadowych, jednocześnie zapobiegające zniszczeniom na obszarach o znacznej powierzchni nieprzepuszczającej i stanowią zieloną alternatywę dla tradycyjnych (podziemnych) kanalizacji deszczowych (ryc. 9.). Podobnie jak pasy zielonych koryt, również pasy miejsc postojowych (wzdłuż chodnika) mogą być wykonane z powierzchni lub materiałów przepuszczających wodę (*permeable*)¹³⁶, co dotyczyć może również

¹³¹ Samochód w naszym kręgu kulturowym nawet jeśli nie jest już symbolem statusu i sukcesu materialnego (a nawet życiowego) to wydaje się „naturalnym” środkiem transportu (choć rzecz jasna nim nie jest). W tym kontekście niewymuszone chodzenie wydaje się w określonych środowiskach czynnością niepopularną lub nawet kłopotliwą.

¹³² Por. Litman 2011, 10. Do bezpośrednich korzyści ekonomicznych usprawnionej dostępności i atrakcyjności pieszej zaliczyć można: zwiększoną dostępność, zmniejszone koszty transportu, zwiększoną wydajność parkingową, zwiększoną lokalną aktywność biznesową i zatrudnienie, wsparcie dla komunikacji zbiorowej (*transit*), wsparcie dla określonych gałęzi biznesu (np. turystyka piesza), zmniejszone koszty zdrowotne etc.

¹³³ Por. Cortright 2009, 21. Autor, porównując prawie 100 000 transakcji na 15 głównych rynkach nieruchomości USA, obok szeregu innych wskaźników objął je także testem *Walk Score* (www.walkscore.com), w którym w skali 100 możliwych punktów, 70 (i więcej) oznacza lokalizację, w której można obejść się bez samochodu. Autor skonstatował, iż jednopunktowy wzrost wyniku *Walk Score* wiąże się ze średnim wzrostem wartości nieruchomości od 600 do 3000 dol. (w zależności od specyfiki rynku).

¹³⁴ Por. Gehl 2009, 134.

¹³⁵ Por. wykład H. Kunstlera. Dostępny: <http://www.youtube.com/watch?v=Q1ZeXnmDZMQ>

¹³⁶ Miejsca postojowe ułożone (równolegle) wzdłuż chodnika spełniają także dodatkową rolę spowalniającą ruch samochodowy, pośrednio chroniąc ciąg pieszy poprzez „ścianę” samochodów i zmniejszając zapotrzebowanie na wydzielone place postojowe.

powierzchni przeznaczonych na chodzenie. Także w mniej zurbanizowanych rejonach miasta powierzchnie te mogą być wykonane z materiałów umożliwiających przesiąkanie wody, zwłaszcza w przekrojach ulicy z zielenią wysoką.

Rycina 9

Portland Green Street Program. Pasy koryt zieleni w przekroju ulicy, wchłaniające nadmiar wody deszczowej. Od strony krawężnika tzw. *curb zone*



Źródło: Internet

Elementy umebliowania ulicy powinny stanowić element całościowego projektu ulicy i przyczyniać się do zwiększenia jej aktywności. Szczególną uwagę należy zwrócić na projektowanie miejsc siedzących, zarówno w kwestii pojedynczych mebli (np. ławek), jak i ich wzajemnej aranżacji oraz punktów rozmieszczenia w przestrzeni publicznej – przy ścianach (pierzajach), lub w miejscach osłoniętych, dających poczucie bezpieczeństwa i kontroli nad otwartą przestrzenią¹³⁷. Obok rekreacyjnego charakteru ławek, należałoby także przewidzieć, iż służą one także do odpoczynku (osób starszych), stąd potrzeba ich przystępnego rozmieszczania na dłuższych odcinkach ulic, w określonym interwale¹³⁸. Z kolei urządzenia i elementy techniczne wyposażenia ulic powinny być lokowane w miarę możliwości poza ruchem i widokiem publicznym¹³⁹.

Powierzchnia ruchu pieszego w reprezentacyjnej przestrzeni publicznej powinna przede wszystkim zapewniać odpowiednią szerokość traktu pieszego (niezakłóconą elementami wyposażenia ulicy). Z jednej strony zapewniającą wystarczające poczucie bezpieczeństwa¹⁴⁰ ze strony ruchu samochodowego, z drugiej umożliwiającą wystawienie dodatkowych elementów (stoliki, krzesła) tam, gdzie istnieje

¹³⁷ Por. Gehl 2009, 155.

¹³⁸ Tamże, 162.

¹³⁹ Duany, Speck, Lyndon 2010, 9.7.

¹⁴⁰ Alexander przyjmuje, iż minimalna szerokość chodnika, ze względu na poczucie bezpieczeństwa, powinna wynosić co najmniej 3,5 m (Alexander 2007, 292).

taka możliwość i potrzeba. Można więc założyć, iż chodnik w szczególnie uczęszczanej przestrzeni publicznej (ulica handlowa z ruchem kołowym) podzielony jest na przynajmniej cztery strefy (*zones*): strefę krawężnika (*curb zone*), strefę wyposażenia (*furnishing zone*), strefę chodzenia (*walking zone*) i strefę pierzei (*frontage zone*). Strefa krawężnika powinna zapewniać minimum przestrzeni dla otwarcia drzwi samochodu (ok. ½ metra). Strefa wyposażenia zawiera drzewa, lampy i inne elementy stałe ulicy, zmniejszające światło chodnika. Strefa pierzei przewidziana jest tam, gdzie możliwe jest umieszczenie dodatkowych mebli lub zewnętrzne przedłużenie wystaw sklepów¹⁴¹. Łącznie szerokość chodnika w strefach urozmaiconej przestrzeni publicznej może sięgać nawet 7,5 m¹⁴². Użyte do jego wykonania materiały powinny być trwałe, bezpieczne, łatwe w utrzymaniu, w miarę możliwości o lokalnym pochodzeniu i charakterze, a co istotne – łatwe do naprawy i ewentualnego uzupełnienia¹⁴³.

Także oświetlenie przyczynić się może do podniesienia atrakcyjności ulicy po zmroku, ale główne zadanie oświetlenia polega na redukcji ryzyka i zniechęceniu do popełnienia przestępstwa w nocy oraz podniesienia poczucia bezpieczeństwa właścicieli i użytkowników ulicy¹⁴⁴. Unikać jednak należy oświetlenia nadmiernego tzw. zanieczyszczenia świetlnego (*light pollution, luminous pollution*), a więc przede wszystkim stosowania nieodpowiednich opraw rozpraszających światło, zbyt wysokich miejsc lokalizacji źródła światła, nieodpowiedniego koloru, czy nie brania pod uwagę projektowanych nawierzchni, od których światło się odbija.

CZEŚĆ PRYWATNA ULICY

Ostatnim omawianym elementem przestrzeni publicznej ulicy jest jej przestrzeń prywatna i fronty budynków, wyznaczające zarówno ostateczną proporcję przestrzeni publicznej, jak i charakter urbanistycznych ścian ulicy, tworzących jej wnętrze. Biorąc pod uwagę stosunek wysokości fasad frontowych do szerokości ulicy, wytyczne urbanistyczne, dotyczące definiowania przestrzeni ulicy sugerują nie przekraczanie proporcji 1:6 w przypadku wnętrza o bardzo rozległym charakterze¹⁴⁵. Już przy stosunku 1:4 sugeruje się wprowadzanie zieleni wysokiej w celu osiągnięcia efektu większego zwarcia i zamknięcia. Proporcją, która wydaje się najbardziej wskazana (choć oczywiście nie jedyna możliwa), w przypadku ulic miejskich wyraża się stosunkiem 1:1¹⁴⁶. Wysokość fasad frontowych nie powinna z reguły przekraczać czterech kondygnacji¹⁴⁷. Co ważne, liczba kondygnacji niekoniecznie odpowiadać musi konkretnej wysokości budynku, ustalonej np. w metrach. Pojedyncza kondygnacja, jako przestrzeń pomiędzy podłogami stropów¹⁴⁸, odpowiadać może teoretycznie dowolnej wysokości nominalnej. Leon Krier sugeruje, iż najbardziej cenne przestrzenie urbanistyczne miast (zwłaszcza historycznych) mieszczą się w zakresie od dwóch do pięciu kondygnacji, przy przyjęciu zasady, iż to nie wysokość bezwzględna, tylko jakość kondygnacji odgrywa w tym miejscu zasadniczą rolę¹⁴⁹. Wydaje się, iż stosunkowo dobrym wskaźnikiem regulującym wysokość budynków jest wskaźnik intensywności zabudowy, definiowany jako stosunek powierzchni wybudowanej kondygnacji nadziemnych

¹⁴¹ Duany, Speck, Lyndon 2010, 9.6.

¹⁴² Minimalna szerokość chodnika (ok. 1.5 m) powinna umożliwiać minięcie się dwóch ludzi.

¹⁴³ *Manual for Streets* 2008, 127.

¹⁴⁴ Tamże, 122.

¹⁴⁵ Por. *Lexicon* 2002, G 2.

¹⁴⁶ Tamże. Nie dotyczy to rzecz jasna zabudowy ścisłego centrum miasta.

¹⁴⁷ Negatywne skutki stosowania zbyt wysokich budynków wynikają głównie z zasad ergonomii, ale mają negatywny wpływ także na psychikę mieszkańców, zarówno w przypadku miejsc zamieszkania, jak i pracy, co można także tłumaczyć swoistym oderwaniem od przestrzeni publicznej na poziomie ziemi. Właściwa relacja między poziomem ziemi a pomieszczeniami budynku wydaje się być zagrożona już przy 3 kondygnacjach nadziemnych (Alexander 2007, 115-118).

¹⁴⁸ Jeśli przyjmując w tym miejscu definicję podaną przez par. 3. *Rozporządzenia w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie* z 2002 roku (Dz. U. Nr. 75, poz. 690).

¹⁴⁹ Por. Krier 2007, 156.

do powierzchni terenu i określający zarazem wartość tego terenu¹⁵⁰. Zbyt wysokie budynki mogą powodować zwiększenie lokalnego zapotrzebowania na przestrzeń parkingową i zmniejszenie na mieszkalną czy biurową, co może blokować inwestycje w sąsiedztwie i powodować efekt zaniedbania, często odwrotny od zamierzonego (rewitalizacji). Stosowanie niższej zabudowy (np. do 4 kondygnacji) pozwala w rozsądny sposób operować w skali urbanistycznej, a nie tylko architektonicznej¹⁵¹.

Wytyczne dotyczące charakteru architektonicznego budynków mogą być ujęte w postaci wzorników architektonicznych przypisanych do poszczególnych obszarów urbanistycznych, także na zasadzie prawnej¹⁵². Wzornik (*Pattern Book*) składa się ze stałych części. Pierwsza obejmuje zakres lokalnych badań (dokumentacji fotograficznych, lokalnych pomiarów, a także konsultacji) wykonanych w okolicy w celu ustalenia powtarzalnych cech, stylów, użytych materiałów i lokalnych gam kolorystycznych (badania przeprowadzone zarówno dla części publicznej, jak i prywatnej ulicy). W kolejnych częściach wzornik obejmuje wzorce urbanistyczne (*community patterns*) i architektoniczne (*architectural patterns*). Pierwsze obejmują kontekst publiczny, konfigurację przestrzeni publicznej i lokalizację budynków na działkach. Drugie dotyczą architektonicznego stylu i wyrazu obiektów, uwzględniając generalną stylistykę, zasady kształtowania bryły budynku i jej części składowych, geometrię dachu, kompozycję fasady, detal architektoniczny oraz rozmieszczenie i proporcje okien i drzwi budynku. Wzornik obejmuje także charakterystykę specjalnych elementów obiektu, użyte materiały, kolory oraz przykładowe kombinacje elementów w zakresie wybranej stylistyki. Dodatkową częścią wzornika są wytyczne dotyczące zieleni i krajobrazowych aspektów inwestycji¹⁵³. Przykładami rzeczywistych wzorników mogą być opracowania wykonane dla miasta Norfolk (Virginia)¹⁵⁴ czy dla osiedli Gulf Coast (po huraganie Katrina w 2005 roku)¹⁵⁵, w tym zwłaszcza stanu Luizjana¹⁵⁶.

Wydaje się, iż obok określonego stylu architektonicznego, skali i charakteru brył, to także (a może zwłaszcza) kolor elewacji stanowi istotny składnik i zarazem czynnik określający charakter ulicy. Wytyczne planistyczne¹⁵⁷ mogą zawierać określone wskazówki dotyczące współgrania (ang.: *sympathetic, matching, compatible, harmonious with surrounds*) koloru elewacji z dominującymi kolorami otoczenia. Analogicznie, silny kontrast kolorystyczny (ale także linearny, teksturowy i formalny) względem istniejącego środowiska postrzegany jest w nich, jako efekt niepożądany, przy czym harmonia kolorystyczna może być różnie definiowana: zarówno poprzez zbieżność (podobieństwo) odcieni (bliskość na kole barw), wzajemne dopełnianie się barw, lub poprzez symboliczny (kulturowy) kontekst i charakter barw¹⁵⁸. Wydaje się, iż ta pierwsza opcja najbliższa jest określeniu „harmonijny”¹⁵⁹.

POLITYKA PARKINGOWA

W celu zmniejszenia przestrzennych potrzeb układu komunikacyjnego niezbędnym elementem umożliwiającym wytwarzanie przestrzeni publicznych jest wypracowywanie właściwej polityki parkingowej, jako jednego z elementów umożliwiających regulację powierzchni parkingowych i jej wpływ na jakość i ilość przestrzeni publicznej¹⁶⁰.

¹⁵⁰ Konior 2004, 187.

¹⁵¹ Duany, Speck, Lyndon 2010, 10.5.

¹⁵² Jako komponent tzw. *form-base codes* (kodów formalnych). Por. np. *Form Based Codes*. (2009). W: *Land Development* 22(2), 22-26.

¹⁵³ *Urban Design Associates*, 2003, 135.

¹⁵⁴ http://www.norfolk.gov/communityenrichment/norfolk_pattern_book/npatterns.html

¹⁵⁵ UDA 2005, Mississippi Reveal Forum.

¹⁵⁶ *Louisiana Speaks: Pattern Book*, UDA.

¹⁵⁷ Por. O'Connor 2006, 335, 336.

¹⁵⁸ Tamże, 337.

¹⁵⁹ Tamże, 342.

¹⁶⁰ Por. *The Charter of European Squares*, p. 7 *Public transport and parking*, 6.

W wyniku zwiększania popytu, ograniczonej podaży, a jednocześnie braku kontroli nad dystrybucją miejsc parkingowych w centralnych strefach miast, dominacja przestrzeni parkingowych oznacza jednocześnie istotne zmniejszanie się dostępnej przestrzeni publicznej. Stąd wynikła propozycja określania maksymalnych, a nie minimalnych kwot miejsc parkingowych¹⁶¹ dla wyznaczonej przestrzeni miejskiej. Dla wydzielonej jednostki obszaru¹⁶² miejskiego jest to nie więcej niż 9% jej powierzchni¹⁶³. W przypadku zwiększonego zapotrzebowania na miejsca parkingowe ich nadmiar winien być lokowany na parkingach wielopoziomowych (obiektach)¹⁶⁴, lecz łącznie nigdy dla więcej niż 75 miejsc na 1 ha. Parkingi takie (wielopoziomowe), nie powinny być lokowane bezpośrednio przy miejscach docelowych, gdyż taka „bezpośrednia” obsługa oznacza, iż pobliskie przestrzenie publiczne oraz miejsca handlu pozostaną nadal puste – ruch pieszy nie zostanie w nich niejako wymuszony, stąd przypisanie parkingów wielopoziomowych do określonych sektorów (w zakresie ok. 5 min. urozmaiconego dojścia pieszego), dla różnorodnych użytkowników¹⁶⁵.

W zakresie miejsc postojowych naziemnych, do stosunkowo nowych rozwiązań parkingowych usprawniających ruch parkingowy należą m. in. (1) Systemy *park&ride* – rozmieszczenie parkingów buforowych w strefie obrzeżnej miasta, w której właściciele samochodów mogą przesiadać się na komunikację zbiorową (i pozostawiać swoje pojazdy na czas przebywania w centrum miasta). Warunkiem powodzenia systemu jest odpowiednie rozmieszczenie parkingów niezbyt blisko centrum (i w bezpośrednim sąsiedztwie przystanków komunikacji zbiorowej) tak, by nie stały się one parkingami docelowymi, co niweczy sens tego typu systemów.; (2) parkingi *kiss & ride* – oznaczone strefy postoju (przy dworcach, lotniskach etc.) o znacznie ograniczonym czasie trwania postoju, pozwalającym na dużą rotację pojazdów na parkingu. System ten może być również stosowany w przypadku dowozu i odbioru dzieci ze szkół, o ile nie koliduje z lokalnymi przystankami komunikacji publicznej i nie jest połączony z normalnymi parkingami (jeśli prowadzący zamierza opuścić pojazd); (3) serwisy typu *valet parking* – usługi parkingowe (powiązane z określonym miejscem docelowym) polegające na powierzeniu pojazdu pracownikowi (czasem specjalnej firmy), w celu zaparkowania samochodu. Redukuje czas i liczbę pojazdów szukających miejsc parkingowych. Stosowane przy placówkach o ograniczonej przestrzeni parkingowej; (4) programy typu *Parking Cash Out* – rezygnacja z zapewnienia przez pracodawcę wolnych lub subsydiowanych miejsc parkingowych dla pracowników w zamian za gotówkę, co pozwala zaoszczędzić na liczbie, cenie, kosztach obsługi miejsc postojowych, a dodatkowo zamianę miejsc pracowników na miejsca dla klientów, czy rezygnację z dalszej rozbudowy parkingów¹⁶⁶.

Proponuje się zatem nie tyle zaspokajanie popytu na darmową przestrzeń parkingową, co regulację podaży miejsc parkingowych, których obecny koszt użytkowania (nawet w obrębach stref parkowania) ma się nijak do rynkowej wartości wykorzystywanego na ten cel gruntu, zwłaszcza w śródmieściach miast. Rozwiązaniem problemu stanowić może tzw. *market-rate parking* lub *performance parking*. Rozwiązania te, oparte na koncepcjach dr. Donalda Shoupa¹⁶⁷, wprowadzane na znaczną skalę w postaci programów pilotażowych m. in. w San Francisco¹⁶⁸ (łącznie ok. 18 000 miejsc parkingowych¹⁶⁹) oraz

¹⁶¹ Por. Shoup 1997, 4.

¹⁶² „Strefy parkingowej” w wielkości od 0.4 do nie więcej niż 4 ha.

¹⁶³ Co stanowi swoistą psychologiczną barierę dominacji samochodu nad środowiskiem człowieka. Por. Alexander 2008, 123.

¹⁶⁴ Lub ostatecznie podziemnych, o ile nie degradują one terenu na powierzchni. Lokalizacja takiego garażu powinna zatem stanowić miejsce, które już z definicji będzie na powierzchni gruntu miejscem odsłoniętym (nie zadrzewionym).

¹⁶⁵ Duany, Speck, Lyndon 2010, 11.3.

¹⁶⁶ *Parking Cash Out: Implementing Commuter Benefits as One of the Nation's Best Workplaces for Commuters*. (2005). United States Environmental Protection Agency Office of Air and Radiation.

¹⁶⁷ *San Francisco to be Laboratory for the „Shoup Model”*. (2010). *Parking Today* 15(10), 14.

¹⁶⁸ Program SF park. Źródło: <http://sfpark.org/>

¹⁶⁹ *SFPark would micromanage city's scarce spaces*. Źródło: <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2008/04/14/MNTO104818.DTL&type=printable>

Waszyngtonie¹⁷⁰. Nie polegają one na zwiększaniu liczby miejsc parkingowych, ale na stałym monitorowaniu popytu i podaży miejsc w taki sposób, by utrzymywać stałą (średnio ok. 15%) liczbę miejsc wolnych (i tym samym redukując także ilość samochodów pozostających w ruchu miejskim w poszukiwaniu miejsc parkingowych¹⁷¹ oraz zachęcając część użytkowników do skorzystania z komunikacji miejskiej) poprzez odpowiednie zwiększanie i zmniejszanie wysokości opłat w zależności od pory dnia, dnia tygodnia i czasu postoju. Dodatkowo, dostępność miejsc w strefie będzie mogła być sprawdzana odpowiednio wcześniej przez Internet, a opłaty będą mogły być regulowane także za pomocą kart kredytowych, a nawet przez telefony komórkowe. Programy typu *Parking Benefit District*¹⁷², oparte są o założenie, iż uzyskane pieniądze „pozostaną na miejscu” i przeznaczane będą na usprawnienie i polepszenie pieszej przestrzeni publicznej ulic objętych programem, tym samym rekompensując wyższy koszt usługi parkingowej lokalnym najemcom komercyjnym i przyczyniając się do rewitalizacji okolicy¹⁷³.

Literatura

1. Alexander, C. (1965). *A City is not a Tree*. <http://www.rudi.net/pages/8755>
2. Alexander, C. (2008). *Język wzorców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Aurbach, L. (2009). *Towards a Functional Classification Replacement*. PedShed.net
4. Ballenstedt, J. (2000). *Architektura. Historia i teoria*. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
5. Bejm, M. (2011). *Doświadczenia krajów niemieckojęzycznych w zakresie strefowego uspokajania ruchu*. *Transport Miejski i Regionalny* 04, 8-14.
6. Billert, A. (2011). *Neoproletariusze kontra obywatele*. *Rzeczy Wspólne* 3(1), 74-87.
7. Calthrope, P. (1993). *The Next American Metropolis: Ecology, Community and the American Dream*. New York: Princeton Architectural Press.
8. Carmona M., Heath T., Taner O., Tiesdell S. (2003). *Public Places – Urban Spaces. The Dimensions of Urban Design*. Architectural Press.
9. Carmona, M. (2010). *Design Coding and the Creative, Market and Regulatory Tyrannies of Practice*. URBACT Tribune. <http://urbact.eu/en/header-main/news-and-events/view-one/urbact-news/?entryId=4959>. Dostęp 30.07.2010.
10. Cortright, J. (2009). *Walking the Walk. How Walkability Raises Home Values in U.S. Cities*. CEOs for Cities.
11. Crowe, N. (1997). *Nature and the Idea of a Man-Made World*. MIT Press, Cambridge.
12. Duany Plater-Zyberk & Co. (2002). *Lexicon for the New Urbanism*. http://www.dpz.com/pdf/LEXICON_.PDF
13. Duany, A., Speck, J., Lydon M. (2010). *The Smart Growth Manual*. New York: McGraw Hill.

¹⁷⁰ <http://greatergreaterwashington.org/post/684/shoupism-arrives-in-dc/>

¹⁷¹ Liczba ta może sięgać nawet 40% pojazdów pozostających w ruchu. Źródło: <http://www.streetfilms.org/mba-the-right-price-for-parking/>

¹⁷² Program pilotażowy wprowadzono w Austin na początku 2005 roku, na ulicy San Antonio koło Uniwersytetu Tekańskiego, zakładając osobne rozliczanie i dalsze inwestowanie wpływów niezależnie od budżetu miejskiego. Źródło: <http://www.infosnack.org/2008/08/parking-benefit-district-case-study.html>

¹⁷³ Wspomnieć należy, iż Pasadena (CA) już od 1993 roku przeznacza środki uzyskane z parkometrów na rewitalizację przestrzeni publicznej dzielnicy „Old Pasadena”. Źródło: <http://www.citiesthatwork.com/mdt/m1/ftools/fd/pdb.shtml>

14. Ewing, R., Cervero, R. (2010). *Travel and the Built Environment: A Meta-Analysis*. *Journal of the American Planning Association* 76(3), 265-294
15. Farrelly, L. (2011). *Drawing for urban design*. London: Laurence King Publishing Ltd.
16. Frey, H. (2005). *Designing the City. Towards a more sustainable urban form*. New York: Spon Press.
17. Gehl, J. (2009). *Życie między budynkami*. Kraków: Wydawnictwo RAM.
18. Hegemann, W., Peets E. (2010). *The American Vitruvius. An Architects' Handbook of Urban Design, Dover Publications*. New York: Mineola.
19. *Jak przetworzyć miejsce. Podręcznik kreowania udanych przestrzeni publicznych* (2011). Project for Public Spaces, Inc, Wydanie polskie: Fundacja Partnerstwo dla Środowiska.
20. Jałowicki, B., Szczepański, M. (2006). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
21. Jones, P., Roberts, M., Morris, L. (2007). *Rediscovering mixed-use streets. The contribution of local high streets to sustainable communities*. London: Joseph Rowntree Foundation, University of Westminster.
22. Kozaczko, M. (2010a). *Dwa bieguny przestrzeni publicznej*. *Czasopismo Techniczne* 5(107), 255-260.
23. Kozaczko, M. (2010b). *Kompozycja spoista. Balans czynników jakościowych i ilościowych*. *Architektura i Urbanistyka. Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej* (22) 87-94.
24. Krier, L. (1977). *The City Within the City*. *A+U. Special Issue*, 69-152.
25. Krier, L. (2007). *Architecture. Choice or Fate*. Berkshire Papadakis Publisher.
26. Konior, L. (2004). *Homo Architectonicus*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
27. LaPlante, J. (2007). *Retrofitting Urban Arterials into Complete Streets*. Seattle Washington: 3rd Urban Street Symposium.
28. LaPlante, J., McCann, B. (2008). *Complete Streets: We can Get There from Here*, *ITE Journal* 5, 24-28.
29. Litman, T. A. (2011). *Economic Value of Walkability*, Victoria Transport Policy Institute. www.vtpi.org, 1-28.
30. Lockwood, I. (1997). *ITE Traffic Calming Definition*. *ITE Journal* 6, 22-24.
31. Lyons, F. (2012). *Przyszłość miasta: miasto przyszłości. Gestaltizm, a miasto*. W: Kaziór, J., Nizioł J. (red.). *Przyszłość miasta – miasto przyszłości*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, 473-482.
32. *Manual for Streets* (2007). London: Department for Transportation, Thomas Telford Publishing.
33. Marshal, S. (2005). *Streets and Patterns*. New York: Spon Press.
34. Masden, K. G., Salingeros, N. A. (2008). *Perforated, Bent and Folded. Pedestrian Geometries, CNU XVI*, Austin, Texas.
35. Mehaffy, M., Porta, S., Rofe, Y., Salingeros, N. (2010). *Urban nuclei and the geometry of streets: The 'emergent neighborhoods' model*. *Urban Design International* 15(1), 22-46.

36. Moughtin, C. (2003). *Urban Design. Street and Square*. Oxford: Architectural Press.
37. Norberg-Schulz, C. (2000). *Bycie, przestrzeń i architektura*. Warszawa: Wydawnictwo Murator.
38. O'Connor, Z. (2006). *Bridging the Gap: Façade Colour, Aesthetic Response and Planning Policy*. *Journal of Urban Design* 11(3), 335-345.
39. Olson, J. (2010). *The Five-Minute Walk: More than Just a Circle*. <http://olsonplanning.com/2010/08/23/the-five-minute-walk-more-than-just-a-circle/>
40. Salingaros, N. A. (1999). *Urban space and its information field*. *Journal of Urban Design* 4, 29-49.
41. Salingaros, N. A. (2001). *Fractals in the New Architecture*. Archmagazine. <http://zeta.math.utsa.edu/~yxk833/fractals.html>
42. Salingaros N. A. (2003). *Connecting the Fractal City*. Barcelona: Keynote speech. 5th Biennial of towns and town planners in Europe.
43. *Shared Space. Final Evaluation and Results*. Shared Space, Fryslân Province, Netherlands. http://www.fietsberaad.nl/library/repository/bestanden/Def.Final_Evaation31_okt.pdf
44. Shoup, D. (1997). *The High Cost of Free Parking*. *Journal of Planning Education and Research* 17, 3-20.
45. Sitte, C. (2006). *The Birth of Modern City Planning. With a translation of the 1889 Austrian edition*. New York: Dover Publications, INC, Mineola.
46. *Ticket for the future: 3 Steps to Sustainable Mobility*. (2003). UITP, International Association of Public Transport. http://www.railway-mobility.org/docs/uitpticket_en.pdf
47. *The Charter of European Squares. 30 recommendations for the creation or renovation of squares*. Foundation Maison des Sciences de l'Homme/European Commision Programme "Culture 2000".
48. *The Value of Public Space, Cabe Space 2003*. <http://www.ilex-urc.com/ILEX/files/08/08d8e5ab-e46e-4f7f-9f09-4c71f1c35cf7.pdf>
49. Tuan, Y. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
50. Urban Design Associates (2003). *The Urban Design Handbook. Techniques and Working Methods*. New York, London: W. W. Norton & Company.
51. Gleave, S. D. *Walking segmentation. Introduction and description*. (2011). Study undertaken for Transport for London Customer Research. London.
52. <http://www.tfl.gov.uk/assets/downloads/businessandpartners/walking-segementation-2011.pdf>
53. Wejchert, K. (1974). *Elementy kompozycji urbanistycznej*. Warszawa: Arkady.
54. Wilkinson, P. (2010). *50 teorii architektury, które powinieneś znać*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
55. Witruwiusz (1956). *O architekturze ksiąg dziesięć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
56. Whyte, W. H. (2001). *The Social Life of Small Urban Spaces*. New York: Project for Public Spaces.

