

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XI: 2020 NR 3(32)**

**PATRONAT NAUKOWY:
ZESPÓŁ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ
I TEORII WYCHOWANIA
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwini,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Michal Zvírotsky, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2020

ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Spis treści

ROZPRAWY

Arkadiusz Żukiewicz – Wybrane zagadnienia badań historycznych w polu polskiej pedagogiki społecznej: historia działalności społecznej	9
Stanisław Chrobak – Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie	25
Dagmara Ratajczak-Parzyńska – Dydaktyka symbolu w praktyce kształcenia szkolnego	43
Agata Marciniak – Wprowadzenie do erytyki dla pedagogów – Logos. Poprawność formalna argumentu	59

Z DOŚWIADCZEŃ

Zofia Remiszewska – Język metaforyczny w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości.....	87
Andrzej Michalski – „Morasha” – znaczy dziedzictwo. Zarys monograficzny Zespołu Szkół Lauder-Morasha w Warszawie	101
Joachim Paweł Glier – Pedagogika Bosko – metodyka działań wychowawczych	123
Elżbieta Bednarz – Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania	135

RECENZJE

Dariusz Stępkowski – Recenzja, Marek Kościelniak, <i>Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, ss. 412.	167
Paweł Zieliński – Czy istnieje sofizmat pedagogiczny? Recenzja książki Tomasza Olchanowskiego "Kultura ponowoczesna w perspektywach antropologii politeistycznej". Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019, ss. 241.	175

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Bogusław Śliwerski – <i>Ideologie edukacyjne</i>	191
--	-----

AUTORZY	199
---------------	-----

INFORMACJE DLA AUTORÓW	201
------------------------------	-----

Contents

DISSERTATIONS

Arkadiusz Żukiewicz – <i>Selected issues of historical research in the field of Polish social pedagogy: history of social activity</i>	9
Stanisław Chrobak – <i>Education as a hope to discover one's self</i>	25
Dagmara Ratajczak-Parzyńska – <i>Didactics of the symbol in the practice of school education</i>	43
Agata Marciniak – <i>Introduction to eristics for pedagogues - Logos. Formal correctness of the argument</i>	59

FROM EXPERIENCES

Zofia Remiszewska – <i>Metaforic language of the Wrocław School of the Future Model</i>	87
Andrzej Michalski – <i>„Morasha” - means heritage. The monographic outline of the Lauder-Morasha School in Warsaw</i>	101
Joachim Paweł Glier – <i>Jan Bosko's pedagogy – the methodology of educational actions</i>	123
Elżbieta Bednarz – <i>Responsible preparation of the school for the inclusion of students with disabilities. Challenges, principles and practices of inclusion</i>	135

REVIEWS

Dariusz Stępkowski – Recenzja, Marek Kościelniak, – <i>Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, ss. 412	167
Paweł Zieliński – <i>Czy istnieje sofizmat pedagogiczny? Review of book by Tomasz Olchanowski entitled „Kultura ponowoczesna w perspektywach antropologii politeistycznej”. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019, ss. 241.</i>	175

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Bogusław Śliwerski – <i>Educational ideologies</i>	191
--	-----

AUTHORS	199
---------------	-----

INFORMATION FOR THE AUTHORS	201
-----------------------------------	-----

Arkadiusz Żukiewicz

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0002-5064-4491

Wybrane zagadnienia badań historycznych w polu polskiej pedagogiki społecznej: historia działalności społecznej

Wprowadzenie

Teleologiczny wymiar niniejszego artykułu orientuje zamierzoną prezentację na problematykę badań historycznych wpisanych w ontologiczną strukturę polskiej pedagogiki społecznej kształtowanej pod kierunkiem Heleny Radlińskiej od 1908 roku¹. Odwołując się do źródłowych założeń tej nauki nakreślono fragment obrazu pedagogiki społecznej wraz z jej punktem widzenia oraz podstawowymi działaniami, wśród których historia pracy społecznej i oświatowej stanowi jeden z obszarów aktywności teoretycznej oraz badawczej. Podjęta analiza obejmuje wybrane zagadnienia historycznych badań społeczno-pedagogicznych, których tradycja sięga w Polsce ponad 110 lat². Wybór ten wiąże się z tzw. małą formą wydawniczą, która nie daje

¹ Progiem początkowym procesu dyscyplinaryzacji polskiej pedagogiki społecznej było wystąpienie Heleny Radlińskiej na zebraniu Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w dniu 25.04.1908 roku. Zaprezentowała tam założenia nauki, którą rozwijała w kolejnych latach aktywności akademickiej. Referat pt. *Z zagadnień pedagogiki społecznej* ukazał się drukiem w periodyku Muzeum w 1908 roku, Tom II, Zeszyt 2, s. 52-63; Patrz: Lepalczyk I., *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 40.

² Por. W. Theiss, *Skąd przychodzimy, z czym przychodzimy. O drogach rozwoju pedagogiki społecznej*, w: (red.) W. Danilewicz, W. Theiss, *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 68-71; A. Żukiewicz, *Podstawowe zagadnienia polskiej pedagogiki społecznej u progu procesu dyscyplinaryzacji*, „Studia Edukacyjne” 2018 nr 51, s. 211-226.

możliwość prezentacji całościowego obrazu tej nauki. Zakres przedmiotowy polskiej pedagogiki społecznej poszerzał się w kolejnych dekadach jej dyscyplinarnego oraz instytucjonalnego rozwoju. Konieczność samoograniczenia jest warunkowana wielością pól badawczych, szerokim zakresem dorobku teoretycznego, rozległością instytucjonalnej przestrzeni akademickiej pedagogiki społecznej, a także sytuacją prawną i organizacyjną we współczesnej nauce polskiej. Projekty partnerskie (wydawnicze, badawcze) oparte na idei współdziałania naukowego są niejednokrotnie podporządkowane partykularnym interesom wynikającym z procedur administracyjnych związanych z ewaluacją, parametryzacją itp. Próby inicjowania przestrzeni dla naukowej współpracy są niekiedy postrzegane przez samych uczonych z perspektywy konkurencyjności i towarzyszącej temu rywalizacji. Czynniki tego rodzaju wyznaczają granice naukowej kooperacji. Utrudniają tym samym realizację takich wartości jak dobro wspólne, które zdaje się być wypierane z etycznej przestrzeni naukowej aktywności.

Otwartość i zarazem swoista „gościnność” polskiej pedagogiki społecznej, szczególnie widoczna po 1989 roku, spowodowała (obok efektów w postaci poszerzania pól badań, analiz, teorii), ilościowy przyrost instytucjonalny. Zjawiskiem temu towarzyszącym było zróżnicowanie naukowej tożsamości osób, które deklarowały swą przynależność do grona pedagogów społecznych, a także nasycanie tej nauki prądami, ideami i teoriami zakorzenionymi w innych dyscyplinach (socjologia, polityka społeczna itp.). Implikowało to wielowarstwowy rozwój pedagogiki społecznej zarówno na polu akademickim (teoria, metodologia, obszary i przedmioty badań), jak i w sferze praktyki utożsamianej z tą subdyscypliną pedagogiki³.

Obserwując współczesną instytucjonalną mapę obecności pedagogiki społecznej w akademickich środowiskach polskich uczelni nie trudno dostrzec złożoność, a zarazem bogactwo tkwiących tam sił. Uzasadniają one refleksję o wspólnotowym i kooperacyjnym modelu współdziałania zorientowanego na współtworzenie wspólnego dobra. Służba społeczno-pedagogiczna jest w swej istocie oparta na owym „współ...”, jest przy tym wolna od konkurencyjności, dominacji jednych (silniejszych ekonomicznie, fizycznie, instytucjonalnie itp.) nad innymi. Jest ona tym samym inkluzywna

³ Por. I. Lepalczyk, *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, w: (red.) T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 7-32; T. Pilch, *O narodzinach i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna” 2014 nr 4, s. 93-106; (red.) E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; M. Cichosz, *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2016 i inne.

i antyopresyjna. Wpisująca się w deontologiczną warstwę pedagogiki społecznej powinno być krzewienie dobra, służby Innym czy codziennej działalności opartej na siłach, których źródła biją z wiary, miłości i nadziei⁴, to drogowskaz dla poszukujących społeczno-pedagogicznej tożsamości we współczesności nierzadko etycznie relatywizowanej. Deklarowane i głoszone publicznie idee przeciwdziałania wykluczeniu oraz marginalizacji, kooperatywizm, konieczność uprzątnięcia idei wsparcia społecznego czy orientacja na wspólne dobro wymagają zaangażowania osobistego oraz wzorca, który będzie wpływał ze spójności myśli, słowa i czynu. Podejmowane przez pedagogów społecznych zagadnienia demoralizacji, dysfunkcji czy „skarlenia” w polityce⁵ prowadzą, bo muszą prowadzić refleksyjnych badaczy, do pytań (nierazko „trudnych”) o moralną kondycję samych pedagogów społecznych. Wielość i bogactwo różnorodności może być siłą twórczą, siłą zmieniającą rzeczywistość życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych, społeczności lokalnych czy całych społeczeństw. Wymaga jednak urzeczywistniania idei wspólnotowej w praktyce podejmowanej działalności. Doskonały przykład dla polskich pedagogów społecznych zostawiła Helena Radlińska. Własną aktywność (naukową, społeczną, oświatową itp.) opierała na prawdzie i wolności od partykularnych interesów (ekonomicznych, instytucjonalnych itp.). Przeciwwstawiała się przy tym wszelkiego rodzaju totalitaryzmom budowanym na zgubnych dla ludzkości założeniach faszyzmu czy komunizmu. Nie narzucała własnych poglądów, ale wspomagała swych współpracowników i uczniów w odkrywaniu tożsamości. Dopomagała im w świadomym, samodzielnym i odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji, uczyła, że dokonywane wybory zawsze pozostają w związku z konkretnymi skutkami⁶.

Wolność, swoboda czy autonomia nie zastępują odpowiedzialności, ale ją konstytuują. Cechy te są niezbywalne w naukowym poszukiwaniu prawdy. Zwracała na to szczególną uwagę prof. H. Radlińska odnosząc się do relacji instytucjonalnych, zarówno w obrębie nauki, jak i w przestrzeniach

⁴ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964, s. 473.

⁵ Patrz: T. Pilch, *Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna*, w: (red.) W. Danielewicz, W. Theiss, *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 19-21

⁶ Por.: M. Czapska, *Rozmowy*, „Zeszyty Historyczne” (Londyn) 1971 nr XIX, s. 119; Bogusławska A., *Życie piękne i owocne. Wspomnienie o Helenie Radlińskiej*, „Poradnik Kulturalno-Oświatowy” (Londyn) 1955 nr 173/174, s. 6-10; W. Sala, *Była mi bliska i pomocna na każdy czas*, w: (red.) I. Lepalczyk, B. Wasilewska, *Helena Radlińska: człowiek i wychowawca*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1994/95, s. 111-123.

szerszych układów odniesienia nauki do praktyki (polityki, ekonomii itp.)⁷. Pomijając fakt, że polska twórczyni pedagogiki społecznej osobiście włączała się w działalność konspiracyjną i walkę o wolność Ojczyzny⁸, wspominając przeszłość pisała ona wprost:

„... Dlatego uczestniczyłam w walkach z formami narzucanymi, z przemocą, nie spodziewałam się zaszczytów ani życia łatwego”⁹.

Przywołane powyżej wyznanie, nawiązujące do działalności naukowej oraz służby społeczno-oświatowej, oddaje swoisty postulat wpisany w ontologiczną strukturę pedagogiki społecznej kreślonej piórem Heleny Radlińskiej. Odrzucenie przemocy (tak symbolicznej, jak i realnej – instytucjonalnej, administracyjnej, społecznej...) może być uznane za powinność społeczno-pedagogiczną. Interioryzacja tak pojmowanego zobowiązania sprawi, że wolność, tolerancja dla różnorodności i wielości, a także akceptacja inności w postrzeganiu rzeczywistości będzie drogowskazem prowadzącym do współdziałania naukowego. Okazją do kooperacji może być w tym kontekście projekt badawczy i zarazem wydawniczy poświęcony prezentacji aktualnego stanu rozwoju teoretycznego oraz kierunków aktualnych badań prowadzonych przez pedagogów społecznych we wszystkich ośrodkach akademickich Polski. Jest to swoista szansa urzeczywistnienia idei naukowego partnerstwa, w którym zagwarantowane będzie miejsce dla każdego zainteresowanego udziałem. Organizacyjne warunki sprzyjające tego typu współdziałaniu naukowemu istnieją. Potwierdzają to zarówno odpowiednie czasopisma, jak i seminaria czy zjazdy organizowane przez instytucjonalne zrzeszenia polskiego środowiska społeczno-pedagogicznego. Dobre przykłady dostarcza praktyka wydawnicza, w której publikowane są efekty naukowej aktywności pedagogów społecznych¹⁰.

W niniejszym artykule ograniczono się do nakreślenia wybranych zagadnień związanych z badaniami historycznymi w polskiej tradycji pedagogiki społecznej. Wykorzystano przy tym źródła archiwalne zdeponowane w Zbiorach Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, które w toku

⁷ Por.: H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, dz. cyt., s. 373, 375; 380; 431-433; 442; 463 i nast.

⁸ Patrz: A. Żukiewicz, *Helena Radlińska w walce o Polskę (1914-1918)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2019.

⁹ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, dz. cyt., s. 474.

¹⁰ Są to publikacje, w których zawarte są teksty wystąpień podczas Zjazdów Pedagogiki Społecznej, raporty z badań itp.

badań historycznych zostały odnalezione i wpisane do rejestru będącego podstawą projektowanego wniosku badawczego.

Fundamenty polskiej pedagogiki społecznej w ujęciu Heleny Radlińskiej

Wysoka dynamika rozwoju instytucjonalnego pedagogiki społecznej w Polsce skłania do dyscyplinarnych powrotów ku jej źródłom. Warunkują one zarówno poziom wiedzy o przeszłości nauki i jej pionierach, jak również tożsamość określającą ontologiczny, epistemologiczny, etyczny i teleologiczny status współczesnych teoretyków, badaczy oraz praktyków działalności społeczno-pedagogicznej. W syntezie przygotowanej na potrzeby dydaktyczne studentów kierunkowego kształcenia magisterskiego w zakresie pedagogiki społecznej, które w latach 1946-1952 realizowano w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego¹¹, odnajdujemy trzy zasadnicze fundamenty polskiej pedagogiki społecznej. Stanowiły one swoisty „zaczyn” dla dalszego rozwoju tej nauki¹².

W powojennym wydaniu opracowania „Egzamin z pedagogiki społecznej” (1961)¹³, przygotowanego w formie maszynopisu przez Koło Naukowe Pedagogów Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego w 1951 roku na podstawie wykładów prowadzonych przez prof. Helenę Radlińską (dokument z korektą autorską wykładowczyni), odnajdujemy obraz pedagogiki społecznej, w obrębie której wyodrębniły się już wówczas trzy zasadnicze działy. Stanowiły one zarazem trzon konstytuujący teoretyczne filary tej nauki i wyznaczały równocześnie odpowiednie pola badań. W prezentacji tej wskazano punkt widzenia pedagogiki społecznej oraz działy stanowiące jej węższe specjalizacje:

„Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu

¹¹ Podstawą prawną magisterium z filozofii w zakresie pedagogiki społecznej było *Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 września 1946 roku (Nr IV SW-9396/46) w sprawie programu studiów i egzaminów na stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim*, nieopracowany maszynopis (msp., s. 1-2), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

¹² *Egzamin z pedagogiki społecznej*, teczka „Materiały Zakładu Pedagogiki Społecznej”, nieopracowany maszynopis (msp., s. 3-5), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

¹³ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, w: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961, s. 361-362.

punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przejęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału”. [...]

W obrębie pedagogiki społecznej wystąpiły wyraźnie trzy działy stanowiące ściślejszą specjalizację pracowników naukowych, opartą na znajomości podstawowych zagadnień wspólnych. [...]

T e o r i a pracy społecznej zajmuje się rozpoznawaniem warunków, w których zachodzi potrzeba ratownictwa, opieki, pomocy, zabezpieczenia oraz sposobów odnajdywania sił ludzkich i organizowania ich w celach twórczości życiowej. Na tym tle powstają nowe specjalizacje: pedagogika opiekuńcza i nauka o sprawach młodzieży.

T e o r i a oświaty dorosłych obejmuje zagadnienia potrzeb w zakresie kultury duchowej i możliwości. Rozpatruje sposoby dostarczania podniet rozwoju, dopomagania jednostkom i grupom w wykonywaniu zadań, które życie stawia przed nimi, uzupełniania ruchów oświatowych przez organizację urządzeń, systematyzuje sposoby i wyniki kształcenia oraz spożytkowania czasów. Na tle tych badań, doświadczeń i rozważań kształtuje się i wyodrębnia pedagogika pracy.

H i s t o r i a pracy społecznej i oświatowej poszukuje czynników ewolucji urządzeń społecznych i ich powiązań, trwałości i zmienności dążeń i form, skutków celowych oddziaływań i roli samorzutnych zjawisk na szerszym tle życia społecznego i gospodarczego¹⁴.

W zakończeniu prezentacji działów wyodrębniających się w obszarze pedagogiki społecznej podkreślono, że sama nazwa tej nauki odzwierciedla jej rolę jako łącznika pomiędzy zespołem nauk o wychowaniu z naukami o kulturze i społeczeństwie oraz nauk o człowieku. Akcentowano w ten sposób interdyscyplinarny jej charakter, który okazał się znaczącym i zarazem trafnym drogowskazem w dalszym rozwoju pedagogiki społecznej.

Ostatni z wskazanych przez Helenę Radlińską filarów polskiej pedagogiki społecznej odnosił się do eksploracji historycznej prowadzonej w polu badań społeczno-pedagogicznych. Nawiązując do idei spożytkowywania

¹⁴ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, dz. cyt., s. 361-362.

dorobku przeszłości w służbie na rzecz teraźniejszości i przyszłości warto przypomnieć kategorię „prospektywizm” wpisaną w ontologiczną strukturę polskiej pedagogiki społecznej¹⁵. Poznanie przeszłości, zrozumienie i wydobywanie czynników użytecznych w przebudowie warunków życia ludzkiego było powiązane z działalnością podejmowaną w teraźniejszości i skierowaną na urzeczywistnianie ideału dobra wspólnego służącego pomysłnej przyszłości. Owa przyszłość stanowiła kluczowy punkt w perspektywie służby pełnionej na gruncie pedagogiki społecznej. Opisuując istotę prospektywizmu zakorzenionego w pedagogice społecznej, prof. Helena Radlińska wyjaśniała, że:

„Wpatrywanie się w jutro rodzące się i rozrastające dzisiaj łączy się nie tylko z odnajdywaniem sił, już zaznaczających się, a jeszcze utajonych. Budzi zainteresowanie przeszkodami, które hamują rozwój. Badania społeczne moje i prowadzone pod moim kierunkiem były skierowane ku poznaniu czynników, które kształtują lub przekształcają stosunki i ludzi, i czynników im przeciwnych. Zamierzenia idą dalej, obejmują rozpatrywanie przebiegów zjawisk autonomicznych rozwoju i wrastania w ich związku z celowym oddziaływaniem na postępowanie człowieka i wartość kultury. Wyniki badań oświeclają odłogi, przez które budowane są drogi ku celom urzeczywistniającym się w toku budowania drogi.

Prospektywizm skłania w każdej teraźniejszości do przeciwstawiania się temu, co ogranicza działanie, zawęża zasięg zainteresowań, niweczy poczynania kulturalne. Równocześnie jednak wywołuje postawę czynną, ukazuje zadania konieczne i wykonalne we wszystkich warunkach”¹⁶.

Prospektywizm wg cytowanej autorki był swoistym instrumentem użytecznym w łączeniu przeszłości z teraźniejszością i przyszłością. Istotną rolę odgrywały w tym badania historyczne, których pole zakresłone w „Egzaminie z pedagogiki społecznej ...” podzieliło się na dwa szczegółowe obszary aktywności naukowej. Badania z zakresu historii działalności oświatowej zostały rozwinięte przez wyspecjalizowaną gałąź historii wychowania (oświaty). Jest to obecnie wysoko rozwinięta i zaawansowana (zarówno instytucjonalnie, jak i dyscyplinarnie) subdyscyplina polskiej pedagogiki. W odniesieniu do

¹⁵ Patrz: H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, dz. cyt., s. 474; H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, dz. cyt., 361.

¹⁶ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, dz. cyt., s. 474.

historycznych zagadnień z zakresu działalności społecznej można jednoznacznie stwierdzić, że pole tych badań stawowi obecnie przestrzeń otwartą dla społeczno-pedagogicznej aktywności naukowej.

Wybrane zagadnienia historycznych badań pola działalności społecznej

Wskazany przez Helenę Radlińską obszar badań i aktywności teoriiotwórczej pedagogów społecznych nawiązujący do przeszłości działalności społecznej oraz oświatowej¹⁷ obejmował kwestie związane z zagadnieniami wpisującymi się z jednej strony w zakres teorii oraz praktyki pracy oświatowej, z drugiej zaś w zakres teorii i praktyki pracy społecznej. Drugi z obszarów eksploracji historycznej odnosił się zarówno do warunków polskich, jak i zagranicznych. Na gruncie polskiej pedagogiki społecznej badania tego nurtu inicjowała sama Helena Radlińska, budując przy tej okazji odpowiednią metodologię opartą na poznaniu społeczno-historycznym¹⁸. Historyczne badania społeczno-pedagogiczne obejmujące pole praktyki i teorii pracy społecznej były stopniowo ograniczane z uwagi na ustrojowe przeobrażenia, które znacząco zmieniły warunki i możliwości pracy naukowej po II wojnie światowej.

Obok prowadzonych współcześnie analiz treści dokumentów dotyczących zagadnień teorii i pracy społecznej (publikowanych w przeszłości), podejmowane są projekty badawcze dotyczące historii działalności społecznej. Obejmują one swym zasięgiem odpowiednią dokumentację i materiały źródłowe pozostające w zbiorach instytucjonalnych oraz prywatnych. Niezależnie od czynionych już wysiłków w zakresie badań historycznych z zakresu pedagogiki społecznej, na uwagę badaczy społeczno-pedagogicznych zasługują zagadnienia związane z poszukiwaniem nowych źródeł pozostających w zbiorach archiwalnych osób fizycznych i prawnych. Równoległym zadaniem w tym zakresie pracy naukowej jest wytwarzanie dokumentów na podstawie materiałów ulotnych, włącznie z sięganiem do pamięci świadków wydarzeń mających znaczenie dla tworzenia czynników warunkujących życie społeczne w przeszłości¹⁹. Wartość tego typu źródeł podkreślała sama Helena Radlińska akcentując tzw. „wrażliwość” tych materiałów oraz

¹⁷ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, dz. cyt., 390-395.

¹⁸ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, dz. cyt., s. 349-350.

¹⁹ Por.: H. Radlińska, *Zbieranie materiałów do dziejów tajnego nauczania*, maszynopis (mss., s. 3), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019. Tekst publikowany w: „Życie Szkoły” 1946 nr 7, s. 141-143.

konieczność wielowymiarowego naświetlania badanej rzeczywistości poprzez łączenie „ludzkiej pamięci” z zachowanymi dokumentami (notatkami, pamiętnikami, zapiskami itp.). Tego typu badania mają znaczenie nie tylko „pamiątkowe”, ale stanowią ważny czynnik dla przyszłości. Mogą być bowiem swoistą „historyczną” lekcją dla teoretyków i praktyków działalności społecznej w przyszłości. Biorąc pod uwagę istniejące obecnie możliwości techniczne można spodziewać się, że powstałe tą drogą materiały (zapisy, relacje audio, fotografie, video itp.) będą trwałym śladem pamięci i inspiracją dla kolejnych generacji oraz pokoleń pedagogów społecznych.

Bogactwo dorobku przeszłości, tak teoretycznego (zapomnianego niejednokrotnie z uwagi na ustrojowe zerwania, które w Polsce miały miejsce szczególnie po II wojnie światowej z uwagi na działalność politycznej cenzury), jak i praktycznego (rozwiązania instytucjonalne, strukturalne, organizacyjne, proceduralne itp.), może być wartością dodaną, a także drogowskazem w poszukiwaniu skutecznych sposobów działalności społecznej, użytecznych w rozwiązywaniu bieżących problemów i kwestii społecznych. Doświadczenia pozytywne, a także negatywne są swego rodzaju skarbnicą wiedzy, z której zarówno refleksyjny praktyk, jak i naukowiec, potrafią wydobyc wartość dla podejmowanych działań w teraźniejszości i przyszłości.

Wkomponowana w pole naukowego poznania historia działalności społecznej i oświatowej²⁰ miała swe ugruntowanie w odpowiedniej metodzie wprowadzonej do pedagogiki społecznej przez polską twórczynię tej nauki. W świetle wyników badań historycznych prowadzonych na nieopracowanych jeszcze materiałach źródłowych zdeponowanych w zasobach archiwalnych Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, można jednoznacznie stwierdzić, że dla Heleny Radlińskiej metoda historyczna (niezależnie od typowych badań historycznych wpisujących się w tradycję poznania prowadzonego przez historyków), miała dwojakie zastosowanie. Z jednej strony odnosiła się do badania retrospektywnego losów ludzi w przebiegu ich życia: tak jak oni je widzą i jak to wynika z dokumentów. Z drugiej strony metoda badań historycznych wpisujących się w poznanie społeczno-pedagogiczne polegała na stawianiu faktów ustalonych możliwie wiernie i krytycznie na tle warunków, w których te fakty miały miejsce²¹. Badaczka ta podkreślała

²⁰ O szerokim zakresie badań z zakresu historycznego wpisanego w pole pedagogiki społecznej patrz: H. Radlińska, *Zagadnienia historii oświaty w oświeclaniu pedagogiki społecznej*, Odbitka ze Sprawozdania Polskiej Akademii Umiejętności, Tom I. (1949), nr 8, str. 463-465, Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

²¹ H. Radlińska, *Metoda historyczna*, nieopracowany rękopis (rkp., s. 1), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

również, że poza gromadzeniem istniejących dokumentów w postaci notatek, zapisków, sprawozdań itp., w badaniu historycznym konieczne jest także wytwarzanie dokumentów, które będą obciążone najzawodniejszym, ale równocześnie niezastąpionym tworzywem pamięci ludzkiej. Dokumenty tego rodzaju muszą być uzupełniane danymi umożliwiającymi oddzielenie „barwnych opowieści” od faktów, które można weryfikować poprzez zestawienie z innymi danymi dotyczącymi określonej przeszłości (zdarzeń, osób, instytucji itp.)²².

Wyjaśniając istotę badań historycznych podejmowanych na gruncie społeczno-pedagogicznym prof. H. Radlińska uzasadniała ich konieczność użytecznością dla przyszłości oraz potrzebą przywracania prawdy o przeszłości²³. Podkreślała również, że:

„Badania historyczne w zakresie pedagogiki społecznej spożytkowują problematykę, którą zajmuje się jej teoria. Szczególna uwaga jest zwrócona na czynniki przemian. To, co wydaje się powszechne, panujące w danym miejscu i czasie, interesuje jako tło tego, co zjawia się i co wprowadza zmianę. W tym ujęciu wyjaśnia się wiele w przebiegu wzajemnych oddziaływań jednostki i społeczeństwa, występują wyrażenie różnorodne składniki rzeczywistości i teraźniejszości. [...]

Nowe nie zawsze jest „postępowe” w pogłębianiu treści i doskonaleniu metod; dostosowuje się do potrzeb i możliwości wykonawczych danej chwili, bywa oceniane wedle tego, jaką rolę odgrywa w pochodzie ku nowemu etapowi. Pedagogika społeczna ukazuje znaczenie składu pokolenia historycznego co do wieku oraz sił fizycznych i intelektualnych poszczególnych generacji”²⁴.

Przetwarzanie rzeczywistości dokonujące się na drodze służby i działalności społecznej wymaga znajomości dorobku, który wypracowano w przeszłości. Szczególnie ważne jest tu nawiązanie do uwarunkowań społecznych i kulturowych, które obok gospodarczych stanowią ważny czynnik

²² H. Radlińska, *Zbieranie materiałów do dziejów tajnego nauczania*, maszynopis (msp., s. 3), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019. Tekst publikowany w: „Życie Szkoły” 1946 nr 7, s. 141-143.

²³ Patrz: H. Radlińska, *W sprawie badań historyczno-pedagogicznych*, maszynopis na podstawie referatu wygłoszonego w Podkomisji warszawskiej Komisji Historyczno-pedagogicznej do badania dziejów wychowania i szkolnictwa, 13.VI.1920 r., (msp., s.1-15), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019. Tekst uzupełniony i wydany w Zeszytach II za rok 1922/czerwiec 1923: *Przegląd Historyczny*, Seria II, Tom III, s. 50-60,

²⁴ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, dz. cyt., s. 390-391.

sprawczy w procesach przebudowy warunków życia i rozwoju osób, rodzin, grup społecznych, społeczności czy całych społeczeństw. W konkluzji tego fragmentu opracowania można przypomnieć uwagę znaczącą dla pracy w teraźniejszości. Chodzi w szczególności o unikanie sytuacji, w których wywarzanie otwartych drzwi pochłania siły ludzkie zdadne do przekraczania kolejnych granic warunkujących postęp i rozwój społeczny. W tym kontekście powraca idea prospektywizmu, która towarzyszyła pracy naukowej oraz działalności praktycznej podejmowanej przez Helenę Radlińską i jej bezpośrednich uczniów oraz kontynuatorów prac naukowych, badawczych oraz terenowych (środowiskowych).

Podsumowanie – w stronę badań i projektów wydawniczych

W konkluzji przeprowadzonej analizy wybranych zagadnień można przyjąć, że wpisująca się w polską pedagogikę społeczną perspektywa łącząca w horyzontalnym odniesieniu przeszłość z teraźniejszością i przyszłością, zaś w ujęciu wertykalnym nauki o wychowaniu z naukami pokrewnymi o wspólnym lub zbliżonym polu poznania, skutkuje współcześnie rozkwitem subdyscyplin pedagogiki, których źródła są zakorzenione w pedagogice społecznej. Poza pedagogiką opiekuńczą, pedagogiką małego dziecka i młodzieży, pedagogiką pracy, wskazać można kolejne, które występują w systemie nauk jako samodzielne subdyscypliny bądź dziedziny i obszary poznania będące w toku dyscyplinaryzacji. Zaliczyć tu można takie jak andragogika, geragogika, pedagogika rodziny, pedagogika czasu wolnego, pedagogika zdrowia, pedagogika kultury, animacja społeczno-kulturalna czy praca socjalna, która w polskiej tradycji czerpie swe źródła z działu pedagogiki społecznej ukształtowanego na teoretycznych fundamentach pracy społecznej²⁵. Te i inne obszary pracy naukowej zakorzenione w polskiej pedagogice społecznej mogłyby być przedmiotem analizy wpisanej w szerszy (wieloautorski, wieloinstytucjonalny) projekt badawczy i zarazem wydawniczy. W efekcie realizacji takiego projektu partnerskiego mogłaby powstać swoista naukowa wizytówka współczesnej polskiej pedagogiki społecznej obrazująca proces rozwoju oraz aktualny stan osiągnięć tej nauki wraz z wyodrębnionymi i wyodrębniającymi się teoriami, polami badań bądź analiz. W projekcie

²⁵ A. Żukiewicz, *Od pracy społecznej do pracy socjalnej. O powrocie do źródeł społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, w: (red.) A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora, *Praca socjalna. Przeszłość-Teraźniejszość-Przyszłość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, s. 103-121.

takim byłoby również miejsce dla historii działalności społecznej opartej na metodzie badań historycznych w ujęciu Heleny Radlińskiej.

Omawiany tu historyczny kontekst badań społeczno-pedagogicznych prowadzi do konkluzji, którą można ująć w formie stwierdzenia o konieczności powrotu do źródeł polskiej pedagogiki społecznej. Nieocenionym wsparciem w tego rodzaju badaniach historycznych będzie nawiązanie do metodologicznej spuścizny pedagogiki społecznej. Stanowi ona efekt społeczno-historycznego wykształcenia Heleny Radlińskiej. Badaczka ta była absolwentką studiów magisterskich w zakresie historii społecznej na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej naukowym opiekunem i zarazem promotorem magisterium oraz rozpoczętej w 1912 roku pracy doktorskiej był wybitny krakowski historyk – prof. Stanisław Krzyżanowski²⁶. Usystematyzowane studia historyczne poprzedzone wieloletnią pracą archiwalną prowadzoną w Warszawie²⁷ usposobiły matkę polskiej pedagogiki społecznej do opracowania społeczno-pedagogicznej metody badań historycznych.

W kontekście historyczno-badawczych wyzwań dla przyszłości pedagogiki społecznej w Polsce można przyjąć, że ich uzasadnieniem będzie zarówno wartość naukowego dorobku Heleny Radlińskiej i jej następców, jak również konieczność przywracania prawdy o przeszłości działalności społecznej i o jej przedstawicielach. Obszar tej aktywności był niejednokrotnie zafałszowywany działaniami cenzury politycznej w okresie PRL²⁸. Ofiarami systemowego zakłamywania faktów byli także ci pedagodzy społeczni (włącznie z Heleną Radlińską), którzy nie godzili się z narzuconym Polakom ustrojem politycznym po drugiej wojnie światowej²⁹. Istniejące archiwa (tak prywatne, jak i instytucjonalne) stanowią nieodkryte wciąż pokłady wiedzy, która może inspirować w teraźniejszej twórczości orientowanej na przebudowę warunków życia i działalności społecznej służącej przyszłości.

²⁶ I. Lepalczyk, *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 26 i nast.; W. Theiss, *Radlińska*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1997, s. 22 i nast.

²⁷ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, dz. cyt., s. 336-337.

²⁸ Patrz: T. Strzyżewski, *Wielka księga cenzury PRL w dokumentach*, Wydawnictwo Prohibitia, Warszawa 2015; Z. Romek, *Cenzura a nauka historyczna w Polsce 1944-1970*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2012 i inne.

²⁹ K. Bagiński, *Helena Radlińska w ruchu ludowym*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1971 z. XIX, s. 132.

Bibliografia:

- Bogusławska A., *Życie piękna i owocne. Wspomnienie o Helenie Radlińskiej*, „Poradnik Kulturalno-Oświatowy” (Londyn) 1955 nr 173/174, s. 5-11.
- Cichosz M., *O pedagogice społecznej i jej rozwoju. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2016.
- Czapska M., *Rozmowy*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1971 z. XIX, s. 98-128.
- Lepalczyk I., *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, w: (red.) T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 7-32.
- Lepalczyk I., *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002
- E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Pilch, T., *Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna*, w: (red.) W. Danilewicz, W. Theiss, *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 15-33.
- Pilch T., *O narodzinach i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna” 2014 nr 4, s. 93-106.
- Radlińska H., *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum” 1908, T. II, Z. 2, s. 52-63.
- Radlińska H., *Egzamin z pedagogiki społecznej*, w: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961, s. 357-395.
- Radlińska H., *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław 1964, s. 329-478.
- Sala W., *Była mi bliska i pomocna na każdy czas*, w: (red.) I. Lepalczyk, B. Wasilewska, *Helena Radlińska: człowiek i wychowawca*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1994/95, s. 111-124
- Theiss W., *Skąd przychodzimy, z czym przychodzimy. O drogach rozwoju pedagogiki społecznej*, w: (red.) W. Danielewicz, W. Theiss, *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 67-81.
- Żukiewicz A., *Od pracy społecznej do pracy socjalnej. O powrocie do źródeł społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, w: (red.) A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora, *Praca socjalna. Przeszłość-Teraźniejszość-Przyszłość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, s. 103-121
- Żukiewicz A., *Podstawowe zagadnienia polskiej pedagogiki społecznej u progu procesu dyscyplinaryzacji*, „Studia Edukacyjne” 2018 nr 51, s. 211-226.

Żukiewicz A., *Helena Radlińska w walce o Polskę (1914-1918)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opoleńskiego, Opole 2019

Źródła:

Egzamin z pedagogiki społecznej,teczka „Materiały Zakładu Pedagogiki Społecznej”, nieopracowany maszynopis (msp., s. 1-47), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

Radlińska H., *Metoda historyczna*, nieopracowany rękopis (rkp., s. 1), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

Radlińska H., *W sprawie badań historyczno-pedagogicznych*, maszynopis na podstawie referatu wygłoszonego w Podkomisji warszawskiej Komisji Historyczno-pedagogicznej do badania dziejów wychowania i szkolnictwa, 13.VI.1920 r., (msp., s. 1-15), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

Radlińska H., *Zagadnienia historii oświaty w oświeclaniu pedagogiki społecznej*, Odbitka ze Sprawozdania Polskiej Akademii Umiejętności, Tom I. (1949), nr 8, str. 463-465, Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

Radlińska H., *Zbieranie materiałów do dziejów tajnego nauczania*, maszynopis (msp., s. 1-3), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 września 1946 roku (Nr IV SW-9396/46) w sprawie programu studiów i egzaminów na stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim, nieopracowany maszynopis (msp., s. 1-2), Zbiory Specjalne Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego. Dostęp: marzec 2019.

Selected issues of historical research in the field of Polish social pedagogy: history of social activity

The article deals with the issue of historical research on social activities. This research is a part of the field of scientific activity of Polish social pedagogy, which creator was Helena Radlińska. This researcher has developed a method of historical research for social pedagogues. It is worthwhile to use this methodological approach in modern scientific research from social pedagogy. Their effects will serve to restore the truth about the past of social activity and its representatives, their scientific and practical achievements. On

the other hand, the effects of this research will serve as a signpost for those seeking new solutions for the practice of social activity in the present and future. For social pedagogues, historical research will also be an opportunity to shape their own disciplinary identity.

Keywords: Helena Radlinska, social pedagogy, social activity, history, historical research.

**Wybrane zagadnienia badań historycznych
w polu polskiej pedagogiki społecznej:
historia działalności społecznej**

Artykuł podejmuje zagadnienie badań historycznych, których przedmiotem jest działalność społeczna. Badania te wpisują się w pole naukowej aktywności polskiej pedagogiki społecznej, której twórczynią była Helena Radlińska. Badaczka ta opracowała metodę badań historycznych dla pedagogów społecznych. W oparciu o to podejście metodologiczne warto współcześnie podejmować kolejne badania historyczne w polu pedagogiki społecznej. Ich efekty będą służyły przywracaniu prawdy o przeszłości działalności społecznej i o jej przedstawicielach, ich naukowym i praktycznym dorobku. Z drugiej strony efekty tych badań będą stanowiły drogowskaz dla poszukujących nowych rozwiązań dla praktyki działalności społecznej w teraźniejszości i przyszłości. Dla pedagogów społecznych badania historyczne będą również okazją do kształtowania własnej tożsamości dyscyplinarnej.

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, pedagogika społeczna, działalność społeczna, historia, badania historyczne.

Stanisław Chrobak

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0003-3015-4580

Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie

Edukacja jest wielką nadzieją współczesności. W edukacji dostrzega się czynnik zmian, przypisuje się jej podstawową rolę w rozwoju społeczeństwa, kreowania nowego ładu społecznego i wyzwiania możliwości rozwojowych zarówno poszczególnych ludzi, jak i dużych grup społecznych. Będąc niepowtarzalnym doświadczeniem, edukacja jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej zdolności osądu i działania. Wiedza teoretyczna i praktyczna, umiejętność współżycia i postępowania to cztery aspekty powiązanej ściśle ze sobą jednej i tej samej rzeczywistości. Wiara, że w przyszłości osiągnie się sukcesy w edukacji, że wiele od nas zależy, wpływa pozytywnie na zachowanie jednostki i grupy. „W tym ujęciu edukacja jest przede wszystkim wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości. Zakładając skuteczne działanie profesjonalne, edukacja jako czynnik tego pełnego rozwoju jest więc procesem jednocześnie nader indywidualnym i interaktywną strukturą społeczną. (...) teren i czas edukacji powinny zostać przemyślane, uzupełniać się i przenikać nawzajem w taki sposób, aby każda jednostka, w ciągu całego życia, mogła jak najwięcej skorzystać z nieustannie poszerzającego się środowiska edukacyjnego”¹. Chodzi zatem o to, aby takie cele były wpisywane w edukacyjną perspektywę, które będą nakładać wymóg troszczenia się o swoje człowieczeństwo przez całe życie i przygotowania się do całkowitego spełnienia.

¹ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 97.

Pojęcie edukacja – zarysowanie problemu

Problematyka edukacji jest w centrum zainteresowań, zarówno organizatorów życia społecznego, jak i badaczy. Zadania edukacyjne wypływają ze zmian i wyzwań XXI wieku. Pedagog nie może poprzestać na analizie sytuacji, opisie i interpretacji rzeczywistości, nie wyciągając z niej użytecznych dla edukacji wniosków. Jeżeli edukację rozumieć jako ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, to ukształtowanie wzoru człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i dla każdego pokolenia. W tym kontekście można postawić pytania o procesy składowe edukacji i ich rezultaty, a mianowicie: o stan kształcenia i wykształcenia, wychowywania i wychowania, socjalizacji i uspołecznienia, inkulturacy i dominującej kultury, polityzacji i stanu uobywatelnienia, profesjonalizacji i stanu kompetencji i etosu zawodowego, personalizacji i poziomu autonomii Polaków². Procesy edukacyjne, które dokonują się w realiach konkretnego, współczesnego świata, mają jednocześnie przyczyniać się do realizacji nowego kształtu przyszłości. Przyszłość jest szansą i możliwością, które wypełniać trzeba określonymi treściami i wartościami. Zatem, jak podkreśla Teresa Hejnicka-Bezwińska, „w rekonstrukcji założeń przyjmowanych we współczesnych dyskursach o edukacji, z których jeden został wykreowany przez epokę nowoczesną, a drugi jest odpowiedzią na krytykę społecznej praktyki (w tym także pedagogiki) epoki nowoczesnej, odwołać się musimy (...) do perspektywy poznawczej antropologii edukacji i poszukiwać «uwarunkowanych historycznie i epistemologicznie reguł budowy wypowiedzi na temat edukacji» wykreowanych w obydwu tych epokach”³.

Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski stwierdzają, że edukacja jest tym obszarem życia, który zajmuje zarówno profesjonalnych pedagogów, jak i również rodziców czy samych uczniów. Ich zdaniem pojęcie **edukacja** (łac. *educare* «wychowywać», «kształcić»), oznacza ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych

² Por. Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, w: (red.) J. Gnitecki, J. Rutkowiak, *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Poznań 1999, s. 19-20.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Antropologiczny punkt widzenia a poszukiwanie pedagogicznego sensu edukacji w społecznym dyskursie o edukacji*, w: (red.) M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010, s. 23.

itd.) czyniących z niego istotę dojrzłą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Edukacji nie można ograniczać do transmisji wiadomości – ona jest dialogiem, w którym obie strony (wychowawca – nauczyciel i wychowanek – uczeń), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości etyczne, estetyczne i religijne. Takie ujęcie edukacji jest zgodne ze starożytnym rozumieniem pojęcia pedagogia, odnoszącego się do całości zabiegów związanych z formowaniem umysłowym i moralnym dziecka⁴. W tym też duchu Wlfgang Brezinka zauważa, iż słowo «edukacja», wraz z dodatkiem «ogólna», opisuje pewien *ideał* lub *pożądaną stan*: edukację, którą powinna zdobyć dana grupa ludzi. „Termin «edukacja ogólna» powstał na początku XIX wieku w celu opisanie pewnego ideału, który starano się przeciwstawić ówczesnej praktyce oświatowej. Chodziło od początku o sprzeciw wobec «kształcenia specjalistycznego», «szkół specjalistycznych»; «kształcenia wybranych warstw społecznych», wobec dominacji «edukacji zawodowej» nad «ogólnoludzką». Celem była zatem «edukacja» nieodzowna każdemu człowiekowi. Mianem «edukacja ogólna» określano to wszystko, co miało poprzedzać «kształcenie specjalistyczne». (...) Istotne jest, że «edukacja ogólna» to coś znacznie więcej niż tylko «wiedza ogólna» (ang. *common knowledge*). Zawiera ona w sobie nie tylko pewne umiejętności, lecz również podejście do rzeczywistości, podstawowe sposoby wartościowania, postawy estetyczne, moralne i polityczne”⁵.

W ujęciu Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełnienia „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka

⁴ *Pedagogika. Leksykon PWN*, (red.) B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 54.

⁵ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005, s. 105.

i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata. Na edukację składa się dziesięć następujących procesów składowych:

1. globalizacja – (np. świat, problemy globalne, wojna, zagrożenia środowiska, wygasanie źródeł energii; polityczny podział świata na centrum i peryferie, problem mono- i policentryczności układu globalnego);
2. etatyzacja – (państwo, jego suwerenność, ustrój, urządzenia demokratyczne, konieczne zależności, miejsce w świecie, sojusznicy i przeciwnicy, siła i stabilność, „racja stanu”);
3. nacjonalizacja – (naród, jego tradycje, swoistość kulturowa, istota więzi i odrębności);
4. kolektywizacja (socjalizacja wtórna) – (klasa społeczna, więź i interes klasowy, odrębność etosu, solidarność z ludźmi o podobnych pozycjach i położeniu, kształtowanie przekonań o szczególnym miejscu i misji własnej klasy i jej partii);
5. polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja – (organizacje i instytucje; wychowanie do podziału pracy, racjonalności i dyscypliny w społeczeństwie organizacyjnym i w świecie zinstytucjonalizowanym; kształtowanie ideologicznych przekonań o słuszności istniejącego porządku, o konieczności i słuszności zastanego podziału statutow i funkcji; kształcenie do pracy i zawodu);
6. socjalizacja (uspołecznienie pierwotne) – (oddziaływanie grup pierwotnych: rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej; wrastanie w zastane normy);
7. inkulturacja i personalizacja – (osobowość kulturowa i społeczna, istota ludzka jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości, przekazywanie systemów filozoficznych, religijnych);
8. wychowanie i jurydyfikacja – (obywatel, wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej);
9. kształcenie i humanizacja – (osoba ludzka, wiedza, światopogląd, umiejętności, nawyki, wartości godnościowe, kompetencje interakcyjne; zasada wzajemności i współczulności; kształtowanie potrzeb wtórnych); oraz
10. hominizacja – (organizm, kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne; zasada unikania kary i maksymalizowania przyjemności, gratyfikacji

bez szkodenia innym; kształtowanie i kanalizacja potrzeb pierwotnych)⁶.

Powyższa koncepcja – jak zauważa Marian Nowak – „stawia edukację w relacji nadrzędności względem *wychowania* rozumianego w znaczeniu wąskim oraz *socjalizacji*, a w relacji podrzędności wobec *wychowania* rozumianego w znaczeniu szerokim. Zauważa się brak może «jedenastej ściany», grupującej *wpływy opiekuńcze, profilaktyczne i prewencyjne*”⁷.

Głównym celem wszelkiej edukacji nie jest tylko przekazywanie wiedzy czy kształtowanie umiejętności, lecz przede wszystkim udzielenie pomocy człowiekowi w realizowaniu własnych możliwości i w jego samorozwoju⁸. Tradycyjne myślenie o edukacji orientowane jest na to, co „było”, ewentualnie na to „co jest”, a palącą koniecznością staje się myślenie o tym „co będzie”, a zwłaszcza „co być może”. W tym też kontekście Stefan Wołoszyn postuluje edukację po nowemu rozumieć i w myśl tego nową politykę edukacyjną. „«Nowe rozumienie edukacji» słusznie postuluje konieczność ochrony pełnego, integralnego człowieka i humanistycznej «tkanki ludzkiej» przed tak nasiloną ostatnio agresją, w tym również i polityczną, przed egoizmem konkurencyjnej gry sił ekonomicznych, przed prymitywnymi postawami konsumpcyjnymi /postawami «mieć»/, przed płytkim, ale zbrutalizowanym przemysłem rozrywkowym albo ucieczką w kulturową i duchową kontestację. Słowem chodzi o humanistyczny społeczno-moralny ideał demokracji i o wychowanie do takiego właśnie demokratycznego współistnienia i doświadczenia najlepszych wartości kulturowych”⁹.

Edukacja w rozwoju człowieka

Perspektywę życia współczesnego człowieka odnieść można przynajmniej do dwóch aspektów: odpowiedzialności za rozwój współczesnej cywilizacji oraz poszukiwania nowoczesnej postaci i wartości własnego życia, poczucia w nim pełni istnienia. Trzeba zatem wiedzieć, co w człowieku

⁶ Por. Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: (red.) T. Jaworska, R. Leppert, *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 37-38.

⁷ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 218.

⁸ Por. R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 2, s. 16.

⁹ S. Wołoszyn, *Czy luka edukacyjna i kulturowa jest nieuchronna?*, w: (red.) I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998, s. 164.

jest ważne albo po prostu czym jest człowiek. „Jeżeli jednak człowiek – jak stwierdza Barbara Skarga – jest twórcą, jeżeli ma możliwość przeciwstawić się temu, co go otacza, i władny jest ten świat zmieniać, to w konsekwencji powinien mieć świadomość, że może też zmienić siebie, i może odpowiednio pokierować swoim życiem, nie zdając się wyłącznie na wiejące wiatry. Mówi się więc też często, że człowiek nie jest dany, lecz zadany, że sam powinien wejrzeć w siebie, poznać się i odpowiednio do tej diagnozy, czasem przykrej, zmienić samego siebie”¹⁰. Rozwój nie sprowadza się do wzrostu technicznego i gospodarczego, a racjonalność ekonomiczna nie może wyczerpywać racjonalności ludzkiej, gdyż stanowi jedną tylko jej odmianę i realizuje tylko pewne wartości, podrzędne w porównaniu z ostatecznym celem człowieka. Prawda rozwoju tkwi w jego integralności: jeśli nie obejmuje całego człowieka i każdego człowieka, rozwój nie jest prawdziwym rozwojem. „Autentyczny rozwój człowieka obejmuje całą osobę we wszystkich jej wymiarach. Bez perspektywy życia wiecznego, postępowi ludzkiemu na tym świecie brakuje horyzontu. (...) Człowiek nie rozwija się wyłącznie dzięki własnym siłom, ani też rozwój nie może po prostu przyjść z zewnątrz. Na przestrzeni dziejów uważano często, że powołanie do życia instytucji zagwarantuje ludzkości korzystanie z prawa do rozwoju. Niestety, za bardzo zaufano tym instytucjom, tak jak gdyby mogły one osiągnąć pożądaną cel w sposób automatyczny. W rzeczywistości same instytucje nie wystarczają, ponieważ integralny rozwój ludzki jest przede wszystkim powołaniem, a więc wiąże się z wolnym i solidarnym wzięciem na siebie odpowiedzialności przez wszystkich”¹¹.

Problematyka edukacyjna dotyczy zawsze konkretnego człowieka „wrzuconego” w konkretną rzeczywistość dziejową. W tym sensie „w obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. (...) Nie jest ona «cudownym środkiem» ani zaklęciem «sezame, otwórz się» wprowadzającym w świat, który urzeczywistnił wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi”¹². Edukacją nakierowaną na osobę kierują zasady wielostronności zainteresowań. Jest to edukacja twórcza. Tylko tak pojmowana może uchronić człowieka przed uzależnieniem się od ideologii facylitacji, rozumu

¹⁰ B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 35.

¹¹ Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, Wydawnictwo M, Kraków 2009, p. 11.

¹² *Raport dla UNESCO...*, dz. cyt., s. 9.

instrumentalnego czy makdonaldyzacji. Jest czymś więcej niż dryl, trening i instrukcja. Edukacja twórcza łączy w sobie wszystkie te elementy, które wymienia Bogusław Śliwerski analizując myśl Janusza Tarnowskiego. Trudno zatem sobie wyobrazić edukację bez człowieczeństwa, permanencji, inter- i intraakcyjności, nieokreśloności i transgresyjności. Człowieczeństwo polega głównie na nieustannym dążeniu do dialogu z Innym i tym samym dialogu z samym sobą. Dzięki odwadze twórczej, która powinna być konsekwentnie rozwijana w trakcie działalności edukacyjnej, osoba nigdy nie „zastygnie” i nie ulegnie żadnej ideologii i fałszywym stereotypom, a przede wszystkim ideologii przeciętności¹³. „Wspólne ideały osobowości są i pozostaną nieodzowne. Zawierają one w sobie takie przymioty, które we wspólnocie uchodzą za pożądane i – na ile jest to tylko możliwe – winny być urzeczywistniane. Ideały te udzielają odpowiedzi na następujące pytania: Jakimi powinniśmy być? Jakie dyspozycje powinniśmy w sobie wyrabiać? Jaką wiedzę i umiejętności, jakie przekonania i cnoty winniśmy zdobywać i posiadać? Co oznacza dzisiaj, być «ukształtowaną osobowością», «wykształconym człowiekiem»? (...) Do istoty tego idealnego obrazu należy cecha «harmonii». Rozumie się przez nią współbrzmienie, zrównoważenie, porządek, syntezę, tak więc odpowiednią relację, w której części tak mają się do siebie, iż powinny tworzyć całość”¹⁴.

Edukacja jest procesem pokierowanym i mającym swój realny cel, który ją determinuje. Ten, kto kształci i wychowuje oraz ten, kto jest wychowywany i edukowany – musi znać istniejące w człowieku potencjalności, umieć je aktualizować, a nade wszystko pragnąć tego dobra, jakim jest edukacja. Człowiek, rodząc się jako osoba ludzka, jest bytem spotencjalizowanym, otwartym na doskonalenie. Rozwój ten, z uwagi na to kim jest człowiek musi mieć charakter integralny, a także wyrabiać w tym, kto edukacji jest poddany, rozsądną wolność¹⁵. Zatem „konstytutywną zasadą pedagogicznego myślenia i działania jest podatność na edukację. Zasada podatności na edukację wskazuje, w odróżnieniu od pojęcia rozwoju wszystkich ludzkich sił i zdolności, na indywidualność i odrębność kształcących się osób. Stają się one wówczas podmiotem w procesie kształcenia i nie są traktowane jako nośnik pożądanych właściwości i kwalifikacji. Aktywność tego podmiotu

¹³ Por. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 102-110.

¹⁴ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, WAM, Kraków 2007, s. 145-146.

¹⁵ Por. P. Skrzydlewski, *Prawo człowieka do edukacji*, w: (red.) P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna, *Filozofia i edukacja*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005, s. 146-147.

ujawnia się przy tym nie tylko we wzajemnym oddziaływaniu pedagogicznym, ale w całym ludzkim doświadczeniu”¹⁶. W tym też kontekście wartość edukacji nie ogranicza się do pewnych tylko okresów życia. Troska o jej nabywanie odnosi się nie tylko do dzieciństwa i młodości, lat spędzonych w szkole i w głównej mierze poświęconych na naukę. Dziś aktywność edukacyjną powinni zachowywać wszyscy – od dzieci w wieku przedszkolnym, aż po ludzi, którzy już zakończyli swą działalność zawodową. Dzięki edukacji ustawicznej człowiek może zmieniać wykonywany zawód i charakter pracy, doskonalić się zawodowo, reagować na szybkie zmiany społeczne i technologiczne oraz nowe zjawiska w świecie kultury. W coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej nie można rozumieć świata i „być sobą” w tym świecie bez odpowiedniego poziomu wiedzy¹⁷. „W pełni podmiotowe, osobowe funkcjonowanie wymaga rozwoju wszystkich funkcji psychicznych, możliwie wysokich kompetencji intelektualnych i emocjonalnych, dążenia do możliwie wysokiego poziomu dojrzałości osobowościowej. Oczywistym warunkiem jest więc poziom i jakość edukacji”¹⁸. Edukacja zatem wiąże się w sposób zasadniczy z szansą człowieka „możliwego”, warunkami jego rozwoju i twórczego działania, zarówno w wyniku intencjonalnych procesów edukacyjnych, jak i osobistej samoedukacji.

Edukacja – nadzieja na bycie sobą

Pytanie o nadzieję dotyczy człowieka w jego najgłębszej istocie, gdyż – jak trafnie stwierdza Josef Pieper – „jedyną odpowiedzią stosowną do rzeczywistej sytuacji egzystencjalnej człowieka jest: nadzieja”¹⁹. To nadzieja stwarza możliwość odkrycia, że przyszłość można twórczo kształtować i że kształt ten nie zależy wyłącznie od zewnętrznych, niezależnych od człowieka warunków, ale jest także efektem naszych własnych działań. Człowiek przeżywa swoje życie jako istnienie w nadziei, jako plan do realizacji. Patrzy zawsze poza teraźniejszość, w kierunku swych przyszłych możliwości, które zapowiadają się jako doświadczenia życiowe. Między doświadczeniem

¹⁶ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 62-63.

¹⁷ Por. M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 152-156.

¹⁸ K. Olbrycht, *Kluczowe problemy wychowawcze w krajach postkomunistycznych*, w: (red.) K. Polak, B. Urban, *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 33.

¹⁹ J. Pieper, *O miłości, nadziei i wierze*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2000, s. 155.

nadziei a doświadczeniem przestrzeni życia człowieka zachodzą głębokie powiązania. Człowiek bowiem nie jest anonimowym przedmiotem rozgrywających się poza nim procesów rozwoju, ujawnia się natomiast w całej swej integralności jako ich podmiot i sprawca. „Gdy sam rdzeń mojej istoty jest zagrożony – podkreśla J. Tischner – moja nadzieja szuka podstaw ufności w samym źródle mojego bytu. Nadzieja niesie światło, ale światło nadziei jest rozpraszeniem jakichś uprzednio panujących ciemności. Nadzieja niesie uspokojenie, ale uspokojenie to jest odpowiedzią na jakiś uprzedni niepokój. Nadzieja przynosi radość, ale radość nadziei jest jak kolorowanie uprzedniego smutku. Nadzieja jest odpowiedzią na coś, co leży głębiej, co jest związane z podstawową sytuacją człowieka w bycie”²⁰.

Wiele narodów wyraża przekonanie, że edukacja jest najwyższą wartością. Andreas Schleicher²¹ nakreślając wyzwania stojące przed edukacją na miarę XXI wieku zwraca uwagę na następujące problemy: przygotowania do świata pełnego niepewności; edukacja jako kluczowy czynnik zmiany; rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w dynamicznych czasach; łączenie elementów (*innowacje i rozwiązywanie problemów w coraz większym stopniu wymagają umiejętności łączenia, a następnie syntezy elementów w celu stworzenia czegoś nowego i nieoczekiwanego*); uczenie bycia krytycznym odbiorcą informacji; współpracowanie z innymi; docenianie wartości; zmieniające się oblicze systemów edukacji czy wreszcie odmienny typ ucznia. Kluczem do doskonałości w nauczaniu nie jest technologia, lecz poczucie odpowiedzialności za profesjonalizm. Aby podnieść wyniki nauczania potrzeba nie tylko pieniędzy. Potrzeba także wiary w sukces każdego dziecka. „Ten, kto ma nadzieję, sądzi, że jest ciągle nowy. Młody, nawet jeśli pozory mylą. Bo to dziecko ma nadzieję i czeka na otwarcie się światów. Wie, czym jest świt i stałe wyczekiwanie nowości. (...) Dorosły ma stałe pokusę, aby uważać się za dokonanego, i w tym sensie powinien pozostać dzieckiem: wiedzieć, że jest niedokonany. Fascynująca więź między dzieckiem a transcendencją polega na otwarciu się na możliwości”²².

Edukacja jest spoiwem konstrukcji trwałego rozwoju ludzkiego. Człowiek jako osoba ze swej natury nastawiony jest na trud rozwoju, którego wyrazem są nie tylko nowe role i zadania, nabywanie umiejętności ich

²⁰ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000, s. 275.

²¹ Por. A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tłum. K. Kwiatosz, Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2019.

²² C. Delsol, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2018, s. 166.

realizowania, przekraczanie pojawiających się ograniczeń, ale także postawa wobec siebie, innych ludzi, otaczającego świata, systemu wartości. Zdarzenia, które stają się udziałem człowieka – niezależnie od wieku, wykształcenia, poziomu intelektualnego, zajmowanego stanowiska – wpisują się w historię jego życia, wyznaczają ważne obszary jego aktywności i zaangażowania. „Praca nad sobą – w sensie świadomego realizowania siebie jako osoby – wymaga świadomości i samokontroli, a także sprawności woli, prowadzących do «samostanowienia» osiąganego poprzez «samo-posiadanie» i «samo-panowanie», wymaga uznania określonej hierarchii wartości – w świetle prawdy – za bardziej pożądaną niż inne, korygowania w szczegółach tej hierarchii pod wpływem wieku, doświadczenia, pogłębianego zrozumienia własnej sytuacji życiowej w świetle coraz lepiej rozpoznawanych wartości osobowych. Nie jest to alternatywa przeżywania emocjonalnego, intuicji i wrażliwości, a jedynie przywrócenie tym wymiarom człowieczeństwa właściwej roli w odkrywaniu i realizacji wartości. (...) W każdym działaniu pedagogicznym trzeba wyraźnie zdecydować, jak rozumie się człowieka, w tym jakie miejsce przypisuje się jego zewnątrz – i wewnątrzsterowności, czego dotyczy odpowiedzialność każdego z uczestników tegoż działania, jaki przyjmuje się zakres ich powinności. Jeśli w centrum znajdzie się osoba, jej dobro – w tym warunki jej dojrzewania – stanie się jasne kryterium rozstrzygania trudnych dylematów”²³. Nie można zatem poprzestać na analizie sytuacji, opisie i interpretacji rzeczywistości, nie wyciągając z niej użytecznych dla edukacji wniosków. Ufając wiedzy, ostatecznie ufamy w tym wypadku działaniom uczonych, którzy dokonali jakichś odkryć (ufamy, że działali na serio, byli prawdomówni, uczciwi, samokrytyczni, dysponowali dowodami potwierdzającymi ich tezy i rozumowali zgodnie z zasadami logiki). Obdarzamy także zaufaniem metodę naukową: pewną procedurę, sposób wytwarzania wiedzy, który uważa się za lepszy od innych metod. Ale tu znów tym, czemu ostatecznie ufamy, są działania badaczy (że przeprowadzili badania fachowo, skrupulatnie, zgodnie z przyjętymi standardami dowodowymi, wykorzystując najnowocześniejszą metodologię). Nie jesteśmy w stanie powtórzyć wszystkich badań przeprowadzonych przez innych, musimy przyjąć uzyskane przez nich wyniki „na wiarę”. A zatem prawda, a dopiero potem użyteczność

²³ K. Olbrycht, *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, w: (red.) F. Adamski, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 17-18.

powinny być podstawowym przedmiotem zainteresowania – zarówno dla teoretyków, jak i prowadzących badania²⁴.

Edukacja jest sztuką używania wiedzy o sobie i o rzeczach wokół nas dla rozwoju ludzkich sprawności sądzenia, wybierania, rozumowania i wykorzystywania. Człowiek odbierając różnorodne bodźce, łączy je i organizuje tak, aby dostrzec ich znaczenie i sens. Jeśli edukacja ma być wspomaganie człowieka w budowaniu jego nadziei, to przede wszystkim powinna ona „otwierać” człowiekowi świat, pokazując go jako taki, który wciąż się staje. „Tak więc, by dany proces mógł być uznany za edukacyjny, musi posiadać następujące cechy: 1) (...) Edukacja spleciona jest z życiem, a życia nie da się zrekonstruować i wyjaśnić jedynie za pomocą nauki. 2) Rezultat edukacyjny jest dziełem nieprzewidywanych, przypadkowych (akcydentalnych) czynników, których rola może być ważniejsza niż tych zamierzonych (intencjonalnych). Edukacja nie daje się nigdy do końca przewidzieć i zaprogramować. 3) Uczenie się, którego edukacja powinna być świadectwem, ma miejsce jedynie w przypadku występowania silnej motywacji oraz gotowości do poznawania i zmiany. Edukacja wymaga przyzwolenia i udziału. Każdy człowiek może więc przeżywać swe spotkanie raz z kształceniem, raz z edukacją. (...) Sukces edukacyjny potwierdzają wyniki widoczne w całej złożoności tożsamości podmiotu. Sukces kształcenia to osiągnięcie celów założonych przez placówkę kształcącą, a więc spełnienie jej zamierzeń”²⁵. Wszystkie składniki edukacji wnoszą wkład do rozwoju ludzkiego. Trwały rozwój ludzki należy rozumieć w sensie postępu opartego na polepszeniu jakości wszelkiej działalności ludzkiej. Proces taki zakłada odwołanie się do uniwersum trwałych wartości, ale i otwarcie na wartości nowe, będące

²⁴ Por. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 362-365.

„To co jest prawdziwe, musi być prawdziwe zawsze i dla wszystkich. Jednakże ponad powszechnością tego rodzaju człowiek szuka absolutu, który byłby w stanie dostarczyć odpowiedzi na całe jego poszukiwanie i nadać mu sens: szuka czegoś najgłębszego, co stanowiłoby fundament wszystkich rzeczy. Innymi słowy, szuka ostatecznej odpowiedzi, najwyższej wartości, poza którymi nie ma już i nie może być dalszych pytań ani innych punktów odniesienia. Hipotezy mogą fascynować, ale nie przynoszą zaspokojenia. W życiu każdego człowieka przychodzi chwila, kiedy – bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy też nie – odczuwa on potrzebę zakorzenienia swojej egzystencji w prawdzie uznanej za ostateczną, która dałaby mu pewność nie podlegającą już żadnym wątpliwościom”. Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, Pallottinum, Poznań 1998, p. 27.

²⁵ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, tłum. A. Górka, w: (red.) B. Śliwowski, *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 130-131.

owocem przemian cywilizacyjnych. „Dlatego edukacja powinna dążyć do uświadomienia jednostce jej korzeni, aby mogła mieć punkt odniesienia pozwalający usytuować się w świecie, a jednocześnie do uczenia szacunku do innych kultur. (...) Znajomość innych kultur przyczynia się do uświadomienia z jednej strony – specyfiki swej własnej kultury, z drugiej zaś – istnienia wspólnego dziedzictwa całej ludzkości. Zrozumieć innych to zrozumieć lepiej samego siebie”²⁶.

Przedmiotem nadziei jest dobro nie tylko przyszłe, ale równocześnie trudno dostępne²⁷. Dlatego edukację można nazwać docieraniem do Ja podmiotowego, do podmiotowo-osobowej rzeczywistości oraz sposobem przygotowania i pomocy w przygotowaniu jednostki do decyzji dotyczącej wyboru wartości interioryzowanych i równocześnie konfrontowanych z Ja, z Ty, z otaczającym światem. Oznacza to, że potrzeby wieku rozwojowego powinny być we właściwym czasie zaspokajane potrzebną i stosowną informacją, przekazywaną w kontekście rodzących się pytań i wychowawczego zatroskania. Zatem „w działającym podmiocie można właściwie wpływać na jego odniesienie do siebie i świata tylko wówczas, gdy uwzględni się to, że chodzi tutaj o oddziaływanie na horyzont motywacyjny dorastającego. Ten horyzont jest już wprawdzie ukształtowany przez minione czyny, ale

²⁶ *Raport dla UNESCO...*, s. 45-46.

„Prawdziwa mądrość pedagogiczna, a zarazem tajemnica wychowania polega na tym, aby nie wykorzystać braku doświadczenia młodych na rzecz poddania ich pod rządy i roszczenia dorosłych, ale również by nie dopuścić do oderwania się od tradycji i ogólnoludzkiego doświadczenia”. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 216.

²⁷ Nadzieja to „bonum arduum futurum” (trudne dobro przyszłe). J. A. Kłoczowski, *Rekolekcje o nadziei*, Kraków, Wydawnictwo Znak 2005, s. 16.

Chrześcijańska perspektywa rozumienia człowieka jako osoby, skłania do spojrzenia na edukację i wychowanie od faktów naturalnych i biologicznych aż po nadprzyrodzone. To wszystko sprawia, że człowiek wciąż oczekuje nowych nadziei, rozwija w sobie zdolność upatrywania nadziei w przyszłych celach i planach, wznosi się ku nadziejom coraz wyższego rzędu. Zatem „w procesie edukacyjnym ważną rolę odgrywają wzajemne zależności między wartościami wiecznymi a obecnością w świecie, między religią a kulturą, między ewangelizacją a humanizacją, między wiarą a życiem, między przynależnością do Kościoła a zaangażowaniem w życie społeczne i polityczne. Dojrzałym owocem życia edukacyjnego jest chrześcijanin zaangażowany w wypełnianie swoich obowiązków w taki sposób, by duch Ewangelii przenikał społeczeństwo i rozbudzała się życiodajna relacja pomiędzy obywatelami państwa ziemskiego i państwa Bożego”. Z. Grocholewski, *Wprowadzenie: Integralne wychowanie – dziełem wiarygodnych wychowawców*, w: (red.) S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz, *Drogowskazy wychowania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 24.

rozwija się przez bieżące działania i będzie nadal się rozwijał przez przyszłość²⁸. Tak więc raz zrodzona nadzieja nie tylko motywuje, ale i nieustannie dynamizuje wszystkie podejmowane przez człowieka czynności. Poprzez sposób i treść stawania się człowiek ujawnia swoje „jestem”, informując o swej podmiotowości, jedyności, niepowtarzalności. „Wszystkie składniki edukacji wnoszą wkład do rozwoju ludzkiego. Jednak ten odpowiedzialny rozwój, aby mógł zmobilizować wszystkie siły, wymaga spełnienia wstępnego warunku: należy wyposażać jak najszybciej każdą jednostkę w «paszport życia», który pozwoli jej lepiej zrozumieć samą siebie, zrozumieć innych i w ten sposób uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu w społeczeństwie²⁹. Edukacja i prawo do niej jest zatem wyprowadzeniem człowieka ze stanów potencjalnych ku aktualnym, czyli uczynienie go dojrzałym i suwerennym podmiotem własnych decyzji, świadomym swych celów doczesnych (szczegół) i ostatecznych (życie przyszłe).

Podsumowanie

Wspomaganie człowieka w budowaniu jego nadziei jest propozycją dla wszystkich szczebli i etapów edukacji. Idea edukacji rozpościera się przez całe życie. Najpierw w rodzinie, a w większym stopniu na etapie edukacji podstawowej kształtuje się stosunek do nauki, który będzie trwał w ciągu całego życia. „Jaką postać i szatę przybierze edukacja? Czy dzisiejszy dzień ujawnia już jej możliwe, przyszłościowe związki z człowiekiem? I czy pomoże w wędrówce na szklaną górę człowieczeństwa? (...) Czy, jednym słowem, edukacja może być drogą człowieka? (...) Nie ma takiej pewności, ale człowiekowi niezbędna jest nadzieja – ta, że suchy pręt wypuści kwiaty³⁰. Na podstawie analizowanych tekstów można wysnuć wniosek, iż dzisiejsza edukacja bardziej przypomina produkcję nastawioną na rezultat, zamiast być przekazem nastawionym na owoc. Edukacja jest działaniem, którego nie można technicyzować. Żaden techniczny wynalazek, żadne uruchomienie wymyślnej maszyny nie dają się porównać z tym cudem, jakim może być dobrze wychowany dorosły człowiek, zdolny do odbycia podróży istnienia. Najważniejszym osiągnięciem jest rozwój człowieka, bardziej subtelny i mało widoczny, kiedy w społeczeństwie pojawia się wysoki poziom świadomości, troska o prawdę

²⁸ D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015, s. 337.

²⁹ *Raport dla UNESCO...*, dz. cyt., s. 79-80.

³⁰ T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 40.

połączona z tolerancją, troska o dobro zaprawiona wyrozumiałością dla osób, wierność sobie, zgodność między myślami a czynami, co wszyscy uznają za godny naśladowania model człowieczeństwa, który próbuje się urzeczywistniać³¹. W obliczu nieprzewidywalnych trudności edukacja może pomagać ludziom, organizacjom i systemom poprzez rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Może wspierać społeczności i instytucje oraz rozwijać takie cechy, jak: elastyczność, inteligencja i umiejętność reagowania na potrzeby – niezbędne do zmieniania społeczeństw i gospodarek. Posiadanie głębokiej wiedzy zawsze będzie ważne. Równie ważne, jak nauczenie się, jak powinniśmy się uczyć, jest to, byśmy potrafili wyciągać naukę ze wszystkiego, czego się uczymy. Sukcesu w edukacji nie osiąga się poprzez samo tylko odtwarzanie nabytej wiedzy, lecz dzięki uogólnianiu i twórczemu wykorzystaniu tej wiedzy w nowych sytuacjach. Doskonalenie poszczególnych dziedzin ludzkiego poznania jest zawsze dobrą podstawą dla pełnej i optymalnej aktualizacji całego człowieka. Człowiek tworzy koncepcję siebie samego, określa cele życiowe, hierarchię wartości, ma umiejętność samoopanowania i samokierowania w przeżywanych sytuacjach egzystencjalnych³². Szeroka wiedza o sobie i świecie ułatwia człowiekowi formułowanie adekwatnych celów, tworzenie alternatywnych programów oraz dostrzeganie dóbr i zastosowanie środków do realizacji tych programów. „Zatem wiara, że w przyszłości osiągnie się sukcesy w edukacji, że wiele od nas zależy, wpływa pozytywnie na zachowanie jednostki i grupy. (...) W spełnieniu nadziei kluczowe znaczenie ma silna wola – i mimo przeszkód – wytrwałość oraz hart ducha w działaniu. (...) Edukacja, to sztuka życia nadzieją”³³.

Bibliografia:

- Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, Wydawnictwo M, Kraków 2009.
- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005.

³¹ Por. Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011, s. 132-139.

³² Por. A. Schleicher, s. 40-46.

³³ J. Koziellecki, *Nadzieja – klucz do sztuki życia*, „Nauka” 2009 nr 2, s. 8-9.

- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, WAM, Kraków 2007.
- Delsol Ch., *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.
- Delsol Ch., *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2018.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, tłum. A. Górka, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 113-235.
- Frąckowiak T., *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Gerlach R., *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 2, s. 11-19.
- Grocholewski Z., *Wprowadzenie: Integralne wychowanie – dziełem wiarygodnych wychowawców*, w: (red.) S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opieła, A. Smagacz, *Drogowskazy wychowania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 21-24.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Antropologiczny punkt widzenia a poszukiwanie pedagogicznego sensu edukacji w społecznym dyskursie o edukacji*, w: (red.) M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010, s. 19-34.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, Pallottinum, Poznań 1998.
- Kłoczowski J. A., *Rekolekcje o nadziei*, Kraków, Wydawnictwo Znak 2005.
- Kozielecki J., *Nadzieja – klucz do sztuki życia*, „Nauka 2009 nr 2, s. 7-14.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: (red.) T. Jaworska, R. Leppert, *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 37-48.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, w: (red.) J. Gnitecki, J. Rutkowiak, *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Poznań 1999, s. 19-36.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Olbrycht K., *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, w: (red.) F. Adamski, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 11-18.
- Olbrycht K., *Kluczowe problemy wychowawcze w krajach postkomunistycznych*, w: (red.) K. Polak, B. Urban, *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 27-37.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Pieper J., *O miłości, nadziei i wierze*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2000.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Schleicher A., *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tłum. K. Kwiatosz, Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2019.
- Skarga B., *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Skrzydlewski P., *Prawo człowieka do edukacji*, w: (red.) P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, *Filozofia i edukacja*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005, s. 129-149.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.
- Wołoszyn S., *Czy luka edukacyjna i kulturowa jest nieuchronna?*, w: (red.) I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wydawniczy Ēlipsa, Warszawa 1998, s. 163-170.

Education as a hope to discover one’s self

The education processes taking place in the reality of today’s particular world are at the same time expected to contribute to the realization of a newly

designed future. The future is a chance and an opportunity, which needs to be filled with specific contents and values. The concept of 'education' applies not only to schooling or vocational training, the latter being important growth factors, but rather to a complete formation of a person. Therefore, the level and quality of education is an obvious prerequisite. Education is a continuous process of development of a human being, their knowledge and skills, but also their judgment and practical abilities. The intention is to integrate these objectives in the educational perspective, imposing a requirement to tend to one's humanity throughout one's life.

Keywords: person, education, values, formation, lifelong education.

Edukacja nadzieją na odnalezienie siebie

Procesy edukacyjne, które dokonują się w realiach konkretnego, współczesnego świata, mają jednocześnie przyczyniać się do realizacji nowego kształtu przyszłości. Przyszłość jest szansą i możliwością, które wypełniać trzeba określonymi treściami i wartościami. Pojęcie «edukacja» nie odnosi się tylko do oświaty lub kształcenia zawodowego, ważnych czynników rozwoju, ale do pełnej formacji osoby. Oczywistym warunkiem jest więc poziom i jakość edukacji. Edukacja jest bowiem ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej zdolności osądu i działania. Chodzi zatem o to, aby takie cele były wpisywane w edukacyjną perspektywę, które będą nakładać wymóg troszczenia się o swoje człowieczeństwo przez całe życie.

Słowa kluczowe: osoba, edukacja, wartości, formacja, edukacja przez całe życie.

Dagmara Ratajczak-Parzyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-8658-2915

Dydaktyka symbolu w praktyce kształcenia szkolnego

Wprowadzenie

Edukacja stara się podtrzymywać, co zastane, nie poddając tego krytycznej rewizji, a jednocześnie wykraczać ku temu, co nieznane. Kształcenie, które „wydarza się w spotkaniu z tym co inne”¹ postrzega ucznia jako byt znaczący, który doświadcza rzeczywistość. Rolą kształcenia jest nie tylko pozyskiwanie określonych umiejętności, ale także rozumienie znaczeń rzeczywistości oraz umożliwienie uczniowi wieloaspektowego doświadczenia rzeczywistości. Jednakże współczesny system edukacyjny nie zagłębia się w kształcenie „o ludzkim obliczu”². Co więcej, nie generuje fuzji pomiędzy światem symboli a sytuacją życiową człowieka. Fenomen kształcenia polega właściwie na tym, iż nie może być ono celem samym w sobie, ani też jego intencją nie jest wytworzenie produktu technicznego. To „pełna smaku przestrzeń pytania, która nie podlega metodycznemu, technicznemu planowaniu, czy prawom debaty społecznej. [...] Tworzy ją wrażliwość na poszukiwanie”³. Istotną rolę w tak rozumianym kształceniu może pełnić symbol.

Elementem kształcenia szkolnego, zgodnie z tradycją pedagogiki humanistycznej, są kompetencje hermeneutyczne. Dotyczą one nie tylko

¹ M. Przanowska, *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015 nr 2 (236), s. 45.

² B. Milerski, *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, „Ruch Pedagogiczny” 2011 z. 5-6, s. 5.

³ M. Przanowska, *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*, dz. cyt., s. 47-48.

umiejętności interpretowania egzystencji ludzkiej i życia społeczno-kulturowego, lecz również odczytywania wieloznaczności świata. Twierdzimy, że kompetencje hermeneutyczne mogą być kształtowane w toku edukacji szkolnej za pośrednictwem symboli.

Rozważania nad teoriami symbolicznymi zostały naszkicowane w głównej mierze na hermeneutycznych podwalinach nauki o symbolu. Wychodząc z założenia, iż symboliczne treści nie tylko roszczą sobie prawo w kulturze religii, ale ich miejsce wykracza poza doświadczenia wiary chrześcijańskiej. One osadzają się bowiem w kategoriach całościowej kultury i mogą odnosić się do symboliczno-dydaktycznych procesów uczenia się.

Współczesna dydaktyka powinna zmagać się z wieloznacznością języka, istotą kształcenia bądź wskazywać na humanistyczną koncepcję człowieka, zmierzającą w kierunku rozwoju jego wnętrza – duchowości. Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie specyficznego spojrzenia na dydaktykę, jej teorię i perspektywy praktyczne. Jest to wizja dydaktyki odwołującej się do rozumienia hermeneutycznego i nauki o symbolu. W dydaktyce tej nie tyle chodzi o przekazanie wiedzy o symbolach – to jest ważne, ale stanowi zaledwie etap wstępny. Istotne jest bowiem kształtowanie wrażliwości symbolicznej, umiejętności odkrywania wieloznaczności symboli i świata, a następnie – z tej perspektywy – interpretacji egzystencji ludzkiej. Jak piszą hermeneuci, symbol przydaje bytu i poszerza świadomość człowieka. Skoro tak jest, to może pełnić on również zasadnicze funkcje edukacyjne.

Dydaktyka symbolu w dyskursie pedagogiczno-religijnym

Z perspektywy pedagogiki religii zostały opracowane liczne koncepcje edukacji religijnej. Koncepcje te uwzględniają normatywność nauk teologicznych oraz humanistycznych i społecznych. Z tego względu mają walor poznawczy nie tylko z perspektywy nauczania religii, lecz również szeroko pojętej edukacji humanistycznej. Jedną z takich koncepcji jest dydaktyka symbolu, rozwijana od lat 80. XX w. głównie na gruncie niemieckojęzycznej pedagogiki religii⁴. Dydaktyka symbolu była wpisana w tradycję hermeneutyki klasycznej Friedricha Schleiermachersa, Wilhelma Diltheya, Martina Heideggera i Hansa-Georga Gadamera, a w zakresie teorii symbolu odnosiła

⁴ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2019, s. 229. Rozprawa napisana pod kierunkiem dra hab. prof. APS Bogusława Milerskiego oraz promotora pomocniczego dr Urszuli Markowskiej-Manista.

się do dokonań Paula Ricoeura i Paula Tillicha. Dydaktyką symbolu zajmowali się nie tylko katolicy, jak Hubertus Halbfas czy Georg Baudler, ale także protestanci, których czołową reprezentację stanowili Peter Biehl i Jürgen Heumann. Ich pracę dostrzec można we wspólnych badaniach G. Baudlera i P. Biehla, które zaowocowały wydaniem książki *Erfahrung – Symbol – Glaube* (*Doświadczenie – symbol – wiara*). Z pedagogicznego punktu widzenia jest to cenna perspektywa badawcza, gdyż zawiera nie tylko kwestie związane z edukacją religijną, lecz także dotyczy edukacji humanistycznej. Dydaktyka symbolu, łącząc edukację religijną z szerszą problematyką ogólnego kształcenia człowieka, wprowadziła do nauczania treści o charakterze symbolicznym⁵. Michael Meyer-Blank w dotychczasowej dydaktyce symbolu dostrzegł pewne niejasności, które zawarł w swej monografii *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik* (*Od symbolu do znaku. Dydaktyka symbolu i semiotyka*), co wywołało ponowne dyskusje w obszarze teorii dydaktyki symbolu. Wcześniejsze ujmowanie dydaktyki symbolu koncentrowało się w samym symbolu. W takim ujęciu treść przekazywana przez symbol wynikała z jego mocy i wewnętrznej siły. Nowa reinterpretacja odsłoniła nieco szerszy horyzont dydaktyki symbolu, podkreślając semiotyczną korektę, podmiotowość i komunikacyjny charakter procesu kształcenia. W polskojęzycznej literaturze przedmiotu odnotować można hermeneutyczną rekonstrukcję rozumienia dydaktyki symbolu, którą podkreśla Cyprian Rogowski⁶ i Bogusław Milerski⁷ (2011b, 2019). W niniejszym tekście nie tyle będziemy omawiali rodzimy dyskurs, ile przede wszystkim sięgniemy do materiałów źródłowych. Naszym celem jest ukazanie szerszego spektrum zastosowania dydaktyki symbolu w praktyce, w tym przedstawienie, mimo wewnętrznych różnicowań, dwóch nurtów dydaktyki symbolu: hermeneutyczno-ontologicznego i semiotyczno-komunikacyjnego.

Dydaktyka symbolu ożywiła zagadnienia marginalizowane w tradycyjnej edukacji szkolnej. Jednym z celów kształcenia ogólnego jest umiejętność

⁵ D. Ratajczak-Parzyńska, *Hermeneutyczno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu*, „Kultura i Wychowanie” 2014 nr 7 (1), s. 187-190.

⁶ C. Rogowski, *Koncepcje Katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.

⁷ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011; B. Milerski, *Symboldidaktik in empirischer Perspektive*, w: (red.) D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann, *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston 2019.

wieloaspektowego odczytywania rzeczywistości. Jest to równoznaczne z odrzuceniem prymatu dosłowności na rzecz wysiłku odczytywania wielu znaczeń. W tym kontekście kształcenie religijne i humanistyczne przyjmuje wymiar hermeneutyczny. Mając na uwadze swój profil teoretyczny stała się ona przykładem pedagogiki hermeneutycznej i humanistycznej. „Dydaktyka hermeneutyczna obejmuje proces nauki, jego początek i koniec. Zwieńczającym zadaniem jest regresyjne uświadomienie. W ten sposób nauczanie realizuje się w nieustannie powtarzających się wzajemnych oddziaływaniach polegających na absorpcji nowego, włączaniu go w całość istniejącego rozumienia, w nieustannym poruszaniu się do przodu i cofaniu się”⁸. Drogą owego uświadomienia jest proces rozumienia, i to nie tylko rozumienia czegoś względem człowieka zewnętrznego, np. tekstu, obrazu, symbolu, lecz również - za ich pośrednictwem - rozumienia własnego bytu i egzystencji. Takie ujęcie koresponduje z hermeneutyczną teorią symbolu⁹: „Wewnętrzne rzeczywistości są wyrażane przez symbol, ale człowiek przy tym musi iść od zewnątrz do wewnątrz”¹⁰. „Kto uczy się rozumienia symboli, idzie od zewnątrz do wewnątrz, od powierzchni do głębi, od łupiny do pestki”¹¹. Zanim jednak podejmie się refleksje związane z samą dydaktyką symbolu, zostanie zrekonstruowany problemowy kontekst symbolu. Stanowi to legitymizację dla konceptualizacji pedagogicznych.

Symbol i jego ontologia w ujęciu filozoficznym

Teoria symbolu przekonuje, iż odczytanie sensu rzeczywistości nie jest „z góry” dany, lecz jest ukryty w poznaniu dosłownym i znakowym. Cechą symboli jest nadwyżka znaczeń (nadznaczeń), która otwiera człowieka na wieloznaczność rzeczywistości.

Symbole jako wieloznaczne znaki pełnią istotną rolę w określonym obszarze kulturowym. Generują wewnętrzne doświadczenia, przeżycia, budują międzyludzkie więzi, co prowadzi do tworzenia komunikacyjnego społeczeństwa. Stanowią znaczący środek wyrażania emocji, myśli, ekspresji,

⁸ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 99.

⁹ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej, dz. cyt., s. III.

¹⁰ B. Möring-Plath, *Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religionspädagogisches Symbolkonzept*, LIT Verlag, Münster 2001, s. 32.

¹¹ H. Halbfas, *Lehrerhandbuch für das 3. Schuljahr*, Patmos Verlag, Ostfildern 1996, s. 96.

kreując intelekt i wyobraźnię ku temu, czego nie da się bezpośrednio wyrazić, zinterpretować. Nakreślenie pojęcia symbolu z jednej strony nie wymaga dużo szczegółowych określeń, gdyż samo w sobie stanowi pewną treść symboliczną. Z drugiej zaś strony domaga się gruntownych badań, bowiem w nim ukryta jest głębia człowieka. Nieustanna potrzeba symbolizacji jest elementarną, nieodłączną potrzebą ludzką. Egzystencjalnym składnikiem ludzkiego bycia. W tym kontekście, symbole jawią się jako specyficzna forma językowa, która może być odczytywana w sposób wieloznaczny. Poprzez to korespondują one z rzeczywistością niewidzialną, pozwalając doświadczać to, co jest niewyraźne. Ich nieokreśloność wiąże się z obfitością znaczeniową. Ów świat znaczeń jest zależny od działań, doświadczeń ludzkich, czy też sztyfów kulturowych. Treści znaczenia mogą ulegać ciągłym przemianom, nie są jednowymiarowym ciągiem, niezmienną formą, bowiem przybierają postać symboli, w których uwidacznia się znaczenie, które „wypełnione jest treścią rozumienia czegoś jako czegoś”¹². Stąd też symbole jako tajemnicze istoty prowokują do twórczej interpretacji. Ich możliwości interpretacyjne zasadniczo związane z bogactwem odniesień, rodzą się z doświadczeń jednostki.

Wiemy już, iż zrozumienie rzeczywistości, która jest wielowarstwowa w swych znaczeniach, dokonuje się za pośrednictwem symboli. Stanowią one klucz do zrozumienia owej wieloznaczeniowej złożoności. W tym sensie posiadają istotny potencjał edukacyjny. Są instancją pośredniczenia pomiędzy tym, co świadome i nieświadome, przedmiotowe i duchowe, widzialne i niewidzialne, konkretne i ogólne, oddzielone i całe. Doświadczamy tutaj znaczącej kwestii, mianowicie symbol nie jest symbolem „czegoś” innego, lecz symbol jest symbolem „z czegoś”. Co oznacza, splatające się ze sobą dwie odmienne rzeczywistości, które stają się jednością. Tu symbol tkwi w epicentrum przekazu wewnętrznych wydarzeń bytu ludzkiego i okazuje się właściwym transformatorem pomiędzy doświadczeniem immanentnym i transcendentnym. Przy czym symbole wyznaczają początek procesu krystalizacji przeżyć wewnętrznych. Stają się punktem zwrotnym wewnętrznego przeobrażenia, instancją pośredniczącą pomiędzy duchem a materią¹³.

P. Ricoeur w swej teorii symbolu zawarł językową, filozoficzną i hermeneutyczną koncepcję, która jest najintensywniej recypowana w pedagogice

¹² K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: (red.) S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 30.

¹³ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, München 2011, s. 122-123.

religii. Koncepcja ta co prawda sięga do psychoanalizy, lecz właściwie jej wymiar nie mieści się w strukturach psychoanalitycznych. Odnosił on pierwotnie hermeneutykę do interpretacji symboli, to znaczy do wyjaśniania wyrażen z podwójnym sensem. W konfrontacji z hermeneutyką P. Ricoeura symbol jest kognitywnym fenomenem, który uruchamia interpretację: „Symbol jest obecny tam, gdzie język produkuje znaki różnego stopnia, w których sens nie zadawała się tym, by coś oznaczać, lecz określa inny sens, do którego można dotrzeć tylko w i za pomocą jego ukierunkowania”¹⁴. P. Ricoeur ujmując symbol jako „region o podwójnym znaczeniu, w którym w jednym bezpośrednim sensie otwiera się drugi i jednocześnie skrywa. Ta dwuznaczność prowokuje do interpretacji”¹⁵. W ujęciu specyfiki koncepcji symbolu Tillicha zasadniczą rolę odgrywa opracowana przez niego nauka o korelacji i metafizyczna ontologia, „której podstawowym wyznacznikiem było przekonanie o partycypacji bytu w samym bycie i istnieniu analogii struktur ontycznych (tzw. analogia ontis). Z tej perspektywy Tillich udowodnił, że analiza struktur egzystencjalnych może rzucać nowe światło na poznanie rzeczywistości transcendentnej, a interpretacja śladów transcendencji pozwala rozjaśniać kwestie ontyczne i egzystencjalne człowieka. Analogie pomiędzy transcendentnymi i immanentnymi (doczesnymi) strukturami ontycznymi oraz sama partycypacja ontyczna człowieka w rzeczywistości transcendentnej nie podlega jednak bezpośredniemu poznaniu. Ona została zaszyfrowana w języku symboli i mitów, które podlegają ontologicznej i egzystencjalnej interpretacji. Symbol jest kluczem do poznania bytu ludzkiego. Tillich był przekonany, że symbole są nierozzerwalnie związane z problematyką interpretacji. Hermeneutyka symboli stanowi drogę odkrywania ich znaczeń. Symboli nie można dowolnie zastąpić innymi pojęciami, nie można ich zredukować do racjonalnych pojęć teologicznych. Zostają zrodzone z „kolektywnej podświadomości”¹⁶, a obumierają, gdy nie znajdują już uznania w społeczeństwie”¹⁷. Z dotychczasowych rozważań wynika, że symbole skazane są na coraz to nowe interpretacje. Co więcej, poprzedzają ją.

¹⁴ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Verlag CMZ, Rheinbach 2002, s. 20.

¹⁵ P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, w: (red.) P. Biehl, G. Baudler *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundwagen der Religionsunterrichts*, Haag + Herchen Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1980, s. 73.

¹⁶ Tamże, s. 58.

¹⁷ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 105.

H. Halbfas przekłada inny punkt widzenia. Bogactwo języka symboli nie leży w procesie interpretacji, ile jest zakorzenione wewnętrznej, niewidzialnej sferze człowieka. A nadawanie znaczeń symbolom odbywa się nieświadomie. Oczywiście interpretacja jest istotna. Jednakże nauczania symboli nie da się wyszkolić. Znaczące staje się rozwinięcie i obudzenie w człowieku wewnętrznego zmysłu symbolicznego, który odsłania prymarne znaczenia. W tym kontekście symbol jako język duszy nie podlega racjonalnemu podejściu. „Jak tylko zaczyna się racjonalnie definiować, ustępuję to, co z duszy, co żywotne-wewnętrzne, pozostają tylko łupiny”¹⁸. Dzieje się tak dlatego, ponieważ symbole nie mogą być wytwarzane w sposób świadomy. Treści symboliczne stanowią pewien zbiór znaczeń, które nie da się jednoznacznie zdefiniować. Racjonalne ustalenie ścisłego znaczenia spowodowałoby zredukowanie symbolu do jednoznacznego znaku. Symbole sprzeciwiają się takim próbom ich ograniczenia, bowiem ich prawdziwa natura przekracza przedmiotową rzeczywistość.

Dydaktyka symbolu w praktyce

Dydaktyka symbolu jako teoria postuluje zastosowanie symbolu w praktyce edukacyjnej. Prymarnym interesem były aplikacje pedagogiczno-religijne. Należy jednak podkreślić, że klasycy dydaktyki symbolu wpisywali ją również w ramy pedagogiki humanistycznej i hermeneutycznej. Stąd też ich koncepcje mają znacznie szersze spektrum zastosowań w praktyce kształcenia szkolnego¹⁹.

W dydaktyce symbolu opracowano dwa odmienne założenia teoretyczne, dotyczące odczytywania i nadawania znaczeń, a mianowicie hermeneutyczno-ontologiczne i semiotyczno-komunikacyjne. W nurcie hermeneutyczno-ontologicznym symbol nie jest znakiem. Odczytywanie znaczeń (nadznaczeń) rzeczywistości dokonuje się w kontekście ontologii symbolu. Znaczenia nadawane są w sposób nieświadomy. Co więcej, generowane są głosem samego symbolu w rzeczywistości symbolizowanej. Mimo że, proces ten nie odbywa się w milczeniu, tylko w procesach komunikacyjnych, to i tak implikuje on sam z siebie proces odkrywania i nadawania znaczeń. W nurcie semiotyczno-komunikacyjnym odczytywanie znaczeń (nadznaczeń) rzeczywistości urzeczywistnia się w procesie komunikacji znaków. W ontologicznej dydaktyce symbolu jest pomijana podmiotowość

¹⁸ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, dz. cyt., s. 86.

¹⁹ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 128.

uczących się. Zaś w perspektywie semiotycznej proces uczenia się przybiera postać komunikacji, w której zarówno symbole, jak i podmioty partycypują w przekazywaniu treści. Rolą nauczyciela jest skoncentrowanie się na procesie symbolizacji i dostrzeżenie symbolu w tych dwóch odmiennych uzasadnieniach teoretycznych dydaktyki symbolu. Ponadto symbol rozumiany jako kategoria dydaktyczna, widziany przez pryzmat tych dwóch koncepcji, może stać się kategorią teorii ogólnego kształcenia humanistycznego. A to oznacza, iż zarówno symbol rozumiany w perspektywie ontologicznej, jak i wykorzystany w praktyce semiotycznej odnosi się nie tylko do edukacji religijnej, lecz również humanistycznej. Zauważmy, iż dydaktyka symbolu skupiając w sobie odmienne perspektywy ma na celu całościowe postrzeganie języka symboli. A co za tym idzie osiągnięcie w procesie kształcenia dojrzałości rozumianej jako „zwieńczenie edukacji [...] związanej z umiejętnością wieloaspektowego, symbolicznego odczytywania rzeczywistości”²⁰. Przedstawione koncepcje łączy wspólna idea. Mianowicie, wprowadzenie symboli do zajęć lekcyjnych nie jest celem samym w sobie, „lecz służy wykładni egzystencji i jest krokiem naprzód, aby życie autentycznie przeżyć”²¹. W tym sensie dydaktyka symbolu staje się kluczem do rozumienia egzystencjalnych i społecznych zagadnień. Potrafi przebić się do wewnętrznego wymiaru człowieczego bytu, fundując sensy. Owe sensy stanowią swoistą egzystencjalną kategorię edukacyjną, w której to uczniowie umiejscawiają biograficznie swoją indywidualną przestrzeń życia. Odsłonięcie tego sensu dokonuje się poprzez wyćwiczenie z symbolami. Dlatego też dydaktyka symbolu staje się formą pośredniczenia, bowiem „postrzega w symbolach stworzonych przez samych uczących się doświadczenia, pragnienia i potrzeby, które w nich się skondensowały”²².

Dla H. Halbfasa rozstrzygające staje się wprowadzenie dydaktyki symbolu na wczesnych etapach edukacji. Oznacza to, iż otwarcie dostępu do symbolu należy wprowadzać do praktyki edukacyjnej już w wieku przedszkolnym. W ten sposób umiejętności symboliczne mogą stać się od najmłodszych lat człowieka fundamentem jego rozwoju. Dzięki temu uczeń jest gotowy do przyjęcia symbolu i potrafi odczytywać ukryte w nim sensy i znaczenia. Odkrywa wewnętrzny potencjał symbolu. I nie chodzi

²⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 166.

²¹ C. Rogowski, *Koncepcje Katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 127.

²² P. Biehl, *Symboldidaktik*, w: (red.) N. Mette, F. Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik, Band 2.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 2001, s. 2078 i n.

tutaj o kognitywne zajmowanie się z symbolami, ale o całościowe podejście do symboli. W tym kontekście ćwiczenia symboliczne w trakcie edukacji powinny obejmować „działanie, opowiadanie, bawienie się, pracowanie i świętowanie, tekst i obraz”²³. Ten całościowy proces przyczynia się do tego, iż uczniowie rozwijają sens symbolu i odczytują ukryte w nim znaczenia. Według H. Halbfasa rozwija się przy tym emocjonalna relacja, intuicja wobec symbolu, lub mówiąc metaforycznie „trzecie oko”, które jako „organ” czyni niewidzialne widzialnym²⁴. Dydaktyka symbolu jako „trzecie oko” przyczynia się do rozumienia symboli przez współczesnego człowieka, który powinien nauczyć się ujmować „transcendującą rzeczywistość”. Posiadanie „trzeciego oka” nie polega na racjonalnej interpretacji, ale na manifestacji metazmysłowego sensu. Ów sens powoduje umiejętność w obchodzeniu się z symbolami. Aby uwrażliwić uczniów do komunikacji z symbolami, fundamentalne staje się specjalna kultura szkoły. Jak podaje H. Halbfas przykładem mogą stanowić placówki Montessori. To w nich ujawnia się „kultura uwrażliwiania zmysłów i dostrzegania ukrytego sensu”²⁵. W tym znaczeniu istotną rolę odgrywa wprowadzenie do zajęć języka symbolicznego, wyposażonego w kulturowe i społeczne doświadczenia. Należy skonstatować, iż pośredniczenie w przekazywaniu symbolicznego sensu powiedzie się tylko wtedy, gdy dydaktyk okaże zaangażowanie „w taką praktykę dydaktyczną, która będzie oddawała głos mowie samych symboli”²⁶. Fundamentalne jest zrozumienie, aby „nie mówić o symbolach, lecz mówić symbolicznie, zmusić symbol, by sam mówił”²⁷. Podkreślmy, nauczyciel ma otworzyć dostęp do symbolu poprzez obudzenie w uczniu zmysłu symbolicznego. W ten sposób uczeń jest zdolny do komunikowania się za pośrednictwem symboli. Pierwszoplanowym zadaniem zdaje się wprowadzenie nauczycieli w świat symboliczny. Dokonuje się to poprzez kursy skierowane do samych pedagogów. Niezbędne staje się również całościowy styl nauczania. Nadmienmy raz jeszcze, szkolna aplikacja dydaktyki symbolu ma sens tylko wtedy, jeśli nauczycielowi nie brakuje owego „trzeciego oka”.

²³ H. Halbfas, *Was heisst Symboldidaktik*, w: (red.), P. Biehl, *Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 1.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 1985, s. 296.

²⁴ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, München 2011.

²⁵ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 122.

²⁶ Tamże.

²⁷ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, dz. cyt., s. 128.

Celem pracy lekcyjnej dydaktyki symbolu nie jest ograniczenie się do werbalnego przekazu treści, ale jest drogą umożliwiającą uczniom wypracowanie własnej samoświadomości wobec symbolicznego sensu świata. W takiej perspektywie staje się ona nie tylko formą nauczania, która odnosi się do klasy szkolnej. Zyskując wymiar inscenizacji w kontakcie z symbolami, wykracza poza miejsce nauczania. Inszenizacje te przybierają postać interakcji, procesów komunikacyjnych. Nadmienmy, iż w dydaktyce symbolu od samego początku, kształtowanie procesów uczenia dokonuje się w kontekście interakcji. W tym sensie proces kształcenia symbolicznych treści należy rozumieć jako proces komunikacji. W procesie symboliczno-komunikacyjnym wyjątkową rolę odgrywają dwa aspekty, mianowicie aspekt treści i aspekt relacji. Te dwa aspekty procesu komunikacji niosą nie tyle samą treść, ile wiadomość o relacjach w społecznych interakcjach. Podczas lekcji nie tylko coś jest nauczane i przyswajane. Treść zajęć dokonuje się w określonych relacjach pomiędzy członkami grupy klasowej. Treść ta może być tylko wtedy odbierana, gdy relacja uczestników komunikacji pomiędzy sobą nie jest zakłócona. Pod tym względem kształt relacji partycypuje wzmocnieniu bądź osłabianiu w przekazaniu treści. Co więcej, aspekt relacji może mieć dużo większe znaczenie niż aspekt treści²⁸.

Pedagog, inscenizując kontakt z symbolami podejmuje działania oparte na dydaktycznej aranżacji. Proces uczenia się nie powinien prowadzić do schematyczności. Dlatego też dobry dydaktyk opiera się na przedstawianiu inscenizacji. Ilustracją może być symbol chleba i doświadczenie głodu. Uczniowie doświadczają głód, rezygnując z pożywienia. Chleb jako jedyny pokarm. Uczniowie „dotykają, czują, dzielą i smakują świeży chleb podczas wspólnego posiłku”²⁹. Interpretują jakie znaczenie ma chleb dla nich i dla głodnych ludzi. Poprzez oddziaływanie symbolu na doświadczenia ludzkie można dostrzec wewnętrzną przemianę zachodzącą w uczniu, który otwiera się na możliwość antycypacji czegoś nowego. Na przykład, podczas pracy z kolażem („Chleb jest dla mnie jak...” czy „Chleb jako pożywienie”) uczniowie dostrzegają, że chleb to coś więcej niż tylko podstawowy artykuł spożywczy. Innym przykładem może być symbol dłoń. Poprzez oddziaływanie ambiwalentne symbole mogą ożywić i dodawać komuś odwagi, jednocześnie blokować i wzbudzić w nim uczucie strachu. W ten sposób uczniowie postrzegają wieloznaczność symbolu. Dłoń może symbolizować „władzę

²⁸ P. Biehl, *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 1999, s. 81-85.

²⁹ Tamże, s. 106.

i kreatywność, może wyrażać zainteresowanie, zrozumienie, porozumienie, schronienie, ale też zagrożenie i zniszczenie”³⁰. Przy planowaniu zajęć z dydaktyki symbolu należy uwzględnić, iż symbole dysponują paletą odcieni, które dają szerokie możliwości znaczeń i interpretacji. Symbol prowadzi od jednego znaczenia do drugiego i przenosi do głębszych wymiarów rzeczywistości. Ten cel należy osiągnąć w toku zajęć lekcyjnych. Poprzez bezpośredni kontakt z symbolem otwiera się dostęp do głębszych (religijnych) wymiarów ludzkiego doświadczenia. Jednym z takich doświadczeń jest fragmentaryczny i kruchy charakter ludzkiego życia i jego transcendentalne odniesienie. Ukazać to można w ćwiczeniu polegającym na tym, że uczniowie przedstawiają swoje życie jako drogę lub rzekę. Problemem staje się fragmentaryczność życia. Uczniowie dostrzegają, że życie staje się fragmentem, którego nie da się w całości uchwycić³¹.

W świetle powyższego „symbole szyfrują nie tylko doświadczenia religijne, ale także egzystencjalne. Pokazują ontologiczną strukturę ludzkiej egzystencji”³². Przekaz egzystencjalny związany z transcendentalnym odniesieniem, powinien być zakorzeniony w biograficznym doświadczeniu. Dzięki doświadczeniu symbolicznemu człowiek otwiera się na możliwość antycypacji czegoś nowego. Symbole zatem implikują aspekt zmiany w procesie dydaktycznym. Aspekt zmiany ma wpływ na postrzeganie przekazanej treści w dydaktyczno-symbolicznych procesach uczenia się. W tym sensie symbole powiązane z ambiwalentnością, otwierają ucznia na nowe możliwości rozumienia własnej egzystencji i świata zewnętrznego. A połączone ze świadomością interpretatora, odsłaniają rzeczywistość niewidzialną dla racjonalnego poznania. Oznacza to, iż w nabywaniu takiego potencjału edukacyjnego, implikują same z siebie dydaktykę.

Odnosząc się do powyższych kwestii można stwierdzić, że praktyka dydaktyki symbolu postuluje wagę komunikacji pomiędzy uczestnikami lekcji a symbolem. W procesie kształcenia podmiot, grupa i symbol stanowią siłę napędową, która pozwala wyrażać egzystencjalne doświadczenia. To właśnie symboliczny kontakt w procesie komunikacji powoduje odrodzenie tych doświadczeń, które wypełnione są nowymi znaczeniami. Uczniowie

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 106-107.

³² B. Milerski, *Symboldidaktik in empirischer Perspektive*, w: (red.) D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann, *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston 2019, s. 434.

w dydaktyczno-symbolicznych procesach uczenia się odkrywają symbole własnego życia, o których mogą powiedzieć – to jestem ja. Komunikując się, inicjują projekty, wymieniają swoje spostrzeżenia i doświadczenia, omawiają swoje prezentacje, filmują, fotografują, formują rzeźby, komponują muzykę. Pedagog w tych procesach uczenia i kształcenia przyjmuje rolę uczącego się. Ingeruje on w przebieg zdarzeń tylko by udzielić wsparcia i inspiracji, zachowując przy tym tematyczną ciągłość przedstawienia. Nie jest w stanie zaplanować, w jako sposób uczniowie będą odczytywać znaczenie symbolu. Dlatego też zajęcia lekcyjne powinny dać swobodę działania. Można ująć, że sama lekcja choć gruntownie przygotowana, staje się niezwykle kreatywnym aktem. Co więcej, „stanowi specyficzny eksperyment dydaktyczny, w którym procesy uczenia się zależą od inscenizacji i kontaktu z symbolem”³³. Wiemy już, że celem lekcji nie jest nauka o symbolach, lecz inscenizacja symboli. Znaczy to, że dobry dydaktyk nie uznaje lekcji o symbolach, lecz inscenizuje kontakt z symbolami.

Przy planowaniu zajęć, nauczyciel uwzględnia szeroko zakrojone impulsy w postaci zróżnicowanych pytań. Pytania stawiane z perspektywy podmiotu i treści postrzegają symbole na polu doświadczeń życiowych. I tak na przykład: Do jakich doświadczeń kluczowych można odnieść symbol?, Jakie miejsce ma symbol w życiu codziennym danej jednostki?, W jaki sposób symbol określa potrzeby, doświadczenia, zainteresowania, obawy, nadzieje, znaczenia dzieci i młodzieży?, W jaki sposób symbol może przyczynić się do lepszego zrozumienia aktualnej sytuacji?³⁴ Odpowiedź na te pytania stanowi warunek realizacji kształcenia symbolicznego. Zadaniem kształcenia szkolnego winno być wspieranie rozumienia symboli dzieci młodzieży. I to zarówno w rozwoju ich wrażliwości, jak i myślenia symbolicznego. Zaś dojrzałość, która jest zwieńczeniem edukacji, przyczynia się do całościowego i krytycznego odczytywania wielości znaczeń. W całych tych rozważaniach chodzi o to, by kształcenie symboliczne nie uległo redukcji do tematyczno-symbolicznego werbalizmu. Istotą kształcenia symboli nie jest wiedza o nich, ile poznawanie, dowiadywanie się, odczytywanie i odkrywanie zawartych w nich treści.

Powtórzmy H. Halbfas koncentrował się na samym symbolu, podkreślając jego wymiar ontologiczny. W takim ujęciu treść przekazywana przez

³³ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 125.

³⁴ P. Biehl, *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, dz. cyt., s. 116-122.

symbol wynikała z jego wewnętrznej mocy. Z kolei Biehl potencjał nadawania sensu symbolu budował na fundamencie „integracyjnej hermeneutyki”³⁵ symbolu P. Ricoeura. Mimo że włączył do dydaktyki symbolu aspekty komunikacyjne, to jednak akcentował konstytucję znaczenia symbolu mocą jego samego. Z kolei M. Meyer-Blanck dokonał semiotycznej rewizji dydaktyki symbolu, akcentując „znaczenie podmiotowości w kształceniu i komunikacyjny charakter samego procesu kształcenia”³⁶. Oznacza to, że w takim modelu proces kształcenia rozumiany jest jako proces komunikacji, w którym podmiot bierze czynny udział w przekazywaniu treści. W koncepcji semiotycznej, rozumienie treści symbolicznych przebiega od symbolu do znaku. W takiej perspektywie symbole stają się komunikowanymi znakami. Powyższa myśl wskazuje, iż symboli nie należy postrzegać jako bytów naładowanych siłą nich samych, lecz jak każdy inny znak zachodzący w różnych relacjach.

Podstawowym zadaniem zrewidowanej dydaktyki symbolu jest porozumienie podmiotów uczestniczących w procesie symbolizacji. Jej celem jest semiotycznie koncipowana hermeneutyka symbolizacji a nie traktowana ontologicznie hermeneutyka symbolu. Tak postrzegana hermeneutyka zawiera bogactwo kodowań i konotacji w komunikacji. Nie chodzi więc zatem o ukazanie ukrytego bogactwa symboli³⁷. Semiotyczna myśl dydaktyczna przeciwstawia się archetypicznej tendencji ontologizacji. Co więcej, dydaktyka symbolu zrewidowana na bazie semiotyki, przyczynia się do dydaktycznego rozpuszczenia resztek ontologizacji³⁸. Dlatego też M. Meyer-Blanck zawarł trzy podstawowe wyznaczniki, dotyczące postępowania z symbolami podczas lekcji. Po pierwsze, symbole należy projektować jako znaki konwencjonalne, które uczestniczą w skodyfikowanym języku. Po drugie, należy odkrywać różne symboliczne kodowanie znaków. Po trzecie, należy uwzględnić relacyjną naturę znaku. Zauważmy, iż w hermeneutyce w przeciwieństwie do semiotyki nie buduje się teorii konwencji znaków. „Język to głos istnienia, a prawda to odkrywanie się istnienia za pomocą

³⁵ P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 73.

³⁶ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 145.

³⁷ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, dz. cyt., s. 97.

³⁸ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik*, w: (red.) B. Dressler, M. Meyer-Blanck, *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, LIT Verlag, Münster 1998, s. 14-15.

języka”³⁹. Semiotyczne podejście do dydaktyki symbolu nie oznacza zamiany słowa symbol na znak. Chodzi o to, „aby do przekazywania symboli wykorzystać dydaktyczny potencjał semiotycznego myślenia”⁴⁰.

Konkluzje

Rolą kształcenia nie jest bowiem tylko zdobywanie wymiernych kompetencji, ale także umożliwienie uczniowi wieloaspektowego doświadczenia rzeczywistości oraz rozumienia własnej egzystencji i świata zewnętrznego. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa symbol oraz wrażliwość symboliczna uczniów i nauczycieli. We współczesnej pedagogice nie neguje się nadnaznaczenia symbolu i odczytywania znaczeń symbolicznych z perspektywy symbolizowanej rzeczywistości, jednak podkreśla się rolę procesów komunikacyjnych w odkrywaniu i nadawaniu znaczeń. Symbole w dydaktyce szkolnej odgrywają rolę pomostu. To znaczy budują most z danym tematem. W ten sposób uczeń jest zdolny do wyrażania swoich uczuć, emocji. Dokonuje interpretacji. Koncepcja dydaktyki symbolu wskazuje na odmienne perspektywy poznawcze, mianowicie hermeneutyczno-ontologiczną i semiotyczno-komunikacyjną. Te dwa uzasadnienia teoretyczne implikują zróżnicowane praktyki dydaktyczne. Jednakże łączy je jedno. Są alternatywą wobec nieumiejętności współczesnego człowieka w obchodzeniu się z symbolem. Zwracając na cel pracy z symbolami należy wspomnieć o intencjach ku czemu to wszystko służy. Obecne braki językowe uczniów, jak i samych pedagogów mogą zostać częściowo uzupełnione poprzez użyczenie języka symbolicznego, poprawiając zdolność wysławiania się. Symbol rozumiany jako kategoria dydaktyczna może stanowić uzupełniającą perspektywę w ramach kształcenia szkolnego. Perspektywa ta umożliwia odczytywanie ukrytych znaczeń określających ludzką egzystencję.

Symbol w procesie kształcenia wymaga innej kultury nauczania, w której treści symboliczne występują w roli współgracza. Dzięki formom komunikacji symbolicznej pobudzona zostaje zdolność symbolizowania jako rodzaju interpretacji i kwalifikacji nie tylko zdarzeń zewnętrznych, ale również własnych doświadczeń biograficznych. Symbole pomagają wyrażać społeczne sytuacje, także społeczne konflikty, dając zarazem możliwość przepracowania wynikających z nich dylematów. Nade wszystko stanowią jednak

³⁹ Tamże, s. 95-96.

⁴⁰ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, dz. cyt., s. 174.

klucz do głębszego rozumienia zagadnień egzystencjalnych, indywidualnej tożsamości i poznania samego siebie⁴¹.

Bibliografia:

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: (red.) S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Biehl P., *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, w: (red.) P. Biehl, G. Baudler, *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundwagen der Religionsunterrichts*, Haag + Herchen Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1980.
- Biehl P., *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Biehl P., *Symboldidaktik*, w: (red.) N. Mette, F. Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik, Band 2.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Halbfas H., *Was heisst Symboldidaktik*, w: (red.), P. Biehl, *Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 1.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 1985.
- Halbfas H., *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, München 2011.
- Meyer-Blanck M., *Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik*, w: (red.) B. Dressler, M. Meyer-Blanck, *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, LIT Verlag, Münster 1998.
- Meyer-Blanck M., *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Verlag CMZ, Rheinbach 2002.
- Milerski B., *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, z. 5-6.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Symboldidaktik in empirischer Perspektive*, w: (red.) D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann, *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston 2019.
- Möring-Plath B., *Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religionspädagogisches Symbolkonzept*, LIT Verlag, Münster 2011.

⁴¹ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 231.

- Przanowska M., *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcyjizm hermeneutyki kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015 nr 2 (236).
- Ratajczak-Parzyńska D., *Hermeneutyczno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu*, „Kultura i Wychowanie” 2014 nr 7 (1), s. 187-190.
- Ratajczak-Parzyńska D., *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2019.
- Rogowski C., *Koncepcje Katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
-

Didactics of the symbol in the practice of school education

The purpose of this text is to present a specific view on didactics, its theories and practical perspectives. The author intends to show theoretical considerations describing the issue of the symbol in teaching in the scope of educational tasks in a contemporary school. The implementation of this aim requires the reconstruction of the basic determinants of the symbol itself and its ontological approach to the didactics of the symbol. I am convinced that the symbol can become a category of humanistic theory for general education, showing its implementation capabilities.

Keywords: symbol didactics, symbol, sign, studies, education.

Dydaktyka symbolu w praktyce kształcenia szkolnego

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie specyficznego spojrzenia na dydaktykę, jej teorie i perspektywy praktyczne. Intencją autora jest ukazanie teoretycznych rozważań, opisujących zagadnienie symbolu w dydaktyce w zakresie zadań edukacyjnych szkoły współczesnej. Realizacja takiego celu wymaga zrekonstruowania podstawowych wyznaczników samego symbolu i jego ontologicznego ujęcia w perspektywie dydaktyki symbolu. Wyrażam przekonanie, że symbol może stać się kategorią humanistycznej teorii kształcenia ogólnego, ukazując jego możliwości realizacyjne.

Słowa kluczowe: dydaktyka symbolu, symbol, znak, kształcenie, edukacja.

Agata Marciniak

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-4464-5612

Wprowadzenie do erystyki dla pedagogów – *Logos*¹. Poprawność formalna argumentu

Wstęp

Komunikacja międzyludzka stanowi niezwykle złożoną przestrzeń. Nie ogranicza się bowiem wyłącznie do transferu informacji między jednostkami czy grupami osób, lecz zachodzą w niej również mechanizmy szeroko pojętego wpływu, w tym emocjonalnego. Poprzez komunikaty werbalne i/lub niewerbalne, chcąc nie chcąc, oddziałujemy na sferę intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną słuchaczy, a jako odbiorcy, sami tego typu oddziaływaniom podlegamy. Wypowiedzi perswazyjne mogą być formułowane w sposób zupełnie świadomy, celem zmiany emocjonalnego nastawienia, poglądu czy zachowania jednostki, z którą dyskutujemy, modelując je w taki sposób, jaki nam odpowiada. Często jednak perswazję stosujemy zupełnie intuicyjnie i w dużej mierze nieświadomie.

Praca pedagoga – bez względu na to, w jakim obszarze nie byłaby realizowana – zawsze ma postać relacji z drugim człowiekiem. W związku z tym relacyjnym charakterem, z jednej strony, wychowując, nauczając, wspierając, animując, resocjalizując czy towarzysząc, pozostawiamy ślad w cudzej egzystencji, z drugiej strony, jako wychowawcy, nauczyciele, terapeuci, animatorzy, specjaliści z zakresu resocjalizacji, opiekunowie, doznajemy zmian we własnym życiu. Odpowiedzialność, jaka wiąże się z zawodem pedagoga, z konieczności nakłada na nas obowiązek zdobycia wiedzy i umiejętności

¹ Niniejszy artykuł powstał na bazie mojej rozprawy doktorskiej (A. Marciniak., *Analiza chwytów erystycznych w trzech Dialogach Platona: Protagorasie, Gorgiaszu i Teajecie*, promotor: prof. zw. dr hab. Andrzej Indrzejczak, data obrony: 05. 2019 r.) i zawiera obszernie fragmenty wspomnianego tekstu naukowego.

z zakresu rozpoznawania, formułowania i odpierania komunikatów perswazyjnych. Odpowiednich narzędzi dostarcza tutaj erystyka.

Erystyka sama w sobie nie posiada negatywnych czy pozytywnych konotacji. Pełni funkcję organonu, ujmując w całość szereg technik, które są użyteczne podczas prowadzenia dyskusji. Wyłącznie od intencji jednostki sięgającej po te narzędzia zależy czy wysunięta przez nią argumentacja będzie dla odbiorcy szkodliwa, czy też korzystna.

Biorąc to wszystko pod uwagę, chciałabym, aby niniejszy artykuł stanowił pierwszą część cyklu, w ramach którego przybliżę pedagogom treści kluczowe z punktu widzenia erystyki. Nawiązując do myśli Arystotelesa, w niniejszym tekście skoncentruję się na tych technikach z dominantą *logosu*, które związane są ściśle z formalną strukturą argumentu.

Ustalenia terminologiczne

Zarówno w stworzonych przez wybitnych myślicieli filozofii starożytnej Grecji – takich jak Prodikos z Keos, Gorgiasz, Koraks, Tezjasz, Platon czy Arystoteles – dziełach odnoszących się do problematyki dobrej, poprawnej czy też przekonującej argumentacji, jak i w kluczowych pracach uczonych zajmujących się psychologią społeczną, logiką nieformalną, teorią argumentacji czy teorią manipulacji, przytaczanych jest zwykle pięć pojęć: „perswazja”, „dialektyka”, „retoryka”, „erystyka” oraz „sofistyka”. Problem w tym, że brak jest precyzyjnych ustaleń definicyjnych, w związku z czym, różni autorzy różnie owe terminy pojmują, czasem decydując się na dość nieczytelne wyjaśnienia, czasami zaś traktując niektóre z nich niemalże synonimicznie, jak chociażby retorykę i erystykę. Na potrzeby niniejszego artykułu konieczne jest natomiast przyjęcie pewnych rozstrzygnięć terminologicznych. Stąd, opierając się o analizę poglądów Platona² i Arystotelesa³ oraz biorąc pod uwagę ujęcia zaproponowane przez Jana I. M. Bocheńskiego oraz Krzysztofa Szymanka, postrzegając je jako najpełniejsze i najtrafniejsze podejścia do interesującej nas problematyki, zdecydowałam się w toku swoich rozważań przyjąć poniższe definicje.

Po pierwsze, **perswazję** (łac. *persuasio* – przekonanie) pojmować będziemy jako sztukę świadomego wpływania na zmianę przekonań, postaw,

² Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej, Tom II. Platon i Arystoteles*, E. I. Zieliński (przekł.), Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 553-567.

³ Zob. Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

intencji, motywacji czy zachowań odbiorcy⁴ lub mówiąc prościej, jako sztukę przekonywania kogoś do określonych racji⁵. W swojej istocie perswazja jest neutralna. Dopiero od intencji nadawcy zależy jak ukierunkuje on akt perswazyjny - czy będzie dążył do zmiany zastanej sytuacji nadawcy na lepszą, czy gorszą (oczywiście realna zmiana nie zawsze pokrywa się ze zmianą zaplanowaną przez twórcę komunikatu).⁶ Innymi słowy, perswazja jest niczym innym, jak zbiorem językowych i pozajęzykowych technik odwołujących się do sfery intelektualnej, emocjonalnej lub/i wolicjonalnej człowieka (bądź grupy osób), bazujących na określonych irracjonalnych mechanizmach, którym podlega ludzki umysł, stosowanych w celu wywarcia określonego wpływu na odbiorcę komunikatu. Przeważnie (choć nie zawsze) wywieranie wpływu na jednostkę przy użyciu techniki (bądź technik) perswazyjnych jest skomplikowanym procesem, na który składa się ciąg werbalnych i/lub pozawerbalnych aktów komunikacyjnych, pozwalających zmienić początkową sytuację odbiorcy na zupełnie inną, taką, która jest pożądana przez nadawcę⁷.

Po drugie, **dialektykę** (gr. *διαλεκτική τέχνη*) traktować będziemy jako naukę, która opierając się na prawidłach logiki, zajmuje się zasadami właściwego formułowania oraz sprawdzania poprawności tych argumentacji i refutacji, które osadzone są w dyskursie potocznym. Stosowanie dialektyki jest uczciwe, gdyż kluczową rolę odgrywa tutaj niezawodność schematów rozumowań oraz wymóg prawdziwości głoszonych sądów⁸.

Po trzecie, **retorykę** (gr. *ρητορική τέχνη*) postrzegać będziemy jako obejmującą zarówno zagadnienia teoretyczne, jak i praktyczne zalecenia wiedzy z zakresu pięknego i sprawnego posługiwania się mową w celu wywarcia określonego wpływu na odbiorcę. Tym sposobem, retoryka kodyfikuje

⁴ Por. P. Łukowski, *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 275, R. H. Gass, J. S. Seiter, *Persuasion, social influence, and compliance gaining*, Allyn & Bacon, Boston 2010, s. 33; G. Dudek, *Perswazja w ujęciu polskich i rosyjskich językoznawców. Przegląd stanowisk*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Humanistyczne” 2013 nr 6 (1), s. 156 (za:) W. Pisarek, *Perswazja – jak ją widzą, jak ją piszą*, w: K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), *Język perswazji publicznej*, Wydawnictwo Impuls, Poznań 2003, s. 15; M. Tokarz, *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia nauki” 2002 nr 10/3/4, s. 27-30.

⁵ M. Grzesiak, *Podręcznik perswazji. Najsukuteczniejsze metody przekonywania innych i świadomej ochrony przed manipulacją*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2018, s. 14.

⁶ Tamże.

⁷ Por. M. Tokarz, *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia nauki” 2002 nr 10/3/4, s. 30-31 oraz G. Osika, *Ogólna charakterystyka procesu perswazji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, seria Zarządzanie 1402 (2005), s. 1-16.

⁸ J. I. M. Bocheński, *Logika*, Wydawnictwo SALWATOR, Kraków 2016, s. 94.

zalecenia stylistyczne (mieszczące się w dziedzinie elokucji; na przykład stosowanie w zdaniu właściwych przypadków), techniczne (mieszczące się w dziedzinie kompozycji, każdorazowe dostosowywanie formy swojej wypowiedzi do tematu oraz sytuacji, w której ją wygłaszamy), odnoszące się do operowania głosem (mieszczące się w dziedzinie tego, co Arystoteles określał mianem *actio*; na przykład każdorazowe dostosowywanie intonacji do tematu wypowiedzi, umiejętne stosowanie pauz), sposoby ułatwiające przyswajanie przygotowanych uprzednio przemówień (mieszczące się w dziedzinie mnemoniki), jak również wskazówki odnośnie technik intensyfikujących siłę oddziaływania wypowiedzi na słuchaczy⁹.

Należy zaznaczyć, że błędnie jest mniemać jakoby jedynym celem wygłoszonej przez retora mowy było przeforsowanie swojego punktu widzenia. Niejednokrotnie wypowiedziane przez retora słowa miały wywołać u słuchaczy odpowiednie wrażenia natury estetycznej. Sprawni mówcy potrafili nie tylko skutecznie przekonywać innych do swych racji, ale również wzbudzić w odbiorcach prawdziwy zachwyt¹⁰. Byli artystami, którzy za pomocą słowa malowali w umysłach odbiorców prawdziwe dzieła sztuki. Nic więc dziwnego w tym, że w starożytności retoryka była filarem kultury (wystąpienia mówców uświetniały wiele uroczystości, zaś organizowane ku czci bogini Pejto turnieje oratorskie zawsze spotykały się z ogromnym zainteresowaniem), zaś w średniowieczu Marek Terencjusz Warron włączył ją w poczet siedmiu sztuk wyzwolonych, to jest w zakres tych umiejętności, które każdy wolny człowiek powinien posiadać.

W ujęciu Arystotelesowskim, retoryka nie posiada ani negatywnej, ani pozytywnej konotacji. Mylą się ci, którzy twierdzą, że służy ona jedynie tym, którzy chcą przechytrzyć odbiorców, ukrywając swoje prawdziwe cele pod płaszczykiem kwiecistej mowy. Nie mają racji ci, którzy utrzymują, że głoszący prawdę mówca ogranicza się do prostoty wypowiedzi, gdyż nie potrzebuje żadnych narzędzi retorycznych. Zdaniem Arystotelesa, nawet ci, którzy kierują się sprawiedliwością i dążą do ustalenia prawdy, potrzebują retoryki, gdy mają do czynienia ze zbiorowym odbiorcą (publicznością). Inaczej ich argumentacja nie przyniesie pożądanego efektu. Publiczność składa się bowiem przeważnie ze zwykłych ludzi, którzy często nie posiadając wiedzy specjalistycznej, nie są w stanie śledzić złożonego dowodu opartego

⁹ J. Z. Lichański, *Kultura i oralność. Przypomnienia*, „Quaestiones Oralitatis” 2006 II 1, s. 12-25.

¹⁰ K. Szymanek, *Szuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 286-289.

o prawidła jakiejś nauki, na których stosunkowo łatwo wpłynąć pozamerytorycznymi środkami przekazu, wykorzystując znane z psychologii społecznej mechanizmy. W związku z tym, z retoryki mogą korzystać zarówno jednostki cnotliwe, jak i zdeprawowane, może ona służyć szlachetnym bądź złym celom, a efekty jej zastosowania mogą być korzystne lub szkodliwe. To, czy sztuka ta będzie służyć dobru, czy złu, jest zatem w dużej mierze kwestią intencji sięgającej po nią jednostki¹¹.

Należy pamiętać, że stosowanie retoryki jest uczciwe, jeśli tylko spełnia wymóg prawdopodobieństwa i czyni zadość idei sprawiedliwości¹². Ponadto, sam Arystoteles podkreślał, że łatwiej jest przekonywać o sprawach słusznych i dobrych, niż o tych, które stanowią ich przeciwieństwo¹³.

Pisząc o dialektyce i retoryce, nie sposób jest nie wspomnieć o relacjach, jakie między nimi zachodzą. Arystoteles postrzegał bowiem retorykę jako odpowiednik (antystrofę) dialektyki, wskazując na ich cechy wspólne: fakt, że obie dotyczą kwestii znanym wszystkim ludziom; to, że zarówno z jednej, jak i z drugiej sztuki do pewnego stopnia korzysta każdy człowiek; to, że zarówno jedna, jak i druga nie posiada jednego, ściśle określonego przedmiotu (odnosząc się do różnych dziedzin życia i nauki); fakt, że ani jedna, ani druga, nie stanowi przedmiotu żadnej nauki; to, że obie opierają się na przyjętych zdaniach (gr. *ἐνδοξα*); fakt, że każda z nich koncentruje się na obu stronach dyskusji; to, że obie opierają się na teorii indukcji i dedukcji; fakt, że obie korzystają z toposów (gr. *τόποι*), to jest z gotowych schematów argumentacji/przekonywania¹⁴. Retorykę natomiast odróżnia od dialektyki to, że: pierwsza z nich ma zastosowanie głównie w kwestiach praktycznych i publicznych, podczas gdy drugą można zastosować w odniesieniu do każdego przedmiotu; to, że pierwsza przyjmuje zwykle formę obszernych wypowiedzi, podczas gdy druga sprowadza się do pytań i odpowiedzi; fakt, iż pierwsza dotyczy przeważnie mocno sprecyzowanych treści, podczas gdy druga koncentruje się na kwestiach ogólnych; to, że pierwsza bazuje na тезach, które są prawdopodobne, zaś druga na tych, które są prawdziwe; fakt, iż pierwsza musi uwzględniać intelektualne możliwości odbiorcy komunikatu,

¹¹ Zob. E. M. Cope, *An Introduction to Aristotle's Rhetoric*, Olms, Hildesheim 1867; J. H. Freese, *Aristotle, The 'Art' of Rhetoric*, Harvard University Press, London i Cambridge 1926, R. Kassel, *Aristotelis Ars Rhetorica*, De Gruyter, Berlin i New York 1976.

¹² G. Reale, *Historia filozofii starożytnej, Tom II. Platon i Arystoteles*, E. I. Zieliński (przekł.) Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, 553-537.

¹³ Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, 1355a 19-20.

¹⁴ Tamże, 1354a-1355b27.

podczas gdy druga może tę kwestię zupełnie ignorować; to, że pierwsza dąży do wywarcia określonego wpływu na odbiorcę, podczas gdy druga ma na celu sprawdzenie spójności zbioru zdań oraz fakt, że pierwsza może wykorzystywać techniki pozaargumentacyjne, podczas gdy w przypadku drugiej nie może być o tym mowy¹⁵.

Po czwarte, **erystykę** (gr. ἐριστική τέχνη) utożsamiać będziemy z metodyką skutecznego prowadzenia dyskusji czy sporów, mającą na celu wyposażenie jednostki w takie umiejętności i narzędzia, które pozwolą jej osiągać zwycięstwo nad swym rozmówcą. Chociaż sam Arystoteles dokonał negatywnej oceny erystyki, zarzucając jej, że posługuje się argumentacją jedynie w celu zdobycia (pozornego) zwycięstwa w dyskusji, uznając ją za sztukę zwodniczą i nieuczciwą¹⁶, jednocześnie stawiając ją w opozycji do dialektyki i pisząc, że „[...] Erystyk ma się w pewnej mierze do dialektyka, jak rysujący fałszywe diagramy (ψευδογράφος) do geometry. Bo gdy pseudograf wprowadza geometrę w błąd za pomocą fałszywych wniosków, to korzysta z tych samych zasad, na których opiera się dialektyk. Ale ten ostatni nie jest erystą, ponieważ swoje fałszywe diagramy opiera na zasadach i wnioskach wiedzy geometrycznej; ale kto inny traktuje rzeczy podług zasad dialektyki, będzie oczywiście erystą”¹⁷, to erystyczna analiza *Dialogów* Platona wskazuje, że bardziej zasadny byłby powrót do pierwotnego, zgodnego ze źródłosłowem spojrzenia na erystykę. Wszakże podobnie jak Eris, odpowiedzialna za wybuch Wojny Trojańskiej bogini niezgody, posiadała dwa oblicza – łagodne i gniewne – tak i spór można prowadzić na dwa sposoby, to jest uczciwy (nakreślony przez Platona w *Dialogach*) oraz nieuczciwy (wyraźnie obecny w publicznych dyskusjach). W ten sposób, erystyka odzyskuje swój neutralny wydźwięk, staje się organonem toczenia sporów, gotowym zbiorem zaleceń, dotyczących konstruowania przekonujących wypowiedzi, wykorzystującym wiedzę z zakresu logiki, retoryki i psychologii oraz odwołującym się (w różnych konfiguracjach) do racjonalnej, wolicjonalnej i/lub emocjonalnej sfery ludzkiej psychiki. To, w jaki sposób wykorzysta się to narzędzie, podobnie, jak w przypadku perswazji i retoryki, zależy w dużej mierze od charakteru jednostki, która po nie sięgnie oraz celu, jaki będzie chciała ona osiągnąć.

¹⁵ J. M. Cooper, *Rhetoric, Dialectic, and the Passions*, „Oxford Studies in Ancient Philosophy” 1993 no. 11, s. 175–198.

¹⁶ Arystoteles, *O dowodach sofistycznych*, Leśniak K. (przekł.), w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 491.

¹⁷ Tamże.

Sam Schopenhauer wskazywał, że można oczywiście toczyć dyskusję *per fas et nefas* (łac. wszelkimi dozwolonymi i niedozwolonymi środkami; bez względu na prawdę materialną)¹⁸, ale możliwe jest również całkowicie uczciwe korzystanie z technik erystycznych, bazujące na uszanowaniu zasad logiki. Za takim ujęciem opowiada się między innymi Bocheński, stwierdzając, że w niektórych profesjach ciężko obejść się bez erystyki¹⁹, takie spojrzenie postuluje też Szymanek.

Po piąte, **sofistykę** (gr. σοφιστική τέχνη) pojmować będziemy jako stosowanie takiej argumentacji, która wydaje się słuchaczowi poprawna, chociaż w rzeczywistości poprawna nie jest, celem uzasadniania fałszywych twierdzeń, które wygłaszane są podczas dyskusji. Arystoteles traktował sofistykę jako sztukę zwyciężania sporów za pomocą pozornych dowodów, mylnie uchodzących u odbiorcy za mądre.²⁰ Bocheński słusznie określił sofistykę mianem sztuki kręactwa, bowiem stosowanie sofizmatów w żadnym przypadku nie może być uczciwe²¹.

Logos jako jedna z taktyk erystycznych

Bazując prawdopodobnie na podstawowej strukturze procesu komunikowania, na którą składają się nadawca, komunikat oraz odbiorca, Arystoteles wyróżnił trzy analogiczne taktyki erystyczne, pozwalające w czasie dyskusji skutecznie przekonywać do swoich racji²². W ten sposób, nadawcy komunikatu będzie odpowiadać *ethos* (gr. *ἦθος* – usposobienie) – technika mająca na celu manipulowanie pojawiającymi się w umysłach odbiorców komunikatu obrazami nadawcy i/lub oponenta; komunikatowi – *logos* (gr. *λόγος* – słowo) – technika wykorzystująca budowę oraz merytoryczne/rzeczowe aspekty argumentów, zaś odbiorcy – *pathos* (gr. *πάθος* – uczucie, doświadczenie) – technika sprowadzająca się do wywoływania u odbiorcy (lub odbiorców) określonych emocji²³. Z uwagi na problematykę niniejszego

¹⁸ A. Schopenhauer, *Erystyka. Sztuka prowadzenia sporów*, M. L., Kalinowski (przekł.), Wydawnictwo HELION, Gliwice 2007, s. 9-10.

¹⁹ J. I. M. Bocheński, dz. cyt., s. 94.

²⁰ Zob. Arystoteles, *O dowodach sofistycznych*, K. Leśniak (przekł.), w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. I, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

²¹ J. I. M. Bocheński, dz. cyt., s. 94-96.

²² Zob. Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, 1358a 37.

²³ Por. M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady...*, dz. cyt., s. 125-126 oraz P. Łukowski, *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 24.

artykułu skupię się wyłącznie na tej technice, która zapewnia skuteczność mowy ze względu na rzeczywiste lub pozorne dowodzenie²⁴.

W przeciwieństwie do dwóch pozostałych taktyk erystycznych, *logos* odwołuje się do sfery rozumowej człowieka. W tym przypadku, jednostka wykorzystuje logikę, wiarygodne twierdzenia i dowody, aby przekonać odbiorców w określonej kwestii, zależnie od intencji, prezentując prawdę lub to, co prawdą wydaje się jedynie być.

Arystoteles wskazywał, że argumenty opierają się na jednym z dwóch rodzajów rozumowań, to jest na indukcji (rozumowaniu redukcyjnym, wnioskowaniu o prawdziwości racji na podstawie prawdziwości następstw²⁵; wnioskowaniu od szczegółu do ogółu) bądź dedukcji (rozumowaniu mającym na celu dojście do określonego wniosku na podstawie założonego wcześniej zbioru przesłanek; rozumowaniu od ogółu do szczegółu), kładąc jednak nacisk na tę drugą²⁶. Sylogizm (gr. *συλλογισμός*) to wypowiedź, w której z założonych przesłanek – zawierających jakiś wspólny element – z konieczności (bądź na mocy ich prawdziwości)²⁷ wynika wniosek, którego każdy z członów zawiera się w jednej z przesłanek (słowami Stagiryty: „[...] wypowiedź, w której, gdy się coś założy [tzn. przesłanki], coś innego niż się założyło, musi wynikać dlatego, że się założyło. Przez «że się założyło» rozumiem, iż tylko ze względu na to, że jest tak, jak się założyło, a przez to znowu rozumiem, że nie potrzeba żadnego dodatkowego terminu do tego, by powstała konieczność”²⁸). Arystoteles wyróżnił między innymi sylogizm logiczny (rozumowanie uwzględniające zarówno formalną poprawność wnioskowania, jak i materialną) oraz sylogizm dialektyczny (rozumowanie uwzględniające poprawność formalną wnioskowania oraz stawiające wymóg, aby przesłanki były zgodne z opinią powszechną). Pierwszy ma zastosowanie w dyskursie naukowym i czyni zadość kryterium prawdziwości, drugi

²⁴ Zob. Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, 1356a 1-4.

²⁵ J. I. M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1992, s. 103.

²⁶ Por. Arystoteles, *Analityki wtóre*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, 71a5 oraz Arystoteles, *Topiki*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, E. Głębicka, N. Szancer [red.], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, 100a 25.

²⁷ Arystoteles, *Analityki pierwsze*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, 24b 18-20.

²⁸ Tamże, 24b 18-22.

jest charakterystyczny dla dyskursu potocznego, czyniąc zadość kryterium prawdopodobieństwa. Podobnie, jak retoryka jest antystrofą dialektyki, tak indukcja i sylogizm mają na gruncie retoryki swoje odpowiedniki. W ten sposób, indukcji odpowiada przykład (gr. *Παραδειγμα*; indukcja retoryczna) – dowód przeprowadzony na podstawie wielu podobnych przypadków²⁹, zaś sylogizmowi – entymemat (gr. *ἐν θυμῷ*; sylogizm retoryczny) – krótki, nie rozwijający kolejnych etapów (przemilczający ogólnie znane przesłanki) dowód, w którym „z pewnych przesłanek, ponieważ są one zawsze lub najczęściej prawdziwe, wynika nowe i różne od nich zdanie, które jest również prawdziwe”³⁰; najwyższa forma uwierzytelniania³¹; argument o największej sile perswazyjnej³².

Jak już wspomniałam, *logos* można realizować w sposób uczciwy bądź nieuczciwy. Przy uczciwym użyciu, taktyka ta przybiera formę argumentacji opartej na poprawnej strukturze logicznej, jasnych przesłankach, mocnych dowodach (faktach, danych statystycznych, twierdzeniach naukowych, wywiadach, obserwacjach itd.), przekonujących uzasadnieniach oraz uwzględniającej rzeczowe, rozsądkowe odniesienie do tez oponenta. W tym przypadku, wysunięte przez rozmówcę przesłanki z konieczności powinny opierać się na danych zmysłowych, na wcześniej dowiedzionych twierdzeniach, na przepisach prawa, na tezach, co do których istnieje powszechna zgoda, na przyjętych w określonym środowisku obyczajach i/lub na kwestiach, co do których strony sporu są zgodne³³. Poprawne i uczciwe zastosowanie tej techniki dobrze obrazują słowa Christopha Lascha, w których wykazuje, dlaczego debata publiczna jest ważna z perspektywy demokracji, a które – aby nie wypaczać sensu wypowiedzi – pozwolę sobie przytoczyć w oryginalnym języku:

„Let us begin with a simple proposition. What democracy requires is public debate, not information. Of course it needs information too, but the kind of information it needs can be generated only by vigorous popular debate. We do not know what we need to know until

²⁹ Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, 1356b 11-14.

³⁰ Tamże, 1356a 36 – 1356b 1.

³¹ M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 26.

³² Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, 1356b 20-21.

³³ H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, A. Gorzkowski (przekł.), Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002, s. 215.

we ask the right questions, and we can identify the right questions only by subjecting our own ideas about the world to the test of public controversy. Information, usually seen as the precondition of debate, is better understood as its by-product. When we get into arguments that focus and fully engage our attention, we become avid seekers of relevant information. Otherwise we take in information passively—if we take it in at all³⁴.

Podczas stosowania taktyki w sposób nieuczciwy, w argumentacji pojawiają się między innymi zbyt ogólne tezy, rozmaite błędy logiczne, niedostatecznie wyjaśnione bądź nie mające żadnego oparcia przesłanki, niewłaściwie wykorzystane dowody, przemilczenie niewygodnych z punktu widzenia nadawcy przesłanek i/lub ignorowanie tez przeciwnika. Argument oparty na niepoprawnym bądź nieuczciwym zastosowaniu *logosu*, Arystoteles określił mianem pozornego entymematu. Na gruncie dialektyki pozorny entymemat odpowiada paralogizmowi (gr. *Παραλογισμός*), to jest rozumowaniu, w którym wnioski jedynie pozornie zdają się wynikać z przesłanek, chociaż w rzeczywistości nie wynikają z powodu tkwiącego w dowodzie błędu³⁵. Według Stagiryty pozorne entymematy mogą być niepoprawne formalnie (błąd tkwi w logicznej strukturze) i/lub materialnie (przesłanki są fałszywe)³⁶. Na tej podstawie Madsen Pirie wyróżniła odpowiednio sofizmaty formalne i sofizmaty nieformalne³⁷. Pozwolę sobie pominąć w tej chwili przykłady zastosowania entymematu pozornego, ponieważ pojawią się one w kolejnym rozdziale.

Omawiając taktykę *logos*, warto wspomnieć natomiast o warunkach podwyższających jej perswazyjną skuteczność. Analiza licznych koncepcji perswazji skłoniła Marka Tokarza do wyodrębnienia kilku kluczowych czynników. Po pierwsze, istotne jest odpowiednie ułożenie wysuwanych

³⁴ G. Lasch, *Journalism, publicity and the lost art of argument*, „Gannet Center Journal” 1990, s. 4–5.

³⁵ Por. L. F. Bitzer, *Aristotle's Enthymeme Revisited*, „Quarterly Journal of Speech” 45 (1959), s. 399–408, J. Barnes, *Proof and the Syllogism*, w: E. Berti (red.), *Aristotle on Science: The Posterior Analytics*, Antenore, Padua 1989, s. 17–59, A. Stefańczyk, M. Lechniak, *Strategie argumentacji w teorii retoryki Arystotelesa: entymematy pozorne i obalające*, „Studia Semiotyczne” 2018 t. XXXII nr 1, s. 61–82.

³⁶ Arystoteles, *Retoryka*, H. Podbielski (przekł.) w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, E. Głębicka, N. Szancer (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, 1401a 10–11.

³⁷ M. Pirie, *Logika zwyciężania sporów. Broń przeciwko kłamcom i krętaczom*, T. Misiołek (przekł.), Wydawnictwo HELION, Gliwice 2006, s. 225–229.

w argumentacji tez, w taki sposób, aby najsilniejsza z nich znajdowała się na początku, bądź na samym końcu wypowiedzi. Po drugie, ważne jest, aby cel perswazyjny nie był zbyt widoczny w komunikacie, gdyż odczytanie go przez odbiorcę może wywołać efekt boomerangowy. Po trzecie, ostateczny wniosek argumentacji powinien być jasno sformułowany, aby nie pozostawiać odbiorcy miejsca na domysły. Po czwarte, bardziej skuteczne są wypowiedzi, które ograniczają się do podawania argumentów na rzecz głoszonej tezy, nie uwzględniając twierdzeń strony przeciwnej³⁸.

Jak zauważył Arystoteles, oceniając poprawność danej argumentacji należy rozważyć dwa kluczowe aspekty, to jest jej formę oraz treść. Innymi słowy, rozumowanie jej poprawne, gdy jednocześnie spełnione są dwa warunki, to jest gdy struktura rozumowania jest zgodna z regułami którejs z logik formalnych oraz wszystkie przesłanki rozumowania są prawdziwe³⁹. Biorąc pod uwagę te dwie płaszczyzny poprawności rozumowania – formalną i materialną – w ramach taktyki *logos* można wyróżnić techniki, które związane są ściśle z formalną strukturą argumentu oraz techniki, które związane są ściśle z treścią argumentu. Należy jednak zaznaczyć, że zaproponowane w tym miejscu rozróżnienie nie ma charakteru podziału logicznego.

Z uwagi na obszerność omawianego zagadnienia w ramach niniejszej pracy pozwolę sobie ograniczyć się wyłącznie do omówienia przykładów tych technik z dominantą *logosu*, które związane są ściśle z formalną strukturą argumentu. Egzemplifikacje z drugiej grupy zostaną natomiast zaprezentowane w następnym artykule cyklu.

Wybrane techniki erystyczne z dominantą *logosu*, ściśle związane ze strukturą argumentacji

Przemilczenie istotnych przesłanek w argumentacji. Większość naszych potocznych rozumowań ma charakter entymematyczny, co oznacza, że z reguły nie wypowiadamy wszystkich przesłanek prowadzących do danego wniosku, zakładając, że część z nich jest na tyle oczywista, że nasz rozmówca również zdaje sobie sprawę z ich istnienia⁴⁰. Przykładowo, jeżeli mamy do czynienia ze związkiem wyrażonym implikacją „jeżeli spadł dziś deszcz, to nie muszę dziś podlewać znajdujących się na zewnątrz kwiatów”, w codziennej rozmowie, podczas deszczu, stwierdzimy po prostu „nie muszę dziś podlewać kwiatów”, czyniąc z przesłanki entymemat (gr. *ἐν θυμῷ*

³⁸ M. Tokarz, *Argumentacja...*, dz. cyt., s. 13-14.

³⁹ P. Łukowski, dz. cyt., s. 89 i s. 230.

⁴⁰ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 129-130.

– w umyśle). Zabieg ten jest pożyteczny, o ile przesłanki są prawdziwe, a nasz rozmówca zdaje sobie sprawę z ich istnienia, jednocześnie na nie przystając.

Niejednokrotnie zdarza się jednak, że przypisując jakiemuś zjawisku oczywistość, postępujemy nieroztropnie, przyjmując niektóre twierdzenia czy opinie w sposób zupełnie bezkrytyczny (kierując się emocjami czy czyniąc to nawykowo), podczas gdy leżące u ich podstaw przesłanki (w tym entymematyczne) mogą być fałszywe⁴¹.

Fakt ten można wykorzystać, aby zdobyć przewagę w dyskusji. Okazuje się bowiem, że przemilczenie istotnych przesłanek może być doskonałą techniką erystyczną. Technika ta polega na świadomym i skrytym pominięciu w przedstawianej podczas dyskusji argumentacji tych przesłanek, które są fałszywe lub dla nas samych niewygodne, bądź takich, na które nasz oponent w żadnym wypadku by nie przystał lub które w prosty sposób mógłby podważyć, celem wprowadzenia go w błąd oraz/lub przekonania go do swych racji. Bazuje ona zatem na celowym popełnieniu przez rozmówcę błędu materialnego bądź złamaniu zasady wystarczalności⁴². Warto w tym miejscu przywołać odpowiednią egemplifikację:

Jeden z polityków, narzekając podczas swojego wystąpienia na opieszałość sądów, stwierdza:

– Kara powinna być szybka i nieuchronna, tak jak głosił Lombroso!

Powołując się na słowa Cesara Lombroso (a więc korzystając również z argumentu z autorytetu), polityk z jakiegoś powodu zataja przed odbiorcami trzecią przesłankę. Według twórcy koncepcji „przestępcy z urodzenia” kara, aby odniosła zamierzony skutek (to jest doprowadziła do powstrzymania się przestępcy od zbrodniczych zachowań), musi być nie tylko nieuchronna i możliwie jak najszybsza, ale również surowa⁴³. Być może mówca uznał warunek ten za niewygodny ideologicznie i przemilczenie wynika z chęci utrzymania pozytywnego wizerunku publicznego. Bez względu na motyw, pominięcie warunku było niewłaściwe, ponieważ dwie przesłanki mogą nie implikować tego samego wniosku, co trzy przesłanki. Innymi

⁴¹ T. Hołówka, *Kultura logiczna w przykładach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 76.

⁴² E. T. Damer, *Attacking Faulty Reasoning: A Practical Guide to Fallacy-Free Arguments*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont 2009, s. 7.

⁴³ Zob. B. Hołyst, *Zagrożenie ładu społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 226-229.

słowy, szybkość i nieuchronność kary może w istocie nie rozstrzygać o jej skuteczności. Nieuczciwe jest zatem pominięcie, którejkolwiek z przesłanek, która konieczna jest z punktu widzenia prawdziwości konkluzji⁴⁴.

Bardzo dobry przykład podała również Teresa Hołówka:

Wracając z kina po obejrzeniu filmu kryminalnego, mąż zwraca się do żony:

– „Niektórych wykroczeń dopuszczamy się nieumyślnie. Nie ma więc potrzeby bym dalej dowodził, że nie wszystkie wykroczenia zasługują na karę”⁴⁵.

Stwierdzenie mężczyzny może doprowadzić do dodatkowego fałszywego wniosku, wedle którego „żadne wykroczenie, którego dopuszczamy się nieumyślnie, nie zasługuje na karę”. Pomija on bowiem przesłankę konieczną: „niektóre wykroczenia nieumyślne nie objęte są karą” (zgodnie z *Ustawą z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń*, §5), być może nie tyle pragnąc oszukać swoją żonę, co po prostu nie uświadamiając sobie jej istnienia. Jego rozumowanie prowadzi jednak do absurdalnych konsekwencji w sferze praktyki. W sytuacji, gdy na przykład w nieuprawniony sposób przejeżdżamy przez skrzyżowanie, bo jesteśmy na tyle rozkojarzeni, że nie zauważyliśmy zmiany świateł na sygnalizatorze, nie powinniśmy zostać ukarani mandatem (ponieważ popełniliśmy czyn ten nieumyślnie), chociaż nasze zachowanie stanowiło realne zagrożenie dla pieszych, którzy zgodnie z przepisami chcieli przejść na drugą stronę ulicy.

Argumentacja wykorzystująca indukcję. W fortelu tym dowodzimy własnej tezy, bazując na specyficznych własnościach indukcji logicznej (łac. *inductio*). Innymi słowy, odwołując się do wiedzy i doświadczenia naszego oponenta, podsuwamy mu ciąg jednostkowych przykładów, których prawdziwości nie sposób jest zaprzeczyć, wykorzystując je następnie na rzecz własnej tezy, która w istocie wykracza swą treścią poza informacje zawarte w przesłankach⁴⁶. Zastanówmy się nad następującym przykładem:

⁴⁴ E. T. Damer, dz. cyt., s. 30.

⁴⁵ T. Hołówka, dz. cyt., s. 76.

⁴⁶ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 58.

Rozmowa dwóch nauczycielek szkoły podstawowej:

- Prawdą jest, że Tosia z twojej klasy ściągała na matematyce?
- Tak, rozmawiałam o tym z jej rodzicami.
- Kazio i Krystian z VI c zostali z kolei przyłapani, jak zaglądali do zeszytów na klasówce z historii.
- No tak. Słyszałam o tym.
- A co Kasia z IV b miała w piórniku?
- Kowalska pokazała nam ściągę, którą z niego wyjęła.
- Staś z V a miał natomiast wczoraj całe przedramię zapisane wzorami chemicznymi. Jak myślisz, dlaczego?
- Pisał tego dnia poprawę u Kostrzewy. Pewnie chciał sobie pomóc.
- No to chyba nie zaprzeczysz temu, co sama już powiedziałaś. Zgodzisz się z tym że wszyscy uczniowie ściągają?
- Faktycznie, tak chyba jest...

Jak widać w powyższej ilustracji, zastosowanie argumentacji wykorzystującej indukcję skutkuje tym, że potwierdzając kolejne rzeczywiste przypadki ściągnięcia, nauczycielka ostatecznie przyjmuje też tezę ogólną. Widzimy też, że teza ta jest fałszywa. Faktem jest bowiem, że są i tacy uczniowie, którzy w sposób zupełnie uczciwy zaliczają sprawdziany, po prostu się do nich wcześniej przygotowując. Innymi słowy, prawdą jest, że:

Jeśli jednak zbiór $\{1, \dots, 5\}$ jest podzbiorem właściwym zbioru A , to nie jest prawdą, że:

$$\forall x \in A \ P(x)$$

Gdyby nasza nauczycielka choć przez chwilę zastanowiła się nad podsuniętą konkluzją, prawdopodobnie nie przystałaby na nią. Stosując argumentację bazującą na indukcji, rozmówczyni przedstawiła takie przykłady, które odzwierciedlają fakty, a więc takie, których nie sposób odrzucić, a następnie zaprezentowała tezę ogólną, jedynie pozornie z nich wynikającą. W przypadku, gdyby indukcja była pełna, to jest obejmowałaby wyczerpującą klasę przypadków, nie byłoby żadnych problemów z przyjęciem ostatecznego wniosku, ale ponieważ posługująca się nią kobieta dopuściła się *secundum quid* (łac. pośpieszne uogólnienie), zasada ogólna została wyprowadzona w sposób nieuprawniony.

Dlaczego zatem owa technika jest skuteczna? Jej siłę można tłumaczyć albo niedostatecznymi zdolnościami poznawczymi, albo nieznajomością

praw logiki, albo potrzebą bycia konsekwentnym. Możliwe jest bowiem, że uznając wszystkie przykłady uczniów, którzy zostali przyłapani na ściąganiu, nauczycielka albo poczuła wewnętrzny nacisk, aby zaakceptować także stwierdzenie, wedle którego wszyscy uczniowie ściągają, albo nie zauważyła zawodności tego typu rozumowania. Uczyniła to, aby pozostać w zgodzie ze swoimi wcześniejszymi decyzjami (zgodnie z przypisywanym Leonardo da Vinci stwierdzeniem „Łatwiej powiedzieć „nie” na początku, niż na końcu”⁴⁷), lub wierząc, że z tych pojedynczych przypadków w sposób naturalny wynika podsuwany jej wniosek.

Argumentacja wykorzystująca implikację wywiera także wpływ na osoby przysłuchujące się dyskusji. Publiczność, dostrzegając ilość przypadków, które zostały potwierdzone przez naszego oponenta, niechybnie odniesie wrażenie, że zaaprobował on wysuwaną przez nas tezę⁴⁸. Im więcej podanych przez nas przesłanek przyjmie rozmówca, tym gorzej zostanie oceniony przez słuchaczy w przypadku, gdy ostatecznie odrzuci tezę końcową (niekonsekwentność jest bowiem kulturowo postrzegana jako cecha negatywna, przywołującą na myśl osoby mało zaradne, fałszywe czy chore psychicznie)⁴⁹.

Argumentacja bazująca na zawodności indukcji. Zdarzają się też takie sytuacje, w których musimy obronić się przed wyżej omówionym fortem, bo to przeciwnik bazuje w swojej argumentacji na istotnych własnościach implikacji, zasypując nas dużą ilością przykładów na poparcie swojej tezy.

Fortel ten polega zatem na podaniu pojedynczej instancji (gr. *ενοστασις* – sprzeciw), uderzającej w ogólną konkluzję, jaka została wypowiedziana przez naszego oponenta⁵⁰. Innymi słowy, rozmówca wskazuje na taki element, który należy do zespołu przedmiotów, o których orzeka oponent, wypowiadając twierdzenie *t*, ale jednocześnie pod to twierdzenie *t* nie podpada. Rozważmy następujący przykład:

Rozmowa dwóch przedszkolaków:

- U mojego wujka na dachu był taki biały bocian z czerwonym dziobem, pamiętasz?
- Mhm.

⁴⁷ Leonardo da Vinci, <https://pl.wikiquote.org/wiki/Pocz%C4%85tek> [27. 07. 2018 r.].

⁴⁸ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 58.

⁴⁹ R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, B. Wojcieszke [przekł.], Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, s. 68.

⁵⁰ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 69.

- A na wycieczce w ZOO widzieliśmy chyba ze trzydzieści takich samych bocianów.
- No tak.
- A jak byłem na koloniach, to identyczne chodziły po łące.
- Aha.
- To chyba wszystkie bociany są białe, co?
- Nieprawda. Jak byłem z rodzicami na wakacjach w Hiszpanii, to widzieliśmy czarnego bociana!

Jak widać, chłopiec obalił konkluzję swojego kolegi, wskazując pojedynczy kontrprzykład zaobserwowanego w Hiszpanii bociana czarnego, mimo że ten drugi ówczesnie podał kilka przypadków na poparcie swojej tezy. Jest tak, ponieważ argumentacja zmierzająca do udowodnienia tezy, wedle której „wszystkie bociany są białe”, została skonstruowana w oparciu o indukcję. Ta zaś jest metodą zawodną, ponieważ wnioski uzyskane na jej drodze zawierają informacje wykraczające poza tę, jaka mieści się w przesłankach (chyba, że mamy do czynienia z indukcją zupełną, to jest taką, która uwzględnia wszystkie możliwe przypadki)⁵¹.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że indukcja jest ważna nie tylko z punktu widzenia erystyki. Dzięki tej metodzie wnioskowania możliwy jest w ogóle rozwój nauki. Stąd, wielu uczonych dokładało starań, aby sprawić, żeby stała się możliwie jak najbardziej skuteczna z punktu widzenia poszerzania wiedzy – począwszy od uczynienia z indukcji eliminacyjnej alternatywy dla indukcji enumeracyjnej, określanej przez Bertranda Russella jako naiwnej i niegodnej miana naukowej (co pięknie zilustrowała jego opowieść o kurczaku), poprzez rozwiązania zaproponowane przez Immanuela Kanta czy Johna S. Milla, na logice indukcji skończywszy⁵².

„Teza czy antyteza”. Nim sprecyzujemy na czym polega technika nazwana przez Schopenhauera „teza lub antyteza”⁵³, warto jest wspomnieć o sformułowanej przez Protagorasa „zasadzie dwóch sprzecznych sądów”. Wedle tej zasady, na każdy temat sformułować można dwa sądy wzajemnie sprzeczne. Protagoras uważał, że jeżeli mamy wyrobiony pogląd na dany temat, ale chcemy postąpić rozważnie, powinniśmy porozmawiać z kimś, kto prezentuje przeciwne stanowisko. W ten sposób, przeciwstawiając swoje

⁵¹ M. Tokarz, dz. cyt., s. 165.

⁵² Zob. A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 23-60.

⁵³ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 61.

argumenty kontrargumentom i sprawdzając, które z nich są silniejsze, jesteśmy w stanie dogłębnie rozważyć interesującą nas kwestię. Sofista idzie jeszcze dalej, twierdząc, że nawet jeśli znajdujemy się w sytuacji, w której nie znamy nikogo, kto prezentowałby przeciwne stanowisko w istotnej dla nas sprawie lub w ogóle nie mamy możliwości, aby przedyskutować z kimś daną kwestię, powinniśmy wejść w rolę atakującego nas oponenta. Innymi słowy, Protagoras postuluje, aby w takiej sytuacji rozważyć własne twierdzenie pod kątem występujących w nim mankamentów, aby poszukać kontrargumentów, które mogłyby nasze twierdzenie osłabić. Oczywiście, gdyby nasze postępowanie sprowadzało się do poszerzenia spojrzenia na daną sprawę, byłoby ono zupełnie uczciwe, eleganckie i mądre⁵⁴. Przykładowo, jeżeli naszego przyjaciela spotkała jakaś tragedia z winy innego człowieka i emocjonalne cierpienie przesłania mu moralny osąd, to chcąc powstrzymać go od zemstczenia się na tej osobie, nie przedstawiamy mu własnej tezy, wedle której nie wolno dokonywać samosądów, lecz prezentujemy mu konsekwencje antytezy, wskazujemy na to, do czego przyzwolenie na samosądy może doprowadzić. Poszerzamy w ten sposób jego spojrzenie.

Chociaż u podstaw omawianej w tym podrozdziale techniki niewątpliwie leży „zasada dwóch sprzecznych sądów”, ponieważ poddajemy w nim naszemu oponentowi pod rozagę dwa stanowiska wzajemnie sprzeczne, to jednak czynimy to w taki sposób, aby albo wybrał on tę tezę, którą sami aprobujemy⁵⁵, albo znalazł się w sytuacji, w której musi opowiedzieć się za jedną z opcji, mimo że obie są dla niego niewygodne⁵⁶.

Aby skłonić przeciwnika do wyboru tego sądu, na którym nam zależy, możemy wyolbrzymić i wyjaskrawić antytezę, tak aby jej zaakceptowanie jawiło się naszemu rozmówcy jako bardziej niekorzystne, mniej racjonalne niż przyjęcie tezy. Rozważmy następujący przykład:

Chcąc zapanować nad swym sprawiającym kłopoty synem, ojciec ostro pyta:

- Słuchaj, czy dziecko ma być zawsze posłuszne rodzicom, czy zawsze nieposłuszne?
- Chyba posłuszne...⁵⁷

⁵⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej, Tom I. Od początków do Sokratesa*, E. I. Zieliński (przekł.), Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 249-251.

⁵⁵ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 61.

⁵⁶ M. Kochan, dz. cyt., s. 122.

⁵⁷ A. Schopenhauer, dz. cyt., s. 61.

W gruncie rzeczy, rodzic stawia swoje dziecko w obliczu nieuczciwej alternatywy, nie będącej prawdą logiczną, ale robiącej wrażenie prawdy logicznej – drugie zdanie nie jest bowiem negacją pierwszego⁵⁸. Wykorzystując nieznajomość logiki, przedstawia swojemu synowi takie opcje, z których może on wybrać tylko pierwszą. Wydaje się bowiem, że nawet najbardziej niesforne dziecko będzie postrzegało zupełny brak posłuszeństwa jako przesadę. Uczciwe pytanie powinno być postawione w następujący sposób: „Czy dziecko ma być zawsze posłuszne rodzicom, czy też w niektórych przypadkach może być nieposłuszne?”. Takie bowiem zdanie jest prawdziwe na mocy logiki klasycznej. Gdyby jednak rodzic sformułował pytanie w taki sposób, wielce prawdopodobne jest, że nie osiągnąłby zamierzonego celu.

W technice tej wykorzystać można również sofizmat *plurium interrogationum*, przedstawiając oponentowi taką alternatywę, która wyprowadzona została ze z góry założonej odpowiedzi⁵⁹. Spróbujmy zilustrować ten problem odpowiednim przykładem:

Jedna z pracownic korporacji atakuje swoją koleżankę:
– Czy romans z szefem zapewnił ci jedynie podwyżkę, czy też czerpiesz z tego tytułu jakieś większe profity?

Jak widać, powyższe pytanie jest nieuczciwe, ponieważ jakiej odpowiedzi nie udzieliłaby atakowana kobieta, będzie to dla niej niekorzystne. Pytanie jest bowiem tak sformułowane, że nie ma ona możliwości ustosunkować się do każdej z kwestii z osobna. Zarówno twierdząca, jak i przecząca odpowiedź potwierdza tezę rozmówczyni, wedle której dopuściła się romansu ze swoim szefem (co jest nieprawdą), stawiając ją tym samym w złym świetle w oczach słuchaczy.

Przerzucenie ciężaru dowodzenia. Znajdując się w sytuacji, w której wypowiedzieliśmy kłopotliwą do udowodnienia tezę, a nasz oponent domaga się, abyśmy podali uzasadnienie dla przesłanki, która wzbudziła jego wątpliwości, możemy spróbować wystosować specyficzną formę *argumentum ad ignorantiam*, przerzucając ciężar dowodu (łac. *onus probandi*) na stronę przeciwną⁶⁰. Innymi słowy, zamiast postępować zgodnie z zasadami

⁵⁸ Błędnie przeprowadzona została negacja kwantyfikatora. Zgodnie bowiem z prawem de Morgana: $\sim \forall x P(x) \leftrightarrow \exists x \sim P(x)$.

⁵⁹ M. Pirie, *Logika zwyciężania sporów. Broń przeciwko kłamcom i krętaczom*, T. Misiołek (przekł.), Wydawnictwo HELION, Gliwice 2006, s. 214–217.

⁶⁰ M. Pirie, dz. cyt., s. 136.

racjonalnej dyskusji i podjąć trud udowodnienia słuszności/prawdziwości własnego stwierdzenia, staramy się skłonić naszego przeciwnika do tego, aby spróbował je obalić⁶¹. Jednocześnie, brak rozsądnych kontrargumentów odczytujemy jako dowód nie-wprost dla naszej tezy. Warto pokusić się w tym miejscu o odpowiednią egzemplifikację:

Dwie licealistki na szkolnym forum sprzecają się odnośnie dopuszczalności kary śmierci. Jedna z nich niepewnie stwierdza:

- Uważam, że ponowne wprowadzenie kary śmierci przyniosłoby naszemu państwu dużo korzyści...
- Dlaczego według ciebie kara śmierci jest pożyteczna?
- A dlaczego miałyby być szkodliwa?

Omawiana technika jest na tyle wygodna dla stosującej ją osoby, że dosyć często pojawia się w codziennych dyskusjach. Co ciekawe, wydaje się, że stanowi ona również podstawę dla utrzymywania koncepcji odnoszących się do różnego rodzaju zjawisk paranormalnych, obiektów wywiedzionych ze sfery mitów czy też teorii spiskowych, zgodnie z przekonaniem, że jeżeli nie potrafisz wykazać, że czegoś nie ma, to musi to istnieć, co dobrze zdaje się ilustrować poniższa wymiana zdań:

Rozmowa dwóch nastolatków

- Mówię ci, że Wielka Stopa naprawdę istnieje!
- Skąd wiesz?
- To udowodnij, że jej nie ma!

Mutatio controversiae. Do *mutatio controversiae* (łac. zmiana [przedmiotu] sporu) uciekamy się wówczas, gdy argumenty, jakie przeciwnik przedstawia na poparcie swojej tezy, są tak silne, że niechybnie doprowadzą do jego zwycięstwa w dyskusji. Nie będąc w stanie skonstruować wystarczająco dobrych kontrargumentów, podejmujemy działania, które mają uniemożliwić naszemu oponentowi wypowiedzenie ostatecznej konkluzji. Innymi słowy, albo zakłócamy przebieg dysputy w nadziei, że nie uda mu się doprowadzić argumentacji do końca, albo stanowczo przerywamy rozmowę, albo posuwamy się do argumentu *ad hominem*, albo możliwie niepostrzeżenie pchamy dyskusję na inne, wygodniejsze dla nas tory, czyli próbujemy zmienić temat⁶².

⁶¹ M. Tokarz, dz. cyt., s. 188-189.

⁶² Por. A. Schopenhauer A., dz. cyt., s. 65 oraz M. Tokarz, dz. cyt., s. 74-76.

O subtelny wykorzystaniu tej techniki możemy mówić jedynie wówczas, gdy nasz unik pozostaje jednak w jakimś związku z istotą sporu (łac. *thema quaestionis*)⁶³.

Próbę przeniesienia dyskusji na wygodniejszą dla nas płaszczyznę Schopenhauer określił mianem **dywersji**⁶⁴. Na gruncie języka angielskiego funkcjonuje jednak inna, bardzo trafna nazwa dla omawianej taktyki. Nawiązując do rzekomej techniki szkolenia psów gończych (w której za pomocą ostrego zapachu ryby zmusza się szczenięta do podążania tym tropem, na którym zależy myśliwemu, na przykład za słabym zapachem borsuka, zamiast za jakąś inną, pierwotnie bardziej interesującą dla nich wonią), odwrócenie tematu zwykło określać się mianem **sofizmatu „wędzonego śledzia”** (ang. *red herring fallacy*)⁶⁵. Nieco inny źródłosłów nazwy podaje Robert Hendrickson, według którego zapach wędzonego śledzia był wykorzystywany przez uciekających skazańców, aby zgubić podążające za nimi psy tropiące⁶⁶. W ten sposób, „przeciąganie śledzia w poprzek argumentu” będzie znaczyło tyle, co „odwrócenie uwagi od głównej kwestii poprzez wtrącenie jakiegoś pobocznego wątku”⁶⁷. Sofizmat „wędzonego śledzia”, bazując na nieformalnym błędzie logicznym sprowadzającym się do nierелеwantności wysuwanego argumentu, polega na wprowadzeniu do dyskusji nieistotnego materiału celem odejścia od głównego problemu, a co za tym idzie, na uniemożliwieniu oponentowi wypowiedzenia niekorzystnego dla nas wniosku⁶⁸.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że zastosowanie dywersji – czy jak kto woli, sofizmatu „wędzonego śledzia” – może obrócić się również przeciwko stosującej je jednostce. Każda zmiana tematu niesie bowiem za sobą informacje, które mogą zostać wykorzystane przez oponenta. Wskazuje, które wątki są dla nas szczególnie niewygodne. Dostrzegłszy to, rozmówca niechybnie będzie powracał do niewygodnej dla nas kwestii i drażył ją, aby

⁶³ Tamże, s. 74.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ M. Qinion, *The Lure of the Red Herring*, „World Wide Words. Investigating the English language across the globe”, 2008, <http://www.worldwidewords.org/articles/herring.htm> (źródło: 17. 07. 2018 r.).

⁶⁶ R. Hendrickson, *The Facts on File Encyclopedia of Word and Phrase Origins. Fourth Edition*, Facts on File. An imprint of Infobase Publishing, New York 2008, s. 701-702.

⁶⁷ H. I. Evans (red)], *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable. Centenary edition*, Harper & Row, New York 1981, s. 549.

⁶⁸ J. E. P. Currall, M. S. Moss, A. A. J. Stuart, *Authenticity: a red herring?*, „Journal of Applied Logic” 2008 no. 6 (4), s. 534-544..

jak najlepiej wykorzystać nasz słaby punkt celem zdobycia przewagi. Każde sformułowanie typu „wałkowanie tej sprawy bez końca nie ma sensu, lepiej zastanówmy się nad...” czy „mam wrażenie, że tutaj powiedzieliśmy już wszystko, a nic się nie mówi o ... Poświęćmy więc trochę uwagi temu problemowi” jest dla rozmówcy sygnałem, że z jakichś powodów oponent nie chce rozwodzić się dalej nad główną tezą dyskusji⁶⁹.

Dlatego tak ważne jest, aby zmiana tematu nastąpiła możliwie niepostrzeżenie. Według Pirie jest to możliwe wówczas, gdy wątek poboczny, który planujemy wprowadzić do dyskusji jest zarówno atrakcyjny dla naszego rozmówcy i widowni, jak i przez dłuższy czas pozostaje też zbieżny z głównym tematem dyskusji⁷⁰. Warto chyba odwołać się do odpowiedniego przykładu:

Rozmowa dwóch wykładowców:

- Władze wydziałów zawsze stawiają na te kierunki, które przyciągają największą ilość studentów, a co za tym idzie, przynoszą najwięcej pieniędzy.
- Wydaje mi się, że to kwestia mody. Raz będą promować klasyczne kierunki, takie jak psychologia czy prawo, innym razem postawią na coaching czy okcydentalistykę. Tak samo jest w gastronomii. Raz przychodzi moda na kuchnię fusion, a za moment restauracje promują dania tradycyjne. Teraz mamy chyba trend „menu sezonowego”?

Jak widać, jeden z rozmówców niezwykle umiejętnie wykorzystuje szerszy problem, jakim jest moda, skłaniając kolegę do porzucenia dotychczasowej tezy (przeciwko której zabrakło argumentów), dzięki wprowadzeniu mieszczącego się w obszarze gastronomii wątku zastępczego. Tak poprowadzona argumentacja wydaje się być znacznie bardziej skuteczna niż taka, która ma miejsce w poniższej sytuacji:

Nauczycielka zwraca się do swojego ucznia:

- Jasiu, co tak spuszczasz wzrok? Pewnie nie odrobiłeś pracy domowej. Pokaż mi swój zeszyt...
- Jeżeli już mowa o oczach... Czy mówiłem już, że ma pani piękne, brązowe oczy?

⁶⁹ M. Kochan, dz. cyt., s. 88.

⁷⁰ M. Pirie, dz. cyt., s. 190-191;

Uczeń ma raczej znikome szanse, aby zwieść nauczycielkę za pomocą komplementu.

Mutatio controversiae niejednokrotnie stosowane jest przez amerykańskich adwokatów, którzy wprowadzając dużą ilość nieistotnych z perspektywy aktu oskarżenia informacji, usiłują zdezorientować ławę przysięgłych tak, aby nie była ona w stanie wydać jednoznacznego wyroku skazującego. W nawiązaniu do jednego z odcinków serialu *South Park* (*Chef Aid*, 1998), w którym w sposób satyryczny została przedstawiona mowa końcowa John-niego Cochorana, obrońcy w procesie O. J. Simpsona, w języku prawniczym strategia ta przyjęła się pod nazwą „**obrony Chewbacca**” (ang. *Chewbacca defense*)⁷¹.

Specyficzną i niewątpliwie wartą uwagi odmianą *mutatio controversiae* jest whataboutism, określaną przez Kochana jako technika „belki w oku”⁷². Ta wypracowana na użytek sowieckiej propagandy technika erystyczna, bazując na *tu quoque*, sprowadza się do nagłego wytknięcia naszemu przeciwnikowi niezwiązanych z poruszonym problemem błędów, celem unieważnienia bądź odwrócenia uwagi publiczności od własnych potknięć czy posiadanych cech negatywnych, których istnienie zostało dopiero co wskazane przez oponenta⁷³. Należy pamiętać, że jeśli zmiana tematu nie jest przeprowadzona dostatecznie umiejętnie, może stać się obiektem drwin. Fakt ten został wykorzystany przy konstrukcji popularnego w czasach PRL-u dowcipu, który warto w tym miejscu przywołać, ponieważ stanowi on jednocześnie doskonałą ilustrację dla techniki „belki w oku”:

Odbywający się w Moskwie pojedynek, ma wyłonić który komputer odznacza się wyższą sztuczną inteligencją – amerykański czy radziecki. Cały świat w napięciu przygląda się toczącej się walce. Pierwsze pytanie zadaje komputer radziecki:

– W którym kraju produkuje się najwięcej stali na jednego mieszkańca? W ZSRR czy w USA?

⁷¹ A. Peters, *Roe v. Wade: The original Chewbacca defense*, 2015, <https://www.liveaction.org> [17. 07. 2018 r.].

⁷² M. Kochan, dz. cyt., s. 92.

⁷³ Por. C. Fallon, *What Is ‘Whataboutism,’ And Why Is It Suddenly Everywhere?*, „Huffpost”, 2017, <https://www.huffingtonpost.com> [17. 07. 2018 r.], Tenże, *What About ‘Whataboutism’? If everyone is guilty of something, is no one guilty of anything?*, „Merriam-Webster”, www.merriam-webster.com [17. 07. 2018 r.] oraz R. Sakwa, *Frontline Ukraine: Crisis in the Borderlands*, I. B. Tauris, London – New York 2014, s. 216.

- W Związku Radzieckim – odpowiada komputer amerykański, po czym zadaje swoje pytanie – Ilu ludzi przypada na jedną parę butów w ZSRR?
- Radziecki komputer zna odpowiedź, ale nie może jej podać, bo stawia jego kraj w złym świetle, a cały pojedynek jest przecież transmitowany. Długo zgrzyta, piszczy, mruga światełkami, aż w końcu wyrzuca z siebie:
- A wy bijecie Murzynów!

Powrót do przedmiotu sporu. W sytuacji, gdy nasz oponent, stosując różnorodne zabiegi (w tym, omówione przed chwilą *mutatio controversiae*), usiłuje przenieść dyskusję na inne, wygodniejsze mu obszary, wyraźnie podkreślamy główny przedmiot sporu i postulujemy trzymanie się go. W dużej mierze jest to technika obronna.

Podsumowanie

Struktura i treść argumentu są jednym z elementów, które nie tylko decydują o poprawności rozumowania, ale wpływają również na perswazyjną nośność komunikatu. To, czy dana wypowiedź oparta jest na poprawnej strukturze logicznej, czy na błędnej, to, czy zawiera jasne przesłanki, czy twierdzenia zbyt ogólne, to, czy odnosi się do faktów, danych statystycznych, twierdzeń naukowych itp., czy też do tez, które nie mają dostatecznych (bądź żadnych) racjonalnych podstaw, to, czy uwzględnia stanowisko oponenta, czy zupełnie je ignoruje, stanowi wskazówkę odnośnie tego, czy mamy do czynienia z entymematem, czy z pozornym entymematem.

Innymi słowy, znajomość taktyki *logos* w znacznym stopniu podwyższa kompetencje komunikacyjne, które w pracy pedagoga są przecież niezwykle istotne. Już sama orientacja w zakresie tych technik, które zostały przytoczone w niniejszym artykule, a które związane są ściśle ze strukturą argumentu, pozwala w sposób bardziej trafny dokonywać diagnozy danego komunikatu pod kątem jego poprawności i/lub uczciwości czy formułować własne wypowiedzi w taki sposób, aby maksymalizować wpływ wychowawczy. Jednak dopiero znajomość wszystkich taktyk erystycznych pozwala w pełni wykorzystać potencjał organonu, jakim jest erystyka, w trakcie codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Stąd, w ramach następnych artykułów omówione zostaną kolejno: techniki erystyczne z dominantą *logosu*, które ściśle związane są z treścią argumentu, techniki erystyczne z dominantą *ethosu* oraz techniki erystyczne z dominantą *pathosu*.

Bibliografia:

- Arystoteles, *Analityki pierwsze*, (przekł.) H. Podbielski w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, (red.) E. Głębicka, N. Szancer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Analityki wtóre*, (przekł.) H. Podbielski w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, (red.) E. Głębicka, N. Szancer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *O dowodach sofistycznych*, (przekł.) K. Leśniak, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, (red.) E. Głębicka, N. Szancer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Topiki*, (przekł.) H. Podbielski w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, (red.) E. Głębicka, N. Szancer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Retoryka*, (przekł.) H. Podbielski w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, (red.) E. Głębicka, N. Szancer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Berti E. (red.), *Aristotle on Science: The Posterior Analytics*, Antenore, Padua 1989.
- Bitzer L. F., *Aristotle's Enthymeme Revisited*, „Quarterly Journal of Speech” 1959 no. 45, s. 399–408.
- Bocheński J. I. M., *Logika*, Wydawnictwo SALWATOR, Kraków 2016.
- Bocheński J. I. M., *Współczesne metody myślenia*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1992.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, (przekł.) B. Wojcieszke, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Cooper J. M., *Rhetoric, Dialectic, and the Passions*, „Oxford Studies in Ancient Philosophy” 1993 no. 11, s. 175–198.
- Cope E. M., *An Introduction to Aristotle's Rhetoric*, Olms, Hildesheim 1867.
- Currall J. E. P., Moss M. S., Stuart A. A. J., *Authenticity: a red herring?*, „Journal of Applied Logic” 2008 no. 6 (4), s. 534–544.
- Damer T., *Attacking Faulty Reasoning: A Practical Guide to Fallacy-Free Arguments*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont 2009.
- Dudek G., *Perswazja w ujęciu polskich i rosyjskich językoznawców. Przegląd stanowisk*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Humanistyczne” 2013 nr 1 (6), s. 155–167.
- Evans H. I. (red.), *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable. Centenary edition*, Harper & Row, New York 1981.

- Fallon C., *What About 'Whataboutism'? If everyone is guilty of something, is no one guilty of anything?*, „Merriam-Webster”, www.merriam-webster.com (17. 07. 2018 r.).
- Fallon C., *What Is 'Whataboutism,' And Why Is It Suddenly Everywhere?*, „Huffpost”, 2017, <https://www.huffingtonpost.com> (17. 07. 2018 r.).
- Freese J. H., *Aristotle, The 'Art' of Rhetoric*, Harvard University Press, London i Cambridge 1926.
- Gass R. H., Seiter J. S., *Persuasion, social influence, and compliance gaining*, Allyn & Bacon, Boston 2010.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Grzesiak M., *Podręcznik perswazji. Najskuteczniejsze metody przekonywania innych i świadomej ochrony przed manipulacją*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2018.
- Hendrickson R., *The Facts on File Encyclopedia of Word and Phrase Origins. Fourth Edition*, Facts on File. An imprint of Infobase Publishing, New York 2008.
- Hołówka T., *Kultura logiczna w przykładach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Hołyst B., *Zagrożenie ładu społecznego*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Kassel R., *Aristotelis Ars Rhetorica*, De Gruyter, Berlin i New York 1976.
- Kochan M., *Pojedynek na słowa. Techniki erystyczne w publicznych sporach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Lasch G., *Journalism, publicity and the lost art of argument*, „Gannet Center Journal” 1990, s. 1–11.
- Lausberg H., *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, A. Gorzkowski [przeł.], Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002.
- Leonardo da Vinci, <https://pl.wikiquote.org/wiki/Pocz%C4%85tek> (27. 07. 2018 r.).
- Lichański J. Z., *Kultura i oralność. Przypomnienia*, „Quaestiones Oralitatis” 2006 II 1, s. 12-25.
- Łukowski P., *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
- Łukowski P., *Wykład monograficzny: Teoria manipulacji*, r.a. 2017/2018, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (notatki własne).

- Mosiołek-Kłosińska K., Zgółka T. (red.), *Język perswazji publicznej*, Wydawnictwo Impuls, Poznań 2003.
- Osika G., *Ogólna charakterystyka procesu perswazji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, seria Zarządzanie 1402 (2005), s. 1-16.
- Peters A., *Roe v. Wade: The original Chewbacca defense*, 2015, <https://www.liveaction.org> (17. 07. 2018 r.).
- Pirie M., *Logika zwyciężania sporów. Broń przeciwko kłamcom i krętaczom*, (przekł.) T. Misiorek, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2006.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej, Tom I. Od początków do Sokratesa*, (przekł.) E. I. Zieliński, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej, Tom II. Platon i Arystoteles*, (przekł.) E. I. Zieliński, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Schopenhauer A., *Erystyka. Sztuka prowadzenia sporów*, (przekł.) M. L. Kalinowski, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2007.
- Stefańczyk A., Lechniak M., *Strategie argumentacji w teorii retoryki Arystotelesa: entymematy pozorne i obalające*, „Studia Semiotyczne”, t. XXXII, nr 1 (2018), s. 61–82.
- Szymanek K., *Szuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Tokarz M., *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Tokarz M., *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia nauki” 2002 10/3/4, s. 5-39.
- Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń.
- Qinion M., *The Lure of the Red Herring*, “World Wide Words. Investigating the English language across the globe”, 2008, <http://www.worldwide-words.org/articles/herring.htm> (17. 07. 2018 r.).

Introduction to eristics for pedagogues – *Logos*. Formal correctness of the argument

Interpersonal communication should not be reduced to a simple transfer of information. Modern theories of communication underline the fact that the complete process of communication realizes broadly understood social influence with e.g. all its emotional aspects. From this perspective a knowledge about eristics seems to be especially useful for every pedagogue and teacher for which a professional activity requires effective communication

with students – let us add, an eristics neutrally understood as an organon. This article is the first part of the series on eristics. The whole series of texts is dedicated to those teachers and pedagogues who want to develop their communication skills.

This first part of the series focuses on the essence and methods of using logos tactic, with particular emphasis on techniques that are based on the formal structure of the argument.

Keywords: communication, education, persuasion, eristics, Aristotle, *logos*, formal correctness of the argument.

Wprowadzenie do erystyki dla pedagogów – *Logos*. Poprawność formalna argumentu

Komunikacja międzyludzka nie ogranicza się wyłącznie do transferu informacji. Na gruncie współczesnych teorii komunikacji podkreśla się bowiem, że kompletny proces komunikacji zachodzi w ramach szeroko pojętego wpływu społecznego, w tym emocjonalnego. Biorąc to wszystko pod uwagę, wiedza na temat erystyki może być szczególnie cenna dla wszystkich pedagogów i nauczycieli, których zawodowa działalność wymaga efektywnej komunikacji z uczniem – należy dodać, że erystyka pojmowana jest tutaj neutralnie jako organon. Stąd, niniejszy artykuł stanowi pierwszą część cyklu poświęconego erystyce, serii, która dedykowana jest tym pedagogom i nauczycielom, którzy chcieliby zwiększyć swoje kompetencje komunikacyjne.

Pierwsza część cyklu koncentruje się wokół istoty i sposobów zastosowania strategii *logos*, ze szczególnym uwzględnieniem tych technik, które związane są ściśle z formalną strukturą argumentu.

Słowa kluczowe: komunikacja, pedagogika, erystyka, Arystoteles, *logos*, poprawność formalna argumentu.

Zofia Remiszewska

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0002-9995-0203

Język metaforyczny w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości

Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój nauki pociągnął za sobą także rozwój języka naukowego. Zauważono potrzebę wykorzystania metafor w budowaniu dyskursu naukowego. Dla większości ludzi metafora jest środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobnikiem retorycznym przypisanym poezji i oratorstwu. Na ogół uznaje się ją jedynie za właściwość języka, a więc pojęcie związane ze słowami, nie zaś z myślami czy działaniami¹. Jednak metafory mogą coś znaczyć nie tylko w poezji. W paradygmacie kognitywnym są one nośnikami znaczenia, narzędziem myślenia oraz działania. George Lakoff i Mark Johnson odkryli obecność metafory w życiu codziennym i uważali, że nie ogranicza się ona tylko do języka, lecz dotyczy także myśli i czynów. Utrzymują oni, wbrew powszechnym poglądom, że system pojęć, którymi się zwykle posługujemy, aby myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny – „metafora może tworzyć rzeczywistość”². Dla Lakoffa i Johnsona „istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”³.

Przenośnia – w myśl koncepcji kognitywistycznej – służy zdobywaniu wiedzy o świecie, interpretuje i konstruuje rzeczywistość metaforycznie. Takie ujęcie możemy odnaleźć w edukacji we Wrocławskiej Szkole Przyszłości, gdzie metafory zajmują szczególne miejsce. „Wyobrażenia jako droga

¹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 29.

² Tamże, s. 29, 198.

³ Tamże, s. 27.

możliwego”, „odkrywanie drogi w sobie”, „życie jest podróżą, wielką podróżą, a my kompasem i wędrowcami zarazem”, „świat jest moją walizką” – to metafory wykorzystywane w WSP⁴. W niniejszym artykule poszukuję odpowiedzi na pytanie: jakie są sensy i znaczenia metafor w tej szkole?

Nazwa Wrocławskiej Szkoły Przyszłości pojawiła się pierwszy raz w 1972 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Profesor Ryszard Łukaszewicz zainicjował pracę interdyscyplinarnego zespołu, działającego nad tym projektem. Od początku był jego liderem. W pierwszym etapie, przypadającym na lata 1972-1980, określono fundamenty Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. Był to czas zarówno wyjściowej koncepcji, jej założeń ideowych, psychologicznych oraz pedagogicznych, jak i założeń organizacyjnych. W drugim etapie, przypadającym na okres 1980-1989, przeprowadzono wiele prac badawczych, intensywnie podchodzono do prób urzeczywistnienia „szkoły bez szkoły”. W tym czasie powstały projekty „Jak bajkami mosty budować?” czy „Jak podróżować bez map?”, realizowane jako zajęcia pozalekcyjne z dziećmi klas młodszych. W 1989 roku zaczęły działać przedszkole i szkoła niepubliczna Wrocławskiej Szkoły Przyszłości na ulicy Skwierzyńskiej we Wrocławiu⁵.

Wrocławska Szkoła Przyszłości to przykład wolnych inicjatyw edukacyjnych, osadzona jest w edukacji emancypacyjnej, wpisuje się w nurt szkół alternatywnych. Edukacja alternatywna ma swoją długą historię, a jej rozkwit sięga lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, zwłaszcza w krajach zachodnich. Była odpowiedzią na kryzys społeczny, na niezgodę z rosnącą biurokracją i depersonalizacją edukacji publicznej, zapewniając większą swobodę, większą wolność⁶. Dla wielu nauczycieli edukacja alternatywna jak zauważa Bogusław Śliwerski to okazja by zasygnalizować obszar walki o osobistą wolność, bez której nie jest możliwa wolność oraz autentyczność uczenia się dzieci i podmiotowego partycypowania w edukacji ich rodziców. W idei edukacji alternatywnej najistotniejsza staje się wolność, która wpisana jest w immanentne prawo ciągłego wyboru między alternatywnymi możliwościami,

⁴ R. Łukaszewicz, *Alternatywy lepszej edukacji. Od wizji do praktyki Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, w: (red.) B. Śliwerski, *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001, s. 498-499.

⁵ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości – dla wyobraźni – dla praktyki*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2010, s. 34-35.

⁶ J. McKee, E. Conner, *Alternative schools, mainstream education*, „Principal Leadership” 2007 nr 8(4), s. 44.

prawo do rekonstrukcji kształcenia szkolnego czy pozaszkolnego⁷. Edukacja alternatywna może być także inspiracją dla szkoły tradycyjnej, tym bardziej, że niektóre rodzaje szkół alternatywnych (w tym szkoły demokratyczne, rozwojowe i holistyczne szkoły alternatywne np. Montessori i Waldorf/Steiner) mogą wspierać publiczną edukację np. w zakresie rozwijania prawidłowych relacji społecznych⁸.

Dla Wrocławskiej Szkoły Przyszłości wybór drogi alternatywnej oznacza m.in. to, aby uczyć z wyobraźni, a metafory stanowią tam ważny element w procesie edukacji. Tak rozumiana edukacja oznacza kreatywne przekraczanie, tzn., że człowiek uczy się transformowania wizji w porządku świata możliwego i/lub pożądanego⁹. Takie ujęcie edukacji z wyobraźnią, jakie proponuje R. Łukaszewicz, wpisuje się w model WSP, który stanowi zintegrowany system tworzący alternatywę dla powszechnego obrazu szkoły. Nowatorskie zintegrowanie rozumienia edukacji, którą możemy rozpatrywać w kontekście uczenia/uczenia się i rozwoju każdego człowieka/dziecka, oznacza, że edukacja to możliwości kreowania możliwości ludzi. Stosując metaforę, Łukaszewicz pokazuje, że edukacja to sięganie po diament z nieskończone bogatej „kopalni” ludzkiego potencjału i wydobywanie go, a czy ów oszlifowany diament zyska radykalnie na wartości, zależy tylko od szlifierza, od zmyślnego jubilera – edukacji, z którą mamy/możemy mieć do czynienia¹⁰.

Wrocławska Szkoła Przyszłości – szkoła, która czyni miejsce

Wrocławska Szkoła Przyszłości to placówka, która przez swoje istnienie określa i kontynuuje miejsce, a nie odwrotnie¹¹, a jej istotę stanowi relacyjność. Szkoła buduje przestrzeń, której sensy i wartości przybierają różną postać, a najważniejsza jest jej odmienności od innych szkół. Wyraża

⁷ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli*, w: (red.) B. Śliwerski, A. Rozmus, *Alternatywy w edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków-Rzeszów 2018, s. 26-27.

⁸ M. Mills, G. McGregor, *Alternative education*, „Oxford Research Encyclopedia of Education” 2017. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40> z dn. 31.05.2020.

⁹ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁰ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości: Dobrodzieństwa warte sukcesów w edukacji*, Tekst na prawach rękopisu.

¹¹ R. Łukaszewicz, K. Leksicka, *Skrypt dydaktyczny struktury modelu i rozwiązań praktycznych eksperymentalnego i innowacyjnego projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2018, s. 27.

się ona np. swoistym rytmem, zaskakiwaniem niespodziankami, aranżacjami, klimatami, a wszystko to stanowi jej codzienną rzeczywistość. „Organizacja przestrzeni oparta jest na założeniu zdecentrowanego porządku kreowania światów niezredukowanych w swojej złożoności – w stanie niedopełnienia (przestrzeń otwarta, przestrzeń warsztatowa, przestrzeń w każdej sali); (...) rozwiązanie przestrzenne i ich konteksty aranżacyjne wspierają i animują aktywność dzieci w ich sensach i wartościach edukacyjnych”¹².

Przestrzeń w tradycyjnym wyobrażeniu szkoły utożsamiana jest przede wszystkim z funkcją użytkową, dydaktyczną, pragmatyczną, a przestrzeń szkoły WSP pełni nie tylko funkcję użytkową, architektoniczną – to przenikanie się sfery prywatnej ze sferą publiczną, w którym sięga się do dobrych atrybutów domu i szkoły. W takim swoistym przenikaniu można odnaleźć wolność przestrzeni, o której pisze Łukaszewicz jako o wolności wędrówki – ręki, myśli, wyobraźni¹³ – otwiera to „szufladki” różnych możliwości każdego dziecka i wypełnia je skarbami wyobraźni. W tej szkole występuje sztuka wprowadzania pewnych akcentów przestrzennych i materialnych wywołujących ciekawość dzieci, operuje ona opowieścią, metaforą, żartem, ale i „zaplanowaną niespodzianką”, np.: charakterystyczne wiejskie okno, sklep kolonialny, kuchnia od kuchni przed świętami, czy też spanie w szkole w dzień poprzedzający Mikołajki. Sztuka połączenia sił duchowych z mocą Wrocławskiej Szkoły Przyszłości to intuicyjne budowanie relacji między uczącymi się a miejscem. Nie odbywa się to jednak tradycyjną drogą, czyli przez transmisję wiedzy, tylko dzięki narracji jako sposobowi rozumienia, co od razu zaciekawia i rodzi szereg pytań. Szkoła ta jest miejscem dynamicznego kształtowania związków między byciem a stawianiem się. To kreowanie i aranżowanie przestrzeni, które rodzi twórczość, spontaniczność, współuczestniczenie. A magia klimatów WSP służy przywróceniu edukacji korzystania ze wszystkich ludzkich zmysłów.

Zastosowanie metafor w modelu WSP

We Wrocławskiej Szkole Przyszłości wykorzystywane są metafory, w których –metaforycznie rzecz ujmując – realizują się baśniowe prawdy życia. Ich użycie w modelu WSP jest wyraziste i łatwo zauważalne. Źródłem przenośni są m.in. obrazy Hieronima Boscha i Piotra Bruegla, które pełnią

¹² Tamże, s. 27.

¹³ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości...*, dz. cyt., s. 120-124.

funkcję swoistych przewodników narracji o nieznannej naturze człowieka i „świecie na opak”¹⁴.

Autorski, a jednocześnie alternatywny model WSP rozumie edukację jako metaforę wielkiego nawiasu¹⁵ i przywraca jej wielość kontekstów interpretacyjnych; postrzega szkołę jako utopię, a równocześnie traktuje ją jako wielką okazję do próbowania świata i siebie, drogę odkrywania ekologicznego porządku życia i energię wykorzystywania wyobraźni do wizji lepszego świata¹⁶. Charakterystyczny dla WSP jest narracyjny porządek konstruowania układu i doboru treści edukacyjnych, według którego wiedzę traktuje się jako „odmienianie pytań w podróży”. Zdaniem R. Łukaszewicza w tym kontekście uczenie się zyskuje nowe sensy przez to, że nie jest już jedynie przyswajaniem gotowych skryptów wiedzy, lecz także zależy od tego, co same dzieci wnoszą do jej obrazu; uczenie się przez konteksty interpretacyjne i narracyjne zmienia się w proces rozwojowy młodych. Podróż jest tu odmienianiem pytań – opowieści – pytań. Dla edukacji dzieci ważniejsze są pytania od odpowiedzi, wiedza zatem jest odmienianiem pytań w podróży (pytać – od/o/powiadać – pytać)¹⁷.

Wielka przygoda metaforyczna odbywa się dzięki metodzie projektowania okazji edukacyjnych (PROedukacja) jako heurystycznej triady (warunki wyjściowe – zadania otwarte i/lub zamknięte – możliwości wyboru). Sedno leży jednak w zadaniach otwartych, które mają nieskończoną liczbę dróg dochodzenia do wyników i samych wyników; one właśnie za sprawą wyobraźni wyzwalają kreatywne i niekonwencjonalne formy aktywności, rozwijając jednocześnie zdolność samodzielnego wartościowania oraz interpretowania świata. Zadania otwarte są to zmyślnie zaprojektowane okazje do tego, aby każdy, rozwiązując je, miał poczucie sukcesu. A sukces rodzi sukces. Proces ten wzmacnia metapozytywne myślenie, co z kolei buduje poczucie własnej wartości każdego z uczących się. Ową technikę myślenia można zastosować we wszystkich aspektach życia, może to też być kompas, który prowadzi dziecko bezpośrednio ku wszystkim celom¹⁸. To powoduje otwieranie się przestrzeni kreowania własnych marzeń, otwarcie się na

¹⁴ R. Łukaszewicz, „*Leczenie głupoty*” i ... czyli *Salony Edukacji Ekologicznej NATU-RAmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996, s. 15, 120.

¹⁵ R. Łukaszewicz, *Edukacja jako metafora wielkiego nawiasu*, w: (red.) P. Błajet, *Ciało – edukacja – umysł*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2010, s. 94-95.

¹⁶ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości...*, dz. cyt., s. 59-72.

¹⁷ Tamże, s. 92-93.

¹⁸ T. Buzan, *Potęga umysłu*, Wydawnictwo Muza S.A., Warszawa 2003, s. 82.

wyobrażnię – na wizję lepszego świata. Nauczyciel jest tu kreatorem/realizatorem owych okazji, dzięki któremu porządkowanie związków człowieka ze światem odbywa się w duchu przygody – odkrywania – tworzenia. Metoda projektowania okazji edukacyjnych wprowadza uczących się w ów wszechświat możliwości; działania stają się mniej schematyczne, bardziej twórcze, a także spontaniczne, rośnie odwaga tworzenia pomysłów i ich urzeczywistnienia, poszerza się pole niekonwencjonalnego myślenia i działania. Poza tym dziecko ma poczucie tego, że nie będzie skazane na porażkę, zmniejsza się obawa przed przegraną, natomiast rośnie koncentracja na doskonałości i pięknie „dzieła”. W tej metodzie mamy do czynienia z sekwencjami działań niewypróbowanych, a to buduje poczucie własnej wartości i otwiera przestrzeń edukacji dla przyszłości i przyszłości dla edukacji¹⁹.

Konteksty metaforyczne niosą w sobie nieskończoną liczbę interpretacji. Są to ścieżki interpretacji celów i zadań edukacyjnych. Dla WSP metaforycznym obrazem celów są skrzydła i stopy. Skrzydła i stopy to przenośne przesłanie, które oferuje Wrocławska Szkoła Przyszłości – to przesłanie ukazujące drogi życia. Zdaniem R. Łukaszewicza stanowi swoiste antidotum na problemy codzienności, które wiążą się ze światem konsumpcji, wirtualnym życiem w internetowym wymiarze. Taka egzystencja z pewnością jest pełna ułudy, że osiągnięcie szczęścia jest w zasięgu ręki każdego. Zatem metaforyczne skrzydła i stopy są potrzebne po to, aby radzić sobie w świecie, w którym żyjemy. Skrzydła wyobraźni pozwalają marzyć o lepszym świecie lepszym, a stopy uczą twardego, realistycznego stąpania po ziemi. Gdy ma się zarówno skrzydła, jak i stopy, wówczas dają one człowiekowi możliwość odkrywania głębi swojego życia, a także głębi własnej duszy czy też okazji współistnienia z innymi²⁰. Tak oto ujawniają się metaforyczne atrybuty człowieka w drodze, który będzie kreował w swojej wędrówce pejzaże życia – wyobraźni i działania²¹. Dla niego wędrówka staje się metaforą życia. Droga stanowi symboliczne wyzwanie dla losu człowieka, a jednocześnie jest układaniem się ze światem, gdy wędrówka staje się nie tylko przenośnią istnienia ludzkiego. Wędrowanie bowiem oznacza przekraczanie granic, życie intensywne, samodzielne czy też ryzykowne, twórcze, niepokorne i niespokojne. Metaforyczne „zagłądanie za horyzont” jest kwintesencją postawy człowieka drogi, która wiąże się z ciekawością, uporem i odwagą. Tak

¹⁹ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości: Dobrodziejstwa...*, dz. cyt.

²⁰ R. Łukaszewicz, K. Leksicka, *Głos dzieci*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2002, s. 9.

²¹ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości...*, dz. cyt., s. 155.

więc metafora drogi i wędrowca umożliwia także spojrzenie na dialektykę związku człowieka ze światem, zgodnie z którą ciągle uczymy się tworzyć własną legendę.

Drogę pojmuję się tutaj jako szlak, który umożliwia nam poruszanie się. Dzięki niemu możemy dotrzeć do określonego celu. Droga związana jest ściśle z wędrowcem poruszającym się po drodze życia. Droga i życie to przestrzeń i czas, to „wrota naszej egzystencji”. One dosłownie i symbolicznie otwierają/zamykają czasoprzestrzeń ludzkiego doświadczenia. Przestrzeń jest zawsze antropologiczna. We Wrocławskiej Szkole Przyszłości szkoła stanowi miejsce kreowania *imago mundi* oraz czas odnajdywania siebie jako symbolicznego środka. Symbolizm środka jest silnie zakorzeniony w mitach i kosmogoniach. To sedno myślenia o Wrocławskiej Szkole Przyszłości - w jej wizji jako „naczynia mądrości” i w praktyce jako antropologicznych sensach miejsca oraz czasu między byciem a stawaniem się²².

Droga i wędrowiec oznaczają postrzeganie edukacji jako rozwoju i uczenia się, a szkoła w modelu WSP jest nie tylko kawałkiem innego świata – to zaczarowany kawałek tej drogi. Model WSP ukazuje w kategoriach drogi i wędrowca głębokie związki porządku świata i losów człowieka w jego humanistycznych sensach. Tak więc edukacja jest instrumentem układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają szanse jego rozwoju i uczenia się – w ekologicznym porządku życia. Taka interpretacja oznacza, że jest ona aktywnym i konstruktywnym czynnikiem dialektycznego rozwoju, który polega na tym, że człowiek i świat, przez wzajemne oddziaływanie i warunkowanie się, uzyskują możliwość harmonijnego współistnienia. Oznacza to, że sprzeczności, które determinują proces rozwoju, same zarazem ulegają przemianie w jego toku. Edukacja stanowi jednocześnie źródło powstawania i znoszenia sprzeczności w procesie optymalizowania związków człowieka ze światem.

Inna przenośnia, odwołująca się do idei życia w drodze, to bagaż i przekraczanie. Owo przekraczanie – metaforycznie rzecz ujmując – oznacza, że człowiek na drodze życia jedną nogą robi swoisty ślad przeszłości, a drugą zmierza w przyszłość. Oscyluje wokół zaszłości, a zarazem zawieszony jest nad ziemią nieznaną. Często bywa, że gdy już twardo stąpamy po tej ziemi, to wydaje nam się, że to, co było za nami, traci na znaczeniu. Metafora bagażu oznacza w omawianym przypadku bagaż powinności i mądrości. Bagaż czyni ciężar konieczności, przekraczanie zaś – ciężar obiecanych

²² R. Łukaszewicz, *Alternatywy lepszej...*, dz. cyt., s. 500-501.

możliwości²³. Rozumienie/interpretacja metafory bagażu i przekraczania wyraża jednoznaczne wartości przeszłego dla sensów życia – w symbolice bagażu, a w symbolice przekraczania – kreowanie przyszłości lepszego świata i odnajdywania drogi w sobie, w tej drodze stawiamy na stawanie się nad bycie²⁴.

Od teorii do praktyki – rozumienie metafor

Jak już wcześniej sygnalizowałam, Wrocławska Szkoła Przyszłości tworzy alternatywę dla powszechnego obrazu przedszkola/szkoły. W tradycyjnej szkole program możemy metaforycznie porównać do nitki Ariadny, która daje przekonanie, że odpowiedzi już istnieją, więc poruszamy się w obrębie właściwych treści, wskazówek, konkretnych poczynań, trafnych kroków. Natomiast WSP ma inne podejście do wizerunku szkoły. W jej modelu stosowany jest system treściowej organizacji procesu edukacji szkolnej (STOPES). Stanowi on część całości, tę część, która ma charakter autorski, kreatywny i innowacyjny. Dopełnia ją część, która poprzez podstawę programową czyni układ kompatybilny ze szkołą publiczną i nadaje uprawnienia odpowiadające szkole publicznej. Porządek – formalny i merytoryczny – układu i doboru treści edukacyjnych STOPESu stanowi drzewo dendrytowe idei organizujących narracji. Składa się nań zhierarchizowany porządek szczebli, poziomów, sekwencji podstawowych i pochodnych, a także projektowanych okazji edukacyjnych²⁵.

Etapy edukacji dziecka we Wrocławskiej Szkole Przyszłości przebiegają według integralnie połączonych szczebli. Szczebel pierwszy, zatytułowany „Jak bajkami świat poznawać?” dotyczy grupy przedszkolnej. Szczebel drugi – „Jak bajkami mosty budować?” – przeznaczony jest dla klas młodszych, natomiast trzeci szczebel, czyli „Jak podróżować bez map?”, odnosi się do klas starszych szkoły podstawowej.

Tytuł „Jak bajkami mosty budować?” – niesie w sobie przesłanie metaforyczne dla cyklu warsztatów aktywności niekonwencjonalnej. Wątki treściowe tego szczebla dotyczą symbolicznego budowania mostów między światem dziecięcej fantazji, wynikającej z bajkowej rzeczywistości

²³ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości...*, dz. cyt., s. 174-178.

²⁴ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2020, s. 53.

²⁵ R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości...*, dz. cyt., s. 86-90.

a rzeczywistością świata realnego. W ramach tego etapu edukacji szkolnej realizowany jest cykl warsztatów, m.in. prowadzone są zajęcia pt. „Czy człowiek ma trzecią rękę?”. Metaforyczna wymowa pytania zawartego w tytule oscyluje wokół związku ręki z wyobraźnią i nawiązuje do ewolucji człowieka.

Na cykl warsztatów pt. „Czy człowiek ma trzecią rękę?” składają się następujące zajęcia:

- „Pierwsze wióry” – opowieść o znaczeniu narzędzi i związku ręki z narzędziem, czyli ujęcie ręki jako najstarszego narzędzia narzędzi;
- „Bez słowa, czyli gestów mowa” – zauważalny jest tu zarówno kontekst komunikacyjny gestów, jak i symbolika znaczeń;
- „Głowa czarodzieja” – to gra między ręką i imaginacją dziecka, które kreuje ową głowę czarodzieja.
- „Zuchwałe rzemiosło” – ich intencją jest poprawianie świata i czerpanie sił z wyobraźni.

„Pierwsze wióry” to opowieści o prehistorii pierwszego i najstarszego narzędzia, jakim jest ludzka ręka. Z pojawieniem się narzędzi wykształciło się zachowanie celowe, a wraz z nim zaczęła się kształtować zdolność przewidywania – odkrywania przyszłości. Sens edukacji wiąże się tu z ukazywaniem dzieciom historii człowieka, ale także pokazywaniem przestrzeni wyobraźniowej. Dla tej formy edukacji znamienne staje się formułowanie pytań oscylujących wokół historii człowieka, rozbudzanie ciekawości poznawczej, dzięki której uczenie się staje się pasjonującym zajęciem.

Niżej przytoczone, wybrane, projektowane okazje edukacyjne pokazują sposób przekazywania informacji ukrytych w metaforycznych przesłaniach. Dzieci, w praktyczny sposób łącząc edukację z zabawą, próbują zrozumieć sens metafor, a naukę traktują przy tym jako próbowanie świata i siebie.

W ramach projektowanej okazji edukacyjnej „Graty i antykwariaty” dzieci odwiedzają: targ staroci, antykwariat, muzeum i pracownię etnograficzną na uniwersytecie. Zapoznają się z minionym czasem i „dotykają” go, metaforycznie związanego ze starymi przedmiotami. Każde dziecko przynosi jakieś stare narzędzie. Zadaniem dzieci jest cofnięcie wskazówek zegara historycznego i w różnych książkach oraz encyklopediach szukanie narzędzi, które były używane przed tymi przyniesionymi. Podejmuje się także próby zrekonstruowania drzewa genealogicznego narzędzi.

Przejdźmy teraz do omówienia projektowanej okazji edukacyjnej „Archeologiczna górka”. Dzieci z górki piachu usypanej w sali za pomocą

„archeologicznych” narzędzi wykopują różne znaleziska. Odszukują fragmenty glinianych skorup, kamienie, patyki, aż wreszcie „skamieniały” odcinek ludzkiej dłoni. Zabawa w archeologa pozwala uzmysłowić dzieciom zjawisko temporalności, przemijalności.

Z kolei w projektowanej okazji edukacyjnej „Westchnienie jaskiniowca” dzieci zostają metaforycznie przeniesione w czasie do okresu człowieka jaskiniowego. Ich zadaniem jest np. ostrzenie końca kija za pomocą „narzędzi” używanych w tamtych czasach. „Narzędziami” tymi są kamienie, znalezione wcześniej w „górcie archeologa”. Wzięcie do ręki kamienia i użycie go do zaostrenia końca kija nie jest łatwe. Tej pracy towarzyszy zaangażowanie i wysiłek kreatywny. Drugim zadaniem, uruchamiającym wyobraźnię i kreatywność dziecka, jest stworzenie głowy jaskiniowca z przyniesionych wcześniej starych skarpet. Wiedzę i inspirację do zadań dzieci czerpią z encyklopedii i albumów.

Powyższe przykłady projektowanych okazji edukacyjnych pokazują, że można zrealizować wiele zajęć z dziećmi przy użyciu prostych środków, a czasem nawet żartu. Mają one służyć wywołaniu wielu skojarzeń, dostrzeżeniu pewnych analogii oraz rozbudzeniu ciekawości. Edukacyjne sensory są tu rozmaite. Jak zauważa Łukaszewicz, prowadzą szlakami przygody, ciekawości i emocji wobec zdarzeń, przypuszczeń, hipotez, zaskakujących wyjaśnień i interpretacji, tajemnic czy zagadek²⁶. Dzieci doświadczają podróży i czują się tak, jakby osobiście były uwikłane w proces odkrywania i tworzenia związków ręki i wyobraźni. Drogi prowadzą także do źródeł czasu, do prapoczątków Księgi Rodzaju, ale też ku przyszłości – ku zrozumieniu przyrody, poznaniu natury człowieka oraz ludzkiej kondycji w przyrodzie.

Podsumowanie

Na szkołę powinno się patrzeć, jako na przestrzeń wspomagania rozwoju dziecka²⁷, a edukację kreatywną – edukację z wyobraźnią należy ujmować jako tą, która umożliwia ów rozwój zwłaszcza, gdy zastosujemy w niej metafory. Gdy kreatywność staje się kluczowa dla obszaru kreowania

²⁶ R. Łukaszewicz, *Edukacja jako próbowanie świata i siebie*, w: (red.), E. Smak, S. Włoch, *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 134.

²⁷ M. Kuźnik, *Szkoła jako przestrzeń wspomagania rozwoju*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018 nr 18, s. 45-46.

sukcesu dziecka²⁸, to sukces ten będzie zapewne osiągnięty, zwłaszcza gdy uruchomimy jego wyobraźnię pobudzoną metaforami.

Metafory stanowią swoiste, efektywniejsze wspomaganie komunikacji, pobudzają naszą wyobraźnię. Gdy pragniemy konceptualizować swoje doświadczenia i formułujemy wnioski, posługujemy się zazwyczaj metaforami, które występują zarówno w zwyczajnym języku codziennym, jak i w specjalistycznym języku uczonych – traktujemy metaforę przede wszystkim jako narzędzie poznawania i wyjaśniania świata. Jest ona jednym z podstawowych narzędzi poznawczych, czynnikiem wspomagającym procesy poznawcze człowieka. We Wrocławskiej Szkole Przyszłości uczy się dzieci myślenia obrazami – metaforami – symbolami, co nadaje tej edukacji swoisty charakter realizmu magicznego. Tu ujawnia się sens zastosowania w edukacji przenośni. Operując metaforami, dziecko może próbować innego świata niż w tradycyjnej szkole, doświadczając przy tym frapującej przygody. Uwalnia się od wiedzy tylko podręcznikowej, od gotowych odpowiedzi, kanonów płaskiej dydaktyki. Wchodząc w obszar tej innej edukacji, ma możliwość tworzenia rozmaitych skojarzeń, okazję do rozwoju myślenia – uczy się budować mapę myśli, kształtuje się jego wyobraźnia, a wszystko to dokonuje się za pomocą niekonwencjonalnych form aktywności, w których metafory odgrywają prymarną rolę.

Bibliografia:

- Buzan T., *Potęga umysłu*, Wydawnictwo Muza S.A., Warszawa 2003.
- Kuźnik M., *Szkoła jako przestrzeń wspomagania rozwoju*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018 nr 18, s. 37-46.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Łukaszewicz R., „*Leczenie głupoty*” i ... czyli *Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- Łukaszewicz R., *Alternatywy lepszej edukacji. Od wizji do praktyki Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, w: (red.), B. Śliwerski, *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001, s. 265-273.
- Łukaszewicz R., Leksicka K., *Głos dzieci*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2002.

²⁸ T. Neckar-Ilnicka, *Wychowanie do sukcesu wyzwaniem dla edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018 nr 17, s. 71-81.

- Łukaszewicz R., *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości – dla wyobraźni – dla praktyki*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2010.
- Łukaszewicz R., *Edukacja jako metafora wielkiego nawiasu*, w: (red.) P. Błajet, *Ciało – edukacja – umysł*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2010, s. 87-97.
- Łukaszewicz R., *Edukacja jako próbowanie świata i siebie*, w: (red.) E. Smak, S. Włoch, *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 133-140.
- Łukaszewicz R., *Wrocławska Szkoła Przyszłości: Dobrodziejstwa warte sukcesów w edukacji*, Tekst na prawach rękopisu.
- Łukaszewicz R., Leksicka K., *Skrypt dydaktyczny struktury modelu i rozwiązań praktycznych eksperymentalnego i innowacyjnego projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2018.
- Łukaszewicz R., *Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2020.
- McKee, J. Conner E., *Alternative schools, mainstream education*, „Principal Leadership” 2007 nr 8(4), s. 44-49.
- Mills M., McGregor G., *Alternative education*, „Oxford Research Encyclopedia of Education” 2017. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40> z dn. 31.05.2020.
- Neckar-Ilnicka T., *Wychowanie do sukcesu wyzwaniem dla edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018 nr 17, s. 71-81.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli*, w: (red.), B. Śliwerski, A. Rozmus, *Alternatywy w edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków-Rzeszów 2018, s. 15-67.

Metaphoric language of the Wrocław School of the Future Model

In this article I am looking for an answer to the question: What are the meanings and significance of metaphors in the Wrocław School of the Future? I show the use of metaphorical language in the school, where metaphors are treated as a source of knowledge about the surrounding world, as a kind of support for more effective communication and as a stimulator of the imagination. In the Wrocław School of the Future, it is believed that a child does not have to be doomed to education based on stereotypical

behaviors. It is also believed that in the process of education there is a need for creative thinking, based on various associations in which the ability to create a mind map, imagination, or so-called imaginative education is used. Such education at the Wrocław School of the Future is supported by metaphors that play there a primary role.

Keywords: school, alternative education, metaphors, imagination.

Język metaforyczny w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości

W niniejszym artykule poszukuję odpowiedzi na pytanie: Jakie są sensy i znaczenia metafor we Wrocławskiej Szkole Przyszłości (WSP)? Ukazuję zastosowanie języka metaforycznego w szkole, gdzie metaforę traktuje się jako źródło wiedzy o otaczającym świecie, jako swoiste wspomaganie efektywniejszej komunikacji oraz jako stymulator wyobraźni. We WSP uważa się, że dziecko nie musi być skazane na edukację opartą na stereotypowych zachowaniach. Uważa się tam, że w procesie edukacji potrzebne jest myślenie kreatywne, oparte na rozmaitych skojarzeniach, w których wykorzystywana jest umiejętność tworzenia mapy myśli, wyobraźni, czyli tzw. edukacja z wyobraźnią. Taką edukację we Wrocławskiej Szkole Przyszłości wspomagają metaforę, odgrywające tam prymarną rolę.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja alternatywna, metaforę, wyobraźnia.

Andrzej Michalski

Centrum Edukacji Humanistycznej LOGOS

ORCID 0000-0002-9195-9713

„Morasha” – znaczy dziedzictwo. Zarys monograficzny Zespołu Szkół Lauder-Morasha w Warszawie

*Szczęśliwy uczeń, któremu dziękuje nauczyciel.
Berachot 32¹*

Wprowadzenie. Źródłosłów nazwy Szkoły²

Nazwa Szkoły składa się z wyrażenia „Lauder-Morasha”. „Lauder” – nazwisko amerykańskiego biznesmena i filantropa – Ronalda Stevensa Laudera; „*Morasha*” – z hebrajskiego „dziedzictwo”.

Morasha, hebr. מְרָשָׁה³, ang. *heritage*, fr. *patrimoine*, niem. *Kulturerbe*, wł. i hiszp. *patrimonio* – w języku polskim oznacza *dziedzictwo*⁴. Słowo to ulega ciągłym rozszerzeniom semantycznym. W interesującym nas znaczeniu dziedzictwo to wszystko, co pozostaje z przeszłości i co jednocześnie uznajemy za naszą własność lub co dana wspólnota uznaje za swój spadek. W dziedzictwie zawierają się zarówno wybór i zaangażowanie spadkobierców względem dóbr przejmowanych z przeszłości. *Celem dziedzictwa jest*

¹ *Z mądrości Talmudu*, wybór, przekład i opracowanie: Szymon Datner, Anna Kamińska, Wydawnictwo PIW, Warszawa 1988, s. 101.

² W całym artykule w odniesieniu do Szkoły Lauder-Morasha będę stosował zapis wielką literą, mając na myśli konkretną instytucję.

³ Transliteracja - *môrâshâh*; zapis fonetyczny - *mo-raw-shaw*; wymowa biblijna - *moh-raw-SHAW*; rzeczownik r. ż.; rzadziej ang. *possession, inheritance* – posiadanie; coś będące własnością. <https://www.studyilght.org/lexicons/hebrew/4181.html> [dostęp: 19. 05. 2020 r.]

⁴ Pojęcie dziedzictwa pochodzi z języka prawniczego (z łac. *patrimonium* – majątek rodowy, dziedzictwo), w którym spadkiem pierwotnie określano dobra przekazywane z pokolenia na pokolenie dzieciom przez rodziców. Zob. K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2013, s. 17.

zapewnienie ochrony i nadanie określonych znaczeń, które od tej pory będą związane z przyjmowanymi dobrami.⁵ „Dziedzictwo Laudera” zatem należy interpretować w perspektywie wytworów kultury i historii zbiorowości żydowskiej, przekazywanej (...) z pokolenia na pokolenie, z zaznaczeniem, że te zbiorowości wykazują zdolność trwania w czasie; dziedzictwo kulturowe wiąże się z takimi kategoriami pojęciowymi, jak: kultura, tradycja, ojczyzna, patriotyzm, dorobek kulturowy, kompetencje kulturowe, tożsamość kulturowa, wartości kulturowe.⁶ Antropolog francuski Alphonse Dupront pisał, że dziedzictwo przyczynia się do nadania przeszłości na ludzką miarę, która (...) warunkuje ciągłość przeszłości i teraźniejszości⁷.

Z dziedzictwa kultury i historii żydowskiej wypływa źródło idei i misji edukacyjnej Szkoły. Ten rodzaj dziedzictwa to zgoda przyjmujących „daro-wiznę” na współlistnienie w jej ramach także bolesnej pamięci, np. o Szoa⁸.

Przyborowska-Klimczak zwraca uwagę, że (dziedzictwo) obejmuje zwyczaje, obrzędy, mity, legendy, języki, taniec, tradycyjną wiedzę i praktyki. „Dziedzictwo Laudera” wpisuje się wyraźnie w prawnomiędzynarodową definicję, która została zawarta w *Konwencji w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturalnego* sporządzonej w Paryżu 17.10.2003 r. Zgodnie z jej zapisami oznacza ono zwyczaje, formy prezentacji i wyrazu, wiedzę, umiejętności oraz instrumenty, obiekty, wytwory człowieka i związane z nimi przestrzenie kulturalne, które wspólnoty, grupy i jednostki uznają za część swojego kulturalnego dziedzictwa⁹. W Konwencji zwrócono uwagę na fakt, że dziedzictwo to jest przekazywane z pokolenia na pokolenie i przekształcane jest przez wspólnoty i grupy w odpowiedzi na związki ze środowiskiem, obcowanie z przyrodą i historią. Zapewnia ono tym wspólnotom i grupom poczucie tożsamości i ciągłości oraz przyczynia się do poszanowania różnorodności kulturalnej i ludzkiej kreatywności. W eksplikacji wskazano, że dziedzictwo wyraża się poprzez m.in.: 1) ustne tradycje i formy wyrazu, włączając język jako nośnik dziedzictwa kulturalnego; 2) sztuki sceniczne (performatywne); 3)

⁵ Tamże

⁶ J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I: A–F, Warszawa 2003, s. 900–901.

⁷ A. Dupront, *l'Histoire après Freud*, „Revue de l'enseignement supérieur” 1968, s. 46, cyt. za K. Kowalski, *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Kraków 2013, s. 15.

⁸ Hebr. שוא (sho'a) – termin na określenie Holokaustu; używany od roku 1940.; Więcej na: <https://chidusz.com/zaglada-holocaust-shoah-szoa-holocaust-pisownia/> [dostęp: 1.06.2020 r.]

⁹ https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_dz_niemater_2003.pdf [dostęp: 14. 05. 2020 r.]

zwyczaje społeczne, obrządki i uroczystości; 4) wiedzę o przyrodzie i wszechświecie oraz związane z nią praktyki; 5) umiejętności związane z tradycyjnym rzemiosłem. Już w samej nazwie Szkoły ukryty jest zatem demokratyczny dyskurs „kulturowo-historycznego” dziedzictwa XXI wieku, które transformuje „odziedziczony świat”. Dzięki nowo powstałej Szkole dziedzictwo kulturowe jest przekazywane poprzez *kontakt społeczny*.¹⁰ Dzieci i młodzież, jako przedmioty i podmioty wychowania, stają się twórcami przyszłego pokolenia, które to dziedzictwo świadomie zachowają – przecież tożsamość człowieka jest zawarta w dziedzictwie i tradycji. Dziedzictwo jest kategorią teleologiczną, a jego definicja i rozumienie wpisują się w mityczny obszar rozumienia otaczającego nas świata.

Ronald Steven Lauder - urodził się w Nowym Jorku, syn Josepha i Estée Lauder, założycieli firmy kosmetycznej Estée Lauder. Dorastał w żydowskiej, niereligijnej rodzinie węgierskiego pochodzenia. Uczęszczał do liceum na Bronxie. Ukończył studia na Wharton University w Pensylwanii; studiował także w Paryżu i Brukseli. Od 1983 do 1986 roku Ronald S. Lauder pełnił funkcję zastępcy asystenta sekretarza obrony Stanów Zjednoczonych ds. Europy i NATO. W 1986 r., na wniosek prezydenta Ronalda Regana, został ambasadorem USA w Austrii.¹¹ Doświadczenia Laudera jako ambasadora w Austrii pogłębiły jego szacunek wobec dziedzictwa żydowskiego i zaangażowanie w jego ochronę. Zajął się odnawianiem życia gmin żydowskich w Europie Środkowej i Wschodniej, wyniszczonych przez Holokaust i poddawanych komunistycznym represjom. W 1987 roku ustanowił Fundację Ronalda S. Laudera, której nadrzędnym celem jest wspieranie odrodzenia życia żydowskiego - kultury, tradycji i religii Żydów w Centralnej i Wschodniej Europie. Pięć lat później Fundacja służyła już w ponad 15 krajach w Europie: Austrii, Niemczech, Słowacji, Rumunii, Białorusi, Węgrzech, Estonii, Chorwacji, Mołdawii, na

¹⁰ Zob. S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, w: tenże, *Dzieła*, t. 2, Warszawa 1966, s. 60.

¹¹ Zbudował tam silne relacje dyplomatyczne pomiędzy obydwojema krajami, jakkolwiek wywołał pewne kontrowersje, kiedy potępił osobiście późniejszego prezydenta Austrii Kurta Waldheima (zarzucano Waldheimowi, że był zbrodniarzem wojennym). Lauder ściśle współpracował w sprawie Waldheima z Beniaminem Netanjahu. Sprawa Waldheima przyczyniła się niewątpliwie do odrodzenia się antysemityzmu w Austrii. Lauder natomiast zaczął mówić o sobie, że jest *żydem trzy dni w roku*. Był to w pewien sposób przełom w życiu Laudera, ponieważ od tego momentu wrócił do swoich korzeni, ponadto włączył się w żydowską filantropię oraz politykę. Przez kolejne dwadzieścia lat, aż do rozpadu znajomości, *Ron i Bibi* byli bliskimi przyjaciółmi. Bliskim przyjacielem Laudera z tamtych czasach był także Donald Trump. Zob. A. Pfeffer, *Bibi. Burzliwe życie i czasy Beniamina Natanyahu*, PostFactum 2020.

Litwie, Bułgarii Estonii, Łotwie, Republice Czeskiej, Rosji oraz w Polsce. Od momentu założenia Fundacji w jej działaniach uczestniczyło ponad 34 000 dzieci, w różne projekty zainwestowano ponad 350 000 000 USD. Należy zwrócić uwagę na fakt, że jej *statutowym priorytetem* była edukacja, w tym edukacja formalna i nieformalna. W 1997 roku Ronald S. Lauder został wybrany prezydentem Żydowskiego Funduszu Narodowego, a po dziesięciu latach owocnego urzędowania został Przewodniczącym Rady. Od 1999 do 2011 roku pełnił funkcję prezesa konferencji przewodniczących wiodących amerykańskich organizacji żydowskich.

Zainteresowanie sztuką ambasadora Laudera i jego zaangażowanie w walkę na rzecz sprawiedliwości zawiodły go do stworzenia Komitetu ds. Odzyskiwania Dziel Sztuki, który pomógł ustanowić międzynarodowe prawa umożliwiające odzyskiwanie dzieł sztuki skradzionych przez nazistów podczas II wojny światowej. Komitet nieustannie pomaga w odzyskiwaniu ważniejszych obrazów i dostarczaniu ich prawowitym właścicielom. W 2008 roku ambasador Lauder został wybrany przewodniczącym Światowej Żydowskiej Organizacji Roszczeniowej.

Roland S. Lauder pełni także funkcje przewodniczącego Rady ds. Dziedzictwa Żydowskiego, dyrektora Międzynarodowej Rady Nadzorczej Międzynarodowego Stowarzyszenia na rzecz Yad Vashem, członka Rady Muzeum Holokaustu Stanów Zjednoczonych, członka zarządu Żydowskiego Seminarium Teologicznego, członka zarządu Amerykańsko-Żydowskiego Połączonego Komitetu Rozdzielczego, członka rady naukowej Fundacji Abrahama, przewodniczącego rady naukowej Archiwum Sacharowa na Uniwersytecie Brandeis oraz członka międzynarodowej rady naukowej Muzeum Tel Awiwu. Ambasador Lauder jest główną figurą wspierającą Centrum Szalom od jego powstania. Jest również honorowym przewodniczącym rady nadzorczej Muzeum Sztuki Współczesnej. Fundacja otworzyła przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea, a także zajęła się organizacją letnich obozów edukacyjnych. To dzięki Fundacji, a właściwie Ronaldowi Stevenowi Lauderowi, rozpoczęło się odrodzenie żydowskiego życia kulturalnego i religijnego w Polsce.¹² Od roku 2007 do dzisiaj, R. S. Lauder piastuje stanowisko przewodniczącego Światowego Kongresu Żydów (President of the World Jewish Congress).

¹² M. Pawlak, *30 Years of the Ronald S. Lauder Foundation in Poland, 1987-2017* „Scripta Judaica Cracoviensia” 2017 vol. 15, s. 155-166. [na:] <https://lauderfoundation.com> [dostęp: 12.04.2020 r.]

Misja Fundacji Ronalda Stevena Laudera w Polsce¹³

Fundacja Ronalda S. Laudera w Polsce rozpoczęła swoją działalność m.in. dzięki dwóm rabinom Chaskelowi Besserowi¹⁴ oraz Hershelowi Lieberowi¹⁵. Obaj zaangażowali się w pomoc polskim Żydom już w latach 70. i 80.¹⁶

¹³ Pierwszym organem prowadzącym szkołę była Fundacja „Lauder Morasha School Foundation”. W roku 1998 fundacja, uchwałą zarządu, powołała do życia firmę MAKOR S.A., która z dniem 1 września 1999 roku przejęła rolę organu prowadzącego. W roku 2007 fundacja zmieniła nazwę na „Fundacja ATID”. Uzyskawszy, na mocy ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności użytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2003 r., Nr 96, poz. 873, z późn. zm.), status organizacji pożytku publicznego, jako jedyny akcjonariusz spółki, prowadzi działalność wspierającą funkcjonowanie Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Laudera. Jedną z ważniejszych osób, której umiejętność komunikacji personalnej oraz niebywała empatia budowały Laudera, była Dorota Wodnicka zaangażowana w działalność Szkoły od samego początku jej istnienia – najpierw jako pracownik przedstawicielstwa Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce, a następnie (od czerwca 1996 roku) jako jej etatowy pracownik (dyrektor administracyjna, nauczycielka kultury żydowskiej). Por. D. Wodnicka, *Monografia Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94, Szkoły Laudera-Morasha jako placówki mniejszościowej, praca licencjacka*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2010, s. 68.

¹⁴ Chaskel Oswald Besser, pierwotnie Chaskiel Koszycki (ur. 12 lutego 1923 w Katowicach, zm. 9 lutego 2010 w Nowym Jorku) – polsko-amerykański rabin, po 1989 lider odbudowy życia żydowskiego w Polsce, jeden z najbardziej prominentnych przedstawicieli radomszczańskiej dynastii chasydzkiej. W latach 80. jako jeden z pierwszych (wraz z Z. Nissenbaumem) polskich Żydów żyjących za granicą, działał aktywnie na rzecz ratowania cmentarzy żydowskich w naszym kraju

¹⁵ Lieber Hershel – z zawodu księgowy, od trzydziestu lat zaangażowany w *kiruv* (działania na rzecz przyciągnięcia Żydów bliżej *ha-Szem* i judaizmu). Jako członek założyciel organizacji Vaad L’Hatzolas Nidchei Yisroel podróżował ze swoją żoną Pesi do Związku Radzieckiego w latach reżimu komunistycznego, żeby rozpowszechniać Torę oraz *jidishkajt*. Przewodził jesziwie w Kiszyniewie, która przez dwanaście lat z powodzeniem wychowała wielu studentów, a Tora stała się „*drogą ich życia*”. W Polsce przez ponad ćwierć wieku wykładał na letnich obozach organizowanych przez Ronald S. Lauder Foundation. Corocznie od 1979 r. przybywa do Warszawy, by przeprowadzić modlitwom w trakcie święta Rosz ha-Szana i Jom Kipur jako chazan (inaczej: kantor). Przez dwadzieścia lat piastował stanowisko prezydenta religijnej szkoły żeńskiej Beis Yaakov w dzielnicy żydowskiej Boro Park, w Nowym Jorku.. Razem z żoną organizował i przewodził wycieczkom dla studentów do Europy w ramach Gateways i Aish Hatorah, które m.in. miały na celu wzmocnienie żydowskiej tożsamości młodzieży.

¹⁶ W roku 1998 we Wrocławiu powstała Szkoła Lauder Etz Chaim. W 2012 roku szkoła usamodzielniała się i zmieniła nazwę na Szkoły Szalom Alejchem. Jedną z ostatnich inicjatyw edukacyjnych Fundacji Ronalda S. Laudera jest E-Szkoła Lauder Polska. E-Szkoła Laudera jest częścią edukacyjnej działalności Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce, należy do sieci szkół internetowych w Europie. Podobne instytucje działają także w Niemczech, Grecji, Czechach, Rosji i na Węgrzech. Fundacja Ronalda S. Laudera dokłada wszelkich starań, aby

Od roku 1991 r. oficjalnym dyrektorem Fundacji został rabin z Nowego Jorku, o polskich korzeniach, Michael Schudrich¹⁷, który po 6 latach pobytu w Japonii rozpoczął misję w Polsce. W 1998 roku na krótko powrócił do Nowego Jorku, by dwa lata później (w 2000 r.) powrócić jako Naczelny Rabin Warszawy i Łodzi. W 2004 roku został powołany na stanowisko Naczelnego Rabina Polski. Następcą Michaela Schudricha w Warszawie został rabin Yonah Bookstein. Podczas studiów na Uniwersytecie Oksfordzkim wielokrotnie odwiedzał Polskę w celu pomocy podczas organizowania świąt żydowskich, takich jak: Purim, Chanuka, Sukkot i Pesach. Misję rabiniczną zakończył w 2001 roku, a jego stanowisko powierzono rabinowi dr. Josephowi Kanofsky'emu¹⁸. Yonah Bookstein natomiast wrócił do Stanów Zjednoczonych, gdzie ukończył studia rabinackie Ohr Sameach w Monsey. Rabin Kanofsky kierował Fundacją przez 3 lata. Od 2004 r. oficjalną przedstawicielką Fundacji została charyzmatyczna Helise Lieberman¹⁹, pierwsza dyrektor-założycielka Prywatnej Szkoły Podstawowe nr 94 Szkoły Lauder-Morasha w Warszawie. Kierowała szkołą przez 12 lat. W 2006 roku dyrektorem Fundacji i jednocześnie Szkoły został urodzony w Polsce rabin, Maciej Pawlak²⁰.

dzieci żydowskie w Europie Środkowo-Wschodniej miały dostęp do edukacji - gdziekolwiek mieszkają. Więcej na: <https://www.lauder-polska-eschool.org>

¹⁷ Rabin Michael Schudrich - Naczelny Rabin Polski, ur. w Nowym Jorku w 1955 roku. Uczęszczał do szkół żydowskich w rejonie Nowego Jorku, następnie studiował na State University of New York w Stony Brooks. W 1977 uzyskał stopień BA z religioznawstwa. Michael Schudrich został rabinem w 1980, a dwa lata później ukończył studia historyczne w uniwersytecie Columbia. Lata 1983-1989 spędził w Japonii, gdzie dbał o potrzeby religijne miejscowej społeczności żydowskiej, uczył żydowskiej kultury i historii. Działał także na rzecz upamiętnienia bohaterskiej działalności konsula Sugihary. Już jako student, w latach 70., rabin Schudrich podróżował do Europy Środkowej i Wschodniej i nawiązywał kontakty z żyjącymi tam Żydami.

¹⁸ Dr Joseph Kanofsky ur. 1968 w Stanach Zjednoczonych, uzyskał stopień doktora literatury porównawczej na Uniwersytecie w Bostonie pod opieką prof. Elie Wiesela. Jego publikacje z zakresu religii i literatury ukazały się w Stanach Zjednoczonych i Europie. Uzyskał tytuł rabina w Uczelni Rabinackiej w Nowym Jorku.

¹⁹ Helise Lieberman, ur. w USA, od 1994 roku żyje w Warszawie. Jest dyrektorką Centrum Taubego Odnowy Życia Żydowskiego w Polsce. Była dyrektorką Hillela, konsultantem Rothschild Foundation Europe, Westbury Group i Muzeum Historii Żydów Polskich.

²⁰ Rabin Maciej Pawlak – jest pierwszym polskim rabinem pracującym w Polsce, drugim – po Mateuszu Kosie – rabinem z Polski, który po 1989 ukończył wyższą uczelnię rabinacką. Absolwent Icchac Elchanan Theological Seminary w Yeshiva University w Nowym Jorku, gdzie uzyskał ortodoksyjną smichę/ordynację rabiniczną. Ukończył także Yeshivat Hamifitar w Efrat w Izraelu. Od 2006 roku do roku 2017 był dyrektorem naczelnym Zespołu

Odrodzenie edukacji żydowskiej w Polsce. Powstanie Przedszkola oraz Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94 Lauder-Morasha w Warszawie

Po 1989 roku nastąpił w Polsce wzrost liczby osób praktykujących judaizm. Jakkolwiek najistotniejsza wydaje się zmiana ich struktury wiekowej. Po wielu dziesięcioleciach, kiedy większość uczestników życia religijnego stanowili starsi, obecnie bardzo liczną grupą są młodzi ludzie. Należy zwrócić uwagę, że poza Ronaldem S. Lauderem i jego Fundacją, duży wkład w odbudowę życia żydowskiego po II wojnie światowej wniósł m.in. American Jewish Joint Distribution Committee.²¹ Bądź co bądź to za sprawą działalności Fundacji Rolanda S. Laudera w 1989 roku, w mieszkaniu Konstantego Geberta²², rozpoczęło swą działalność Przedszkole Laudera²³. Naturalną konsekwencją istnienia przedszkola było zatem utworzenie szkoły; *pierwszej od 1950 roku placówki edukacyjnej, która upamiętniała, zachowywała i wzbogacała dziedzictwo kulturowo-historyczne Żydów w Polsce*.²⁴ Grupą inicjującą powstanie szkoły było siedem rodzin, które zdecydowały, że chcą dać swoim dzieciom żydowską edukację poprzez naukę Tory, obchodzenie świąt żydowskich oraz upamiętnianie tradycji i historii żydowskiej. W 1994

Szkół Lauder-Morasha oraz Dyrektorem Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce. Od lat działa na rzecz odrodzenia życia żydowskiego w Polsce zarówno w Zespole Szkół, jak i poza nią. Jest współtwórcą Lauder e-Learning Schools, zrzeszające dzieci z całej Polski, które nie mają możliwości innego spotkania z tradycją i kulturą żydowską oraz językiem hebrajskim.

²¹ Amerykańsko-Żydowski Połączony Komitet Rozdzielczy – wspiera on w Polsce praktycznie wszystkie największe organizacje żydowskie, m.in.: Centrum Edukacyjne Kultury Żydowskiej w Warszawie, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce czy też Związek Gmin Wyznaniowych Żydowskich w RP. JDC został założony podczas I wojny światowej, kiedy w 1914 r. Ambasador USA w Turcji Henry Morgenthau, senior, zwrócił się do nowojorskiego filantropa, Jacoba Schiffowa, z prośbą o fundusze na pomoc Żydom cierpiącym w Osmańskiej Palestynie. JDC to pierwsza żydowska organizacja w Stanach Zjednoczonych, która dała duże fundusze na międzynarodową pomoc. Ponadto odegrała główną rolę w odbudowie zdewastowanych społeczności Europy Wschodniej i utrzymaniu Żydów w Palestynie.

²² Konstanty Julian Gebert, ps. „Dawid Warszawski” (ur. 22 sierpnia 1953 w Warszawie) – polski psycholog żydowskiego pochodzenia, tłumacz, dziennikarz i nauczyciel akademicki, od 1989 publicysta dziennika „Gazeta Wyborcza”.

²³ Do roku 1996 Przedszkole mieściło się w mieszkaniu u Państwa Małgorzaty i Konstantego Gebertów; w latach 1996–2001 na ulicy Twardej (przy Synagodze im. Nożyków). W roku 2001 zostało przeniesione do gmachu na Wawelberga 10, gdzie funkcjonuje do dziś.

²⁴ J. Cukras-Stelągowska, *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 107.

r. powstała Prywatna Szkoła Podstawowa nr 94 Szkoła Lauder-Morasha²⁵ w Warszawie. W jej pierwszej klasie uczyło się 18 uczniów. Roland S. Lauder podczas uroczystości otwarcia żydowskiej szkoły podstawowej w warszawskim Wilanowie powiedział: *Zaczynam dziś pracę, która nigdy się nie skończy, bo nauczanie nie ma końca. Jest moim marzeniem, by to co dziś podjęliśmy, okazało się trwałe. To jest nasze dziedzictwo, „morasha”. Świat już nigdy nie będzie taki, jak przed Zagładą. Ale z popiołów odrodziła się nowa Polska, a teraz popiołów odradza się nowa społeczność żydowska.*²⁶

Z protokołu jednego z pierwszych spotkań grupy inicjatywnej wynika, że (rodzice) pragnęli stworzyć dla swych dzieci szkołę żydowską, z zastrzeżeniem jednak, iż obok dzieci ze środowiska żydowskiego miało się w niej znaleźć miejsce dla każdego, kto chciałby skorzystać z jej oferty. Szkoła miała mieć zdecydowanie żydowski, lecz świecki charakter. Rodzice widzieli konieczność, by obowiązkowym przedmiotem w niej nauczaniem miała być kultura, a w wyższych klasach również historia żydowska. Pragnęli, by obchodzono żydowskie święta i by prowadzona była kosztowna kuchnia. Nie chcieli, żeby ich dzieci uczyły się, jako zajęć obowiązkowych, religii oraz języka hebrajskiego. W drugim roku funkcjonowania szkoły rodzice zwrócili się do dyrektora o umieszczenie języka hebrajskiego w ramach obowiązkowego programu nauczania. Religia nie jest w szkole nauczana do dnia dzisiejszego. W jej miejsce wprowadzona została filozofia z etyką.²⁷ Przez pierwsze cztery lata swojej działalności szkoła mieściła się w prywatnej willi w Wilanowie. Od roku 1999 zaczęła funkcjonować na warszawskiej Woli, w odremontowanym, dzięki staraniom Fundacji Ronalda S. Laudera, budynku przy ul Wawelberga 10²⁸.

²⁵ Siedziba szkoły mieściła się w willi na ulicy Królowej Marysienki w Wilanowie. Pierwszą dyrektorką w latach 1990-1992 była Edwarda Małgorzata Lanota; (od roku 2010 prezeska Stowarzyszenia Żydowskiego Domu Seniora „Moszaw Zkenim”). Od roku 1992 Jej Następczynią została Anna Szyk, dzięki której Przedszkole szybko stało się jedną z najlepszych placówek tego typu nie tylko w Warszawie, ale i w kraju. To m.in. dzięki dyrektor Annie Szyk do szkoły podstawowej przychodzili uczennice i uczniowie z doskonałą gotowością szkolną.

²⁶ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 82.

²⁷ D. Wodnicka, *Monografia Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94, Szkoły Lauder-Morasha jako placówki mniejszościowej*, praca licencjacka, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2010, s. 47.

²⁸ W latach 20. mieścił się tam Dom Starców Moszaw Zkenim, (przedwojenny adres ul. Górczewska 9). Został wzniesiony w 1928 r. według projektu Henryka Stifelmanna. Przeniesiono do niego istniejącą od 1913 r. placówkę pod tą samą nazwą, mieszczącą się pierwotnie przy ul. Górczewskiej 9. Beneficjentami Moszaw Zkenim byli przede wszystkim przedstawiciele żydowskiej inteligencji, dotknięci następstwami wojny i kryzysu

Ronald Lauder precyzyjnie nakreślił uniwersalną filozofię prowadzonych przez jego Fundację szkół, mówiąc: *Nasza filozofia jest prosta. Pragniemy, aby każde żydowskie dziecko mogło być dumne ze swego pochodzenia, mogło uczyć się w żydowskiej szkole, uczestniczyć w żydowskich koloniach i obozach oraz brać udział w zajęciach żydowskich klubów młodzieżowych. Ufamy, że ci młodzi ludzie entuzjastycznie przyjmą dziedzictwo swego narodu, przekazując je swoim rodzinom, i że aktywnie uczestniczyć będą w odradzaniu się życia żydowskiego w swoich regionach.*²⁹ *Dzięki naszej filantropii zabezpieczamy przyszłość życia żydowskiego w Europie poprzez wspieranie doskonałych szkół żydowskich. A czym jest doskonała szkoła żydowska? Taka, która przygotowuje młodych Żydów do osobistego i zawodowego sukcesu oraz inspirowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu żydowskim.*³⁰

Dzięki tak wyrażonemu testamentowi duchowemu na pewno łatwiej było budować podwaliny szkół, które, jak za kilka lat miało się okazać, stały się synonimem nowoczesnej i demokratycznej edukacji Europejczyków i Obywateli Świata na miarę XXI wieku.

Jak w perspektywie słów Laudera widzieli nowo powstająca szkołę jej polscy współzałożyciele?

*Powstanie szkoły było odpowiedzią na potrzeby rodziców dzieci z pochodzeniem żydowskim. Dzieci te, po ukończeniu przedszkola Fundacji Laudera, nie miały możliwości kontynuacji edukacji żydowskiej, gdyż żadnej placówki szkolnej tego typu nie było. Rodzicom z żydowskimi korzeniami zależało na tym, aby dzieci w miarę możliwości wzrastały w poczuciu przynależności do społeczności żydowskiej, by poznawały tradycję, kulturę i historię, by były nauczane w duchu żydowskim.*³¹

Oto, w jaki sposób potrzebę powstania szkoły tłumaczy jedna ze współzałożycielek szkoły: *Osoby zaangażowane w proces rekonstrukcji żydowskiego życia w Polsce można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza to ludzie, którzy mieli świadomość swego etnicznego pochodzenia. Ich tożsamość miała jednak (w ogromnej większości przypadków) charakter zero-jedynkowy i ograniczała*

gospodarczego. Gmach mieścił 70 pokoi, obliczonych na ok. 150 pensjonariuszy. Dom przy ul. Wawelberga 10 pełnił przed drugą wojną światową funkcję żydowskiego domu opieki, założonego i finansowanego przez znanego żydowskiego filantropa – Hipolita Wawelberga. [na:] <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/w/18-warszawa/113-zabytki-kultury-materialnej/30327-dom-starcow-mosazaw-zkenim-w-warszawie> [dostęp: 22 maja 2020 r.].

²⁹ Tamże, s. 44.

³⁰ <https://lauderfoundation.com> [dostęp: 16.05.2020 r.]

³¹ Fragment wywiadu przeprowadzonego 20 kwietnia 2020 r. z jedną z dyrektorek szkoły.

się do informacji: jestem Żydem. Drugą kategorię stanowili ludzie, którzy dopiero co odkryli prawdę o swojej narodowej przeszłości. Przedstawiciele obu grup można nazwać ludźmi bez kulturowej przeszłości etnicznej. Chcąc rozpocząć „żydowskie” życie, odbudować/zbudować swoją żydowską tożsamość (zarówno na skalę indywidualną jak i społeczną), musieli tę brakującą jej część stworzyć od podstaw. Jedynym sposobem, aby proces ten zakończył się sukcesem, było zdobycie wiedzy na temat wielowiekowej spuścizny przodków. Aby to uczynić, musieli mieć dostęp do informacji. Potrzebowali instytucji i organizacji edukacyjnych, które stanowiłyby źródło pozyskiwania wiedzy. Można więc powiedzieć, że Szkoła Lauder-Morasha powstała jako odpowiedź na potrzeby odradzającego się środowiska żydowskiego w Warszawie, w szczególności młodych ludzi - rodziców, którzy chcieli zapewnić swoim dzieciom to, czego sami zostali pozbawieni - dostęp do żydowskiej edukacji. To zaś miało stać się początkiem odtworzenia, zbudowania od nowa nici międzygeneracyjnego przekazu kultury. Niezwykle istotnym jest fakt, iż obie strony procesu tworzenia szkoły (rodzice i założyciele) były zaangażowane w odbudowę żydowskiego życia w Polsce, co bardzo ułatwiało komunikację i definiowanie celów.³²

Zdaniem dyrektora szkoły ds. kultury i historii żydowskiej: *Utworzenie inkluzyjnej szkoły żydowskiej, w której priorytetem było to, aby dla każdego ucznia i rodzica stworzyć środowisko pobytu i nauczania dające optymalny komfort osobisty, wysoką jakość edukacji, Możliwość rozwijania własnych zainteresowań i pasji, oraz możliwość rozwijania wielorakiej tożsamości żydowskiej.*³³

Zbieżną z powyższymi refleksją na temat celów, wartości i idei, jakie przyświecały powstawaniu Szkoły Lauder-Morasha, podzieliła się wieloletnia dyrektorka szkoły ds. pedagogicznych³⁴, wskazując: *wsparcie odradzającej się społeczności żydowskiej w Polsce w kształtowaniu/budowaniu tożsamości żydowskiej, kontynuację edukacji rozpoczętej w żydowskim przedszkolu, utworzenie pierwszej po wojnie szkoły żydowskiej z językiem hebrajski, kulturą oraz historią żydowską, która realizowałaby jednocześnie program MEN (podstawę programową), celebrowanie świąt i uroczystości żydowskich, zintegrowanie w murach szkoły dzieci z pochodzeniem i bez pochodzenia żydowskiej (szkoła*

³² Fragment wywiadu przeprowadzonego 29 kwietnia 2020 r. z jedną ze współzałożycielek szkoły.

³³ Fragment wywiadu z 14 maja 2020 r.

³⁴ Anna Grządkowska, wieloletnia dyrektorka Szkół Lauder-Morasha. Doskonały dydaktyk i metodyk. Prekursorka i propagatorka oceniania kształtującego w szkole. Dzięki Niej OK. (ocenianie kształtujące) było stosowane w Szkole Laudera już w 2002 r..

jako most międzykulturowy) jako czynniki w pewien sposób definiujące misję placówki.

Szkoły Lauder-Morasha, także szkoła w Warszawie, czasami mogły spotkać się krytyką (zarzutem) *polityki przyjmowania nieżydowskich dzieci*. Roztropne rozstrzygnięcie w tej sprawie wygłosił dr Gorge Ban, Dyrektor Generalny Fundacji, wyjaśniając: *że lepiej jest mieć miejsce, gdzie można zdobyć żydowskie wykształcenie, niż nie mieć takiej możliwości w ogóle*.³⁵

Mottem Szkoły stały się słowa z Talmudu: „Oddech dzieci biegnących do szkoły podtrzymuje świat” (*Talmud Bavli, Shabbat 119b*).³⁶ Zauważmy, że rabini i uczeni Talmudu bardzo wysoko cenili dzieci, nazywając je „pomazańcami”, (używali źródłosłowu „*mashiach*”; z którego otrzymujemy angielskie słowo Mesjasz. Utrzymywali, że *bez oddechu dziecka, nauki i recytowania świętych tekstów świat nie mógłby istnieć*. Bez tchnienia następnej generacji życie by wymarło. Według tej jakże mądrej pedagogii dzieci są przyszłością nie tylko na płaszczyźnie duchowej, ale także w sferze fizycznej, a *oddech dzieci podtrzymuje to wszystko*. Motto znalazło też swoją kontynuację w słowach hymnu Szkoły:

Szkoła Lauder-Morasha otwiera wszystkim drzwi.

Do zabawy zaprasza, bohaterem jesteś ty.

Tutaj duży i mały za ręce biorą się,

w jednej drużynie grają, radosny wznoszą śpiew!

³⁵ D. Spritzer, *Jewish Schools Flourish in Eastern Europe*, Jewish Telegraphic Agency 2006, dz. cyt.; M. Pawlak, *30 Years of the Ronald S. Lauder Foundation...*, s. 150.

³⁶ Autorem słów jest Simeon ben Lakish, lepiej znany pod pseudonimem Resh Lakish. Był to uczony, który mieszkał w rzymskiej prowincji Syria Palaestina w III wieku n.e. Urodził się podobno w Bosra, na wschód od rzeki Jordan, około 200 roku ne, ale większość życia spędził w Seforis. Nic nie wiadomo o jego pochodzeniu poza imieniem ojca. Rzekomo Lakish w młodości był bandytą i gladiatorem. Uważa się go za jednego z najwybitniejszych uczonych swojego pokolenia.

ang: *If a village does not have children who study Torah, its populace is placed under a ban of ostracism until they employ teachers for the children. If they do not employ teachers, the village [deserves to be] destroyed, since the world exists only by virtue of the breath coming from the mouths of children who study Torah./ The World exists only by virtue of the breath of little children studying Torah.* [na:] https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/910974/jewish/Talmud-Torah-Chapter-Two.htm [dostęp: 15.05.2020 r.] (tłum. autora) *Jeśli w wiosce/ miejscowości nie ma dzieci, które studiują Torę, jej mieszkańcy są objęci ostracyzmem, dopóki nie zatrudnią nauczycieli. Jeśli ich nie zatrudniają, wieś zasługuje na to, aby zostać zniszczoną, ponieważ świat istnieje tylko dzięki oddechowi płynącemu z ust dzieci, które studiują Torę.*

*Ref. Oddech dzieci biegnących do szkoły podtrzymuje świat.*³⁷

Drugim mottem, nawiązującym do idei otwartości szkoły na świat, są słowa: *Mamy różne liście i różne korzenie, ale ten sam pień!*

Misja Szkoły³⁸

Współczesne tempo przemian technologicznych, kulturowych i społecznych narzuca każdej placówce edukacyjnej konieczność, by cele dydaktyczno-wychowawcze wykraczały poza istniejącą rzeczywistość i nawiązywały do przewidywanej przyszłości. W Szkołach Lauder-Morasha na każdym etapie nauczania przy formowaniu celów uwzględniano trzy zasadnicze zmienne:

- a. naturę człowieka;
- b. wartości;
- c. rozwój wychowanka.

Proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole był utrzymany w paradygmacie edukacji nie tylko etnicznej, ale i humanistycznej. Helise Lieberman zaznaczała jednak, że *nie jest to szkoła wielokulturowa, tylko szkoła z programem wielokulturowym. Nie jest to także szkoła religijna, mimo że jej program uwzględnia także potrzeby gminy żydowskiej. Główny nacisk kładzie się na poznawanie przez dzieci kultury żydowskiej oraz uczenie tolerancji dla wszelkiej odmienności. Dzieci oprócz przedmiotów judaistycznych i języka hebrajskiego uczą się także filozofii. Mają również możliwość uczestniczenia w wielu zajęciach pozalekcyjnych.*³⁹ Bądź co bądź należy uznać, że wszystkie działania edukacyjne wynikały z założeń pedagogiki humanistycznej, w której *chodzi przede wszystkim o wychowanie i kształcenie, a nie o zmianę społeczeństwa*⁴⁰. Wychowanie humanistyczne w Szkołach Lauder-Morasha wpisywało się w koncepcję, według której *jest to interakcja między dwiema generacjami – między dorastającymi a dorosłymi. Interakcje te bazują na*

³⁷ Słowa i muzyka: Piotr Kowalik - historyk-dydaktyk, wykładowca akademicki i edukator, działacz społeczności żydowskiej w Polsce. Obecnie główny specjalista ds. judaistyki i metodyki Muzeum Historii Żydów Polskich, aktywista Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Warszawie, były dyrektor Szkół Lauder-Morasha ds. kultury i historii żydowskiej.

³⁸ Autor artykułu pisze o Szkołach Lauder-Morasha z perspektywy uczestnika procesu dydaktyczno-wychowawczego; przez prawie dziesięć lat pracował w Szkołach Lauder-Morasha jako nauczyciel języka polskiego.

³⁹ http://edukacjaidualog.pl/archiwum/2005,103/luty,206/w_szkole_lauder-morasha,1737.html [dostęp: 14.05.2020 r.]

⁴⁰ B. Śliwowski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008, s. 30.

wzajemnym stosunku pomiędzy tym, który potrzebuje pomocy, a tym, który tej pomocy może udzielić. Mówi się tu o „pedagogicznej służbie”, która nie jest żadną interakcją zniewalającego władcy, ale legitymizuje je odpowiedzialność. Po drugie, wychowanie jest zamierzonym przewodnictwem. Ono nie dzieje się przypadkowo, ubocznie i tylko poprzez wpływy otoczenia, ale jest też świadomym i odpowiedzialnym działaniem. To przewodnictwo bazuje na osobistym stosunku zaufania między wychowawcą a wychowankiem. Po trzecie, wychowanie jest przygotowaniem do życia w nadchodzącej kulturze. Ono nie jest wchłanianiem czy reprodukcją.⁴¹ Misją Szkoły było wychowanie dzieci i młodzieży w sposób niedyrektywny, rezygnujące z formy przymusu, w tym także wymuszania na nich posłuszeństwa lub bezwzględnego podporządkowania się dorosłym.

Chodziło zatem o wychowanie kompetentnego społecznie, świadomego siebie człowieka, z poczuciem własnej wartości; samodzielnego i odpowiedzialnego za kierowanie własnym losem, i zdolnego do podejmowania samodzielnych decyzji. Zwraca uwagę fakt, że w szkole uczono o zmodernizowanym i skomercjalizowanym świecie, którego w żaden sposób nie można odrzucać. Poprzez tę perspektywę kształtowano w uczennicach i uczniach umiejętności analitycznego i krytycznego odbioru rzeczywistości. Nauczyciele *Laudera* mieli być animatorami i przewodnikami⁴² nieroszczącymi sobie praw do wyłączności. Szkoła ukierunkowała kształcenie, nawiązując wyraźnie do paradygmatu humanistycznego m.in. poprzez:

- a. uczynienie rzeczywistości wychowawczej punktem wyjścia dla teorii kształcenia – kształcenie powinno być podmiotowe i odnosić się do rzeczywistych doświadczeń wychowanka: do tradycji *Laudera* należy obchodzenie wszystkich świąt żydowskich: *szabat*⁴³. Przypatrzmy się pokrótce najważniejszym. *Rosz ha-Szana*, *Sukot*, *Chanuka*, *Jom Kipur*, *Tu bi-Szwat*, *Purim* (Święto Losów), *Pesach*, *Lag ba-Omer*, *Szawuot*, *Tisza be-Aw*. *Rosz ha-Szana* (hebr. Początek roku), żydowski Nowy Rok, obchodzony jest 1. i 2. dnia miesiąca *tiszri*. Święto przypomina o stworzeniu

⁴¹ Tamże

⁴² Por. R. Nowakowska-Siuta, *Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016 t. VII nr 4 (17), s. 55 – 56.

⁴³ Najważniejszym świętem w tradycji żydowskiej jest powtarzany co tydzień *szabat*. Religijni Żydzi gromadzą się w domach i synagogach, aby wspólnie celebrować ten wyjątkowy dla nich dzień. *Szabat* rozpoczyna się w piątek wieczorem przed zmierzchem i trwa do sobotniego zachodu słońca.

świata i człowieka. Życzenia: Le-szana towa tikatewu! Obyście zostali zapisani na dobry rok!

- b. 15–22 tiszri przypada Sukot, czyli Święto Szałasów zwane także Świętem Kuczek. Trwa ono 7 dni. Nazwa święta pochodzi od hebrajskiego słowa suka, które oznacza „szałas”. Dzień ten upamiętnia bowiem okres wędrówki Izraelitów przez pustynię.
- c. Święto Chanuka związane jest z wydarzeniami, które miały miejsce w II w. p.n.e. w Palestynie. Zbrojny zryw zakończył się zwycięstwem. Jerozolima została wyzwolona. 25 dnia miesiąca kislew 164 r. p.n.e (3596 r. wg żydowskiej tradycji). przystąpiono do oczyszczenia Świątyni. Według przekazu zawartego w Talmudzie, w ruinach Świątyni znaleziono tylko jedną ampułkę opieczetowanej przez kapłana oliwy, która mogła posłużyć do rozpalenia świecznika świątynnego. Oliwy było jednak tak mało, że mogła starczyć jedynie na rozświetlenie menorę przez jeden dzień. Aby wytłoczyć nową rytualnie czystą oliwę potrzebnych było osiem dni. Okazało się jednak, że w cudowny sposób ta niewielka ilość oliwy wystarczyła na cały okres wymagany przez normy religijne. Właśnie na pamiątkę tego cudu w Świątyni Jerozolimskiej 25 dnia miesiąca kislew rozpoczynamy obchody Chanuki. Trwa ona przez 8 dni. Każdego dnia na specjalnym dziewięcioramiennym świeczniku, zwanym chanukija, umieszczonym na zewnątrz domu lub w pobliżu okna, zapalana jest kolejna świeca. Dziewiąta świeca zwana szamesem (pomocnik) jest tą, od której zapala się inne. Zapalaniu świec towarzyszy odmawianie specjalnych błogosławieństw oraz śpiewanie pieśni Maoz cur.
- d. Jom Kipur to najważniejszy dzień w kalendarzu żydowskim, kończący dziesięciodniowy okres pokuty, Jamim Noraim. Obchodzony jest 10 dnia miesiąca tiszri.
- e. Wzmianka o tym dniu pojawia się już w Misznie, w traktacie Rosz Ha-Szana. 15. dzień miesiąca szwat uznany tam został jako jedno z żydowskich świąt nowego roku. Jak jednak nietrudno zauważyć, dla Żydów żyjących
- f. w Europie Środkowej i Wschodniej ów „Nowy Rok Drzew” (hebr. Rosz ha-Szana la-Ilanot) wypadał w samym środku głębokiej zimy. Tu bi-Szwat, lub jak wcześniej mówiono Chamisza Asar bi-Szwat, nie należy
- g. do najważniejszych świąt żydowskich. Można w ten dzień pracować, nie obowiązuje post.

- h. Purim to najradośniejsze święto żydowskie. Obchodzone 14 dnia miesiąca adar, wypada na ogół w lutym albo marcu. Święto upamiętnia wydarzenia opisane w Księdze Estery. W V w. p.n.e. perski dostojnik, Haman, zagniewany na Żyda Mordechaja, który nie oddał mu pokłonu, postanowił zgładzić wszystkich Żydów mieszkających w Persji. Datę zagłady, 14 dzień adar, wybrał, ciągnąc los, po hebrajsku – פּוּר pur (stąd nazwa święta). Zagładę udaremniła Estera, córka Mordechaja, która wyjednała u króla Persji zmianę tragicznej decyzji. Zabawy purimowe przybierają charakter karnawałowy, z charakterystycznym świątecznym „budowaniem świata na opak”. Uczcie purimowej towarzyszy maskarada – mężczyźni mogą założyć kobiece suknie, a kobiety – stroje męskie.
- i. 15–22 dnia miesiąca nisan przypada Pesach – najważniejsze i najstarsze święto żydowskie, w Polsce także nazywane niekiedy Żydowską Wielkanocą. Pesach to święto wiosenne, które Żydzi obchodzą przez osiem dni. W Torze miesiąc nisan określany jest jako pierwszy, rozpoczynający nowy rok. Pierwotnie było to święto rolnicze. Określano je jako Chag ha-Macot, czyli Święto Przaśników. Składano wówczas ofiary z pierwszych plonów oraz pierworodnych zwierząt.
- j. Osiemnastego dnia miesiąca ij(j)ar o zachodzie słońca rozpoczyna się święto Lag ba-Omer. Dzień ten jest wolny od zajęć, a także nauki w chederach i jesziwach. Zgodnie z tradycją powinien być obchodzony radośnie.
- k. Szawuot (hebr. Tygodnie) to jedno ze świąt pielgrzymich obchodzone 6 dnia (w diasporze także w dniu następnym) miesiąca siwan, 7 tygodni po Pesach, w Polsce nazywane Świętem Tygodni. Lag ba-Omer stał się świętem odrodzonej młodzieży żydowskiej, rewią jej tężyzny, symbolem jej siły.
- l. 9. dnia miesiąca aw o zachodzie słońca rozpoczyna się żydowskie święto Tisza be-Aw. Tego dnia przypada rocznica najtragiczniejszych wydarzeń w historii Żydów. Wedle tradycji nieszczęściem, jakie miało wydarzyć się 9. dnia aw było zburzenie Pierwszej Świątyni przez Babilończyków w 587 r. p.n.e. Dla narodu żydowskiego był to początek niewoli babilońskiej.
- m. kształcenie do praktyki – odniesienia do szkolnej rzeczywistości (np. stwarzanie sytuacji stymulujących do wystąpień publicznych na tematy interesujące uczniów; festiwale talentów; konkursy);

realizacja programów, np. *Wola dzielnic tolerancji; Inni to także my*;

- n. postrzeganie rzeczywistości wychowawczej jako następstwa historii – potrzeba opracowywania na nowo modeli kształcenia (rady szkoleniowe dla nauczycieli, m.in. z zakresu oceniania kształtującego, komunikacji interpersonalnej (porozumienie bez przemocy); warsztaty metodyczne; współpraca nauczycieli ze szkołami z Izraela, Węgier, Wielkiej Brytanii; tworzenie programów autor-skich oraz modyfikacji programowych;
- o. krytykę naukową jako sposobu rozwijania wrażliwości na patologie panujące w relacjach interpersonalnych (jak wyżej plus stała opieka psychologiczno-pedagogiczna);
- p. nietraktowanie dydaktyk szczegółowych jako wprowadzenia do subdyscyplin odpowiadających im nauk (położenie nacisku na nauczanie twórcze, kształcenie uczniów nie tylko w zakresie wiadomości, ale przede wszystkim umiejętności; praktyczna nauka języków obcych: angielskiego, hebrajskiego, hiszpańskiego, francuskiego);

Humanistyczna koncepcja wychowania budziła czasami niepokoje wśród niektórych rodziców, zwłaszcza w czasach „wychowywania i kształcenia do sprawdzianów i testów”.⁴⁴ Jakkolwiek to właśnie dzięki koncepcji humanistycznej upodmiotowienie uczniów i nauczycieli w Szkole Lauder-Morasha było faktem. Humanistyczne zorientowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych wpływało niewątpliwie na okazywanie zachowań empatycznych, autentyzm w relacjach interpersonalnych pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. W misji wychowawczej Szkoły kładziono nacisk na aspekty aksjologiczny i pragmatyczny, była to uzasadniona potrzeba szkolnego obowiązku wychowania do kultury i wartości w ogóle. Pluralizm społeczny i kulturowy jako pożądany w nowoczesnym państwie narzucił obowiązek wychowania do odpowiedzialności za losy narodu i państwa. Wielokulturowy charakter Szkoły sprzyjał procesowi wychowania, zwłaszcza w kontekście akceptowania, rozumienia i szanowania inności. *Otwarta kulturowo i światopoglądowo szkoła integrowała w swych murach dzieci różnych*

⁴⁴ Jeden z zarzutów dotyczył „zaniedbywania obszarów edukacyjnych mierzonych testami osiągnięć szkolnych” (wiedza, umiejętności, spadek motywacji w dążeniu do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego). Por. S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 65.

wyznań, religii i narodowości. (...) Szkoła odkrywa przed dziećmi i pielęgnuje wartości kultury żydowskiej, budzi poczucie tożsamości, ale jednocześnie kształci w duchu tolerancji i szacunku dla różnych religii, narodowości i kultur. Jest otwarta dla wszystkich dzieci, bez względu na ich wyznanie i korzenie etniczne. Dlatego też dużą wagę przykładą się do edukacji międzykulturowej. Obejmuje ona zarówno programy edukacyjne, prezentacje uczniowskie, cykle tematyczne, pojedyncze zajęcia, spotkania z ciekawymi ludźmi, reprezentantami różnych kultur, współpracę międzyszkolną jak i organizowanie imprez o charakterze międzykulturowym dla nauczycieli.⁴⁵ Cukras-Stelągowska również zauważa, że edukacja międzykulturowa w szkołach Laudera jest traktowana (zwłaszcza przez kadrę nauczycielską) jako remedium na izolację, jako środek niwelowania postaw nietolerancji i antysemityzmu w społeczeństwie polskim. Aktywizuje się głównie poprzez codzienny kontakt międzykulturowy, co stanowi naturalną przestrzeń dysocjacji różnych kultur (w praktyce przede wszystkim żydowskiej i polskiej). Co charakterystyczne, różnice kulturowe nie są afirmowane w trakcie nauki ani przez nauczycieli, ani przez uczniów. Etniczność w tej szkole niejako „powszednie”, jej mechanizmy uruchamiają się dopiero w sytuacjach odświętnych, deklaracyjnych czy konfrontacyjnych.⁴⁶ Powyższe działania wpisują się w dyskurs pedagogiki wielokulturowej, która kładzie nacisk na kształtowanie umiejętności współistnienia ludzi w zgodzie z własną kulturą. Pedagogika międzykulturowa ma charakter utylitarny, próbuje zmieniać postawy wobec „obcych”. Jest procesem zachodzącym, gdy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyficzny system orientacyjny – jego wartości, sposób myślenia i działania.⁴⁷

Jedną z bardziej pożądaných wartości w *Lauderowskiej edukacji*, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim, była odwaga⁴⁸. W Szkole Lauder-Morasha pracowali odważni nauczyciele, którzy nie bali się wychodzenia poza ramy programów szkolnych. Potrzebowali także odwagi, by traktować wychowanków podmiotowo, a także po to, by w sposób niedyrektywny być człowiekiem i widzieć człowieka w człowieku. W *Lauderze* pracowali

⁴⁵ D. Wodnicka, *Monografia...*, dz. cyt. s. 47.

⁴⁶ J. Cukras-Stelągowska, *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 240.

⁴⁷ R. Nowakowska-Siuta, *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo Closer to Each Other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group*, red. R. Nowakowska-Siuta, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 26-27.

⁴⁸ A. Bruhlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s. 49.

pedagodzy świadomi. Tacy, którzy wybierając zawód, musieli mieć świadomość tego, że wartościowanie będzie wpisane w ich codzienną pracę. Jak pisał Bruhlmeier: *Relacja międzyludzka dopiero wtedy jest tak naprawdę dobra, gdy można otwarcie ujawniać w niej także słabe strony i niedociągnięcia oraz rozmawiać o nich stosownym tonem.*⁴⁹, dalej: *Ale prawdziwe kształcenie może występować tylko wtedy, gdy również druga jego strona dochodzi swoich praw. Dorastający człowiek, by móc w pełni rozwinąć swoje człowieczeństwo, potrzebuje konfrontacji z wymogami społecznymi i zapoznania z treściami ludzkiej kultury.*⁵⁰

Dumna Społeczność Szkół Lauder-Morasha często gościła wybitnych ludzi ze świata polityki i kultury. Szkołę zaszczylicili swoją obecnością m.in.: prezydent Warszawy Paweł Piskorski, premier Jerzy Buzek, Pierwsza Dama USA Hillary Clinton, Pierwsza Dama USA Laura Bush, dwukrotnie Benjamin Netanyahu z małżonką, izraelscy ministrowie edukacji: Yuli Tamir i Gidon Sear, polska Pierwsza Dama Agata Kornhauser-Duda, prof. Bronisław Geremek, prof. Władysław Bartoszewski, Jacek Kuroń, Marek Edelman, Adam Michnik czy prof. Michał Głowiński. Ze względu na dużą ilość projektów międzykultowych, czy interreligijnych, uczniowie spotykali się lub uczestniczyli w zajęciach z udziałem wielu duchownych różnych wyznań: księżmi, zakonnikami i zakonnicami, pastorami, duchownymi prawosławnymi, imamami oraz przedstawicielami innych wyznań i religii. Oprócz stałej współpracy z szeroko rozumianymi środowiskami żydowskimi w Polsce oraz Ambasadą Izraela w Warszawie, w szkole odbywały się liczne spotkania i aktywności edukacyjne z udziałem mnóstwa żydowskich gości z Izraela i diaspory, m.in. z: rabinami, rabinkami, kantorami, pisarzami i artystami żydowskimi. Szczególnymi gośćmi byli Ocaleni z Zagłady i Sprawiedliwi Wśród Narodów Świata. W każdym roku szkolnym szkoła gościła na stażach i wolontariatach żydowskich edukatorów i wolontariuszy, przeważnie z Izraela lub USA, którzy współtworzyli i wzbogacali szkolny program dydaktyczny oraz prowadzili zajęcia dodatkowe.

Bądź co bądź Wielkość tej Szkoły tkwiła nie w *wielkich tego świata*, ale w Wielkości Ludzi, charyzmatycznych pedagogów-wizjonerów, którzy tę Szkołę tworzyli, m.in. Helise Liberman, Anny Szyc, Doroty Wodnickiej, Anny Grządkowskiej, rabina Macieja Pawlaka, Piotra Kowalika, Marzeny Szymankiewicz, Piotra Ulatowskiego i wielu innym, których nie sposób w tym artykule wymienić. Każda z osób tworzących *Lauderowską Społeczność* na

⁴⁹ Tamże, s. 51.

⁵⁰ Tamże.

pewno mogłaby wypowiedzieć słowa: *Wiele nauczyłem się od moich mistrzów, jeszcze więcej od moich towarzyszy, ale najwięcej od moich uczniów.* Taanit 7⁵¹

Bibliografia:

- Atlas historii Żydów polskich*, Demart, Warszawa 2010.
- Będkowski L., Brzostowska A., *Historia Żydów. Dzieje narodu od Abrahama do Państwa Izrael. Żydzi w Polsce 1000 lat wspólnych losów*, Wydawnictwo Polityka, Warszawa 2014.
- Bruhlmeier A., *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Eisler J., *Marzec 1968 : geneza, przebieg, konsekwencje*, PWN, Warszawa 1991.
- Cukras-Stelągowska J., *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Kowalski K. *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2013.
- Mayer L., Gelb G., *Who will say Kaddish?: a search for Jewish identity in contemporary Poland*, Syracuse University Press 2002.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
- Następstwa zagłady Żydów, Polska 1944–2010*, red. F. Tych, M. Adamczyk-Garbowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Dziedzictwo kulturowe*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom I: A–F*, Warszawa 2003.
- Nowakowska-Siuta R. (red.), *Blżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo Closer to Each Other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015.
- Nowakowska-Siuta R., *Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016 t. VII nr 4 (17).

⁵¹ Z mądrości Talmudu, dz. cyt., s. 100.

- Ossowski S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, w: tenże, *Dzieła*, t. 2, Warszawa 1966.
- Pawlak M., *30 Years of the Ronald S. Lauder Foundation in Poland, 1987-2017* „Scripta Judaica Cracoviensia” 2017 vol. 15, red. M. Galas.
- Pfeffer A., *Bibi. Burzliwe życie i czasy Beniamina Natanyahu*, *PostFactum* 2020.
- The Ronald S. Lauder Foundation*, New York 1992.
- The Ronald S. Lauder*, Foundation Booklet 1994/1995.
- The Ronald S. Lauder Foundation Booklet*, New York 1994.
- The Ronald S. Lauder Foundation 1987-2007*, Published by the Foundation for it's twentieth anniversary.
- Spółeczność żydowska w PRL przed kampanią antysemitką lat 1967-1968 i po niej*, Konferencje IPN, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008.
- Wodnicka D., *Monografia Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 94, Szkoły Lauder-Morasha jako placówki mniejszościowej*, praca licencjacka, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2010.

Strony www:

www.chabad.org
www.edukacjaialog.pl
www.lauderfoundation.com
www.lauder-morasha.edu.pl
www.studylight.org
www.unesco.pl

**„Morasha” - means heritage. The monographic outline
of the Lauder-Morasha School in Warsaw**

The monographic outline of the Lauder-Morasha School in Warsaw describes it as an educational institution that functions in the Polish reality and enables its pupils maintain their minority Jewish national and linguistic identities. This school, open to different cultures and philosophies of life, within its walls integrates children of various religions, creeds, and nationalities. Apart from the general curriculum in agreement with the MEN (Ministry of National Education) requirements, it offers Judaistic subjects, such as Hebrew, Jewish tradition, culture, and ethics, as well as the history

of the Jews. In the school, an emphasis is laid on the teaching of foreign languages. Also, a programme of cross-cultural education is implemented. This article presents the history of the Ronald S. Lauder Foundation in Poland from when it was founded 30 years ago. The author describes projects organised by the Foundation as well as its development and significance in the rebirth of Jewish life in Poland.

Keywords: The Ronald S. Lauder Foundation, Jewish education, rebirth of the Jewish life In Poland, the Lauder-Morasha School, intercultural competences, intercultural education.

„Morasha” – znaczy dziedzictwo. Zarys monograficzny Zespołu Szkół Lauder-Morasha w Warszawie

Artykuł dotyczy zarysu monograficznego Zespołu Szkół Lauder-Morasha w Warszawie. Ta otwarta kulturowo i światopoglądowo szkoła integruje w swych murach dzieci różnych wyznań, religii i narodowości. Obok ogólnokształcącego programu nauczania, zgodnego z wymogami MEN, oferuje przedmioty judaistyczne: język hebrajski, tradycję, kulturę i etykę żydowską oraz historię Żydów. W szkole duży nacisk położony jest na naukę języków obcych. Realizowany jest też program edukacji międzykulturowej. Artykuł przedstawia także historię Fundacji Ronalda S. Laudera w Polsce w perspektywie jej 30-letniego istnienia. Autor opisuje projekty organizowane przez Fundację, a także ich rozwój i rolę, jaką odgrywają w odrodzeniu życia żydowskiego w Polsce.

Słowa kluczowe: Fundacja S. Lauder-Morasha, edukacja żydowska, odbudowa życia żydowskiego w Polsce, Szkoła Lauder-Morasha w Warszawie, kompetencje międzykulturowe, edukacja międzykulturowa.

Joachim Paweł Glier

ORCID 0000-0001-6013-9811

Pedagogika Bosko – metodyka działań wychowawczych

Wprowadzenie

Pedagogika Jana Bosko nie jest zbiorem pedagogicznych ogólników, lecz systemem konkretnych działań wychowawczych. Mają one podłoże zarówno religijne, jak i empiryczne. Wynikają bowiem z przekonań religijnych księdza Bosko oraz z poczynionych przez niego obserwacji i osobistych doświadczeń w pracy z młodzieżą.

Działania wychowawcze podejmowane przez Bosko stanowią równocześnie główne komponenty jego pedagogiki, a powiązane nicią logiki i połączone merytorycznie tworzą metodykę działań wychowawczych tej pedagogiki.

Niełatwo jednak scharakteryzować składowe pedagogiki Bosko. Dzieje się tak z co najmniej dwóch powodów:

1. Jan Bosko nie dokonał systematyzacji kategorii pedagogicznych,
2. piśmiennictwo pedagogiczne ks. Bosko jest bardzo szczupłe¹, stanowi je „System prewencyjny w wychowaniu młodzieży”, „List z Rzymu do wychowanków Oratorium z dnia 10 maja 1884 r.” oraz „Regulaminy domów salezjańskich” (dot. oratoriów, szkół wieczorowych, szkół niedzielnych, internatów).

¹ Szczupłe jest piśmiennictwo pedagogiczne ks. Bosko, a nie jego piśmiennictwo w ogóle, które jest bardzo obszerne i dotyczy przenajróżniejszych spraw. Również włoscy i niemieccy znawcy tematu jako znaczące piśmiennictwo pedagogiczne dla wychowania wskazują tu na „System prewencyjny”, „List z Rzymu” oraz „Regulaminy”.

Sprawa wymagała więc ustalenia i opisania tych składowych na podstawie wiarygodnych źródeł, bo przecież nie ma żadnej pracy, która wylicza i opisuje te składowe.

W literaturze polskojęzycznej można odnaleźć szereg przekładów publikacji na temat systemu wychowawczego ks. Bosko, jednakże traktują one zwykle o tych samych zagadnieniach, tyle że w innej kolejności², z innym akcentem³, mniej⁴ lub bardziej⁵ naukowo. Najlepszym opracowaniem wydaje się być praca „Podstawy pedagogiki ks. Bosko” Reinholda Weinschenka⁶, dociekliwego biografa tego szlachetnego Salezjanina. I ta właśnie prezentacja znalazła się w centrum analiz dotyczących pedagogiki Bosko.

W badaniu prezentowanego zagadnienia posłużyłem się hermeneutyką Schleiermachera-Baumgartena, która umożliwiła wydobyć z analizowanych tekstów, a następnie opisanie, indicatum badawczego.

Niniejszy artykuł ma na celu klarowne i zwięzłe przedstawienie metodyki konkretnych działań wychowawczych stosowanych w ramach tej pedagogiki. Pośrednim celem zaś jest wzbogacenie teorii wychowania o tę metodykę. Artykuł może też służyć wychowawcom i nauczycielom jako podręczne, praktyczne kompendium postępowania wychowawczego w pracy z młodzieżą, w szczególności wywodzącą się z ubogich warstw społecznych oraz wymagającą resocjalizacji.

Komponenty (działania wychowawcze) pedagogiki Bosko

Zasadniczymi komponentami pedagogiki ks. Bosko były następujące działania:

- a. poznawanie wychowanka,
- b. codzienne kontaktowanie się wychowawcy z wychowankiem,
- c. stwarzanie atmosfery wychowawczej nasyczonej serdecznością i miłością,
- d. zdobywanie zaufania wychowanka,

² L. Cian, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, z j. wł. przeł. I. Gutewicz, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1990.

³ R. F. Torres, *Przez niwę pedagogiczną*, z j. hiszp. przeł. ks. J. Heinzel, Nakładem Inspektoratu xx. Salezjanów, Warszawa 1929.

⁴ A. Auffrag, *Pedagogia świętego*, z j. fr. przeł. A. Zahorska, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1932.

⁵ P. Braidó, *System wychowawczy księdza Bosko*, z j. wł. przeł. I. Kuczkowicz, [s. n.], Warszawa 1971.

⁶ R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, z j. niem. przeł. ks. J. Jurczyński sdb, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.

- e. wprowadzanie ducha rodzinnego (rodzinności) w działania wychowawcze,
- f. osiągnięcie nastroju radości u wychowanków w procesie wychowania.

Komponent poznawania wychowanka

Jeżeli ksiądz Bosko, pisze Reinhold Weinschenk, zabierał się za coś, to zawsze starał się dokładnie rozpoznać sytuację. Podobnie postępował wobec wychowanków⁷. Chcąc pomóc wychowankom, najpierw starał się zrozumieć ich zachowanie. Dla niego byli to młodzi ludzie poszukujący swego stylu życia, żądni czynów. Działania wychowawcze miały sens jedynie wtedy, gdy wychowawca znał wady i zalety każdego z powierzonych mu chłopców, gdy znał ich potrzeby. Takie podejście umożliwiało księdzu Bosko podejmowanie działań na rzecz wychowania całościowego podopiecznych, z uwzględnieniem ich indywidualnych właściwości. Troszczył się zarówno o dobro fizyczne, jak i duchowe. Punktem wyjścia dla pracy wychowawczej było poznanie wychowanka i zakwalifikowanie go do określonej kategorii: dobry, zwykły, trudny, zły.

Reinhold Weinschenk, by zilustrować praktyczną stronę poznania wychowawczego, zamieścił w „Podstawach pedagogiki” opowiadanie ks. Bosko o przyjmowaniu do Oratorium pierwszego pensjonariusza, piętnastoletniego, ubogiego chłopca, który przyjechał z Valsesji do Turynu szukać pracy⁸. Ksiądz Bosko pokazuje w tej relacji, w jaki sposób należy przeprowadzić wstępny wywiad z wychowankiem i jakie to ma znaczenie dla nawiązania pozytywnego kontaktu z nim oraz dla poczucia bezpieczeństwa wychowanka i wychowawcy.

Poznanie wychowanka jest procesem złożonym, wymagającym zastosowania różnych metod badawczych i poświęcenia czasu. W warunkach Oratorium takie badanie było trudne, co wcale nie oznacza, że poznanie wychowanka było w ogóle niemożliwe. Ksiądz Bosko i jego wychowawcy informacje o zachowaniach wychowanków, ich wadach i zaletach, potrzebach, indywidualnych cechach zbierali stosując dwie najcenniejsze z metod poznania, tj. rozmowę oraz obserwację⁹. Pierwsza wymagała bezpośredniego kontaktu z wychowankiem, druga – uczestniczenia w zajęciach.

⁷ R. Weinschenk, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 106-107.

⁸ Tamże, s. 136-137.

⁹ Tamże, s. 107 pkt 7, 108.

Jak powinien wyglądać prawidłowy kontakt wychowawcy z wychowankiem w ogóle, ksiądz Bosko przedstawił również w „Liście z Rzymu” z dnia 10 maja 1884 r., opisując swój sen, w którym rozmawiał z dawnym wychowankiem Józefem Buzzottim. Sposób, w jaki to uczynił, można przyrównać do metody nie wprost¹⁰.

Komponent codziennego kontaktowania się wychowawcy z wychowankiem

„Przyjrzałem się i zauważyłem, że za mało kleryków i księży znajdowało się wśród chłopców, a jeszcze mniej brało udział w ich zabawach. Przełożeni nie byli już duszą rekreacji. Większość z nich przechadzała się, rozmawiając ze sobą i nie zwracano uwagi na to, co czynią wychowankowie; drudzy przypatrywali się rekreacji, ale nie ujawniali najmniejszej troski o chłopców; inni czuwali nad nimi z dala, nie zwracając jednak uwagi tym, którzy popełniali jakieś wykroczenia; ktoś tam upominał ich, ale z miną surową i to jeszcze rzadko. Było też kilku salezjanów, którzy chcieli się przyłączyć do jakiejś grupy, lecz spostrzegłem, że ci chłopcy umyślnie starali się unikać nauczycieli i przełożonych”¹¹. Oto obraz pracy wychowawczej w Oratorium po wyjeździe ks. Bosko do Rzymu, ujrzany przez niego pewnego dnia we śnie w Rzymie. Jeżeli teraz wyżej opisane zjawiska przekształcimy w ich przeciwności, to otrzymamy obraz prawidłowego kontaktowania się wychowawcy z wychowankami w ujęciu ks. Bosko.

Na podstawie analizy różnych tekstów na temat pedagogiki Bosko można założyć, że ks. Bosko był świadomy tego, iż wychowanie to służba drugiemu człowiekowi. A skoro tak, to wiedział, że marzenia i życzenia młodego człowieka powinny być spełniane, a potrzeby zaspokajane. Wychowanie zazwyczaj odnosi się do drobnych codziennych spraw. Jeżeli wychowawca naprawdę chce służyć młodzieży, musi być nieustannie do ich dyspozycji. Wszystko to można urzeczywistnić tylko wtedy, gdy możliwe jest codzienne obcowanie wychowawcy z wychowankami. Przez osobisty kontakt z każdym wychowankiem zmierzał do osiągnięcia konkretnej współpracy z każdym z nich.

O znaczeniu wzajemnych kontaktów między wychowawcą a wychowankiem, a więc o znaczeniu obecności wychowawcy pisali też Martinus J. Langeveld i Adolf Busemann. Według Langevelda wzajemny kontakt

¹⁰ Określenie zaczerpnięte przez autora artykułu z matematyki, gdzie oznacza jedną z podstawowych metod dowodzenia twierdzeń.

¹¹ R. Weinschenk, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 114.

wychowawcy i wychowanka stwarza możliwość mimowolnego przejęcia wszystkiego, co ma do przekazania wychowawca odnośnie do jego zamierzeń i ocen. Takie wartości, jak skromność, gotowość do niesienia pomocy, bezinteresowność, akceptacja drugich, otwartość na ludzi, zwierzęta i rzeczy wyłaniają się właśnie w trakcie wzajemnych kontaktów. Mogą one w dyskretny sposób zostać przekazane przez wychowawcę, a także być nieświadomie zaakceptowane przez wychowanka. Najważniejszą rzeczą jest to, aby wzajemne kontakty odbywały się w naturalnym środowisku, w którym dziecko zdobywa wiedzę na temat innych ludzi, stosunków społecznych, obcowania z naturą żywą i martwą, poznaje sam siebie¹².

Zdaniem Busemanna wychowanie zawsze zakłada jakąś wspólność środowiskową wychowawcy i wychowanka, ponieważ przez wspólność życia i przeżycia pracą wychowawczą można dotrzeć do wnętrza osobowości wychowanka¹³.

Komponent stwarzania atmosfery wychowawczej nasyconej serdecznością i miłością

Wielkie znaczenie dla księdza Bosko miała w pracy pedagogicznej z młodzieżą atmosfera wychowawcza nasycona serdecznością i miłością, wytwarzająca specyficzną więź emocjonalną między wychowankiem a wychowawcą. Kwestię tę znajdujemy zarówno w wypowiedziach wychowanka Buzzottiego, jak i w komentarzach Reinholda Weinschenka w „Podstawach pedagogiki księdza Bosko”.

Aby stworzyć atmosferę serdeczności i miłości, naucza ustami Buzzottiego ks. Bosko, trzeba¹⁴:

- nie tylko kochać wychowanków, ale sprawić, żeby oni o tym wiedzieli,
- kochać chłopców w tym, co sprawia im przyjemność,
- uczestniczyć w ich młodzieńczych upodobaniach,
- nauczyć chłopców dostrzegać, że nawet wtedy, gdy doświadczają mniej przyjemnych rzeczy, jak: karność, wysiłek związany z nauką, wyrzeczenia, również są kochani przez wychowawców.

¹² M. J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1966.

¹³ A. Busemann, *Beiträge zur pädagogischen Milieukunde aus dreissig Jahren*, Schroedel, Hanover 1956.

¹⁴ R. Weinschenk, *Podstawy ...*, dz. cyt., s. 114, 115.

W pracy wychowawczej chodzi między innymi o to, precyzuje Buzzotti, aby wychowawcy polubili to, co podoba się wychowankom, a wtedy oni polubią to, co podoba się wychowawcom. Tym sposobem wychowawcy ułatwią sobie pracę.

Wychowawcy powinni nieustannie okazywać chłopcom serdeczność, zwłaszcza podczas rekreacji. Jeżeli wychowawca chce być kochany, musi sam okazywać innym miłość. Wzorem serdeczności i miłości był Chrystus, który wszedł między ludzi i dzielił z nimi trudy tego świata. Mimo doznawanych cierpień okazywał im życzliwość, serdeczność i miłość.

Jeżeli nauczyciel ograniczy się jedynie do swej pracy na katedrze, kontynuuje Buzzotti, to będzie tylko nauczycielem i niczym więcej. Gdy natomiast będzie on przestawał z chłopcami na rekreacji, stanie się niejako bratem. Jeżeli ksiądz przemawiający z ambony ograniczy się jedynie do kazania, to będzie on spostrzegany tylko jako ksiądz, który spełnia swój obowiązek. Przestając z chłopcami na rekreacji stanie się kimś, kto kocha. Tylko wtedy wychowanek może odczuć, że jest kochany. A „kto wie, że jest kochany, kocha, a kto kocha, zrobi wszystko dla kochanej osoby, zwłaszcza młodzież”¹⁵. Miłość pozwala położonym znosić trudy, natręctwa, przeszkadzanie, uchybienia, niedbalstwo, niewdzięczność wychowanków.

Wychowawca, który chce stworzyć atmosferę serdeczności i przez to wytworzyć więź emocjonalną, powinien:

- być „wszystkim dla wszystkich”,
- być zawsze gotowym i chętnym do wysłuchania wszystkich wątpliwości i skarg wychowanków,
- z ojcowską troskliwością czuwać nad ich postępowaniem,
- całym sercem szukać dobra duchowego i doczesnego powierzonych mu wychowanków.

Dużą wagę do specyficznej więzi emocjonalnej między wychowawcą a wychowankiem, będącej przecież implikacją między innymi atmosfery serdeczności, przywiązywał też Otto F. Bollnow. Twierdził on, że więzi emocjonalne i postawy ludzkie, tj. wychowawcy i wychowanka, mają decydujące znaczenie dla pomyślnego przebiegu procesu wychowania¹⁶. Pożądane postawy wychowawcy to postawa dobroci, cierpliwości, odpowiedzialnej gotowości wychowawczej. Natomiast cenione postawy dziecka to postawa posłuszeństwa, szacunku, wdzięczności, miłości. O pomyślności wychowania

¹⁵ Tamże, s. 115.

¹⁶ O. F. Bollnow, *Die Pädagogische Atmosphäre*, wyd. 4, Quelle und Meyer, Heidelberg 1970.

decyduje zarówno określona postawa emocjonalna wychowawcy, jak i określone nastawienie emocjonalne wychowanka.

Wychowanie to dla ks. Bosko, podkreśla Weinschenk, sprawa serca. Zatem podstawą pedagogiki jest miłość rozumiana jako pragnienie dobra drugiej osoby. Złączona z rozumem, ludzką logiką, ojcowską i partnerską relacją przenika całość działań pedagogicznych, łącznie z karami. Była więc ona wiodącym postulatem w jego działalności pedagogicznej. „Jeżeli ktoś chce, aby go szanowano, niech stara się, aby go lubiano” (J. B.)¹⁷.

Książd Bosko wypowiadając się na temat miłości nie miał na myśli miłości sublimowanej, platonicznej, ale miłość wychowawczą, rozumianą jako głębokie zatroskanie o rozwój i losy wychowanków, jako bezgraniczne oddanie się pracy na rzecz wychowanków.

Komponent zdobywania zaufania wychowanka

Niezbędnym ogniwem w pedagogice ks. Bosko, uważa Weinschenk, było także zaufanie. Rozróżniał on dwa rodzaje zaufania:

- zaufanie wychowawcy do wychowanka,
- zaufanie wychowanka do wychowawcy.

Wychowywać można jedynie wtedy, wykląda ks. Bosko, gdy zna się wychowanka i ma do niego zaufanie. Wychowanie prewencyjne różni się od wychowania represyjnego przede wszystkim tym, że wychowawca motywuje młodzież do czynienia dobra przez swą postawę serdeczności i zaufania. Postawa taka ułatwiała niezakłócony przebieg dnia w Oratorium i stanowiła jednocześnie kryterium oceny pracy wychowawcy¹⁸.

Przed kryzysem wychowawczym w Oratorium widać było wyraźnie, że między chłopcami a przełożonymi panowała serdeczność i zaufanie. Stan poprzedniej szczęśliwości ks. Bosko zamierzał osiągnąć przez przełamanie bariery nieufności, opierając się na swej regule pedagogicznej, że „bez ducha rodzinnego nie ma miłości, a bez miłości nie ma zaufania”. Działanie zaufania można przyrównać do prądu elektrycznego. W postaci szczególnego rodzaju niewidocznej energii przepływa ono między wychowawcą a wychowankiem.

Zdobywanie zaufania przez ks. Bosko znajdowało swe odzwierciedlenie w konkretnych działaniach. Odnosi się to zarówno do jego indywidualnych spotkań z chłopcami „twarzą w twarz”, jak i całą grupą. Ta niezwykła umiejętność pozwalała ks. Bosko nawiązać kontakt z młodymi ludźmi niemalże w każdej sytuacji. Natomiast w jaki sposób w praktyce zdobywa się

¹⁷ R. Weinschenk, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 111.

¹⁸ Tamże, s. 122.

zaufanie młodych ludzi, ks. Bosko przedstawił na przykładzie pokazu pedagogicznego zademonstrowanego kardynałowi Tosti w Rzymie, na Piazza del Popolo¹⁹ oraz na przykładzie pewnego wydarzenia, jakie miało miejsce w Carmagnola, kiedy czekał na przesiadkę do Turynu²⁰. W Rzymie chodziło o grupkę miejscowych łobuziaków, w Carmagnola o grupę dzieci ulicy. W jednym i drugim przypadku ks. Bosko po prostu podszedł do młodych ludzi i zaczął z nimi serdecznie rozmawiać. Rozmawiał o zwykłych sprawach przyziemnych, o ich życiu i losie. W Rzymie nawet włączył się z chłopcami do zabawy. Szybko nawiązywał kontakt i zdobywał zaufanie.

Rozmowy ks. Bosko z młodymi ludźmi, z którymi stykał się po raz pierwszy, opisuje Weinschenk, przebiegały według opracowanego przez siebie schematu²¹. Najpierw zdobywał ogólne informacje, ażeby wyrobić sobie jakiś pogląd o młodzieńcu. Następnie skupiał się na jego sytuacji życiowej, co pozwalało na nawiązanie z chłopcem więzi. W końcu ukazywał mu różne możliwości rozwoju, zdobywając w ten sposób jego zaufanie.

Znaczenie zaufania w procesie wychowania podkreślał też Erik H. Erikson. Według jego teorii psychosocjalnej zaufanie, które wyrosło z miłości, stanowi podstawę ludzkiego rozwoju. Ważne jest zarówno ufanie innym, jak i ufanie samemu sobie oraz własnym siłom, przez które zaspokaja się własne potrzeby²².

Komponent wprowadzania ducha rodzinnego (rodzinności) w działania wychowawcze

„Duch rodzinny” był podstawą tworzenia i utrzymywania specyficznej atmosfery pedagogicznej w ośrodkach ks. Bosko, twierdzi Weinschenk. Ta rodzinna zażyłość była czymś, co nie da się zdefiniować. Była pewnego rodzaju przeżyciem o wielkiej sile, które aby zrozumieć, trzeba samemu doświadczyć²³. Duch rodzinny był kluczowym pojęciem pedagogiki uprawianej w ośrodkach wychowawczych salezjańskiego pedagoga.

Weinschenk zauważa również, iż Oratorium ks. Bosko traktował jak rodzinę, jako dom, w którym czuł się jak u siebie. W Oratorium, jak w domu, bywało różnie, choć robiono wszystko, by było jak najlepiej. Zwykle jednak jedzenie nie było zbyt smaczne i pod dostatkiem, a w zimie marzło się. Praca

¹⁹ Tamże, s. 123-124.

²⁰ Tamże, s. 124-126.

²¹ Tamże, s. 127.

²² E. H., Erikson *Kindheit und Gesellschaft*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1965.

²³ R. Weinschenk, *Podstawy ...*, dz. cyt., s. 135.

i pomoc matki ks. Bosko w Oratorium wzbogacała w nim życie rodzinne o element opieki macierzyńskiej.

O ile w normalnym domu rodzinność wynika z życia w naturalnej wspólnocie rodzinnej dziecka, rodziców i rodzeństwa, to ks. Bosko tworzył klimat rodzinności w Oratorium przez umieszczenie wychowanków i wychowawców w pewnego rodzaju wspólnocie, na wzór normalnego domu.

Potrzebę rodzinnej atmosfery, czy też inaczej – rodzinności, w procesie wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych dostrzegali też Franz X. Eggersdorfer i Martin Sauer.

Zdaniem Eggersdorfera wychowanie w szkole lub internacie musi postawić sobie za cel rodzinność. Okazją ku temu jest nie tylko rozrywka i zabawa, ale także czas po zakończeniu nauki, spotkania w drodze do domu, wycieczki, przygotowywanie uroczystości i ich przeżywanie²⁴.

Według Sauera atmosfera rodzinna powinna być odpowiedzią na podstawowe potrzeby dzieci w zakładach wychowawczych. Dzieci te pragną mieć kogoś bliskiego, kto byłby kimś więcej niż tylko wychowawcą. Dlatego też osoby zatrudnione w tego rodzaju placówkach powinny całkowicie poświęcić się pracy dla dobra wychowanków i być do ich dyspozycji, zawiązać więzi z dziećmi – tak jak w normalnym domu²⁵.

Duch rodzinny zarówno w ujęciu ks. Bosko, jak i Eggersdorfera czy Sauera nie powstaje automatycznie, ktoś go przecież tworzy. Tym kimś w przypadku domu rodzinnego są rodzice, a w przypadku placówki opiekuńczo-wychowawczej – wychowawcy. To wychowawcy decydowali, jaka była struktura rodziny w Oratorium, jaki rozkład dnia, jaki podział obowiązków. To oni decydowali o formie wspólnych posiłków, zabaw, sposobach rozwiązywania problemów.

Komponent osiągnięcia nastroju radości u wychowanków w procesie wychowania

Charakterystyczną cechą pedagogiki ks. Bosko jest także komponent radości. Pedagog ten uważał, że młodzież z natury jest wesoła, radosna. Pogoda ducha, nieskrępowane poruszanie się, gry i zabawy to elementy, które najlepiej przystawały do życia młodych ludzi. One też kształtowały styl życia chłopców. Dlatego bycie radosnym było dla księdza Bosko jednym z najistotniejszych celów zabiegów wychowawczych.

²⁴ F. X. Eggersdorfer, *Jugenderziehung*, Kösel, München 1962.

²⁵ M. Sauer, *Heimerziehung und Familienprinzip*, Luchterhand Verlag, Neuwied 1979.

W listach do dyrektorów Oratoriów zachęcał ich do inicjowania i popierania radosnej aktywności chłopców. Przypominał, że życzy sobie, by chłopcy byli zdrowi, silni i radośni. Zalecał, by wychowankom zostawiać dużo swobody, aby mogli skakać, biegać i hałasować do woli.

W jednym z pism do rządu zwracał się ks. Bosko z prośbą o oddanie mu do dyspozycji parków oraz wyposażenie ich w odpowiednie urządzenia, aby móc organizować dla młodzieży niedzielne rozrywki, muzykę, ćwiczenia gimnastyczne, przedstawienia teatralne. Gdy spotykał smutnych chłopców, przystawał i starał się ich pocieszyć, rozweselić. Dla księdza Bosko *allegria* znaczyła tyle samo co *santita*, *sanita*, *sapienza*.

Przedstawione poglądy księdza Bosko odnośnie do znaczenia elementu radości w procesie wychowania opierają się na słusznym spostrzeżeniu, że chodzi tu o zaspokajanie naturalnej potrzeby radowania się młodego człowieka. Do zaspokajania tej potrzeby potrzebna jest druga osoba. Trzeba jednak podjąć odpowiednie działania, zdobyć konkretne środki, włożyć pewien wysiłek, aby stworzyć warunki ku temu. W normalnej rodzinie podstawowe potrzeby fizyczne i psychiczne pomagają zaspokoić dzieciom ich rodzice, w Oratorium – wychowawcy.

Podsumowanie

Pedagogika ks. Bosko to pedagogika cechująca się wyrozumiałością, życzliwością, ojcowską miłością. Bazowała na nieustannej obecności wychowawcy przy wychowanku. Według kontestatorów takiego stylu wychowania ustawiczna obecność wychowawcy jawi się jako nadzór, kontrola, ograniczenie wolności. Natomiast ks. Bosko obecność wychowawczą rozumiał jako formę życzliwego interesowania się sprawami młodzieży, jako formę zapobiegania złu, jako formę towarzyszenia dzieciom, udzielania im różnego rodzaju rad, nauk i pomocy.

Działalność wychowawcza w systemie ks. Bosko przez stały kontakt z wychowankami umożliwiała wychowawcom nawiązanie z nimi kontaktu emocjonalnego, lepsze ich poznanie, wytworzenie odpowiedniego klimatu wychowawczego, zdobycie zaufania, uniknięcie represji.

Pedagogika Bosko wskazuje precyzyjnie, jakie działania wychowawcze podejmować w procesie wychowania młodzieży. Ale nie tylko, wskazuje również, jak je realizować w praktyce i czemu mają służyć. Niezwykle cenną rzeczą w tej pedagogice jest to, że owe działania są ilustrowane przykładami z pedagogicznej działalności ks. Bosko. W ten oto sposób została wyraźnie zarysowana metodyka działań wychowawczych tej pedagogiki.

Jak dotychczas nie ma publikacji poświęconej w całości metodyce działań wychowawczych podejmowanych przez księdza Bosko. Trzeba było więc te działania wydobyć (a nie zmyślać) z tego, co powiedział i napisał sam Bosko.

Bibliografia:

- Auffrag A., *Pedagogia świętego*, z j. fr. przeł. A. Zahorska, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1932.
- Bollnow O. F., *Die Pädagogische Atmosphäre*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1970.
- Braido P., *System wychowawczy księdza Bosko*, z j. wł. przeł. I. Kuczkowicz, [s. n.], Warszawa 1971.
- Busemann A., *Beiträge zur Pädagogischen Milieukunde aus Dreissig Jahren*, Schroedel, Hanover 1956.
- Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, z j. wł. przeł. I. Gutewicz, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1990.
- Eggersdorfer F. X., *Jugenderziehung*, Kösel, München 1962.
- Erikson E. H., *Kindheit und Gesellschaft*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1965.
- Langeveld M. J., *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1966.
- Sauer M., *Heimerziehung und Familienprinzip*, Luchterhand Verlag, Neuwied 1979.
- Torres R. F., *Przez niwę pedagogiczną*, z j. hiszp. przeł. ks. J. Heinzel, Nakładem Inspektoratu xx. Salezjanów, Warszawa 1929.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, z j. niem. przeł. ks. J. Jurczyński sdb, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.

**Jan Bosko's pedagogy
– the methodology of educational actions**

Starting point in the methodology of educational actions of the Bosko's pedagogy is getting to know the pupil. For this reason the educator has to contact with the pupil every day and talk to him (about his life, interests, likings, plans, dreams, learning). In the contacts with the pupil the educator shows him cordiality and goodwill, he tries to understand his problems and helps him to solve them. The educator also shows pupil respects that is due for human being. In this way the educator comes into emotional bond and acquires pupil's confidence. Very important factor is family atmosphere and

atmosphere of joy in relations between the educator and pupil. It is necessary to do everything the pupils to be healthy, strong, righteous, joyful and happy.

Keywords: getting to know, contacting, relation of cordiality and goodwill, confidence, family atmosphere, atmosphere of joy, health, righteousness, respects for human being.

Pedagogika Bosko – metodyka działań wychowawczych

Punktem wyjścia w metodyce działań wychowawczych pedagogiki ks. Jana Bosko jest poznanie wychowanka. W tym celu wychowawca musi codziennie kontaktować się z wychowankiem, rozmawiać z nim (o jego życiu, zainteresowaniach, upodobaniach, marzeniach, planach i nauce). W kontaktach tych wychowawca okazuje wychowankowi serdeczność i życzliwość, stara się zrozumieć jego problemy i pomaga mu rozwiązać je. Wychowawca okazuje także szacunek, jaki należy się człowiekowi. W ten sposób wychowawca nawiązuje więź emocjonalną z wychowankiem, zdobywa jego zaufanie. Ważnym elementem w relacjach między wychowawcą a wychowankiem jest rodzinna atmosfera oraz nastrój radości. Trzeba zrobić wszystko, aby wychowankowie byli zdrowi, silni, prawi, cieszyli się i byli szczęśliwi.

Słowa kluczowe: poznanie, kontaktowanie się, relacje serdeczności i życzliwości, zaufanie, atmosfera rodzinna, nastrój radości, zdrowie, prawość, szacunek dla człowieka.

Elżbieta Bednarz

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-4750-126X

Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania

Wprowadzenie

Inkluzja w edukacji to idea będąca w opozycji wobec marginalizacji, bądź wykluczenia uczniów „odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań”¹. Włączanie jawi się więc jako koncepcja niesegregacyjnej edukacji szkolnej, w której wspólnie do jednej klasy uczęszczają zarówno uczniowie z pełną sprawnością, jak też z określoną niepełnosprawnością. Idea ta powstała jako alternatywa dla modeli opartych na segregacji (szkolnictwo specjalne) czy integracji.

Z perspektywy współczesnej pedagogiki dowartościowanie każdego człowieka, a w konsekwencji inkluzja z nim, winny stanowić pryncypium nie tyle teorii, ile praktyki kształcenia. Koncepcje zorientowane na podmiot kierują uwagę m.in. na kwestię realizacji idei włączającej edukacji. Teorie inkluzyjnego kształcenia domagają się bowiem odważnej pedagogicznej konkretyzacji. Inkluzja nie jest jedynie hasłową ideą kształcenia, lecz szeregiem działań, począwszy od postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, poprzez konstrukcję zindywidualizowanego procesu dydaktycznego, do specjalistycznego wsparcia ucznia. W literaturze pedagogicznej kwestii tej zostało poświęconych wiele pozycji.

¹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: (red.) A. Komorowska, T. Szkudlarek, *Różnice, edukacja, inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 23.

W niniejszym artykule nastąpi próba zaprezentowania idei inkluzji w edukacji, w konfrontacji z rzeczywistością współczesnej szkoły w Polsce, z przywołaniem wyzwań, zasad i sposobów włączania. Celem nadrzędnym jest popularyzacja wiedzy dotyczącej modelu kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w publicznej szkole, z wdrożeniem idei już na etapie planowania, a następnie odpowiedzialnego niesienia pomocy specjalistycznej oraz realizacji zindywidualizowanego procesu nauczania-uczenia się.

Zadania szkoły publicznej

Od początków istnienia edukacji szkolnej, wśród jej celów wymieniano kształtowanie różnorodnych sprawności, od instrumentalnych i elementarnych (takich jak: umiejętności czytania, pisania i leczenia), do specjalistycznych (zawodowych) oraz intelektualnych. Zakłada się, że szkoła winna sprzyjać rozwojowi pełnej osobowości ludzkiej, czyli oddziaływać na wszystkie jej sfery. Spośród funkcji szkoły wymienia się także kształtowanie u uczniów świata wartości, prezentacji idei wyznaczającej światopogląd i miejsce w społeczeństwie. W prymarnych koncepcjach szkoły wylicza się również pomoc w świadomym kierowaniu własnym rozwojem i dokonywaniu odpowiednich wyborów przez uczniów. Szkoła powinna spełniać zarówno funkcję edukacyjną, jak również opiekuńczą, a także wspomagać ucznia w ogólnospołecznym rozwoju, w tym w związkach z kulturą.

Tadeusz Lewowicki omawiając zadania szkoły przywołuje także jej funkcję kompensacyjną, wspomagającą wyrównywanie szans edukacyjnych każdego ucznia. Zwraca także uwagę na jej rolę egalitaryzacyjną, ukazując że: „niweluje ona zróżnicowanie szans oświatowych i życiowych ludzi z rozmaitych środowisk”². Wskazuje też na „funkcje selekcyjne – prowadząc do stratyfikacji społecznej, różnicując kariery edukacyjne, zawodowe i życiowe osób o rozmaitych zdolnościach, warunkach rozwoju, statusach społecznych itp.”³.

Ekspozowanie zadania szkoły w wyrównywaniu szans rozwoju każdego ucznia stanowi dziś principium teorii i praktyki kształcenia. Szkoła jako instytucja zmienia się pod wpływem warunków jej towarzyszących. Kierunek zmian, zgodnie z ujęciem Bogusławy D. Gołębnik, „można określić jako poszukiwanie modelu szkoły sprzyjającego rozwojowi zarówno jednostki,

² T. Lewowicki, *Problemy pedagogiki szkolnej: Szkoła – Przemiany instytucji i jej funkcji*, w: (red.) L. Turowski, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 174.

³ Tamże, s. 174.

jak i społeczeństwa (uwzględniającego interesy społeczeństwa i jednostki)”⁴. Mariola Chomczyńska-Rubacha w nawiązaniu do szkoły o demokratycznych wzorcach podkreśla docenienie indywidualnych różnic pomiędzy uczniami i wykorzystanie ich dla dobra organizacji⁵.

Zaakcentowanie istotnej roli szkoły w przygotowaniu odpowiednich warunków do rozwoju każdego ucznia znajdujemy już w Preambule do Ustawy – Prawo Oświatowe:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁶.

Ustawodawca, zgodnie z art. 14 ust. 1 przywołanej wyżej Ustawy przyjmuje normę, że szkoła publiczna to placówka, która realizuje normatywnie określone standardy, dzięki którym zapewnione jest bezpłatne nauczanie, a rekrutacja przeprowadzana jest w oparciu o zasadę powszechnej dostępności.

Wobec powyższego, ustawa przewiduje szereg prawnych rygorów dla szkół publicznych, które winny skutkować równym i sprawiedliwym dostępem do ogólnodostępnej placówki dla każdego ucznia oraz odpowiednim przygotowaniem szkoły do realizacji zadań ze zróżnicowaną grupą uczniów.

⁴ B. D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 122.

⁵ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 818.

⁶ USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078).

Podsumowując powyższe, szkoła publiczna jako instytucja społeczna posiada odpowiedzialne zadanie, aby kształcić każde dziecko, niezależnie od jego kulturowych, społecznych, religijnych, czy intelektualnych uwarunkowań. Powyższe wynika z założenia, że demokratyczne państwo, powinno zapewnić dostęp do edukacji w duchu prawdziwego humanizmu, z poszanowaniem drugiego człowieka i stworzeniem optymalnych warunków dla jego rozwoju.

Status ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej

Już od lat 90. ubiegłego wieku powszechnie mówi się w Polsce o konieczności dostosowania systemu i form edukacji do niemałej grupy dzieci z niepełnosprawnościami i jednocześnie poszukuje się optymalnego modelu kształcenia. Zaspokajanie potrzeb każdej grupy wychowanków to sprawdzony wyznacznik odpowiedniego systemu kształcenia. Jednym z istotnych kryteriów oceny skuteczności systemu edukacji jest jego dostosowanie do indywidualnych potrzeb uczniów.

Z wytycznych zreformowanego systemu oświaty w Polsce wynika, że uczniowie z niepełnosprawnością mogą korzystać z trzech form edukacji szkolnej: kształcenia specjalnego, integracyjnego (szkoły integracyjne oraz oddziały integracyjne) oraz ogólnodostępnego (kształcenie inkluzyjne)⁷. Uczeń z niepełnosprawnością (którego reprezentują w kontaktach z placówką oświatową rodzice, lub opiekun prawny) ma prawo do kształcenia, co tym samym oznacza, że właściwa publiczna placówka oświatowa nie może mu odmówić edukacji i opieki na czas pobierania nauki.

W wyniku zmian w formacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, jako integralnej części systemu edukacji, coraz częściej przechodzi się od modelu segregacyjnego (szkół i ośrodków specjalnych) w stronę inkluzyjnego

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym wydaje dyrektywę w sprawie rodzaju kształcenia tej grupy uczniów: *Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w:*

1) przedszkolach: a) ogólnodostępnych, b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, c) integracyjnymi, d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, e) specjalnych; 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych; 3) innych formach wychowania przedszkolnego; 4) szkołach: a) ogólnodostępnych, b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, c) integracyjnymi, d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy; 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych; 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii; 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych; 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych; 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych (§ 2. 1).

(szkolnictwa ogólnodostępnego). Już doświadczenia nauczania integracyjnego przyczyniły się do zmiany poglądu na miejsce nauczania dzieci z niepełnosprawnością w szkole, oddziale, współ ze sprawnymi rówieśnikami.

Ostatnie lata szkolne w polskim systemie oświaty to aktywne wdrażanie polityki oświatowej w kierunku realizacji kształcenia włączającego. Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło szereg działań w tym względzie, inicjując także współpracę z organizacjami międzynarodowymi⁸.

Podkreśla się, że system edukacji musi być drożny i elastyczny, czyli musi umożliwiać przechodzenie ucznia z placówki ogólnodostępnej do specjalnej i odwrotnie. Podstawowymi kryteriami określenia optymalnej formy kształcenia na danym etapie edukacyjnym powinny być: „aktualny poziom rozwoju i wynikające z niego potrzeby dziecka, możliwości wyznaczone poziomem intelektualnym i funkcjonowaniem zmysłów oraz dotychczasowy postęp dydaktyczny ucznia. Rzetelna diagnoza, odpowiedzialność i kompetencje specjalistów mają pozwolić na wskazanie właściwej drogi edukacyjnej dla każdego dziecka”⁹.

Zgodnie z polskim prawem oświatowym decyzję w sprawie formy nauki w jednym z wymienionych wcześniej modeli kształcenia podejmuje rodzice, a za organizację edukacji ucznia z niepełnosprawnością odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. Podstawą do podejmowania decyzji o miejscu kształcenia dziecka z określonym rodzajem niepełnosprawności musi być należyte wykonana i kompleksowa diagnoza. Przeprowadzona powinna być możliwie najwcześniej i ponawiana w różnych okresach rozwoju ucznia

⁸ Przykład tego typu działań: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) od lipca 2018 roku realizuje w ramach Programu Wspierania Reform Strukturalnych (PWRS) Komisji Europejskiej projekt pod nazwą „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”. Projekt realizowany jest na wniosek Ministra Edukacji Narodowej. Celem wsparcia, określonym we wniosku, jest zapewnienie MEN doradztwa ze strony Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (EA) w procesie przygotowania rozwiązań prawnych oraz działań wdrożeniowych, które pozwolą na podniesienie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce polskich przedszkoli i szkół. Edukacja włączająca jest rozumiana jako edukacja zapewniająca wysoką jakość kształcenia wszystkim uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, którzy uczą się wspólnie w przedszkolach i szkołach w miejscu zamieszkania.

EA jest niezależną organizacją zrzeszającą 31 państw europejskich, której celem jest zbieranie danych, wymiana praktyk i doświadczeń oraz wspieranie państw członkowskich w rozwijaniu włączających systemów edukacji.

⁹ *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010, s. 10.

(obecnie przyjmuje się ponawianie diagnozy pod koniec kolejnego etapu edukacyjnego dziecka). Zgodnie z przepisami regulującymi obszar pomocy psychologiczno-pedagogicznej, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, winni mieć zapewnione wielospecjalistyczne i kompetentne poradnictwo oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczną (wynikające z ich potrzeb)¹⁰.

Viktor Lechta, autor wielu opracowań z dziedziny pedagogiki inkluzyjnej, powołując się na Gottfrieda Biewera, przytacza dla modelu inkluzyjnego miano: „Szkoły dla wszystkich dzieci”¹¹. Szkoła o charakterze włączającym podejmuje się edukacji zarówno uczniów bez dysfunkcji, jak też z różnorodnymi niepełnosprawnościami.

¹⁰ Już w 2010 (oraz w kolejnych latach; szereg zmian nastąpiło w roku 2017) MEN wydało szereg odpowiednich regulacji prawnych, które zawarte zostały w rozporządzeniach w sprawie: udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach; rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych; warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych; w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Po okresie burzliwych dyskusji wokół owych postanowień zmienione zostały niektóre wskazania dotyczące organizacji pomocy specjalistycznej, a ujęto je w kolejnych regulacjach prawa oświatowego, m.in. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 nr 0 poz. 532). Ostatnie, zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. (Dz.U. 2019 poz. 323). Natomiast obecnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym pochodzi z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1578).

¹¹ G. Biewer, *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2009, za: V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 326.

Dane statystyczne pobrane z systemu informacji oświatowej, potwierdzają fakt, że każdego roku wzrasta w Polsce liczba szkół prowadzących kształcenie włączające. W formie kształcenia inkluzyjnego do jednej klasy, wspólnie z uczniami sprawnymi, uczęszczają zatem dzieci o różnym stopniu i różnym rodzaju niepełnosprawności, o różnych dysfunkcjach rozwojowych, niejednorodnych możliwościach intelektualnych, sensorycznych, emocjonalnych, czy ruchowych.

Warto zauważyć, że zmniejsza się ilość uczniów uczęszczających do szkół specjalnych¹². Posłużę się informacjami statystycznymi przygotowywanymi przez Główny Urząd Statystyczny za rok szkolny 2018/2019. Skupię uwagę tylko na szkołach podstawowych. W roku szkolnym 1990/91 w miastach w Polsce funkcjonowało 607 szkół podstawowych specjalnych (przy liczbie uczniów 73259), dodatkowo 162 we wsiach (przy liczbie uczniów 11058). W roku szkolnym 2017/2018 pomimo, że liczba szkół specjalnych w miastach zwiększyła się do 720, na wsiach do 197, liczba uczniów w szkołach miejskich zmniejszyła się diametralnie do 26600 i w szkołach wiejskich do 4005¹³. Zauważalny spadek liczby uczniów w szkołach specjalnych nastąpił w roku 2000/01 i w kolejnym roku, w związku z powstającymi w tym okresie szkołami integracyjnymi (a także klasami integracyjnymi w szkołach ogólnodostępnych)¹⁴.

¹² Zmiana ta nie dotyczy szkół zawodowych. Po obecnie wdrażanej reformie systemu oświaty w tym zakresie winna nastąpić zmiana. Analiza ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami w roku szkolnym 2012/2013 pokazuje, że im wyższy szczebel kształcenia, tym większy odsetek dzieci przechodzi do szkolnictwa specjalnego. Do otwartych podstawówek chodziło 35,7 tys. dzieci, do specjalnych 23,4 tys., w gimnazjach otwartych było 22,7 tys. uczniów z niepełnosprawnościami, zaś w specjalnych 27,4 tys. W szkołach zawodowych otwartych było już tylko 2,4 tys. niepełnosprawnych nastolatków – aż 13,4 tys. trafiło do zawodówek specjalnych. Specjaliści twierdzą, że potrzebny jest włączający model edukacji osób z niepełnosprawnościami, który z powodzeniem wdrażają niektóre państwa Europy Zachodniej i Szwecja. Zob. J. Hołub, *Trudna droga od nauki do pracy*, „Integracja” 2017 nr 1, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/490483>, z dn. 05.11.2019.

¹³ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk 2018, s. 94.

¹⁴ Podczas gdy w 1993 r. w całej Polsce działało tylko 58 przedszkoli i 26 szkół integracyjnych, w 2008 r. było już ich odpowiednio – 380 i 716. Pierwsze, krajowe gimnazja integracyjne powstały w 2000r., a w 2008 było ich 378, a pierwsze szkoły ponadgimnazjalne w 2003 – w 2008 r. było ich 89. Ogółem, w całym kraju w 2008 r. działało 1563 placówek integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi, za: M. Gajda, *Szkolna [dez]integracja*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/72183>, z dn. 10.09.2019.

Przyjrzyjmy się jeszcze danym statystycznym uwzględniającym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁵ w ogólnodostępnych szkołach podstawowych. O ile w roku szkolnym 1995/96 odnotowano tylko 4158 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnodostępnej szkole, o tyle już w roku szkolnym 200/01 było ich 37890 uczących się w 9788 klasach, a w ostatnim (2017/2018) odnotowanym przez GUS już 41721, kształcących się 28315 klasach ogólnodostępnych¹⁶. Dane te wskazują progres w udostępnianiu miejsc uczniom z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych.

Czy w związku ze wzrostem liczby uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia uczęszczających do szkół ogólnodostępnych możemy stwierdzić, że polska szkoła jest już w pełni gotowa na realizację solidnie przygotowanej edukacji włączającej? Czy szkoły są otwarte na przyjmowanie uczniów z niepełnosprawnościami?

Po przeprowadzonym wywiadzie z Pawłem Kubickim, jednym z autorów badań ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami, „Gazeta Wyborcza” zamieściła artykuł pt. „Polskie szkoły boją się niepełnosprawnych dzieci. To dla nich niechciany problem”. Temat, który porusza autor wypowiedzi opublikowanej w 2015 roku niestety nadal jest aktualny, a problem wymaga konstruktywnych debat prowadzących do rozwiązań. Z wywiadu możemy dowiedzieć się, że: „Choć Polska opowiada się za wyrównaniem szans osób niepełnosprawnych, to dla systemu edukacji takie dzieci wciąż są problemem. Niechciane w szkołach ogólnodostępnych, w integracyjnych muszą przejść casting i tylko placówki specjalne stoją dla nich otworem. Są nawet dobrze przygotowane, jest jednak jedno „ale”: izolują niepełnosprawne dzieci od świata, w którym przyjdzie im żyć”¹⁷. W kolejnych słowach pada informacja o liczbie uczniów z niepełnosprawnościami i przeprowadzeniu badania, którym objęto 3 tys. rodziców i dyrektorów szkół, do których oni uczęszczają. W następstwie tego dowiadujemy się, że: „Nadal dominuje kierunek od edukacji włączającej ku segregacyjnej, czyli ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych dzieci orzeczeniami przenoszone są do szkół

¹⁵ W danych statystycznych GUS uczniowie z niepełnosprawnością określani są mianem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

¹⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, dz. cyt. s. 94.

¹⁷ *Polskie szkoły boją się niepełnosprawnych dzieci. To dla nich niechciany problem*. Wywiad przeprowadzony przez L. Anannikovą dla: wyborcza.pl, 19 czerwca 2015, https://wyborcza.pl/1,75398,18171631,Polskie_szkoly_boja_sie_niepelnosprawnych_dzieci_.html z dn. 10.09.2019.

specjalnych”¹⁸. Warto przywołać jeszcze kilka innych wypowiedzi z cytowanego artykułu, istotnych dla podjętego problemu:

1. „Zdarzają się przypadki, że szkoły nie przyjmują dzieci, choć to łamanie prawa.
2. Zdecydowana większość rodziców woli przenieść dziecko do szkoły specjalnej, niż walczyć o zapewnienie mu dobrych warunków w szkole ogólnodostępnej.
3. Szkoły ogólnodostępne boją się przyjmować niepełnosprawne dzieci, a czasem wręcz się ich pozbywają.
4. Zwiększona subwencja oświatowa (czasem dziesięciokrotnie wyższa niż na dzieci zdrowe), którą przekazuje rząd na niepełnosprawnych uczniów, wciąż nie idzie - mimo zmian w prawie - na wsparcie dla konkretnego dziecka.
5. To wszystko powoduje, że dzieci niepełnosprawne nie wykorzystują w pełni swojego potencjału, nie mają szans skonfrontować swojej niepełnosprawności ze światem zewnętrznym i nie integrują się ze społeczeństwem, a w przyszłości mają nikłe szanse na rynku pracy”¹⁹.

Powyższe spostrzeżenia zbiegają się z obserwacją Autorki artykułu dotyczącą obecnego stanu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w publicznych szkołach ogólnodostępnych na przykładzie miasta stołecznego Warszawy²⁰. Do powyżej wymienionych uwag wymienić należy jeszcze najczęściej występujące:

1. Nieprzychylność niektórych dyrektorów szkół w przyjmowaniu uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (brak chęci przyjęcia z pomocą).
2. Szkoła nieprzygotowana na przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością (bariery społeczne, bariery architektoniczne, inne).
3. Brak zatrudnionych nauczycieli - pedagogów specjalnych.

¹⁸ Tamże (wywiad).

¹⁹ Tamże (wywiad).

²⁰ Zebrane uwagi przez Autorkę tekstu (dyrektor niepublicznej szkoły o charakterze ogólnodostępnym w Warszawie w latach 2006-20019) w wyniku rozmów z rodzicami uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ubiegających się o przyjęcie dziecka do niepublicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum. Często decyzja rodziców powodowana była stwierdzaną przez nich niechęcią do przyjęcia dziecka do szkoły ogólnodostępnej lub brakiem realizacji niesienia pomocy specjalistycznej dziecku w tejże szkole.

4. Brak podstawowej wiedzy na temat organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.
5. Szkoła pomimo informacji i wskazań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia nie organizuje specjalistycznej pomocy w postaci dodatkowych zajęć specjalistycznych (rewalidacji, zajęć logopedycznych, integracji sensorycznej, muzykoterapii, treningu umiejętności społecznych i wielu innych).
6. Szkoła nie spełnia wymagania zatrudnienia nauczyciela wspomagającego – pedagoga specjalnego dla ucznia z określoną niepełnosprawnością (pomimo zalecenia zamieszczonego w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego).
7. Brak odpowiednio przygotowanych dokumentów wyznaczających ścieżkę pomocy psychologiczno-pedagogicznej ucznia (indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia wraz z ewaluacją oddziaływania pedagogicznego i postępów ucznia); często zupełny brak tej dokumentacji.
8. Szkoła przyjmuje ucznia z niepełnosprawnością, co skutkuje znacznie zwiększoną kwotą subwencji oświatowej (np. ze względu na spektrum autyzmu), ale nie wprowadza form pomocy specjalistycznej, ani nie stosuje strategii indywidualizacji procesu dydaktycznego w odniesieniu do indywidualnych potrzeb dziecka.
9. Nauczyciele w szkole nie są odpowiednio przygotowani do zindywidualizowania procesu dydaktycznego podczas poszczególnych zajęć lekcyjnych.
10. Szkoła nie uwzględnia mocnych stron ucznia, jego zdolności i talentów, zwraca uwagę tylko na deficyty, w związku z czym uczeń nie uczęszcza na zajęcia rozwijające kompetencje i zdolności.
11. Klasa szkolna nie jest przygotowana na wspólną edukację z rówieśnikami z niepełnosprawnością, co skutkuje izolacją uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i ich niechęcią uczęszczania do szkoły.

Przywołane zjawiska to tylko niektóre z tych, które dotyczą na co dzień dzieci z niepełnosprawnościami oraz ich rodziców. Wiele już się dokonało w zmianie rozumienia, postrzegania i organizacji inkluzyjnej edukacji. Coraz częściej mówi się o wzajemnych korzyściach wynikających ze wspólnego kształcenia uczniów sprawnych oraz z niepełnosprawnościami. Jedną z nich są kompetencje społeczne obydwu grup. Uczniowie zdobywają dużo

szersze spektrum doświadczeń, pozyskują nowe przyjaźnie. Niemniej wiele jeszcze pozostaje do zrobienia w kwestii pełnej odpowiedzialności za realizację kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej.

Inkluzja jako zadanie szkoły

Elementarnym standardem, który winien stanowić principium szkoły, jest zasada poszanowania i akceptacji drugiego człowieka, solidarnego włączania każdej zainteresowanej osoby, nie wykluczając jej odrębności. W inkluzji podkreśla się akceptację różnorodności przez świadome środowisko szkolne oraz dążenie do przezwyciężania barier społecznych.

Czym zatem jest inkluzja? Jak powinniśmy pojmować inkluzję? Etymologicznie termin „inkluzja” (od łac. *includere*: *in* – „w, do”, *claudere* – „zamknąć”) tłumaczymy jako: włączenie, dołączenie, zawieranie. Odpowiednikiem słowa „inkluzja” (ang. *inclusion*), „kształcenie inkluzyjne” (ang. *inclusive education*) stosowanym w języku polskim w odniesieniu do kształcenia szkolnego jest „włączanie”, „edukacja włączająca”. Można spotkać się także z wyjaśnieniem włączającej (także inkluzyjnej) edukacji jako kluczowej strategii „Edukacji dla wszystkich” (*Education for All*)²¹. Słownik języka polskiego wydawnictwa PWN jako pierwsze znaczenie dla słowa „inkluzja” podaje: „włączenie czegoś”; też: „to, co jest włączone”²². W niemieckojęzycznej literaturze funkcjonuje termin *die Inklusion*, tłumaczony jako „przyłączenie”, „zawieranie”²³.

Terminy: „edukacja włączająca” i „kształcenie inkluzyjne”²⁴ pojawiły się stosunkowo nie dawno. W ujęciu pedagogicznym pojęcie to wystąpiło

²¹ T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, w: (red.) J. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 167-168.

²² *Inkluzja*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/inkluzja;2466290.html>, z dn. 11.09.2019.

²³ K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2017, s. 7.

²⁴ Problem inkluzji w edukacji podejmują współcześni polscy pedagodzy w wydanych w ostatnich latach opracowaniach, wśród nich: D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013; J. Głodkowska, *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości, rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012; J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: (red.) J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010;

w latach 90. ubiegłego wieku w Wielkiej Brytanii, w wyniku reformy systemu oświaty zapoczątkowanej tzw. „Raportem Warnock z 1978 roku”²⁵. Niektórzy pedagodzy akcentują fakt, że idea edukacji włączającej powstała na kanwie krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego słabych stron i niedoskonałości²⁶. We wprowadzeniu podkreślone zostało, że „(...) inkluzja (włączanie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub dostosowujących się do wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)”²⁷.

Zasadnym wydaje się przywołanie rozmiennia pedagogiki inkluzyjnej jako subdyscypliny pedagogiki, która to zajmuje się „badaniem fenomenu inkluzji, pojmowanej jako wychowania do różnorodności bez uprzedzeń”²⁸. Tak rozumiana inkluzja wprowadza nas w istotne zadanie zauważenia i akceptacji różnorodności jako zjawiska społecznego. Nie chodzi w niej o jej zwykłe uznanie, ile o wspólne istnienie bez jakiegokolwiek nieprzychylności.

A. Krause; *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011; G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013; A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009; K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2017.

²⁵ Dokument ten wzięł nazwę od nazwiska baronessy Helen Mary Warnock, która pełniła funkcję przewodniczącej Komisji Śledczej do spraw Nauczania Dzieci i Młodzieży z Niepełnosprawnością (*Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*). Ukoronowaniem prac tego zespołu był raport, w którym zawierały się sformułowane określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zob. K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...*, dz. cyt. s. 7.

²⁶ G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: (red.) C. Kosakowski, A. Krause *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. t. 3., *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn: 2004, s. 42;

Feyerer E., *Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. Inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen*, „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft” 2003 nr 1, 38-52.

²⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji...*, s. 23.

²⁸ Tamże, s. 7.

Jak zauważa Claes Nilholm, pojawienie się terminu „inkluzja” może być reakcją na porażkę koncepcji „integracji” i „wspólnego nurtu” (*mainstreaming*)²⁹. Pojawiły się opinie (Jutta Schöller), że „integracja powinna pozostać na poziomie rozważań teoretycznych, gdyż jej realizacja jest zupełnie nierealna”³⁰. Inny wybitny szwajcarski pedagog specjalny Alois Bürlì określa wręcz inkluzję „nową epoką w pedagogice”. Zdaniem A. Bürlì’ego, pedagogika specjalna ewoluuje od ekskluzji (wykluczenia) poprzez separację (oddzielenie), następnie integrację, aż do inkluzji³¹. Inkluzję tu postrzega się jako „nauczanie wszystkich razem z poszanowaniem heterogeniczności jednostki”³². Podkreśla się, że koncepcja ta charakteryzuje się elastyczną strukturą.

Zdaniem Tamary Zacharuk, inkluzja jest ciągłym procesem zmian szkolnych standardów zachowania, w których przejawia się nie tyle akceptacja, ile cenień odmienności. Placówki edukacyjne, które chcą włączać uczniów z niepełnosprawnościami nie mogą postrzegać niepełnosprawności jako problemu, lecz winny przyjąć koncepcję „społecznego schematu niepełnosprawności” oraz ustalić, jakie występują ograniczenia, uniemożliwiające pełne uczestnictwo uczniów z niepełnosprawnością w procesie inkluzyjnego kształcenia. Przywołana pedagog przekonuje, że „edukacja inkluzyjna w większym stopniu skupiona jest na uczniu niż na programie nauczania, a jest to umotywowane przyjęciem założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w swoim własnym tempie, i w związku z tym należy jemu stworzyć warunki odpowiednie do jego możliwości i potrzeb”³³.

Zasady towarzyszące włączającej edukacji, opisane przez T. Zacharuk, uwzględniają uznanie i poszanowanie każdego dziecka oraz rozwój procesu promowania społeczeństwa inkluzyjnego³⁴. Edukacja inkluzyjna powinna być skoncentrowana na poszczególnym uczniu oraz dążyć do wsparcia

²⁹ C. Nilholm, *Special education, inclusion and democracy*, „European Journal of Special Needs Education” 2006 nr 21 (4), s. 431-445, za: A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów...*, dz. cyt., s. 41.

³⁰ J. Schöller, *Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt 1993, za: K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...*, dz. cyt., s. 9.

³¹ A. Bürlì, *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*, Fernuniversität, Hagen 1997, za: K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...*, dz. cyt., s. 9.

³² K. Sipowicz, T. Pietras, *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej...*, dz. cyt., s. 11.

³³ T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 168-169.

³⁴ Tamże, s. 168-169.

i rozwoju każdego dziecka. Wspomniana pedagog propaguje hasło: „Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów”. Zgodnie z tą ideą inkluzja daje szansę osobom marginalizowanym i odrzuconym na zdobycie odpowiedniego wykształcenia. Uwzględniając różnorodność uczniów, podkreśla się, że w systemie edukacji muszą być dokonane zmiany, które pozwolą sprostać ich indywidualnym potrzebom. Inkluzja, zdaniem T. Zacharuk, nie oznacza asymilacji lub ujednolicenia wszystkich uczniów. Kluczowym kierunkiem działania realizującego tę koncepcję jest elastyczność poprzez odpowiedni sposób postępowania pedagogicznego³⁵.

Danuta Al.-Khamisy, przybliżając ideę edukacji włączającej, wskazuje na jej charakter wieloetapowy, wieloaspektowy, wielowymiarowy i zintegrowany. Porównuje go do procesu ewolucji „jako aktywnego modelu zmian zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Zmienne w każdym substytucie procesu edukacji włączającej powodują zmiany w innych substytutach”³⁶. Badaczka rozpatruje inkluzję w edukacji w nurcie dynamicznym i dialektycznym. Dialogowy proces analizuje ze stanowiska dynamicznego interakcjonizmu³⁷.

Grzegorz Szumski nazywa edukację włączającą „radikalną próbą upodobnienia i uwspólnienia procesu kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych”³⁸.

Kształcenie inkluzyjne to droga, którą wybrało już wiele krajów świata. Inicjatorem włączającej edukacji były Włochy, bowiem już w 1977 roku uchwałą przyjęto likwidację szkolnictwa specjalnego, zastępując je kształceniem inkluzyjnym³⁹. Podkreślano przy tym fakt, że społeczeństwo funkcjonuje w systemie heterogenicznym, z akceptacją odmienności w różnych dziedzinach życia. Wiele argumentów przywoływanych przez pedagogów w Polsce i na świecie wskazuje jednak na słuszną praktykę szkolnictwa

³⁵ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011 nr 1 (20), s. 19-26; także: http://meritum.mscdn.pl/meritum/module/egzempl/20/20_2_abc.pdf, s. 1-3, z dn. 24.03.01.2020. Zob. także: E. Bednarz, *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017, s. 37-54.

³⁶ D. Al.-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu...*, dz. cyt., s. 24.

³⁷ Tamże, s. 25.

³⁸ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie...*, dz. cyt., s. 23-24.

³⁹ S. D' Alessio, *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei, 2011, s. 12-13.

specjalnego dla niektórych uczniów z niepełnosprawnością, uzasadniając to barierami edukacji włączającej⁴⁰.

Podsumowując powyższe, idea inkluzji w edukacji to włączanie i zespalanie zróżnicowanych grup uczniów i jednocześnie wspólne kształcenie bez sztucznego podziału. Postulat inkluzji ucznia z niepełnosprawnością wynika z wartości osoby ludzkiej oraz z istoty wspólnoty osób stanowiących społeczeństwo, w tym społeczność szkolną. Otwarte włączenie ucznia z niepełnosprawnością w proces edukacji szkolnej, może być istotnym czynnikiem konstytuującym jego tożsamość.

Prymarne zasady dotyczące organizacji szkoły otwartej na inkluzję

Poszukując rozwiązań pedagogicznych oraz organizacyjnych w celu realizacji inkluzyjnego kształcenia skupimy uwagę na podstawowych zasadach, które winny być wyznacznikami szkoły otwartej na pełne włączenie.

Warto zaznaczyć, że rodzice dziecka z niepełnosprawnością poszukują szkoły przyjaznej, bezpiecznej i zapewniającej jego indywidualny rozwój. Zdarza się, że uczeń zmienia placówki, gdyż w żadnej z nich nie jest w stanie funkcjonować ze względu na panującą nieprzyjazną atmosferę, która przejawia się brakiem akceptacji dziecka z niepełnosprawnością (zarówno ze strony nauczycieli, jak i rówieśników).

Jedną z prymarnych zasad, która powinna towarzyszyć szkole otwartej na inkluzyjne kształcenie, to włączanie uczniów z niepełnosprawnościami jako pełnowartościowych członków wspólnoty szkolnej, wymagających odpowiednich warunków wsparcia. W rozporządzeniu MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej znajdujemy zapis potwierdzający ową zasadę: „szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia”⁴¹. Zasada podmiotowości, poszanowania i pełnej akceptacji drugiego człowieka, takim jakim on jest, to podstawowe wyznaczniki właściwie postrzeganej inkluzji. Podobne stanowisko zajmuje Viktor Lechta, dodając, że taka tendencja „ma nie tylko wymiar pedagogiczny, ale i psychologiczny, duchowy, a nawet polityczny (odzwierciedlając wieloletnie starania Organizacji

⁴⁰ A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne...*, dz. cyt., s. 49.

⁴¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356.

Narodów Zjednoczonych i Unii Europejskiej)⁴². W inkluzji bowiem chodzi nie tyle o tolerancję ucznia z niepełnosprawnością, ile raczej o pełną jego akceptację. Oto co mówi na ten temat wspomniany V. Lechta: „W podejściu do dzieci niepełnosprawnych, ze względu na ich inkluzję, chodzi przecież o zasadę wyższego rzędu: o aprioryczną akceptację *bliźniego swego*, a nie tylko o tolerowanie niepełnosprawnego człowieka, któremu umożliwiamy istnienie między nami”⁴³.

Dla dziecka z niepełnosprawnością nieodzowną potrzebą emocjonalną i społeczną jest przebywanie w grupie rówieśniczej, w której panuje przyjazna atmosfera otwartości na drugiego człowieka, nie zawsze tak samo funkcjonującego jak inni. Pozycja każdego dziecka w grupie rówieśniczej, w znaczącej mierze zależy od funkcjonowania jego sfery społecznej i emocjonalnej. Stwierdzenie tej zależności wyznaczać powinno konkretne działania, w celu poprawienia sytuacji ucznia z niepełnosprawnością w społeczności, do której należy.

Przygotowanie środowiska szkolnego (nauczycieli i uczniów) na włączanie dzieci z niepełnosprawnościami jest więc podstawowym zadaniem i zarazem zasadą pedagogiczną w inkluzji. Istotną rolę w rozwoju i miejscu uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnej szkole o charakterze inkluzyjnym odgrywa sam nauczyciel. Dotyczy to zarówno wychowawcy klasy, nauczyciela przedmiotu, czy nauczyciela wspierającego – pedagoga specjalnego⁴⁴. Podkreślić należy, że w dużej mierze to od dyrektora szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami zależy przygotowanie grona pedagogicznego oraz wszystkich wychowanków na pełną i skuteczną inkluzję. Świadomość potrzeb i zadań nauczycieli pracujących z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach psychofizycznych wyznacza kierunek organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, w tym zaplanowania i niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁴⁵.

⁴² V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna...*, dz. cyt., s. 321-322.

⁴³ Tamże, s. 325.

⁴⁴ Warto pamiętać, że pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w szkole powinni udzielać: nauczyciele, specjaliści (psycholodzy, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni, terapeuci w innych specjalnościach np. integracji sensorycznej, muzykoterapii itp.).

⁴⁵ Na marginesie rozważań należy nadmienić, że dowartościowanie roli nauczyciela w niełatwym procesie zindywidualizowanego procesu kształcenia implikuje zmianę paradygmatów przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy z uczniami sprawnymi i z niepełnosprawnościami.

Peter Mittler analizując kontekst społeczny inkluzji, zauważa, że jedną z podstawowych przeszkód edukacji włączającej są negatywne postawy nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością⁴⁶.

Aby więc realizacja koncepcji inkluzyjnej edukacji mogła przynosić wymierne efekty należałoby przede wszystkim zwiększyć świadomość nauczycieli w kwestii postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami. Każdy z pedagogów powinien także zintensyfikować swoje kompetencje w zakresie dostosowania poszczególnych komponentów procesu dydaktycznego wobec zróżnicowanych potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów⁴⁷. Warto nadmienić, że w nowych standardach kształcenia nauczycieli (2019) duży akcent położono na kształcenie praktyczne i dostosowywanie przez pedagogów procesu nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Po raz pierwszy w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” do ogólnych efektów uczenia się wpisano: „zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji” (III. 1.11.pkt 5) oraz „zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania” (III. 1.11.pkt 6)⁴⁸.

Wspomaganie indywidualnego rozwoju każdego z uczniów włączonego w proces kształcenia szkolnego powinno stanowić prymarną zasadę pracy pedagogicznej. Uwzględnienie możliwości psychofizycznych, ale także pasji, zainteresowań oraz zdolności ucznia, ma być wyznacznikiem odpowiednio dobranej strategii indywidualizacji. Pamiętać należy, że zasada indywidualizacji powinna uwzględniać nie tylko ograniczenie i ułatwienie,

⁴⁶ P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts* London, David Fulton Publishers, London 2000, s. 60.

⁴⁷ A. Szpak, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne” 2017 nr XIII (4), s. 32.

⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).

Już wcześniej, bo w 2012 roku Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi opublikowała dokument pt. *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, mający służyć jako poradnik pomocny przy tworzeniu i wdrażaniu programów skierowanych do wszystkich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. Zob. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Warszawa 2012.

ale w równym stopniu rozwijanie i usprawnianie. Różnicowanie oddziaływań ma przyczynić się do efektywnego kształcenia i socjalizacji.

Pedagodzy upatrują w prawidłowo przygotowanym procesie indywidualizacji ważną rolę dialogu pomiędzy podmiotami: nauczyciel-uczeń. Akcentowanie w tym procesie zarówno kształtowania osobowości ucznia i jego sposobów działania, jak też umiejętności poznawczych będzie tym skuteczniejsze, im w większym stopniu zabiegi te dostosowane będą do indywidualnych możliwości psychofizycznych każdego z wychowanków.

W interakcjach dydaktycznych podczas lekcji podmiotem jest zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Mówiąc o uczniu uwzględniamy cele, jakie stawiamy w realizacji zindywidualizowanego procesu dydaktycznego. Pedagodzy zgadzają się, że kierunek indywidualizacji ze względu na ucznia powinien zakładać dostosowanie poszczególnych komponentów dydaktycznych do możliwości i potrzeb zróżnicowanej grupy w taki sposób, aby każdy z uczniów, zarówno z przeciętnymi możliwościami, jak też uczeń zdolny oraz z trudnościami edukacyjnymi (i innymi, np. społecznymi, czy emocjonalnymi) miał możliwość optymalnego rozwoju.

Jako przykład sposobu zindywidualizowania procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu posłuży autorskie opracowanie. Propozycja uwzględnia sposoby indywidualizacji opisane w literaturze przedmiotu⁴⁹, dostosowane odpowiednio do specyfiki pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

⁴⁹ Poszukiwanie rozwiązań skutecznych dla współczesnej edukacji, z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów, dokonany został w szczególności w oparciu o dorobek: K. Kruszewskiego, T. Lewowickiego, A. Sajdak, Z. Włodarskiego, z odwołaniem do innych współczesnych pedagogów, np. D. Al.-Khamisy i J. Głodkowskiej.

Tabela 1. Proponowane sposoby zindywidualizowania procesu dydaktycznego w inkluzyjnym kształceniu uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną. *Źródło własne⁵⁰

Formy kształcenia	Cele i treści kształcenia Wymagania edukacyjne	Inne składniki procesu dydaktycznego
Grupa niewyselekcjonowana, heterogeniczna klasa szkolna	Ogólne cele wspólne Szczegółowe cele zróżnicowane Zróżnicowanie zakresu treści i zadań Wymagania dostosowane do zróżnicowanych celów szczegółowych	Zróżnicowane metody, środki dydaktyczne oraz formy pracy stosowane podczas lekcji Dobór i stosowanie adekwatnych zasad nauczania

Wspomnieliśmy już, że dowartościowanie roli nauczyciela w niełatwym procesie zindywidualizowanego kształcenia implikuje zmianę paradygmatów przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy z uczniami sprawnymi i z niepełnosprawnością. Współczesny pedagog powinien potrafić wsłuchiwać się w zróżnicowane potrzeby uczniów i zgodnie ze sztuką pedagogiczną je zabezpieczać.

Uznaje się dziś, że każdy uczeń ma szansę osiągnąć sukces, niezależnie od jego stopnia sprawności, jeśli tylko zmniejszymy różnorodne, ograniczające go bariery. W jednym przypadku będą to odpowiednio dobrane cele i treści kształcenia, formy i metody pracy, w innym wyrozumiała postawa nauczyciela i kolegów z klasy. Niezwykle istotne jest dostrzeżenie w każdym uczniu jego mocnych stron, pozwalających wykorzystać możliwości i uzdolnienia, które posiada.

Mówiąc o zasadach towarzyszących praktyce organizacyjnej szkoły otwartej na inkluzję, nie sposób nie nadmienić istotnej roli nauczyciela specjalnego, jako członka grona pedagogicznego. Jego zadaniem jest m.in. specjalistyczne wsparcie nauczycieli przedmiotów w zaplanowaniu i realizacji zajęć z odpowiednio dobranymi komponentami procesu dydaktycznego dla poszczególnych uczniów. To w szczególności pedagog specjalny, znający możliwości psychofizyczne i potrzeby dziecka z niepełnosprawnością, wspomaga nauczyciela przedmiotu w doborze zindywidualizowania poszczególnych składników tego procesu. Działania te podejmuje się już na etapie planowania realizacji programu nauczania dla danej klasy na nowy rok szkolny.

⁵⁰ E. Bednarz, *Strategia indywidualizacji...*dz., cyt. s. 101.

Wspólne ustalenia w odniesieniu do diagnozy i zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w dokumentacji szkolnej: indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym oraz wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia, opracowanej przez zespół specjalistów i nauczycieli pracujących z dzieckiem z niepełnosprawnością, wyznaczają zindywidualizowany plan pracy na cały rok szkolny.

Akcentuje się, że każdy uczeń potrzebuje indywidualnego wsparcia i stymulacji działań z uwzględnieniem jego predyspozycji, możliwości i zainteresowań, ale szczególną pomocą należy otoczyć ucznia z niepełnosprawnością. Zadania nauczyciela związane z indywidualizacją są wielostronnie uwarunkowane. Należy wskazywać sposoby różnicowania działań w zależności od wielu czynników, w tym od profilu nauczanego przedmiotu.

Przybliżając istotną rolę pedagoga specjalnego w procesie inkluzyjnego kształcenia podkreślić należy jego szczególną rolę w codziennej, specjalistycznej pomocy niesionej dziecku z niepełnosprawnością. Warto zaznaczyć, że prawne uwarunkowania kształcenia ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole nie obligują dyrektora do zatrudnienia pedagoga specjalnego przypisanego do każdej z klas, w której uczy się dziecko z niepełnosprawnością. Pedagog specjalny może swoim oddziaływaniem specjalistycznym obejmować uczniów z kilku oddziałów klasowych. Jednakże w przypadku zalecenia (zawartego w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego) przydzielenia nauczyciela wspierającego (pedagoga specjalnego) do pomocy konkretnemu uczniowi, szkoła zobligowana jest do realizacji tego wymagania. Zdarzają się w zaleceniach także zapisy o przyznaniu uczniowi pedagoga wspierającego w uzależnieniu od decyzji organu prowadzącego.

Reasumując, zadaniem pedagoga specjalnego jest niesienie specjalistycznej pomocy, dzięki której uczeń będzie mógł swobodnie realizować program nauczania szkolnego i w pełni rozwijać swój potencjał⁵¹.

Dowiedliśmy, że inkluzyjne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wymaga zindywidualizowania procesu dydaktycznego w celu posługiwania się przez nauczyciela świadomym sposobem różnicowania działań pedagogicznych. T. Nazaruk instruuje, że „edukacja inkluzyjna w większym stopniu skupiona jest na uczniu niż na programie nauczania, a jest to umotywowane przyjęciem założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w swoim własnym tempie, i w związku z tym należy jemu

⁵¹ G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000, s. 76-77.

stworzyć warunki odpowiednie do jego możliwości i potrzeb⁵². Zasada indywidualizacji i podmiotowego traktowania ucznia powinna stanowić zatem principium pracy pedagogicznej.

Podsumowując powyższe, pełna akceptacja i podmiotowe traktowanie ucznia z niepełnosprawnością w oddziale klasowym, z przyjaznym stosunkiem nauczycieli i uczniów, przyjęta i realizowana strategia indywidualizacji, zintegrowane działania wszystkich nauczycieli w szkole, ze wspólnie opracowanym i realizowanym planem działań wspierających indywidualny rozwój ucznia, wyznaczają odważny kierunek szkoły otwartej na inkluzję.

Specjalistyczna dokumentacja wspomagająca organizację pracy z uczniem z niepełnosprawnością

Obowiązki szkoły w stosunku do ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wynikają z przepisów prawa. Wśród podstaw prawnych znajdujemy zarówno Ustawy: z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe⁵³, oraz Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁵⁴, jak też rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące kształcenia specjalnego⁵⁵ oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁵⁶.

Zasada indywidualizacji i uspołecznienia implikuje skonkretyzowane działania ze strony placówki przyjmującej dziecko z niepełnosprawnością.

⁵² T. Zacharuk, *Włączająca edukacja...*, dz. cyt., s. 168-169.

⁵³ (Dz. U. z 2017, poz. 59 ze zm.).

⁵⁴ (Dz. U. z 2016, poz. 1943 ze zm.).

⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U.2017 poz.1578); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U.2015 poz.1113); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U.2017 poz.1652).

⁵⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz.1591); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz.532). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz.1643).

Jednym z podstawowych dokumentów, będących jednocześnie narzędziem wyznaczającym plan zindywidualizowanych oddziaływań, jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, obowiązkowy dla każdego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Program tworzony jest na podstawie owego orzeczenia, innych dokumentów wydanych przez poradnie specjalistyczne oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia⁵⁷.

Jest to przydatne narzędzie dla procesu włączania dziecka w środowisko szkolne, pozwalające na eksponowanie mocnych stron oraz niwelowanie jego trudności. Gotowość nauczycieli do tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych w szkołach ogólnodostępnych jest zróżnicowana, o czym przekonuje Danuta Al.-Khamisy. Niektórzy konieczność konstruowania programów uważają za niepotrzebne nowe zadanie, są tacy, którzy po prostu akceptują narzucony stan rzeczy, zdarzają się pedagodzy, którzy postrzegają ją jako kolejne stawiane przed nimi wyzwanie⁵⁸.

Przyjmuje się, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien zostać opracowywany przez zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniem. Pracę zespołu koordynuje wyznaczony przez dyrektora placówki nauczyciel⁵⁹. Optymalnym rozwiązaniem jest powołanie na koordynatora zespołu specjalisty pracującego z dziećmi (np. pedagoga specjalnego, terapeutę pedagogicznego, logopedę, terapeutę integracji sensorycznej, w innych specjalizacjach terapii) lub wychowawcy klasy. Program opracowuje się na okres, na który zostało wydane orzeczenie, nie dłużej jednak, niż na jeden etap edukacyjny.

⁵⁷ W § 6 ust. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578) znajdujemy następujący zapis: *Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.*

⁵⁸ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu...*, dz. cyt., s. 268.

⁵⁹ Przywołane wyżej Rozporządzenie MEN - § 6 ust. 4 kwestię koordynacji zespołu rozstrzyga w następujący sposób: *Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 1, 2 i 4–9, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną – przez osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego.*

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien zawierać m.in.: „zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i metody pracy z uczniem, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej”⁶⁰.

Dokument ten otwiera metryczka zawierająca: imię i nazwisko ucznia, jego datę urodzenia, klasę do której uczęszcza, nazwisko wychowawcy klasy oraz koordynatora zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nazwiska osób przygotowujących IPET, podstawę opracowania (dane szczegółowe dotyczące orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego), datę przygotowania oraz okres na jaki został sporządzony. W kolejnej części opracowania powinna być zawarta charakterystyka funkcjonowania ucznia (podstawowe informacje o dziecku przygotowane na podstawie orzeczenia oraz wielospecjalistycznej oceny jego funkcjonowania). Akcentuje się w niej w pierwszym rzędzie mocne strony ucznia, dopiero w kolejności opisuje się trudności w funkcjonowaniu szkolnym. W odrębnej kolumnie IPET-u dotyczącej funkcjonowania dziecka należy opisać jego kompetencje społeczne i emocjonalne, w kolejności kompetencje komunikacyjne i rozwój mowy, następnie funkcjonowanie w grupie, zachowania nietypowe i inne zauważalne reakcje.

Dalsza część indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego to opis zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem. Dokonując tego planowania należy pamiętać o charakterze czynności, czyli:

- dla ucznia z niepełnosprawnością: działania o charakterze rewalidacyjnym,
- dla ucznia niedostosowanego społecznie: działania o charakterze resocjalizacyjnym,
- dla ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym: działania o charakterze socjoterapeutycznym.

Opracowując zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy, należy uwzględnić zarówno cele edukacyjne (dodatkowo można wyróżnić cele wychowawcze), jak i terapeutyczne. Poniżej wyróżnionych celów

⁶⁰ M. Jarosińska, M. Jas, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 51.

edukacyjnych i terapeutycznych wskazanym jest zamieścić dostosowania materiału programowego (poszczególne rodzaje edukacji w klasach edukacji wczesnoszkolnej; przedmioty w klasach wyższych) do możliwości psychofizycznych i potrzeb ucznia.

W kolejnej części IPET-u, poświęconej zintegrowaniu działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, planuje się postępowanie o charakterze edukacyjnym i wychowawczym, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia oraz wzmocnienie jego uczestnictwa w życiu szkolnym.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutycznym oprócz ściśle określonych form i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powinien zawierać także wymiar godzin, w którym poszczególne działania będą realizowane.

Program winien uwzględniać także zadania wspierające rodziców ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (lub innymi specjalistycznymi) oraz z różnymi organizacjami i instytucjami, w zależności od potrzeb. Do zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, oprócz zajęć specjalistycznych o charakterze terapeutycznym (rewalidacyjne, resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne oraz inne), wpisane powinny być również działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego⁶¹ i sposoby ich realizacji.

Zawartość IPET-u finalizują: zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w celu realizacji zadań przez szkołę oraz (w zależności od potrzeb ucznia) rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do typu niepełnosprawności ucznia. Każdy program podlega dwa razy w roku (po I półroczu i pod koniec roku szkolnego) ewaluacji dotyczącej realizacji zaplanowanych działań. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co najmniej dwa razy w roku, dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając przy tym ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielonej dziecku oraz dokonuje modyfikacji programu, jeśli zajdzie taka potrzeba. „Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także – za

⁶¹ W przypadku ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum (doradztwo zawodowe). Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

zgoda rodziców ucznia – z innymi podmiotami”⁶². Należy pamiętać także, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien być podpisany przez pełen zespół tworzący jego treść oraz przez obojga rodziców ucznia.

Czym zatem jest dokumentowana wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia? Krystyna Budzianowska, autorka artykułu: „Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?” określa ten dokument jako: „sumę wiedzy wszystkich osób pracujących z konkretnym uczniem na temat poziomu jego funkcjonowania w różnych sferach w tym konkretnym czasie”⁶³. Powyższe zdaje się trafnym zdefiniowaniem idei WOPFU. Wzory arkusza IPET (z przykładowymi wpisami), arkusza do WOPF-u (zarówno podstawy do opracowania IPET-u, jak też analizy skuteczności i efektywności udzielanej pomocy wraz z arkuszem pomocniczym do WOPF-u) można znaleźć w publikacji Kazimierza Słupka⁶⁴:

Już w pierwszym miesiącu, w którym uczeń zostaje zapisany do szkoły, musi zostać przeprowadzona ukierunkowana obserwacja dziecka przez wychowawcę klasy, nauczycieli pracujących z dzieckiem, pedagoga specjalnego i innych specjalistów pracujących w szkole. Zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po zapoznaniu się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym dla ucznia z niepełnosprawnością (też z niedostosowaniem społecznym i zagrożeniem niedostosowaniem społecznym), dokonuje bieżących spostrzeżeń dotyczących jego możliwości psychofizycznych oraz funkcjonowania w grupie⁶⁵. Tak jak powiedzieliśmy już wcześniej, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia w pierwszej kolejności służy opracowaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Ustawodawca przewidział na to 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Informacje w nim zawarte, prezentują

⁶² Zob. § 6 ust. 9 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).

⁶³ K. Budzianowska, *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?*, <https://edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego>, z dn. 25.09.2019.

⁶⁴ K. Słupek, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczna, dostosowanie wymagań*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2018.

⁶⁵ Spotkania zespołu odbywają się zgodnie z potrzebami. Prowadzone są przez koordynatora szkolnego w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oprócz wychowawcy, nauczycieli i specjalistów, w spotkaniach zespołu mogą brać udział inni eksperci, np. przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej lub asystent nauczyciela, a także w razie potrzeby lekarz oraz rodzice ucznia (a także sam uczeń, jeśli jest pełnoletni).

aktualny stan wiedzy o uczniu, a ten wyznacza kierunek projektowanych celów terapeutycznych oraz edukacyjnych. To co jest istotne w idei przygotowania tego dokumentu, to wniesione przez każdego członka zespołu (także przez rodziców ucznia) obserwacje, spostrzeżenia, informacje dotyczące mocnych i słabych stron dziecka, jego potencjał i zainteresowania, opis funkcjonowania w jego naturalnych środowiskach (dom, szkoła). Wspólne zgromadzenie wiedzy o uczniu, wymiana spostrzeżeń z punktu widzenia kilku osób pracujących z dzieckiem, pozwala na wielospecjalistyczną ocenę jego potrzeb i możliwości.

Nie istnieje jeden wzór, czy ujednolicona forma wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, niemniej dokument ten, zgodnie z zapisami przywoływanego wyżej rozporządzeniem MEN, powinien zawierać:

- „indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia;
- w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, asystentów lub pomocy nauczyciela;
- przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu szkolnym;
- efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia”⁶⁶.

Jak z powyższego wynika, Ustawodawca skonkretyzował komponenty, na podstawie których dokonywana jest ocena funkcjonowania ucznia. Podkreślić należy jeszcze raz, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia stanowi podstawę opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz służy dokonaniu analizy skuteczności i efektywności udzielanej pomocy.

Przedstawiona w niniejszej części opracowania dokumentacja dotycząca udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej to skuteczne narzędzie do zastosowania, ale o efektach projektowanych działań możemy mówić wtedy, gdy uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w codziennej pracy podczas lekcji otrzyma indywidualne wsparcie pedagogiczne, z uwzględnieniem dostosowania wymagań edukacyjnych.

⁶⁶ Zob. § 6 ust. 10 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).

Podsumowanie

Współczesnym postulatem dla edukacji uwzględniającej zróżnicowane możliwości psychofizyczne i zdolności uczniów staje się kształcenie włączające. W tytule artykułu Autorka sygnalizuje fakt odpowiedzialności współczesnej szkoły za przygotowanie jej na pełne włączanie do realizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością.

Intencją Autorki było wskazanie na wyzwania inkluzyjnego kształcenia, w odniesieniu do obecnej sytuacji w szkołach, z jednoczesnym podkreśleniem podstawowych zasad i praktyk organizacji placówki, przygotowanej do wspólnego kształcenia uczniów sprawnych i z określonymi niepełnosprawnościami.

Sygnalizowano myśl, że w inkluzji istotną zasadą jest akceptacja różnorodności przez świadome społeczeństwo oraz dążenie do przezwyciężania barier w zakresie uczestnictwa w ogólnodostępnym systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Idee te jednak wymagają konkretyzacji, w wyniku czego na ten aspekt zwrócono szczególną uwagę w przedłożonym opracowaniu. Wnioskuje się, że nie sposób wdrożyć inkluzyjnego modelu kształcenia bez zmiany mentalności społeczeństwa, w tym wszystkich pracowników szkoły.

Już z podstawowych wyznaczników edukacji publicznej w Polsce wynika nakaz dla szkoły o zapewnieniu każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego indywidualnego rozwoju. W części poświęconej miejscu ucznia z niepełnosprawnością w ogólnodostępnej szkole, powołując się na wypowiedzi cudze oraz doświadczenie własne Autorki, zilustrowano rzeczywistość szkolną w nawiązaniu do podjętego problemu badawczego. W wielu przywołanych przypadkach szkoły publiczne nie wykazują otwartej postawy urzeczywistniającej pełne włączanie uczniów z niepełnosprawnością, a wraz z nią niesienia specjalistycznej pomocy. Często poza marginesem „szkoły dla wszystkich” znajdują się zarówno uczniowie, jak też ich rodzice.

W kolejnym punkcie refleksji nad koncepcją włączającego kształcenia, wyeksponowało ideę inkluzji, z istotą jej przesłania, jako zadanie do realizacji przez współczesną szkołę. Szczegółnej uwadze poddano dostosowanie zasad organizacji szkoły, która miałaby stać się przyjazną i świadomie włączającą uczniów z niepełnosprawnościami do swojej społeczności. Niniejszy szkic finalizuje opis specjalistycznej dokumentacji ucznia z niepełnosprawnością opracowany na potrzeby pracy szkoły, otwartej na skuteczną pomoc tej grupie wychowanków. Dokumenty te wyznaczają kierunek pracy zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, istotny nie tylko dla zaangażowania specjalistów, ale także dla każdego nauczyciela pracującego z uczniem.

Autorka wyraża nadzieję, że opracowany materiał posłuży nauczycielom i osobom zarządzającym placówkami oświatowymi w stworzeniu optymalnych warunków do rozwoju każdego ucznia w szkole, a w szczególności ucznia z niepełnosprawnością.

Bibliografia:

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Bednarz E., *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017.
- Biewer G., *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2009.
- Budzianowska K., *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – co nowego?*, <https://edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego/>, z dn. 25.09.2019.
- Bürli A., *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*, Fernuniversität, Hagen 1997.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Warszawa 2012.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- D'Alessio S., *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei, 2011.
- Farrel P., Ainscow M., *Making special education inclusive*, London, David Fulton Publisher, London 2002.
- Feyerer E., *Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. Inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen*, „Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft” 2003 nr 1, s. 38-52.
- Gajda M., *Szkolna [dez]integracja*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/72183>, z dn. 10.09.2019.
- Głodkowska J., *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości, rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: (red.) J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Gołębiak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Hołub J., *Trudna droga od nauki do pracy*, „Integracja” 2017 nr 1, <http://www.niepełnosprawni.pl/ledge/x/490483>, z dn. 05.11.2019.
- Inklusive Schule: Einblicke und Ausblicke (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)*, (red.) R. Benkmann, S. Chilla, E. Stapf Reihe:, Band 13 Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel 2012.
- Jagielska G., *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000.
- Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010.
- Jarosińska M., Jas M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, w: (red.) A. Komorowska, T. Szkudlarek, *Różnice, edukacja, inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 326-330.
- Lewowicki T., *Problemy pedagogiki szkolnej: Szkoła – Przemiany instytucji i jej funkcji*, w: (red.) L. Turos, *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Mastalski J., *Indywidualizacja*, <http://www.mastalski.pl/michal296.html>, z dn. 24.03.2020.
- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts London*, David Fulton Publishers, London 2000.

- Nilholm C., *Special education, inclusion and democracy*, „European Journal of Special Needs Education” 2006 nr 21 (4).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk 2018, s. 94.
- Polskie szkoły boją się niepełnosprawnych dzieci. To dla nich niechciany problem. Wywiad przeprowadzony przez L. Anannikową dla: wyborcza.pl, 19 czerwca 2015, https://wyborcza.pl/1,75398,18171631,Polskie_szkoly_boja_sie_niepelnosprawnych_dzieci_.html, z dn. 10.09.2019.
- Sander A., *Von Integratopnspädagogik zu Inklusionspädagogik*, „Sonderpädagogische Förderung” 2003 nr 48, s. 240-244.
- Schöler J., *Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Reinbeck bei Hamburg, Rewohlt, 1993.
- Sipowicz K., Pietras T., *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2017.
- Szpak A., *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne” 2017 nr XIII (4), s. 32.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Szumski G., *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: (red.) C. Kosakowski, A. Krause *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. t. 3., *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011 nr 1 (20), s. 19-26.
- Zacharuk T., *Włączająca edukacja*, w: (red.) J. Pilch *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 167-168.
- Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009.

Responsible preparation of the school for the inclusion of students with disabilities. Challenges, principles and practices of inclusion

From the perspective of modern pedagogy, the appreciation of each person and, consequently, the inclusion with him, should constitute a principle not so much of theory as of teaching practice. Entity-oriented concepts direct attention among others on the issue of implementation of the idea of inclusive education. The theories of inclusive education demand bold pedagogical concretization. Inclusion is not just a slogan idea of education, but a series of activities, ranging from social attitudes towards people with disabilities, through the construction of an individualized teaching process to specialist student support.

The article presents the ideas of inclusions in education, in confrontation with the reality of modern school. The overarching goal became to popularize knowledge about the model of education of a student with disabilities in a public school, with the implementation of the idea already at the planning stage, and then responsible specialist assistance and the implementation of an individualized teaching-learning process.

Keywords: school, responsibility, inclusion, student with disability, inclusion practice.

Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania

Z perspektywy współczesnej pedagogiki dowartościowanie każdego człowieka, a w konsekwencji inkluzja z nim, winny stanowić pryncypium nie tyle teorii, ile praktyki kształcenia. Koncepcje zorientowane na podmiot kierują uwagę m.in. na kwestię realizacji idei włączającej edukacji. Teorie inkluzyjnego kształcenia domagają się bowiem odważnej pedagogicznej konkretyzacji. Inkluzja nie jest jedynie hasłową ideą kształcenia, lecz szeregiem działań, począwszy od postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, poprzez konstrukcję zindywidualizowanego procesu dydaktycznego do specjalistycznego wsparcia ucznia.

Treść artykułu prezentuje idee inkluzji w edukacji, w konfrontacji z rzeczywistością współczesnej szkoły. Celem nadrzędnym stała się popularyzacja wiedzy dotyczącej modelu kształcenia ucznia z niepełnosprawnością

w publicznej szkole, z wdrożeniem idei już na etapie planowania, a następnie odpowiedzialnego niesienia pomocy specjalistycznej oraz realizacji zindywidualizowanego procesu nauczania-uczenia się.

Słowa kluczowe: szkoła, odpowiedzialność, inkluzja, uczeń z niepełnosprawnością, praktyka włączania.

Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0002-6855-1517

**Recenzja, Marek Kościelniak, *Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
2019, ss. 412**

Tym, co w recenzowanej monografii rzuca się od razu w oczy, są nader rozbudowane aneksy. Całość składa się z wprowadzenia, pięciu rozdziałów tematycznych, zakończenia, wykazu rysunków i indeksu nazwisk. Do czterech pierwszych rozdziałów autor dołączył w aneksach obszerne adnotacje i uzupełnienia. Porównując powstałe w ten sposób dwie części – główny wątek narracji i wątki poboczne, są one równe co do objętości i wynoszą po około 190 stron. Odnośnie powodów tego zabiegu M. Kościelniak wyjaśnia we wprowadzeniu, że kierowała nim chęć wyeksponowania zasadniczego nurtu rozważań i ułatwienia odbioru książki traktującej o niezbyt szeroko znanej w Polsce pedagogice niemieckiej, a w niej o jednej tylko kwestii – teorii szkoły (s. 17). Warto zauważyć, że styl pisanie w obu częściach różni się znacznie. O ile w aneksach mamy do czynienia z podejściem eksploracyjno-analitycznym, o tyle w zasadniczym korpusie dominuje synteza. W całości przebija wyraźnie ukierunkowanie na główny problem badawczy – przedstawienie teorii szkoły w pedagogice niemieckiej z perspektywy pedagogicznej. Podkreślenie tej perspektywy może z pozoru wydawać się zbędne. Jednak na tym właśnie opiera się nie tylko oryginalność omawianej publikacji, lecz również jej walor aplikacyjny dla pedagogiki polskiej.

Wskazane powyżej odniesienie do rodzimej myśli pedagogicznej od samego początku towarzyszy M. Kościelniakowi. Z tego powodu oprócz zrekonstruowania pedagogicznej teorii szkoły w pedagogice niemieckiej przedstawił on w ostatnim rozdziale autorski model takiej teorii jako zwieńczenie przeprowadzonych analiz. To sprawia, że omawiane opracowanie

zyskuje jeszcze więcej na znaczeniu dla polskich czytelników – nie tylko tych śledzących rozwój koncepcji pedagogicznych u naszych zachodnich sąsiadów, lecz również tych, których interesują teoretyczne kwestie zinstytucjonalizowanych form wychowania i kształcenia.

Trzeba przyznać, że M. Kościelniak trafnie zauważył lukę odnośnie teorii szkoły we współczesnej pedagogice polskiej. Mimo że szkoła jest częstym i dość łatwym przedmiotem krytyki ze strony pedagogów (i nie tylko), brakuje całościowych ujęć tej instytucji pedagogicznej. Do nielicznych opracowań z tego zakresu należy wydana po raz pierwszy na początku tego wieku monografia Józefa Kuźmy pt. *Scholiologia*¹. Tytułowy termin *scholiologia* ma oznaczać naukę o szkole, w której zostaną zjednoczone takie dyscypliny, jak pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, historia oświaty i wychowania, etyka, teoria wychowania, dydaktyka, pedeutologia, prawo i architektura. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na fakt, że pomysłodawca *scholiologii* koncentruje się na prezentacji „nowego myślenia o szkole”², pomijając całkowitym milczeniem kwestię pedagogicznego charakteru szkoły. Wydaje się, że J. Kuźma zakłada powstanie tego charakteru jako oczywistość wynikającą samoczynnie po zintegrowaniu wymienionych dyscyplin naukowych. Podejście autora *Pedagogicznej teorii szkoły* do tej sprawy jest całkowicie inne. Zanim je scharakteryzuję, chciałbym krótko odnieść się do wiedzy na temat związku między pedagogiką polską a niemiecką.

Niewątpliwie między polską myślą pedagogiczną a niemiecką zachodzi znaczna dysproporcja co do wzajemnej wiedzy o sobie i zaznajomienia z bieżącymi problemami diskutowanymi w każdym z krajów. Nasza rodzima pedagogika powstawała – podobnie jak w większości krajów Europy Wschodniej i Centralnej – pod wpływem niemieckiej. Ten stan rzeczy uległ zmianie najpierw po drugiej wojnie światowej, kiedy to znaleźliśmy się w orbicie wpływów Związku Sowieckiego, i po wtóre po przemianach polityczno-społeczno-kulturowych spowodowanych zerwaniem Żelaznej Kurtyny w 1989 roku. W trzech ostatnich dziesięcioleciach da się wyraźnie dostrzec zwrot ku kulturze anglosaskiej i językowi angielskiemu, nie mniej jednak długoletnia zażyłość i podobieństwa w stylu uprawiania refleksji pedagogicznej sprawiają, że pedagogika niemiecka wciąż pozostaje ważnym punktem odniesienia dla dyskursu pedagogicznego w Polsce. Sięganie zatem do opracowań naszych zachodnich sąsiadów, które w omawianej pracy

¹ J. Kuźma, *Scholiologia, Zarys koncepcji ogólnej nauki o szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018 (pierwsze wydanie – 2005).

² Tamże, s. 14.

stanowią materiał źródłowy, i zaznajamianie z nimi polskiego czytelnika należy uznać za istotne ubogacenie naszej rodzimej myśli pedagogicznej.

M. Kościelniak rozpoczyna badanie problemu pedagogicznego charakteru teorii szkoły, który syntetycznie wyraża termin „pedagogiczność”, od wskazania we wprowadzeniu na Dietricha Bennera, który w połowie lat 70-tych minionego wieku sformułował w pedagogice niemieckiej jako jeden z pierwszych pytanie o legitym(iz)ację szkoły jako instytucji *stricte* pedagogicznej. Polski badacz nieco mylnie sądzi, że D. Benner domagając się pedagogicznego uzasadnienia dla istnienia szkoły, dał przez to wyraz swojemu wątpieniu co do możliwości udzielenia pozytywnej odpowiedzi na to pytanie. Wydaje mi się, że głos D. Bennera wcale nie zamknął, lecz otworzył dyskusję na temat pedagogiczności nie tylko szkoły, lecz również innych instytucji będących miejscem realizowania pedagogicznej *praxis*. Wyjaśnienie tej sprawy uważam za istotne i dlatego poświęcę mu jeszcze nieco uwagi.

W niemieckiej wersji *Pedagogiki ogólnej* D. Benner często używa terminu *Fragestellung*³, który zastosował również w odniesieniu do postulatu legitym(iz)acji pedagogiki szkolnej (*Fragestellung der Schulpädagogik*). W terminie *Fragestellung* nie chodzi jednak o postawienie czegoś pod znakiem zapytania – *in Frage stellen*, lecz o dostrzeżenie problemu pedagogicznego, który stawia przed refleksją pedagogiczną specyficzne pytanie – *Frage stellen*, i zarazem wyzwanie. W przywołanej przez M. Kościelniaka publikacji D. Benner werbalizuje ów problem pedagogicznej legitym(iz)acji szkoły w postaci aporii, czyli dwu niedających się zniwelować ani zunifikować perspektyw – z jednej strony instytucje pedagogiczne (np. szkoła) mają służyć rozwojowi indywidualnemu, z drugiej strony ich zadaniem jest wprowadzanie młodego pokolenia w życie zbiorowe przez odpowiednie przygotowanie do tego życia. Nie jest to jednak paradoks, jak odczytuje M. Kościelniak (s. 72), lecz trudność, czyli *aporia*.

Wskazane powyżej dwie sprawy, a mianowicie pytanie o pedagogiczną legitym(iz)ację szkoły i problem rozumienia pedagogiczności we współczesnych niemieckich teoriach szkoły, stanowią ramę, w której przebiegają rozważania zawarte w opracowaniu M. Kościelniaka. W dalszej części niniejszej recenzji skoncentruję się wyłącznie na głównym wątku narracji, pomijając

³ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Beltz Juventa, Weinheim – München 2015, s. 9.

wątki poboczne zawarte w aneksach. Większość z nich mogłaby stanowić odrębne publikacje.

Pierwszy rozdział *Pedagogicznej teorii szkoły* zawiera wyjaśnienia metodologiczne, a w szczególności: charakterystykę postępowania badawczego, uwagi na temat źródeł wykorzystanych w badaniu i wyjaśnienie podejścia egzegetycznego, które przyjął autor w swoich analizach i interpretacjach. Rekonstrukcja niemieckiego dyskursu na temat teorii szkoły rozpoczyna się od przedstawienia sporu metodologicznego w sprawie statusu teorii szkoły – czy jest to dyscyplina czy teoria naukowa? Od rozstrzygnięcia tej kwestii zależy nie tylko stopień autonomiczności rozważań teoretycznych na temat instytucji szkoły, lecz również zakwalifikowanie dyscyplinowe. Jak wskazuje M. Kościelniak, po „przełomie realistycznym” w niemieckiej pedagogice przestało być oczywiste, że teoria szkoły należy do zakresu pedagogiki. Przygotowując grunt pod swoje rozważania, przyjął on kompromisową tezę: „Teorię szkoły można opisywać jako teorię i jako dyscyplinę naukową” (s. 23). Jest to pierwsza z pięciu tez, w których M. Kościelniak wyeksplikował węzłowe zagadnienia do zbadania. W drugiej tezie przedstawił *a priori* strukturę formalną badanej przez niego pedagogicznej teorii szkoły. Na strukturę tą składają się jego zdaniem następujące elementy: przedmiot materialny i formalny (legitym[iz]acja, funkcje i cele szkoły), zadania jako dyscypliny naukowej i jako teorii naukowej oraz metody (s. 24–25). Kolejna teza afirmuje związek zachodzący między wymienionymi elementami struktury a ujęciami szkoły jako przedmiotu danej teorii/dyscypliny naukowej, które to ujęcia pozostają z konieczności aspektowe i historycznie zmienne. W czwartej tezie M. Kościelniak konkretyzuje aspekty, których będzie dociekał w materiale źródłowym, są to: aspekt legitym(iz)acyjny, aspekt funkcjonalny, aspekt teleologiczny i aspekt instrumentalny. Piąta i ostatnia teza brzmi:

Pedagogiczna teoria szkoły powinna się wyróżniać „pedagogiczną legitymizacją szkoły” i „pedagogicznymi funkcjami szkoły” (s. 28).

Jest to główna przesłanka przyświecająca rozważaniom w ostatnich dwu rozdziałach, w których badanie autora stopniowo zmienia charakter z rekonstrukcyjnego na konstrukcyjny.

Z pomocą omówionych powyżej pięciu tez M. Kościelniak przeprowadził swoistą rektyfikację (termin zaczerpnięty od Paula Ricoeura) zgromadzonego materiału źródłowego, który stanowią niemieckie opracowania metateoretyczne i wybrane teorie/koncepcje szkoły. Mówiąc bardziej

precyzyjnie, tezy od 1 do 3 posłużyły mu do ukazania przedmiotu teorii szkoły przez pryzmat wyodrębnionych elementów strukturalnych. Teza 4 ukierunkowała jego poszukiwania na podstawową kwestię specyficznie pedagogicznego charakteru teorii szkoły, tzn. jej pedagogiczność. Odnośnie tego omawiany autor przyjął, że charakter ten uda się mu wyjaśnić przez analizę niemieckiego pojęcia *Bildung*. W końcu tezę 5 można traktować jako podstawowy warunek przyjęty przez M. Kościelniaka do skonstruowania modelu pedagogicznej teorii szkoły, który przedstawił w drugiej części piątego i ostatniego rozdziału.

Nie jest możliwe odniesienie się w szczegółach do dogłębnych analiz przedstawionych przez M. Kościelniaka w poszczególnych rozdziałach omawianego opracowania, które są ugruntowane na bogatym i reprezentatywnym materiale źródłowym. Na podkreślenie zasługuje fakt, że autor kompetentnie zrelacjonował dorobek pedagogiki niemieckiej w zakresie teorii szkoły w perspektywie historycznej (rozdział 2) i systematycznej (rozdział 3), a następnie zweryfikował swoje założenie odnośnie możliwości zdeterminowania wyróżników tego, co pedagogiczne na podstawie pojęcia i idei *Bildung* (rozdział 4). Swoją uwagę skupiam na rozdziale 5. W pierwszej części tego rozdziału M. Kościelniak zawarł podsumowanie wyników przeprowadzonych analiz, w drugiej natomiast rozwinął konstrukt teoretyczny opisujący teorię szkoły z pedagogicznego punktu widzenia.

Konieczność podjęcia własnego poszukiwania tego, co w teorii szkoły można uznać za specyficznie pedagogiczne, czyli jej atrybutu pedagogiczności, M. Kościelniak uzasadnia brakiem zainteresowania tą sprawą we współczesnej pedagogice niemieckiej i zdominowaniem jej przez socjologię edukacji. Dowodem tego jest jego zdaniem samo wyrażenie *Erziehungswissenschaften* (nauki o wychowaniu), które prawie całkowicie wyparło z użycia termin *Pädagogik* (pedagogika). Analizy pojęcia i idei *Bildung*, które przeprowadził autor w czwartym rozdziale, dostarczają dwu dodatkowych wskazówek: po pierwsze, pedagogiczność wiąże się z ideą człowieczeństwa i, po drugie, odnosi się do relacji wychowawca/nauczyciel – wychowanek/uczeń (s. 356). Odwołując się do myśli Romano Guardiniego i Martina Bubera, M. Kościelniak proponuje potraktowanie pojęcia *Auslese*, które tłumaczy polskim słowem „wybór”, jako podstawowej kategorii i kryterium pedagogiczności. O miejscu, do którego doprowadziły M. Kościelniaka te rozważania, stwierdza:

Odkrywamy tu zatem zarówno pewien istotny element sugestii Guardiniego, dotyczącej możliwości orzekania o „pedagogiczności” jedynie w konkretnym przypadku, jak i ważny element propozycji Bubera – wybór (s. 359).

W następnym fragmencie wyjaśnia to odkrycie następująco:

„To, co swoicie pedagogiczne”, ujawnia się tu z jednej strony jako kryterium będące w istocie postulatem „do zrealizowania”, który może uzyskać konkretne urzeczywistnienie, jednak może też nie zostać urzeczywistniony. Realne istnienie „pedagogicznego” jest zatem „warunkowe”, a nie bezwzględne. [...] Wybór stanowi [...] o realnym zaistnieniu lub niezaistnieniu „pedagogicznego” (s. 359).

Dalsza argumentacja autora kieruje się w stronę „interesu antropologicznego” (s. 359) okazywanego dziecku/wychowankowi/uczniowi przez rodzica/wychowawcę/nauczyciela. Co prawda przebłyski takiego podejścia M. Kościelniak dostrzega również u niektórych współczesnych autorów niemieckich (s. 359–360), ale uważa, że należy nadać mu większe znaczenie. Stąd w drugiej części omawianego rozdziału decyduje się on na wykorzystanie zdobytej wiedzy do sformułowania własnego zarysu pedagogicznej teorii szkoły. Za kluczową kategorię w tej teorii przyjmuje „wybór pedagogiczny” (s. 361) i z jego pomocą szkicuje elementy strukturalne zarówno teorii szkoły, tzn. przedmiot, funkcje, legitymizacja, zadania, jak i samej szkoły spełniającej wyznaczone kryterium – cele i środki (s. 361–379).

Ustosunkowując się do autorskiej propozycji M. Kościelniaka, w której – jak wspomniałem wcześniej – wykroczył on poza rekonstrukcję niemieckiej teorii szkoły i przedstawił oryginalną koncepcję wartą dogłębnej analizy, chciałbym zwrócić uwagę na dwa punkty w zacytowanym powyżej dłuższym fragmencie jego monografii. Pierwszym jest postulatowy charakter „tego, co swoicie pedagogiczne”, drugim zaś uzależnienie urzeczywistnienia lub nieurzeczywistnienia pedagogiczności od „wyboru” (niem. *Auslese*).

Oдноśnie pierwszego punktu moje zastanowienie budzi faktyczne zniwelowanie dostrzeżonego przez samego Autora postulatowo-warunkowego charakteru pedagogiczności przez wprowadzenie „interesu antropologicznego”. Nie ulega dla mnie najmniejszej wątpliwości, że poglądy antropologiczne warunkują pedagogiczną jakość działania pedagogicznego, ale jako jego warunki przedzałożeniowe, a nie bezpośrednie motywy działania. Jeszcze większe wątpliwości ogarniają mnie przy stwierdzeniu autora, że

pedagogiczna legitymizacja szkoły [...] nie musi wcale zależeć od jakichś tajemniczych rozstrzygnięć teoretycznych [...], ale od **decyzji** [podkr. D. S.], które można podjąć w oparciu o łatwiejsze do zdobycia i niekoniecznie z tego powodu mniej solidne przesłanki (s. 374).

Czyżby autor sądził, że sprawa pedagogiczności lub niepedagogiczności zależy od czyjejś arbitralnej decyzji? Wydaje się, że niestety tak właśnie on sądzi. Potwierdzeniem tego są moim zdaniem dalsze słowa M. Kościelniaka:

Szkola jest z istoty swojej na tyle „kształtowalna” [...], że pedagogiczne funkcje można jej po prostu **nadać** [podkr. D. S.]. [...] W bycie, jakim jest szkoła, istnieje jedynie „miejsce na pedagogiczność”, i to, czy (i jak) zostanie ono wypełnione, zależy od decyzji tych, którzy **władni są decydować** [podkr. D. S.] (s. 374).

W tym świetle drugi ze wskazanych przeze mnie punktów – kategoria „wyboru pedagogicznego”, od której M. Kościelniak uzależnia urzeczywistnienie pedagogiczności szkoły, pozostaje w gestii jednej tylko z dwu stron działania pedagogicznego, tzn. rodziców/wychowawców/nauczycieli. Jego zdaniem tylko oni mają

możliwość nadawania szkole pedagogicznego charakteru i [...] możliwość ta ma charakter moralnego zobowiązania – nie wobec teoretycznego modelu szkoły, ale wobec konkretnych młodych ludzi, którzy powierzają szkole swoje indywidualności, ufając, że szkoła je rozwinie w zgodzie z ich własnym („antropologicznym”) interesem, a nie tylko zgodnie z „zewnętrznymi” interesami (s. 374).

Zgłoszone przeze mnie wątpliwości traktuję tylko jako głos w dyskusji, którą moim zdaniem omawiana monografia powinna i może wywołać na temat teorii szkoły w polskiej pedagogice, a nie postawienie pod znakiem zapytania jej wartości naukowej. Wprost przeciwnie, jestem do głębi przekonany, że opracowanie przedstawione przez M. Kościelniaka świadczy o jego naukowej dojrzałości i erudycji, które zasługują na najwyższe uznanie.

Bibliografia:

- Benner D., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Beltz Juventa, Weinheim – München 2015.
- Kuźma J., *Scholiologia, Zarys koncepcji ogólnej nauki o szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

Paweł Zieliński

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
ORCID 0000-0001-9015-6751

Czy istnieje sofizmat pedagogiczny?
Recenzja książki Tomasza Olchanowskiego
Kultura ponowoczesna w perspektywach antropologii
***politeistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białym-**
stoku, Białystok 2019, ss. 241

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku wydało monografię Tomasa Olchanowskiego pt. *Kultura ponowoczesna w perspektywach antropologii politeistycznej*. Praca ta jest siódmą monografią naukową białostockiego pedagoga i kulturoznawcy.

W przeszłości miałem już okazję recenzować w czasopiśmie „Rocznik Polsko-Ukraiński” jedną z książek Tomasza Olchanowskiego, a chodzi tu o wydaną w 2013 roku monografię – *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*¹. Po kilku latach trafia do mnie kolejna Jego praca i od razu pojawia się pytanie, na ile stanowi ona nowe ujęcie, a może rozwinięcie idei zawartych w już recenzowanej przeze mnie rozprawie białostockiego naukowca, która stanowiła podstawę Jego udanego postępowania habilitacyjnego w dyscyplinie pedagogika? A może aktualnie recenzowana monografia dotyczy zupełnie innych wątków badawczych? Tytuł i spis treści wskazują na związki tekstu zarówno z pedagogiką, jak i naukami humanistycznymi (historia, antropologia kulturowa, nauka o kulturze i religii) i innymi naukami społecznymi

¹ Por. P. Zieliński, [rec.] Tomasz Olchanowski, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, ss. 262, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014 t. XVI, s. 511–516.

(polityka, psychologia). W rezultacie mamy do czynienia z dziełem daleko wykraczającym poza obszar jednej dyscypliny.

Pewne odpowiedzi można odnaleźć w pierwszej, wprowadzającej części pracy, zatytułowanej „Krótkie preludium do antropologii politeistycznej”. Autor już na samym początku zapowiada perspektywę ujęcia tematu jako holistyczną, wychodzącą poza dualizmy, a zatem perspektywę nowego paradygmatu w nauce, rozwijanego wyraźnie w drugiej połowie XX wieku, również w naukach humanistycznych i społecznych. I tutaj od razu pada celne stwierdzenie uczonego, iż te idee zostały w zasadzie „odkurzone”, gdyż nie są niczym nowym. Autor, tak jak w poprzedniej przytoczonej pracy, wskazuje na podobne źródła swej inspiracji badawczej: filozofię grecką, nauki nauczycieli buddyjskich i taoistycznych, ale przede wszystkim, co jest pewnym *novum*, na psychologię archetypową – politeistyczną Jamesa Hillmana oraz także poglądy australijskiego pedagoga, autora wybitnych prac, m. in. *Psyche i edukacji*, Berniego Nevill’a. Wyartykułowane zostaje kolejne celne stwierdzenie dotyczące potrzeby oglądu badanej problematyki, tj. kultury ponowoczesnej, ujmowanej również w jej aspekcie pedagogicznym, z wielu perspektyw, a zatem „tysiącem różnych par oczu”, jak to sformułował przytoczony na początku pracy, kojarzony z antypsychiatrią Ronald David Laing. Zatem obrona przez autora perspektywa badawcza pracy to perspektywa przede wszystkim antropologii politeistycznej, która wykracza poza tradycyjnie rozumianą naukowość, a także łączy, jak to ujął Autor, filozofię, pedagogikę, kulturoznawstwo, socjologię, a nawet twórczość artystyczną, jednocześnie pozostawiając im swobodę.

Już teraz można odpowiedzieć na postawione wcześniej pytanie o to, czy Autor poszedł dalej w swojej twórczości naukowej, ujętej w zamyśle badawczym, zarysowanym w dysertacji *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. W tamtej pracy pewnym ograniczeniem, jeśli można tak się wyrazić, była perspektywa badawcza zasadzona w dużej mierze na poglądach Carla Gustava Junga. Zostało to również dostrzeżone i poddane pewnej polemice, a może raczej ujęte jako pewna sugestia na przyszłość, w mojej poprzedniej recenzji, w słowach dotyczących potrzeby krytycznego oglądu (twórczości) C.G. Junga². Skoro w obecnej monografii Autor odwołuje się głównie do antropologii politeistycznej Hillmana, wybitnego znawcy i kontynuatora psychologii analitycznej Junga, ale też, zwłaszcza w latach późniejszych życia, jego wybitnego krytyka, to oznacza, że Autor wyszedł poza li tylko perspektywę jungowską w swojej pracy. Ponadto antropologia politeistyczna

² P. Zieliński, dz. cyt., s. 516.

Hillmana jest w dużej mierze inspirowana starożytną filozofią grecką, jak również tzw. neoplatonizmem renesansowym, co wydaje się być szczególnie bliskie również Autorowi monografii. Główny przedmiot rozważań Autora – dusza jednostek, ale i społeczeństw oraz świata, w ujęciu Hillmana, może być też czynnikiem łączącym perspektywę antropologiczną z pedagogiczną, skoro dusza jest medium przetwarzającym zdarzenia w przeżycia, a zatem perspektywę bardziej społeczną w psychologiczną, a także, gdyż istnieje (w tych poglądach) bardziej jako pewien ogląd niż substancja, ale też umożliwia przeżywanie miłości, co jednocześnie doprowadza Autora do tych kierunków filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, które widzą sedno działania i wychowania w ofiarowywaniu i doświadczaniu miłości. A chodzi tu nie tylko o kierunki psychologiczne czy wręcz religijne w swej genezie, ale też te wyrosłe na gruncie nawet teorii krytycznych, nawiązujących do Marksa, jak pedagogika Theodora W. Adorno (Theodora Ludwiga Wiesengrunda). Ostatecznie może paść kolejne pytanie, czy przekroczenie perspektywy Junga dzięki perspektywie Hillmana nie jest kolejnym etapem w twórczości naukowej samego Autora? Mamy tu klasyczny Hegłowski schemat rozwoju w zakresie założeń badawczych autora, poprzednio zaistniała teza w postaci perspektywy badawczej Junga, następnie antyteza w postaci perspektywy Hillmana, czy niniejsza praca też jest już syntezą, czy stanowi dopiero preludium do syntezy w rozwijających się i przekształcających paradygmatach badawczych Tomasza Olchanowskiego?

Recenzowana książka składa się z następujących i posiadających własne tytuły części: wspomnianego „Krótkiego preludium...”, dwunastu rozdziałów i zakończenia zatytułowanego „Między światem wewnętrznym a światem zewnętrznym”. Ponadto zawiera „Bibliografię” oraz „Notę o Autorze”, wszystko zmieszczone na 241 stronach.

Pierwszy rozdział składa się z dwudziestu stron i został zatytułowany „Pustka po duszy”. Jedną z konsekwencji zaistnienia „pustki po duszy” jest, co mnie specjalnie ujęło, podkreślenie przez Autora „wątku ekologicznego”, *de facto* niemiłosiernego wyzysku i dewastacji Matki Ziemi oraz jej ludzkich i pozaludzkich dzieci. Jest to spuścizna paradygmatu kartezjańsko-newtonowskiego w nauce, który oddzielił ciało od duszy, ale też człowieka od przyrody, a w konsekwencji swego panowania doprowadził do przedmiotowego potraktowania zarówno człowieka (już bez duszy), jak i od samego swego zarania potraktowania przyrody jako bezdusznej. Po drugie w pewnym kontekście *New Age* Autor wskazuje na współczesne próby (pogłębionego?) dotarcia ludzi do swej prawdziwej istoty, czy przynajmniej doświadczenia (głębin) siebie. Codzienne doświadczenia życiowe mogą okazać się tymi,

które wykraczają poza czas. Dusza jako źródło kultury nie może być poznana racjonalnie, jest lepszą alternatywą niż psyche i jednocześnie jest przedmiotem i podmiotem wiedzy. Tutaj Autor próbuje łączyć myśl Junga dotyczącą psyche jako przedmiotu i podmiotu wiedzy z myślą Hillmana o duszy, która potrafi wytworzyć dualizm zdrowia i choroby. Jungowska psyche stanowi całość procesów psychicznych, świadomych i nieświadomych, a Hillmanowska dusza ma policentryczny charakter, jest perspektywą ujmowania zjawisk. Dotarcie do duszy to wyjście poza iluzje ja, doświadczanie obrazów „głębszej wyobraźni”. W rozdziale pierwszym ostatecznie Autor nie odróżnia duszy od świata materii, gdyż doświadczanie materii ma być jej dowodem istnienia. Pojawia się tutaj podjęty przez Kena Wilbera problem fizykality duszy czy świadomości³. Rozwiązania są podobne: pełne spektrum świadomości według koncepcji Wilbera obejmuje również materię:

„Dla psychologii integralnej oznacza to, że powinniśmy próbować uznać całe spektrum świadomości, od materii przez ciało, umysł i duszę do ducha, niezależnie od tego, jak nazwiemy poszczególne poziomy, jak się one przejawiają i istnienie jak wielu z nich współczesna nauka może potwierdzić”⁴

Rozdział drugi „Głębia, myśl i tryby stwarzania duszy” składa się z trzynastu stron i stanowi m. in. wskazanie drogi do duszy przez „wchłonięcie medytacyjne”, opisywane czy też polecane przez wiele tradycji filozoficzno-religijnych. Autor odwołuje się tutaj m. in. do twórczości Fryderyka W. Nietzschego. Przeciwwstawia się również zdecydowanie „podbojowi Zachodu przez bliskowschodnie monoteizmy”, które stają na drodze odkrywania duszy. Autor skupia się na psychologii archetypowej Hillmana jako swoistym buncie „przeciwko redukcjonistycznemu monoteizmowi świadomości”⁵, co jest również buntem przeciw religiom monoteistycznym i zawłaszczeniu przez nie „właściwej” drogi zbawienia. Grecki politeizm niejako umożliwia przekroczenie problemu psychopatologii, związanego z nieuznawaniem istnienia i znaczenia „fragmentarycznych, autonomicznych systemów w psychice”⁶. Interesujące jest przytoczenie tutaj przez Autora prawdy oczywistej już dla

³ K. Wilber, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, przeł. H. Smagacz, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 2000, s. 215-216.

⁴ Tamże, s. 231.

⁵ T. Olchanowski, *Kultura ponowoczesna w perspektywach antropologii politeistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019, s. 40.

⁶ Tamże, s. 41.

starożytnych Greków i wciąż porażającej, że ludzie jako jednostki są inni niż jako członkowie społeczeństwa, że jako jednostki są mądrzejsi niż jako tłum, który może działać głupio i okrutnie (co można odnieść również do nieformalnych grup istniejących np. w strukturze klas szkolnych). Wciąż to są ci sami ludzie⁷. Jako tłum napędzani jedyną słuszną wizją prawdy i sposobu dotarcia do niej, mogą niszczyć alternatywne drogi poznania, wytwarzając miliony ofiar. To połączenie wątków rozważań o duszy psychologicznych, religioznawczych, filozoficznych i socjologicznych wydaje się być mocną stroną rozdziału drugiego.

Trzeci rozdział zatytułowany „Od idei do sofizmatów”, liczący sobie około dwadzieścia jeden stron, wprowadza czytelnika w Hillmanowskie rozumienie idei i sofizmatów oraz zawiera prezentację tychże. Idee w swym greckim źródłosłowie oznaczają zarówno to, co ktoś widzi oraz to, dzięki czemu widzi, zatem stanowią źródło wiedzy. Są bardzo bliskie w swej etymologii słowu teoria. Perspektywy monocentryczne zubożają doświadczenie i postrzeganie ludzkie, ale też wskazują na ubóstwo oglądu świata, a w rezultacie prowadzą do jego uśmiercania. Widzenie zjawisk czy rzeczy z jednej perspektywy, nadmierne koncentrowanie się na jednej właściwości czy czynniku kosztem innych jest błędem, który Hillman nazywa sofizmatem. Te błędy niezwykle zubożają rozwój człowieka i społeczeństw. Dominujący wydaje się być tzw. sofizmat pragmatyczny, mierzący dane idee jedynie kryterium ich (rzekomych) użyteczności lub bezużyteczności. Pojawił się też sofizmat psychologizacyjny, nakazujący postrzegać wszystko „psychologicznie”, co nie znaczy, że ta perspektywa jest bogata, gdyż sprowadza się zaledwie do kilku podstawowych wzorców, z których, również w terapii pedagogicznej (jeśli nie w psychoterapii w ogóle) zdaje się dominować jeden, behawiorystyczny, powiązany też z grupą tzw. teorii poznawczych, dominujących w edukacji. Kolejny jest sofizmat moralizatorski, a oba pospołu narzucają perspektywę odbioru zjawisk i działania ludzkiego w kategoriach dobra i zła oraz poprawności i niepoprawności. Co szczególne, Autor z tymi sofizmatami wiąże powstanie mitu psychologii humanizmu, człowieka wyposażonego w ego, który niczym bohater wyposażony w miecz nauczył się dzielić wszystko na dwoje i dokonywać rzekomo poprawnych, dobrych wyborów. Ten wątek jest zastanawiający (i odniosę się do nie go bardziej w konkluzji recenzji), choć ma udowodnić psychologiczną tendencję do piętnowania i spychania na margines trudnych stron ludzkich przeżyć i zachowań, jako ciemnych i niegodnych człowieka. W tym kontekście możliwe jest inne rozwiązanie,

⁷ Tamże, s. 43.

które, niestety, jest dostępne tylko nielicznym, uosabiane przez Bodhisattwę Mandżuśriego, który w buddyjskiej mahajanie tnie mieczem „na jedno” (jeśli ktoś potrafi to pojąć).

Inne sofizmaty, jak teologiczny, rodzicielski, personalistyczny oraz zrodzony z tego ostatniego sofizmat kreatywności, jedynie prowadzą człowieka złudnym tropem doskonalenia się i rozwoju, odbierając mu własny ogląd siebie i (być może intuicyjny w swej istocie) wybór własnej drogi życiowej. Hillman wspomina jeszcze o sofizmacie naturalistycznym, który jest błędem utożsamiania natury z Bogiem lub jedną ideą, w kontekście której eksponuje się oczywiście ludzkie „ja”. Autor monografii zdaje się być urzeczony przenikliwością Hillmanowskiej idei sofizmatów, druzgoczącą psychologię humanistyczną i personalizizm jako „kulty” ego i takich postaw. Oczywiście, krytyczne spojrzenie na te kierunki, mające również dużo wspólnego z pedagogiką, jest właściwe i pożądane, jednak ich obalanie już niekoniecznie, wyrażając to stanowisko łagodnie. **Tomasz Olchanowski, podążając tropem Hillmana oraz Nietzschego, tworzy własny sofizmat (post)modernistyczny. Jego istotą jest powiązanie błędu wiążącego postęp człowieka z rozumem i nauką, gdy współcześnie postęp jest napędzany hedonizmem, konsumpcją, wojną z naturą, technikami mającymi przedłużyć życie, ale też i takimi, które mają je perfekcyjnie odbierać, służyć zabijaniu**⁸. Zło i kreatywność mogą zatem iść ze sobą w parze i trudno odmówić Autorowi przytomnego wglądu w rzekomo napędzające rozwój człowieka i społeczeństwa jednostronne i zubożone już raczej nie tyle idee, co sofizmaty.

Kolejny, czwarty rozdział „Sofizmat pedagogiczny i imperium tanatycznej przyjemności” składa się z zaledwie ośmiu stron, na których Autor wskazuje na istnienie sofizmu pedagogicznego, zazwyczaj opartego na chrześcijańskim monocentryzmie i jego metamorfozach lub na jego zaprzeczeniu. Jest nim pedagog krytyczny czy antypedagog, opierający się na neoliberalnych czy wręcz marksistowskich nurtach, wyrosłych na materializmie, zawsze jednak monocentrycznych. Taki pedagog będzie w oparciu o racjonalizm, pragmatyzm, kult wolnego ja, podporządkowywał sobie innych, czyniąc ich niezdolnymi do życia, niezdolnymi do aktywowania własnej duszy. „Pomocną dłoń” w takim niecnym działaniu wyciąga współczesny hedonizm. Dostarczanie przyjemności jest sposobem sprawowania kontroli, budowania pustego „ja”, niszczenia (drogi do) duszy. Być może, patrząc na te tezy Autora bardziej krytycznie, można stwierdzić, że współczesny pedagog nie jest zdolny przeciwstawić się wszechobejmującej promocji

⁸ Tamże, s. 61-64.

konsumpcjonizmu i poddania mu dzieci i młodzieży oraz dorosłych. Może również dlatego, że sam mu podlega.

W rozdziale piątym, ponad dziesięciostronicowym, zatytułowanym „Przebudzenie Aresa” Autor wskazuje na współczesnego człowieka jako byt najbardziej niebezpieczny spośród stworzeń. Dostrzega to jako konsekwencję kartezjańskiego dualizmu, taktowania bytów nieludzkich jako maszyn i odseparowania się człowieka od przyrody jako rzekomy ponadnaturalny byt. Nawiązując do mitologii greckiej, Ares powstał jako uosobienie furii i wściekłości, złości i gniewu. Ten bóg wojny jest porywczy, kłótniwy i pijany, a wojna, którą wywołuje lub w której uczestniczy jest brudna i niesprawiedliwa, w przeciwieństwie do wojny obronnej i koniecznej, której patronuje Atena. A tylko taka wojna jest usprawiedliwiona np. zdaniem buddystów jako przedstawicieli religii niemonoteistycznych. Powołując się na Nietzschego Autor wskazuje na jeszcze jeden aspekt Aresa, którym jest napaść na samego siebie i wciąganie się w destrukcję, może chorobę czy śmierć, gdy współczesny człowiek w rzekomym samowychowaniu walczy z pijaństwem, tchórzostwem, apatią, bezwolnością, niezaradnością czy otyłością. Autor jednoznacznie opowiada się za będącymi w mniejszości pacyfistami i ekologami broniącymi Gaję, którzy w istocie, może kierując się sumieniem czy mając kontakt z duszą, nie ulegają Aresowi. Ten rozdział stanowi pedagogiczny wgląd autora w możliwe oblicza wychowania, z których jedno prowadzi do zniszczenia, a drugie do przebudzenia i jedności.

W blisko dwudziestoczterostronicowym rozdziale szóstym „Od Bogurodzicy do Czarnej Madonny. Fenomen polskiej nekromanii” Autor rozwija już poruszone wcześniej wątki polskiej religijności i... ułomności. W poprzednim rozdziale postrzegał próby mianowania Jezusa Chrystusa królem Polski nie jako pokojowe, lecz odwołujące się do siły aparatu władzy i próby przywłaszczenia sobie tej postaci. W tym rozdziale m. in. sprzeciwia się kreowaniu w Polsce ideologii sarmackiej, niszczącej innych członków społeczeństwa polskiego oraz powołując się na tezę Zenona Waldemara Dudka o alienacji współczesnego człowieka (Polaka) od archetypu Wielkiej Matki jako przyczynie niszczenia przyrody, zwierząt i samego siebie, wskazuje na możliwe przyczyny patologii naszego społeczeństwa. Chorobliwa fascynacja śmiercią i zmarłymi tak obecna w życiu psychospołecznym Polaków, swoisty kult nekromanii u Polaków, wzbudza u Autora sprzeciw, gdyż prowadzi do zniszczenia psyche czy duszy narodu. Pomysły, jak zburzenie Pałacu Kultury i Nauki, *nota bene* siedziby Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów (Naukowych), i wybudowanie w tym miejscu Kolumny Chwały Wojska Polskiego, zwieńczonej figurą Matki Boskiej Hetmanki Polski, niejednego

wykształconego Polaka wprowadza w osłupienie..., ale stanowi naszą rzeczywistość społeczną i polityczną. Warto nadmienić, że wątki rozważań o nekrofilii, odwołujące się do spostrzeżeń Ericha Fromma i innych uczonych nie są obce známym, jeśli nie wybitnym polskim pedagogom, np. Bogusławowi Śliwerskiemu (*vide*: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/01/architekci-kultury-smierci.html>).

Przywoływany w rozdziale Jacek Sieradzan jest też autorem przytoczonej w pracy tezy, że polska tendencja do konsumeryzmu oraz fascynacja technologią stanowią jedną z form nekromanii. Ten sam religioznawca stwierdził również, a Autor przytoczył te stwierdzenia, że polska nekromania ma miejsce m. in. dlatego, że nie zaistniała w naszym kraju (wewnętrzna) rewolucja dziejowa, a wydarzenia typu pojawienie się chrześcijaństwa czy komunizmu nastąpiły z zewnątrz, wprowadzone aktami przemocy. Społeczeństwo polskie same krzywdziło się i zostało skrzywdzone przez siły zewnętrzne. Do dziś nie może poradzić sobie z tą traumą, zwłaszcza że jej przyczyny wciąż oddziałują.

Rozdział siódmy „Od kompleksu Tetydy do zimnego matriarchatu” składa się z około jedenastu stron. Autor skupia się w nim na kwestiach niewłaściwego wychowania dziecka, które ma zaspokoić nie tyle swoje dążenia, co aspiracje rodziców. To oddaje kompleks Tetydy, która chciała uczynić swoje dzieci nieśmiertelnymi bogami. Jest też w tym Kantowska myśl pedagogiczna, gdyż królewiecki filozof i pedagog twierdził, że celem wychowania nie może być ideał osoby zaspokajającej dążenia rodziców do lepszego radzenia sobie w życiu przez zajęcie możliwie wysokiej pozycji społecznej i czerpanie z tego profitów, lecz ideał osoby wolnej, kierującej się ideą zaprowadzenia pokoju na świecie. Sto lat później powtórzył to Lew Nikołajewicz Tołstoj. Przymuszanie dzieci na rozmaite sposoby do bycia powolnymi wychowawcom, co opisuje Autor w kontekście diachronicznym, krzywdzi je pod pozorami matczynej troski. Tytułowy „zimny matriarchat”, oparty na strukturach patriarchalnych, wyrósł, jak to ujął Autor z „chrześcijańskiej egoistycznej idei zbawienia”⁹. Troska Autora o prawdziwe dobro (wychowanie?) ponowoczesnej kobiety jest również troską o własną animę, i ostatecznie zaciera się to, co jest na zewnątrz i wewnątrz, a przynajmniej jest tęsknotą Autora za doświadczeniem pełni (może „dajmona, bogini, czy bezgranicznej pustej przestrzeni”). Rozdział ten oddaje również tęsknotę recenzenta pracy.

⁹ Tamże, s. 116.

Rozdział ósmy „Resentyment i kult wewnętrznego zdziczenia”, czter-nastostronicowy, skupia się na resentymentcie, odżywającej wciąż na nowo urazie, ale nie tylko tak rozumianym fenomenie. Może to być wytwarzanie iluzorycznych wartości spowodowane potrzebą rekompensaty własnej nie-mocy. T. Olchanowski przytacza wiele stanowisk, poczynając od Nietzsche-go¹⁰, przez m. in. Maxa Schelera, Sławomira Raube, Jacka Posłusznego, Karla Jaspersa, po stanowiska ponowoczesne, które czynią „mądrych głupimi”¹¹, odwracając „do góry nogami” poprzedni porządek i spychając na margines ludzi samodzielnie i oryginalnie myślących. Rozdział w dużej mierze doty-czy profanacji lub zdziczenia współczesnej edukacji akademickiej w Polsce. Autor widzi w aprobacie sytemu bolońskiego, reformy Barbary Kudryckiej, a także Jarosława Gowina rozkład „tkanki humanistycznej”, jakby mógł to ująć Stefan Wołoszyn, a w ujęciu T. Olchanowskiego jest to obraz jak z Erica A. Blaira, a może bardziej Franza Kafki:

„Uniwersytety państwowe stały się jakby obiektami z sennych koszmarów, niektóre zamienione w propagandowe narzędzia, nie-które przeznaczone do niebytu, poddane centralizacji, zarządzane przez szare eminencje i Rady Politrucków, po których pałętają się, cenieni niżej niż budynki i aparatura, pracownicy naukowci, poddani parametrycznym ocenom, skoszarowani w zespołach badawczych, ni-czym robotnicy na taśmie produkcyjnej Forda sprzed stu lat. Z taśmy wypuszczą szybko nową publikację (...), gnają na nową konferencję, nawiązując kontakty międzynarodowe, ciesząc się, że uczestniczą w czymś wyjątkowym. Z tym że, w przeciwieństwie do robotników Forda, wyprodukowanego towaru, efektu swych wspólnych wysiłków nie zobaczą, co najwyżej nowy kampus, którego nikt nie będzie w sta-nie utrzymać i nową reformę, która ich zmiesza z błotem”¹².

Jednak resentyment może cechować i samych naukowców, którzy mogą oczekiwać upadku „nie lubianych kolegów”, cwaniaków pasożytujących na „tkance nauki”, motywowani być może chęcią nie tyle zemsty, co zajęcia ich miejsc. Pierwiastek kobiecy w nauce i w naukowcach, odpowiadający za chęć wiedzy, wprowadzania ulepszeń i nuty poezji do życia człowieka może jest tu jakimś pozytywnym rozwiązaniem problemu.

¹⁰ F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, Wydawnictwo: Zielona Sowa, Kraków 2003.

¹¹ T. Olchanowski, dz. cyt., s. 126.

¹² Tamże, s. 129-130.

Około szesnastostronicowy rozdział dziewiąty zatytułowany „Idea charakteru i nastroje (stany duszy)” dotyczy unikalnych, niepowtarzalnych i wyjątkowych cech człowieka, których wyrazem jest ludzka twarz oddająca jego los i moralne walory. Charakter ma się odróżniać od osobowości „bezosobowością”, choć posiada swą niepowtarzalność czy jedyność. Jest czymś innym niż talent, zdolności, kompetencje, wymyka się ocenom, w tym moralnym. Bardziej jest związany z losem czy przeznaczeniem. Psychologia jako nauka o zachowaniu, a nie o duszy, pomijając te aspekty, obecne i ważne w kulturach światowych, staje się nauką „płytką”, podległą idei czy raczej sofizmatowi merkantylizacji współczesnego świata. Podobnie dzieje się z pedagogiką. Istnieją również nastroje jako mało uświadamiane stany duszy, które, łącząc myśli i emocje, mają jednak przemożny wpływ na człowieka, a mają swój wymiar negatywny i pozytywny. Melancholia, lęk czy wciekłość, ale też radość i przyjemne wspomnienia działają jak filtr w postrzeganiu świata i wpływają na ludzkie decyzje. Negatywne stany duszy, czy też nastroje negatywne mają związek z resentymentem, w rezultacie ubezwłasnowolniają człowieka, czynią go bezsilnym. Christophe André, francuski psychiatra specjalizujący się w lęku i depresji, a powiązany z medytacją uważności, na którego powołuje się Autor, zachęca, aby nie tyle patrzeć poza siebie, lecz w siebie. Porzucić perspektywę winy i kary, przebaczenia, czy nawet zbawienia, lecz w zamian przeżywać w każdej chwili swoje stany... Ostatecznie Autor dostrzega zjawisko nazywane nietolerancją naukową, quasi religijną, obecną zwłaszcza w psychologii i pedagogice, odrzucającą wolnego ducha i oferującą w to miejsce „twór postludzki”, ni to człowieka, ni maszynę¹³.

W siedemnastostronicowym tekście rozdziału dziesiątego „Wojna z bogami nocy i snu” Autor, odwołując się zwłaszcza do tradycji helleńskiej, ale również mitologii aborygeńskiej i poglądów psychologów głębi, ogłasza tezę o dojrzałości „dzikich” ludów większej niż współczesnych Europejczyków i przedstawicieli cywilizacji Zachodu, która zdominowała świat, a w XXI wieku reanimując „ducha” pozytywizmu coraz pręcej prowadzi świat do apokalipsy w bezkrytycznym rozwoju technologii oraz antropocentryzmu. Pojawia się tutaj wyraźny związek myślenia Autora z tezami przedstawicieli filozoficznego nurtu głębokiej ekologii oraz alternatywnymi nurtami pedagogiki ekologicznej, jak również poglądami i ostrzeżeniami innego polskiego pedagoga i filozofa – Andrzeja Szyszko-Bohusza¹⁴. Ponadto autor wskazuje, że

¹³ Tamże, s. 148.

¹⁴ Por. np.: A. Szyszko-Bohusz, *Společno-moralne oraz ideologiczne źródła kryzysu gospodarczego cywilizacji naukowo-technicznej w dobie globalizacji a działania prewencyjne*,

kultura ludzka w swej genezie mogła wręcz zrodzić się ze świata snu, zwłaszcza że mamy do czynienia z różnymi snami, w tym tzw. „boskimi snami”. Takie inspirujące twórczość źródła miały miejsce zarówno w przeszłości, jak i dotyczą współczesnego człowieka, a ich wpływ może być większy, niż zazwyczaj to sobie uświadamiamy w stechnicyzowanym świecie.

Rozdział jedenasty „Dusza i myślenie neurotyczne” składa się z około dwudziestu dwóch stron. T. Olchanowski odsłania enancjodromię duszy ludzkiej, zapewniającej jej żywotność. Idea ta przewija się przez wiele kultur, pojawia się u Heraklita, taoistów i buddystów zen, Junga i gdzie indziej, odnajdujemy ją również w twórczości naukowej Autora. W rozdziale uczony skupia się m. in. na psychicznym hermafrodytyzmie, który nie musi oznaczać sprzeczności i konfliktowości w psychice, ale może stanowić wyraz zdrowia psychicznego i dojrzałości ludzkiej. Nie przypadkowo w buddyzmie mahajany bodhisattwowie, wysoko rozwinięte istoty, mają cechy androgyniczne¹⁵, jak Bodhisattwa Awalokiteśwara. Zdaniem Autora Hermafrodyta został zrodzony z ludzkiej tęsknoty za pięknem, nie tylko fizycznym, ale też psychicznym. Przekraczanie płci oraz wynikłych z tego przyporządkowania cech i idei, jak wskazywał na to również Fritjof Capra, stanowi realizację całości, osiągnięcie pełni człowieczeństwa. Anima i animus w psychologii Junga wskazuje na istnienie w ludzkiej psychice ostatecznie wcale nie sprzecznych ze sobą pierwiastków. Zarówno wychowawcy, jak i duszpasterze jednak często rzutują na wychowanków cechy swoich jeszcze niezintegrowanych, zatem niedojrzałych osobowości, tym samym wypaczają swoje powołanie i upośledzają dojrzewanie i wzrost innych. Rozdzielenie człowieka od natury jest również niemożnością pogodzenia w sobie zdawało by się przeciwnych cech i pierwiastków, jednak indywiduacja psychiczna, czy może psychiczny hermafrodytyzm jest najwyższym celem wychowania i ocaleniem człowieka i środowiska naturalnego.

Ostatni, dwunasty i najdłuższy rozdział pracy składa się z trzydziestu sześciu stron. Jest zatytułowany „Bogowie w naszym życiu, w szkolnej klasie i w sali wykładowej”. Autor niejako robiąc przegląd starożytnych bogów greckich odnajduje ich nowe cechy czy właściwości, odnoszące się do współczesności. W istocie są to archetypowe wzorce obecne w dziejach ludzkości i wywierające wpływ na ludzkie doświadczenia i wybory. Niekiedy wyniki analiz Tomasza Olchanowskiego wzbudzają zaskoczenie (w pozytywnym sensie), jak spostrzeżenie, że Hefajstos był jedynym (brzydkim i kulawym)

„Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009 nr 2.

¹⁵ T. Olchanowski, dz. cyt., s. 179.

bogiem pracującym, tym samym udowadniając potrzebę rewizji czy nowej hermeneutyki mitologii i filozofii greckiej w kontekście odniesień do wybitnej współczesnej myśli filozoficznej, psychologicznej czy pedagogicznej, jak myśl Nietzschego, Junga, Hillmana czy Nevill'a. Bogowie w odczycie Olchanowskiego są pełni sprzeczności, posiadają zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne, i w istocie daleko im do integracji i doskonałości. Niektórzy z nich być może przybliżają się do tego celu, jak bogini Atena, lepiej integrując swe pierwiastki: żeński i męski, i często przejawiając zachowania bardziej altruistyczne. Apollin wręcz, jak pisze Autor, „wiąże się z zasadą indywiduacji, ze świadomością, oświeceniem i formą”¹⁶. Jego spotkanie z Dionizosem, bogiem upojenia, wyobraźni i szaleństwa było dla Nietzschego oraz Rollo Maya potwierdzeniem odkrycia, w jaki sposób powstaje wielka ludzka twórczość (w tym wypadku literacka). Bezkompromisowość Artemidy jest wyraźnym zaleceniem, zdaniem Autora, dla współczesnych ruchów ekologicznych, biorących pod ochronę Ziemię i wyniszczane gatunki. Mityczny Narcyz jest z kolei zupełnie wyzbyty empatii, co może być chociażby ostrzeżeniem dla współczesnych kobiet, aby nie wiązać się z mężczyznami narcystycznymi, a więc będącymi blisko psychopatii, jeśli wręcz nie psychopatycznymi. Afrodyta, uosobienie piękna, z kolei popycha duszę ludzką do zgłębiania sensu wszechrzeczy. Pedagog Neville zwraca uwagę na drugorzędność przedmiotów artystycznych w szkole¹⁷, a tym samym upośledzanie rozwoju dzieci przez odbieranie im możliwości doświadczania piękna i wnikania w siebie, zapewne kosztem wszechdominującej przydatności przedmiotów pozostałych, ich pragmatycznego i utylitarystycznego wymiaru. W przeciwieństwie do Neville'a Autor nie czyni z Hermesa uosobienia mitu rynku, lecz Jego zdaniem hybryda Prometeusza i Hermesa jako (współczesnych) patronów technologii i rynku jest odpowiedzialna za „urabianie” umysłów wychowawców widzących w tych wytworach cywilizacji drogę realizacji dla swoich wychowanków¹⁸.

Rozdział ostatni pracy jest niezwykle bogaty w interpretacji greckiej mitologii i jednocześnie stanowi próbę wykazania autentycznych wartości wychowawczych, przykrytych często nieporozumieniem i iluzją. To, co szczególnie zasługuje na uwagę, a po części wynika z wymowy tego rozdziału, jest może nieco ukrytą myślą, że człowiek współczesny może odzyskać orientację w świetle wartości prawdziwych, jak Piękno czy Prawda, i dostąpić oświecenia

¹⁶ Tamże, s. 200.

¹⁷ Tamże, s. 212.

¹⁸ Tamże, s. 221.

mimo swoich ograniczeń, błędów oraz istnienia w nim Cienia. Jeżeli tylko nie ustanie w tych wysiłkach. Starożytni taoiści ujęli to w sformułowaniu „bez *wuxin* nie ma *wuwei*”.

W okolo sześciostronicowej części końcowej monografii, zatytułowanej „Między światem wewnętrznym a światem wewnętrznym” Autor podkreśla istnienie konfliktowej natury człowieka, w sensie nieustannego ścierania się w nim sprzecznych ze sobą albo posiadających zróżnicowane strony archetypów i zdaje sobie sprawę z istnienia dwóch światów w człowieku, wewnętrznego i zewnętrznego, a mogą to być światy niezwykle bogate i pełne mocy (również siły sprawczej). Z tego właśnie powodu wychowanie (w najszerszym znaczeniu) musi zawierać w sobie aspekt estetyczny i ekologiczny, odwołania do literatury i sztuk pięknych, a także medytacji, żeby pomóc współczesnemu człowiekowi zintegrować dostępne mu dualizmy: bycia człowiekiem i zwierzęciem, kulturą i naturą, i inne. Zakończenie utrwała też tezę Autora o rzekomym tylko postępie nauki, widocznym także w obrębie nauk filozoficznych i polegającym na redukcjonizmie w dążeniu do prawdy, a raczej mądrości. Ostatecznie sprzeciwia się On wszelkiemu zubożaniu wartości, zwłaszcza na gruncie wychowania i religijnego „zarządzania duszami”.

Dzieło wieńczy „Bibliografia”, niezwykle obfita w literaturę psychologiczną i filozoficzną, wydawnictwa polskie i obce, prace dotyczące kultury okcydentalnej, ale też innych, jak kultury dalekowschodnie. Dominują ilościowo prace Junga, ale też Hillmana oraz Nietzschego, a także (co jest uzasadnione treścią pracy) samego Autora. Są również wymienione dzieła dostępne przez Internet oraz dwie pozycje w „Filmografii” – *Psychoza* Alfreda Hitchcocka z 1960 roku, film zawierający wiele podtekstów psychologicznych oraz powszechnie rozpoznawany „*Matrix*” z 1999 roku braci Wachowskich. Łącznie tych dzieł jest imponująca ilość, jak na pracę średniej objętości, bo sięgająca ponad sto osiemdziesiąt publikacji, zatem już sama ta liczba wskazuje na bogactwo, i pośrednio na różnorodność wykorzystanych źródeł. Krótka, ale treściwa w dane „Nota o Autorze” zamyka monografię.

Konkluzja recenzji

Praca, jak pisze sam Autor, stanowi szkice dotyczące kultury, w tym edukacji ponowoczesnej w ujęciu antropologii politeistycznej. Perspektywa ta umożliwiła jednak Tomaszowi Olchanowskiemu stworzenie dość spójnego dzieła odwołującego się, dzięki językowi metafor i nawiązań do mitologii zwłaszcza greckiej, ale też idei innych, pozaeuropejskich systemów filozoficzno-religijnych oraz czasem bardzo osobistych percepcji, do węzłowych

problemów o naturze psycho-jednostkowej i psychospołecznej kultury ponowoczesnej, zwłaszcza w naszym kraju.

Duża erudycja Autora, wielość skojarzeń i odwołań do dzieł wielu wybitnych twórców i interpretatorów idei we współczesnym świecie, sprawiła, że powstało nietuzinkowe dzieło, ujmujące wyraziście problemy wyartykułowane w poszczególnych rozdziałach monografii, w tym o charakterze wojennym, ekologicznym, konsumpcjonistycznym, wychowawczym, ale, co ważniejsze, próbujące podpowiedzieć pozytywne ich rozwiązania, a przynajmniej podpowiadające tropy, które mogą do takich rozwiązań doprowadzić. Nie głos większości, stada czy tłumu, ale mniejszości, czasem wręcz odszczepieńców, pustelników i dzieci, może okazać się tym właściwym i pomocnym. I takie głosy kontestatorów kultury, również ponowoczesnej, odnajdujemy w monografii T. Olchanowskiego (włączając w to Jego głos), surowo dzielące się niewygodnymi prawdami, gdyż, jak powiedział Laozi: „Szczere słowa nie są piękne. Piękne słowa nie są szczere”¹⁹.

Praca wskazuje ponadto na potrzebę ponownej hermeneutyki dzieł i poglądów starożytnych greckich filozofów presokratycznych, np. Heraklita z Efezu, zdumiewająco bliskiego w niektórych swoich stwierdzeniach taoizmowi. Ta hermeneutyka może nam uświadomić czy odkryć prawdę, że wspomniana filozofia nie była raczkująca, ale już bardzo dojrzała. Prawdopodobnie Autorowi chodzi też o ponowną interpretację innych dzieł, stanowiących klasykę filozofii Zachodu i innych kultur.

Należy też zauważyć, że Autor chętniej nawiązuje do dorobku twórców psychologii czy filozofii starożytnej i współczesnej, i to z wielu kultur, a znacznie rzadziej do przedstawicieli pedagogiki. Czyżby ta była dla Niego ziemią jałową, przynajmniej w naszym kraju? Jednak, zdaniem recenzenta, dostrzegając bogactwo perspektyw w odbieraniu i odnoszeniu się do świata i człowieka (oraz prób udzielenia mu wsparcia i pomocy), można też założyć, że te odwołujące się do ludzkiej duszy, czy też duchowości i potrzeby wsłuchiwania się i utożsamiania z pojawiającymi się okolicznościami życia perspektywy, czy to będzie perspektywa Abrahama Masłowa, czy Carla Ransoma Rogersa, czy Eduarda Sprangera, czy Otto Friedricha Bollnowa, czy innych (nie wszystkich, ale humanistycznych, czyli opowiadających się za pielęgnowaniem istoty człowieczeństwa) psychologów i pedagogów współczesnych, nie prowadzą wcale na manowce, nie są promocją ego i postaw egoistycznych, lecz wskazują dość bezpośrednio na rdzeń ludzkiej

¹⁹ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 147.

natury, podkreślając przy tym sposób dotarcia do niej, jako empatyczne pochłonięcie czy medytację, przy okazji wytykając błędne i destrukcyjne drogi współczesności.

Polecam monografię Tomasza Olchanowskiego Czytelnikowi, którym może być przedstawiciel nauk społecznych czy humanistycznych, jak również osoba wprawiająca się w te nauki, ale też przedstawicielom innych nauk, gdyż stanowi ona ważne, przemyślane dzieło i wkład do rozwoju nauk społecznych i humanistycznych w Polsce, zarówno pedagogiki (kultury, głębi), jak i kulturoznawstwa (europejskiego, dalekowschodniego i innych kultur), a swą bogatą zawartością i prezentowanymi rezultatami dociekań Autora udowadnia potrzebę prowadzenia badań interdyscyplinarnych właśnie w tych dyscyplinach, co służy także budowaniu przytomnego oglądu kondycji współczesnego człowieka i ponowoczesnych społeczeństw. Sama praca wpisuje się w postmodernistyczną fazę rozwoju kultury i nauki, zwłaszcza z uwagi na podkreślanie potrzeby wielostronnych ujęć i rozpatrywań problemów współczesnego człowieka i świata. Ponadto jest bezpośrednią reakcją Pedagoga i Kulturoznawcy na najnowsze, uwidaczniające się w mniejszym lub większym stopniu, zjawiska i trendy w obrębie zwłaszcza polskiej kultury, nauki i edukacji, polityki i ekonomii, zapewniając odbiorcy wnikliwy ogląd tych prądów i orientacji, oparty zwłaszcza na antropologii politeistycznej.

Bibliografia:

- Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Nietzsche F., *Z genealogii moralności*, Wydawnictwo: Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Olchanowski T., *Kultura ponowoczesna w perspektywach antropologii politeistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.
- Szyszek-Bohusz A., *Spółeczno-moralne oraz ideologiczne źródła kryzysu gospodarczego cywilizacji naukowo-technicznej w dobie globalizacji a działania prewencyjne*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009 nr 2.
- Wilber K., *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, przeł. H. Smagacz, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 2000.
- Zieliński P., [rec.] *Tomasz Olchanowski, Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, ss. 262, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. XVI.

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

Ideologie edukacyjne

- Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. Agata Sadza, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. Henryk Machoń, Wydawnictwo WAM: Kraków 2007.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie ideologie edukacji jako kategoria analityczna w pedeutologii*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003 nr 4.
- Cichocki R., Głuszyński J., *Wychowanie a procesy upowszechniania ideologii*, Człowiek i Społeczeństwo, tom VIII, Wychowanie we współczesnym społeczeństwie, Wydawnictwo UAM, Poznań 1992.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. Małgorzata Wyrzykowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Cyrzan H., *O potrzebie utopii. Z dziejów utopii stosowanej XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Czech-Włodarczyk C., *Neoliberalizm a edukacja obywatelska Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Czerepaniak-Walczak M., *Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy*, „Forum Oświatowe” 2001 nr 1.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wydawnictwo „Edytor” Poznań-Toruń 2001.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum”, Kraków 2005.
- Dylak S., *Wiedza a praktyka nauczycielska, czyli o dyskursie tego, co prywatne z tym, co publiczne*, „Colloquia Communia, Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii”, red. M. Dudzikowa, numer specjalny, Lublin 2003.

- Fend H., *Morfologia pedagogicznego konserwatyzmu*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część III, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Ferenc T., *Między koncepcją świadectwa a ideologicznym uwikłaniem fotografii*, „*Studia Socjologiczne*” 2004 nr 1.
- Freire P., Giroux H. A., *Edukacja, polityka i ideologia*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część III, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Giddens A., *Poza lewicą i prawicą*, tłum. Jacek Serwański, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Giroux H.A., *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część I, UMK Toruń 1991
- Goldberg J., *Tyrania komunalów. O oszustwach lewicowych liberalów w wojnie idei*, tłum. Mateusz Kotowski, Wydawnictwo „Wektory”, Kobierzyce 2013.
- Gołębniak D., *Praktyka w teorii. Teoria edukacyjna jako wiązka różnych (utopijnych, deliberatywnych, ewaluatywnych, naukowych) dyskursów odnoszących się do praktyki*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici, Sociologia Wychowania*”, XII, UMK Toruń 1994.
- Hartman J., *Polityka filozofii. Eseje*, Universitas, Kraków 2010.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wydawnictwo '69, Warszawa 1997.
- Jarzębski J., *Edukacja jako ideologia*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2007 nr 3.
- Kacprzak M., *Pułapki poprawności politycznej*, Wydawnictwo von Borowiecky, Radzymin 2012.
- Kamińska-Dolata K., *Trzy ideologie oświatowe – trzy środowiska klasowe*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2008 nr 4.
- Kardaszewski J., *Neoliberalizm jest schizofrenią społeczeństwa*, Wydawnictwo „Piktor”, Łódź 2012.
- Karpiński J., *Kultura i wielość rzeczywistości. Szkice o kulturze*, Wydawnictwo Fis, Lublin 1992.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Konarzewski K., *Teoria czy dyskurs? Spór o zadania pedagogiki*, Instytut Psychologii PAN, Ogólnopolska Konferencja Naukowa Szklarska Poręba, 25-27 października 1996, w: *Dyskursy edukacyjne w Polsce po roku 1989. Materiały przedkonferencyjne*, preprint 1 (2/96), Wrocław 1996, s. 2.
- Konieczna E., *Filmowe obrazy szkoły. Pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Uniwersytet Śląski, Kraków-Katowice 2011.

- Kowalski M., Falcman D., *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Krajewski M., *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock 2005.
- Krasnodębski Z., *Demokracja peryferii*, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kymlicka W., *Współczesna filozofia polityczna*, tłum. A. Pawelec, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne*, „Forum Oświatowe” 1998 nr 1.
- Bastiat F., *Co widać i czego nie widać*, Instytut Liberalno-Konserwatywny, Wydawnictwo Dextra, Lublin, Rzeszów 2003.
- Leksykon PWN – Pedagogika*, red. Bogusław Milerski, Bogusław Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski i R. Herbut, Wydawnictwo Atlas 2, Wrocław 1997.
- Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1996.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Lewowicki T., *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, UMK Toruń 1994.
- Liberalizm, lewica, mądrość powieści (Rozmawiają: Richard Rorty i Lech Witkowski)*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część III, Wydawnictwo UMK Toruń 1993.
- Listy o edukacji*, red. Lech Witkowski, Forum Oświatowe 1998 nr 2.
- Malewski M., *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002 nr 4.
- Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B., *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- McLaren P., *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część I, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, red. Zbigniew Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.

- Między negacją a afirmacją – czy kryzys oddziaływań pedagogicznych?*, red. Joanna Rutkowiak, Danuta Wajsprych, Naukowe Forum Pedagogów tom 7, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Murzyn A., Śliwerski B., *Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2020.
- Müller J. W., *Populizm?* tłum. Michał Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, KiW, Warszawa 1964.
- Nalaskowski A., *Widnokreśli edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Nowak L., *Lewica, prawica, teoria społeczna. Esej raczej ideowy niż naukowy*, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań- Toruń 1994.
- Nowak M., *Teoria czy praktyka, ideologia czy nauka? Dylematy metodologiczne współczesnych koncepcji wychowania*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015
- Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, Wybór tekstów i wstęp Leszek Balcerowicz, Wydawnictwo Żysk i S-ka, Poznań 2012.
- Ostrowicka-Miszewska H., *Młode oblicze zmiany – rzecz o orientacjach społeczno-politycznych działaczy młodzieżowych organizacji afiliowanych przez partie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004 nr 2.
- Pietrzyk-Reeves D., *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Fundacja Na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2004.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. drugie poprawione i rozszerzone, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa (b.d.).
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Polska dla Dzieci. Ogólnopolski Szczyt w Sprawach Dzieci Warszawa 23-24 maja 2003. Materiały i dokumenty*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2003.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja. Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1996.

- Potulicka E., *Nowa Prawica, jej ideologia oraz strategia reformy edukacji (na przykładzie Anglii i Walii)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
- Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej, red. R. E. Goodin i P. Pettit, tłum. C. Cieśliński i M. Poręba, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Przyszczykowski K., *Ideologie edukacyjne opozycji politycznej w Polsce w latach 70. i 80.*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
- Przyszczykowski K., *Polityczność (w)edukacji*, „Studia Psychologia i Pedagogika” 2012 nr 179.
- Ranson S., *Rynki czy demokracja dla edukacji*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część V, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- Reut M., *„Ograniczenia” liberalizmu i samoograniczenie wolności (edukacja jako miejsce sporu o rozumienie wolności)*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część V, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- Rodziewicz E., *„Szkoly myślenia” w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994.
- Rutkowiak J., *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008 nr 1.
- Rutkowiak J., Szczepka-Pustkowska M., *Polityczność a upolitycznianie wychowania (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Rutkowiak J., *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, PTP, Warszawa 1994.
- Shapiro S., *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970-1990)*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część III, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Shapiro S., *Zmiana w edukacji i kryzys lewicy. W stronę postmodernistycznego dyskursu edukacyjnego*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1993.
- Sierocka B., *Krytyka i dyskurs. O transcendentalno – pragmatycznym uprawomocnieniu krytyki filozoficznej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2003.

- Suwalska A., *English Educational Policy: Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context*. Jagiellonian University Press with Columbia University Press, Kraków 2017.
- Sylwestrzak A., *Historia doktryn politycznych i prawnych*, wyd.7, Podręcznik LexisNexis Sp. z o.o., Warszawa 2009.
- Szkudlarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, Ars Educandi, tom IV, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.
- Szkudlarek T., *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, NWH „Impuls”, Kraków 1991 (wyd. 2 poprawione, rozszerzone), Kraków 1993
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, „Acta Universitas Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996 (wyd. II, 2008).
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, (wyd. II, 2008).
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998 (wyd. II, 2008).
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998 (wyd. X, 2019).
- Śliwerski B., *Bariery i możliwości wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w reformowanej szkole*, Towarzystwo Pomocy Dzieciom i Młodzieży, Łódź 1999
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, (wyd. II, 2008).
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.
- Śliwerski B., *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Śliwerski B., *„Przyrzeczenie wierności sprawie socjalizmu...” – czyli jak ZHP stało się organizacją wychowania socjalistycznego w świetle doktryny pedagogicznej po 1944 roku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Śliwerski B., *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, WN PAT, Kraków 2001.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Śpiewak P., *Ideologie i obywatele*, Biblioteka Więzi, Warszawa 1991.
- Środa M., *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberałami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003.
- Środa M., *Obcy, inny, wykluczony*, Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2020.
- Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945-1956*, red. Elwira Jolanta Kryńska, Trans Humana, Białystok 2004.

- Vic Kelly A., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część V, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Mirosława Nowak-Dziemianowicz, WN DSW, Wrocław 2012.
- Włodarczyk R., *Ideologia. Teoria. Edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Wołoszyn S., *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? (Głos w dyskusji)*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, PTP, Warszawa 1994.
- Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, red. Elmar Anhalt, Dariusz Stępkowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2012.
- Zachowania polityczne*, red. Russell J. Dalton, Hans-Dieter Klingemann, tłum. A. Brzóska, T. Płudowski, A. Stencel, K. Wojtas, OXFORD, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Zajac W., *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Zielińska H., *Noam Chomsky o antyedukacyjnej funkcji globalnej amerykanizacji*, „Forum Oświatowe” 2001 nr 2.
- Žizek S., *W obronie przegranych spraw*, tłum. Julian Kutyła, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

AUTORZY

Elżbieta Bednarz, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Stanisław Chrobak, dr hab. prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Joachim Paweł Glier, dr

Agata Marciniak, dr, Uniwersytet Łódzki

Andrzej Michalski, mgr, Centrum Humanistyczne LOGOS

Dagmara Ratajczak-Parzyńska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Zofia Remiszewska, dr, Uniwersytet Opolski

Dariusz Stępkowski, dr hab. prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Paweł Zieliński, dr hab. prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Arkadiusz Żukiewicz, dr hab. prof. UO, Uniwersytet Opolski

INFORMACJE DLA AUTORÓW

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XI: 2020 NR 3(32)

Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 20 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
- BazHum – CEEOL
- Central and Eastern European Online Library
- ERIH.

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”