RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXIX Warszawa 1998

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

Związek Nauczycielstwa Polskiego
BIBLIOTEKA
Zarząd Główny

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXIX Warszawa 1998

Skład redakcji:

Jadwiga Bińczycka, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy powinni podać: imię, nazwisko i miejsce pracy. Do tekstów w działach „Artykuły" i „Relacje z badań" należy dołączyć streszczenie (1/2 strony).

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765
e-mail: instytut@itee.radom.pl. http://www.itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Tadeusz Lewowicki: Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności – próba diagnozy i określenia zadań 5
Rudolf W. Keck: Postmodernistyczna dowolność a dydaktyczne zobowiązanie. O poszukiwaniu niezmienników w różnorodności koncepcji dydaktycznych 23
Halina Rotkiewicz: Świat mediów a edukacja 33

RELACJE Z BADAŃ

Ewa E. Muszyńska: Sytuacja ekspozycji społecznej dziecka – źródło lęku szkolnego 45
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal: Oczekiwania nauczycieli wobec edukacji nauczycielskiej a zadania uczelni 56
Leandra Korczak: Godziny wychowawcze we współczesnej szkole – próba diagnozy 62

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

Kazimierz Denek: O powodzeniu reformy edukacji zadecydują kwalifikacje nauczyciela 79

JANUSZ KORCZAK – RÓŻNE SPOJRZENIA

Jadwiga Bińczycka: Korczakowskie ślady i wzorce – parę uwag wstępnych 99
Tadeusz Konwicki: Którędy 102
Ks. Jan Twardowski: *Trzy zbliżenia* 106
Czesław Miłosz o Januszu Korczaku 111
Erich Dauzenroth: Piętnasty dodatkowy święty 114
Edwin P. Kulawiec: Sam na sam ze Starym Doktorem – Januszem Korczakiem 116
Bolesław Drukier: Korczakowskie dramaty 124
Bruno Bettelheim: Janusz Korczak: Współczesna opowieść 134
Jeanne Hersch, Volker Edlinger: Rozmowa o królu Maciusiu 140
Leszek Prorok: Czy saga o królu Maciusiu jest utopią? 145
Aleksander Lewin (wstęp, wybór i układ tekstów): Co nam przekazał Janusz Korczak 158
Marta Ciesielska: Uczyć się od Korczaka, to znaczy... 173

RECENZJE

Mirosław S. Szymański: Reinhard Franzke: *Stillübungen und Fantasiereisen. Moderne Wege der Pädagogik? Ein Plädoyer für okkultfreie Schulen* 177
Waldemar Kozłowski: Józefa Sołowiej: *Psychologia twórczości* 179
Ewa Ryś: Peter L. Berger: *Zaproszenie do socjologii* 182
Iwona Czarnecka: Hubertus von Schoenebeck: *Po tamtej stronie wychowania* 186
Maria Miłoszewska: Beata Przyborowska: *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość* 188
Czesław Banach: Eugenia Anna Wesołowska: *Paweł Włodkowic – współczesne znaczenie poglądów i dokonań* 190

KRONIKA

Agnieszka Cybal-Michalska: XII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów 193
Genowefa Koć-Seniuch: Sprawozdanie z obrad sekcji 5. III Ogólnopolskiego Zjazdu PTP „Kształcenie i praca nauczyciela a nadzieje i zagrożenia współczesności" 199
Andrzej Jaczewski: Mikołaj Kozakiewicz (1923–1998) 208

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1998

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

PEDAGOGIKA WOBEC NADZIEI I ZAGROŻEŃ WSPÓŁCZESNOŚCI – PRÓBA DIAGNOZY I OKREŚLENIA ZADAŃ*

III Zjazd Pedagogiczny podejmuje ważne zagadnienia współczesnej edukacji i pedagogiki w naszym kraju, stwarza dobrą okazję do refleksji nad kondycją oświaty i nauk pedagogicznych, a przede wszystkim stanowi swoistą zachętę do określenia społecznych powinności edukacji i pedagogiki w okresie przełomu ustrojowego – w czasie niosącym wiele nadziei, ale również i wiele zagrożeń.

Formułując diagnozy i kreśląc prognozy, a także związane z nimi zadania, sięgamy do tradycji i dorobku oraz doświadczeń z przeszłości. Szczególnym powodem, który w tym roku skłania nas do przywoływania tradycji, jest 150-lecie założenia przez Ewarysta Estkowskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu. Ówczesnych poczynań sięgają historyczne korzenie PTP. Dzisiaj Towarzystwo chlubnie nawiązuje do idei i modelu działalności oświatowej z tamtych czasów. W odrodzonej postaci wypełnia nader znaczące, trudne do przecenienia, funkcje w życiu polskich środowisk oświatowych i pedagogicznych.

Ale nie tylko ten rocznicowy wzgląd wywołuje skojarzenia z przedsięwzięciami i dokonaniami poprzednich pokoleń. Ożywienie dyskusji o oświacie i próby ulepszenia pracy oświatowej towarzyszą kolejnym okresom przemian społecznych niosących zwiększone nadzieje na lepszy los Polski i Polaków. Tak było w latach Wiosny Ludów, gdy silniejsze stały się ruchy niepodległościowe, tak było również po odzyskaniu niepodległości – po roku 1918, podobne dążenia wystąpiły w pierwszych latach po II wojnie światowej. Wtedy to właśnie sprawy edukacji zajmowały uwagę niemal całego społeczeństwa. Wtedy też odbywały się burzliwe – pełne zaangażowania i troski o edukację szkolną i pozaszkolną – spory oświatowe. Wkrótce po I i po II wojnie miały miejsce Zjazdy Oświatowe, które – jak wiadomo – przebiegały w różnych warunkach

* Artykuł ten jest tekstem wystąpienia na III Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu.

ustrojowych i w różny sposób wywarły wpływ na życie oświatowe, ale dawały też wyraz rodzącym się nowym aspiracjom, wyobrażeniom o wówczas potrzebnej i oczekiwanej oświacie.

Rok 1981 i kolejny przypływ nadziei także przyniosły falę dyskusji o edukacji, przyniosły również odrodzenie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Chciałbym przypomnieć, że powołane w roku 1981 PTP jest towarzystwem utworzonym w znacznej mierze przez członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zebranie założycielskie odbyło się po posiedzeniu KNP PAN, a w grupie założycieli znalazło się wielu profesorów – członków KNP PAN. Poważną rolę w utworzeniu PTP odegrał prof. W. Okoń – pełniący w tamtych latach funkcję przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych.

Wspominam o tym z przyjemnością – m.in. jako świadek i uczestnik tych wydarzeń. Wspominam także dlatego, że pragnę podkreślić, iż od pierwszych chwil istnienia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego trwa bardzo bliska i – jak sądzę – wielce pożyteczna współpraca KNP PAN i PTP. Na gruncie polskim jest to raczej rzadko spotykany przykład wspólnego działania różnych organizacji czy stowarzyszeń na rzecz ogólnego dobra społecznego – w tym przypadku na rzecz edukacji. W imieniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN chciałbym gorąco podziękować i wyrazić uznanie Polskiemu Towarzystwu Pedagogicznemu za dotychczasowe dokonania i za stworzenie możliwości wielostronnej współpracy. Cieszę się, że od lat mam jakiś udział we wspólnych poczynaniach. Na ręce Pana Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego – pragnę złożyć życzenia wielu nowych sukcesów, powodzenia w kreowaniu lepszego systemu polskiej oświaty. Jestem przekonany, że PTP i KNP PAN nadal wspólnie tworzyć będą teorię i praktykę edukacyjną spełniającą potrzeby i dążenia współczesnego państwa i społeczeństwa.

Lata dziewięćdziesiąte bieżącego wieku są czasem niezmiernie istotnych, zasadniczych przemian w krajach Europy Środkowowschodniej. Ta część naszego kontynentu, a wraz z nią cała Europa znowu przeżywa swoistą Wiosnę Ludów. Polska staje się nowoczesnym państwem demokratycznym. Trwają zmagania o model tego państwa, o ład społeczny – w tym o model edukacji. Ważnymi wydarzeniami społecznymi i oświatowymi są Zjazdy Pedagogiczne. Oddają one stan umysłu i stan ducha społeczności pedagogicznej i oświatowej, oddają obraz kondycji edukacyjnej teorii i praktyki.

Dotychczasowe zjazdy były w pewnym sensie odzwierciedleniem podstawowych problemów trapiących edukację. Pierwszy zjazd dał sposobność do krytycznego spojrzenia na stan pedagogiki i oświaty w okresie przełomu ustrojowego. Szczególnym wątkiem refleksji i sporów była próba określenia tożsamości pedagogiki – widzianej w nowych, a przy tym zmieniających się i niekiedy trudnych do uchwycenia (a tym bardziej do przewidzenia) warunkach (*Ewolucja...*, 1994). Drugi zjazd skoncentrowany był na poszukiwaniu miejsca edukacji i próbie bliższego sformułowania jej zadań w kształtowaniu społeczeństwa demokratycznego (*Demokracja a wychowanie*, 1995).

III Zjazd Pedagogiczny stawia pytania o edukację i pedagogikę wobec zagrożeń i nadziei współczesności, stawia pytania o obszary podstawowych problemów oraz o możliwości rozwiązywania tych problemów (por. *Pedagogika i edukacja...*, 1998). Miejmy świadomość, że – w tym niezwykłym dla Polski i Polaków czasie – Zjazd Pedagogiczny spostrzegany jest jako wydarzenie, którego owoce pozwolą lepiej zrozumieć sens oświatowych przemian. Pozwolą także dokonać diagnozy edukacji w tym trudnym okresie złożonej transformacji i jakże skomplikowanej rzeczywistości współczesnego życia – życia indywidualnego, społeczności lokalnych, społeczeństwa polskiego, ludzkości. Zjazd oczekiwany jest również jako źródło wiedzy o najnowszych doświadczeniach oświatowych i inspiracji do poczynań praktycznych.

Nadzieje i zagrożenia współczesności a pedagogika

Podstawowe zagrożenia, dostrzegane wyzwania i nadzieje, spodziewane szanse, które niesie współczesność i które łączymy z nieodległą przyszłością, są wspólne edukacji i pedagogice. Są to m.in. nadzieje na pokojowe współistnienie i współpracę państw i społeczeństw, na demokrację, postęp w zakresie ochrony zdrowia i środowiska życia człowieka, lepsze warunki życia, możliwości korzystania z dóbr stanowiących wytwory cywilizacji.

To także nadzieje dotyczące respektowania praw człowieka, swobód obywatelskich, przestrzegania zasad pluralizmu ideologicznego, politycznego i światopoglądowego, tolerancji. To również nadzieje związane z nadaniem bardziej humanistycznego wymiaru kapitalizmowi, „uczłowieczeniem" wolnego rynku, przezwyciężaniem – niestety, wciąż rosnących – różnic między społeczeństwami bogatymi i biednymi, między społecznościami nadmiaru dóbr i społecznościami chronicznego niedostatku. To wreszcie nadzieje godnego życia, realnych możliwości nauki, pracy, wypoczynku. Możliwości nieskrępowanego rozwoju własnej osobowości.

Przeobrażenia dokonujące się w naszym kraju budzą wiarę w możliwości rozwiązania wielu problemów polskiego społeczeństwa. Stajemy wobec niezwykłej szansy ukształtowania modelu nowoczesnego państwa demokracji parlamentarnej, rozwoju gospodarczego i społecznego, integracji z wysoko rozwiniętymi państwami Europy Zachodniej.

Jednocześnie współczesność niesie zarówno odwieczne, jak i nowe zagrożenia. Nasilają się tendencje nacjonalistyczne, konflikty społeczne. Nierzadkie są wybuchy nietolerancji. Nawet w stosunkowo stabilnych warunkach europejskich trwają wojny – wywoływane z powodów politycznych, ideologicznych, ekonomicznych. Cynizm świata polityki i biznesu, grupowe interesy społeczności silnych i bogatych niejako przyzwalają na podtrzymywanie wielu lokalnych wojen, konfliktów. I znowu – jak dawniej – społeczność światowa skłonna jest pocieszać się tym, że są to konflikty lokalne, zazwyczaj omijające kraje potężne i zamożne.

Obawą napawa upowszechnianie się rozmaitych patologii życia społecznego, z lękiem patrzymy na zniszczenia towarzyszące współczesnej cywilizacji. Giną znaczne obszary środowiska naturalnego, maleją zasoby dóbr naturalnych niezbędnych do życia ludzi. A właśnie ludzie niszczą je nader szybko i gruntownie.

Degradacji ulega jednak nie tylko środowisko przyrodnicze, degradacji poddane są ogromne rzesze mieszkańców naszej planety – pogarszają się ich warunki egzystencji, utrzymują się obszary biedy. Znaczna część ludzkości doświadcza obniżenia poziomu jakości życia. Obserwuje się zjawiska upadku kultury, ubożenia obszarów aktywności intelektualnej. Środki masowej komunikacji – szczególnie telewizja – kolonizują wolny czas i kolonizują podmiotowość ludzi, lansują przy tym wzory zachowań patologicznych, przemocy, różnych mód pozbawionych głębszych wartości. Świat uniwersalnych wartości, kanon zasad moralnych, wychowawcze funkcje rodziny i szkoły wydają się tracić na znaczeniu. Coraz dotkliwszy staje się kryzys wychowania, kryzys autorytetów, kryzys sensu czy sensów życia dużych grup społecznych i jednostek. W tej sytuacji odradzającymi się zagrożeniami są rozmaite odmiany ekstremizmów, fundamentalizmów, dogmatyzmów.

Nasze społeczeństwo boryka się jednocześnie z ciężkim bagażem przeszłości, niełatwą spuścizną dziejów. Dramatyczne powikłania losów i ich konsekwencje zarysował w swoim wystąpieniu Z. Kwieciński (1998). Nie ma więc potrzeby szerszego przedstawiania w tym miejscu nękających polskie społeczeństwo słabości, zaniedbań i problemów.

Pedagogika powinna dostrzegać zarówno szanse i nadzieje, jak i zagrożenia, które niesie współczesność. Co więcej – powinnością pedagogiki jest m.in. określenie wyzwań, jakie współczesność – owe nadzieje i zagrożenia – stawia teorii i praktyce edukacyjnej. To wreszcie powinność poszukiwania edukacyjnych możliwości wykorzystania szans i minimalizowania zagrożeń. Oznacza to wypełnianie również – poza poznawczo-teoretycznymi – także funkcji społeczno-praktycznych.

Czy pedagogika wypełnia te powinności? Czy pedagogika uprawiana w naszym kraju – o niej tu przede wszystkim mowa – podejmuje próby określenia swoich zadań, a jeżeli tak, to czy stara się zadania te wypełniać?

Kilka pierwszych lat ustrojowej transformacji upłynęło w pedagogice głównie na gorączkowych staraniach o określenie obszarów kryzysu teorii pedagogicznej, na pospiesznym rozrachunku z przeszłością, a także na poszukiwaniu nowego ujęcia własnej tożsamości oraz poszukiwaniu zagranicznych inspiracji – mających służyć kreowaniu pedagogiki polskiej końca stulecia, a zarazem początku – jak wierzymy – ery nowoczesnego państwa i społeczeństwa demokratycznego. Tamte lata, co dobitnie ukazał I Zjazd Pedagogiczny, nie przyniosły – poza ogólnymi deklaracjami i nielicznymi pracami indywidualnymi – znaczących i oryginalnych poczynań podejmujących wspomniane wcześniej powinności. Pojawiły się wprawdzie nurty „krytyczno-rozliczeniowe" odnoszące się do pedagogiki i oświaty przed rokiem 1989, ale ukazujące się

wtedy publikacje – po części powstające spontanicznie i żywiołowo, po części przemyślane i profesjonalne, oparte na głębszych analizach faktów, zjawisk i procesów, po części zaś koniunkturalne – nie wywołały (bo też chyba wówczas wywołać nie mogły) wyraźnej zmiany w sposobach przedstawiania zadań pedagogiki oraz w propozycjach poczynań edukacyjnych mogących sprzyjać podejmowaniu wyzwań, które niosła sytuacja w naszym kraju i które niosły sytuacje zewnętrzne – w Europie, we współczesnym świecie. Pedagogika i pedagodzy skupieni byli przede wszystkim na sobie, własnej kondycji, poszukiwaniu (nowej) tożsamości dyscypliny naukowej i uprawiających ją środowisk.

Zanegowanie całego czy niemal całego dorobku pedagogiki okresu powojennego – zanegowanie bardzo wyraźne i przy tym bardzo przesadne ze strony polityków i administratorów oświaty – zwiększyło dotkliwą izolację, a nawet odrzucenie pedagogiki i pedagogów (jako grupy zawodowej, społeczności naukowej i eksperckiej) z pola działań mających służyć reformie edukacji. Rembertowski zjazd – w roku 1993 – niósł zapowiedź wyjścia z kryzysu, dawał propozycje odczytania sensu, miejsca i funkcji pedagogiki w zmieniającym się społeczeństwie. Można było spodziewać się, że pedagogika w większym stopniu zajmie się problemami społecznymi i oświatowymi – nie nade wszystko własnymi kłopotami.

Następne lata również nie obfitowały jeszcze w prace dostrzegalnie oddziałujące na rzeczywistość społeczną i oświatową. Poczynania dotyczące reformowania edukacji w dużej mierze miały charakter polityczno-administracyjny. Rola środowisk naukowych była relatywnie niewielka, a wypełniane przez część środowiska funkcje eksperckie miały słaby wpływ na kolejno powstające koncepcje reformy i podejmowane decyzje (głównie decyzje wiążące się z programami kształcenia).

Ożywieniu uległy studia teoretyczne w zakresie filozofii edukacyjnej, socjologii edukacyjnej, systemów oświatowych, aksjologii i teleologii edukacyjnej, metodologii nauk pedagogicznych. Tworzyło to podstawy szerszych przemian teorii pedagogicznej. W dwa lata po wspomnianym zjeździe w Rembertowie – na II Zjeździe Pedagogicznym w Toruniu – w roku 1995 – można było stwierdzić, że „wyzwolony został proces krytycznej i zarazem merytorycznej analizy dorobku nauk pedagogicznych. Pojawiły się nowe koncepcje i dążenia do »wieloparadygmatycznego« uprawiania refleksji i badań. Pedagogika w naszym kraju dość żywiołowo wkroczyła w fazę rozbijania monopolu jednej orientacji teoretycznej czy jednej ideologii pedagogicznej. To czas (...) fazy heterodoksji (por. Paulston, 1983). Jednocześnie dostrzegalne są symptomy przyspieszonego przechodzenia do fazy zróżnicowania teorii, zróżnicowania koncepcji – słowem do fazy heterogeniczności (w rozumieniu przyjętym przez R. Paulstona) – (Lewowicki, 1995).

W połowie bieżącej dekady – w toku dyskusji i najnowszych studiów – kształtował się model pojmowania i uprawiania pedagogiki w okresie zmagań o demokratyczny ład społeczny w naszym kraju. Trudno było jednak dostrzec skoordynowane i przynoszące wyraźne efekty próby bliższego określenia aktu-

alnych zadań pedagogiki (w sytuacji zmiany społecznej i wyzwań cywilizacyjnych) i próby szerszych działań edukacyjnych. Niedosyt takich działań był już wtedy bardzo wyraźny. Nie bez przyczyny też właśnie zjazd toruński inspirować miał poszukiwania miejsca pedagogiki i edukacji w kształtowaniu społeczeństwa demokratycznego.

Przypominam te fakty i związane z nimi konstatacje, ponieważ stanowią one ilustrację – po pierwsze – przezwyciężania przez pedagogikę własnego kryzysu, ale także – po drugie – pozostawania nieco na uboczu problemów społecznych, współczesnych zagrożeń i szans. Owszem, wątki szans, nadziei i zagrożeń nie były obce refleksji pedagogicznej, ale nazbyt rzadko stawiano pytania, co pedagogika może uczynić, aby szanse zostały wykorzystane, a zagrożenia usunięte. Jeszcze rzadziej starano się udzielać odpowiedzi. Próby śmielszych przedsięwzięć znajdujących odbicie w praktyce społecznej, w praktyce oświatowej, były – co w tej sytuacji nie dziwi – bardzo nieliczne.

Teraz powracają więc pytania, co pedagogika czyni, co może i powinna czynić wobec wyzwań współczesności. Pytania te są ważne nie tylko dla pedagogów, ale także – i to warto pamiętać – dla milionów osób w jakiś sposób doświadczających na sobie kondycji teorii i praktyki edukacyjnej. Poczynania pedagogów i odniesienia pedagogiki wobec nadziei i zagrożeń czasów nam współczesnych mają znaczenie społeczne wykraczające poza pedagogikę i jej badaczy. Pedagogika ma bowiem nie tylko sama sprostać trudnym wyzwaniom, ale – nie unikajmy tej prawdy – powinna również, a nawet przede wszystkim, pomagać oświacie, społeczeństwu, ludziom tworzącym to społeczeństwo.

Badania pedagogiczne – próba bilansu lat 1995–1998

A zatem, czy pedagogika (pedagogowie, środowisko pedagogiczne) podejmuje próby wypełniania swoich funkcji społecznych? Jeżeli tak, to jak to czyni? Jeżeli nie, to jakie są obszary zaniedbań czy zaniechań?

Pełna i jednoznaczna odpowiedź jest – jak się wydaje – niemożliwa. Różne są przecież odczytania najnowszych wyników prac naszego środowiska, różne oczekiwania, różne kryteria oceny i ogólne diagnozy. Wszystko to nie zwalnia jednak od refleksji nad kondycją pedagogiki, nad jej najbardziej znaczącymi osiągnięciami i wyraźnie spostrzeganymi słabościami.

Przypomnijmy, że diagnozie pedagogiki okresu przełomu ustrojowego w dużej mierze poświęcony został poprzedni Zjazd Pedagogiczny. Teraz więc pora na wstępny bilans ostatnich lat. Zastrzec należy, że z konieczności wydobyte tu będą jedynie – jak sądzę – dominujące, szczególnie wyróżniające się dokonania (w tym publikacje z lat 1995–98), a także najdotkliwiej odczuwane słabości. Nie sposób przecież oddać pełnego i satysfakcjonująco szczegółowego obrazu poczynań badawczych pedagogów.

Kilka obszarów studiów i badań charakteryzuje najsilniejsza dynamika dążeń do określenia i wyjaśnienia zachodzących zjawisk i procesów społecznych – w tym edukacyjnych.

Bardzo inspirujący i płodny poznawczo jest nurt filozofii i socjologii edukacji, a w jego ramach studia i badania, stanowiące kontynuację prac z zakresu socjologii i pedagogiki krytycznej. Oryginalne i tłumaczone z języków obcych publikacje[1] ilustrujące mapę problemów i rezultaty dotychczasowych badań są wielce pomocne w dostrzeganiu aktualnych, cywilizacyjnych zagrożeń edukacji, ale również słabości i zagrożeń występujących w niej samej i z jej – edukacji – przyczyny.

Pozytywnym rysem poczynań związanych z tym nurtem są coraz śmielsze odwołania do innych nauk – przede wszystkim filozofii, socjologii, kulturoznawstwa. Interdyscyplinarny sposób myślenia o edukacji eksponowany jest nader interesująco i zarazem konsekwentnie przez liderów szkoły toruńskiej czy toruńsko-poznańskiej – Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego (1997) – oraz licznych badaczy współtworzących dzisiaj tę szkołę i korzystających z jej dorobku.

Renesans przeżywają badania porównawcze, przy czym – w odróżnieniu od prac dawniejszych – są one o wiele silniej oparte na krytycznych analizach złożonych zjawisk społecznych i politycznych, które determinują oświatę, ale w pewnym stopniu są też przez oświatę kształtowane (por. np. Melosik, 1995; Melosik, Szkudlarek, 1998; Potulicka, 1996). W sytuacji nadmiernych tendencji rodzimej warstwy polityków i administracji państwowej do raczej bezrefleksyjnego przenoszenia zagranicznych wzorów i doświadczeń oświatowych na grunt polski (tendencji nie nowej i wciąż wątpliwej) wyniki studiów porównawczych dają szansę racjonalnego wyboru propozycji pożytecznych i uniknięcia błędów popełnionych już przez innych.

Optymizmem napawają przykłady intensyfikacji studiów w dziedzinie metodologii pedagogiki. Zwraca uwagę „wieloparadygmatyczne" podejście do badań pedagogicznych – podejście, którego potrzebę i interpretację określono przed kilku laty (Lewowicki – red., 1995), a które znalazło oryginalne ujęcie przede wszystkim w publikacjach J. Gniteckiego[2]. Te i inne prace dobrze rokują badaniom pedagogicznym w przyszłości.

Obszarem niemal nowym na gruncie naszej pedagogiki są teoretyczne i praktyczne zagadnienia wielokulturowości. Zagadnienia te – ściśle związane m.in. z procesami demokratyzacji i integracji europejskiej, ale także z pielęgnowaniem tradycji i kultury oraz ochroną własnej tożsamości ludzi różnych narodowości, wyznań, kultur – znajdują coraz więcej zrozumienia i zainteresowania w środowisku pedagogicznym. Powstały i rozwijają się ośrodki badań oraz studiów wielokulturowych w Białymstoku, Cieszynie, Gdańsku, Opolu, Toruniu i Warszawie (por. np. Nikitorowicz – red., 1995; Lewowicki – red., 1995; Lewowicki, Grabowska – red., 1996).

Ożywcze impulsy wydają się docierać do pedeutologii. Proponowane są nowe modele badań i nowe modele kształcenia nauczycieli. W ścisłych związ-

kach z myślą pedeutologiczną rozwija się nurt refleksji i badań dotyczących komunikacji interpersonalnej nauczycieli i uczniów, wzajemnych relacji między dorosłymi i młodzieżą, sposobami analizy sytuacji społecznych w edukacji, wreszcie metod przygotowania nauczycieli do kształtowania pożądanych relacji międzyludzkich (por. np. Kwiatkowska, 1997; Kwiatkowska, Szybisz – red., 1997; Kwiatkowska, Lewowicki – red., 1997).

Odnotować należy dążenia służące reaktywowaniu i rozwojowi pedagogiki kultury[3]. Prowadzone są studia i prace badawcze z zakresu edukacji przed- i wczesnoszkolnej[4] i z pogranicza pedagogiki i psychologii. Kontynuowane liczne wątki badań pedagogiki społecznej (por. Pilch, Lepalczyk – red., 1995; Marynowicz-Hetka i in. – red., 1996; Radziewicz-Winnicki – red., 1995; Marynowicz-Hetka i in. – red., 1998) i pedagogiki specjalnej (Sękowska, 1998; Pańczyk, 1996), także pedagogiki dorosłych (np. Aleksander – red., 1997; Półturzycki, 1998 oraz publikacje w „Edukacji Dorosłych") i pedagogiki pracy[5] oraz pedagogiki zawodowej. Głębszego rozważenia wymaga jednak to, czy poczynania badawcze w wymienionych zakresach w wystarczającej mierze dotyczą spraw szczególnie ważnych i aktualnych we współczesnym świecie i współczesnej Polsce. Co więcej – czy w odczuwalny sposób służą poprawie stanu edukacji?

Można odnieść wrażenie, że w ostatnich kilku latach niektóre tradycyjne obszary badań uprawiane są w zakresie ograniczonym i w sposób parcjalny, nieco okazjonalnie i jakby zdawkowo. Są to badania prowadzone raczej na użytek wewnętrzny pedagogiki, z myślą o podtrzymywaniu środowiska i reprodukcji kadry – niż na użytek oświaty i społeczeństwa.

Są wreszcie pola badawcze ostatnio raczej zaniedbane, uprawiane zbyt rzadko w porównaniu z potrzebami i oczekiwaniami. Stosunkowo nikle pozostają badania nad edukacją szkolną. Niepokojący jest zanik szerszych badań nad funkcjonowaniem systemu szkolnego i jego instytucji. Zastanawia i bulwersuje zanik poważniejszych badań nad treściami kształcenia. A dzieje się to w czasie kolejnych prób reformowania (czy pseudoreformowania) programów kształcenia szkolnego.

Z pewną przesadą można powiedzieć, iż jesteśmy świadkami osobliwej deskolaryzacji pedagogiki. Krytyce szkoły nie towarzyszą odpowiednio śmiałe propozycje rozwiązań praktycznych i próby weryfikacji programów naprawczych. Nie powinny nas uspokajać indywidualne eksperymenty[6] i oświatowe „wyspy nadziei". Dobrze, że są, ale masowa oświata szkolna staje się obszarem życia społecznego permanentnie zaniedbanym. Wielu podstawowych obowiązków wobec szkolnictwa wyrzeka się państwo. Czy oświata szkolna ma być także porzucona przez pedagogikę? Czy hasła i pomysły deskolaryzatorów sprzed kilkudziesięciu lat mają spełnić się w społeczeństwie aspirującym do integracji z bogatą i ceniącą dobre wykształcenie Europą? Jaki los gotujemy następnym pokoleniom Polaków, jeśli nie będzie dobrego szkolnictwa i dobrej oświaty dla dzieci, młodzieży, a także dorosłych?

Pedagogika nie poświęca wystarczająco wiele uwagi problemom patologii społecznych, a przede wszystkim zapobieganiu i przezwyciężaniu patologii.

Społeczeństwo, państwo i jego instytucje, ogromne sfery działalności społecznej – w tym polityka społeczna, prawo, edukacja – wydają się bezradne wobec problemu patologii. Niekiedy wydają się niechętne wszelkim zdecydowanym próbom rozwiązywania tego problemu. Pogłębia się kryzys moralny wielu dużych grup społecznych, potęguje społeczna dysfunkcjonalność licznych instytucji i organizacji, następuje dezintegracja i atomizacja społeczeństwa, różnych grup i warstw społecznych. Załamują się modele wychowania, deprecjacji ulegają ideały wychowawcze, zasady życia społecznego. Pedagogika wydaje się trwać – wraz z prawie całym społeczeństwem – w dziwnym odrętwieniu, oczekiwaniu (może zastraszeniu czy zahipnotyzowaniu falą agresji, przemocy, patologii).

Nie wydaje się również, aby pedagogika podjęła próbę intelektualnego i praktycznego sprostania problemom, które niesie współczesny świat środków masowego komunikowania. Świat bogaty w oferty pożyteczne i atrakcyjne, ale też świat – o czym już dobrze wiadomo – groźny, wyniszczający, zaborczy. Świat ten nader silnie czerpie z patologii i patologię wzmacnia. Jaki będzie bilans pożytków i strat, jeżeli nie zostanie podjęty trud przygotowywania ludzi do racjonalnego i wzbogacającego ich – nie zaś niszczącego – korzystania z mass mediów – w tym z telewizji? Zazwyczaj deklarujemy, że wiemy o zagrożeniach, ale dziwnie mało czynimy, aby złu zapobiegać, a pomagać dobru.

Obszarem zaniedbań i zaniechań są również liczne problemy społeczne i edukacyjne, które nękają dużą część obywateli naszego państwa w okresie radykalnych przemian politycznych, społecznych, gospodarczych, cywilizacyjnych. Ekspansja nowych wzorów życia, kryzys sensu życia kilku pokoleń, szybko następujący proces różnicowania się szans życiowych i warunków życia, zanik norm moralnych, pauperyzacja niemałej części społeczeństwa, bezrobocie i bieda, niepewność jutra (por. np. Golinowska – red., 1996, 1997; Kryńska i in., 1998; Pajestka – red., 1994; Balcerzak-Paradowska i in., 1997; *Rodziny w Polsce*, 1995; *Raport o rozwoju społecznym*, 1995), zmiany na rynku pracy – to niektóre tylko powody lęków, zagrożeń, rozmaitych problemów. Państwo w bardzo ograniczonym zakresie bierze na siebie powinności niesienia pomocy. Pedagogika – poza nielicznymi próbami (Marynowicz-Hetka i in., 1996; Radziewicz-Winnicki, 1997; Trafiałek, 1998) – nie stara się przezwyciężać tych nowych problemów społecznych, edukacyjnych – przede wszystkim problemów ludzi.

Ogólny obraz dokonań jest zatem dość zróżnicowany. Nie brakuje przykładów świadczących o tym, że środowisko pedagogiczne potrafi określić ważne pola badawcze i nie stroni od starań, aby sprostać wyzwaniom współczesności. Nie trudno jednak wskazać także pola słabo uprawiane.

Wydaje się, że mamy do czynienia – z jednej strony – ze zjawiskiem fascynacji, uwiedzenia wybraną tematyką[7], a – ze strony drugiej – ze zjawiskiem samoograniczenia, rezygnacji czy lęku przed podejmowaniem innych tematów. To drugie zjawisko dotyczy, niestety, wielu spraw ważnych i dokuczliwych w życiu społecznym, spraw mało atrakcyjnych i trudnych (jak edukacja szkolna, patologie, kryzys świata wartości, problemy społeczne okresu przełomu ustro-

jowego itp.). Zjazd Pedagogiczny jest okazją do apelu o zmierzenie się pedagogiki również z tymi najbardziej palącymi problemami społeczeństwa polskiego.

Ogląd mapy poczynań badawczych skłania ponadto do zwrócenia uwagi na brak większych, szeroko zakrojonych badań, diagnoz, prób eksperymentalnych czy wdrożeń. Niepokoi to w sytuacji zamierzonej reformy systemu szkolnego, niepokoi w obliczu złożonych problemów i zagrożeń (*W perspektywie roku 2010*, 1995). Niezbyt dobrze rokuje to wykorzystaniu szans, które niesie współczesność.

Krótki komentarz do bilansu dokonań badawczych – kilka uwag o polityce naukowej

Jako uzupełnienie powyższego obrazu obszarów badań należy przywołać kilka informacji oraz sformułować uwagi nawiązujące do kondycji nauki w Polsce. A nie jest to kondycja dobra.

Systematycznie pogarszają się warunki materialne prowadzenia badań. Nakłady na badania maleją z roku na rok. Oto np. dostępne źródła przynoszą m.in. informację, że na badania przeznaczono: w roku 1991 – 0,76% PKB, 1992 – 0,64%, 1993 – 0,57%, 1996 - 0,52% PKB (Madej, 1997). Maleją również nakłady na oświatę, które w skromnej części mogą wzmacniać fundusz badań oświatowych. Jak się szacuje – w roku 1997 nakłady na oświatę wyniosły nieco ponad 3,5% PKB. Chronicznie niedoinwestowane jest szkolnictwo wyższe (w roku 1997 niespełna 0,9% PKB) – (Bogaj i in., 1998). W innych źródłach znaleźć można podobne dane – ewentualne różnice nie są znaczące. W sumie badania naukowe pozostają wciąż dotkliwie niedofinansowane.

Na tle sytuacji ogólnopolskiej jeszcze gorzej przedstawia się finansowanie badań pedagogicznych. Udział pedagogiki w podziale środków na badania jest nad wyraz skromny. Strategia finansowania badań przez KBN – przynajmniej w odniesieniu do pedagogiki – przynosi dość nikłe nakłady, a system tzw. grantów, jak dotąd, nie sprzyja ożywieniu działalności badawczej oraz podejmowaniu większych badań poważnych problemów edukacyjnych.

Nie dziwi więc uwiąd szerokich badań interdyscyplinarnych, badań skoordynowanych – obejmujących duże obszary tematyczne i realizowanych przez duże zespoły badawcze. Do rzadkości należą pełne cykle badań edukacyjnych – od koncepcji teoretycznych po wdrożenia i ich ewaluację. W pedagogice dominują skromnie zakreślone badania własne (lub traktowane jako własne – m.in. dzięki pracom studentów). Przypomina to działalność chałupniczą, przynosi ograniczone pożytki, podtrzymuje aktywność przyczynkarską – nie daje podstaw do stawiania profesjonalnych, całościowych diagnoz, nie sprzyja rozwojowi pedagogiki.

Trudności badań naukowych widzieć należy również w skojarzeniu z polityką naukową państwa (a może brakiem klarownej polityki naukowej?). Lektura takich podstawowych dokumentów, jak *Założenia polityki naukowej i naukowo-technicznej państwa* (1996) i *Preferowane kierunki badań naukowych...* (1996) nie

daje jasnego obrazu zadań w zakresie badań pedagogicznych. Brak również naukowo opracowanej wizji edukacji – spójnej koncepcji, modelu edukacji, określenia sposobów realizacji zamierzeń reformatorskich, warunków realizacji (np. programów inwestycyjnych, wysokości nakładów, zasad polityki kadrowej, koncepcji przygotowania nauczycieli). Nie ma ogólnej koncepcji badań oświatowych służących m.in. reformie systemu szkolnego. Rozproszenie tematyczne i finansowe ubóstwo badań edukacyjnych jest po części konsekwencją opisanego stanu strategicznego myślenia o badaniach naukowych.

Dodać jednak należy i to, że środowisko pedagogiczne od lat nie przejawia większej aktywności w tworzeniu własnej wizji całościowych i skoordynowanych badań naukowych. W porównaniu z innymi środowiskami nauk humanistycznych stosunkowo nieliczne są zgłoszenia projektów badawczych. Być może, społeczność pedagogów wciąż zbyt nieśmiało podejmuje walkę o lepsze warunki prowadzenia badań w warunkach coraz trudniejszej konkurencji.

O powinnościach eksperckich

Brak większych badań niejako przenosi się na słabości wypełniania funkcji eksperckich. Powszechnie odczuwany jest niedosyt informacyjny, nie ma fachowo prowadzonych banków danych. Nawet państwowa administracja oświatowa nie dysponuje informacjami o wielu sprawach edukacyjnych i sprawach determinujących funkcjonowanie edukacji. Brakuje poważnych badań reprezentatywnych dla całego kraju i brakuje wyników badań, które mogą stanowić podstawę do formułowania ogólnych diagnoz, prognoz, do tworzenia argumentacji naukowej na rzecz określonych rozstrzygnięć edukacyjnych.

Wszystko to stwarza okoliczności sprzyjające woluntaryzmowi w podejmowaniu decyzji oświatowych. Decyzje często mają charakter polityczny i są oderwane od jakichkolwiek prób merytorycznych diagnoz. Zamiast rzetelnych ekspertyz, które powinny być wykonywane przez pedagogów (i innych specjalistów badających edukację), korzysta się nierzadko z kuriozalnych ekspertyz sygnowanych przez autorów zagranicznych. Znane już są ekspertyzy świadczące o nikłej znajomości polskiej edukacji, potrzeb edukacyjnych i edukacyjnych możliwości. Uderza rozbieżność wniosków takich opracowań z zaleceniami formułowanymi w słynnych ekspertyzach i raportach oświatowych[8] – przygotowanych z myślą m.in. o rozwoju społeczeństwa w integrującej się Europie.

Nie sposób pominąć również swoistej patologii w poczynaniach eksperckich części naszego środowiska. Obok ekspertyz i opinii obiektywnych – opartych na możliwie dużym zbiorze danych (analizowanych wielostronnie i rzetelnie) – zdarzają się pseudoekspertyzy i opinie wolne od prób obiektywnego poznania sytuacji. Są to zbyt często odbicia prywatnych poglądów i upodobań nie mających bliższego związku z wiedzą naukową. Zdarza się, że egoizm i konformizm niektórych ekspertów prowadzi do wypełniania tzw. potakującej funkcji nauki. Przypadków takich – ujawniających się w sytuacjach różnych konsultacji, dyskusji itp. – jest, jak dotąd, niewiele. Należy jednak dostrzegać je, bo

wzmacniają woluntaryzm decyzji administracyjno-politycznych, a w konsekwencji mogą przyczyniać się do oświatowego szkodnictwa. Jest to zresztą jeden z wątków szerszego zagadnienia – etyki badacza i eksperta.

W kontekście powyższych uwag jeszcze raz pragnę zaakcentować potrzebę podjęcia m.in. szerokich badań diagnostycznych i opracowywania ekspertyz opartych na możliwie bogatym i wielostronnie analizowanym materiale empirycznym. Połączenie profesjonalnie prowadzonych reprezentatywnych badań ilościowych i rzetelnych badań jakościowych jest jednym z warunków formułowania odpowiedzialnych diagnoz i prognoz.

Sytuacja kadrowa

Możliwości sprostania pedagogiki wyzwaniom współczesności zależą – rzecz jasna – od sytuacji kadrowej. Stan kadry przedstawiałem na poprzednim Zjeździe. Mijające trzy lata nie przyniosły większych zmian, silniej zarysowały się jednak zapowiadane tendencje.

Nieznacznie wzrosła ogólna liczba profesorów tytularnych, profesorów nadzwyczajnych powołanych na te stanowiska w poszczególnych uczelniach i doktorów habilitowanych. Środowisko profesury (obejmujące wymienione grupy) uprawiającej pedagogikę lub obszary z pogranicza pedagogiki i innych dyscyplin liczy około 300 osób. Powiększa się grupa profesorów emerytowanych, a blisko połowa osób z tytułem profesora i powołanych na stanowiska profesorów przekroczyła 60 rok życia. Trwałym zjawiskiem jest luka pokoleniowa między grupą profesorów i grupą adiunktów oraz nieliczną grupą stosunkowo młodych profesorów.

Nieznacznie powiększyła się społeczność profesorów tytularnych. Tytuły ma dzisiaj około 100 osób uprawiających pedagogikę lub badania interdyscyplinarne – w tym pedagogiczne. Ruch kadrowy i przejścia na emeryturę sprawiają, że w pełni czynnych zawodowo jest – podobnie jak przed paru laty – około 75 profesorów.

Awanse naukowe są wciąż stosunkowo nieliczne. W latach 1996–98 tytuły profesora – według dostępnych danych – otrzymało 13 osób. Średnia wieku w tej grupie wynosi około 57 lat, a najmlodszy profesor, który uzyskał tytuł w tym okresie (1996–98), ukończył 42 lata. Średnia wieku osób uzyskujących tytuł jest więc dosyć wysoka.

W okresie między zjazdami w Toruniu i w Poznaniu stopnie doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskało 17 osób. Średni wiek nowych doktorów habilitowanych wynosi około 52 lata, a najmłodszy z nich miał w roku awansu 41 lat.

Dane dotyczące osób, które uzyskały stopień doktora habilitowanego, mogą nieznacznie ulec zmianie, ponieważ ostatnio kilka osób podjęło starania o uzyskanie tego stopnia w uczelniach zagranicznych. Informacje o zakończeniu przewodów habilitacyjnych docierają niekiedy z opóźnieniem.

Wzrost liczby osób habilitujących się w ośrodkach zagranicznych – głównie w krajach ościennych – może być przyjmowany jako przejaw ilościowego wzmocnienia kadry profesorskiej. Krajowe środowiska naukowe sygnalizują jednak również niepokój związany z tym, że wymagania stawiane w niektórych ośrodkach zagranicznych są wyraźnie niższe niż w ośrodkach polskich oraz że stopnie doktora habilitowanego uzyskują w uczelniach zagranicznych osoby mające bardzo skromny dorobek naukowy, nierzadko niezbyt znane w kraju i nie uczestniczące w życiu naukowym. Zjawisko habilitowania się poza granicami Polski jest niewątpliwie niejednorodne, różne są ośrodki akademickie i różne wymagania. Również osoby uzyskujące stopnie naukowe w uczelniach zagranicznych mają bardzo różny – niekiedy poważny, niekiedy niewielki – dorobek. Zjawisko to wymaga głębszej analizy i – ewentualnie – stosownych rozstrzygnięć prawnych (np. zawierania umów międzynarodowych o wzajemnym uznawaniu dyplomów, umów zawierających bliższe określenie wymagań – lub inne regulacje).

Ogółem w latach dziewięćdziesiątych w każdym roku – średnio biorąc - około 10 osób uzyskiwało stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Można przypuszczać, że w najbliższym czasie liczba ta wzrośnie, ponieważ kolejne środowiska otrzymały uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego (w zakresie pedagogiki). Ostatnio uprawnienia te nadano Radzie Wydziału Humanistycznego UMK w Toruniu i Radzie Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

Uprawnieniami do nadawania stopnia doktora habilitowanego dysponuje dzisiaj 7 rad wydziałów uniwersyteckich – w Gdańsku, Krakowie, Lublinie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie i Wrocławiu[9]. Jednocześnie należy dodać, że właśnie w tych ośrodkach pracuje około 80% kadry profesorskiej.

Niepokojące jest coraz większe rozproszenie wysiłków kadry o najwyższych kwalifikacjach. Zarówno w dużych ośrodkach akademickich, jak i w ośrodkach małych, nauczyciele akademiccy – szczególnie profesorowie i doktorzy habilitowani – podejmują pracę w kilku uczelniach. Spowodowane to jest m.in. zapotrzebowaniem uczelni na prowadzenie zajęć dydaktycznych. Warto podkreślić, że w okresie kilku lat powstało blisko 20 nowych uczelni prowadzących studia pedagogiczne. W sumie – w połowie roku 1998 – studia takie prowadzone były w 21 uczelniach państwowych (uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych) i w 24 uczelniach niepaństwowych (głównie o profilu pedagogicznym). Liczba uczelni uległa podwojeniu, liczba profesorów – jak już wcześniej wspomniałem – prawie nie zmieniła się.

Dodajmy, że również poza wymienionymi uczelniami prowadzone są różnorodne zajęcia z zakresu pedagogiki. Zajęcia takie odbywają się w politechnikach, akademiach muzycznych, akademiach medycznych, akademiach wychowania fizycznego, uczelniach wojskowych i in.

Niezwykłe zainteresowanie studiami pedagogicznymi jest – z jednej strony – dobrodziejstwem dla środowisk uczelnianych prowadzących pedagogiczne kierunki studiów. W sytuacji stałego niedoinwestowania ze środków budżeto-

wych środowiska te mogą uzyskać pieniądze na badania własne, a także na wyższe wynagrodzenia czy wynagrodzenia dodatkowe. Z drugiej jednak strony – nauczyciele akademiccy zajmują się głównie wypełnianiem zwielokrotnionych obowiązków dydaktycznych. Jak już wcześniej wspomniałem, zanikają poważne badania, słabną dyskusje naukowe, upada krytyka naukowa. Wciąż liczne konferencje naukowe są w znacznej mierze przejawem środowiskowego rytuału.

Niekiedy trudno oprzeć się wrażeniu, że – również, a może przede wszystkim – za sprawą dydaktycznych wysiłków nauczycieli akademickich wielu nauczycieli staje się refleksyjnymi praktykami, badaczami w działaniu, współtwórcami nowego modelu oświaty. To, oczywiście, cieszy. Ale jednocześnie nauczyciele akademiccy stają się głównie nauczycielami, mniej zaś badaczami, twórcami nowych teorii. Jeżeli taka tendencja utrzyma się jeszcze kilka lat, to stanowić będzie zagrożenie rozwoju kadry naukowej i rozwoju pedagogiki.

Podstawowe zadania

Przed trzema laty – na poprzednim Zjeździe Pedagogicznym – podkreślałem, że w okresie zasadniczych przemian naszego społeczeństwa konieczne jest nie tyle stworzenie warunków do bezpiecznej wegetacji pedagogiki (jako dyscypliny nauki), ile wywołanie takich działań środowiska pedagogicznego, które sprzyjać będą lepszemu rozumieniu zjawisk i procesów oświatowych, a także pomagać będą w przebudowie polskiej oświaty, w tworzeniu modelu (modeli) edukacji stosownej w nowoczesnym demokratycznym społeczeństwie europejskim (Lewowicki, 1995).

Podkreślałem również, że realne możliwości sprostania środowiska pedagogicznego współczesnym oczekiwaniom zależą od tego, czy środowisko to uzyska odpowiednie wsparcie zewnętrzne, a także czy samo podejmie intensywne wysiłki, aby stawić czoła wyzwaniom naszego czasu. Nie wydaje się jednak, żeby wtedy formułowane sugestie znalazły wystarczający oddźwięk. Nadal aktualne pozostają podstawowe zadania, których wypełnienie wyznaczy miejsce i funkcje pedagogiki w życiu społecznym.

Przede wszystkim, potrzebne są zintegrowane badania i studia podstawowe dotyczące filozofii edukacyjnej, modeli edukacyjnych i strategii dokonywania zmian w oświacie. Wciąż brakuje krajowego programu badawczego, który umożliwiłby prowadzenie szerokich badań diagnostycznych i poczynań eksperymentalnych opartych na solidnej wiedzy oraz dobrych podstawach metodologicznych i metodycznych.

Większego zaangażowania wymagają prace służące kształtowaniu społecznej świadomości i upowszechnianiu wiedzy o nowych ideologiach oświatowych oraz o współczesnych kierunkach przeobrażeń edukacyjnej praktyki. Odczytanie sensu przemian oświatowych nie powinno być „wiedzą tajemną" samych pedagogów. To społeczny odbiór i akceptacja nowych idei oświatowych zadecydują o losach edukacyjnych reform.

Stałą powinnością środowiska naukowego jest kształcenie kadry badaczy o najwyższych kwalifikacjach. Sytuacja kadrowa w naukach pedagogicznych wymaga podjęcia różnych form intensywnego rozwoju młodej kadry. Niestety, wciąż nie są spełnione nadzieje wiązane z tworzeniem studiów podoktorskich (inicjatywa taka zgłoszona została przed i na II Zjeździe Pedagogicznym). Pomimo istnienia wielu studiów doktoranckich – także i ta forma przygotowania kadry wymaga silnego wsparcia merytorycznego, organizacyjnego i finansowego. Bardzo dobre doświadczenia dwunastu Letnich Szkół Młodych Pedagogów – organizowanych przez KNP PAN – przekonują o potrzebie prowadzenia ogólnokrajowych czy międzyśrodowiskowych form pomocy młodej kadrze w jej rozwoju naukowym.

Przemiany społeczne i oświatowe zależą m.in. od kształcenia nauczycieli. Kształcenie to ma dzisiaj charakter masowy i nieco żywiołowy, a przy tym chyba zbyt często tradycyjny. Środowisko pedagogiczne wydaje się szczególnie odpowiedzialne za przygotowanie i realizację zreformowanego modelu kształcenia nauczycieli. Jest to zadanie niełatwe w warunkach dużej samodzielności uczelni i braku wyraźnej koncepcji edukacji nauczycielskiej, ale pierwsze próby określenia nowych wymagań podstawowych (swoistego kanonu przygotowania zawodowego) uznać można za godne uwagi i zapowiadające postęp w tej dziedzinie.

W katalogu najważniejszych powinności czy zadań umieścić należy działalność ekspercką, której zadać trzeba cechy profesjonalizmu, obiektywizmu i odpowiedzialności. Środowisko pedagogiczne – niezależnie od nastawień administracji oświatowej i polityków – powołane jest do formułowania pogłębionych diagnoz, opinii, ocen, porad i sugestii we wszystkich ważnych kwestiach edukacyjnych. Od obowiązku takiego nic nie może zwalniać. Podkreślać to warto szczególnie teraz – kiedy społeczność pedagogów dysponuje coraz lepszym przygotowaniem merytorycznym, a tymczasem – paradoksalnie – funkcje eksperckie przejmują ludzie mający mgliste pojęcie o współczesnej pedagogice i edukacji.

Obraz kondycji pedagogiki – podobnie jak innych nauk humanistycznych i społecznych (por. *Nauka w Polsce...*, 1996) – jest dość zróżnicowany. Nie brakuje dokonań zasługujących na uznanie i inspirujących rozwój pedagogiki. Przemiany w naukach pedagogicznych budzą umiarkowany optymizm.

Jednocześnie jednak występują wielkie obszary zaniedbań i słabości w uprawianiu tych nauk. Pedagogika wydaje się bezradna wobec wielu zjawisk i problemów społecznych zagrażających światu. Rodzi to wątpliwości, czy możliwe stanie się sprostanie wyzwaniom współczesności.

III Zjazd Pedagogiczny jest niezwykłą okazją do refleksji i dyskusji o tym, co pedagogika może i powinna uczynić, żeby spełniły się społeczne nadzieje. Przede wszystkim podejmijmy próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, co pedagogika może uczynić na rzecz edukacji, ludzi edukację współtworzących i z edukacji korzystających?

Co może czynić mądrzej i lepiej? Jak spełniać ma swoje społeczne funkcje?

Przypisy

[1] Szczególne miejsce zajmują kolejne tomy „Nieobecnych dyskursów" – cyklu prac pod red. Z. Kwiecińskiego. Tom V ukazał się w 1997 roku nakładem UMK w Toruniu.

[2] Por. np. prace J. Gniteckiego przedstawiające problemy różnych metodologii badań – w pedagogice zorientowanej prakseologicznie, hermeneutycznie i empirycznie.

[3] Por. np. cykl prac autorstwa i/lub pod redakcją J. Gajdy – m.in. tom „Pedagogika kultury" (UMCS, Lublin 1998), a także publikacje I. Wojnar i innych autorów.

[4] Są to prace często łączące walory poznawcze z walorami praktycznymi – por. m.in. publikacje M. Cackowskiej, S. Guz, K. Lubomirskiej, W. Puśleckiego, R. Więckowskiego.

[5] Szczególną aktywność w tym zakresie przejawia środowisko bydgoskie – kierowane przez Z. Wiatrowskiego, a ostatnio również środowisko warszawsko-radomskie, w którym prym wiodą H. Bednarczyk i S.M. Kwiatkowski.

[6] Myślę tu m.in. o publikacjach i poczynaniach praktycznych A. Nalaskowskiego, B. Śliwerskiego oraz młodszego pokolenia pedagogów.

[7] Z wszelkimi pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami – por. np. U. Eco: *Semiologia życia codziennego*. Czytelnik, Warszawa 1996.

[8] Por. np. głośne ostatnio opracowania: *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997; a także raport Delorsa.

[9] Ostatnio uprawnienia takie uzyskała również WSP w Bydgoszczy.

Bibliografia

Aleksander T. (red.): *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1997.

Balcerzak-Paradowska B., Graniewska D., Kołaczek B., Głogosz D.: *Rodziny wielodzietne w Polsce*. IPiSS, Warszawa 1997.

Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J.: *Edukacja w procesie przemian społecznych*. IBE, Warszawa 1998.

Demokracja a wychowanie (materiały przedzjazdowe - II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny). PTP, Warszawa 1995.

Ewolucja tożsamości pedagogiki (materiały I Zjazdu Pedagogicznego, oprac. H. Kwiatkowska). PTP, Warszawa 1994.

Golinowska S. (red.): *Polityka społeczna w latach 1994–1996*. IPiSS, Warszawa 1996.

Golinowska S. (red.): *Polska bieda II*. IPiSS, Warszawa 1997.

Kryńska E., Suchecka J., Suchecki B.: *Prognoza podaży i popytu na pracę w Polsce do roku 2000*. IPiSS, Warszawa 1998.

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli*. IBE, Warszawa 1997.

KwiatkowskaH., Lewowicki T. (red.): *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. PTP, WSP ZNP, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.): *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne" LXII, PAN KNP, Warszawa 1997.

Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* (wystąpienie na otwarcie III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego). PTP, Poznań 1998.

Lewowicki T.: *O kondycji pedagogiki*. „Rocznik Pedagogiczny" t.18. PAN KNP, Warszawa 1995.

Lewowicki T. (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, Warszawa–Cieszyn 1995.

Lewowicki T. (red.): *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1995.

Lewowicki T., Grabowska B. (red.): *Społeczności Pogranicza – wielokulturowość – edukacja*. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 1996.

Madej S.: *Finansowanie działalności naukowo–badawczej w szkołach wyższych*. Centrum Analizy Wartości, Warszawa 1997.

Marynowicz–Hetka E., Piekarski J., Urbaniak–Zając D. (red.): *Pedagogika społeczna i praca socjalna*. Interart, Warszawa 1996

Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.): *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Wyd. UŁ, WSP ZNP w Warszawie, ŁTN, Łódź 1998.

Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Edytor, Toruń–Poznań 1995.

Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.

Nauka w Polsce – w ocenie komitetów naukowych PAN. „Nauki Humanistyczne i Społeczne". t.IV. PAN–KBN, Warszawa 1996.

Nikitorowicz J. (red.): *Edukacja międzykulturowa*. Trans–Humana Wyd. Uniwersyteckie, Białystok 1995.

Pajestka J. (red.): *Megatrendy cywilizacyjne a procesy transformacji systemowej*. Dom Wyd. „Elipsa", Warszawa 1994.

Pańczyk J.: *Pedagogika specjalna u progu XXI wieku*. „Rocznik Pedagogiki Specjalnej" t.VII, Warszawa 1996.

Paulston R.G.: *Pedagogika porównawcza jako pole zakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację*. IBE, Warszawa 1993.

Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny (program). PTP, Poznań 1998.

Pilch T., Lepalczyk I. (red.): *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa 1995.

Potulicka E.: *Nowa Prawica a Edukacja*. Część II. Edytor, Poznań–Toruń 1996 (część I – wydana została w roku 1993).

Półturzycki J.: *Edukacja dorosłych za granicą*. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.

Radziewicz–Winnicki A. (red.): *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Śląsk, Katowice 1995.

Radziewicz–Winnicki A.: *Emeryci i renciści wobec sytuacji społecznego ubóstwa*. Śląsk, Katowice 1997.

Raport o rozwoju społecznym. Fundacja Zabezpieczenia Społecznego, Wyd. Split Trading, Warszawa 1995.

Rodziny w Polsce (raport IPiSS pod red. S. Golinowskiej i B. Balcerzak-Paradowskiej). Warszawa 1995.

Sękowska Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. WSPS, Warszawa 1998.

Trafiałek E.: *Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych*. WSP, Kielce 1998.

Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. IBE, Warszawa 1997.

W perspektywie roku 2010. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
SPÓŁKA AKCYJNA

poleca książkę:

Roberta Fishera

UCZYMY, JAK MYŚLEĆ

Autor rozważa następujące zagadnienia:
- Czym jest myślenie;
- Myślenie twórcze;
- Myślenie krytyczne;
- Rozwiązywanie problemów;
- Bogactwo narzędzi myślenia;
- Filozofia dla dzieci;
- Nauczać myślenia: język i matematyka;
- Nauczać myślenia: w zgodzie z programem nauczania.

Zawartość treściowa pozycji, układ treści, objętość przedstawionego materiału świadczą, że mamy do czynienia z książką popularyzującą wiedzę psychologiczną. Jest to popularyzacja na wysokim poziomie, przybliżająca kompetentnie dorobek psychologii nauczania, w zastosowaniu do praktyki edukacyjnej. Jej wartość polega na tym, że niosąc wiedzę, pobudza do poszukiwania konkretnych rozwiązań problemu, jak uczyć myśleć w szkole.

Autor wspiera wywody wieloma ilustracjami, przykładami ćwiczeń, scenariuszami zajęć, które mogą ułatwić nauczycielowi organizację zajęć w szkole.

Rudolf W. Keck
Uniwersytet Hildesheim

POSTMODERNISTYCZNA DOWOLNOŚĆ A DYDAKTYCZNE ZOBOWIĄZANIE

O poszukiwaniu niezmienników w różnorodności koncepcji dydaktycznych

1. Poniższe rozważania stanowią próbę dowiedzenia, że tocząca się obecnie na Zachodzie Europy dyskusja nad zmianą paradygmatu z modernizmu na postmodernizm wiąże się wyraźnie z przełomem politycznym i jego duchowymi następstwami w krajach postsocjalistycznych; jednym z tych następstw jest żądanie „humanizacji kształcenia". Dyskusja nad zamianą paradygmatu jest na Zachodzie i na Wschodzie podobna, co stwarza szczególną szansę dla pedagogiki i dydaktyki.

2. W rozważaniach swych dokonuję analitycznego rozróżnienia pomiędzy modernizmem i postmodernizmem; modernizm i postmodernizm traktuję przy tym poniekąd jako – przypominające typy idealne – pojęcia pomocnicze służące opisowi przemian społecznych oraz ich następstw dla obrazu świata i człowieka, a co za tym idzie dla kształcenia i wychowania; w dydaktyce następstwem tym jest zmiana kultury nauczania-uczenia się, pojawienie się „nauczania otwartego". Zdaję sobie oczywiście sprawę, że przy takim podejściu może powstać obraz czarno-biały.

Chciałbym się odnieść przede wszystkim do trzech zagadnień:

I. Co oznacza postmodernizm z punktu widzenia „humanizacji kształcenia" i służącej jej dydaktyki?

II. Jak należy oceniać program dydaktyki postmodernizmu z punktu widzenia tradycji zachodniej kultury uczenia się i silnie naznaczonej piętnem racjonalizmu teorii nauczania?

III. Jakie są drogi wyjścia w dydaktyce wobec konfliktu między modernizmem i postmodernizmem?

Co oznacza postmodernizm z punktu widzenia „humanizacji kształcenia" i służącej jej dydaktyki?

Chcąc podsumować dyskusję nad postmodernizmem – przy całej niejednoznaczności, jaka cechuje tę dyskusję zarówno w dziedzinie sztuki i kultury, jak i w dziedzinie nauki (włącznie z nauką o wychowaniu) – stwierdzić trzeba, że w postmodernizmie wyraźna jest tendencja do irracjonalizmu, a także sceptycyzm wobec oświecenia oraz wytworzonej przez nie racjonalności modernizmu. W istocie do takiego właśnie wniosku dochodzi Burkhart Schmidt w swojej książce *Postmoderne Strategien des Vergessens* („Posmodernistyczne strategie zapominania") z 1986 roku. Bez wątpienia praca ta zasygnalizowała zmianę paradygmatu zachodniego myślenia.

Patrząc na Wschód, odkrywamy frapującą zbieżność czasową pojawienia się nowej orientacji, jak również pokrewieństwo jej istoty. To, co od połowy lat osiemdziesiątych głosi się na Zachodzie krytykując modernizm, artykułuje się tam – w krajach postsocjalistycznych – dzięki głasnosti i pieriestrojce głównie pod hasłem „humanizacji kształcenia". Tu i tam łączy się z tym zerwanie z przyjemnymi pewnikami, jak choćby:

– postęp ludzkości da się ująć jako linearny proces historyczny, przy czym
– kształcenie i wychowanie mają odgrywać decydującą rolę, czy też
– kształcenie i wychowanie mają być systematycznie i racjonalnie rosnącymi wielkościami, a myślenie i charakter ludzi można dowolnie kształtować,
– mity, religie i idole znikną dzięki wiedzy i oświeceniu.

Zakwestionowanie przez postmodernizm takich pewników wywołało nastrój kryzysu, w którym cofa się „projekt modernizmu" do punktu wyjścia oświecenia i do chwili narodzin zachodniego racjonalizmu w XVII stuleciu, racjonalizmu, który ugruntował typ poznania kierującego się teorią, opartego na doświadczeniu, kontrolowanego eksperymentalnie i umożliwiającego prognozowanie rozwoju. Postmodernizm bierze odwet za ów shipostazowany „potężny wzlot autonomicznego rozumu ludzkiego" – jak to określił Peter Strasser w swojej książce *Die verspielte Aufklärung* („Przegrane oświecenie") z 1986 roku. W wyniku sukcesów empiryczno-matematycznego poznawania przyrody ukształtowała się oświeceniowa wola tworzenia, uznająca za autorytatywną instancję jedynie prawa rozumu. Natura, rozum i szczęście miały być harmonijnie zespolone w autonomii mieszczańskiego podmiotu, o czym świadczą ślady wiodące od francuskiego encyklopedysty Diderota, poprzez Rousseau, poprzez niemieckich filantropistów, aż do Pestalozziego i Herbarta, którzy zapoczątkowali pedagogikę modernizmu.

To, że „odwoływanie się do natury" – jak to czynili wspomniani wyżej pedagodzy – wiedzie koniec końców do zanegowania natury, to że „panowanie nad zewnętrzną naturą poprzez wyrzeczenie się (wiedzie) do coraz silniejszego wypierania swej wewnętrznej natury" stwierdził w swoich „notatkach o pedagogice i postmodernizmie" – zatytułowanych *Vergangene Zukunft?* („Miniona przyszłość?") – Ludwig Pongratz (1989, s. 227 i następne), nawiązując do antymodernistycznej filozofii dziejów twórców teorii krytycznej – Hork-

heimera i Adorna. „Ale negacja owa, istota wszelkiej cywilizacyjnej racjonalności, jest zarazem komórką bujnie rozrastającej się irracjonalności tak w podmiocie, jak i w ciele społecznym. Coraz bardziej zaciemnia ona światło, którym oświecenie chciało przecież oświecić świat" (Pongratz 1989, s. 227).

„Radykalne *oświecenie oświeceniowego* rozumu" – jak postuluje Wilhelm Schäfer (1985, s. 9) – czy też „ponowne zaczarowanie świata" – jak proponuje M. Berman w książce z 1985 roku pod takim właśnie tytułem? Dla Pongratza jedno jest pewne: „Mit oświecenia, jak i »mit maszyny«, a obydwa sygnalizować miały postęp i humanizm, wraz z *od*czarowaniem modernizmu oczyściły pole: po odczarowaniu przez obiektywizującą modernistyczną naukę *za*czarowanego niegdyś *świata* nastąpiło odczarowanie samej modernistycznej *nauki* poprzez rewizję jej podejść badawczych i jej roszczeń co do prawomocności, ale przede wszystkim jej roszczenia do tego, że tworzony przez nią obraz świata ma wyższość nad innymi obrazami świata" (Pongratz, 1989, s. 228).

Tak więc irytacja i wolty dręczące obecnie pedagogikę są wyrazem nowej nieprzezroczystości, czy też wręcz – jak w dydaktyce – dowolności, jaka zapanowała po zniknięciu legitymizacji „projektu modernizmu". Wyszło to na jaw wraz z pojawieniem się refleksji nad „zniknięciem dzieciństwa" (Postman, 1983), czy też wręcz nad „końcem wychowania" (Giesecke, 1985), czy wreszcie przybranej w szaty *antypedagogiki* fundamentalnej krytyki całej pedagogicznej tradycji i zinstytucjonalizowanego kształcenia. Bez wątpienia są to *wskaźniki kryzysu*. Wedle zgodnej opinii krytyków współczesności i wszystkich analityków postmodernizmu „koncepcje racjonalności modernizmu... poddawane są obecnie krytyce" (Pongratz, 1989, s. 230). Nie chodzi tu tylko – jak twierdzi się prawie jednomyślnie na Zachodzie – o *next wave* w pedagogice, lecz – jak sądzi Pongratz – pod dyskusję poddaje się bezpośrednio „sens i misję nauki o wychowaniu" (Pongratz, 1989, s. 230), której teoria ukonstytuowała się w historycznym procesie *oświecenia* na bazie „rdzennych treści" modernizmu, jak rozumność, subiektywność, tożsamość – jakkolwiek w tworzeniu się tej teorii jednocześnie dochodziły zawsze do głosu tendencje romantyczne i sprzeciwy pedagogiki reformy (*Reformpädagogik*) domagającej się naturalności, twórczości i spontaniczności. Wedle Pongratza dyskurs pedagogiczny postmodernizmu ożywiają takie pary przeciwieństw, jak „siła wyobraźni *versus* rozum", „cielesność *versus* abstrakcja", „zmysłowość *versus* stereopatia".

Jakiż potencjał tedy może być impulsem do nowego myślenia i działania w pedagogice postmodernizmu? Generalnie rzecz biorąc *potencjałem tym jest renesans pedagogiki reformy*, która jest kontra, która zajmuje *stanowisko przeciwne* wobec oświeceniowego dziedzictwa racjonalizmu; przedmiotem krytyki stają się wszelkie wysiłki mające na celu *poświęcenie podmiotu na rzecz systemu* – bez względu na to, jakie polityczno-społeczne i teoretyczne motywy za tym się kryją, wszelkie zapędy kolektywistyczne, wszelkie dążenia do podporządkowania jednostki grupie.

Tak więc *humanizacja kształcenia* staje się *programem przeciwstawiającym się uciskowi podmiotu w systemie kolektywistycznym*, a zatem programem, który jest

za indywidualnością, spontanicznością i oryginalnością. Jest to program *przeciw* dyscyplinie, a *za* samodzielnym doświadczaniem, samodzielnie regulowanym uczeniem się, samodzielnym zdobywaniem wiedzy, brakiem przymusu; jest to program *przeciw* przedwczesnej systematyzacji i abstrakcji w procesie uczenia się, a *za* działaniem na zasadzie prób i błędów, eksperymentowaniem, projektowaniem.

Hartmut von Hentig w książce *Bildung* („Kształcenie") – pojęcie to jest przez niego ostro oddzielane od pojęcia „wykształcenie", kształcenie pojmuje on jako samodzielne orientowanie się przez podmiot w natłoku doświadczeń – formułuje sześć kryteriów pozwalających stwierdzić, czy „kształcenie rzeczywiście zachodzi" (Hentig, 1966, s.75). Kryteria te śmiało odnieść można i do „humanizacji kształcenia", przyjmując je za jej podstawowe zasady. Oto one:

1) odraza wobec tego, co nieludzkie i obrona przed tym, co nieludzkie (a zatem człowieczeństwo);

2) dążenie do szczęścia;

3) umiejętność i wola porozumiewania się (kompetencja komunikacyjna);

4) świadomość historyczności własnej egzystencji (a zatem tożsamość);

5) otwartość na pytania ostateczne (religijność);

6) odpowiedzialność za siebie i za *res publica* (a zatem odpowiedzialna społecznie samoregulacja).

Konsekwentnie rzecz biorąc, w programie dydaktyki służącej „humanizacji kształcenia" uwzględnić trzeba następujące punkty:

1) zapewnienie w procesie uczenia się symetrycznych kontaktów interpersonalnych zamiast sprowadzania uczenia się do autorytatywnego i frontalnego przekazywania treści;

2) uczenie się poprzez doświadczenie („z rzeczy samych") zamiast szkolnego przyswajania „pakietów abstrakcyjnej wiedzy";

3) „nauczanie otwarte" sprzyjające optymalizacji szans na twórczą samoregulację procesu uczenia się, tzn. zapewnienie możliwie największej dydaktycznej i metodycznej swobody w planowaniu uczenia się z myślą o zwiększeniu jego efektywności;

4) uczenie się praktyczne w sytuacjach życiowych zgodnie z hasłem *learning by doing* oraz uczenie się całościowe zamiast zdobywania „wydumanej" wiedzy abstrakcyjnej.

Jak należy oceniać program dydaktyki postmodernizmu z punktu widzenia tradycji zachodniej kultury uczenia się i silnie naznaczonej piętnem racjonalizmu teorii nauczania?

Zajmując się historią tworzenia się niemieckiej teorii nauczania i dydaktyki, trzeba się cofnąć do nowożytnych czasów wczesnego racjonalizmu – tzn. na świeżo zaorane w XVII stuleciu przez F. Bacona pole empiryzmu – kiedy to słowo zastąpiono doświadczaniem rzeczy. To właśnie z tego nowego teoretyczno-poznawczego pola wyrosło pojęcie „dydaktyka" jako przeznaczona dla osób

nauczających koncepcja nauczania odwołująca się do naturalnego rozumu, danego przez Boga, aby każdy mógł nauczać wszystkiego. Pierwsze zasady szkolnego nauczania sformułowali Radtke i Komeński: nie uczyć niczego bez poglądowości, przechodzić od łatwiejszego do trudniejszego, wyprowadzać jedno z drugiego, przechodzić od ogółu do szczegółu – a w ogóle: *gradatim procedere, natura non facit saltum*, jako że natura nie skacze; a zatem: krok po kroku ku przyjętemu celowi.

Kanon wiedzy przekazywanej w i przez obowiązkową szkołę za pomocą sztywnej metody katechetycznej obejmuje zrazu przede wszystkim usystematyzowaną wiedzę religijną. W epoce reformacji naukę organizuje się dla wszystkich w tym samym czasie i w jednorodnych grupach; nauczyciel głośno i wyraźnie zadaje pytania, domagając się na nie mechanicznie wypowiadanych odpowiedzi, a powtarzanie (kat-echeo) umożliwia systematyczne kierowanie takim samym dla wszystkich, kontrolowalnym procesem uczenia się. W XVIII stuleciu, w dobie oświecenia ta kultura nauczania w zasadzie się nie zmienia, tzn. przez całe stulecia niezmiennym znakiem niemieckiej, czy w ogóle zachodniej dydaktyki pozostaje reglamentacja znormalizowanego uczenia się; nauczyciel wie, jaką wiedzę posiądą uczniowie pod koniec lekcji – nawet jeśli nie zna ich zainteresowań ani zdolności. Tym, co oświecenie wniosło do szkolnego nauczania i uczenia się jest metoda genetyczna. „Katechizacja" nazywa się teraz – za Pestalozzim – „rozwijaniem" na podstawie poglądowości, czyli unaocznianiu elementarnych i egzemplarycznych przypadków, norm i figur myślowych. Ale przecież także i Pestalozzi pozostaje w zasadzie przy koncepcji linearnego procesu nauczania-uczenia się, o czym świadczą dowodnie zalecane przezeń ćwiczenia mające na celu opanowanie przez uczniów słowa, liczby i formy.

Również i w przez całe stulecie ważnych z punktu widzenia psychologii uczenia się pracach J.F. Herbarta i jego epigonów dostrzec można bez trudu ową linearność proces nauczania dokonującego się zgodnie ze stopniami formalnymi; nie dopuszczają oni żadnej spontaniczności, żadnego zboczenia z drogi znormalizowanego uczenia się, żadnego indywidualnego odstępstwa czy samodzielnego odkrycia – co najwyżej dopuszczają dodatkowe pytania oraz poszukiwania odtwórcze; nauczanie ma przebiegać zgodnie z modelem „stopni formalnych": jasność, kojarzenie, system i metoda. Teraz zezwala się już na *stawianie pytań* w toku systematycznego uczenia się, które jednak nadal dla wszystkich organizuje się w ten sam sposób, uwzględniając herbartowskie założenia dotyczące „kręgów myśli" i „materiału kształtującego charakter".

Od teorii linearnego nauczania-uczenia się odchodzi dopiero *pedagogika reformy*. To nie nauczyciel powinien stawiać organizujące proces uczenia się pytania, lecz uczeń – tak oto brzmi nowa formuła, którą w swoich *Didaktische Präludien* („Preludiach dydaktycznych") z 1908 roku przedstawił H. Gaudig. Jak się wydaje, w książce tej zarysowana została koncepcja nauczania zorientowana na pojedynczego ucznia, koncepcja, w której uwzględnia się indywidualną motywację, w której jednostce przyznaje się prawo do irracjonalnych zainteresowań. Jeśli ktoś jednak dokładniej zapozna się z praktycznymi przykładami takiego

nauczania przedstawionymi przez O. Scheinbnera w raporcie *Zwanzig Jahre Arbeitschule in Idee und Gestaltung* („Dwadzieścia lat szkoły pracy w teorii i praktyce"), porównując je z opartą na teoriach herbartystów praktyką dydaktyczną rozpowszechnioną w latach dwudziestych, trzydziestych i czterdziestych naszego stulecia, ten dojdzie do wniosku, iż innowacja pedagogiczna pod nazwą „szkoła pracy" była raczej ubocznym miejscem ćwiczeń niemieckiej dydaktyki. Tak na prawdę z herbartyzmem zerwano w Niemczech dopiero na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, kiedy to pojawiły się *dwa nowe stanowiska*.

Pierwsze z nich sprowadzało się do podkreślenia wagi – przejętej od modernizmu i oświecenia – idei egzemplaryzmu, która legła u podłoża nowej teorii kształcenia, poszukującej dzięki *dydaktycznej analizie* sensu kształcenia w jego treściach, przy czym pytanie o metodę stało się drugorzędne. Sformułowanie tej – jakże owocnej z punktu widzenia planowania kształcenia – koncepcji jest niewątpliwą zasługą Wolfganga Klafkiego. Określamy ją jako *model dydaktyki opartej na teorii kształcenia*. Model ten służy przede wszystkim racjonalizacji procesu nauczania-uczenia się poprzez analizę jego treści. Od roku 1980 koncepcja ta określana jest jako *dydaktyka krytyczno-konstruktywna*.

Drugie stanowisko skrystalizowało się w tzw. *Szkole Berlińskiej* stworzonej przez Paula Heimanna i Wolfganga Schulza; chodzi o znaną na ogół *behawiorystycznie zorientowaną teorię nauczania*.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych koncepcje te rywalizowały ze sobą, jakkolwiek obydwie wyraźnie nawiązują do tradycji racjonalizmu i mają jednoznacznie modernistyczny charakter; wszak podkreśla się w nich *celowość działania dydaktycznego, przedmiotowość nauczania, konieczność przekazywania materiału*, a co za tym idzie *dominację nauczyciela*.

Dzisiaj nauczać mamy „postmodernistycznie" odwołując się do irracjonalistycznej tradycji pedagogiki reformy; wobec różnorodności koncepcji dydaktycznych w nauczaniu zapanować ma *dowolność*,

– a zatem – w myśl zaleceń dydaktyki komunikacyjnej – nauczanie ma być przede wszystkim przedłużeniem komunikowania się w życiu codziennym;

– albo – w myśl założeń koncepcji nauczania otwartego – proces nauczania-uczenia się ma być spontaniczny, oryginalny, twórczy;

– albo – w myśl koncepcji uczenia się poprzez doświadczenie – nauczanie ma być grupowym realizowaniem interdyscyplinarnych projektów.

Dystansując się wobec racjonalistycznej tradycji klasycznej oświeceniowej dydaktyki, dydaktyka postmodernizmu formuje kilka podstawowych par przeciwieństw

dowolność versus *planowanie;*

zamiłowanie do projektów versus *zachowanie przedmiotów nauczania odpowiadających poszczególnym dyscyplinom naukowym;*

uczenie się na podstawie doświadczeń versus *linearne, abstrakcyjne uczenie się;*

ukazywanie odniesień i powiązań versus *przekazywanie materiału;*

orientowanie się na ucznia versus *orientowanie się na przedmiot nauczania oraz dominacja nauczyciela;*

pozwalać wzrastać versus *przewodzić.*

Albo mówiąc inaczej:

1. Postmodernistyczne koncepcje nauczania opierają się na *teorii komunikacji*, tzn. w nauczaniu akcentuje się podmiotowość i tożsamość osób uczących się. W podejściu charakterystycznym dla dydaktyki komunikowania się podejmuje się też nauczanie jako symetryczny proces dochodzenia do porozumienia. W każdym razie mówimy tu o dydaktyce *zorientowanej na ucznia*.

2. Postmodernistyczne koncepcje nauczania eksponują *formy uczenia się otwartego*, tzn. nauczanie pojmowane jest jako uwarunkowany społecznie „proces otwarty" - otwarty pod względem programowym i metodycznym. Są to koncepcje dydaktyczne ukierunkowane na działanie, na samoregulację, są tedy *zorientowane na ucznia*.

Czy ostały się zatem jeszcze jakieś niezmienniki przy planowaniu i realizacji procesu nauczania? Wydaje się, że pracę dydaktyczną obrabowano z jej racjonalności.

Jakie są drogi wyjścia w dydaktyce wobec konfliktu między modernizmem i postmodernizmem?

Jak widzimy, program postmodernistycznej dydaktyki zawiera nie tylko stwierdzenia gwarantujące „humanizację kształcenia". Błędem było też pochopnie powiedzieć, że zmiana paradygmatu jest jedynie pewnym *zwrotem* w myśleniu, który nie ma żadnego znaczenia dla praktyki dydaktycznej. Bez wątpienia we współczesnej praktyce wychowawczej oraz dydaktycznej pojawiły się rysy i pęknięcia, świadczące o zwrocie w myśleniu pedagogicznym, który dla wielu nauczycieli jest po prostu przyznaniem się do bezsilności – wobec pluralizmu postaw dzieci i młodzieży oraz związanej z tym różnorodności stylów uczenia się, wobec trudności związanych z negowaniem przez uczniów pracy nauczyciela. W każdym razie w życiu codziennym w uprzemysłowionych krajach Zachodu spotykamy się z ukrytą negacją przez dorastające pokolenie dotychczasowych form szkolnego nauczania-uczenia się. Zwłaszcza nauczyciel, praktyk korzystający z dydaktycznych teorii, boleśnie odczuwa utratę pewności, jaką dawały mu niegdyś racjonalne teorie nauczania-uczenia się. Poczucie utraty owej pewności potęgują dodatkowo:

– fakty świadczące o zmienionym dzieciństwie i młodości,

– oznaki świadczące o zanikaniu tradycyjnego związku między wykształceniem a gratyfikacją społeczną,

– kryzys sensu i wartości w pluralistycznym społeczeństwie.

A wychowywanie wymaga przecież celów, niezmienników w jego planowaniu, a także perspektyw sukcesu oraz zaufania; krótko: rzetelności, systematyczności, wytrwałości.

Nauczyciele cenią sobie szczególnie postmodernistyczną tendencję sprowadzającą się do tego, by nie stosować dydaktycznych strategii osadzonych w racjonalistycznej tradycji. W postmodernizmie elementy teorii nauczania nie są już traktowane jako niezmienniki: dzisiaj dopuszcza się całkowitą dowolność z obchodzeniem się z koncepcjami dydaktycznymi. Oto w ten właśnie sposób pojawiają się rysy i pęknięcia w świadomości nauczycieli, a także w świadomości dydaktyki jako dyscypliny oświecenia.

Cóż tedy w takiej sytuacji czynić? Jak powrócić - albo na nowo zyskać – racjonalne niezmienniki planowania procesu nauczania-uczenia się?

Śledząc dotychczasowe ślady postmodernizmu w praktyce szkolnej, nie sposób zauważyć jakiejś jednolitej nań reakcji, ani też żadnego przełomu. Przy bliższym wejrzeniu, dostrzec można *dwa rodzaje* reakcji.

1. Pierwsza droga to *porzucenie projektu modernizmu*, tzn. kolaboracja pedagogiki z irracjonalnym postmodernizmem, czego wyrazem jest chociażby „antypedagogika" odrzucająca pedagogiczną teorię jako teorię sensownego kształtowania życia, co prowadzi do erozji środków dydaktyczno-wychowawczych, do znoszenia instytucji pedagogicznych i osłabiania pedagogicznej motywacji. Nie chodzi o przekazywanie racjonalności i sensu ani też kształtowanie tożsamości, mamy tu do czynienia z ucieczką w interpretowanie życia oraz z *dowolną aktywnością* – z przygodą, przeżyciem, przyjemnością, grą i zabawą. Wysuwa się postulat „naturalnego nauczania". Niejednokrotnie postmodernizm kryje się też za formułami „nauczanie całościowe" czy też „*sztuka* nauczania", dla których to formuł próbuje się szukać uzasadnienia w indywidualnej spontaniczności; rzadko kiedy natomiast pojawiają się pytania o sukcesy w nauce, o strukturę przedmiotu nauczania czy też o optymalizację procesu przyswajania wiedzy.

2. Druga droga to *twórcze przezwyciężanie* dowolności albo poprzez związanie się z jakimś ruchem - jak np. New Age lub ruch ekologiczny – albo wyznaczenie ograniczonego miejsca na postmodernistyczne wzory dydaktyczne w *ramach tradycyjnie pojmowanego nauczania*; przykładami może być konsekwentne nauczanie przedmiotowe *obok* realizacji interdyscyplinarnych projektów, wprowadzanie elementów pracy grupowej w ramach dotychczasowego programu nauczania, uwzględnianie na lekcji „swobodnej pracy uczniów". Tak więc w codziennej pracy szkolnej uwzględniać można elementy pedagogiki Freineta czy też Planu Jenajskiego. Coraz częściej w szkole współczesnej wykorzystuje się w twórczy sposób dorobek pedagogiki reformy, dążąc do symbiozy jej elementów z racjonalistycznymi koncepcjami nauczania.

3. Przejdźmy jednak do znacznie bardziej zasadniczej kwestii związanej z rysami i pęknięciami w dydaktyce modernizmu, który znalazł się w kryzysie. Otóż postmodernistyczny program „humanizacji kształcenia" musi nam przede wszystkim uświadomić – o czym jestem głęboko przekonany – wagę i znaczenie antynomii dla tworzenia teorii pedagogicznych. „Jako antynomię określa się stosunek napięcia pomiędzy dwoma kłócącymi się ze sobą pedagogicznymi zasadami, formami myślenia i poglądami, przy czym obydwa przeciwstawne

stanowiska traktowane są jako równoprawne, z drugiej jednak strony zniesienie sprzeczności uznaje się za niemożliwe, tak że nie dająca się znieść sprzeczność musi być uznana i zachowana" (Keck, Sandfuchs, 1994, s. 22). Otto Friedrich Bollnow (1955) mówi o „dwojakim aspekcie ludzkiego życia". Tak więc i we wszelkich koncepcjach pedagogicznych czy dydaktycznych uwzględniać zawsze trzeba (równouprawnione) przeciwstawne stanowiska. A zatem „zasada autorytetu pozostaje w napięciu z zasadą wolności, z drugiej strony nie ma prawdziwego autorytetu, jeżeli nie uznaje się go z wewnętrznej wolności, tak jak i – odwrotnie rzecz biorąc – wolność nie prowadzi do nowych form, jeżeli wiąże się zobowiązaniami". Poza tą antynomią szczególne znaczenie dla pedagogiki i dydaktyki mają takie antynomie, jak: jednostka – społeczeństwo/kolektyw, przewodzić – pozwalać wzrastać, chronić – poddawać próbom, wymagać – wspierać, selekcja – integracja itd. Teoria krytyczna uczy nas, że *emancypacja* wiąże się zawsze z *dyscyplinowaniem* jednostek, a teoria socjalizacji - że rozpoczęta socjalizacja obejmuje zawsze także i postępującą segregację i selekcję. Świadomość występowania antynomii zmusza nas do pedagogicznej odpowiedzialności. Ma to szczególne znaczenie wobec historycznej sytuacji przełomu i zmiany paradygmatu w państwach postsocjalistycznych, gdzie nadmierne podkreślanie znaczenia wychowania indywidualnego pojmować trzeba jako reakcję na praktykę totalitarnej pedagogiki komunistycznej. Postmodernistyczne wychowanie pojmowane jako „humanizacja kształcenia" nie jest po prostu wyzwoleniem wychowania od wszelkich więzi społecznych, nie kieruje się wyłącznie postulatem kształtowania oryginalnych indywidualności, nie sprowadza się wyłącznie do swobodnej twórczości. Antynomiczna struktura pedagogiki i dydaktyki przestrzega nas, abyśmy zawsze świadomi byli obydwu stron autonomii, abyśmy szukali zawsze jakiegoś kompromisu między oczekiwaniami społeczeństwa i pedagogicznymi zadaniami szkoły.

Ów antynomiczny charakter pedagogiki nie dopuszcza żadnej indywidualistycznej koncepcji dydaktycznej roszczącej sobie prawo do wyłączności ani też leseferystycznej dowolności; nie chodzi o żadną antydydaktykę zwalczającą nauczanie frontalne, nie chodzi o alternatywy: przewodzić *lub* pozwalać wzrastać, racjonalna zamkniętość *lub* irracjonalna otwartość nauczania. Dydaktyka jako sztuka dialektycznego podejścia do antynomicznych niezmienników w planowaniu kształcenia wymaga kultury *et – et, sowohl – als auch, zarówno – jak i*. Zarówno otwarcie nauczania, jak i nie rezygnowanie przez nauczyciela z celów nauczania; a no właśnie: przewodzić *i* pozwalać wzrastać, ukazywać odniesienia oraz powiązania *i* przekazywać materiał, wykładać *i* przeprowadzać projekty.

Próbując pośredniczyć między modernizmem i postmodernizmem, chciałbym zamknąć swe rozważania dotyczące dydaktyki służącej humanizacji kształcenia następującą formułą, służącą budzeniu i podtrzymywaniu świadomości antynomiczności pedagogiki. Formuła ta brzmi: *tyle wolności i otwartości, ile to możliwe, tyle kierowania i przewodzenia, ile to konieczne.*

Z języka niemieckiego tłumaczył Mirosław S. Szymański

Bibliografia

Baacke D., u.a. (Hg.): *Am Ende – postmodern?* München 1985.

Benner D.: *Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule.* „Die Grundschulzeitschrift" 1988, nr 27.

Berman M.: *Wiederverzauberung der Welt.* Hamburg 1985.

Bollnow O.F.: *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus.* Stuttgart 1955.

Giesecke H.: *Ende der Erziehung.* Stuttgart 1985.

Habermas J.: *Die neue Unübersichtlichkeit.* Frankfurt 1985.

Heimann P., Otto G., Schulz W.: *Unterricht. Analyse und Planung.* Hannover 1965.

Hentig H. von: *Bildung.* München 1996.

Horkheimer M., Adorno Th.: *Dialektik der Aufklärung.* Frankfurt 1969.

Kamper D., Reijen W. van (Hg.): *Die unvollendete Vernunft. Moderne versus Postmoderne.* Frankfurt 1986.

Keck R. W., Sandfuchs U.: *Wörterbuch Schulpädagogik.* Bad Heilbrunn 1994

Klafki W.: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung.* „Die Deutsche Schule" 1958, nr 1958.

Klafki W.: *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft.* W: Gudjons H., Teske R., Winkel R. (Hg.): *Didaktische Theorien.* Braunschweig 1980.

Pongratz L.: *Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne.* „Neue Sammlung" 1989, rocznik 29.

Postman N.: *Verschwinden der Kindheit.* Frankfurt am Main 1983.

Ramseger J.: *Offener Unterricht in der Erprobung.* München 1977.

Schäfer W.: *Die unvertraute Moderne.* Frankfurt am Main 1985.

Scheibner O.: *Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung.* München 1928.

Schmidt B.: *Postmoderne Strategien des Vergessens.* Darmstadt/Neuenried 1986.

Schulz W.: *Das Strukturmodell der Didaktik.* „Die Deutsche Schule" 1969, nr 61.

Strasser P.: *Die verspielte Aufklärung.* Frankfurt am Main 1986.

Wallrabenstein W.: *Offene Schule - Offener Unterricht.* Reinbeck 1992 (wyd. 3).

Halina Rotkiewicz
Uniwersytet Warszawski

ŚWIAT MEDIÓW A EDUKACJA

I

Media jako część kultury (jako środki komunikacji, podstawa istnienia rzeczywistości wirtualnej, środki transmisji kultury i jej kreacji) wpływają na człowieka, tak jak cała kultura, w dwojaki sposób: przez współtworzenie lub (i) ukazywanie sytuacji (wpływ sytuacyjny) oraz drogą przekazu reguł, praw, interpretacji rzeczywistości (wpływ merytoryczny). Kultura współczesna jest polifoniczna, „mówi wieloma głosami", bywa więc, że wątek sytuacyjny i merytoryczny nie potwierdzają się nawzajem, co więcej w obrębie tego, co merytoryczne i tego, co sytuacyjne nie ma zgodności, gdy chodzi o profil przesłań. Przy tak zarysowanej ogólnej komplikacji kultury pojawia się jednocześnie symplifikacja różnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych, potęgująca (i to nie tylko w świadomości bacznego obserwatora) wrażenie niejednorodności świata, zagubienia w nim, czy skłonność (o ile w ogóle taka neutralność jest możliwa) do pewnej obojętności wobec niego.

Jednym z istotnych komponentów tego świata są masowe media (głównie elektroniczne), którym z jednej strony przypisuje się zdolność kreowania „światowej wioski" (owej *global village* M. McLuhana), z drugiej zaś traktuje się je jako źródło informacyjnego chaosu skutkującego definiowaniem kultury w kategoriach „wielkiego przemialu" (E. Fromm). Niezależnie od pozytywnego, negatywnego czy ambiwalentnego stosunku do mediów niekwestionowana jest ich rola w kulturze i życiu społecznym, a także fakt, iż działanie mediów implikuje zainteresowanie tymi teoriami, które ukazują życie społeczne i egzystencję jednostki w kategoriach procesów komunikacyjnych.

Jedną ze znaczących koncepcji tłumaczących istotę życia społecznego jest, bez wątpienia, symboliczny interakcjonizm. Nie przeceniając znaczenia tej interpretacji, zwłaszcza wobec choćby postmodernistycznych wątpliwości co do jednoznaczności świata i prawomocności opisów i reguł go tłumaczących, pragniemy zwrócić uwagę na ważność pewnych jej założeń i zaakcentować jego

szczególne, nieprzypadkowe miejsce w kontekstach nauki i filozofii XX wieku - wieku masowej komunikacji i nie znanego dotąd zasięgu i znaczenia procesów komunikacyjnych.

Procesy komunikacyjne są podstawą szeroko rozumianej organizacji życia społecznego, są także podstawą kształtowania się człowieka. Życie w społeczeństwie jest byciem w kulturze pojmowanej jako zestaw znaczeń. Zarówno kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, jak i zdolność dekodowania kultury zależy od wielu czynników. Nie do przecenienia jest rola wychowania (które – co na marginesie warto zauważyć – już John Dewey określał mianem komunikacji) oraz znajomość istoty masowych mediów, których działanie poddawane było i jest różnie sprofilowanym analizom krytycznym ujmującym wybrane aspekty procesów komunikacyjnych i konteksty, w jakich one przebiegają.

W ramach tych zróżnicowanych w szczegółach podejść teoretycznych wyodrębnić można cztery główne ujęcia, ukazujące istotę związków mediów z życiem społecznym (za: Melosik, 1995, s. 161 i nast.). Pierwsza wersja (dziś jak się wydaje nie do obrony) traktuje media jak lustro, w którym bez żadnych zniekształceń przegląda się rzeczywistość. Wersja druga – ukazuje media jako preferujące wybraną, dogodną dla elit politycznych i ekonomicznych koncepcję świata. Trzecia wersja widzi w mediach szansę na wyzwolenie, postrzega je jako źródło emancypacji, szansę dla wielokulturowości, a więc zniesienia budowanego na relacjach wertykalnych *status quo*. Czwarte podejście do rozumienia mediów łączy je z takimi pojęciami, jak **hiperrzeczywistość i kultura upozorowana**, co oznacza, że przypisuje się im wytwarzanie znaczeń. Wydaje się, że na polskim gruncie w grę wchodzą, przede wszystkim, dwa z prezentowanych podejść: drugie i czwarte. Różnica między nimi polega na tym, gdyby użyć tu za Z.Melosikiem (1995, s. 154) metafory mapy, że wersja druga proponuje „zdeformowaną mapę" jakiegoś obszaru, zaś czwarta to tylko „mapa bez terytorium"; w obu przypadkach chodzi o narzucenie kreowanych przez media jakości.

Ukazanie realności określonego profilu związków mediów i społeczeństwa nie wyczerpuje sprawy, pod znakiem zapytania pozostaje także stosunek do mediów – czy w grę wchodzić będzie opór wobec nich, czy wykorzystanie ich dla oporu, czy też nihilistyczne odniesienie się do nich. Określenie tej relacji jest bardzo trudne, zwłaszcza jeśli przywołamy tezę M. McLuhana, głoszącą, że samo **medium jest już przekazem**, jest językiem, w który jesteśmy pochwyceni, same zaś media (jak i cała technika) są, co podkreślał H. Innis, przedłużeniami, ekstensjami człowieka (patrz: Rotkiewicz, 1983, s. 65).

Jaki zatem ma być stosunek do mediów, określony z szeroko rozumianej perspektywy edukacyjnej? Czy można żądać jednoznacznych odpowiedzi, stanowczych rozstrzygnięć? Nie wydaje się, aby współczesna pedagogika polska była w lepszej sytuacji niż socjologia, o której M. Kempny (1994, s. 106) pisze, że jest spóźniona w swych reakcjach na zmianę, nieczuła na wyzwania wywodzące się z *wszechobecnej zmiany kulturowej*, a wydawałoby się najbardziej stymulowana, gdy chodzi o przeobrażenia istotą życia społecznego i kulturą *amerykań-*

ska socjologia kulturowa pozostaje przy starym tradycyjno-funkcjonalnym modelu społeczeństwa i kultury. Pedagogice polskiej nie można, w naszej ocenie, zarzucić braku wrażliwości. Trudności pojawiają się, jak się wydaje, na drodze prowadzącej od poprawnie dokonanej diagnozy sytuacji do rozwiązań praktycznych.

II

Działanie masowych mediów od wielu lat jest przedmiotem szczegółowych i wieloaspektowych analiz ukazujących zarówno ich konstruktywną, jak i destruktywną rolę w życiu społecznym, kulturze, edukacji. Nie roszcząc sobie pretensji do ukazania zasadniczych tendencji porządkujących te analizy, przywołamy jedynie kilka wątków tematycznych, aby na zasadzie skromnej egzemplifikacji problemu ukazać różne warstwy interpretacyjne związków mediów z szeroko rozumianą problematyką edukacyjną. Ograniczymy się jednocześnie do zagadnień wyzwalających pewien niepokój społeczny.

Wychowanie w nieodparty sposób wiąże się z perspektywą wartości, samoświadomością podmiotu – nasuwa się zatem pytanie, na ile w mediach znaleźć można wsparcie dla autoanalizy, rozwoju refleksyjnego „ja"? Współczesny film (większość filmów emitowanych w telewizji), także część prasy to media nie zainteresowane refleksją dotyczącą bohaterów przekazu, analizą ich stanów emocjonalnych (nie mówiąc o wątku respektowanego systemu wartości, czy nawet racjonalnej analizy podejmowanych decyzji w kontekście ich skutków), ale skupione na akcji, wydarzeniach, „dzianiu się". Można powiedzieć, że bohaterowie tych przesłań nie mają czasu na refleksję. W odbiorze widza, czytelnika, zwłaszcza młodego, niewyrobionego (a na takiego się liczy) ważne jest tylko działanie, intensywność przeżycia, szybkość zmian, multiplikacja sytuacji bez zaplecza wartości moralnych. Proponuje się pozorną autonomię, rzekomą wolność bez myślenia o odpowiedzialności. W świecie mediów wszystko – czyjaś bezsensowna śmierć, czyjeś cierpienie wynikające ze szczególnej ciekawości doświadczenia stanów i rzeczy ekstremalnych, dających się lokować na granicy człowieczeństwa, czy w obrębie patologii - może być uznane za emanację wolności.

Podejmując problematykę wolności i jej delimitacji na płaszczyźnie filozoficznej, J. Lipiec w pracy poświęconej wolności i autonomii człowieka zwraca uwagę na podmiotowe wizje sensu i ideału wolności, do których porównywana jest wolność faktyczna człowieka. Wyobrażenia te powstają – jak zauważa Lipiec (1977, s. 120) – *na podstawie osobistych doświadczeń* lub *dominujących w danej kulturze pojęć i wartości*. Świadomość wolności jest więc wytworem rozpoznania przez podmiot swej sytuacji wobec świata „w ogóle", bądź też pewnych jego dziedzin intencjonalnie przedstawionych. Rozpoznanie to może być prawdziwe lub fałszywe i (co łatwo antycypować) trudniejsze w sensie konstrukcji czy dokonania, gdy mamy do czynienia z człowiekiem *pochwyconym w spektakl* (S. Aronowitz).

Media „podpowiadają" płaszczyznę i metody działania, traktując przy tym odbiorcę niekonsekwentnie – raz jako przedmiot swego oddziaływania (manipulacji), to znów, gdy bronią się przed krytyką, jako byt autonomiczny, który może dokonywać wyborów i nie angażować się w ich odbiór. Tłumacząc to na drodze odwołania się do Hessenowskiej interpretacji człowieka i jego rozwoju moralnego, wychodzi się od anomii; pominięta zostaje warstwa społeczna i heteronomia, pomija się też problematykę aksjologiczną – pojawia się zaś roszczenie do wolności, która w istocie nie jest wolnością, lecz samowolą. Poruszamy się zatem na tym samym obszarze, choć jest on różnie definiowany.

Media mówią o wolności, być może jednak aż nadto jest prawdy w słowach H. Marcusego (1991, s. 25), gdy stwierdza, że jest to *wolny wybór pomiędzy znakami firmowymi i gadżetami*, a rzecz cała dzieje się w *cywilizacji gadżetu*. Trudno nie zauważyć, że mamy do czynienia z ingerencją *sterników świadomości* (Ch. Reich) w prywatności podmiotu. Zapewne w całym funkcjonowaniu mediów dostrzec można jakiś ślad dialektyki pana i niewolnika. Nadawca składa ofertę kształtując preferencje odbiorcy (dzieje się tak od momentu pierwszych kontaktów dziecka z mediami – przypomnijmy tu takie pojęcie, jak *telewizyjne pokolenie* czy *telewizyjne dzieci*), zaś zależny od mediów odbiorca określa swe wobec nich oczekiwania. Tak manifestująca się autonomia (?) odbiorcy wiedzie wyraźnie ku swoistej *folkloryzacji* kultury, ku jej jednowymiarowości, w której nawet alienacja artysty (przywołajmy raz jeszcze Marcusego) jest towarem.

Młodość ze swej istoty jest okresem kryzysu tożsamości, poszukiwania własnego stylu życia, z młodością wiąże się skłonność do identyfikacji. Odpowiedzi na podstawowe pytania szuka się wówczas w realności najbliższego środowiska społecznego, ale także w mediach, które ukazują szczególny cel życiowego wysiłku wprowadzając w świat *liturgii przedmiotów* (J.Baudrillard).

Ukształtowanie konsumenta to cel masowych mediów. Reklama wyrasta z analizy osobowości konsumenta, odwołuje się do jego marzeń, proponuje mu kupno pożądanych, a nie posiadanych przez niego właściwości i wymiarów egzystencji – mówi o wolności i bezproblemowości życia. Jako część środowiska rzutuje na kształt praktyki społecznej i światopogląd jednostki, która, kupując produkt, kupuje sobie tożsamość i bezpieczeństwo. Stąd już o krok od Frommowskiej *osobowości merkantylnej* i jej dewizy *Jestem tym, co mam i konsumuję* (Fromm, 1989, s. 116). Warto zauważyć, że stosunek tak do przedmiotów, jak i do samej informacji ma podobny charakter – akcentowany jest wątek nowości. Zarówno przedmioty, jak i informacje są źródłem krótkotrwałej podniety: preferuje się zmienność, w grę wchodzi eskalacja podniet skutkująca intensywnością przeżycia. Istota tych relacji daje się rozpoznać także na płaszczyźnie społecznych odniesień człowieka, które znamionuje powierzchowność, tymczasowość, swoiste niezobowiązanie (Z. Bauman), co można zapewne wiązać z preferencją wartości instrumentalnych, a zepchnięciem na dalszy plan moralnych. (Być może należałoby tu mówić o pragmatyzacji świadomości?).

Dotychczasowa wyłączność słowa mówionego i pisanego w edukacji oznaczała, według niektórych autorów (N. Postman), płaszczyznę łączenia interesów

indywiduum i grupy. Media elektroniczne, stwarzając szeroką płaszczyznę kontaktu, otwierają nowe perspektywy, w których relacja z innymi nie ma dotychczasowej głębi. W przekonaniu M. McLuhana (a nie jest on w tym poglądzie odosobniony) wejście druku na szerokie obszary życia społecznego skutkowało rozległymi i głębokimi zmianami na terenie edukacji. Doskonałym przykładem jest zawłaszczenie przez druk w okresie renesansu dyskusji będących istotą życia intelektualnego ówczesnych szkół i uniwersytetów. Tym samym książka („zimne" – *cool* – medium symbolizujące linearność myślenia) zyskało wymiar czynnika kształtującego i upowszechniającego obraz świata, wzrosło znaczenie metod wizualnych w nauczaniu, podjęte zostały próby ujednolicenia edukacji, a jednocześnie wzrosło znaczenie indywidualizmu, któremu sprzyjał kontakt ze słowem drukowanym. Książka stała się wrotami do prawdziwego świata, upowszechniając wiedzę, naukę, akcentując znaczenie rozumu i na tej pozycji utrzymała się niemal do dzisiaj.

Nie trzeba sięgać do McLuhana, żeby stwierdzić, że dominacja obrazu, to symultaniczność przekazu i ograniczenie roli słowa pisanego, w tym i literatury, jako inspiracji do namysłu nad tym, kim się jest i jak wygląda społeczny i kulturowy kontekst życia. Nie do obrony jest dziś rola literatury doskonale widoczna choćby na przykładzie „pokolenia Kolumbów", które znalazło swe miejsce w literaturze, a które, jak zauważył T. Konwicki, wcześniej właśnie przez literaturę zostało uformowane.

Kontakt z książką to głębia przesłań, ale także i techniczna sprawność czytania tekstu. Trening polegający na poddaniu się oddziaływaniom elektronicznych mediów utrudnia skoncentrowanie uwagi na tekście, co komplikuje sam proces czytania i powoduje trudności dotyczące analizy treści. Oznacza to problemy związane z rozumieniem tekstu, a także obecność wtórnego analfabetyzmu wynikającego z powierzchownego kontaktu ze słowem pisanym i braku „zasiedzenia się" w kulturze książki.

Działanie mediów to błyskawiczne przywoływanie znaczeń, a jednocześnie pustka semantyczna haseł i *wymazywanie znaczeń* (J. Baudrillard), nadużycia w operowaniu symbolami polegające na lokowaniu ich w różnych, dość przypadkowych kontekstach, ich nadmiernej frekwencji. Dewaluacja znaczeń wiąże się z częstym zatarciem granicy między *sacrum* i *profanum*. W grę wchodzi wszechobecność obrazu, ale i słowo odzierane ze znaczeń; przypomina się tu gorzka refleksja A. Bretona, który w *Sytuacji surrealizmu między dwiema wojnami* (1976, s. 216) pisał o *werbalnym koszmarze XX wieku*, o *sprostytuowaniu mowy*, która przestała być *miarą prawdy*. Warto zauważyć, że skutki ograniczenia bogactwa słowa (obraz mówi sam za siebie) i odarcie go ze znaczeń nie dają się zamknąć w teoretycznych kontekstach analiz literackich, czy pozornie odległych od realiów życia koncepcjach kultury, mają bowiem wpływ na zdolność podjęcia dialogu i zakres autoanalizy podmiotu.

III

Rozwój mediów wpływa na autorytet nauczyciela, jego rangę społeczną przez fakt, iż modyfikuje rolę nauczyciela jako źródła wiedzy o świecie i instancji tę wiedzę uprawomocniającej. Widać to zarówno wtedy, gdy odwołamy się do samoświadomości samych nauczycieli (żeby przywołać obecność tego wątku refleksji już około 10 lat temu w pamiętnikarstwie nauczycielskim), jak i w pracach naukowych. Niektórzy autorzy ukazują szczególną perspektywę związków nauczyciela z mediami – prognozują jeszcze większy upadek jego autorytetu, postępujące ograniczanie jego roli, czy nawet zanik zawodu. Wiąże się to z przekonaniem o zmniejszającej się roli książki (tego podstawowego narzędzia pracy nauczyciela) w edukacji, powszechnością komputera, uwikłaniem w sieć elektroniczną.

Lokując problematykę autorytetu nauczyciela w szerszych kontekstach, to znaczy wiążąc jego istotę tak, jak każdego autorytetu (co czyni H. Arendt) z ciągłością tradycji, procesem przekazu wartości, które wypływają z dziedzictwa kultury życia społecznego ograniczenie tego autorytetu tłumaczyć można zaburzeniem procesu transmisji kultury. Nieciągłość tego procesu, czy komplikacja tłumaczą problemy współczesnego człowieka „w ogóle", a w kontekście naszych rozważań są przyczynkiem do rozumienia ograniczeń autorytetu nauczyciela, uwydatniając, jak się wydaje, wymiar i złożoność problemu.

Zadanie stawiane przed nauczycielem nie ogranicza się do ukazania mu roli interpretatora mediów zarówno co do ich formy, jak i treści. Sam zanurzony w ich działanie nie może być obiektywnym obserwatorem - stąd stojąca przed nim konieczność uwzględnienia w tym świecie samego siebie, poszerzenie zdolności analizy własnej sytuacji. Jest to bodaj najtrudniejszy aspekt określenia się w kontekstach edukacyjnych, niezależnie od szczegółowego ich ujęcia. Wychodzimy tym samym poza to, co umownie nazwać można płaszczyzną technologii edukacyjnej czy techniki działań, przypominając, że wychowanie jest sytuacją etyczną, w której niebagatelną rolę odgrywa osobowość nauczyciela, jego zdolność do samookreślenia się, poziom autorefleksji. Zapewne sporo racji ma T. Gadacz (1993, s. 107), stwierdzając, że *Kryzys szkoły jest (...) w swym źródle kryzysem osobowym.*

W artykule akcentuję humanistyczny wątek interpretacji związku człowieka z mediami, wykraczający poza wyposażenie nauczyciela w *stricte* techniczny sposób ich rozumienia, klucz otwierający świat mediów. Przypomnijmy, że określany swego czasu jako „prorok ery elektronicznej" M. McLuhan (b.r., s. 206; 1970), mówiąc o profilu powszechnej edukacji przyszłości, akcentował wzrastające znaczenie wykształcenia humanistycznego. *Jakkolwiek może się to wydać paradoksalne* – pisał w *Understanding Media* – *właśnie automatyzacja sprawia, że wykształcenie humanistyczne staje się konieczne i niezbędne.* Perspektywa ta obowiązywałaby, co oczywiste, także w odniesieniu do kształcenia nauczycieli. Być może z większą atencją należałoby dziś traktować kształcenie ogólne. Być może jedną ze szczegółowych opcji wartych przywołania (na zasadzie egzemplifikacji problemu) jest akcentowanie właściwości pedagogiki hermeneutycz-

nej, której J. Gnitecki (1990, s. 22) w pracy *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki* przypisuje zdolność ocalenia tonącego w technokratycznym, zbiurokratyzowanym społeczeństwie, do czego walnie przyczyniają się media, humanistycznego paradygmatu człowieka. Ta nakierowana na sferę wartości pedagogika humanistyczna uzupełniałaby badającą fakty pedagogikę empiryczną i zajmującą się celowymi zadaniami pedagogikę prakseologiczną.

Jeśli współczesnemu nam światu społecznemu, także jego cząstce, jaką jest edukacja przypiszemy tendencje reifikacyjne, gdy chodzi o traktowanie człowieka i procedurę tę poddamy krytyce, to konsekwencją tego sądu powinno być odejście od techniczno-podmiotowego traktowania ludzi. Co uznać można za alternatywę strategii behawiorystycznej, uprzedmiotowienia człowieka, traktowania go, jak maszyny, wyposażenia go jedynie w techniczną sprawność znalezienia się w życiu?

Odpowiedzią jest zazwyczaj przywołanie kategorii podmiotowej w wychowaniu. Jeszcze inaczej, odwołując się do polskiej tradycji pedagogicznej, można by przypomnieć lokowane w poglądach B. Nawroczyńskiego ważne dla edukacji rozróżnienie między człowiekiem, który ma wykształcenie (w sensie pewnej umiejętności poruszania się w kulturze, życiu społecznym), a tym, który jest wykształcony – co oznacza głębszą zmianę – ukształtowanie osobowości. Ten ostatni „skutek" procesu wychowania to człowiek wolny, kierujący się sumieniem, to znaczy wprowadzony w kulturę i odczuwający powinność wartości, to „człowiek z wnętrzem". To ten sam człowiek, który wedle Hessena potrafi powiedzieć „nie", a więc ten, który potrafi zrozumieć konteksty, w jakich żyje i dokonać wyboru zgodnie z własnym systemem wartości, nie zaś tylko pod ujmowaną deterministycznie presją okoliczności życia. Przywołany tu klimat intelektualny uwrażliwia na znaczenie (różnie zresztą rozumianych) odniesień o charakterze transcendentalnym, jakiejś **znaczącej narracji** mającej zdolność, choćby częściowego, porządkowania świata. Rzecz komplikuje się, gdy przywołamy perspektywę ponowoczesności, ujmującą świat – jak mówi Z.Bauman (1992, s.18) – jako *nieredukowalnie i nieodwołalnie pluralistyczny (...) pozbawiony jakiegokolwiek, pionowego lub poziomego, obecnego lub potencjalnego porządku.*

W kontekście świata **małych opowieści** (J.F. Lyotard) pojawia się argumentacja, ukazująca elitarność propozycji edukacyjnej lansującej wybraną wersję **wielkiej opowieści**, utożsamianej z brakiem dowartościowania różnego rodzaju mniejszości i ich uciskiem, panowaniem nad nimi, gwałtem symbolicznym (kulturowym). Pojawia się wówczas pytanie o uprawnienia do takich działań, o ich legitymizację w kontekście dowartościowania lokalnych rozwiązań, czy, jak się to czasem dziś określa, **plemiennych** rozstrzygnięć. Wydaje się, że równie ważne jest pytanie, czy propozycja słusznego **kanonu**, wybranej **narracji**, czy **fabuły** w ogóle może być realizowana, przy czym słowo może powinno być rozumiane nie tylko w kategoriach moralnego osądu, przyzwolenia, lecz jako ocena poziomu realizacji.

1. Czy istnieje to, co wspólne (niezależne od zakresu upowszechnienia), co we współczesnych tekstach można odpoznać pod pojęciem **metanarracji**?

2. Czy to, co wspólne nie ogranicza się do tego, co techniczne, stechnizowane, czy konsumpcyjne, a więc poddawane krytyce, nie nadające się zatem w interesującym nas kontekście do transmisji bądź obrony?

3. Jakie miałyby być źródła „budującej propozycji"? Czy, jak uważają niektórzy autorzy, polityka? Czy może to być polityka, skoro jest stronnicza, złączona z mechanizmami ekonomicznymi, a więc także wątkiem produkcji i konsumpcji? Z drugiej zaś strony, czy ktoś jest w stanie obronić neutralność edukacji, jej absolutną niezależność od polityki? Spójrzmy chociażby na ton wywodów pedagogiki krytycznej, czy zasiedziałe w tradycji traktowanie nauczyciela jako funkcjonariusza społecznego.

Czy punktem wyjścia miałoby być (co znajdziemy u H. Marcusego, E. Fromma) stanowisko elit intelektualnych? Zwłaszcza dziś, gdy mamy do czynienia z dwoma typami zarzutów wysuwanych pod adresem intelektualistów (tzw. Akademii)? Jedna opcja ukazuje uczonych jako zagubionych w rzeczywistości swoistych, żeby użyć określenia M. Mead, emigrantów w czasie, nienadążających za światem w jego ponowoczesnej wersji; druga (też dla nich nieprzychylna) zarzuca im brak stanowczości, zbyt małą; wierność zasadom, posądzając ich o relatywizm moralny i intelektualny (A. Bloom).

Czy może odwołać się należy do orientacji konserwatywnej, rozumiejąc ją szerzej niż tylko stanowisko elit, to znaczy widzieć w niej znacznie powszechniejszy społecznie zwrot ku stabilnym zasadom? Przez konserwatyzm rozumiemy tu (podobnie jak J. Szacki) nie bezkrytyczną apoteozę tradycji i przeszłości, ale przystanie na zmianę, o ile nie zaburzy ona pewnej ciągłości społeczeństwa, to znaczy nie oprotestuje historycznych ciągłości życia społecznego i tego wszystkiego (w tym i instytucji), co trwałość taką gwarantuje. (Dodajmy, że rysem takiego myślenia jest dowartościowanie religii i obyczajowości).

A może czas dziś na postmodernistyczną opowieść o edukacji? Swego czasu J. Ortega y Gasset określił człowieka jako ontologicznego centaura, akcentując współistnienie jego przyrodniczej i kulturowej istoty. Ta dwoistość, choć inaczej sprofilowana da się zauważyć dzisiaj - urodzeni w świecie myśli modernistycznej i mający, jak się wydaje, dla jej różnych wymiarów duży sentyment doznajemy także po części tego, czym jest świat ponowoczesny. Jest to widoczne przede wszystkim w krajach zachodnich, jednakże w Polsce sytuacja się komplikuje, bo poza doznawaniem pewnych aspektów ponowoczesności przeżywamy jeszcze skutki transformacji ustrojowej. Interesujące w tym kontekście wydaje się przywołanie pytań, które N. Postman stawia, analizując sytuację społeczeństwa amerykańskiego. Z końcem XVIII wieku wiąże on pytanie: *Czy naród może sobie pozwolić na największy możliwy stopień swobody politycznej i religijnej bez jednoczesnej utraty poczucia tożsamości i celu?* Ze współczesnością pytanie o to: *Czy naród zachowa historię, oryginalność i człowieczeństwo, jeśli całkowicie odda się we władanie myśli technologicznej?* (Postman, 1995, s. 218). W naszych realiach nie ma dystansu czasowego między tymi pytaniami, oba pytania wydają się dziś w polskim kontekście równie ważne i inspirujące.

Pytanie o edukację, próba obrony pozycji nauczyciela to równocześnie próba obrony szkoły jako instytucji. Zmiana sytuacji nauczyciela, lokowanie źródeł wiedzy poza szkołą, jej krytyka (żeby przywołać choćby wątek deskolaryzacji), wiąże się z pytaniem o społeczny status szkoły. W szczegółach są to pytania o ważność szkoły jako źródła wiedzy, o jej rolę edukacyjną, gdy chodzi o dekodowanie przekazów kultury, o to na ile szkoła reglamentuje informacje, sprawuje nad nimi kontrolę. Są to pytania podstawowe dotyczące jej racji bytu, jeśli się zważy, że jest ona specjalnie wydzieloną częścią środowiska społecznego, intencjonalnie tworzonym środowiskiem wychowawczym.

W wielu propozycjach teoretycznych, także w swym praktycznym wymiarze istota szkoły wiąże się z procesem wprowadzenia młodego pokolenia w świat, upraszczaniem obrazu świata. W tych kontekstach krytykuje się ideacyjność działań ucznia w szkole i fakt, iż szkola symuluje rzeczywistość, zamiast sama być rzeczywistością, realnym życiem. Ten sposób myślenia, kojarzący się bez trudu z nazwiskami myślicieli tej miary, co F. Znaniecki czy J. Dewey, w szczególny sposób wygląda na tle przekonań, iż dzisiaj sama rzeczywistość jest symulacją, że nie ma oryginału i kopii, są jedynie same repliki.

Mimo to, być może jedynie działanie szkoły, tej nieustannie poddawanej społecznej krytyce instytucji, jest gwarancją mniejszego uwikłania człowieka w stechnizowany, współtworzony przez media świat. Być może szkoła jest jedną z nielicznych instytucji społecznych, które wierne są myśli o spójności kultury i wartości poszukiwania jakiegoś, choćby względnie, nadrzędnego sensu. Nie wydaje się przy tym, że uznaną narracją miałaby być konsumpcja. Tradycja humanistyczna podpowiada kategorię **być**. Napotykamy tradycyjnie lokowany w kontekstach edukacyjnych, filozofii wychowania problem interpretacji człowieka, znane choćby z rozważań J.J. Rousseau odróżnienie wychowania człowieka i wychowania obywatela, do którego dziś, gdy mówi się o osobowości merkantylnej, dołączyć można, choć z uzasadnionym powściągiem, wychowanie konsumenta. Konsument nie jest jednak celem, lecz jakością **zastaną** wykreowaną poza szkołą, z którą, jak się wydaje, szkola powinna **coś zrobić**, jeśli człowiek miałby być kimś więcej niż tylko **anomijnym klientem**.

Upatrując w edukacji remedium, należy zapytać o uprawnienia do wprowadzenia, użyjmy tu słów Marcusego, **wychowawczej dyktatury**. Druga kwestia dotyczyłaby przybliżonej choćby jej zawartości. Trzecią stanowi pytanie o przewidywaną skuteczność jej realizacji.

Punktem wyjścia musi być ogniskowanie uwagi na szeroko rozumianym technicznym aspekcie działania, to znaczy materialnym substracie mediów, oraz ich sformalizowanym języku, charakterze i możliwościach. Drugi aspekt analizy działania mediów (niewątpliwie bardziej istotny z punktu widzenia pedagogiki) powinien uwzględniać ich ujęcie kontekstualne, to znaczy ich relacje z wieloma dziedzinami życia i różne płaszczyzny ich funkcjonowania (aspekt psychologiczny, społeczny, kulturowy). Trzecia kwestia to analiza działania samej szkoły, której nowoczesność (a może realizm) powinien polegać nie tylko na wprowadzeniu na swój teren mediów, ale i na zdolności do bycia

krytyczną wobec siebie, przyzwalającą na określenie nowego stosunku między uczniem i nauczycielem. Nie chodzi przy tym jedynie o krytykę instytucji, lecz i zdolność samego nauczyciela do dokonania diagnozy współtworzonej przez niego sytuacji. Może to oznaczać tworzenie wspólnej przestrzeni komunikacyjnej dzięki uniknięciu błędów, które Joanna Rutkowiak (1983, s. 335) określiła kiedyś jako nauczanie **wbrew światu, obok świata i przeciw światu**.

Jednym z aspektów zmian w edukacji, jedną z linii obrony jest najczęściej zainteresowanie techniką, korzystanie z mediów elektronicznych traktowanych jako nowa i konieczna technologia. Podejście to, na co zwracało uwagę już wiele lat wcześniej wielu autorów nie rozwiązuje nabrzmiałego problemu. Ten sposób gwarantuje jedynie znalezienie się w nowym środowisku, czy może nie znalezienie się poza jego obrębem – a nie iść w parze ze zrozumieniem jego istoty, rozlicznych implikacji społecznych, w tym i edukacyjnych. To, co w intencji nauczyciela miałoby budować, czy podtrzymywać żywotność jego związków z wychowankiem w praktyce może skutkować podsycaniem bezosobowości kontaktów. Przypomnijmy znany rys interpretacji społecznego funkcjonowania techniki, według którego antropomorfizacja maszyny (komputer jest wszak maszyną) przekłada się w perspektywie na ujmowanie człowieka w kategoriach maszyny. Dla ukazania wybranego aspektu przedkładania tego, co jest artefaktem (co przedmiotowe, techniczne) nad realność osobistych (osobowych?) kontaktów przywołujemy, obecny w pracy Z. Melosika, spektakularny, w naszej ocenie, przykład Internetu. *Internet* – pisze analizując źródła amerykańskie Melosik (1995, s. 164) – *pozwala na komunikację z ludźmi, których nie znamy, komputerowe dyskusje i komputerowe „romanse", angażując zwykłych ludzi, którzy potrzebują „elektronicznej bratniej duszy do kontaktów", człowieka, przed którym „można otworzyć serce", a którego „się nigdy nie spotyka"*. Jak widać, bezpośredni kontakt, stosunki międzyludzkie zostają zastąpione przez styczności pośrednie, co powoduje określony wpływ na emocjonalną sferę kontaktu, w perspektywie zaś na konstrukcję życia społecznego rozumianą w kategoriach ontologicznych.

Życie społeczne to konsensus i różnorodność stanowisk zarazem. W świetle ustaleń współczesnej psychologii nie do przecenienia jest wartość dysonansu poznawczego; ideą różnorodności „żywi się", jak wiadomo, współczesna myśl pedagogiczna. To dowartościowanie różnorodności powinno jednak być, jak się wydaje, zrównoważone pewną spójnością propozycji edukacyjnej. Świat bowiem, choć zróżnicowany, jest jedynym światem dostępnym nam w doświadczeniu. Edukacja powinna, co dziś wydaje się oczywiste, zrezygnować z jednej jego „słusznej" interpretacji, ukazać różnorodność podejść do wielu problemów, krzyżowanie się, nakładanie, czy wykluczanie znaczeń. Tym, co należy silnie akcentować, jest uwrażliwienie na niekonieczność różnego typu rozwiązań. Stanowisko takie sprzyja myśleniu krytycznemu, a także dystansowaniu się wobec narzucanych racji, tym samym edukacja musiałaby sprzyjać odpoznawaniu, ustanawianiu sensu, antycypacji skutków działania, musiałaby wprowadzać w świat odpowiedzialności. Uczeń powinien być zapoznany ze społecznymi wzorami interpretacji, tradycją kulturową i standardami, jakie funk-

cjonują w życiu społecznym, powinien także być wspierany w ważnym dla niego procesie „przeinterpretowania" tej propozycji (np. Tillmann, 1996, s. 233). Jest to warunek określenia własnej tożsamości, być może także podstawowy warunek traktowania w przyszłości mediów jako realnie przyczyniających się do emancypacji podmiotu i demokratyzacji społeczeństwa. Ze względu na rangę kultury w tym procesie można by zasugerować swoistą ekologię – **ekologię kulturową**, szerzej jednak rozumianą niż tylko obrona środowiska kulturalnego w jego materialnym wymiarze. Czy jednak warto angażować się w ochronę tego, co ginie przesłaniane działaniem mediów upowszechniających na dużą skalę kulturę masową? Zacytujmy A. Kłoskowską (1984, s. 61), która pyta: *Jeśli ktoś z przekazu ocenionego nisko w opinii powołanych przez społeczeństwo krytyków i przez instytucjonalne kanały oceny czerpie jednak silne przeżycia bardzo dla siebie cenne, jeśli żyje dzięki nim bardzo intensywnie chwilą, jeżeli żyje na miarę swych możliwości i potrzeb, a może także wzniośle, to czy istnieje podstawa, aby ten przekaz traktować jako gorszy od innych? W oderwaniu od konkretnych przykładów* – stwierdza odpowiadając na postawione pytanie Kłoskowska – *odpowiedź jest prosta. Komplikuje się jednak, gdy zestawimy przykład „Trędowatej" i dzieł zaliczanych do wielkiej sztuki.* Ta przywołana na zasadzie egzemplifikacji wypowiedź ukazuje złożoność problemu, inspirując do stawiania następnych pytań, między innymi o to: Czy, a raczej o ile edukacja miałaby być wrażliwa na sygnalizowane tu problemy? Czy istnieją wystarczające argumenty na to przyzwalające? Czy bez pomocy uwrażliwionej na takie problemy szkoły młode pokolenie ma szansę uchwycenia różnicy jakościowej między poszczególnymi ofertami mediów, między kulturą wysoką i niską? Sięgając do poglądów S. Aronowitza L. Witkowski (1993, s. 211) zauważa: *W typowym funkcjonowaniu rodziny i szkoły młodzi ludzie są pozostawieni sami sobie w nabywaniu krytycyzmu wobec kultury masowej, co czyni zadanie to dla nich beznadziejnym.* Jeśli potraktujemy te słowa jako zobowiązującą odpowiedź na stawiane przez nas pytania, staje się oczywiste, że szkoła powinna zmienić swoje oblicze i stać się bardziej wrażliwą na apel współczesności.

* * *

Jak na wyzwania świata mediów miałaby odpowiadać edukacja nauczycielska? Czy w grę powinny wchodzić odrębne przedmioty nauczania? Sygnalizowana tu na różne sposoby rozpiętość i wieloaspektowość relacji media – edukacja skłania, przede wszystkim, do uwzględnienia problematyki mediów w treściach istniejących już przedmiotów nauczania zawierających się w planie studiów. Dobrym przykładem może być odwołanie się do psychologii, socjologii, socjologii edukacji, czy filozofii wychowania. Jeśli jednak zgodzić się np. z Aronowitzem, że programy szkolne powinny oferować uczniom osobny przedmiot, który umownie nazwać można **kulturą**, to, być może, w kształceniu nauczycieli powinien się zawierać jego odpowiednik. Niezależnie od szczegółowego rozstrzygnięcia na uwagę zasługuje stwarzanie studentom, studentom-nauczycielom okazji do rozwoju krytycznego myślenia, będącego podstawą do określenia siebie w świecie zmiennej informacji i zróżnicowanej oferty kulturowej.

Bibliografia

Bauman Z.: *Socjologia i ponowożytność*. Tlum. H. Kozakiewicz. W: H. Kozakiewicz, J. Mokrzycki, M. Siemek (red.): *Racjonalność współczesności. Między filozofią a socjologią*. PWN, Warszawa 1992.

Breton A.: *Sytuacja surrealizmu między dwiema wojnami*. W: *Surrealizm. Teoria i praktyka literacka. Antologia* (wybór i przekład A.Ważyk). Czytelnik, Warszawa 1976.

Fromm E.: *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*. Klub Otrycki, Warszawa 1989.

Gadacz T.: *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów* (wyboru dokonał i zredagował F. Adamski). Wyd. WAM, Kraków 1993.

Gnitecki J.: *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. REBIS, Poznań 1990.

Kempny M.: *Kultura jako problem teoretyczny dla współczesnej socjologii – o postmodernizmie w teorii społecznej*. W: T. Kostyrko (red.): *Dokąd zmierza współczesna humanistyka?* Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Kłoskowska A.: *Kultura symboliczna poza sferę autoteliczności*. W: *Wizje człowieka i społeczeństwa w badaniach naukowych*. Pod red. S. Nowaka. PWN, Warszawa 1984.

Lipiec J.: *Wolność i podmiotowość człowieka*. FALL, Kraków 1997.

Marcuse H.: *Człowiek jednowymiarowy*. PWN, Warszawa 1991.

McLuhan M.: *Education in the Electronic Age*. Interchange, 1970, nr 4.

McLuhan M.: *Wybór pism*. Wyboru dokonał J. Fuksiewicz, tlum. K. Jakubowicz.

Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. EDYTOR, Toruń-Poznań 1995.

Postmann N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. PiW, Warszawa 1995.

Rotkiewicz H.: *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*. Z.N. im. Ossolińskich, Wroclaw 1983.

Rutkowiak J.: *Wychowawcza rola nauczyciela i jej ograniczenia*. W: *Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*. Pod red. B. Suchodolskiego. Z.N. im. Ossolińskich, Wroclaw 1983.

Tillmann K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*. Tlum. G. Bluszcz, B. Miracki. PWN, Warszawa 1996.

Witkowski L.: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego. EDYTOR, Warszawa 1993.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1998

Ewa E. Muszyńska

SYTUACJA EKSPOZYCJI SPOŁECZNEJ DZIECKA – ŹRÓDŁO LĘKU SZKOLNEGO

Rzeczywistość szkolna to doświadczanie wielu sytuacji, w których dziecko uczestniczy w sposób pośredni lub bezpośredni. Każda z sytuacji ma określony wpływ na dziecko i przekłada się na różne obszary dziecięcej aktywności. Bezpośredni wpływ na złożoność sytuacji szkolnych dziecka mają następujące czynniki:

– Wzrost wymagań edukacyjnych – w sytuacji, gdy obserwuje się zjawisko rozproszonej uwagi dziecka; dużą rolę odgrywa telewizja, która oddziałuje na poznanie tylko poprzez obraz i dźwięk. Obraz utrzymuje w napięciu uwagę dziecka, bez wysiłku z jego strony. Edukacja szkolna wymaga natomiast wysiłku i skupienia.

– Struktura społeczna grupy, w której układ stosunków i zależności między uczniami wynika z ról społecznych dzieci, ich popularności, pozycji i rangi w hierarchii społecznej. Układ ten można scharakteryzować w relacjach międzyosobowych, takich jak:

a) dominacja i podporządkowanie,

b) rywalizacja i współpraca,

c) akceptacja i odrzucenie (Zaborowski, 1997, s. 40).

Na układ wzajemnych stosunków wpływa rywalizacja wymuszona przez eksponowanie dóbr materialnych (prestiżowe rekwizyty dziecka i rodziny).

– Rywalizacja o osiągnięcia szkolne, wymagająca dużej siły emocjonalnej. Odnoszeniu szkolnego sukcesu towarzyszą sytuacje ekspozycji społecznej. Są one realnymi, szkolnymi sytuacjami, które stają przed każdym dzieckiem już od pierwszych dni nauki.

Pytanie badawcze

Charakterystyczne dla życia szkolnego są sytuacje społecznej ekspozycji oraz krytyczna ocena dziecka przez inne osoby. I. Obuchowska (1976, s. 85–89) uważa, że stwarzają one poczucie zagrożenia osobowości i wywołują u dzieci silny stres emocjonalny, dezorganizując zachowania w sferze czynności:

– motorycznych (zachowania manualne),
– werbalnych (jakość, logika, spoistość i jasność wypowiedzi),
– intelektualnych (syntetyzowanie, analizowanie, wnioskowanie).

U wielu jednostek ulegają dezorganizacji przyswojone wcześniej umiejętności i wiadomości. Poczucie zagrożenia społecznego osobowości w sytuacji publicznego występu, powstaje prawdopodobnie w wyniku przewidywania, że swoim zachowaniem wywoła negatywny obraz własnej osoby, a co więcej, spotka się z krytyką i ujemną oceną otoczenia. Zrozumienie mechanizmu powstawania poczucia zagrożenia w takich sytuacjach ułatwia pojęcie „Ja idealnego" oraz jego roli w strukturach emocjonalnych i poznawczych. Rozbieżność między „Ja realnym" i „Ja idealnym" wywołuje lęk i uruchamia mechanizmy obronne.

Antycypacja krytyki i złej oceny ze strony innych zawiera konieczność przyjęcia niekorzystnego obrazu „Ja" i rewizji aktualnej (dobrej) lub pogłębienia negatywnej samooceny. Jest to trudne do zaakceptowania i wywołuje silne napięcie emocjonalne o charakterze lękowym. Antycypacja negatywnej oceny ze strony innych ludzi, obawa przed krytyką i wywołane napięcie emocjonalne związane z publicznym występem oraz pojawiająca się dezorganizacja czynności są tym bardziej prawdopodobne, im mniej stały i pewny jest system wyobrażeń jednostki o sobie, im mniejsza wiara we własne możliwości i życzliwość innych ludzi oraz im wyższe wymagania, co do standardów wykonania, stawia sobie jednostka – twierdzi J. Reykowski (1976, s. 790–794).

Obiektem badań były dzieci nadpobudliwe (N) i nieśmiałe ($N_ś$). W doborze grup dzieci nadpobudliwych (N) i nieśmiałych ($N_ś$) zastosowano metodę niezależnego wyboru dokonywaną przez trzy osoby:
– nauczyciela-wychowawcę,
– nauczyciela uczącego w danej klasie,
– psychologa szkolnego.

Każda z osób wyposażona została w odpowiednie narzędzia, które ujednolicały i uściślały kryteria wyboru dziecka do danej grupy. Wybór każdej z osób był niezależny. W skład grup N i $N_ś$ weszły dzieci, które uzyskały odpowiednio:
– 3 wybory (dziecko zostało wybrane przez: wychowawcę, nauczyciela uczącego w danej klasie i psychologa),
– 2 wybory,
– 1 wybór.

Na podstawie przeprowadzonych kwalifikacji w obu grupach utworzono podgrupy o takiej samej liczbie wyborów. W grupie N powołano następujące podgrupy:
N III – dzieci, które uzyskały 3 wybory,
N II – dzieci, które uzyskały 2 wybory,
N I – dzieci z 1 wyborem.

W grupie dzieci $N_ś$ powstały takie same podgrupy: $N_ś$ III, $N_ś$ II, $N_ś$ I. Aby łatwiej porównywać osiągane wyniki w poszczególnych zadaniach, stworzono równoliczne grupy dzieci.

Problem wpływu społecznej ekspozycji i oceny na zachowanie się dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w młodszym wieku szkolnym określają następujące pytania:

1. Czy sytuacja społecznej ekspozycji ma wpływ na jakość prezentacji wyuczonego wiersza przez uczniów nadpobudliwych i nieśmiałych?

2. Czy sytuacja społecznej ekspozycji i oceny ze strony dorosłych osób wywołuje jednakowe reakcje emocjonalne w grupie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych?

Sposoby badania

Przez wiele lat pracy z dziećmi, obserwowałam ich zachowanie się w różnych sytuacjach szkolnych. Obserwacje te stały się podstawą do sformułowania następującej tezy: Czynnikiem, który ma znaczący wpływ na sposób reagowania dziecka na otaczającą go rzeczywistość, jest jego temperament. Temperament jest aspektem osobowości, na który składa się sposób wyrażania emocji i wrażliwości na stymulację pochodzącą z otoczenia. Uważa się, że jest on jedną z właściwości decydujących o indywidualności człowieka. Nie istnieje jedna, ogólnie przyjęta definicja temperamentu. Przyjmuje się, że jest on uwarunkowany genetycznie, jest stabilny i ujawnia się już we wczesnym dzieciństwie (Buss, Plomin, 1984). Dlatego temperament przyjęłam jako podstawowe kryterium przy formowaniu grup badawczych. Od dominujących cech temperamentu badanych dzieci, nazwałam je dziećmi nadpobudliwymi N i dziećmi nieśmiałymi $N_{ś}$.

Wyróżnione przeze mnie dzieci nadpobudliwe, odpowiadają w pewnym stopniu stylowi reagowania określanemu jako „trudny" w badaniach NYLS[1] (Thomas, Chess, 1986). Wzorce zachowania tej grupy dzieci są trudne do przewidzenia, prezentują zmienny nastrój i poczucie niezadowolenia. Reagują intensywnie na większość stymulacji pochodzących z otoczenia. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że dzieci klasyfikowane jako trudne stanowią grupę ryzyka ze względu na prawdopodobieństwo zaburzenia w zachowaniu. Dzieci nadpobudliwych jest coraz więcej we wszystkich grupach wiekowych. Często określane są przez pedagogów i psychologów jako dzieci trudne. Ich zachowanie sprawia trudności nie tylko nauczycielom, ale wszystkim osobom, które się z nimi stykają. Przeszkadza również im samym.

Odmienną cechą dziecięcej osobowości, którą poddano badaniom, jest syndrom zahamowania (Bates, 1987). Ten styl reagowania odpowiada wymiarowi określanemu w badaniach NYLS jako „dziecko powoli rozgrzewające się" (Reznick, 1989). Najbardziej znane badania nad zahamowaniem zostały przeprowadzone przez zespół kierowany przez J. Kagana (1989, s. 670 i nast.). Stwierdzono, że zahamowanie może być wrodzoną cechą temperamentu, która ujawnia się w niektórych sytuacjach, pozostaje stabilna przez następne lata życia i ma podłoże biologiczne. Dzieci nieśmiałe przejawiają zahamowanie już we wczesnym okresie dzieciństwa widoczne w ich zachowaniu i reakcjach w róż-

nych trudnych sytuacjach. Wykazano również, że pewne wrodzone cechy mogą ulegać modyfikacjom pod wpływem oddziaływań środowiska (Bates, 1987). Takie cechy usposobienia prezentuje grupa dzieci określana przez nauczycieli jako uczniowie nieśmiali.

Od kilku lat rośnie systematycznie liczba dzieci, które można zakwalifikować do wyróżnionych przeze mnie grup. Potwierdzają to spostrzeżenia nauczycieli nauczania początkowego, jak również informacje uzyskane w Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych. Dziecięca nadpobudliwość i nieśmiałość mogą być spowodowane wieloma czynnikami, z których część ma wyraźny związek z procesami poznawczymi, emocjonalnymi i socjalizacyjnymi.

Badaniami objęto 132 uczniów klas młodszych. Stworzone grupy i ich podgrupy umożliwiły kwalifikację większości uczniów, wykazujących zaburzenia procesów emocjonalnych. Zbliżone są również do realnych struktur grupowych istniejących w każdej klasie. Takie cechy temperamentu, jak nadpobudliwość czy nieśmiałość nie występują na ogół w czystej postaci. Tworzą najczęściej złożoną strukturę o niejednorodnym charakterze, dlatego w skład poszczególnych podgrup weszły dzieci o różnym stopniu natężenia nadpobudliwości i nieśmiałości.

Sytuacja badawcza zawierała elementy społecznej ekspozycji dziecka i oceny ze strony autorytatywnych osób dorosłych i rówieśników. Badanie zostało podzielone na części.

I część – przeprowadzona została w formie sprawdzianu pisemnego, a jej celem było ustalenie stopnia opanowania wiersza przez dzieci.

II część – to wygłoszenie wiersza przed pięcioosobową grupą sędziów niezależnych. Byli to nauczyciele uczący w wyższych klasach.

Każda z osób posługiwała się indywidualnym arkuszem obserwacji dotyczącym zewnętrznych objawów reakcji emocjonalnych dziecka, tj. mimiki, ruchów ciała i reakcji wegetatywnych. Recytację wiersza nagrywano na dyktafon. Porównanie poprawności odtworzenia wiersza w obu częściach było podstawą do określenia wpływu stworzonej sytuacji, na poziom wykonania zadania przez dziecko w warunkach społecznej ekspozycji i oceny. W opracowywaniu wyników wykorzystałam metodę opracowaną przez M. Tyszkową (1972), modyfikując sposób obliczania liczby popełnionych przez uczniów błędów.

Wyniki badań

Sytuacja ekspozycji społecznej dziecka a jakość prezentacji wyuczonego wiersza

W sprawdzianie pisemnym w grupie N dwoje dzieci napisalo wiersz bezbłędnie, 23 dzieci popełniło od 1 do 3 błędów, 18 dzieci popełniło od 4 do 6 błędów, a pięcioro od 7 do 9 błędów. Zdecydowanie częściej mylili się w grupie dzieci N chłopcy (średnio 4,6 błędu), niż dziewczynki (średnio 3,1 błędu). Śred-

nia dla grupy N wynosi 3,85 błędu. Błędy polegały na opuszczeniu wyrazów, zniekształcaniu wyrazów i zamianie wyrazów na inne.

Różnica uzyskana z porównania liczby popełnionych błędów w II i I części badania była podstawą do klasyfikacji uzyskanych wyników do trzech kategorii. Wyniki uzyskane przez uczniów nadpobudliwych zawiera tabela 1.

Tabela 1. Sytuacja społecznej ekspozycji a wyniki w nauce dzieci N

Uzyskany wynik	Liczba uczniów
poprawa	21
bez zmian	17
pogorszenie	10
Razem	48

W sytuacji społecznej ekspozycji w grupie N, pogorszenie wyników uzyskało 10 dzieci, co oznacza zdecydowanie negatywny wpływ sytuacji na poziom wykonania zadania. Wyniki identyczne miało 17 dzieci, a zatem sytuacja społecznej ekspozycji nie wywarła negatywnego wpływu na poziom wykonania zadania. Poprawę wyników uzyskało 21 dzieci. Zwraca uwagę fakt, że 18 dzieci należało do podgrupy o trzech wyborach, w której znalazły się dzieci o znacznym stopniu nadpobudliwości.

Pozytywnych przyczyn uzyskanych wyników szukać należy w stworzonej sytuacji badawczej, której korzystny wpływ uwidocznił się w:

- skupieniu uwagi otoczenia na dziecku,
- akceptacji wykonywanego zadania.

Czynniki te wpłynęły mobilizująco na dzieci, które w czasie recytacji stały się obiektem zainteresowania i uwagi otoczenia.

W młodszym wieku szkolnym dzieci nadpobudliwe nie nawiązują bliższych kontaktów koleżeńskich w swojej klasie. Przyczyn tego stanu rzeczy należy dopatrywać się w gwałtowności i zmienności nastrojów dzieci nadpobudliwych, które to cechy nie przysparzają sympatii otoczenia. Publiczna recytacja wiersza pozwoliła zaprezentować siebie z pozytywnej strony i zyskać aprobatę rówieśników. Można zatem wysunąć przypuszczenie, że chęć poprawy obrazu własnej osoby w oczach innych, w niecodziennej sytuacji, wywarła korzystny wpływ na poziom wykonania zadania przez tę grupę dzieci.

Prawdopodobnie system nerwowy dzieci nadpobudliwych wykazuje znacznie większą labilność w wielu sytuacjach i szybciej dostosowuje się do aktualnej sytuacji. Ich ogromna ciekawość i emocjonalne podejście do wielu sytuacji stwarzają potrzebę zmian, dlatego też ekspozycja publiczna, mimo trudności w niej tkwiących, była postrzegana przez dzieci N jako sytuacja pozytywna. Uczniowie nadpobudliwi szybciej dostosowali się do sytuacji i dla wielu z nich zadanie eksperymentalne stało się wyzwaniem. Trudniejszą dla

nich była faza pisemna, kiedy poza poleceniem nie było żadnych dodatkowych bodźców, a osoby obserwujące nie udzielały informacji poza niezbędnymi. Porównano błędy popełnione w recytacji z błędami z pracy pisemnej i obliczono różnicę między nimi określaną jako Wskaźnik Porównania – WP (pogorszenia lub poprawy) wyrażony wzorem: WP=BRU-BRP, tj. suma błędów popełnionych w reprodukcji ustnej pomniejszona o sumę błędów popełnionych w reprodukcji pisemnej. Przeciętnie wskaźnik porównania poziomu wykonania był w tej grupie ujemny, co oznacza poprawę i wynosił WP = - 46.

Uzyskany wskaźnik WP oznacza, że sytuacja społecznej ekspozycji i oceny miała korzystny wpływ na poziom recytacji wiersza w grupie dzieci nadpobudliwych, a znaczna część dzieci z tej grupy poprawiła swoje wyniki w porównaniu z I etapem badania. Obserwowano znaczne różnice indywidualne zmian poprawności reprodukcji w obrębie tej grupy dzieci.

Uzyskane wyniki pozwalają na wysunięcie pewnych konkluzji pedagogicznych, dotyczących dzieci nadpobudliwych. Otóż – ustne formy wypowiedzi są korzystne dla uczniów nadpobudliwych i powinny stać się podstawą przy sprawdzaniu zakresu opanowania przez nich materiału, ustne formy wypowiedzi zawierają następujące korzyści:

- stwarzają możliwość indywidualnego kontaktu ucznia z nauczycielem,
- skupiają uwagę i zainteresowanie otoczenia na dziecku,
- doskonalą umiejętności wypowiadania się,
- uczą pewnych form zachowania się,
- są naturalnym treningiem w zakresie rozwoju emocjonalnego dziecka.

Oczywiście, nie można przeceniać znaczenia wypowiedzi ustnych. Uczniowie nadpobudliwi powinni doskonalić również pisemne formy, gdyż gwałtowność ich usposobienia znajduje odbicie w chaotyczności wypowiedzi, a także rzutuje na stronę graficzną i ortograficzną pracy.

Dla dzieci nieśmiałych sytuacja społecznej ekspozycji była trudnym zadaniem. Wiersz został przez nie dobrze opanowany, w sprawdzianie pisemnym pięcioro dzieci napisało wiersz bezbłędnie, 28 dzieci zrobiło niewiele – bo od 1 do 2 błędów, pozostałe 15 dzieci od 3 do 4 błędów różnych kategorii. Przeciętnie na osobę przypadło 1,95 błędu, tj. znacznie mniej niż w grupie dzieci nadpobudliwych (3,85 błędu). W toku recytacji dzieci z tej grupy wykazywały duże zaangażowanie, niektóre zaś bardzo się denerwowały, co miało wpływ na jakość recytacji i znalazło wyraz w wielkości wskaźników pogorszenia. Wyniki uzyskane w sytuacji ekspozycji społecznej przez dzieci nieśmiałe przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Sytuacja społecznej ekspozycji a wyniki w nauce dzieci N_s

Uzyskane wyniki	Liczba uczniów
poprawa	4
bez zmian	7
pogorszenie	17
Razem	48

W grupie nieśmiałych 37 dzieci pogorszyło swoje wyniki, z czego 25 dzieci pochodziło z podgrupy o trzech wyborach, u 7 uczniów wynik pozostał na tym samym poziomie. Jedynie 4 dzieci poprawiło swoje wyniki przed komisją oceniającą. Przeciętny wskaźnik porównania był w tej grupie dodatni, co oznaczało pogorszenie wyników i wynosił WP=+125. Zaobserwowano również znaczne, indywidualne zróżnicowanie poprawności recytacji w obrębie grupy. U kilkorga dzieci dopiero spostrzeżenie popełnionego błędu powodowało kolejne pomyłki, tak jakby wraz z pierwszym popełnionym błędem rosła obawa przed dezaprobatą czy negatywną oceną.

Sytuacja społecznej ekspozycji miała zdecydowanie negatywny wpływ na poziom wykonania zadania w tej grupie. Dzieci nieśmiałe niekorzystnie reagują na wszystkie sytuacje, które wymagają:

- publicznego występu,
- ograniczenia czasu wykonania.

Obydwa te czynniki dominowały w sytuacji badawczej i wpłynęły negatywnie na jakość recytowanego wiersza. Ta grupa dzieci wypadła znacznie gorzej w sytuacji społecznej ekspozycji niż dzieci nadpobudliwe. Nieśmiali nie znoszą wszelkiej formy ustnych wypowiedzi na forum publicznym. Są wyraźnie onieśmieleni i zażenowani, kiedy stają się obiektem uwagi i zainteresowania otoczenia. Kontakty nauczyciela z dziećmi nieśmiałymi są trudne. Warunkiem powodzenia jest wspólne przekroczenie pewnej bariery niepewności i leku, którą są otoczone. Wiele z nich to dzieci subtelne i wrażliwe. Ta szczególna wrażliwość powoduje, że ich kontakty ze światem zewnętrznym są trudne.

Jak bowiem pogodzić własne opanowanie z gwałtownością reakcji swoich kolegów, potrzebę porządku z zupełnym nieuporządkowaniem? W życiu szkolnym dominuje hałas i pośpiech. Na wszystko jest tak mało czasu, a jego brak wyklucza dłuższe rozmowy. Uczniowie nieśmiali zostawieni sami sobie często odgradzają się od świata zewnętrznego i zamykają się w świecie własnym. To zamknięcie to dobrowolna izolacja, która utrudnia kontakty z rówieśnikami.

Dzieci nieśmiałe zdecydowanie lepiej wypadają we wszelkich pisemnych formach wypowiedzi. One więc powinny dominować w ocenie wiadomości tej grupy. Pisemna forma wypowiedzi:

- daje czas na zebranie myśli,
- umożliwia skupienie,
- pozwala rozplanować pracę,
- kształtuje poczucie staranności i porządku,
- stwarza możliwości logicznego myślenia,
- umożliwia wyciąganie wniosków.

Oczywiście nie należy przeceniać znaczenia wypowiedzi pisemnych. W naszym świecie najważniejszą rolę odgrywają kontakty z drugim człowiekiem, oparte na procesie komunikowania się, a umiejętność prowadzenia rozmowy często decyduje o ich sukcesie.

Uzyskane wyniki pozwalają wysunąć twierdzenie, dzieci nieśmiałe są bardziej podatne na negatywne działanie sytuacji ekspozycji społecznej i oceny ze strony rówieśników oraz dorosłych. Odpowiedź, obok prac pisemnych, jest najczęstszą formą sprawdzania wiedzy ucznia. Nie jest to, niestety, dla dzieci nieśmiałych sytuacja korzystna.

W obydwu grupach zaobserwowano dzieci, które w warunkach społecznej ekspozycji i oceny poprawiły poziom wykonania zadania. Wśród dzieci nadpobudliwych było ich 21, a wśród nieśmiałych tylko 4, łącznie w całej badanej grupie 25 uczniów wykonało zadanie lepiej. Przyczynić się do tego mogły:

– mobilizujący wpływ emocji,

– traktowanie zadania (sytuacji trudnej) jako wyzwania,

– podobieństwo formy reprodukcji ustnej do sposobu pamięciowego opanowania wiersza.

Można przyjąć założenie, że pobudzenie emocjonalne wywołane warunkami społecznej ekspozycji i oceny usprawniło funkcjonowanie dzieci, działając korzystnie na tok przypomnienia i formę wygłaszanego wiersza. Zjawisko to jest znane jako efekt mobilizującego działania stresu (Reykowski, 1976), w którym emocje o średniej sile natężenia są najbardziej korzystne i poprawiają sprawność działania w sytuacji trudnej. Silne emocje obniżają poziom wykonania zadania, co zaobserwowano w większości w grupie dzieci nieśmiałych.

Sytuacja ekspozycji społecznej a reakcje emocjonalne dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych

Reakcje dzieci nieśmiałych i nadpobudliwych w sytuacji społecznej ekspozycji różniły się znacznie. Dzieci nadpobudliwe mimo znacznego pobudzenia emocjonalnego traktowały zadanie jako sprawdzian siebie i swoich możliwości. W przypadku uczniów nieśmiałych dominowało poczucie zagrożenia. Wyniki badań i obserwacje potwierdziły hipotezę o indywidualnym zróżnicowaniu sposobu reakcji na trudności i obrony przed nadmiernym napięciem emocjonalnym wśród dzieci. Zaobserwowano również różnice w sposobie reakcji chłopców i dziewczynek, reagujących bardziej emocjonalnie. Istnienie różnic w emocjach między płciami potwierdzają badania I. Brody i J. Hall (1993), jak również D.Mc Guinnessa (por. Moir, Jessel, 1993).

Różnice w reakcjach dzieci obu grup wynikać mogą z siły reakcji emocjonalnych. Uczniowie nieśmiali przy swojej ogólnej niskiej pobudliwości, sytuację społecznej ekspozycji odbierali jako zagrożenie, dlatego silnie reagowali emocjonalnie. Uczniowie nadpobudliwi, których ogólna pobudliwość emocjonalna jest duża, tę samą sytuację odebrali jako wyzwanie, siła reakcji była więc prawdopodobnie mniejsza. Należy sądzić, że reakcje emocjonalne przebiegały u dzieci nieśmiałych od ogólnego poziomu niskiego do wysokiego, u dzieci nadpobudliwych – z ogólnego wysokiego poziomu na wysoki lub bardzo wysoki. Stąd też prawdopodobnie wynikają różnice w sile reakcji emocjonalnych w obydwu grupach. Można przypuszczać, że u dzieci nieśmiałych następuje

proces uczenia się znoszenia napięcia emocjonalnego lub szybsza reakcja systemu nerwowego i jego większa labilność w warunkach subiektywnie trudnych.

Należy sądzić, że dzieci nadpobudliwe pod naciskiem wymagań sytuacji szkolnych i pozaszkolnych, przyswajają sobie w szerszym zakresie nawyki odpowiedniego reagowania na sytuacje trudne, dlatego uzyskały lepsze wyniki w sytuacji ekspozycji społecznej niż dzieci nieśmiałe.

W sytuacji społecznej ekspozycji wśród dzieci obu grup przy silnym pobudzeniu emocjonalnym zaobserwowano różne poziomy wykonania zadania. Jest to zgodne z koncepcją H. Selyea (1977) o wpływie reakcji emocjonalnych na poziom wykonania zadania i zróżnicowania reakcji jednostki wobec stresu.

Uczniowie nieśmiali reagowali silniejszym pobudzeniem emocjonalnym w sytuacji społecznej ekspozycji, a powstałe błędy i pomyłki są postrzegane przez samo dziecko, powiększały siłę emocji i czyniły sytuację subiektywnie trudniejszą. Taką reakcję obserwowano w przypadku kilkorga dzieci, u których pierwszy błąd powodował liczne błędy następne. Nieśmiali należą do grupy wrażliwych i nieodpornych na trudności tkwiące w sytuacji ekspozycji społecznej. One w warunkach szkolnych muszą znosić napięcie większe, niż uczniowie nadpobudliwi, którzy są mniej wrażliwi na ten rodzaj trudności.

Zgodnie z ogólnymi założeniami i teoriami przedstawionymi w literaturze, dojrzałość jest umiejętnością znoszenia napięcia w różnych sytuacjach. Okres dzieciństwa, przypadający na czas szkoły, to etap kształtowania, rozwoju i wzrostu odporności emocjonalnej na zagrożenia społeczne, zawarte w sytuacji typu oceny, krytyki, obserwacji i porównywania siebie z innymi ludźmi.

Wnioski pedagogiczne

Zdaniem nauczycieli powinno być znalezienie takiej formy sprawdzenia opanowanej przez uczniów wiedzy, aby nie była ona przeszkodą trudną do przebycia. W tym zakresie szkoła może pomóc dzieciom. Poznanie psychiki dziecka i ich „współczynnika inteligencji emocjonalnej", jak pisze D. Goleman (1997), może stworzyć nowe możliwości pracy z uczniami, w tym również z dziećmi nadpobudliwymi i nieśmiałymi.

Obserwacje i przeprowadzone badania stały się podstawą do wysunięcia następujących wniosków pedagogicznych:

1. Sytuacja ekspozycji społecznej jest nieodłączną częścią nie tylko rzeczywistości szkolnej, ale również ludzkiej egzystencji, dlatego nauczyciel powinien być przewodnikiem dziecka nie tylko w obszarze poznania i kontaktów społecznych, lecz również w świecie dziecięcych emocji.

2. Sytuacja ekspozycji społecznej jest częścią kontaktów interpersonalnych człowieka, dlatego też kształtowanie pewnych umiejętności oraz nawyków zachowania i reagowania w tego typu sytuacjach, powinno rozpocząć się jak najwcześniej, aby spotkania z drugim człowiekiem dawały radość i zadowolenie, a nie były źródłem przykrych przeżyć już w okresie dzieciństwa.

3. W każdym spotkaniu z uczniem nauczyciel jest nieustannie w sytuacji zwielokrotnionej ekspozycji społecznej, a prezentowane postawy i zachowania mają znaczną siłę oddziaływania, co czyni nauczyciela odpowiedzialnym za jakość relacji z uczniem.

4. Dziecko chętnie powiela i naśladuje zachowania obserwowane w swoim otoczeniu, dlatego też umiejętność prezentowania określonych postaw i wzorów zachowania powinna być troską zarówno szkoły, jak i najbliższego otoczenia dziecka.

5. Zdobycie pewnego zakresu umiejętności zachowania się w sytuacji ekspozycji społecznej będzie procentowało w postaci określonych wzorów postępowania i doświadczenia w trakcie podejmowania różnych zadań, co umożliwi koncentrację uwagi na zadaniu lub czynności, a nie na sytuacji.

Odporność emocjonalna tworzy się i kształtuje w okresie dzieciństwa. W tym czasie dziecko podlega obowiązkowi szkolnemu i procesowi wychowania, który według M. Bubera (1992) ma charakter dialogiczny i z samej swej natury jest spotkaniem człowieka z człowiekiem. Jednym z istotniejszych spotkań dzieciństwa, to spotkanie z nauczycielem, który przez wiele lat będzie obecny w życiu dziecka. Współuczestnicząca obecność nauczyciela spowoduje, że szkoła będzie bardziej przyjazna, a wielu uczniów pozbędzie się lęku związanego nierozerwalnie z sytuacją ekspozycji społecznej.

Szkolny lęk potrafi tkwić w człowieku nawet wiele lat po zakończeniu nauki i pojawiać się nieoczekiwanie z całym bagażem strachu, w przeróżnych, często odległych od sytuacji edukacyjnych zdarzeniach życia dorosłego.

Przypisy

[1] NYLS – New York Longitudinal Study (Nowojorskie Badania Podłużne) – to program badawczy, a jednocześnie jedne z najstarszych badań nad temperamentem, zaprojektowane w celu poznania wczesnych aspektów późniejszych trudności społecznych i emocjonalnych dzieci.

Bibliografia

Bates J.E.: *Temperament in infancy*. W: J.D. Osofsky: *Handbook of infant development*. Wiley, New York 1987.

Brody L.R., Hall J.A.: *Gender and Emotion*. W: M.Lewis, J.Haviland: *Handbook of Emotions*. Guilford Press, New York 1993.

Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. PAX, Warszawa 1992.

Buss A.H., Plomin R.: *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, New York 1984, Erlbaum.

Goleman J.: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.

Kagan J.: *Temperamental contributions to social behavior*. „American Psychologist" 1989, nr 44.

Moir A., Jessel D.: *Płeć mózgu*. PiW, Warszawa 1977.

Obuchowska I.: *Dynamika nerwic*. PWN, Warszawa 1976.

Reykowski J.: *Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka*. W: T. Tomaszewski: *Psychologia*. PWN, Warszawa 1976.

Reykowski J.: *Współzależność mechanizmów emocjonalnych i poznawczych*. W: T. Tomaszewski: *Psychologia*. PWN, Warszawa 1976.

Reznick J.S.: *Perspectives on behavioral inhibition*. University of Chicago Press, Chicago 1989.

Seyle H.: *Stres okiełznany*. PWN, Warszawa 1977.

Thomas A., Chess S.: *The New York Longitudinal Study: From infancy to earl adult life*. W: R.Plomin, J.Dunn: *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*. Erlbaum, New York 1986.

Tyszkowa M.: *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa 1972.

Zaborowski Z.: *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
SPÓŁKA AKCYJNA

polecają książkę:

Roberta Fishera

UCZYMY, JAK SIĘ UCZYĆ

Niewielka objętościowo pozycja składa się z następujących rozdziałów:
- Myślenie w uczeniu się;
- Stawianie pytań;
- Planowanie;
- Dyskutowanie;
- Mapowanie poznawcze;
- Myślenie konwergencyjne;
- Uczenie się we współdziałaniu;
- Trenowanie;
- Przeglądanie;
- Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się.

Na rynku księgarskim pojawiło się w ostatnich latach co najmniej kilkanaście pozycji autorów polskich i obcych, traktujących o możliwościach usprawniania pamięci i uczenia się. Tekst R. Fishera adresowany jest przede wszystkich do nauczycieli, gdyż traktuje o tym, jak mogą uczyć uczenia się w naturalnych warunkach pracy szkoły. Odbiorcami informacji mogą być również kandydaci na nauczycieli oraz wszyscy, którzy mają wokół siebie uczące się dzieci.

Bogumiła Kwiatkowska-Kowal
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI WOBEC EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ A ZADANIA UCZELNI

Nowe wyzwania stawiane szkole i nauczycielowi przez współczesną rzeczywistość (wyzwania cywilizacyjne, ustrojowe, edukacyjne, wyzwania naszej polskiej rzeczywistości) uruchomiły nowe myślenie o nauczycielu i edukacji nauczycielskiej (por. *Źródła inspiracji...*, 1997). Najogólniej można powiedzieć, że nauczyciel musi rozumieć zmieniająca się współczesna rzeczywistość, rozumieć świat i posiąść umiejętność bycia w tym świecie oraz umieć uczyć tego swoich wychowanków.

Tymczasem owa współczesna, złożona rzeczywistość jest nie w pełni rozpoznana. Wymaga wielostronnej diagnozy prowadzonej przez specjalistów różnych dziedzin nauki. Na jej podstawie można by prowadzić bardziej wiarygodne wnioskowanie na temat nowych zadań szkoły i nauczyciela, a co za tym idzie, wnioskowanie pośrednie o zadaniach uczelni kształcącej nauczycieli.

Mimo pewnej niejasności co do zadań, każda uczelnia kształcąca nauczycieli – zgodnie z wiedzą o zawodzie nauczyciela, potrzebami społecznymi, nowymi zadaniami stawianymi przed szkołą itp.– opracowuje własna ofertę edukacyjną, którą stara się doskonalić pod wpływem prowadzonych działań ewaluacyjnych. Szczególnej wagi nabierają oferty edukacyjne kierowane do nauczycieli czynnych zawodowo. Są one bowiem oceniane przez podejmujących studia zaoczne nauczycieli przez pryzmat ich oczekiwań związanych – najczęściej – z trudnościami w pracy pedagogicznej.

Powszechnie uważa się, że rozpoczynający studia nauczyciele mają zapotrzebowanie na określony typ wiedzy – praktycznej, wąsko-metodycznej, rzadziej zaś – teoretycznej, ogólnej. Czy chcą zatem podczas pobytu w uczelni nauczyć się lepiej rozumieć zmieniającą się rzeczywistość, świat i opanować umiejętność uczenia bycia w tym świecie swoich wychowanków, co jako główny cel stawia przed nimi uczelnia?

W nowym myśleniu o nauczycielu i edukacji nauczycielskiej często popełnia się „stary błąd": teoretycy ponad nauczycielem i dla niego – jak stwierdza B. Żechowska (1997) – konstruują „teoretyczne wizje", których nauczyciel, być może, nie rozumie i nie zaakceptuje. Może zaistnieć rozbieżność między zadaniami uczelni kształcącej nauczycieli, które wynikają ze współczesnej rzeczywistości, a oczekiwaniami nauczycieli czy oczekiwaniami kandydatów do zawodu nauczycielskiego wobec uczelni, która przygotowuje ich do zawodu.

Szczególną rangę należałoby przywiązywać do owej rozbieżności w przypadku nauczycieli studiujących. Czy wiemy, czego oczekują studiujący bądź uzupełniający kwalifikacje zawodowe? Kim chcą się stać? Czy bez zewnętrznego przymusu dążą do tego, żeby:

- Stać się twórczymi?
- Dochodzić do własnej tożsamości autonomicznej?
- Umieć „filozoficznie" rozumieć świat, siebie, innych?
- Refleksyjnie pełnić swoją rolę?

„Być może, że nie rozpoznana sfera głęboko własnych nauczycielskich chceń jest świadomie skrywana przed teoretykami i decydentami; być może, że stanowi ona wielkie, permanentne otwarte pytanie" (Żechowska, 1997).

Rozpoznanie oczekiwań nauczycieli-studentów i określenie rozbieżności między ofertą edukacyjną uczelni a oczekiwaniami studiujących pozwoli przewidzieć, między innymi, ewentualne trudności w studiowaniu i ułatwi ich przezwyciężenie. W pewnym sensie może też ułatwić dokonywanie korekt w planach czy programach studiów bądź formach i metodach pracy ze studentami.

Oczekiwania studentów związane ze studiami

Wychodząc z założenia, że uczelnia pedagogiczna kształcąca nauczycieli powinna być wzorem: organizacji studiów, planów i programów edukacji nauczycielskiej, stosunku nauczycieli akademickich do studentów, powinna mądrze łączyć autonomię uczelni (mieszcząc w niej postulaty studiujących nauczycieli) z potrzebami, wynikającymi ze współczesnej rzeczywistości, podjęto w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP stosowne badania.

Aby dowiedzieć się, czy oferta edukacyjna zaproponowana przez WSP ZNP jest odpowiedzią na oczekiwania nauczycieli-studentów, przygotowano ankietę, dzięki której uzyskano opinie od 1006 pierwszych absolwentów studiów licencjackich II° kończących studia w lutym i marcu 1997 roku. Byli to głównie nauczyciele, którzy wcześniej ukończyli dwuletnie Studia Nauczycielskie.

Badani wywodzili się z różnych środowisk – 13,57% pracowało na wsi, 28,11% – w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców, reszta – w mniejszych miejscowościach. Reprezentowali różne regiony kraju. Zdobywali wykształcenie w następujących specjalnościach: pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika

przedszkolna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika kulturoznawcza, pedagogika specjalna.

Ponieważ w badaniach założono, że do programowania zmian w edukacji nauczycielskiej ważne są – obok rozpoznania oczekiwań nauczycieli i stopnia ich spełnienia przez uczelnię – informacje: o sile związku studiujących z zawodem; o stażu pracy w zawodzie nauczycielskim; o samoocenie przygotowania do pracy pedagogicznej; o dalszych aspiracjach edukacyjnych kończących studia licencjackie nauczycieli, zadawano pytania o te właśnie sprawy.

I tak, większość badanych (76,54%) jest dość silnie związana z zawodem: 55,67% badanych nie zmieniłoby i 20,87% – raczej nie zmieniłoby zawodu, gdyby zaistniała taka możliwość. Niemniej jednak, prawie co 10 studiujący raczej zmieniłby zawód (9,94% badanych). Pewność o odejściu od zawodu, w momencie pojawienia się takiej możliwości, wyraziło 8,45% badanych – głównie nauczyciele pracujący w przedszkolach, co przy niepewności ich zatrudnienia w ostatnich latach wydaje się usprawiedliwione.

Wśród studiujących w WSP nauczycieli najmniej (bo tylko 1,98%) miało staż pracy od roku do trzech lat, przeważały osoby – 57,04% badanych – ze stażem pracy 11–20 lat, staż pracy 4–10 lat miało 21,83% badanych, zaś najdłuższy staż – powyżej 20 lat pracy – osiągnęło 18,85% badanych. Można więc powiedzieć, że znacząca część badanych – to nauczyciele ustabilizowani w zawodzie.

Badani (87,25%) wysoko oceniali swoje przygotowanie do pracy pedagogicznej: 22,61 % – jako bardzo dobre i 64,64% – jako dobre. 10,76% nauczycieli wyraziło opinię, że ich przygotowanie do pracy jest wystarczające i tylko 11 osób oceniło je nisko (5 osób – jako słabe i 6 osób – jako niewystarczające).

Można więc przypuszczać, że studia uzupełniające wykształcenie zawodowe przyczyniły się do dobrej samooceny przygotowania badanych do pracy pedagogicznej.

Mimo poczucia dość dobrego przygotowania zawodowego ponad połowa badanych wyraziła gotowość kontynuacji studiów po uzyskaniu licencjatu. W pełni zdecydowanych na podjęcie studiów magisterskich było 30,75% badanych, a 23,02% zadeklarowało, że raczej zamierza kontynuować naukę na studiach magisterskich. Tylko 12,06% kończących studia licencjackie zdecydowało, że studiów magisterskich nie podejmie. Pozostali badani nie potrafili jeszcze określić dalszych zamierzeń edukacyjnych.

Można więc powiedzieć, że pierwsi absolwenci WSP ZNP – to nauczyciele w większości dość silnie związani z zawodem, dość wysoko oceniający swoje przygotowanie do pracy pedagogicznej, gotowi do dalszego podnoszenia kwalifikacji na studiach magisterskich.

Na tej podstawie przeprowadzający badania założyli, że oceny kończących studia będą wiarygodne i mogą być ważną przesłanką do wnioskowania o zmianach w dotychczasowym kształceniu w WSP. Tym bardziej że większość badanych uzyskała już stabilizację zawodową, miała jasność co do dalszych

planów edukacyjnych i byli to nauczyciele, którzy ukończyli wcześniej Studia Nauczycielskie.

Zatem ich oczekiwania związane z pogłębianiem wiedzy w wyższej szkole pedagogicznej wynikały także z doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych studiów, a nie tylko z potrzeb osobistych czy środowiskowych.

Wysokie kwalifikacje kadry nauczającej w WSP ZNP oraz życzliwy stosunek nauczycieli akademickich do studentów to oczekiwania nauczycieli-studentów wobec uczelni, które zostały spełnione w stopniu najwyższym (por. tabela 1).

Tabela 1. Oczekiwania nauczycieli studiujących związane z kadrą nauczającą w uczelni

Kategoria oczekiwań	% badanych oceniających oczekiwania jako spełnione w stopniu					Razem
	bardzo wysokim	wysokim	średnim	raczej niskim	niskim	
1. Wysokie kwalifikacje kadry nauczającej	45,09	43,97	9,92	0,72	0,31	100%
2. Życzliwy stosunek nauczycieli akademickich do studentów	41,43	42,87	15,70	1,14	0,83	100%

Ponad 89% badanych określiło je jako spełnione w stopniu bardzo wysokim i wysokim. Podobnie można uznać oczekiwanie życzliwego stosunku kadry nauczającej do studentów, gdyż ponad 84% badanych stwierdziło, że oczekiwanie to spełniło się w stopniu bardzo wysokim i wysokim.

Jeśli idzie o treści i organizację kształcenia, to oceny oczekiwań studentów są następujące.

Proporcje ogólnych treści kształcenia do treści specjalizacyjnych jako właściwe określiło 50,42% badanych, 42,90% uznało, że jest przerost treści ogólnych nad specjalizacyjnymi, zaś 6,69% respondentów odczuwa przerost treści specjalizacyjnych nad ogólnymi.

Podobnej ocenie poddano proporcje zajęć obligatoryjnych do zajęć fakultatywnych. Jako właściwe oceniło je 63,34% studentów. Za zaniżone na niekorzyść zajęć obligatoryjnych uznało je 10,19%, zaś 26,47% wyraziło pogląd, że zbyt mało mieli zajęć fakultatywnych.

Studenci oczekiwali, że tematyka pracy dyplomowej będzie ściśle powiązana z ich pracą zawodową. W przypadku 69,48% badanych oczekiwanie to spełniło się, natomiast 21,56% badanych dostrzegło zbyt słabe powiązanie tematu i pracy dyplomowej z ich pracą zawodową, a 8,96% stwierdziło całkowity brak tego związku.

Można więc przyjąć, że oczekiwania studentów dotyczące treści i organizacji kształcenia w omawianym zakresie były nieco zróżnicowane, ale w większości uczelnia je wypełniła.

Ciekawe okazały się oceny oczekiwań studentów co do studiów, z którymi wiązali realizację osobistych potrzeb zawodowych i edukacyjnych. Oto przykłady.

Tabela 2. Oczekiwania nauczycieli związane z podjętymi studiami

Kategoria oczekiwań	% badanych oceniających oczekiwania jako spełnione w stopniu					Razem
	bardzo wysokim	wysokim	średnim	raczej niskim	niskim	
1. Poszerzenie zainteresowań pedagogicznych	18,05	53,45	26,06	1,93	0,51	100%
2. Wzbogacenie samowiedzy	15,63	53,81	29,04	1,12	0,41	100%
3. Ułatwienie poznania i zrozumienia wychowanków	18,56	50,61	26,67	3,35	0,81	100%
4. Poczucie wzrostu własnej wartości	16,48	52,19	29,00	1,22	0,92	100%
5. Rozwój postawy twórczej	10,31	52,78	32,68	3,20	1,03	100%
6. Ogólny rozwój intelektualny	10,48	52,42	35,35	1,34	0,41	100%
7. Sprawdzenie siebie jako osoby studiującej	13,82	44,83	33,06	4,50	3,79	100%
8. Uzyskanie umiejętności samodzielnego analizowania i oceniania własnej pracy	9,27	48,17	38,49	3,36	0,71	100%
9. Wyższy prestiż w miejscu pracy	8,42	41,58	41,27	6,37	2,36	100%

Siedem kategorii oczekiwań wymienionych w tabeli 2 zostało ocenione przez większość badanych nauczycieli jako spełnione w stopniu wysokim i bardzo wysokim. W stopniu najwyższym spełnione zostały oczekiwania, które w znacznej mierze pokrywają się z zadaniami uczelni pedagogicznej, a więc:

– poszerzenie zainteresowań pedagogicznych studiujących nauczycieli (w przypadku 71,5% badanych spełnione w stopniu wysokim i bardzo wysokim);

– wzbogacanie samowiedzy nauczyciela (spełnione w stopniu wysokim i bardzo wysokim w ocenie 69,44% badanych);

– ułatwienie poznania i zrozumienia wychowanków (zrealizowane w stopniu wysokim i bardzo wysokim w przypadku 69,17% badanych);

– rozwój postawy twórczej nauczyciela (oczekiwanie zrealizowane w stopniu wysokim i bardzo wysokim – ocena 63,09% badanych);

– ogólny rozwój intelektualny (oczekiwanie spełnione w stopniu wysokim i bardzo wysokim – 62,9% badanych).

Praktyczne wykorzystanie diagnozy oczekiwań studiujących nauczycieli

Przykłady wyników badań nad oczekiwaniami nauczycieli wobec edukacji nauczycielskiej, które przeprowadzone zostały w WSP ZNP, w znacznej mierze potwierdziły, że oferta edukacyjna rozpoczynającej działalność uczelni była raczej trafna, ale można, a nawet trzeba, ją udoskonalać.

Doskonalenie planów, programów i organizacji studiów odbywa się na bieżąco, z uwzględnieniem opinii studentów przekazywanych przez ich przedstawicieli w Senackiej Komisji Programowej i Samorządzie Studenckim. W takim trybie powołuje się nowe fakultety, wprowadza do planów studiów wykłady monograficzne, proseminaria (np. metodologiczne), zmienia limit godzin z niektórych przedmiotów, przesuwa kolejność występowania przedmiotów itp.

Studenci WSP ZNP mają więc wpływ na plany i programy studiów, ale – jak dowiodła diagnoza – oczekują większego wpływu na plany studiów i treści kształcenia.

Dokładna analiza wyników badań (tylko nieznaczna ich część została tu przytoczona) pozwoli na wprowadzenie dalszych zmian w studiach nauczycielskich.

Do pilnych zadań w tym zakresie można zaliczyć: zwiększenie możliwości wyboru seminarium dyplomowego (promotora) przez studentów, powołanie nowych specjalizacji, rozpatrzenie możliwości kształcenia w zakresie dwóch specjalizacji, umożliwienie uzyskania dodatkowych kwalifikacji (np. w zakresie logopedii, pracy korekcyjno-wyrównawczej).

Przeprowadzony sondaż ułatwił również określenie źródeł trudności w studiowaniu. Ich przezwyciężenie ułatwi studentom osiąganie bardziej zadowalających wyników, kończenie studiów w terminie, da większą satysfakcję z uzyskania dyplomu.

Prace diagnostyczne prowadzone w uczelni posłużyły bezpośrednio (i przede wszystkim) doskonaleniu przebiegu procesu edukacyjnego. W przypadku badań, którymi obejmuje się duża zbiorowość studiujących oraz na różnych kierunkach czy specjalizacjach, można by podjąć próbę przeniesienia wniosków do innych uczelni danego typu.

Bibliografia

Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej. Praca zbiorowa pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. WSP ZNP, PTP, Warszawa 1997.

Żechowska B.: *Ewolucja w stawianiu pytań o nauczyciela czasu polskiej transformacji*. W: Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela. Pod red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemca. Wyd. „Żak", Warszawa–Białystok 1997.

Leandra Korczak
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

GODZINY WYCHOWAWCZE WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE – PRÓBA DIAGNOZY

Obserwowany w ostatnich latach rozwój nauki i techniki sprzyja dynamizowaniu gospodarki i stymuluje przemiany społeczne. Wywiera jednak pozytywne i negatywne skutki wychowawcze. Wiele negatywnych zjawisk stwarza zagrożenia w życiu społecznym i wychowaniu jednostki. Pojawiły się więc nowe problemy wychowawcze, które towarzyszą dokonującym się przemianom społecznym i gospodarczym. Podobne problemy obserwowane są w wielu krajach.

Sygnalizowane w *Raporcie Klubu Rzymskiego* (por. Peccei, 1989) zagrożenia świadczą, że bez odpowiedniej edukacji oraz zrozumienia procesów społecznych człowiek nie może sprostać wyzwaniom współczesności. Jednak dzięki aktywnemu uczestnictwu w przemianach, przewidywaniu ich skutków oraz występowaniu nowych sytuacji społecznych i wychowawczych może włączyć się w nurt życia społecznego.

Koniecznością jest więc permanentne uczenie się, poznawanie istoty przemian, podejmowanie nowych działań (por. Botkin, 1982). Niezbędna w tym kontekście staje się kompleksowa reforma oświatowa na wszystkich szczeblach kształcenia, opieki i wychowania.

Dowodzą tego badania prowadzone przez K. Kicińskiego, które ujawniły, że nowa sytuacja polityczna i społeczna w znacznym stopniu osłabiła wpływ propagandy państwa na proces nauczania i wychowania w szkole, ale nie miała istotnego znaczenia na zmianę kształtu samej szkoły jako instytucji. Z badań tych wynika także, że szkoła w opinii badanych nadal jest instytucją konserwatywną, że pracuje w niej ta sama kadra, że władze oświatowe nie zawsze mają wizję działania szkoły w nowej rzeczywistości, są mało przychylne wprowadzaniu innowacji (Kiciński, 1993).

Tocząca się od wielu lat dyskusja na temat reformy systemu oświaty odwołuje się do dorobku polskiej pedagogiki. Konsekwencją tego działania jest próba ponownego odczytania i analizy wielu prac oraz wniosków pedagogów, psychologów i socjologów.

Pobudzona została dyskusja, która w konsekwencji pozwoli ująć problemy wychowania w sposób bardziej współczesny. Zarówno w teorii pedagogicznej, jak i w praktyce wychowawczej należy mieć na względzie kształtowanie twórczej oraz w pełni rozwiniętej osobowości dzieci i młodzieży. W kształtowaniu osobowości jednostki odgrywa rolę wiele czynników, m.in. indywidualne cechy psychiczne, dyspozycje dziedziczne oraz nabyte, system wartości, środowisko rodzinne i lokalne, środki masowego przekazu, a także planowa, konsekwentna działalność wychowawcza uwzględniająca potrzeby i zainteresowania jednostki.

Nowe warunki życia w sposób wyraźny powinny wpływać na kształt funkcjonowania placówek oświatowych i szkoły oraz na jakość ich pracy. Powinny także wyznaczać inną niż dotychczas rolę i miejsce nauczyciela w systemie wychowania.

Mnożą się problemy wychowawcze, czego przykładem jest nasilanie się zjawisk patologii społecznej wśród młodzieży, w tym także najbardziej drastyczne formy przestępczości. Zjawiska te nie są przejawem szczególnych wad młodego pokolenia, ale efektem trudności, z jakimi spotykają się młodzi ludzie. Często nie wiedzą do kogo zwrócić się z własnymi problemami lub kłopotami. Nie zawsze też właściwie realizują swe funkcje wychowawcze instytucje oświatowe, od których ta grupa młodzieży powinna otrzymywać pomoc i wsparcie w rozwiązywaniu i łagodzeniu problemów.

Śledząc przemiany szkoły, można uznać, że coraz częściej staje się ona otwarta nie tylko na problemy uczniów i rodziców, ale także na sprawy społeczności lokalnej.

Jednym z przejawów otwartości szkoły może być próba rozwiązywania problemów, na jakie napotyka młodzież w życiu codziennym.

Współczesna rola szkoły powinna polegać między innymi na tym, że nauczyciel i wychowawca ciągle poszukuje nowych i ciekawych rozwiązań kłopotów swoich uczniów. Podejmuje wspólnie z rodzicami i innymi osobami, prowadzącymi pracę wychowawczą w placówce, trud rozwiązywania spraw uczniów i stara się stwarzać warunki sprzyjające rozwojowi ich osobowości.

Program i sposób realizacji godzin wychowawczych jest fragmentem ogólnych przemian funkcji wychowawczej szkoły. Ta forma wychowawczej działalności szkoły napotyka jednak na wiele trudności i przeszkód.

Odejście od centralnie opracowywanych programów, pluralistyczny charakter naszego życia społecznego, przemiany hierarchii wartości, cenionych zarówno przez rodziców, jak i uczniów – to tylko kilka czynników, które przyczyniają się do zagubienia nauczycieli oraz narastania trudności, jakie sprawia im pełnienie funkcji wychowawczych. Część nauczycieli, zwłaszcza szkół ponadpodstawowych, stara się ominąć ten problem lansując tezę, że szkoła powinna przede wszystkim nauczać, przygotowywać do dalszej drogi kształcenia i pracy zawodowej. Odsuwając zagadnienia wychowania na dalszy plan – nie likwiduje się go jednak. O jego wadze i złożoności świadczy chociażby cykl publikacji na temat wychowania i kryzysowej sytuacji w tej dziedzinie na ła-

mach czasopism pedagogicznych, np. „Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych" i w codziennej prasie.

Przeważająca większość nauczycieli i wychowawców zdaje sobie sprawę z ciążących na nich zadaniach w tym zakresie i chciałaby je rzetelnie oraz efektywnie realizować. Istnieje duże zapotrzebowanie na różnego rodzaju pomoc, propozycje konkretnych rozwiązań, które ułatwiłyby nauczycielom pracę i realizację zadań wychowawczych. Nie chodzi tu, rzecz jasna, o gotowe programy czy formy i metody prowadzenia zajęć, które nauczyciele mogliby przenieść na teren własnej szkoły bez żadnych zmian i modyfikacji. W szkole każdy nauczyciel-wychowawca powinien opracować własny program lekcji wychowawczych, dostosowany do potrzeb i zainteresowań uczniów oraz problemów, nurtujących młodzież i społeczność lokalna.

W swoich rozważaniach pragnę odwołać się do wyników badań przeprowadzonych przez studentów WSP ZNP[1] w Warszawie w szkołach podstawowych i średnich w Warszawie, Siedlcach, Gdańsku, Wrocławiu i Koninie.

Badaniami objęto 13 szkół (7 szkół podstawowych i 6 średnich). Doboru szkół dokonano losowo. Ogółem przebadano 497 uczniów (287 ze szkół podstawowych i 210 ze szkół średnich). Choć badaniami nie objęto wszystkich uczniów szkoły, to *quasi*-losowy dobór klas, jak również liczba zebranych ankiet pozwala na prześledzenie organizowanych przez nauczycieli zajęć w ramach godzin wychowawczych.

Projektując badania, dokonano analizy zaproponowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programu lekcji wychowawczych dla uczniów. Ponadto zapoznano się z planami pracy godzin wychowawczych opracowanymi przez wychowawców klas (wpisy do dziennika zajęć w roku szkolnym 1996/97).

Wykorzystując dane z przeprowadzonych badań, staram się pokazać, w jaki sposób można włączyć młodzież w planowanie tematyki lekcji godzin wychowawczych.

O partnerstwie i współpracy z uczniami w procesie dydaktycznym mówi się ostatnio wiele. Znacznie częściej są to jednak postulaty niż konkretne działania. Dlatego też próba nawiązania do tych idei w codziennej pracy szkoly może okazać się wartościowa, może także stanowić źródło inspiracji i refleksji do podejmowania różnych działań, mających na celu uatrakcyjnienie godzin wychowawczych.

Analiza tematyki lekcji wychowawczych w badanych szkołach miała na celu zbliżenie ich do potrzeb uczniów, zainteresowań i oczekiwań. Wstępne bowiem rozmowy i dyskusje z młodzieżą wskazywały na duże niezadowolenie z tych zajęć.

Ponadto nauczyciele i wychowawcy w trakcie rozmów z prowadzącymi badania zgłosili wiele uwag do programów zajęć i sposobu ich realizacji.

Większość wychowawców badanych klas starała się realizować tematykę godzin wychowawczych zaproponowana przez MEN. Nie były to jednak próby konsekwentnego prowadzenia tego programu, lecz tylko wybranych fragmentów. W swobodnych wywiadach ustalono, że znaczną część lekcji wychowaw-

czych nauczyciele przeznaczali na sprawy często nie mające związku z systematycznie prowadzoną pracą wychowawczą i przyjętym planem pracy.

Wstępne rozpoznanie problemu, rozmowy oraz dyskusje z wychowawcami i dyrektorami szkół na temat lekcji wychowawczych – stały się podstawa do podjęcia działań, które miały na celu rozpoznanie zagadnienia i doskonalenia tych zajęć w badanych szkołach.

Zaproponowano dwa etapy prac:

* Przeprowadzenie wśród uczniów badań ankietowych na temat oceny godzin wychowawczych.

* Przedstawienie wyników badań na posiedzeniu Rady Pedagogicznej i udostępnienie ich wszystkim zainteresowanym wychowawcom. Uznano bowiem, że wychowawcy klas wnikliwie przeanalizują wypowiedzi uczniów i, jeśli zaistnieje taka potrzeba, dokonają zmian w planach godzin wychowawczych, ustosunkują się do propozycji i sugestii programowych MEN, jak i oczekiwań oraz potrzeb uczniów.

Celem pierwszego etapu badań było zebranie opinii uczniów o ich zainteresowaniach oraz tematach zajęć, jakie chcieliby omawiać na godzinach wychowawczych. Pytania dotyczyły zarówno dotychczas poruszanych kwestii, jak również form prowadzenia lekcji przez nauczyciela. Starano się także poznać zdanie młodzieży o potrzebie modyfikacji, o sposobach organizacji i metodach ich prowadzenia.

Jak badani uczniowie ocenili prowadzone w szkołach lekcje wychowawcze?

Z badań wynika, że 57,6% ankietowanych oceniło zajęcia bardzo krytycznie. Uznali je za nudne, źle zorganizowane, a czas pobytu na nich określili jako „stracony". Ich zdaniem, wychowawcy do zajęć byli nieprzygotowani, nie wiedzieli, co mają robić i o czym dyskutować. Często uczniowie twierdzili, że wychowawca klasy w małym stopniu jest zorientowany, jakie nurtują ich problemy lub wręcz pozostaje na nie obojętny.

Blisko połowa (44,7%) respondentów, zarówno uczniów szkół podstawowych, jak i średnich, stwierdziła, że najczęściej na zajęciach sprawdzana jest frekwencja (usprawiedliwianie nieobecności w szkole), uzupełniany jest dziennik, omawiane oceny z poszczególnych przedmiotów. W przekonaniu badanych, wychowawcy interesują się głównie tymi uczniami, którzy wagarują, sprawiają kłopoty wychowawcze, przeszkadzają w prowadzeniu zajęć, mają oceny niedostateczne itp. Pozostałymi uczniami, tak zwanymi w „normie", interesują się sporadycznie. W opinii 34,8% badanych godziny wychowawcze służą przede wszystkim do realizacji programu przedmiotu, którego uczy wychowawca (np. matematyki, polskiego, biologii).

Część respondentów (27,1 %) sygnalizowało, że na zajęciach brak jest dyscypliny, jest głośno, można zajmować się swoimi sprawami, np. odpisywaniem lekcji z innych przedmiotów, uzupełnianiem zeszytów, grą w karty, czytaniem pism młodzieżowych lub rozmową.

Z wypowiedzi (23,6%) wynika także, że poruszane są sprawy czy problemy, które dla młodzieży są mało ważne lub w ogóle jej nie interesują. Zaledwie 19,8% badanych uznało, że zajęcia są ciekawe i chętnie biorą w nich udział. Ilustracją mogą być wypowiedzi uczniów:

„(...) Nie podoba mi się wszystko, nie dyskutujemy. Wychowawca prowadzi długie, monotonne wykłady, w czasie których usypiamy. Wychowawca na godzinie wychowawczej zazwyczaj sprawdza, kto był na wagarach, czy mamy zwolnienia lekarskie itp. Bardzo rzadko omawiane są problemy dotyczące młodzieży, uczniów tej szkoły. Wychowawca wygłasza same zakazy" (uczennica K.J. klasą II ZSE w Warszawie).

„(...) Zajęcia podobają mi się, ale są trochę nudne. Na tych lekcjach chciałbym chodzić na wycieczki, słuchać muzyki, rozmawiać na tematy dotyczące problemów życia codziennego, dyskutować z kolegami. Chciałbym rozmawiać o problemach uczniów, klasy i szkoły" (uczeń A.Z. kl. VIII SP w Gdańsku).

O niezadowoleniu uczniów z prowadzonych zajęć może świadczyć następująca wypowiedź:

„W dotychczasowych zajęciach prowadzonych na godzinie wychowawczej nie podoba mi się to, że ciągle rozmawiamy o tym samym, czyli o sprawach szkoły i klasy. Mało jest zajęć, na których obecna jest Pani pedagog, lekarz, Pani pielęgniarka. Uważam, że większość godzin wychowawczych powinno być poświęconych właśnie na rozmowy z tymi ludźmi" (uczennica Z.B. kl. VII SP w Koninie).

Z przytoczonych wypowiedzi jasno wynikają oczekiwania uczniów:

„Za mało mówi się o nałogach – alkoholu, narkotykach, nikotynie. Mało mówi się też o problemach klasowych, o problemach uczniów, o pomocy innym, np. w nauce. Pomocy ludziom nerwowym" (uczennica G.W. kl. IV ZSE w Warszawie).

„Na godzinach wychowawczych obecnie nie podoba mi się podejście nauczyciela do naszych spraw klasowych oraz zbytnie zajmowanie się naszymi sprawami prywatnymi i wytykanie nam tego, aż do znudzenia. Nie rozmawiamy o możliwości pójścia na studia i nie wiemy, jakie są uczelnie" (uczeń W.B. kl. IV LO w Siedlcach).

„Zbyt dużo czasu zajmuje nam temat bieżący o szkole. Czas przez to upływa, a my nic szczególnego nie dowiadujemy się z tej lekcji. Poruszany temat o antykoncepcji był »bez uczuć«, tzn. czytany z gazet, a nie omawiany wspólnie ze wszystkimi. Każdy powinien zastanawiać się nad tym, co było przeczytane, wspólnie porozmawiać i dojść do samodzielnych wniosków" (uczeń A.K. kl. III LO we Wrocławiu).

Przytoczone wypowiedzi świadczą o skali niezadowolenia badanych z zajęć. Wielość negatywnych wypowiedzi ze zrozumiałych względów budzi niepokój pedagogów i wskazuje na potrzebę wprowadzenia zmian, doskonalenia proponowanej tematyki zajęć. Znacznie ciekawsze i wartościowsze z punktu widzenia pedagogicznego są odpowiedzi uczniów na te pytania ankiety, w których młodzież miała okazję wypowiedzieć się w sposób konstruktywny na temat swoich potrzeb, oczekiwań, pragnień oraz wizji zajęć.

Jakie problemy, zdaniem badanych, powinny być omawiane na godzinach wychowawczych?

Zebrany materiał był zróżnicowany i bogaty. Młodzież odpowiadała na pytania chętnie, wymieniła tematy, które ją interesują, są dla niej ważne. Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że uczniowie odczuwają potrzebę rozpatrywania zagadnień wychowawczych. Chcieliby, aby szkoła stała się miejscem, gdzie mogą dowiedzieć się o nurtujących ich problemach, mieli szansę przedyskutowania spraw ważnych i nie znanych. Realizacja tego jest możliwa przy spełnieniu podstawowego warunku: zajęcia powinny odpowiadać potrzebom uczniów, być dobrze zorganizowane, zaplanowane oraz ciekawie i atrakcyjnie przeprowadzone.

Lista problemów interesujących badanych jest długa. Na pierwszym miejscu uczniowie wymienili, że interesują ich problemy uzależnień (58,9% wypowiedzi), narkomania, alkoholizm, nikotynizm. Niemal tyle samo badanych (56,9%) wymieniło problemy związane ze skutecznym uczeniem się, trudnościami w opanowaniu materiału z poszczególnych przedmiotów (46,7%). Znaczna liczba badanych (38,7%) uznała, że interesuje się AIDS, głównie informacjami o sposobach zapobiegania chorobie. Chciałaby skorzystać z porad psychologa, poznać adresy poradni zajmujących się problemami młodzieży itp.

Na kolejnym miejscu badani wymienili (31,5%) zagadnienia wychowania seksualnego, miłości i partnerstwa, antykoncepcji, jak również kwestie moralne, w tym np. aborcji.

Prawie 1/4 badanych na godzinach wychowawczych chce dowiedzieć się czegoś o szkole, o problemach, które mają inni koledzy, o tym jak rozwiązywane są sprawy uczniów na posiedzeniach Rady Pedagogicznej. Z wypowiedzi uczniów wyraźnie wynika, że nie są oni przez wychowawców informowani o ważnych sprawach dziejących się w szkole. Wypowiedzi świadczą także o tym, że uczniowie nie są obojętni na to, co się dzieje w ich otoczeniu. Pragnęliby mieć większy wpływ na bieżące sprawy szkoły, współdecydować o losach swoich i kolegów.

W licznych wypowiedziach pojawia się problem tolerancji i relacji międzyludzkich (23,6%). Tolerancja jest dla młodzieży sprawą szczególnie ważną, ale często kontrowersyjną. Świadczy o tym zróżnicowanie jej aspektów (np. tolerancja seksualna, etniczna, narodowościowa czy też religijna).

Ważnym dla uczniów tematem, choć wymienianym na dalszym miejscu, jest kwestia wyboru szkoły wyższej i możliwości dalszego kształcenia (21,8%). Na godzinach wychowawczych uczniowie chcą dyskutować z wychowawcą, kolegami i innymi osobami, np. pedagogiem szkolnym, psychologiem, lekarzem. Chcieliby uzyskać pomoc w podejmowaniu trudnych decyzji dotyczących zarówno wyboru szkoły, jak i zawodu.

Badani uczniowie uznali (41,8%), że ważne są dla nich sprawy związane z rodziną, przygotowaniem się do założenia własnej rodziny. Młodzi zgłaszają chęć poznania wzoru „dobrej rodziny" bądź jej pożądanego modelu itp.

Część badanych – 16,6% – (głównie dziewcząt) zainteresowana jest szeroko rozumianą kulturą osobistą, a więc regułami dobrego czy właściwego zachowania się, umiejętnością prezentowania siebie w różnych sytuacjach. Uczniowie wielokrotnie sygnalizują konieczność poznania zasad właściwego zachowania się w kawiarni, restauracji, na spotkaniach koleżeńskich, w domu znajomych, kolegów. Interesują się również zagadnieniami mody i dbałością o wygląd zewnętrzny.

Kolejny blok zagadnień, których potrzebę omawiania i dyskusji z rówieśnikami pod kierunkiem wychowawcy wymienia młodzież, to sprawy społeczno-polityczne – aktualne wydarzenia w kraju i na świecie (38,9%). Problemy te nie tylko żywo interesują uczniów, ale w ten sposób chcieliby mieć wpływ na to, co dzieje się w kraju. Można przypuszczać, że dla wielu wychowawca jest autorytetem i ekspertem w sprawach dla ucznia mało zrozumiałych, np. prace komisji Sejmu i Senatu. Często w swoich wypowiedziach zgłaszali chęć uczestniczenia w profesjonalnie prowadzonych zajęciach z szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej. Wydaje się, iż w szkolach, w których lekcje wychowania obywatelskiego nie są prowadzone, podejmowanie tych kwestii na godzinach wychowawczych wymaga głębszego zastanowienia. Wprawdzie lekcje wychowawcze nie powinny sprowadzać się do komentowania i omawiania aktualnej tematyki politycznej, ale mogą służyć wymianie poglądów, uczeniu się dyskutowania, wyrabianiu własnych poglądów.

Badani (12,7%) stwierdzali, że na godzinach wychowawczych chcą opowiadać rówieśnikom o własnych zainteresowaniach; rozwijać je w szkole i poza nią. Od wychowawcy często oczekują pomocy w uzyskaniu miejsca w Młodzieżowym Domu Kultury, klubie czy też porady, do kogo mogą zwrócić się w tej sprawie.

Ważne dla badanych (19,8%) są sprawy związane z wyborem szkoły, studiów, miejsca pracy. Uczniowie na godzinach wychowawczych pragną uzyskać informacje o możliwości zatrudnienia w sektorze prywatnym i państwowym, nauczyć się wykorzystywania istniejących ofert pracy oraz umiejętności zachowania się w sytuacji konkurencyjnej walki o dobre i atrakcyjne posady, prowadzenia rozmów z pracodawcą, pisania *curriculum vitae* itp.

Z wielu wypowiedzi wynika, że młodzież interesują zagadnienia ochrony zdrowia, w tym problematyka zdrowia psychicznego, zapobiegania nerwicom, sytuacjom stresowym, racjonalnego żywienia (49,8%).

Propozycje tematów godzin wychowawczych wymieniane przez uczniów są bardzo zróżnicowane. Można je sprowadzić do trzech zagadnień:

Pierwsze – problemy szkoły, nauki, wyboru studiów i zawodu, własnej przyszłości.

Drugie – szeroko rozumiane problemy ochrony zdrowia i poradnictwa zdrowotnego.

Trzecie – kwestie współżycia ludzi między sobą, zarówno związki intymne, jak i wzajemne relacje międzyludzkie (tolerancja, pomoc, współpraca itp.).

Analizując zebrane dane, warto zwrócić uwagę na preferowane przez młodzież formy i metody prowadzenia zajęć.

W badaniach interesowała nas opinia uczniów: kto ich zdaniem powinien prowadzić zajęcia na godzinach wychowawczych? Aby ułatwić respondentom zadanie, sporządzono listę problemów, które proponuje się rozważać na zajęciach i proszono, aby zaproponowali osoby, które powinny je poprowadzić. Na liście umieszczono: wychowawcę, pedagoga, psychologa szkolnego, lekarza, księdza-katechetę, rodziców, kolegów, a także pozostawiono możliwość zgłoszenia przez uczniów innych osób.

Jeśli chodzi o uczenie i nauczanie, to najodpowiedniejszą osobą zdaniem uczniów jest wychowawca, w następnej kolejności: psycholog lub pedagog szkolny oraz psycholog zatrudniony w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

Konflikty i sprawy sporne w klasie oraz w szkole młodzież omawiałaby najchętniej z wychowawca, zdecydowanie rzadziej z psychologiem, kolegami, rodzicami i innymi nauczycielami. Przy zagadnieniach samorządności również zdecydowanie wychowawca spostrzegany jest jako osoba najwłaściwsza, choć jego przewaga jest nieco mniejsza.

Informacje o dalszej nauce i możliwościach pracy zawodowej uczniowie chętnie uzyskiwaliby od wychowawcy, psychologa szkolnego oraz psychologa i pedagoga z PPP.

Relacje międzyludzkie, w tym tolerancja, to przede wszystkim domena wychowawcy oraz pedagoga zatrudnionego w PPP. Rzadziej jako partner tych rozmów wymieniany jest psycholog czy kolega.

Problemy uzależnień – według uczniów – leżą przede wszystkim w gestii lekarza i pielęgniarki przy znaczącym współudziale psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkole i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Badani dość często wskazywali na potrzebę poważnego omawiania tych zagadnień oraz szukania pomocy w ich rozwiązywaniu wśród osób zajmujących się tymi sprawami profesjonalnie, np. pracowników MONARU. O miłości i seksie młodzież rozmawiać chce najchętniej z lekarzem, kolegą z klasy, katechetą lub księdzem, rzadziej z psychologiem i rodzicami.

Zagadnieniami zdrowia psychicznego powinni, zdaniem badanych, zajmować się lekarz i pielęgniarka. Osoby te zdecydowanie częściej wymieniane były niż psycholog i pedagog szkolny. Do rzadkości natomiast należały wypowiedzi świadczące o tym, że wychowawca klasy mógłby im pomóc w tym względzie.

Przytoczone dane skłaniają do zastanowienia, kto powinien prowadzić zajęcia na godzinach wychowawczych?

Okazuje się, że wbrew krytycznym opiniom na temat godzin wychowawczych, pozycja wychowawcy jako partnera do rozmów jest najwyższa. Poza problematyką zdrowotną, uzależnieniami i tzw. sferą intymną – wymieniany jest on najczęściej, przewaga więc nad innymi osobami jest bardzo wyraźna. Wynika stad wniosek, że młodzież potrzebuje pomocy wychowawcy i jest skłonna rozmawiać z nim o wielu drążących ją sprawach. Ponieważ wycho-

wawcy nie wychodzą naprzeciw oczekiwaniom młodzieży, nie potrafią lub nie chcą nawiązać z nią bliższego kontaktu, respondenci sygnalizują swe niezadowolenie.

Na podstawie wypowiedzi badanych uczniów można stwierdzić, że w nielicznych przypadkach młodzież oczekuje kontaktów z osobami spoza szkoły. Jeżeli w szkole jest pedagog, psycholog, lekarz i pielęgniarka, to zdecydowana większość zagadnień może być rozpatrywana przez te osoby. Jeśli zaś tych osób nie ma, powinny być zapraszane do rozwiązania dręczących uczniów problemów. Ma to szczególne znaczenie w przypadku problematyki zdrowotnej oraz związanego z nią wychowania seksualnego.

Należy wziąć pod uwagę jeszcze jeden czynnik, który może mieć wpływ na podniesienie efektywności godzin wychowawczych. Zwykle osoba z zewnątrz wpływa na atrakcyjność zajęć, może również przyczynić się do otwarcia się uczniów przy omawianiu zagadnień trudnych, osobistych bądź wstydliwych.

Warto również zwrócić uwagę na rolę, jaką odgrywają koledzy z klasy w rozwiązywaniu problemów. Choć rówieśnicy nie są wymieniani jako najważniejsi partnerzy rozmów, jednak w każdym z wymienionych tematów pojawiają, się jako osoby znaczące. Świadczy to wyraźnie o potrzebie wymiany myśli pomiędzy uczniami.

Przypuszczalnie nie mają oni zbyt wielu sprzyjających okazji, by poznać swoje opinie. Godziny wychowawcze mogą się stać forum, na którym młodzież dyskutuje, wzajemnie się poznaje, kształtuje poglądy. Stworzenie takich możliwości ma walory wychowawcze i z pewnością przyczynia się do lepszej integracji klasy.

Planowanie tematyki zajęć na godzinach wychowawczych

Analiza materiału empirycznego stała się podstawą do przystąpienia do drugiego etapu prac, tzn. do weryfikacji planów i tematyki godzin wychowawczych w badanych szkołach.

Uznano, że powodzenie w realizowaniu godzin wychowawczych zależy od wielu czynników – jednak przede wszystkim od prawidłowo postawionej diagnozy sytuacji wychowawczej klasy. Ponadto warunkiem spełnienia oczekiwań pedagogicznych i społecznych jest planowanie godzin wychowawczych zgodnie z zasadami planowania pracy, na podstawie wnikliwej analizy i oceny działalności szkoły (np. planu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej). Przy projektowaniu tematyki zajęć ważne jest uwzględnienie potrzeb oraz możliwości intelektualnych i rozwojowych uczniów, dostosowanie zadań i tematów do warunków materialnych szkoły i środowiska.

Przygotowany przez wychowawcę plan (lub projekt) pracy powinien być przed realizacją przedstawiony do zaopiniowania uczniom, rodzicom lub przedyskutowany w zespole wychowawców klas równoległych. Można także na początku roku szkolnego plan pracy wywiesić w sali lekcyjnej. Uczniowie wówczas mogliby sformułować uwagi, wprowadzić zmiany, zaproponować tematy-

kę. Plan pracy powinien być elastyczny i otwarty na zmiany problematyki i terminów realizacji.

Planowanie tematów zajęć godzin wychowawczych jest rzeczą trudną. Należy bowiem uwzględniać odmienne potrzeby oraz oczekiwania i zainteresowania uczniów. Nauczyciel-wychowawca musi także poznać środowiska rodzinne swoich uczniów. Przy tworzeniu planów godzin wychowawczych należy pamiętać, że niektóre bloki tematyczne powtarzają się w kolejnych latach, jednak ich treści, środki i formy trzeba stosować odpowiednio do wieku i rozwoju intelektualnego uczniów. Istotnego znaczenia nabiera również prawidłowe sformułowanie celów i zadań. Muszą one korespondować z zadaniami wychowawczymi i planami pracy przyjętymi przez całą szkołę.

Efektywność godzin wychowawczych zależy przede wszystkim od zaangażowania i profesjonalizmu wychowawców, życzliwości dyrekcji szkoły i innych osób w niej zatrudnionych. Właściwie zaplanowana i realizowana tematyka zajęć na godzinach wychowawczych podnosi prestiż szkoły i autorytet wychowawców, ułatwia współpracę z rodzicami, środowiskiem lokalnym i instytucjami oświatowymi, które współdziałają ze szkołą. W kontekście uzyskanych danych nasuwają się następujące pytania: Czy nauczyciel jest przygotowany do prowadzenia tego rodzaju zajęć? Czy możliwe jest pełne przygotowanie nauczycieli do pełnienia tej funkcji? Jaką rolę powinien pełnić nauczyciel-wychowawca?

Wydaje się, że pełne przygotowanie nauczycieli w toku studiów do roli wychowawcy jest niemożliwe. Choćby dlatego, że nauczyciel musi się permanentnie dokształcać, poszerzać wiedzę z przedmiotu, którego uczy, a także doskonalić swoje kompetencje, umiejętności i zdobywać kwalifikacje zawodowe. Nauczyciel planując zajęcia powinien wykorzystywać wiedzę pedagogiczną i psychologiczną oraz nie zapominać o zdrowym rozsądku. Powinien wypracowywać własną „teorię edukacyjną". W toku działalności musi uczynić ucznia uczestniczącym podmiotem wychowania. Działanie nauczyciela wymaga jednak namysłu, rozwagi i przewidywania następstw oddziaływań.

Zadaniem wychowawcy jest także prawidłowe kształtowanie stosunków międzyludzkich, propagowanie w nich postaw tolerancji i wzajemnego poszanowania praw. Rozwijanie zainteresowań i zamiłowań uczniów, podnoszenie ich aspiracji edukacyjnych i życiowych.

Szczególnie korzystnym przykładem planowania i organizowania pracy wychowawczej jest tworzenie konkretnych sytuacji, które uczeń powinien poznać i rozwiązać. Stawianie pytań i wzbudzanie wątpliwości, zabieganie o to, aby uczeń potrafił samodzielnie ocenić sytuację i rozwiązać problem – to bardzo istotne elementy działania wychowawcy. Ogromnie ważne jest zainteresowanie uczniów zgłoszonym problemem, rozbudzenie ich ciekawości, chęci samodzielnego poszukiwania.

Kapitalną metodą pracy i wysoko cenioną przez samych badanych jest dialog. Dobry kontakt ucznia z nauczycielem, umiejętność porozumiewania się

oparta na poszanowaniu drugiej osoby, rozumienie jej problemów i praw, z pewnością przyczynia się do uatrakcyjnienia zajęć.

Innym sposobem prowadzenia lekcji wychowawczych – niezbyt częstym w szkole – jest wychwytywanie śmiesznych cech zjawisk i zdarzeń, przedstawianie sytuacji w zabawny sposób. Anegdota, żart mogą przyczynić się do wytworzenia atmosfery zaufania, życzliwości, a w konsekwencji wzajemnego szacunku.

Zadaniem wychowawcy jest także dostarczanie uczniom wzorów zachowania się w różnych sytuacjach życia codziennego, przygotowanie do samodzielnego podejmowania decyzji, wyzwalania inicjatywy, przestrzegania zasad kultury życia, kształtowanie postaw tolerancji i wzajemnego szacunku.

Lekcje wychowawcze powinny być tak zaplanowane, aby uczniowie mogli odpocząć (np. gry dydaktyczne) po angażującym ich siły psychiczne i fizyczne procesie nauczania-uczenia się. Zmęczenie często powoduje zniechęcenie, apatię, utratę zainteresowania nauką, rodzi lęk, osłabia postawy twórcze. Uczeń powinien więc mieć na nich okazję do odreagowania zmęczenia i znużenia.

Do prawidłowej organizacji godzin wychowawczych niezbędne jest nie tylko dobre przygotowanie nauczyciela, ale także zrozumienie ważności zagadnień rozważanych na tych zajęciach, pomoc dyrekcji szkoły i rodziców oraz stały kontakt wychowawcy z pedagogiem i psychologiem.

Propozycje tematyczne lekcji wychowawczych

Właściwa organizacja i troska o atrakcyjność prowadzonych zajęć na godzinach wychowawczych wymaga od nauczycieli ogromnej inicjatywy i pomysłowości. Inspiracji dla niektórych zajęć dostarcza literatura pedagogiczna, psychologiczna, prace z socjologii, wymiana doświadczeń zawodowych, ukierunkowana pomoc metodyczna, a także własne doświadczenie i wnikliwa obserwacja codziennego życia.

Sugestie i propozycje tematów, jakie poruszane być mogą na lekcjach wychowawczych, wynikają z idei podmiotowości. Rozumieć ją należy jako ukierunkowanie procesu wychowania na jednostkę, aby byla podmiotem oddziaływania.

Z sytuacją taką mamy do czynienia, gdy:

a) jednostka wie, na czym jej zależy, ma dobrze określone cele i wartości,

b) organizuje swoje działania, by cele te osiągnąć

Uczeń zachowuje się podmiotowo, gdy:

a) uświadamia sobie w pełni cele, które pragnie osiągnąć,

b) odczuwa potrzeby otoczenia i właściwie na nie reaguje, będąc przekonanym, że jego postępowanie powodować może zmiany, zgodne z zamierzeniami,

c) orientuje się w otoczeniu, rozumianym zarówno jako otoczenie bliższe (np. środowisko rodzinne i lokalne), jak i dalsze (sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju),

d) posiada umiejętności, ułatwiające osiąganie ważnych celów, np. porozumiewania się i współdziałania.

Lekcje wychowawcze przyczyniać się powinny do rozwijania tych dyspozycji, do rozwijania samoświadomości uczniów, refleksji, zastanawiania się nad tym, co w życiu cenne i dlaczego. Refleksja pomaga w krystalizacji celów życiowych i wartości. Konfrontowanie zaś poglądów i opinii przez rówieśników uatrakcyjnia nauczanie.

Podmiotowe traktowanie ucznia na lekcji zachęca do swobodnego wyrażania własnego zdania. Nauczyciel musi więc respektować indywidualny punkt widzenia wychowanków. Podstawową formą lekcji powinien być dialog pomiędzy uczniami. Rola nauczyciela czy wychowawcy ograniczać się może do przestrzegania reguł dyskusji, podsuwania tematów, pomocy w formułowaniu poglądów i stanowisk oraz podsumowaniu przebiegu dyskusji bez narzucania własnych poglądów i przekonań.

Propozycje tematów określone zostały na podstawie:

1) oczekiwań uczniów, wyrażanych w badaniach oraz w trakcie rozmów,

2) zjawisk społecznych i ekonomicznych, które określają aktualna sytuację młodzieży oraz jej najbliższa przyszłość,

3) kontrowersyjności, spornej natury problemów, nie mających jednego powszechnie aprobowanego rozwiązania

Tematy prezentuję w postaci pytań bądź dylematów, sformułowanych bardzo ogólnie. Można je jednak łatwo przenieść na konkretne sytuacje, bliskie doświadczeniom uczniów.

1. Mieć czy być? Dylemat ten nabiera znaczenia w związku z narastającą orientacją konsumpcyjną w naszym społeczeństwie. Chodzi o określenie stanowiska uczniów wobec dylematu, w jakim stopniu poświęcić należy życie dążeniu do posiadania dóbr materialnych, w jakim orientować je można na inne wartości, związane np. z rozwojem osobowości, bogactwem doświadczeń, relacjami z ludźmi itp.

2. Jak być kobietą i mężczyzną we współczesnym świecie? Role związane z płcią wyraźnie się zacierają, trącą na wyrazistości. Relacje stają się bardziej bezpośrednie, partnerskie.

W związku z tym coraz trudniej określić, jakie znaczenie maja różnice biologiczne, czego obie płcie od siebie oczekują, jakie powinny być ich wzajemne relacje. Młodzież często ma kłopoty z odpowiedzią na te pytania, powstają liczne nieporozumienia i konflikty.

3. Odmienność i tolerancja. Jak pogodzić fakt, iż ludzie różnią się pod wieloma względami, a muszą żyć razem? Czym jest tolerancja i jakie są jej granice? Dlaczego ludzie bywają nietolerancyjni w sposób agresywny?

4. Jednostka a grupa. Dlaczego ludzie, zwłaszcza młodzi, tworzą grupy, pragną do nich należeć? Co grupa daje, dlaczego przynależność do grup jest atrakcyjna?

Dlaczego ludzie ulegają grupie i jej przywódcom (problem sekt o charakterze parareligijnym)? W jakim sensie inni ludzie wzbogacają, w jakim ograniczają?

5. Wolność i jej znaczenie. Na czym polega wolność myśli, słowa, wyznania?

Kiedy wolność jednostki może ograniczać wolność drugiego człowieka? Jakie są granice wolności?

6. Czy warto zmieniać siebie? Pytanie dotyczy potrzeby i możliwości indywidualnego rozwoju. Co powoduje, że ludzie się zmieniają? Jakie znaczenie ma aktywność własna, własna chęć zmieniania siebie? Co warto w sobie zmieniać, czego nie warto i dlaczego? Z czego jesteśmy zadowoleni, a z czego nie? Co możemy w sobie zmienić, a czego nie możemy? Od czego zależy sukces w pracy nad sobą? W jakim kierunku warto się rozwijać, czego uczyć? Jakie znaczenie ma wiedza ogólna, jakie zaś specjalistyczna?

7. Komu wierzymy, komu nie wierzymy. Problem autorytetów: dlaczego występuje kryzys autorytetów, kto ma szansę być autorytetem dla młodzieży, czym się powinien odznaczać? Kogo uznajemy za wiarygodnego, od czego to zależy? Skąd bierze się kult gwiazd, idoli? Jakie potrzeby zaspokajają? Jakie są pozytywne, jakie negatywne aspekty tego zjawiska?

8. Interes własny, interes cudzy. Czy człowiek jest egoista? Jakie znaczenie ma współpraca, współdziałanie? Kiedy jesteśmy skłonni do działań na rzecz innych ludzi?

Od czego to zależy? Jak można pogodzić własny interes z dobrem innej osoby?

9. Agresja, skąd się bierze zło? Dlaczego ludzie bywają, agresywni w stosunku do siebie? Czym się różni agresja indywidualna od grupowej? Jak można przeciwdziałać agresji?

10. Racjonalizm i irracjonalizm. Czy człowiek jest istotą, racjonalną? Jaki sens ma ten termin w odniesieniu do ludzkiego myślenia, zachowania? Czy nauka jest racjonalna? Dlaczego ludzie wierzą we wróżby, znaki, horoskopy? Skąd się bierze popularność wróżbitów, medycyny niekonwencjonalnej itp.?

Uwagi i wnioski

Przedstawione wyniki badań stanowią fragment analizy omawianego zagadnienia. W niniejszym tekście zaprezentowane zostały opinie uczniów na temat aktualnie realizowanych lekcji wychowawczych oraz oczekiwania w tym zakresie.

Badania spotkały się z dużym zainteresowaniem, a także wyzwoliły wiele emocji i wywołały ożywioną dyskusję wśród uczniów i nauczycieli. Wielu wychowawców klas zainteresowało się tym, jak uczniowie oceniają ich zajęcia oraz jakie mają wobec nich oczekiwania.

Dzięki przeprowadzonym pracom mogliśmy wykazać, iż niewielka korekta w zaplanowanych przez wychowawców zajęciach (badania wykonywano

w trakcie roku szkolnego i wychowawcy realizowali już tematy godzin wychowawczych) może usatysfakcjonować uczniów i spełnić życzenia klasy, np. rezygnacja z długich wykładów na rzecz dyskusji z młodzieżą oraz rozmów uczniów między sobą, przy zawężeniu roli nauczyciela do wprowadzenia do tematu.

Ponadto na godzinach wychowawczych zaczęto wykorzystywać, częściej niż to miało miejsce przed badaniami, dostępne w szkole filmy wideo, literaturę fachową, ulotki i różne materiały metodyczne, np. testy, psychozabawy.

Na podstawie uzyskanego materiału badawczego, własnej refleksji wynikającej z wieloletniej współpracy z nauczycielami-wychowawcami nasuwają się następujące uwagi i wnioski:

Po pierwsze: Proponowane uczniom tematy lekcji wychowawczych powinny odpowiadać ich zainteresowaniom, oczekiwaniom oraz mieć charakter praktyczny. Uczeń powinien na nich nie tylko wzbogacać swą, wiedzę, ale również, a może przede wszystkim – nauczyć się wykorzystywać ją w życiu.

Po drugie: Zajęcia na godzinach wychowawczych powinny w sposób maksymalny aktywizować uczniów, a wychowawca pełnić jedynie rolę doradcy, eksperta, przewodnika prowadzącego młodzież przez zagadnienia często dla niego nowe, trudne. Powinien wykorzystywać takie metody, jak: drama, burza mózgów, sztuka skutecznej negocjacji i in.

Po trzecie: Tematy powinny być planowane, ustalane i organizowane wspólnie z uczniami, aby wyjaśnić sprawy sporne i trudne dla jednostek oraz dla całej klasy.

Wymiana myśli, poglądów, niekiedy wzajemnych pretensji i zarzutów wzbogaca pracę oraz powoduje, że uczniowie będą wrażliwi na problemy kolegów i społeczności szkoły.

Godziny wychowawcze są właściwym czasem do wprowadzania w życie praw i obowiązków uczniów zapisanych w Kodeksie Ucznia.

Po czwarte: Każdy nauczyciel przyjmując obowiązki wychowawcy powinien dowiedzieć się (np. przeprowadzając anonimową „miniankietę") m.in. jak wyobrażają sobie uczniowie lekcje wychowawcze? Jak powinien je zaplanować? Jakie zagadnienia, tematy, sprawy uczniowie chcieliby na nich omawiać? Kto powinien prowadzić zajęcia?

Z kim chcieliby dyskutować o swoich problemach? Uzyskane dane warto przedstawić młodzieży i omówić je z nią. Ważne jest także udostępnienie ich innym wychowawcom, wymienienie uwag, porównanie wypowiedzi. Propozycja jest ważna, albowiem uczniowie często sygnalizowali w badaniach, że wychowawcy nie interesują się nimi, nie liczą się z ich zdaniem, opinią, wymagają jedynie szacunku i calkowitego podporządkowania się ich decyzjom.

Na zakończenie warto przytoczyć następujący fragment z książki H. Hamera:

„...bez szans na zostanie dobrym wychowawcą jest ten nauczyciel, który nie lubi ludzi, nie lubi uczyć, jest zbyt zaabsorbowany swoim zdrowiem lub kłopotami rodzinnymi; (...) który wie wszystko; który nie daje sobie i innym prawa

do błędu; który jest surowy i zupełnie wyjątkowo uśmiecha się; który nie uważa, by szkoła była miejscem, gdzie można być na luzie".

Przypis

[1] Badania wykonywali: Maria Głębicka, Helena Kitlińska, Anna Kania, Alicja Gogolkiewicz, Marek Pietrzyński, Kazimierz Gugała.

Bibliografia

Botkin J.W. i in.: *Uczyć się bez granic*. Warszawa 1982.

Brańka Z., Kuźma J. (red.): *Stan i koncepcje rozwoju opieki i wychowania w Polsce*. Kraków 1986.

Brańka Z. (red.): *Z problematyki pedagogiki społecznej i opiekuńczej*. Kraków 1995.

Dąbrowski Z.: *O planowaniu pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*. W: *Wybrane zagadnienia pedagogiki opiekuńczej*. Z. Dabrowski, A. Maciarz (red.). Zielona Góra 1991.

Dudzikowa M.: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa 1993.

Gordon T.: *Wychowanie bez porażek*. Warszawa 1994.

Gross F.: *Tolerancja i pluralizm*. Warszawa 1992.

Hamer H.: *Program lekcji wychowawczych dla uczniów wyższych klas szkół podstawowych oraz uczniów liceów i techników*. Warszawa 1993.

Janowski A.: *Poznawanie uczniów*. Warszawa 1985.

Kalinowski M.: *Europejskie systemy resocjalizacji nieletnich*. Warszawa 1991.

Kawula S.: *Antynomia współczesnego wychowania*. W: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. J. Górniewicz (red.). Toruń 1993.

Kawula S.: *Dysonans społeczny a wychowanie młodych pokoleń*. „Edukacja" 1988, nr 2.

Kiciński K.: *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*. Warszawa 1993.

Komar W.: *Kwalifikacje wychowawcze nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne", tom LIV, Wrocław 1989.

Kupisiewicz Cz.: *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1994.

Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w okresie przesilenia formacyjnego*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa 1994.

Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Wyd. II, Warszawa 1994.

Łobocki W.: *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Warszawa 1990.

Łukaszewicz R.: *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.

Marzec D., Stochmiałek J.: *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Częstochowa 1993.

Maxwell R.: *Dzieci, alkohol, narkotyki*. Przewodnik dla rodziców. Gdańsk 1994.

Peccei A.: *Przyszłość w naszych rękach*. Warszawa 1989.

Pospiszyl K., Żabczyńska E.: *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa 1982.

Radziewicz-Winnicki A. (red.): *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Katowice 1988.

Radziwiłł A.: *O szkole, wychowaniu i polityce*. Warszawa 1982.

Rylke H., Klimowicz G.: *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa 1983.

Seidel S.: *Propozycja programu pracy wychowawczej w klasach szkoły podstawowej*. Warszawa 1993.

Sierankiewicz E.: *Doskonalenie kompetencji zawodowych wychowawców w zakresie pracy terapeutyczno-wychowawczej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1994, nr 10.

Szymanowski T. (red.): *Patologia społeczna, wybrane problemy*. Warszawa 1991.

Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
SPÓŁKA AKCYJNA

polecają:

D.J. Chalmers

ŚWIADOMY UMYSŁ

J.S. Turner, D.B. Helms

ROZWÓJ CZŁOWIEKA

R. Strenberg

WPROWADZENIE DO PSYCHOLOGII

D. Wulff

PSYCHOLOGIA RELIGII

MATERIAŁY DYSKUSYJNE - POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1998

Kazimierz Denek

O POWODZENIU REFORMY EDUKACJI ZADECYDUJĄ KWALIFIKACJE NAUCZYCIELA

Dokonująca się w Polsce transformacja społeczno-ekonomiczna i kulturowa wymaga nowego rozumienia edukacji (Banach, 1996) i dokonania w niej niezbędnych zmian i reform (Denek, 1997, 1996).

O przemianach w systemie edukacji narodowej decydują przede wszystkim światli, kompetentni i twórczy nauczyciele. Dlatego przebudowa oświaty jest niemożliwa bez zmian dotychczasowego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli (Jakóbowski, 1984, 1973, 1978; Prusak, 1997). Zmiany te wymagają, aby dotychczas uprawianą pedeutologię w kategoriach powinnościowych zastąpić przez przedstawienie społeczeństwu rzeczywistego obrazu nauczyciela i jego zawodu.

Aktywność zawodowa kształconego współcześnie nauczyciela przypadnie na pierwsze ćwierćwiecze XXI wieku. Ogólny kształt jego realiów politycznych, społeczno-ekonomicznych, ekologicznych, kulturalno-oświatowych trudny jest do przewidzenia. Można jednak przyjąć, że istota i warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela oraz „jakość ucznia" będą wówczas inne niż u schyłku XX wieku. Dlatego refleksje nad niezbędnymi kompetencjami zawodowymi nauczyciela (Carr, 1993) i formowaniem jego osobowości trzeba zwrócić ku możliwej do przewidzenia, prawdopodobnej przyszłości.

Kompetencje nauczyciela i jego rozwój zawodowy

Ze względu na charakter wiedzy, którą nauczyciel zdobywa w swej aktywności zawodowej, opartej na szeroko pojętym dialogu, R. Kwaśnica wyróżnia **kompetencje praktyczno-moralne i techniczne.** W zakres pierwszej z nich wchodzą kompetencje: **interpretacyjne, moralne i komunikacyjne.** W ramach ostatniej zaś znajdują się kompetencje: **postulacyjne, metodyczne i realizacyjne.**

Kompetencje interpretacyjne wyrażają zdolności refleksyjnego odnoszenia się nauczyciela do świata (rzeczy, innych ludzi i siebie samego). Miarami kompetencji moralnych określa się jego zdolność do prowadzenia refleksji moralnej. Z kolei kompetencje komunikacyjne nauczyciela to zdolność „bycia w dialogu z innymi i z sobą samym". Umiejętność wskazywania pożądanych celów (pojmowanych instrumentalnie) i identyfikowania się z nimi to kompetencje postulacyjne nauczyciela. Kompetencją metodyczną nauczyciela jest umiejętność efektywnego jego działania w zawodzie. Natomiast gdy mówimy o kompetencjach realizacyjnych nauczyciela, to mamy na uwadze jego umiejętność w zakresie doboru treści, metod i środków oraz tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów.

Wszystkie te kompetencje są niezbędne w zawodzie nauczycielskim. Pozycja nadrzędna przypada kompetencjom praktyczno-moralnym. Kompetencje techniczne można stosunkowo łatwo przekazać nauczycielowi w sposób monologowy. Natomiast kompetencje praktyczno-moralne – jako osobiste, niepowtarzalne – wymagają przekazania dialogowego (Kwaśnica, 1995).

Zdolności i umiejętności w zawodzie nauczycielskim dadzą się sprowadzić do koniecznych kompetencji: interpretacyjnych, autokreacyjnych i realizacyjnych. Wynikają one z założeń o nauczycielu jako: „animatorze procesu kształcenia i intelektualiście dokonującym samodzielnych wyborów; twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej, sylwetki zawodowej; sprawcy pożądanych efektów kształcenia" (Dylak, 1995, 1996).

O nauczycielu kompetentnym interpretacyjnie mówimy wówczas, gdy poddaje on swą wiedzę ogólną, przedmiotową i profesjonalną ustawicznej aktualizacji, doskonaleniu i konstruktywnej krytyce. Cechuje go w aktywności nauczycielskiej postawa racjonalizatorstwa, nowatorstwa i twórczości pedagogicznej. Prezentuje w działaniu refleksyjne doświadczenie – w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadaje Donald A. Schön (1987,1983). Kieruje się w swej działalności dydaktyczno-wychowawczej systemem wartości. Reaguje adekwatnie do sytuacji.

Jeżeli nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej i nauk z nią współdziałających, osadza ją w systemach wartości, wówczas mówimy, że posiada kompetencje autokreacyjne. Do ich wzrostu przyczynia się prowadzenie przez nauczyciela badań naukowych (Palka, 1989) związanych z doskonaleniem własnej aktywności edukacyjnej.

Nazwą kompetencji realizacyjnych określa się te czynności nauczyciela, które w sposób bezpośredni rzutują na realizację wartości i celów edukacji w szkole.

Na jakich ogólnych założeniach trzeba oprzeć określanie profilu (Mialaret, 1988, t. I i II) absolwenta uniwersyteckich studiów pedagogicznych, żeby sprzyjały kształceniu nauczyciela o wysokich kompetencjach interpretacyjnych, autokreacyjnych i realizacyjnych? D. Fish i H. Broekman prezentują techniczno-racjonalne i profesjonalno-mistrzowskie podejście do profilowania uniwersyteckich studiów pedagogicznych. Pierwsze z nich sprowadza kompetencje zawo-

dowe nauczyciela do poziomu, warsztatowej sprawności. Z kolei drugie podejście koncentruje się na mistrzostwie rozwiązywania sytuacji edukacyjnych, które są indywidualistyczne, nieprzewidywalne i unikatowe (Fish, Broekman, 1992).

Uniwersyteckie kształcenie pedagogów trzeba tak zorganizować, żeby zapewniało rozwój zawodowy nauczyciela bazujący na ewolucji jego kompetencji. Przebiega on w stadiach: **wchodzenia w rolę zawodową, pełną w niej akceptację i twórczego jej przekraczania.** Pierwsza z nich polega na osiąganiu kompetencji nauczyciela głównie przez naśladowanie wzorów postępowania, które uchodzą za typowe dla tego zawodu. W następnym stadium rozwoju nauczyciel zna i rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne. Świadomość dla ich uzasadnienia czerpie jednak z zewnątrz. Nauczyciel posługuje się sprawnie wiedzą i umiejętnościami. Czyni to jednak w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. W najwyższym stadium rozwoju zawodowego nauczyciel w sposób kreatywny posługuje się wiedzą. Towarzyszy temu twórcze wykorzystanie umiejętności. Dzięki temu osiąga w zawodzie autonomię i identyfikację z wartościami (Kwaśnica, 1995).

Wśród progresywnych kierunków pedagogicznego kształcenia nauczycieli wyróżnia się tendencje: **gnozeologiczną** (koncentrującą uwagę na tym, co nauczyciel ma wiedzieć i umieć) i **aksjologiczną** (Kraus, 1994). Dadzą się one sprowadzić do koncepcji edukacji i nauczyciela o formacji: **osobowościowej, kompetencyjnej i osiągnięciowej ucznia.** W każdej z nich edukacja nauczycielska przebiega w fazie kształcenia wstępnego, wprowadzenia do zawodu i profesjonalnego doskonalenia się w toku pracy. Ostatnią uważa za najważniejszą (*Department...*, 1988).

W edukacji twórczej nauczyciela najwłaściwszą jest koncepcja stanowiąca fuzję tych, które zostały tu wymienione. Realizacja jej wymaga, żeby uniwersytety były wzorcowymi uczelniami przygotowującymi kadry dla różnych ogniw edukacji narodowej. Oznacza to nauczanie na wysokim poziomie przedmiotów kierunkowych, pedagogiczno-psychologicznych i praktyk.

Profil absolwenta uniwersyteckich studiów pedagogicznych

Przy określaniu profilu absolwenta uniwersyteckich studiów pedagogicznych trzeba odpowiedzieć, jakie zadania stają przed przygotowywanym nauczycielem? Ma on w coraz mniejszym stopniu przekazywać wiedzę, a w większym zakresie być przewodnikiem po świecie wartości i animatorem rozbudzającym myślenie o tym, kto uczy, jak się uczyć i żyć? Czy powinien także realizować wskazanie J. Korczaka bycia „ojcem cudzych dzieci" i stale się zastanawiać „jak je kochać"? Oznacza to powracanie w kształceniu nauczyciela do zasad pedagogicznych „Starego Doktora", który traktował swych najmłodszych podopiecznych jako ludzi, wczuwał się w ich przeżycia i potrzeby, stale poznawał je. Na tych zasadach jako koniecznym warunku opierał swój różnorodny dialog (rzeczowy, personalny, egzystencjalny) z dziećmi (Tarnowski, 1990).

Zakłada się, że nauczyciel, który ma sprostać oczekującym go coraz bardziej złożonym zadaniom, będzie kształcony wielostronnie. Jest to konieczne, aby posiąść niezbędne w tym zawodzie cechy i przymioty. Są nimi: empatia, spolegliwość, opiekuńczość, racjonalne myślenie, kompetentność w profesji, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, partnerski stosunek do uczniów oparty na demokratycznym, podmiotowym stylu kierowania i współpracy z nimi, kultura osobista (Dunkin, 1988; Murray, 1990).

Istnieje potrzeba zwrócenia uwagi w pedagogicznym kształceniu nauczyciela na osoby procesu dydaktyczno-wychowawczego (nauczyciel i uczeń), traktowane podmiotowo i po partnersku z przyznaniem im praw do autonomii i samoaktualizacji. Chodzi także o nauczyciela przygotowanego do krytycznego oglądu różnych koncepcji zmian w oświacie lansowanych przez poszczególne nurty nauk o edukacji pod kątem ich możliwości, ograniczeń i skutków.

Pedagogiczne kształcenie nauczycieli, to w dużym stopniu rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w formie zajęć o charakterze warsztatowym (trening interpersonalny, techniki relaksyjne i medytacyjne). Przed edukacją nauczyciela staje także zadanie kształtowania umiejętności przygotowania młodzieży do osiągania sukcesów, radzenia sobie w sytuacjach współzawodnictwa i rywalizacji. Sukces urasta do kluczowego pojęcia w nauce o edukacji krajów Europy Zachodniej i USA. Nieodzowne staje się, aby nasi uczniowie uczyli się tego, że sukces jest niezmiernie ważny. Warto być „dobrym", ale gdy się nim już jest, trzeba starać się być „lepszym". Zatem pełna odpowiedź na pytanie, kim ma być nauczyciel, nie sprowadza jego zadań do tego, kto uczy, lecz wyznacza mu rolę przewodnika po świecie wiedzy, umiejętności, a szczególnie wartości. Zadaniem kształcenia nauczyciela jest aktywne przygotowanie go do wymogów jutra, które zaczyna się już dzisiaj.

Jak edukować nauczyciela, aby umiał przygotować młode pokolenie do zmienności zadań? Można to osiągnąć przez kształtowanie u studentów kierunków nauczycielskich niezbędnej ku temu motywacji. Nie może ona bazować tylko na sferze emocjonalnej, „charyzmacie etosu trudnego siewu", służbie przygotowania doskonałego człowieka. Niezbędne dla motywacji okazują się realne postawy, że jest to istotnie zawód, który nie odgrywa peryferyjnej roli w życiu społeczno-zawodowym, lecz skupia w sobie czynności, które mają wymiar najwyższej użyteczności społecznej, znajduje odzwierciedlenie w prestiżu społecznym i w systemie płac. Kształtowanie właściwej motywacji do zawodu nauczycielskiego wymaga urozmaiconych metod i form kształcenia kadr pedagogicznych oraz modyfikacji treści w obowiązujących dotąd planach i programach studiów. Programom tym nie może być obca „sytuacja, w jakiej znalazła się edukacja nauczycielska, nowe jej konteksty". B. Kwiatkowska-Kowal zalicza do nich „zmieniające się dążenia globalne, idee ogólnocywilizacyjne, dążenia do integracji europejskiej, transformację społeczno-ustrojową, zmiany filozofii edukacyjnej i ładu edukacyjnego, przemiany funkcji i tożsamości szkoły, przemiany funkcji i zadań zawodowych nauczyciela, zmiany pojmowania istoty działania pedagogicznego" (Kwiatkowska-Kowal, 1995; Kwiatkowska, 1997).

Programy studiów nauczycielskich trzeba poddać strukturalizacji, która ułatwia uczenie się w warunkach „przesycenia informacyjnego". Stwarza to dogodny punkt wyjścia do takiej teorii programów studiów, dzięki której można byłoby dokonywać w nich uzasadnionych zmian, zwłaszcza selekcji treści kształcenia. Ustrukturalizowane treści kształcenia ułatwiają ich przyjmowanie, przetwarzanie i zapamiętywanie.

Dla systemu edukacji nauczyciela źródłami są funkcje, czynności oraz zadania szkół ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, szkolnictwa zawodowego oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz rola kadr w przyszłościowym systemie edukacji narodowej. Do podstawowych funkcji szkoły w przyszłości należą: upowszechnienie średniego wykształcenia, prowadzenie zajęć fakultatywnych, oddziaływanie na środowisko poprzez pracę kulturalno-oświatową i takie organizowanie wolnego czasu, które służy wielostronnemu rozwojowi osobowości dzieci, młodzieży i dorosłych, współdziałanie z samorządem lokalnym, rodzicami i organizacjami młodzieżowymi, przygotowanie dorastającego pokolenia do ustawicznego kształcenia, rozwijanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, prace społecznie użyteczne na rzecz środowiska, opieka nad działalnością krajoznawczo-turystyczną, rozwój kultury fizycznej, rekreacji i sportu. Nie powinny być jej obce psychologiczne aspekty kryzysu ekologicznego, które są centralnym punktem badań z zakresu sozopsychologii.

Aksjologiczny aspekt uniwersyteckiej edukacji nauczycielskiej

Każdy człowiek na co dzień staje przed koniecznością dokonywania trudnych wyborów. Pomocne są po temu kompetencje co do istoty i znaczenia wartości w domu, szkole, pracy oraz życiu. Edukacja szkolna i nauki o niej stają przed koniecznością niesienia pomocy nauczycielom, uczniom i ich rodzicom w poznawaniu, odkrywaniu, odczuwaniu, rozumieniu i preferowaniu wartości, świadomym ich wyborze i dążeniu do ich realizacji. Chodzi też o nauczanie młodych Polaków „żyć życiem godnym", pełnym, zakorzenionym w wartościach. Dlatego problematyka wartości zasługuje na uwzględnienie w programach uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli.

Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że sytuacje edukacyjne nie są neutralne aksjologicznie (Lewowicki, 1993; Rotkiewicz, 1995). Wiążą się z określaniem preferencji i zajmowaniem stanowisk. Wymagają formułowania sądów wartościujących. Ponadto, jak trafnie zauważa A.A. Kotusiewicz, „nauczyciel z definicji zawodu powołany jest do tego, by przekazać określony obraz świata, umożliwić zrozumienie, pozwolić na doznanie i przeżywanie wartości". Autorka ta równocześnie podkreśla, że „działanie nauczycielskie musi być zawsze ostrożne, wyważone i ograniczone". Bo, czy wolno nam „z pozycji nauczycielskiego autorytetu przekształcać, zmieniać, uszczuplać lub podważać wartość innego sposobu istnienia" (Kotusiewicz, 1995).

Znajomość istoty, genezy, rodzajów, hierarchii, określania wartości, zwłaszcza edukacyjnych (takich jak: wiedza, umiejętności, kształcenie perspektywicz-

ne, innowacyjne i kreatywne, wykształcenie) oraz świadomość ich roli w konsekwentnej realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowią jedną z cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują, a zarazem ważny komponent identyfikacji ze stanem nauczycielskim.

Z przeprowadzonych w latach 1980–1997 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu sondaży diagnostycznych wśród 2238 nauczycieli szkół podstawowych i średnich (ogólnokształcących i zawodowych) na temat istoty, genezy, rodzajów i roli wartości edukacji szkolnej wynika, że poziom ich świadomości z tego zakresu jest niski. Nie jest to wina nauczycieli. Z problematyką tą nie spotkali się oni w okresie studiów. Dlatego stoimy przed koniecznością przywrócenia w edukacji należnego miejsca wartościom i nadania im właściwego sensu. Droga do tego prowadzi przez wprowadzenie problematyki wartości do programów uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli oraz ich dokształcania i doskonalenia.

Istota i znaczenie wartości w edukacji szkolnej. Co stanowi istotę wartości? Czym są one w edukacji szkolnej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki. Dlatego to, co piszę, nie może być traktowane jako rozstrzygnięcie ostateczne. Będę szczęśliwy, gdyby stało się to początkiem szerszej dyskusji.

W naukach humanistycznych słowo „wartość" najczęściej odnosi się do tego, co ceni człowiek lub grupa społeczna, uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenione służą przekonania i przeżycia. W możliwości rozziewu między tym, co cenione i wartościowe tkwi kryterium słusznych i mylnych przekonań, trafnych i chybionych ocen, jako naszych reakcji na wartości. Wartość oznacza „wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie" (Furmanek, 1995).

Wartości wymykają się deskryptywnemu definiowaniu i nie sposób stwierdzić ontycznego ich statusu. Rozum jednak podpowiada przyjęcie obiektywnego i absolutnego ich charakteru. Stąd wielu autorów afirmuje i stara się uzasadnić ontyczną tezę o istnieniu wartości. Byt niezależny wartościom nadaje fenomenologia. Przykładowo, M. Scheler rozumiał wartości jako istniejące obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre.

B. Schulz (1973) stwierdza: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym". Wartości są „gruntem, spoiwem, zasadniczym składnikiem sensu" (Czerwiński, 1988). Czy istnieje dla nauk o edukacji i praktyki szkolnej coś bardziej racjonalnego, jak poszukiwanie sensu życia ludzkiego? Wyraża go świat wartości. Są one podstawą tożsamości, podmiotowości, fundamentem zdrowia psychicznego i autokreacji uczestników procesu kształcenia (Denek, 1994; Maslow, 1971, 1988).

Wartości są kluczowym problemem edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji oraz nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Pociągają uczniów ku sobie. Zmuszają ich do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego wartości muszą być rozpoznane, zrozumiane, zaakceptowane i respektowane. Te procesy wzajemnie się uzupełniają. Tworzą złożony proces wartościowania, zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych.

Proces wychowania jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie wolności.

Wychowanie do odpowiedzialnej wolności pozostaje wciąż zaniedbaną w programach kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli propozycją pedagogiki personalistycznej (Bartnik). Nie można w nich pominąć faktu, że uczeń tworzy sobie, dzięki doświadczeniu, hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości.

System wartości ucznia ujawnia się w preferowanym przez niego modelu orientacji życiowych. Najlepiej rozpatrywać je odnosząc analizę ich treści do „czwórmianu etycznego". Zakłada się w nim prymat: osoby; znaczenia (być); etyki (postępowania moralnego); miłosierdzia (w tym życzliwości, serca); odpowiednio nad rzeczą; posiadaniem (mieć); techniką; sprawiedliwością, skutecznością i rozumem. Czwórmian wartości etycznych jest modelem „cywilizacji miłości". Pozwala on na sformułowanie tezy o konieczności modelowego ujęcia orientacji życiowej i zawodowej człowieka do takich kategorii aksjologicznych, jak: mieć, być, chcieć i działać (Denek, 1995).

Z badań nad wartościami wynika, że mają one nader często znikomy wpływ na zachowania uczniów. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, zatracając swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu. Dlatego w procesie kształcenia trzeba uczyć dzieci, młodzież i dorosłych życia zgodnie z wartościami.

Interpretacja wartości w edukacji. Wartości najczęściej interpretuje się w aspekcie **filozoficznym** (akcentując ontologiczną i epistemologiczną ich naturę), **psychologicznym, socjologicznym i antropologicznym** (wiążąc treści interesującego nas pojęcia z przeżyciem osób pozostających w określonych warunkach), **ekonomicznych** (wyróżniając ilościowe aspekty wartości). Są one odczytywane różnie przez reprezentantów poszczególnych dyscyplin naukowych.

W naukach społecznych przeważają kierunki pozytywistyczne, obce metafizyce, krytyczne poszukiwaniom wielkiej koncepcji życia, relatywistyczne i sceptyczne. To spojrzenie umacnia socjologia. Wskazuje ono, że wartości zależą od okoliczności, wymogów. Podobnie czyni psychologia, która redukuje

wartości do sfery subiektywnych potrzeb jednostki. Dokonuje tego w przeświadczeniu, że ma prawo zarówno dowolnie przyjąć wartości i tak samo je zignorować. Uważa, że wartości, które cenią inni, może uznać za niestosowne dla siebie z racji czysto indywidualnych.

W trakcie rozpatrywania różnych aspektów wartości z pozycji nauk o edukacji pojawia się skłonność do wielu koncepcji zmian w oświacie. Lansują je takie nurty nauk o edukacji, jak pedagogika autorska, dialogu, emancypacyjna, fenomenologiczna, globalna, hermeneutyczna, instytucjonalna, integrująca, interakcjonistyczna, kontestacyjna, krytyczna, międzykulturowa, oporu, personalistyczna, pokoju, radykalnie krytyczna, refleksyjna, sumienia, wolności, wyzwalająca, antypedagogika (Kwieciński, Witkowski, 1990; Paris, Ayres, 1997; Szkudlarek, Śliwerski, 1992; Śliwerski, 1992; Puślecki, 1995; Woronowicz, 1997). Nie są one i nigdy nie były jednorodnymi nurtami edukacji. Można nawet powiedzieć, że są bardziej różnorodnymi niż inne kierunki psychologii i pedagogiki, a to dlatego, że od chwili ich powstania określano je raczej poprzez to, przeciwko czemu walczyły, niż poprzez to, co nowego postulowały i proponowały. Czerpią one inspiracje z pedagogiki i psychologii humanistycznej, estetyki, etyki, socjologii, moralności, teologii, a zwłaszcza filozofii. W przytoczonych operacjach edukacyjnych znajduje się bogactwo słusznych diagnoz wykazujących słabości konwencjonalnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole i propozycji ich przezwyciężenia. Niestety, nie brak także kontrowersyjnych rozwiązań, a nawet niepokojących z punktu widzenia teorii i praktyki edukacji.

Dyskursy o wartościach wśród przedstawicieli nauk o edukacji przybierają często krańcowe postawy. Tworzą je indywidualizm i kolektywizm. Mają one charakter redukcjonistyczny. Prowadzą odpowiednio do relatywizmu i dogmatyzmu. Obie z tych postaw doczekały się wielostronnej krytyki. Trudno zaakceptować w edukacji i naukach o niej absolutyzowania, ambiwalencji, różnic, inności, marginalności w wychowaniu; traktowanie dążenia do prawdy jako konstrukcji >metafizycznej< represyjnej teorii poznania, niwelowania opozycji: dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i brzydoty, realności i pozoru, sacrum i profanum w przestrzeni międzyludzkiej egzystencji (Gałaś, 1996) i głoszenia w niej neutralności aksjologicznej (Miłosz, 1994), odrzucania „tradycji", traktowania wszelkiego konsensusu jako „opresji", a dialogu jako „iluzji" (Wilkoszewska, 1992).

Przedstawiciele postmodernizmu (ponowoczesności) kwestionują pojęcie ładu (opartego na rozumie i doświadczeniu), wartości (określające horyzont rozwoju osoby), cywilizację, historię (uwarunkowaną ideą, wiarą). Są w opozycji do autorytetów i prawdy z wyjątkiem sprawiedliwości (J.F. Lyotard), tolerancji (Z. Bauman). Odrzucają takie rozróżnienia i pojęcia filozoficzne, jak: obiektywny, subiektywny, podstawa, argument, racja, natura, istota. Czy odrzucanie tych kategorii uczyni ludzi lepszymi i szczęśliwszymi?

Nasuwa się pytanie, czy możliwa jest edukacja i nauki o niej, oparte na postmodernizmie? Jeżeli kształcić i wychowywać, to w zgodzie z wartościami, które pozwalają odróżniać dobro od zła, motywują określone działania. Co może zaoferować ponowoczesność pedagogice (Szyfta, 1996).

Kategorie wartości. Wartości mogą przybierać postać dóbr, idei, myśli, postaw, koncepcji, przeżyć psychicznych. Stawia to możliwość ich podziału na duchowe i materialne. Oznacza to, że mamy do czynienia z wartościami ekonomicznymi (produkcyjne i konsumpcyjne), moralnymi, prawnymi, politycznymi i religijnymi.

J. Sztumski (1992) wyróżnia wartości podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinięciem lub konkretyzacją), indywidualne (prywatne, stanowiące twór poszczególnych ludzi).

Z. Cackowski wymienia wartości uniwersalne i partykularne. Mogą one być ujmowane adekwatnie lub nieadekwatnie. Adekwatne ujmowanie wartości uniwersalnych ma miejsce wówczas, gdy żadnej z nich nie instrumentalizuje się na partykularny użytek i nie uogólnia ich w imię grupowego interesu. Nieadekwatne ujmowanie uniwersalnych wartości przybiera dwie postacie. Pierwsza z nich polega na partykularyzowaniu tego, co uniwersalne. Oznacza to zawłaszczenie wartości uniwersalnych. Natomiast druga postać nieadekwatności sprowadza się do nieuprawnionej uniwersalności tego, co partykularne (Cackowski, 1994).

A. Pawełczyńska przyjmuje, że istnieje dobro absolutne. Zdaniem jej, na podstawie tego aksjomatu można określić wartości powszechnie akceptowane jako dążenie ludzkości do dobra rozumianego bezwzględnie. Jest sprawą dyskusyjną czy jest możliwe określenie takiego systemu wartości, który byłby możliwy do zaakceptowania przez wszystkie społeczeństwa świata lub przynajmniej przez przeważającą jego część. W cywilizacjach wysoko rozwiniętych istnieje szansa wyróżnienia wartości szczególnie cenionych (uniwersalnych) i ustalania ich hierarchii, czyli nadrzędności i podrzędności między nimi.

Ogólnoludzkie wartości edukacji. W aksjologii spotyka się różne próby klasyfikacji wartości. Nas interesuje ich podział na partykularne i uniwersalne. Pierwsze z nich bazują na pojęciu dobra rozumianego względnie. Są one akceptowane społecznie. Mogą też być narzucone. Podlegają zmianom, jak wszelkie inne zjawiska historyczne i społeczne. Natomiast wartości uniwersalne opierają się na doborze w sensie bezwzględnym. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość.

Do pierwszoplanowych zadań edukacji należy kształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Ogniskują się one wokół transcendentalnej triady prawdy, dobra i piękna. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia. Umysł ucznia „nakierowany jest na prawdę, tak jak oczy na światło, uszy na dźwięk". Powinnością nauczyciela jest poszukiwanie i głoszenie wiedzy prawdziwej i pełnej. Sens wychowania wyraża się „w dążeniu do prawdy". Dzięki prawdzie uczeń poznaje wartość istnienia siebie i świata. W dążeniach ucznia do prawdy nie może zabraknąć chęci do odkrywania, przyjęcia i rozumienia prawdy o samym sobie. Gdy mówi się o prawdzie, warto zdawać sobie sprawę z różnych jej wymiarów (Stróżewski, 1981).

Wychowywać ucznia w dobru, to wspomagać jego rozwój moralny, budować w nim motywacje do działań godnych człowieka. Natomiast być wychowywanym dla dobra oznacza wrażliwość na nie w każdym kontekście z rzeczywistością, zdolność do dobroci, empatii i związanych z nimi przeżyć. Co to oznacza być wychowywanym do piękna? To przede wszystkim umieć dostrzegać i przeżywać je.

Te transcendentalne wartości stanowią ogólne tło, uniwersalną wizję dążeń i pragnień ludzkich. Do ich rozumienia i stosowania niezbędne jest osiągnięcie wysokiego stanu świadomości, a także umiejętności przekształcania tych wartości na codzienne sytuacje dydaktyczne w procesie kształcenia.

W procesie edukacji szkolnej poszukuje się prawdy. Należy ona do tych wartości, która przez młodzież szkolną jest najbardziej ceniona. Cenność prawdy potwierdzona została przez nią wielokrotnie różnymi działaniami, które podejmowała w jej obronie, aby wartości tej stało się zadość, żeby ona zaistniała.

Do uniwersalnych wartości zalicza się wolność, odpowiedzialność i godność. Pierwsza z nich nie może być pojmowana jako „wolność od czegoś". Jest to oczywiste skoro pamiętamy, że nie jest ona wolnością wyżycia się, niczym nie ograniczonego, które prowadzi do samowoli. Chodzi o wolność zorientowaną pozytywnie. Jest ona „wolnością do czegoś". Będzie to otwartość na takie wartości, jak: prawda, dobro i piękno, czyli na naukę, etykę i sztukę.

Poczucie odpowiedzialności dotyczy stosunku ucznia do rezultatów jego aktywności. Ma on być odpowiedzialny za własny rozwój umysłowy, swoje zachowania wobec siebie i innych, z którymi styka się i pozostaje w bezpośrednich relacjach; działania w stosunku do rodziny, ojczyzny, ludzkości i Boga. Godność wyraża poziom postępowania, poniżej którego zejść nie można, bo wtedy przestaje się być człowiekiem (Gadacz, 1993; Gajda, 1995; Frąckowiak, Modrzewski, 1995). Współczesne czasy wymagają, aby uczeń był przygotowany do wolności, gdyż dzięki temu stanie się samodzielny i zdolny do życia bez kontroli i przymusu.

Ponadto do ogólnoludzkich wartości należą m.in. godność, rozumność, podmiotowość, bezpieczeństwo, prawa człowieka, pluralizm, rozwój, natura (przyroda), solidarność, dobra wspólne, praca, równość, szczerość, uczciwość, sprawiedliwość, kompetencja, samorządność, autonomia, samostanowienie, patriotyzm, odpowiedzialność każdego za siebie samego i innych oraz upominanie się o nią, pokój. Droga do pokoju, jak naucza Jan Paweł II, wiedzie przez prawdę. Pytanie o nią jest pierwszym krokiem do wolności. Jak podkreśla w swych licznych pracach J. Tischner, nie ma dla człowieka, zwłaszcza dla nauczyciela, piękniejszego przeżycia, jak odzyskanie wolności pytając o prawdę.

Doniosłe wartości uniwersalne stanowią demokracja i samorządność. Pojęcie demokracji jest rozległe. Mieszczą się w nim: równość, autonomia, sprawiedliwość, suwerenność, krytycyzm, odpowiedzialność za słowo, socjalizacja jako zainteresowanie się zagadnieniami społecznymi, prawa obywatelskie, swobody polityczne, parlamentaryzm i wolne wybory. Realizacji demokracji sprzyja solidarność. Może ona być skuteczną tamą przed występowaniem nienawiści

i wrogości. Źródłem nienawiści są często własne błędy i niespełnione nadzieje. Decyzje podejmowane pod wpływem nienawiści, wrogości są chybione, niebezpieczne dla otoczenia. Rozsądek, uczciwość i obiektywizm często stają się ofiarami nienawiści i wrogości. Nienawiść może być odskocznią od własnych błędów i słabości. Stąd ważnym zadaniem edukacji szkolnej jest zwalczanie wrogości i likwidowanie jej zarzewi.

Znaczącą wartość stanowi również wiedza. Wiedza nie stanowi wartości ostatecznych. Jest im podporządkowana i uznawana jako środek osiągania wartości wyższych. W pewnych przypadkach może jednak być traktowana jako wartość autoteliczna. M. Scheler zauważa, że ma ona pomagać w rozwoju ucznia i osiąganiu przez niego celów kształcenia (Cichoń, 1996; Denek, 1994; Hiszpańska, 1994; Homplewicz, 1996; Olbrycht, 1994; Parafiniuk-Soińska, 1994; Pasterniak, 1993; Świda, 1979).

Edukacja i nauki o niej dbają o to, żeby przybywało wiedzy z różnych przedmiotów nauczania o procesach kształcenia. Mniej troszczą się o to, żeby to była wiedza pewna, absolutna w sensie prawdy. Fakt ten stwarza warunki do koncyliacji, porozumiewania się, kompromisów, tolerancji i współdziałania pedagogów, uczniów i nauczycieli w realizacji procesów kształcenia i rozwijania nauk o edukacji.

Uniwersalną wartością jest też praca. Określa się nią każdy sposób, w jaki ludzka energia fizyczna lub umysłowa, może być sensownie wykorzystana (Damerschen i in., 1991). Za pośrednictwem pracy człowiek nabywa umiejętności wykonywania różnych czynności, rozwija samego siebie, kształtuje swe współżycie z innymi, przetwarza zasoby i siły przyrody zgodnie ze swoimi pragnieniami i możliwościami w celu zaspokojenia potrzeb. W ten sposób zapewnia warunki swego bytu. Jakkolwiek praca jest niezbędna do istnienia i rozwoju człowieka, to jednak nie wszyscy ludzie mają do niej jednolity stosunek. Często subiektywna ocena pracy nie jest identyczna z jej obiektywnym znaczeniem. Nie zawsze efekty w pracy decydują o autorytecie, prestiżu i godności osoby, która je osiąga. Ponadto stosowane zasady wynagrodzenia nie uwzględniają w dostatecznym stopniu rozmiarów wysiłku i zakresu odpowiedzialności w pracy. Pracy nie można sprowadzić do samego zatrudnienia, pozwalającego zarobić „na życie". Nie należy jej też ograniczać jedynie do produkcji dóbr konsumpcji. Ma ona wymiar społeczny i humanizujący. Prawo do niej równocześnie upoważnia do aktywnego uczestnictwa w kształtowaniu więzi społecznych. Praca jest aktywnością zorientowaną na tworzenie przedmiotów znaczących, a więc w ich wyprodukowaniu bierze udział wielu ludzi. Znajdują się oni od siebie niekiedy daleko. Do tego, aby powstały dobra w rezultacie ich pracy, wymagana jest między nimi komunikacja. Sprowadza się ona do języka społeczności pracy (Tischner, 1992). W rezultacie automatyzacji i robotyzacji praca zmienia swój charakter. Przestaje być tylko pełną mozołu i wysiłku czynnością mięśni, przekształcając się w coraz większym stopniu w działalność angażującą intelekt. Czy zmiany te przyspieszą proces humanizacji pracy, która spowoduje, że stanie się ona przyjemnością człowieka i umożliwi mu

spełnienie swego człowieczeństwa? W toku pracy powstają i funkcjonują inne wartości. Zasługuje ona, by traktować ją w sposób kompetentny, odpowiedzialny, uczciwy i rzetelny. Nie można uwolnić edukacji od zadań kształcenia przez, do, i w procesie pracy (Wiatrowski, 1994).

Młodzież coraz częściej i lepiej zdaje sobie sprawę, że praca w warunkach demokracji i wolnego rynku „staje się przywilejem, a w sytuacji współzawodnictwa nie wystarczy tylko domaganie się o nią jako o wartość, która jej się należy" (Krasnodębska, 1995).

Społeczeństwo demokratyczne, które z takim trudem budujemy w Polsce, nie jest możliwe bez jego obywateli kierujących się w swym postępowaniu świadomą, własną i wolną odpowiedzialnością oraz uniwersalnymi wartościami. Nie są one dane na zawsze. Trzeba je kultywować, aby ich nie utracić. Odzyskanie utraconych wartości jest bardzo trudne.

Podstawy i klasyfikacja wartości. Od dawna zwraca się uwagę na znaczenie procesów emocjonalnych w kształtowaniu wewnętrznych, pozytywnych motywacji w uczeniu się. Akcentuje się rolę uczenia się przez przeżywanie i aktywne uczestnictwo, podkreślając w ten sposób ścisły związek intelektualnej i intuicyjno-emocjonalnej sfery psychiki ucznia. Niestety, zasób wiedzy naukowej, jaką mogą się wykazać dydaktyki (ogólna, zawodowa i szczegółowe) w zależnościach, jest niewspółmierny do znaczenia tych procesów w rozwoju ucznia. Trudno nie zgodzić się z poglądem, że racjonalne myślenie jest niezbędnym, ale nie jedynym sposobem poznawania świata i twórczego w nim działania. Rezultatem poznania i rozumienia jest określona wiedza. O tym, w jakim celu i jak zostanie ona wykorzystana, decyduje zawarta w psychice ucznia hierarchia wartości (Denek, 1997).

Rozwój uczniów jest nierozwiązalnie związany z ich aktywnością. Są oni aktywni, gdy znają sens swojej aktywności. Zawiera się on w systemie wartości.

Uczniowie osiągają zakładane przez plany i programy nauczania cele, jeżeli samodzielnie wykonują różnorodne funkcje, czynności i zadania, w czasie których zdani są na własne wybory. Ułatwia je system klasyfikacji wartości. Głównymi jego twórcami są L.E. Raths, M. Harmin i S.B. Simon. Opowiadają się oni za włączeniem klaryfikacji wartości do edukacji jako pomocy w usamodzielnianiu się dzieci i młodzieży oraz budzeniu odpowiedzialności za własne postępowanie.

U podstaw klaryfikacji wartości tkwi założenie, że źródłem optymalnej aktywności człowieka jest wolne, odpowiedzialne, mądre i samodzielne postępowanie zorientowane na świadomie wybrane, zaakceptowane i realizowane wartości.

Zdaniem twórców klaryfikacji wartości, mądrych wyborów można dokonywać w klimacie zapewniającym uczestnikom procesu kształcenia podmiotowe, partnerskie traktowanie, które gwarantuje im poczucie bezpieczeństwa, wzajemną akceptację, współpracę i pomoc. Koniecznym warunkiem harmonijnego współdziałania są konsekwentnie przestrzegane standardy i normy moralne. Zobowiązani są oni do przestrzegania zasad klaryfikacji wartości. Chodzi

o: 1. Skoncentrowanie się na własnym życiu. Refleksja ta ma na celu zdanie sobie sprawy z tego, co uczeń uważa za ważne i chce realizować; 2. Akceptacja wartości; 3. Poszukiwanie i wykorzystywanie informacji odnoszących się do wyborów, wnikanie w to, co sprawia radość, przynosi zadowolenie i wiąże się z pozytywnymi przeżyciami, oczekiwaniami, nadzieją; 4. Wzmacnianie osobowych wzorców postępowania.

L.E. Raths, M. Harmin, S.B. Simon uważają, że dla ucznia najbardziej prawidłowe i efektywne jest nabywanie wartości w procesie wartościowania. Zawiera on w sobie: 1. Inteligentny (skłaniający do namysłu) wybór wolny, bez przymusu i nacisku; 2. Wybieranie z alternatywnych możliwości; 3. Opowiadanie się za wyborem po analizie każdej z alternatyw w kontekście konkurencyjnych wyborów; 4. Akceptowanie wartości, które są cenne dla ucznia; 5. Pozytywne ocenianie wartości wybranych w sposób wolny, z tymi które podobnie są odbierane przez rówieśników; 6. Postępowanie zgodne z wyborem wartości; 7. Konsekwentne orientowanie się wybranymi wartościami w różnorodnych sytuacjach i zachowaniach (Raths i in., 1978).

Interesująca nas klaryfikacja wartości jest skuteczną formą pomocy dla dzieci i młodzieży w odnajdywaniu i realizacji wartości.

Techniki klaryfikacji wartości. Jakie są zadania klaryfikacji wartości w edukacji szkolnej? M. Gałaś twierdzi, że są nimi: „zachęcanie dzieci i młodzieży do podejmowania samodzielnych wyborów, stwarzanie możliwości dokonywania wyborów wolnych, pomoc w odkrywaniu i zauważaniu alternatyw w sytuacji wyboru, antycypowanie i uwzględnianie konsekwencji z każdego z możliwych rozwiązań, zastanawianie się nad tym, kim jestem, co cenię i szanuję, jakie wybory oceniam pozytywnie, o co się staram, wyrażanie i akceptowanie własnych i cudzych wyborów oraz inspirowanie do postępowania zgodnie z podejmowanymi przez siebie decyzjami (Gałaś, 1996). Pomocne w tym mogą być poszukiwania odpowiedzi na stawiane sobie introspekcyjne pytania: 1. Co lubię, a czego nie toleruję? Co sprawia im zadowolenie, przyjemność, radość? Co jest źródłem niepokoju, poczucia niezadowolenia, bólu, nieprzyjemności lub nieszczęścia? 2. Co cenię i uznaję za dobre, piękne i szlachetne? Czego nie cenię, uważam za złe, brzydkie, podłe, haniebne? Co mnie zachwyca, unosi, a co napawa obrzydzeniem? Co ludzie cenią bardziej, a co mniej? W jakich kontekstach występuje rzecz ceniona w stosunku do innych traktowanych analogicznie? 3. Które osoby poważam? Jakie rzeczy, zjawiska, informacje, twierdzenia traktuję jako ważne, istotne i znaczące, a które przeciwnie uznaję za mniej ważne, nieistotne, mało znaczące? W rezultacie odpowiedzi na te pytania uczniowie wyrażają własne zachowanie odpowiednio w ocenach felicytologicznych, aksjologicznych i ważności (Grzegorczyk, 1989).

Wśród proponowanych przez S.B. Simon, R.C. Hawley, D.D. Britton oraz L.E. Raths, M. Harmin i S.B. Simon technik klaryfikacji wartości na uwagę zasługują odpowiednie ćwiczenia. Służą one pobudzaniu refleksji nad sobą, swoim wartościowaniem, własnym stosunkiem do norm i wartości etycznych,

nad wynoszonym z domu i najbliższego otoczenia dziedzictwem kulturowym oraz swoją tożsamością wśród innych ludzi (Simon i in., 1992; Raths i in., 1978).

Do istotnych technik klaryfikacji wartości należą pytania zadawane w codziennych sytuacjach i rozmowach. Oto kilka przykładów pytań zaczerpniętych od M. Gałasia: Kiedy po raz pierwszy o tym myślałeś? Jakie mogą być inne możliwości w tej sytuacji? Jak długo zastanawiałeś się nad decyzją? Czy myślałeś o konsekwencjach swego wyboru? Jakie to ma skutki dla ciebie? Czy jesteś zadowolony z tego co wybrałeś? Dlaczego to jest dla ciebie ważne? Czy inni o tym wiedzą? Jakie działania teraz podejmujesz? Co zrobisz, co by potwierdzało twój wybór? Czy będziesz to robić i w jaki sposób? Czy przewidujesz jakieś trudności? (Gałaś, 1996).

Inną techniką klaryfikacji wartości są arkusze pytań pisemnych. Z reguły sprowadzają się one do zestawów zagadnień wymagających odpowiedzi bądź zwięzłych opisów problemowych, zaopatrzonych w pytania lub instrukcje dotyczące ustosunkowania się do nich. Jako przykład arkusza wartości podanego przez L.E. Rathsa, M. Harmina, S.B. Simona mogą służyć następujące pytania dotyczące przyjaźni. Co według ciebie oznacza przyjaźń? Jeśli masz przyjaciół, to czy ty ich sam wybrałeś, czy stali się twoimi przyjaciółmi przez przypadek? W jaki sposób okazujesz przyjaźń? Czy rozwój i podtrzymywanie przyjaźni są dla ciebie ważne? Jeśli tak, to na czym to ma polegać? Czy zamierzasz przeprowadzić jakieś zmiany w tym, co określasz mianem przyjaźni, a jeśli tak, to jakie? (Raths i in., 1978).

Ćwiczeniem pisemnym, które pogłębia refleksję nad odrębnością uczniów mogą być tzw. „przykazania", opracowane przez S.B. Simon, R.C. Hawleya i D.D. Britton. Inauguruje ją instrukcja o następującej treści: „Dziesięć przykazań odnajdziemy w Piśmie Świętym. W harcerskich podręcznikach, książeczkach również ujawniają się przykazania. W życiu codziennym przykazania pozostają w większości niewypowiedziane, choć ich moc jest wyraźnie odczuwalna". Po tej instrukcji prosi się uczniów, żeby napisali dziesięć przykazań, które obowiązują w życiu ich rodzin, w szkole, wśród rówieśników, nauczycieli. Ponadto mają oni wskazać 10 przykazań, według których chcieliby żyć, z zaznaczeniem wśród nich jednego lub dwu przykazań, które chcą bliżej poznać oraz indywidualnych dla siebie zobowiązań (Simon i in., 1992).

Zamiast posługiwania się ćwiczeniem określanym jako „przykazania", uczniowie w celu zdobywania doświadczeń z zakresu klaryfikacji wartości mogą napisać kilka przeżyć z ostatnich lat, które sprawiły im największą satysfakcję. Mogą to być również listy, wartości lub sposoby postępowania, które uczeń lub zespół klasowy ma ocenić lub wskazać pod kątem najbardziej odpowiadających. W tym przypadku uczeń ranguje przedstawione propozycje lub je uzupełnia.

W grupie technik pisemnych klaryfikacji wartości wyróżnia się podgrupę niedokończonych zdań (np. najbardziej oczekuję na wycieczce... najbardziej obawiam się w szkole...), sporządzanie opisów np. dziesięciu czynności, które uczeń lubi realizować (Oleś, 1983).

W pracy dydaktyczno-wychowawczej można też posługiwać się technikami, które polegają na samodzielnym konstruowaniu przez młodzież listy wartości względnie akceptowanych cech u siebie i u innych osób (rówieśników w klasie, szkole, nauczycieli, rodziców). Młodzież może czerpać wartości z przypowieści, baśni, legend, powiastek, mitologii, metafor literackich lub lektur z literatury (polskiej i obcej), historii, życia szkolnego i pozaszkolnego.

Jak słusznie zauważa M. Gałaś, istotną kwestią w klaryfikacji wartości jest „przyjazna atmosfera, nie wywołująca zagrożenia, czy wywierania presji na osobę lub grupę w związku z ujawnionymi przez nią postawami" (Gałaś, 1996).

Do klaryfikacji wartości służy także refleksyjna dyskusja. Jej wątkiem mogą być cele i postawy w życiu, podejmowane role społeczne, przyjaźń, miłość, typ kontaktów z ludźmi, praca zawodowa, życie rodzinne.

Wiele technik służy głębszemu uświadomieniu własnego systemu wartości w umysłach i sercach uczniów. W tym celu można dać uczniom listy przymiotników charakteryzujących człowieka. Uczniowie wówczas rangują je w zależności od stopnia, w jakim chcieliby posiadać te cechy, względnie mają wybrać jedną z kilku sytuacji, gdyby któraś z nich miała się wydarzyć.

Klaryfikacji wartości dobrze służą wywiady z członkami grupy, monologi uczestników procesu kształcenia (np. uczeń przez 5 minut mówi na temat: Co jest ważne w moim życiu?), psychodramy, ustalanie kontinuum postaw.

Przeprowadzone nad skutecznością klaryfikacji wartości badania świadczą o pozytywnym ich wpływie na zmianę zachowań młodzieży. Przejawia się on w samoocenie, wartościach oraz rozważnym i samodzielnym dokonywaniu wyborów. Pozytywnym skutkiem klaryfikacji wartości jest poprawa klimatu w procesie kształcenia oraz relacji nauczyciel – uczeń i uczniowie oraz polepszenie efektów uczenia się (Oleś, 1983).

Uniwersyteckie kształcenie nauczyciela

Transformacja szkoły od autorytarnej do demokratycznej wiąże się ze zmianą funkcjonowania w niej nauczyciela. Stąd najważniejszym zadaniem uniwersyteckich studiów pedagogicznych jest dostarczanie edukacji nauczyciela, który w pracy z dorastającym pokoleniem zachowuje postawę moralną J. Korczaka, określaną, w największym skrócie, za T. Kotarbińskim terminem „spolegliwego opiekuna" (Kotarbiński, 1976). Jednocześnie ma to być nauczyciel innowacyjny, który w swej profesjonalnej praktyce znajdzie elementy artyzmu i ujawni go w aktywności na co dzień (Gage, 1994). Zatem chodzi tu o wykształcenie nauczyciela refleksyjnego i twórczego.

Zdaniem P. Kaplana, rozwijaniu twórczości w toku kształcenia nauczycieli dobrze służą takie działania, jak: stawianie dywergencyjnych pytań, kiedy tylko to jest możliwe; pozwalanie studentom próbowania czegoś nowego bez lęku popełnienia błędu; stosowanie w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych burzy mózgów; zachęcanie studentów do nie zgadzania się i konstruktywnej opozycji; okazywanie zainteresowania przez nauczycieli akademickich twórczo-

ści; stwarzanie okazji studentom do czynnościowego (działaniowego) przygotowywania się do zawodu nauczyciela; zwalczanie przekonania, że twórczość jest dla niewielu (zdolnych i inteligentnych) – (Kaplan, 1990). Wszyscy nauczyciele, niezależnie czy uczą matematyki, historii czy przedmiotów przyrodniczych lub artystycznych mogą być twórczymi (Fontana, 1993).

Istotnym składnikiem kwalifikacji nauczyciela są jego właściwości osobowościowe. Należą do nich takie pożądane cechy, jak: szczerość, naturalność, odpowiedzialność (Szymanowicz, 1992; Wołoszyn, 1994; Żechowska, 1994).

Konieczne jest takie kształcenie nauczyciela, żeby – zgodnie z wymaganiami sprawnego działania – mógł bez trudności odpowiadać na pytania: Czego uczyć? Dlaczego uczyć? Jak uczyć? Aby nauczyciel mógł twórczo uczestniczyć w zmianach edukacji, ważne jest, żeby posiadł umiejętność projektowania dydaktycznego (Gagne i in., 1992; Hiemstra, Sisco, 1990; Schunk, 1991; Viles, Bondi, 1993).

W uniwersyteckim kształceniu pedagogicznym nauczyciela nie można pominąć dziedzin: **komunikacyjnej** (przemiany interakcji międzyludzkich w podmiotowe i partnerskie stosunki nauczyciel – uczniowie) – (Nelešovska, 1997; Rylke, Klimowicz, 1992), **diagnostycznej** (w sensie analizy wszystkich zmiennych współwyznaczających efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego), **projektywnej** (konstruktywnej) i **realizacyjnej** (planowania, kierowania i ewaluacji procesu kształcenia).

Dalszym choć niezwykle ważnym problemem edukacji nauczyciela jest rozpiętość specjalizacji. W naszych warunkach konieczne staje się kształcenie dwuprzedmiotowe. Stąd opowiadam się od wielu już lat za modelem przygotowania kadr dla systemu edukacji narodowej, w którym nauczyciel jest specjalistą w dziedzinie nauczania dwóch zbliżonych (pokrewnych) przedmiotów nauczania (Denek, 1996; 1984; 1996; 1985).

Dobrze jest, jeżeli uczelnia, zanim rozpocznie pracę ze studentami, zna nie tylko oczekiwania, lecz także potrzeby systemu edukacji narodowej. Uniwersytet w swych kontaktach ze studentami pedagogiki nie może stracić okazji zaspokojenia ich potrzeb intelektualnych i rozwoju zainteresowań pracą w szkole. Zasadniczą dyrektywą poczynań dydaktycznych uniwersytetów jest oparcie odbywanych w nich studiów pedagogicznych na działaniu studentów i uczestnictwie w pracach naukowo-badawczych. Studenci muszą mieć pełną świadomość, że od ich efektywnych studiów zależą różne ogniwa edukacji narodowej. Dlatego jednym z naczelnych celów dydaktyki uniwersyteckiej jest kształtowanie świadomości studentów poprzez twórcze studiowanie.

Bibliografia

Banach Cz.: *Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Prognoz PAN „Polska w XXI wieku"*. „Kultura i Edukacja" 1996, nr 4.

Bartnik Cz.: *Personalizm*. Lublin.

Cackowski Z.: *Prawda a posłuszeństwo*. Warszawa–Lublin 1994.

Carr D.: *Questions of Competence*. „British Journal of Educational Studies" 1993, nr 3.

Cichoń W.: *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków 1996.

Czerwiński M.: *Przyczynki do antropologii współczesnej*. Warszawa 1988.

Damerschen D.R., McKenzie R.B., Nardinelli C.: *Ekonomia*. Gdańsk 1991.

Denek K.: *Axiologie und Teleologie der Ausbildung im Kreise der Schultheorie und-praxis*. W: J.F.Materne: *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*. Pulheim 1997.

Denek K.: *Dylematy edukacji w Polsce i próby ich przezwyciężania*. „Wychowanie Na Co Dzień" 1997.

Denek K. *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*. W: S.Juszczyk (red.): *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków 1996.

Denek K.: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian*. „Kultura i Edukacja" 1996, nr 3.

Denek K.: *O konieczności optymalizacji systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny" 1984, nr 2.

Denek K.: *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1994, nr 4–5.

Denek K.: *Proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytecie a wartości edukacji szkolnej*. W: K.Pacławska (red.): *Tradycja i wyzwania*. Kraków 1996.

Denek K.: *Przygotowanie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli w warunkach studiów uniwersyteckich*. „Szkola Zawodowa" 1985, nr 6.

Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń 1994.

Denek K.: *Wybrane problemy przemian edukacyjnych*. „Wychowanie Na Co Dzień" 1995, nr 12; 1996, nr 1–2.

Department of Education and Science: *The new Teacher in School. A Survey by HMI in England and Wales*. London 1988.

Dunkin M.I. (red.): *The International Encyklopedia of Teaching and Teacher*. New York 1988.

Dylak S.: *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki*. „Studia Pedagogiczne" 1996, t.19.

Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.

Fish D., Broekman H.: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny", suplement „Kształcenie Nauczycieli" 1992, nr 1.

Fontana D.: *Psychology for Teachers*. Basingstoke 1993.

Frąckowiak T., Modrzewski J. (red.): *Socjalizacja a wartości*. Poznań 1995.

Furmanek W.: *Człowiek – społeczeństwo – wychowanie*. Rzeszów 1995.

Gadacz T.: *Wychowanie do wolności*. W: F.Adamski (red.): *Poza kryzysem tożsamości*. Kraków 1993.

Gage N.I.: *The Scientific Base for the Art of Teaching*. New York 1978.

Gagné R.M., Briggs L.J., Wagner W.W.: *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992.

Gajda J.: *Wychowywać do prawdy*. Lublin 1995.

Galaś M.: *Problem klasyfikacji wartości a edukacja kulturalna*. W: Dz. Jankowski (red.): *Edukacja kulturalna a aktywność artystyczna*. Poznań 1996.

Grzegorczyk A.: *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa 1989.

Hiemstra R., Sisco B.: *Individualising Instruction. Making Learning, Personal Empowering and Succeful*. Oxford 1990.

Hiszpańska B.: *Pomóż młodzieży znaleźć wartości – drogowskazy*. Warszawa 1994.

Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996.

Jakóbowski J.: *Młody nauczyciel w kolektywie pedagogicznym szkoły*. Warszawa-Poznań 1984.

Jakóbowski J.: *O sprawności pedagogicznej początkujących nauczycieli*. Bydgoszcz 1973.
Jakóbowski J.: *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz 1978.
Kaplan P.S.: *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*. New York 1990.
Kotarbiński T.: *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa 1986.
Kotarbiński T.: *Pisma etyczne*. Warszawa 1976.
Kotusiewicz A.A.: *O dwóch wymiarach odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*. „Studia Pedagogiczne" 1995, t. LXI.
Krasnodębska A.: *Wartości edukacyjne w systemie aksjologicznym młodzieży*. W: A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój*. Kielce 1995.
Kraus B.: *O aktualnych problemach kształcenia Czeskiej Republiki Federalnej na tle porównawczym*. W: J. Jasiński (red.): *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. Opole 1994.
Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. „Studia Pedagogiczne" 1995, t. LXI.
Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa 1997.
Kwiatkowska-Kowal B.: *Kanon treści pedagogicznej edukacji akademickiej nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne" 1995, t. LXI.
Kwieciński Z., Witkowski L. (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990.
Lewowicki T.: *Aksjologia i cele edukacji*. „Ruch Pedagogiczny" 1993, nr 3-4
Maslow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Warszawa 1990.
Maslow A.H.: *Psychological Data and Value Theory*. W: A.H. Maslow (red.): *New Knowledge in Human Values*. Chicago 1971.
Mialaret G.: *Metody i techniki kształcenia nauczycieli*. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa 1988, t.1.
Mialaret G.: *Zasady i etapy kształcenia nauczycieli*. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Rozprawy o wychowaniu*. Warszawa 1988, t.2.
Milosz Cz.: *Kanon, ale czyj?* „Znak" 1994, nr 4.
Murray F.: *Explorations in Education*. W: M.C. Reynolds (red.): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. New York 1990.
Nelešovska A.: *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*. W: W. Puślecki (red.): *Doświadczanie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole 1997.
Olbrycht K. (red.): *Edukacja aksjologiczna*. Katowice 1994.
Oleś M.: *System klasyfikacji wartości. Założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*. „Roczniki Filozoficzne KUL", Lublin 1983.
Palka S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989.
Parafiniuk-Soińska J.: *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*. Szczecin 1994.
Paris S.G., Ayres L.A.: *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa 1997.
Pasterniak W.: *Dydaktyka wartości*. W: F. Adamski (red.): *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków 1993.
Pawelczyńska A.: *Relatywizm moralny a wartości bezwzględne*. W: A. Pawełczyńska (red.): *Wartości i ich przemiany*. Warszawa 1992.
Pearson A.T.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994.
Prosak P.: *Nauczyciel w opinii młodzieży szkół średnich i studentów*. „Studia Pedagogiczne" 1997, z.30.
Puślecki W.: *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole 1995.
Raths L.E., Harmin M., Simon S.B.: *Values and Teaching*. Toronto-London-Sydney 1978.

Rotkiewicz H.: *O obecności filozofii edukacji nauczycielskiej*. „Studia Pedagogiczne" 1995, t. LXI.

Rylke H., Klimowicz G.: *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa 1992.

Schön D.A.: *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco 1987.

Schön D.A.: *The Reflective Practitioner*. New York 1983.

Schulz B.: *Motywacja rzeczywistości*. W: B. Schulz: *Proza*. Kraków 1973.

Schunk D.L.: *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York 1991.

Simon S.B., Hawley R.C., Britton D.D.: *Krystalizacja wartości*. Toruń–Poznań 1992.

Stróżewski W.: *Trzy warianty prawdy*. W: W. Stróżewski (red.): *Istnienie i wartość*. Kraków 1981.

Suchodolski B., Wojnar I.: *Humanizm i edukacja humanistyczna*. Warszawa 1988.

Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1992.

Sztumski J.: *Społeczeństwo i wartości*. Katowice 1992.

Szyfta N.: *Postmodernizm jako filozofia pluralizmu*. „Ethos" 1996, nr 1-2.

Szymanowicz P.: *Zarys kwalifikacji nauczyciela szkoły przyszłości*. „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne", Kraków 1992, z.15.

Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków 1992.

Świda H. (red.): *Młodzież a wartości*. Warszawa 1979.

Tarnowski J.: *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa 1990.

Tischner J.: *Refleksje o etyce pracy*. W: J. Tischner (red.): *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków 1992.

Viles J., Bondi J.: *Curriculum Development*. New York 1993.

Wiatrowski Z.: *Filozoficzne i moralne konteksty myślenia o pracy*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa 1994.

Wilkoszewska K.: *Postmodernizm uwag kilka*. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.): *Oblicza postmoderny, teoria i praktyka uczestnictwa w kulturze*. Warszawa 1992.

Wołoszyn S.: *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.): *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok 1994.

Woronowicz W.: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk 1997.

Żechowska B.: *Odpowiedzialność jako wartość i warunki jej zaistnienia w kształceniu pedagogów*. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.): *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok 1994.

JANUSZ KORCZAK – RÓŻNE SPOJRZENIA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1998

Jadwiga Bińczycka

KORCZAKOWSKIE ŚLADY I WZORCE – PARĘ UWAG WSTĘPNYCH

Korczakowskie ślady i wzorce – to ogólny tytuł dla tekstów umieszczonych w korczakowskiej części „Ruchu Pedagogicznego". Może on budzić u Czytelników obawy, że będą wprowadzani na bezdroża bezkrytycznego naśladownictwa, powielania „świetlanych wzorów", uprawiania „kapliczkowej" pedagogiki.

Chcę z góry Czytelników uspokoić i oświadczyć, że jestem jak najdalsza od „stawiania kapliczek" Korczakowi, od mówienia o nim tylko „na klęczkach", od bezkrytycznego podejścia do jego doświadczeń i myśli.

Niemniej trudno nie zauważyć, że siła przyciągania myśli i samej postaci Korczaka jest ogromna i wciąż aktualna. Jest to fakt psychologiczny i zjawisko socjologiczne warte zastanowienia i badań. Ciekawe są więc pytania o przyczyny sięgania do Korczaka, o źródła pamięci o nim – pamięci mającej wymiar nie tylko lokalny, ale również światowy. Trudno na te pytania odpowiedzieć. Można stawiać hipotezę, że w zamęcie transformacji, w poczuciu zagrożenia, braku oparcia moralnego, w braku poczucia sensu życia – istnieje bardzo silna potrzeba obcowania z kimś autentycznym, z prawdziwym człowiekiem.

Nie chcę kusić się o weryfikację tej hipotezy. Chcę raczej przez dobór tekstów i autorów potwierdzić istnienie pamięci o Korczaku – pamięci koncentrującej się na wartościach humanistycznych, których Stary Doktor był symbolem.

Jakie wartości dostrzegli u Korczaka w jego książkach – szczególnie w *Królu Maciusiu I* – wybitni humaniści naszych czasów? Czy w ich wypowiedziach nie dotykamy fenomenu wędrówki idei, przekazu i odbioru kultury moralnej – za sprawą spotkania?

Mówiąc o spotkaniu – myślę o jego szerszym*, filozoficznym i pedagogicznym kontekście, o formie zetknięcia się człowieka z człowiekiem, z prawdziwym Człowiekiem, które pozostawia głęboki ślad na losie, widzeniu świata, wyborach moralnych spotykającego się.

Wypowiedzi naszych autorów to zapis ich spotkania z Korczakiem – efekty tych spotkań. Mają one również inny walor – pozwalają zbliżyć się do prawdy o samym Korczaku. Jest to droga tworzenia obrazu postaci poprzez poznawanie obrazów cząstkowych, subiektywnych prawd jednostkowych, pojedynczych odbiorców.

Tą drogą poszedł Khalil Gibran, autor książki *Jezus – Syn Człowieczy*. Jest to mozaika różnych spojrzeń, odczuć, nastawień do Chrystusa – zarówno Jego zwolenników, wyznawców, jak i wrogów.

Myślę, że poeci – a do nich należy Khalil Gibran – dzięki swojej intuicji mogą trafnie wyczuwać, jakimi drogami warto dochodzić do prawdy o człowieku.

Z Korczakiem spotykało się wielu ludzi – dziś zaś z jego literaturą. Jego imię przywoływane jest w przeróżnych okolicznościach przez liczne środowiska, w różnych miejscach świata.

Świadectwo różnorodności dają nasi autorzy. Są wśród nich literaci (Tadeusz Konwicki, Leszek Prorok), poeci (Czesław Miłosz, ksiądz Jan Twardowski), psychologowie (Bruno Bettelheim, Volker Edlinger), teolog (Erich Dauzenroth), pedagog (Edwin Kulawiec). Są wśród nich ludzie, którzy pracowali z Korczakiem (Bolesław Drukier), bądź się z nim bezpośrednio spotkali (ksiądz J. Twardowski). Są ludzie z Polski i ze świata – tak jak Edwin Kulawiec, który od wielu lat pracuje i popularyzuje Korczaka w Stanach Zjednoczonych, jak Bolesław Drukier – od dawna mieszkający w Danii, jak Erich Danzenroth – Niemiec, którego zasługi dla rozwoju ruchu korczakowskiego w Niemczech są ogromne. Jak wielkie jest zainteresowanie Korczakiem w Niemczech, świadczy sprawozdanie Marty Ciesielskiej z konferencji *Uczyć się od Korczaka, to znaczy...* zorganizowanej w ramach Internationales Bodensee – Festival w maju 1998 roku.

Dotarcie do autorów oraz ich tekstów – zamieszczonych w niniejszym numerze czasopisma – było możliwe głównie dzięki uprzejmości Redakcji „Dialoque and Universalism" – pisma redagowanego przez Centrum Uniwersalizmu Uniwersytetu Warszawskiego. Naczelnym jego redaktorem jest prof. Janusz Kuczyński, którego zaangażowanie sprawiło, że ukazał się w 1997 roku

---

* Na temat fenomenu spotkania pisali między innymi Martin Buber, Jerzy Bukowski, Stefan Kunowski, Andrzej Nowicki, Bogdan Nawroczyński, Józef Tischner. Stefan Kunowski definiuje spotkanie następująco: „Spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim spotkania z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, ukaże sens pracy nad sobą" (*Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 198–199). Bogdan Nawroczyński pisał: „na równi z takimi faktami pedagogicznymi, jak nauczanie, kształcenie i wychowanie, należałoby postawić jeszcze czwarty: spotkanie. Z kim? Z czym? Przede wszystkim z człowiekiem, ale nie tylko, bo również z dziełami człowieka, mówiącymi o człowieku..." (B. Nawroczyński: *Szukajmy człowieka*. [W:] *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa 1968, s. 187–188).

anglojęzyczny numer (9/10) „Dialoque and Universalism" zatytułowany *Janusz Korczak: universal significance of his work and martydrom*. Serdecznie dziękuję Redaktorom numeru Aleksandrowi Lewinowi i Ryszardowi Wasicie za możliwość wykorzystania wybranych materiałów. Prezentują one spojrzenie na Korczaka z różnych perspektyw kulturowych i to uzasadnia opublikowanie ich w „Ruchu Pedagogicznym".

Kilka tekstów (M. Ciesielskiej, B. Drukiera, L. Proroka, E. Kulawca) nie było drukowanych w „Dialoque and Universalism". Pochodzą one ze zbiorów prywatnych R. Wasity i moich, bądź też zostały napisane na zamówienie.

Osobom, które wyrazily zgodę na ich opublikowanie – składam również podziękowanie.

Na koniec oddajemy głos samemu Korczakowi. Aleksander Lewin dokonał wyboru, układu tekstów i przedstawił je pod wspólnym tytułem *Co nam przekazał Janusz Korczak*. Wybór ten może ulatwić Czytelnikom własną refleksję nad Korczakiem. Ta własna, osobista refleksja była bardzo istotna dla Korczaka. We wstępie do *Jak kochać dziecko* Korczak pisał: „Ilekroć odłożywszy książkę snuć zaczniesz nić własnych myśli, tylekroć książka cel zamierzony osiąga" (J. Korczak: *Dzieła*. T. 7. Warszawa 1993, Oficyna Wydawnicza „Latona", s. 8).

Książki Korczaka sprzyjają „snuciu własnych myśli" także o czasach i problemach współczesnych. Takim aktualnym problemem i pytaniem jest na przykład – jak pomagać dziecku, jak budować system skutecznej opieki nad dzieckiem?

Liczymy na odzew i propozycje Czytelników, jaką wydobywać tematykę ze spuścizny korczakowskiej, by lepiej dostrzegać i rozumieć problemy współczesnego wychowania, współczesnego człowieka.

I na koniec pewna uwaga redakcyjna. Wielu naszych autorów cytuje Korczaka nie podając źródła cytatów. W tekstach autorów zagranicznych naprawienie błędów bibliograficznych jest prawie niemożliwe. W tej sytuacji wypada tylko przyjąć, że mamy do czynienia z autorskim odczytaniem Korczaka, że tak właśnie zapamiętali jego słowa, a my musimy odstąpić od reguły podawania dokładnych przypisów.

Ten brak akademickiej poprawności może jednak nie przesłoni merytorycznych walorów samych tekstów. Może wzbudzą one potrzebę snucia własnych myśli na podstawie samodzielnej lektury dzieł Korczaka.

Tadeusz Konwicki

KTÓRĘDY

Słyszę zewsząd, że wraca szatan. Po wielu latach, wygnany kiedyś przez racjonalistyczny wiek XIX, przybywa z powrotem pyszny i zwycięski. Mówią o nim purpuraci kościoła katolickiego i ciemne dewotki, namaszczeni ministrowie i głupawi poeci. Szatan powrócił z banicji. Szatan zajął należne mu miejsce w naszym życiu.

Ale przecież ja wiem, że on wrócił ponad pięćdziesiąt lat temu. Przyszedł cichcem, w przebraniu: nierozpoznany przez nikogo. To znaczy, ja go spostrzegłem, a może ktoś jeszcze oprócz mnie zobaczył lub przeczuł jego obecność. Ja o nim nawet kiedyś tam wspominałem, lecz nikt nie zwrócił na to uwagi.

Szatan na początku lat czterdziestych wybudował piece i zaczął palić ludzi w ogniu piekielnym.

*

Myślę często o pewnym człowieku. Czasem go trochę poczytam, kiedy indziej zajrzę do jego zapisków, to znów znajdę jego zdjęcie i przyglądam się długo niewyraźnej brodatej twarzy na starej kiepskiej fotografii. Ten człowiek mnie intryguje. Chciałbym go zrozumieć do końca. Pragnąłbym poznać wszystkie mechanizmy, które sterowały jego życiem i śmiercią.

Po tylu latach zawodowego grzebania się w bebechach ludzkich, stałem się sceptyczny, nieufny, a pewnie od czasu do czasu nawet cyniczny. Ja ludzi irytuję i ludzie mnie irytują. Pod koniec XX wieku trudno się zachwycać człowiekiem. W tych latach agonii drugiego tysiąclecia naszej ery ciężko kochać człowieka. Człowiek – to już nie brzmi dumnie.

*

Przed drugą wojną światową w szkole powszechnej czytałem to wszystko, co czytali moi rówieśnicy. A mieli oni wtedy ustalony i trwały kanon czytelniczy: wszyscy chłopcy w całej Polsce zaczytywali się tymi samymi książkami. Wśród tych zdartych, wyszmelcowanych tomów musiały być koniecznie *Polowanie na grubego zwierza*, zapierające dech powieści Karola Maya, budzące

dreszcze grozy tomy Edgara Wallace'a, nostalgiczne opowieści Curwooda i nasze własne, jakby z naszego życia wzięte, tak jak my klawe, dynamiczne i owiane jakimś skromnym romantyzmem książki Janusza Korczaka. A ten Janusz Korczak był po prostu naszym rówieśnikiem, kolegą, opowiadaczem wspólnego życia.

*

Obmyślam dygresje, krążę niepewnie wokół sprawy, retardu specjalnie dramaturgię tego tekstu, bo sam nie wiem, jak mam powiedzieć to, co chcę powiedzieć o Henryku Goldszmicie, Starym Doktorze, czyli o Januszu Korczaku.

Bo autora tych książek czytanych w dawnych dobrych czasach na łąkach Kolonii Wileńskiej spotkałem potem po drugiej stronie wielkiej wojny. On szedł na czele pochodu dzieci do niemieckiego pieca i zastygł w tym marszu na zawsze dla nas wszystkich i dla mnie, a ja wylazłem z resztek wojny, jak z kanału, w zupełnie nieznanym mi miejscu z kompletnie zaczadzoną głową i otrutym sercem.

*

Czy on musiał tak żyć i tak umrzeć? Czy on chciał tak żyć i tak umrzeć? Jeżeli to jego życie aż do kresu było wolnym wyborem, co warunkowało ten wybór. Rozpadała się w proch cywilizacja, płonął cały świat, Bóg znikł na niebie w czarnych dymach, a Stary Doktor karmił, uczył i leczył cudze dzieci, które mogły wyrosnąć na genialnych uczonych albo na zwykłych rzezimieszków, na wzniosłych poetów albo na nędznych zaprzańców.

Dlaczego nie odstąpił ich aż do wnętrza komory gazowej, choć mógł zostać wśród żywych i zobaczyć, co z tego wszystkiego wyniknie. Co będzie na świecie po tej strasznej wojnie, która wydawała się śmiercią moralną gatunku ludzkiego.

Mógł się powołać na misję pisarza i zostać między nami. Mógł się zgłosić na świadka globalnego kataklizmu i zostać z nami. Mógł przeżyć jeszcze przeznaczone mu przez naturę wiosny i jesienie i zostać z nami bez uszczerbku dla jakiejkolwiek żywej istoty na naszym marnym, a może nawet bezsensownym świecie.

*

Był Żydem i był Polakiem. A być Żydem i Polakiem to dużo trudniej niż być samym Żydem czy samym Polakiem. Polscy Żydzi. Żydzi w Polsce. Naród w narodzie. Wielki poeta żydowski Szalom Asz, opowiadał kiedyś Antoniemu Słonimskiemu, że do dwunastego roku życia mieszkając w małym mieście myślał, że w Polsce nie ma gojów. Żydzi polscy. Wielka społeczność żyjąca przez kilka wieków jako autonomiczna enklawa w Rzeczypospolitej szlacheckiej. Z własnym sejmem, z własnym sądownictwem, ze swoim systemem oświatowym. Jedyna więź z państwem to zryczałtowany podatek roczny.

Wspaniały rozwój nauk talmudycznych, rozkwit filozofii żydowskiej, narodziny syjonizmu. Uczeni Żydzi emigrują na zachód i tam zakładają nowe

szkoły religijne i filozoficzne. A jednocześnie emigracja biedoty żydowskiej spędzanej nad Wisłę z całego imperium, wielki wodospad fenomenalnych talentów, co ożywią muzykę i literaturę światową, zmodernizują dziennikarstwo i stworzą nową sztukę ruchomych obrazów na białym prześcieradle.

Polacy i Żydzi. Dwa narody, które się nigdy nie poznały wzajemnie. Żyli obok siebie, ocierali się o siebie, oddychali tym samym powietrzem, chorowali na te same choroby, umierali taką samą śmiercią i nic o sobie nie wiedzieli. Dwie rzeki płynące obok siebie nigdy nie złączone w jednym nurcie.

*

Polscy Żydzi nie asymilowali się. Nikt ich nie przymuszał do asymilacji. Wielcy Polacy, jak Adam Mickiewicz, odradzali Żydom asymilację. Po cóż naród wybrany ma się z własnej woli przeobrażać w naród pospolity, byle jaki.

Ale kto chciał, to się kiedyś tam asymilował. Wybierał polskość, jak inni wybierali na świecie żydowskość. Bo polskość jest w gruncie rzeczy podobna do żydowskości. Polacy to też naród wybrany. Chociaż może wybrany negatywnie.

*

Być Polakiem i Żydem. Kiedy to było. Bardzo dawno. Pół wieku temu. A może i dziś gdzieś się trafia.

Kiedy zamajaczyła na horyzoncie śmierć, śmierć zaczajona w małym miasteczku żydowskim Treblince, kiedy jednego letniego dnia pokazała się śmierć, Janusz Korczak wybrał żydostwo. Gdyby wybrał polskość, miałby darowane jeszcze dni, tygodnie, a może nawet miesiące życia. Bo Polacy byli następnymi po Żydach w kolejce do gazu. I dlatego Janusz Korczak wszedł do komory gazowej jako Żyd na czele kolumny żydowskich dzieci, a kiedy wchodził do tego bunkru wypełniającego się z wolna cyklonem, na pewno gdzieś górą pod wysokim niebem owych wschodnich miasteczek rozpinała się tęcza wszechludzkiego sacrum.

*

Święty człowiek – mawiało się niegdyś o pewnych ludziach z rzadka spotykanych w naszym życiu. Święty człowiek – to bywał zazwyczaj człowiek wolny od naszych ludzkich słabości, przewinień i grzechów. Święty człowiek – to był człowiek, co swój los ofiarował nadrzędnej idei, imperatywowi moralnemu albo po prostu Bogu.

Kiedy spoglądam wstecz, w głąb mroku historii, majaczą w oddali sylwetki świętych prawdziwych i fałszywych, świętych lubianych i antypatycznych, świętych do dziś czczonych i świętych zapomnianych. A ci święci, których się nigdy nie wyparłem, choć mogły ich unieważnić kościoły, a ci święci noszeni przeze mnie w sercu, to po prostu symbole etyki ludzkiej, urody człowieczej, majestatu epoki historycznej, czyli naszego zbiorowego wysiłku moralnego.

*

Druga wojna światowa, co ją spowodował wracający z wygnania szatan, żeby ukarać pychę ludzką, więc ta druga wojna światowa powinna mieć także swego świętego, który by w symbolicznym skrócie mógł zawrzeć w sobie wszystkie wątki i niuanse tej strasznej katastrofy w naszym układzie słonecznym.

Druga wojna światowa to szaleństwo rasizmu i narodziny poczucia wspólnoty ogólnoludzkiej. To perygeum upodlenia i apogeum człowieczeństwa. To wielka zbiorowa grafomania i hymn nadziei.

Moim świętym epoki pieców jest doktor Goldszmit. I jeśli mi się zdarzy zrobić coś niezłego, okazać trochę życzliwości bliźniemu albo napisać kilka ładnych słów lub zdań – zawsze mi się wtedy wydaje, że pomodliłem się do Starego Doktora.

*

Patrzę w noc za oknem. Pośrodku zimy gęsty deszcz przemieszany z wiosennym wiatrem leci nad ziemią znikąd do nikąd. Nie wiem, czy w tych grzmiących ciemnościach kryje się szatan, który wrócił z niewoli scjentystów, nie wiem, czy nad moim miastem unosi się w tej chwili niezidentyfikowany obiekt latający z rozumnymi istotami z jądra wszechświata. Ale wiem na pewno, że w którejś chwili rozedrze się czarna opona chmur i miliardy gwiazd zamrugają do nas z głębi kosmosu, a jedną z tych gwiazd będzie kropla światła, co ją pozostawiło na zawsze życie doktora Henryka Goldszmita.

Ksiądz Jan Twardowski

TRZY ZBLIŻENIA

Ksiądz Jan Twardowski – wybitny współczesny polski poeta – treścią i formą swej twórczości przepełnionej miłością do dziecka i do natury – jest duchowo bliski Januszowi Korczakowi. Nic dziwnego, że ich drogi krzyżują się, że w twórczości Księdza Poety i w jego duszpasterskiej działalności znaleźć można ślady spotkań z Korczakiem oraz ślady odwoływania się do korczakowskich wzorców. Potwierdzeniem tej tezy mogą być zamieszczone poniżej trzy teksty: *Homilia*, *Podziękowanie* i *Spotkanie z Januszem Korczakiem*.

Pierwszy tekst to zapis homilii, którą Ksiądz Twardowski wygłosił w czasie mszy świętej w intencji Korczaka w Kościele SS Wizytek w Warszawie w dniu 29 grudnia 1971 roku. W czasie przeprowadzanego z Księdzem wywiadu dowiedziałam się, że homilii tej wysłuchały setki zgromadzonych w kościele wiernych, a jej przedruk ukazał się w licznych czasopismach w kraju i za granicą.

Podziękowanie to spisany z taśmy magnetofonowej tekst wygłoszony w czasie uroczystości nadania Księdzu Twardowskiemu Medalu im. Janusza Korczaka. Uroczystość ta miała miejsce w siedzibie Międzynarodowego Stowarzyszenia im. J. Korczaka 6 grudnia 1980 roku.

Ostatni tekst *Spotkanie z Januszem Korczakiem* to zapis wywiadu, który przeprowadziłam z Księdzem w dniu 17 czerwca 1998.

Trzy teksty, trzy daty – 1971, 1980, 1998 – i stała fascynacja Starym Doktorem, stała o Nim pamięć, stała wdzięczność za dar wartości humanistycznych, które Korczak nam współczesnym zostawił.

Jadwiga Bińczycka

Homilia

Można zapytać, dlaczego właśnie dzisiaj msza św. w intencji Janusza Korczaka, Starego Doktora, przyjaciela dzieci. Przecież dzisiaj nie przypada ani rocznica jego śmierci, ani urodzin. Przeżywamy jednak w tej chwili okres Bożego Narodzenia, w którym chrześcijanie całego świata gromadzą się przy Dziecku. *Reverentia puero* – jak mówili starzy. Janusz Korczak jest chyba jednym

z najserdeczniejszych mędrców, którzy pokłonili się Dziecku. Stąd ten nieoczekiwany może dla wielu związek pomiędzy czasem, który przeżywamy, a mszą.

Na półtora roku przed II wojną światową przed mikrofonem Polskiego Radia tak przemawiał w jednej ze swych „gadaninek", pt. „Samotność i starość" – Janusz Korczak, dr Henryk Goldszmit, zwany powszechnie Starym Doktorem:

żyłeś ile przeorałeś
ile wypiekłeś chleba dla ludzi
ile włożyłeś pod budowę –
zanim odejdziesz
ile przyszywałeś guzików
ile połatałeś ubrań
ile cerowałeś
komu i ile dawałeś ciepła
jaka była twoja służba
kogo wsparłeś, kiedy się zachwiał
kogo uczyłeś nie spekulując na pokaz, wdzięczność,
zapłatę.

Znamy z lektury i legend ostatnie chwile życia Starego Doktora – budzącego sumienie. Wyrzucony przez Niemców z getta w środę 6 sierpnia 1942 r., stanął na czele 200 podopiecznych dzieci niosących zielony sztandar Domu Sierot – na punkt przeładunkowy przy ul. Stawki.

Nie znamy dalszego przebiegu tej krótkiej już, bezpowrotnej podróży – wprost do komór gazowych w Treblince. Wiemy tylko, że nie opuścił dzieci, choć mu proponowano uwolnienie i możliwość osobistego ratunku. Trzymał je za ręce. Razem zginęli. Odszedł w wytartym mundurze polskiego lekarza wojskowego, który włożył w pierwszym dniu wejścia Niemców do Warszawy i nosił ostentacyjnie aż do śmierci.

Nie obawiam się mówić o Korczaku rzeczy już znanych, bo te rzeczy znane – są wciąż jednakowo wzruszające i bliskie; obawiam się, że będę mówił jednym tchem, nieskładnie, mocno nie po kolei, jak dziecko, które chce powiedzieć o kimś, kogo kocha, wszystko, ale nie wie co najpierw, co potem, co ważne, a co mniej ważne – bo wszystko wydaje się wtedy najważniejsze.

Janusz Korczak był wychowawcą. Porzucił praktykę lekarza medycyny, aby wychowywać dzieci. Stał się bezdzietnym ojcem niezliczonej ilości cudzych dzieci. Założył dwa sierocińce – jeden żydowski na ul. Krochmalnej, drugi chrześcijański w Pruszkowie, przeniesiony potem na Bielany. Maria Grzegorzewska w *Listach do młodego nauczyciela* pisze, że był wychowawcą niezwykłym. Wyzwalał prawdę już samą swoją obecnością. Każdy, kto obracał się przy nim – czuł się sobą. Wyczuwało się przy nim marność frazesów, form nieistotnych. Tęskniło się za czystością, prostotą jego myśli, które niosły ludziom jego pełne smutku i zadumy dobre oczy.

Był odrębnym filozofem. Kiedyś tak przemawiał do wychowanków wyruszających w daleką drogę, którą nazywał życiem: „Nie dajemy wam Boga, bo sami musicie Go odszukać we własnej duszy w samotnym trudzie. Nie dajemy wam Ojczyzny, bo musicie odnaleźć ją własną pracą swego serca i myśli. Nie dajemy wam miłości dla ludzi – bo nie ma miłości bez przebaczania, a przeba-

czanie to wielki mozół i trud, którego trzeba się podjąć. Dajemy wam tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, a które kiedyś będzie. Może ta tęsknota doprowadzi was do Boga, Ojczyzny i Miłości".

Był związany z kulturą i obyczajem polskim. W „Curriculum vitae" podaje, że w okresie Bożego Narodzenia ojciec oprowadzał go po jasełkach i szopkach. Wychowywał się na twórczości Brzozowskiego i Świętochowskiego, Nałkowskiego, Dawida, Dygasińskiego, Konopnickiej, Prusa. Jako chłopiec wyczekiwał kiedyś w parku w Nałęczowie z takim wzruszeniem, z jakim kiedyś oczekiwał Sprężycki we *Wspomnieniach niebieskiego mundurka* – przejeżdżającego Syrokomlę.

Był pisarzem. Kto z nas nie pamięta jego *Króla Maciusia I* i *Maciusia na bezludnej wyspie*, jego *Pedagogiki żartobliwej*, jego *Sam na sam z Bogiem – czyli modlitwy tych, co się nie modlą*.

Znał język dziecka. Mówił o zegarku obiecanym przez wujka, o kolorowych ołówkach, o jednym kasztanie znalezionym w parku, o kurze, o kucyku, pieczątce, o wycieczce łódką do Gdańska, o podróży w stalowej kuli dookoła Księżyca.

Był lirykiem, lekko pochylonym panem z małą siwiejącą bródką, szaroniebieskimi oczami i powiekami czerwonymi często od wzruszenia, przywiązującym wagę do sentymentalnych pamiątek, starych listów i zasuszonych kwiatów, co nie przeszkadzało mu być trzeźwym, kiedy bandażował, jodynował pokrwawione palce, zaglądał do gardła, pytał o gruczoły i infekcje.

Stał poza oficjalnymi wyznaniami, chociaż tak często mówił o Bogu i wracał do Biblii. Na grobie swej matki wyrył napis z Pięcioksięgu: „Nie zapomniałem Twoich przykazań ani ich nie przestępowałem".

W *Trzech wyprawach Herszka* pisze: „Była wojna. Tytus spalił świątynię. Był pożar. Paliły się książki Boga, ale tylko papier się palił, litery pofrunęły i żyją".

Nie był formalnie związany przez chrzest z Jezusem, ale ile z jego życia i śmierci możemy się uczyć my, chrześcijanie.

Podziękowanie

Tak się złożyło, że dzisiejszy dzień, 6 grudnia, dzień św. Mikołaja, przyjaciela dzieci, staje się dla mnie także dniem Janusza Korczaka. W tym dniu wielka radość mnie spotyka, bo ten, którego podziwiałem, za którego się modliłem, kogo czytałem i kochałem, z którego wspomnieniem polskie znaczki pocztowe na listy do drogich osób wyszukiwałem i naklejałem, tak jakby się do mnie uśmiechnął. I zapytał: ile żyjąc przeorałeś, ile włożyłeś pod budowę skoro odejdziesz, jaka jest twoja służba, kogo podtrzymywałeś, który załamywał się, kogo uczyłeś nie patrząc na zapłatę? Nie umiem wyrazić wdzięczności swojej za ten dar nieoczekiwany i za to, że mogę tutaj sobie, w tym gronie te pytania Doktora Korczaka postawić. Niech ten duch wielki Janusza Korczaka nas wszystkich łączy w cierpliwej pracy dla dziecka.

Spotkanie z Januszem Korczakiem

Jest dzień 17 czerwca 1998 r. – zakrystia kościoła Sióstr Wizytek w Warszawie. Zwracam się do Księdza Jana Twardowskiego – Człowieka, który znał osobiście Korczaka.

J. Bińczycka – Rok temu spotkaliśmy się na Uniwersytecie Warszawskim w czasie Kongresu Uniwersalistów. Jak Ksiądz pamięta – wypowiadali się wtedy ludzie, którzy mieli szczęście osobistego zetknięcia się z Korczakiem. Mówili oni o swoich odczuciach, wrażeniach, o tym, jak spotkanie ze Starym Doktorem zaciążyło na ich losie, na osobistych wyborach. Wśród tych osób był również Ksiądz.

Dzisiaj chciałabym utrwalić słowa Księdza sprzed roku, chciałabym zapytać o okoliczności spotkania Księdza z Korczakiem, o treść prowadzonej między Wami rozmowy, o wrażenia towarzyszące pierwszemu zetknięciu się z tym Człowiekiem.

Ksiądz J. Twardowski – To były czasy przedwojenne, jakieś 3 lata przed II wojną światową. Przyjaźniłem się z dwójką Żydów – Leonem Harari, który był związany z „Małym Przeglądem" Korczaka, oraz z Gabrielą Zanfeld – przedszkolanką. To ona namówiła mnie, żebym koniecznie poznał Korczaka. Więc poszedłem do Domu Sierot na Krochmalną. Tam natknąłem się na skromnie ubranego człowieka, który, robiąc wrażenie bardzo zajętego osobnika, przebywał w grupie hałasujących dzieci. To był Korczak. Zaczepiony przez mnie – zdziwił się, może nawet zdenerwował tym, co ja mogę od niego chcieć. Odpowiedziałem mu, że interesuje mnie On jako człowiek.

Zaczęliśmy rozmawiać na temat samotności dziecka żydowskiego, nie zawsze rozumianego, wychowującego się między dwiema kulturami. Wyraziłem wtedy swój podziw i zdumienie wobec faktu, że nigdy nie zdarzyło mi się spotkać wśród Żydów analfabetów. Potem rozmowa zeszła na tematy Biblii. Korczak pytał o mój stosunek do treści biblijnych. Sam wykazał się bardzo dobrą ich znajomością.

Mówiliśmy o wymiarze ludzkiego cierpienia tak wyraziście pokazanego w opowieści o Hiobie, mówiliśmy też o księdze Jonasza. Ten wątek biblijny powracał w naszych spotkaniach, a spotkaliśmy się dwukrotnie.

Korczak robił na mnie wrażenie człowieka wiecznie czymś zajętego. Dziwiło mnie to, że ten człowiek tak zwyczajnie ubrany, tak zewnętrznie niedekoracyjny, tak nienoszący się jak kogut między kurami – potrafi wywoływać tak silne wrażenie.

Ja spotkanie z nim bardzo silnie przeżyłem, intuicyjnie wyczuwałem, że jest to ktoś niezwykły. Czasami jest tak, że kogoś się nie słyszy, ktoś nic nie powie – a czuje się jego obecność. Ja tak czułem obecność Korczaka.

Potem obserwowałem go „na odległość", interesowałem się tym, co mówią o nim inni, znajomi, przyjaciele. Do tych należeli między innymi profesor Adam Ziełeńczyk – filozof, nauczyciel logiki i Maria Turlejska.

Kiedyś w domu Marii Turlejskiej – już w czasie okupacji – przeżyłem chwile grozy, gdy opowiadano o śmierci Żyda, który ukrywał się po stronie

aryjskiej, poza murami getta. Wtedy to miałem intuicyjne przeczucie, że los Korczaka będzie również tragiczny.

J.B. – Mówił Ksiądz o powracającym w Waszej rozmowie problemie samotności...

Ksiądz J.T. – Tak – ten wątek rzeczywiście powracał. Jak wspomniałem, Korczak dostrzegał uczucie samotności w oczach dziecka żydowskiego.

Sam też dobrze znał to uczucie. Utkwiło mi w pamięci jego ciekawe spostrzeżenie, że człowiek nie jest samotny wtedy, kiedy odchodzą od niego ludzie, ale kiedy on sam odchodzi od ludzi.

Wątek samotności i smutku przewija się również w twórczości Korczaka. Charakterystyczny jest jego utwór *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Kiedyś napisałem wstęp do powojennego wydania tej książeczki.

I w ogóle – moim zdaniem – cała pedagogika Korczaka jest smutna. To nie jest radosna działalność wychowawcza księdza Jana Bosko. Być może ten smutek wypływał ze smutnych obserwacji nędzy dziecięcej. Korczakowskie opisy dziecięcych losów jeszcze z okresu zaboru rosyjskiego były wstrząsające.

J.B. – Tak – przykładem mogą być *Dzieci ulicy* – debiut powieściowy Korczaka. Bohaterowie tej książki – dzieci warszawskiego Powiśla, dzieci nędzy i występku – poruszają się po tym terenie, na którym się teraz znajdujemy (Kapelania Sióstr Wizytek – Krakowskie Przedmieście). *Dzieci ulicy* ukazały się na rynku księgarskim w 1901 roku, a więc opisywane – z kronikarską uczciwością przez młodego Henryka Goldszmita – historie miały miejsce równo 100 lat temu, w końcu XIX wieku.

Czy dzisiejsze dzieci końca XX wieku bardzo różnią się od tamtych sprzed wieku? Jak potoczy się los niemowlaka, który dzisiaj – 17 czerwca 1998 r. tak się niecierpliwi, by Ksiądz go ochrzcił?

Na tym wywiad musiał się zakończyć, bo Ksiądz Twardowski został wezwany do kapłańskich posług. Dziecko czekało na chrzest. Ono w tej chwili było najważniejsze.

CZESŁAW MIŁOSZ O JANUSZU KORCZAKU

To, co chcę powiedzieć, niezupełnie wiąże się z bohaterstwem Janusza Korczaka. Bohaterów i świętych należy czcić, ale najlepiej robić to w ciszy i skupieniu a nie przemówieniami. Uważam, że wystarczającym powodem, abym tu dziś zabrał głos, jest wdzięczność, którą jako pisarz żywię dla Janusza Korczaka.

W dzieciństwie odkryłem kilka napisanych przez niego książek dla młodzieży, a zwłaszcza *Króla Maciusia I*, powieść o chłopcu, który został królem. Kiedy z niesmakiem przekonuje się, jaki bałagan panuje na świecie rządzonym przez dorosłych, postanawia stworzyć z pomocą innych dzieci państwo spokoju, sprawiedliwości i szczęścia dla wszystkich. Pochłaniałem tę książkę, przeżywając razem z Maciusiem jego przygody i zamartwiałem się, gdy stopniowo wszystkie te szlachetne plany brały w łeb, a ministrowie opuszczali go jeden po drugim. Potem podążyłem za nim na wygnanie, co jest treścią drugiego tomu zatytułowanego *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Jego deportacja przypomina uwięzienie Napoleona na Elbie, fakt który wywarł głębokie wrażenie na ówczesnej Europie. U tych, którzy znają polską literaturę, dzieje króla Maciusia mogą wywołać jeszcze inne skojarzenia: w powieści o starożytnym Egipcie, pod tytułem *Faraon* pióra Bolesława Prusa, wydanej w 1896 roku, tytułowa postać, Ramzes XIII (który w rzeczywistości wcale nie istniał) zachowuje się trochę, jak naiwne dziecko pełne szlachetnych intencji. Jego konflikt z siłami władającymi państwem, zwłaszcza kastą kapłanów, prowadzi do nieuniknionej klęski, kiedy on sam ginie; ale jego idee zostaną przejęte i zrealizowane przez innych, by doprowadzić do poprawy losów uciśnionego ludu.

Bolesław Prus był czołowym reprezentantem tak zwanego pozytywizmu w literaturze polskiej. W prądzie tym poważny stosunek do wiedzy łączył się z dążeniem do sprawiedliwości społecznej, z obroną praw biedoty i ogólnym liberalizmem. Prus, zarówno w swoich powieściach jak i w działalności dziennikarskiej, jawi się jako prawdziwy społecznik. To wcale nie przypadek, że jego „Kroniki Tygodniowe" ukazujące się regularnie przez kilka dziesiątków lat w prasie warszawskiej, znalazły po I wojnie światowej kontynuatora w osobie Antoniego Słonimskiego, poety, liberała i świetnego satyryka. Niewątpliwie Janusza Korczaka można zaliczyć do określonej tradycji i podejrzewam, że jednym z jego mistrzów był Prus, zarówno gdy idzie o ideały, jak i o rodzaj humoru. Przy okazji wspomnę, że niektóre opowiadania B. Singera dowodzą, moim zdaniem, że on także chętnie czytywał Prusa.

Tak więc od dzieciństwa już dzięki Januszowi Korczakowi zostałem ukierunkowany, może nie politycznie, ale w każdym razie tak, że wykluczało to pewne polityczne orientacje. Oczywiście nikt nie potrafi wymierzyć wpływu, jaki niektóre książki wywierają na mentalność dziecka. Przypuszczalnie umysł dziecięcy zachowuje pewną ilość wczesnych wrażeń jakby na zapas i zużytkowuje je w odpowiednim momencie. W każdym razie wczesne lektury mają wpływ o wiele większy niż późniejsze.

Polska w czasie ostatniej wojny była miejscem, gdzie rozgrywały się liczne przejawy bohaterstwa, co zawsze dopomaga innym, gdy zrozpaczeni jesteśmy widokiem ludzkiej podłości. Takie czyny czyste i pełne poświęcenia zazwyczaj okrywa potem niepamięć i dlatego te nieliczne, o których wiemy, nabierają znaczenia symbolu. Decyzja Starego Doktora, by towarzyszyć dzieciom ze swego sierocińca aż do komory gazowej, powinna na zawsze pozostać we wszechpamięci ludzkiej. Innym podobnym czynem była decyzja ojca Maksymiliana Kolbe, który będąc więźniem obozu Auschwitz poprosił, by mógł ponieść śmierć zamiast wyznaczonego współwięźnia i uzyskał na to zgodę. Ojciec Kolbe został w Rzymie kanonizowany. Przedwojenna działalność ojca Kolbego ukazuje charakterystyczne dla ówczesnej Polski różnice pomiędzy Kościołem a intelektualistami, tworzącymi dwie zupełnie odrębne grupy. Zakonnik-franciszkanin człowiek wielkiej wiary i ogromnej energii stworzył w Polsce swoje własne centrum prasowe, sławny Niepokalanów, i wyposażył je w najnowocześniejszy sprzęt drukarski. Zależało mu na dotarciu do najszerszych mas swymi periodykami oraz „Małym Dziennikiem". I rzeczywiście wystarczyło kilka lat, a jego pisma osiągnęły fantastycznie wysokie nakłady.

Całkiem szczerze wyznaję, że ilekroć mówię o ojcu Kolbe, mam mieszane uczucia. Byłoby nie w porządku z mojej strony wypowiadać lekceważące opinie o świątobliwym człowieku tylko dlatego, że to, co robił przed wojną, nie było przeznaczone dla inteligencji.

Wspominam o tym dlatego, że ilekroć myślę o Korczaku, nie mogę się powstrzymać od myśli o Kolbem i *vice versa*. Obaj przed wojną mieli do czynienia ze środkami przekazu: Korczak jako znany autor książek dla młodzieży i jako Stary Doktor przemawiający w Polskim Radio, Kolbe jako twórca prasy katolickiej, która była wyraźnie przeznaczona nie dla młodych inteligentów, zarówno katolików jak i nie katolików. Jego wydawnictwa miały czytelników masowych, podczas gdy organ polskiej inteligencji katolickiej „Verbum" miał nakład zupełnie mały. Interesujące, że to właśnie idee „Verbum", publikowanego w Laskach koło Warszawy, stawały się zaczynem powodującym zmiany wewnątrz polskiego katolicyzmu i przygotowały zbliżenie pomiędzy inteligencją a kościołem, proces powolny, wyraźnie widoczny w latach siedemdziesiątych.

Pisarstwo Korczaka tylko do pewnego stopnia pokazuje nam tego człowieka, którego najlepiej poznać można z jego dziennika, pisanego w getcie, w ostatnich miesiącach przed śmiercią. Cały był przepełniony miłością i szacunkiem dla każdej żyjącej istoty – robił sobie wyrzuty, gdy musiał zabić złapanego pasożyta – zarówno on jak i Albert Einstein byli reprezentantami tego rodzaju świeckiej pobożności. Wśród jego planów pisarskich była też seria opowiadań dla dzieci o życiorysach wielkich ludzi. Powiada sam Korczak

(cytuję z jego dziennika): „Napisałem przed kilku laty opowieść o życiu Pasteura dla dzieci. Teraz dalszy ciąg serii: Pestalozzi, da Vinci, Kropotkin, Piłsudski i jeszcze parę tuzinów innych, bo i Fabre, Ruskin i Grzegorz Mendel, Nałkowski i Szczepanowski, Dygasiński, Dawid".

Cztery ostatnie nazwiska polskich naukowców i bojowników o świeckie wartości w pozytywizmie Korczaka. Skromny w swych sądach o wszechświecie, głęboko przywiązany do zasad etyki bez sankcji, ukazuje nam także zagadkę rzeczywiście nadludzkiej siły miłości. Ojciec Kolbe był pozornie mniej tajemniczy, ponieważ jego siłą była wiara w Najświętszą Pannę. A przecież dla chrześcijan, nawet tych najgłębiej wierzących, zdobędzie się na to, by oddać życie w zamian za życie bliźniego? Religia nie żąda takich ofiar. Choć tak odmienni w całej swej działalności i poglądach, Korczak i Kolbe spotykają się z sobą, gdy dochodzi do czynu, który możliwy jest tylko dzięki temu samemu tajemniczemu darowi miłości.

Wprowadzając postać Maksymiliana Kolbe wzbogaciłem obraz tej Polski, w której żył i pracował. Podział, o którym wspomniałem, datujący się od końca XIX wieku był bardzo realny, ale uproszczeniem byłoby nazywanie go tylko podziałem na prawicę i lewicę. Ani książki, ani filozofia Korczaka nie dają się zaklasyfikować politycznie, chociaż był on ceniony wysoko przez socjalistów. Także prasa ojca Kolbego umyka definicjom politycznym, chociaż miała odcień narodowy. Jednakże należy pamiętać, że polityczne poglądy danej osoby niekoniecznie wiążą się z jej zachowaniem w momentach krytycznych. Na przykład, większość polskich zakonników i zakonnic, na pewno niezbyt liberalnych w swych przekonaniach, była szczególnie aktywna w pomaganiu ofiarom prześladowań hitlerowskich, chociaż w razie odkrycia groziła za to kara śmierci.

Z zasady ci, którzy piszą książki dla dzieci, nie są pozbawieni ambicji, by stworzyć coś bardziej osobistego, i dla swojego własnego dorosłego poziomu. Janusz Korczak nie był wyjątkiem i jego długa bibliografia zawiera dzieła, świadczące o zainteresowaniach filozoficznych, a także poszukiwaniach religijnych, na przykład *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* z roku 1922. A w końcowym okresie życia, już w getcie miał wśród swoich planów literackich powieść, której akcja rozgrywać się miała w Palestynie. Jednakże w jego decyzji, by zostać wychowawcą i pisarzem młodzieżowym, widzę więcej niż tylko zrezygnowanie z ambitniejszych celów. Jego szacunek dla każdego dziecka jako indywidualności ludzkiej powodował, że mówił do dzieci o sprawach poważnych językiem dla nich zrozumiałym. Jego czytelnicy zaś, tak jak i ja, czuli, że porusza problemy zbyt trudne być może dla nich, ale interesujące, które znajdują się tuż za horyzontem ich młodzieńczej wyobraźni.

W istocie Korczak na przedwojennej scenie literackiej pojawił się jako autor książek przeznaczonych zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych. W tym prawdopodobnie tkwi sekret jego wielkiego uszlachetniającego wpływu.

Przekład z języka angielskiego: Krystyna Jurasz-Dębska

Erich Dauzenroth

PIĘTNASTY DODATKOWY ŚWIĘTY

W moim rodzinnym mieście, Fuldzie, znajduje się ulica „Czternastu Świętych" i wraz ze słynnym barokowym kościołem wybudowanym przez wielkiego architekta Baltazara Neumanna (1687–1753) jest ona w Niemczech celem pielgrzymek pod tym samym wezwaniem. W czasach cierpień i nieszczęść właśnie w tych świętych, m.in. Bazylim, Eustachym, Mikołaju, katolicy pokładali swoje nadzieje. Tradycja tych praktyk religijnych pochodzi z czasów zarazy i społecznej nędzy.

Za remedium na kłopoty i bolączki wychowania oraz na wszechobecną bezradność można uznać Janusza Korczaka z Warszawy. Bardzo wcześnie poznał świat rynsztoków, podwórek oraz dzielnic mieszkalnych swego ukochanego miasta. Jako młody człowiek opisał *Nędzę Warszawy*. Poruszony nią i współczujący znalazł swoją drogę do bezdomnych dzieci ulicy, „które gdy się rodzą, to aniołowie załamują ręce, Bóg płacze. Czarne mroki snują się nad głowami sierocymi. Zbierają one z życia wszystkie cierpienia, wysysają wszystkie gorycze, imię ich – legion".

W tym czasie i w ciągu wielu nadchodzących lat sytuacja ta była lokalnym, warszawskim wyzwaniem, z czasem stało się wyzwaniem dla narodu i całej Polski. Spuściznę po Korczaku zaczęto postrzegać jako uniwersalne przesłanie o prawach człowieka. W bardzo wielu książkach, w setkach artykułów publikowanych w czasopismach Korczak jawi się nam jako oskarżyciel występujący przeciwko niesprawiedliwości i nadużyciom, a także jako obrońca bezradnych i pozbawionych praw.

Po II wojnie światowej postać i poglądy Korczaka stały się znane w Argentynie, Austrii, Belgii, Brazylii, Danii, Francji, obu częściach Niemiec, Holandii, Węgrzech, Włoszech, Rumunii, Związku Radzieckim, Hiszpanii, Szwecji, Szwajcarii, Turcji, USA, Jugosławii, a także w Japonii. W 5752 roku (1991) w Jerozolimie opublikowano dwujęzyczne hebrajsko-arabskie wydanie tekstów pedagogicznych Korczaka (moim zdaniem zasługujące na miano „książki roku 1991"). Obecnie w Bejrucie przygotowywane do publikacji są dwie książki. Zainteresowanie problematyką korczakowską wyraził także Wietnam.

Zwiastunami tej wielojęzycznej spuścizny były prace Korczaka wydane w Polsce i Izraelu, te drugie – poprzedzone palestyńską edycją przygotowaną przez byłych uczniów i współpracowników z ulicy Krochmalnej 92 w Warszawie.

Po śmierci Korczaka poświęcono wiele uwagi jego pracy i wielokrotnie wyrażano uznanie dla jego dokonań. Był przedstawiany jako: „Pionier współczesnego wychowania", „Dobry człowiek z Krochmalnej", „Ojciec cudzych dzieci", „Adwokat dzieci", „Nauczyciel i męczennik", „Nauczyciel z Warszawy i Treblinki", „Orędownik dzieci", „Król dzieci", „Najlepszy przyjaciel dzieci", „Polski Pestalozzi", „Męczennik", „Nieszczęśliwy król", „Symbol moralności i religii współczesnego świata", „Europejskie przesłanie dla naszego wieku", „Smutny król", „Smutny przyjaciel ludzkości", „Znakomity pedagog", „Pionier progresywnego wychowania", „Żyjąca legenda", „Doktor serc i rozumu", „Ten, który żyje wiecznie", „Czarodziej", „Ojciec, Matka, Przyjaciel", „Niedoceniony pedagog", „Pedagog rzeczywistości i snów", „Święty bez aureoli", „Święty Janusz z Treblinki", „Nasz Święty".

Do tych zwrotów można dodać jeszcze jeden, który idzie krok dalej: „Piętnasty dodatkowy Święty".

Nauka o nauczaniu i wychowaniu u schyłku „Stulecia Dziecka" potrzebuje korczakowskiego wsparcia w swoich dążeniach do skupienia się wyłącznie na wychowaniu w duchu praw człowieka. Janusz Korczak był jednym z tych, którzy stworzyli ku temu podstawy.

Przekład z języka angielskiego: Anna Mieszalska

Erich Dauzenroth – profesor Uniwersytetu w Giessen (Niemcy), współwydawca niemieckiej edycji „Korczak – Dzieła", autor wielu studiów i książek (m.in. kilka wydań – „Korczak und die Kinder"); wieloletni przewodniczący Deutsche Korczak Gesellschaft.

Edwin P. Kulawiec

SAM NA SAM ZE STARYM DOKTOREM – JANUSZEM KORCZAKIEM

Wywiad – Fantazja

Mógłby to być wywiad przeprowadzany z wybitnym pediatrą-pisarzem-wychowawcą Januszem Korczakiem, gdyby był on wśród żywych, gdyby nie odszedł ze swymi dziećmi z Domu Sierot do obozu śmierci... Odszedł, ale pozostała dojmująca tęsknota za obcowaniem i rozmową z nim. Dlatego – zaprzęgając do pomocy fantazję, wyobraziłem sobie, że jestem z Korczakiem sam na sam, że prowadzę z nim bezpośrednio rozmowę-wywiad.

Wywiad nasz prowadzony jest w małym gabinecie Korczaka w Domu Dziecka na Krochmalnej 92 w Warszawie. Doktor Korczak, Stary Doktor, jak był często nazywany, siedzi przy biurku zarzuconym papierami. Ubrany jest w znoszony brązowy fartuch, ma na nosie okulary. Jest łysy, drobny. Niebieskie, czyste oczy zdradzają żenadę, która niknie po pierwszych zdaniach. Wyciąga rękę. Mocny uścisk dłoni. Jest skupiony. I nagle człowiek czuje się jak w domu, odprężony w jego obecności. Jest w nim coś z dziecka. Może dlatego, że patrzy na ciebie z takim całkowitym zaufaniem, otwarcie, z intencją pomocy „Tak, tak, oczywiście, kilka pytań pan mówi. Naturalnie, z przyjemnością, tylko nie za długo. Tyle mam spraw, tyle dzieci, pan wie. Proszę, proszę usiąść. Tu, to krzesło wygodniejsze. A może herbaty?"

Ja: Chciałbym zacząć przypomnieniem sierpnia 1942 roku. Mówi się i pisze, że zginął Pan, Panie Doktorze razem z sierotami w Treblince 6 sierpnia, że odmówił Pan rozstania z nimi, odrzucił oferty własnego ratunku. Czy to prawda?

K: Tak, Treblinka. Wie Pan, myśmy tam nigdy nie dotarli. Wagony przejechały bardzo krótki dystans po zatrzaśnięciu drzwi – może pół godziny, tak mi się wydaje. Pamiętam to dobrze, bo siedziałem z małym chłopczykiem na kolanach. On cały czas płakał, gdy ja próbowałem go uspokoić i opowiadałem mu ... Była to bajka, jedna z bajek Andersena, które często opowiadałem dzieciom do łóżka w sierocińcu. Zabierało mi to zwykle około pół godziny. I dlatego wiedziałem.

Tak, dziecko przestało płakać w momencie, gdy pociąg stanął. Pamiętam, dzieci były zawiedzione, że podróż trwała tak krótko. Obiecali powieźć nas daleko, na wieś. Słychać było łoskot i szczęk metalu. Pociąg szarpnął kilkakrotnie. Kilku starszych chłopców, którzy rozumieli się na takich sprawach, rzekło, że zmieniają lokomotywy. Chłopaki rozumieli się na tym lepiej niż ja. Potem znów ruszyliśmy, wolno. I zaczęło się ściemniać. Dzieci w moim wagonie przycichły. Zrobiły się śpiące i zmęczone. Malec na kolanach już spał z główką na moim ramieniu. Taki był mały.

Ja sam czułem znużenie, poczucie unoszenia się w powietrzu, w chmurach. To było nawet przyjemne, jak pamiętam. Potem zrobiło się bardzo ciemno. I cicho. Nigdy w życiu nie doświadczyłem takiej ciszy. I ciemności. Nigdy nie dotarliśmy do Treblinki. Możliwe później, ale nie wtedy gdy jeszcze mogłem pamiętać. I to poczucie znużenia i lekkości. Jakbym się napił wódki na pusty żołądek. Ale wtedy, oczywiście nie było tam wódki. Nie, myśmy nigdy nie dotarli do Treblinki.

Ja: A te oferty ratunku? Mówiono, że Pan odrzucił wszelkie oferty pomocy, nawet ostro, że zachowywał się Pan, jak święty.

K: Święty? Nie. To nie miejsce dla świętych. Nawet święty byłby tam grzeszył, by przeżyć w getcie w czasie okupacji. Nie, nie święty. Raczej grzesznik, tak. Żyłem dla siebie. Te dzieci należały do mnie. Nie mogłem ich zostawić, zaufać innym, by się o nie troszczyli. Tak, przyjaciele przychodzili. Nawet dużo ich było. Przynosili zupę, żywność. Nie było łatwo. Chcieli mnie zabrać ze sobą na drugą stronę. Z jednego piekła do drugiego. Ale bez dzieci. Ja przecież tego nie mogłem zrobić. Jakbym ja mógł żyć bez nich? Były dla mnie wszystkim. Historia całego życia, w dzień i w nocy. I nagle wyobrazić sobie życie bez nich, gdzieś na obcym poddaszu, samemu? Oszalałbym w ciągu kilku dni. Co byłbym robił, jakbym żył? Po co? Dla kogo? Dzieci były wszystkim. Całym życiem. Bez nich nie było życia, celu, nic. No i przecież miałem już sześćdziesiąt cztery lata.

Ja: A przecież doradzano Panu, że mógłby Pan kontynuować pracę po wojnie. Że byłyby inne dzieci. Że byłby Pan potrzebny. W nowej Polsce, w nowym sierocińcu.

K: Tak, przekonywano mnie, że mógłbym kontynuować pracę. Po prostu przewrócić kartkę i zacząć na nowo. Na czysto. Przekreślić czterdzieści lat pracy. Ot tak. A wspomnienia? Kto mógłby się ich pozbyć? Te wszystkie Mośki, Jośki i Srule? Te wszystkie Józki, Jaśki i Franki? Zapomnieć, że kiedykolwiek istnieli? Nowy sierociniec. Świeża farba, wyszorowane i wypastowane podłogi? I tyle żywności w kuchni! Jakże ja mógłbym to jeść? Albo spać, albo pracować w moim pokoju? Nowa Polska, tak, pewnie. Ale nowy sierociniec, nowe twarze ... wobec wspomnień przeszłości? ...

Ja: Czy Pan miał przeczucie, że ta podróż pociągiem z Umschlagplatz była ostatnia, jaką Pan miał odbyć?

K: Mieliśmy być ewakuowani na wieś, gdzieś na wschód. To, co mi komendant powiedział. Na wieś! Pan sobie nawet nie może wyobrazić, co te magiczne słowa znaczyły dla mnie, dla nas. Świeże powietrze, drzewa, pola,

kwiaty, zapach ziemi i zielono wokoło. Aż zakręciło mi się w głowie na samą myśl o tym. Co za cudowna perspektywa!

I nietrudno było w to uwierzyć. Przecież to były dzieci, dużo małych, bezbronnych, drobnych dzieci. One nikomu nie zawadzały. I potrzebowały tak mało. Trochę świeżego powietrza, trochę kartofli, cebuli, mleka ... (Korczak zatrzymał się przez dłuższą chwilę, wpadł w zamyślenie. Jego niebieskie oczy wpatrzyły się w coś, w jakiś obraz daleki, daleko od rzeczywistej chwili). ... Chciał Pan zapytać, czy podejrzewałem, że to był koniec? Hm, jak Pan wie, studiowałem w Berlinie w laboratorium medycznym, gdy byłem młody. Ponad pół roku. Znałem Niemców. Taka nauka. Taka kultura. Oszczędni ludzie, ciężko pracujący, metodyczni. I tacy przyjacielscy. Co za niespodzianki życie przynosi. Dużo nauczyłem się w Berlinie w tym czasie. Ale, jak Pan widzi, nie nauczyłem się wszystkiego. Niech Pan weźmie tego komendanta. Nie był w moim wieku. Był młodym, należał do nowej generacji, nowego pokolenia. Mówił po niemiecku, ale ja go nie rozumiałem.

Ja: A więc nie myślał Pan, że dzieci, Pan i Pana koledzy jechali na śmierć?

K: Jednym z moich profesorów w Niemczech był Hans Kramstuck, słynny fizjolog. Pamiętam, jak często mówił nam w czasie wykładów albo w laboratorium w czasie ćwiczeń: „Celem medycyny jest ocalanie życia. Życie jest naszym hasłem". Robiło to na nas wielkie wrażenie. Kramstuck dotarł do jądra rzeczy. Nie trwało długo, gdy sami zaczęliśmy posługiwać się tym hasłem. I nawet wtedy, gdy kpiliśmy sobie trochę z jego powiedzeń, naśladując nawet ton i maniery, jakie używał, zwykle, jak studenciaki na całym świecie, w głębi, głęboko, wierzyliśmy w nie prawdziwie. Celem medycyny jest ocalanie życia. Nawet w getcie wierzyłem w to. Tylko nie żartowałem już więcej.

Ja: Gdyby miał Pan okazję powtórzyć życie, czy wybrał by Pan to samo?

K: Tak, gdybym był tą samą osobą. Odpowiadam bez wahania. Gdybym miał tego samego ojca i matkę, babcię i dziadka, taką samą szkołę i przyjaciół. Wszystko takie samo. Polskich klasyków, Czechowa, Fabre'a, Pasteura, absolutnie to samo. Odpowiedź moja byłaby: tak, bez zastrzeżeń. Ale gdyby rzeczy okazały się inne, gdyby się wszystko różniło, wtedy byłbym na pewno pod innym wpływem – zwłaszcza w dzieciństwie. To jest najważniejszy okres w życiu człowieka. Tak było u mnie, proszę mi wierzyć. Bardzo możliwe, że to wpłynęło na moją decyzję wyboru drogi życia, bardziej niż chęć zostania lekarzem. Najważniejszy zawód – pedagogika. Ta dziedzina ofiarowuje największe możliwości osiągnięcia czegoś ważnego w życiu (I znów Korczak się zatrzymał, jakby ważąc znaczenie swych własnych słów). ... A jednocześnie, jak lekko, my dorośli, traktujemy ten okres. Prawie obojętnie. Nie, trudno mi nawet pomyśleć, że mógłbym pracować na innym polu. Dzieci są, jak rośliny. Jeśli je karmisz właściwie, opiekujesz się nimi, dbasz o nie, gdy rosną – zbierasz obfity plon. I co za plon! To bardzo proste, tak myślę. I nikt nie musi być pediatrą, by o tym wiedzieć. Najprostsza wiejska kobieta, bez żadnego wykształcenia wie o tym. Nie wszystko, naturalnie. A jednak nasza nauka, nasze studia powołują się na masę wyszukanych tez, szukają nowych dróg, wymyślonych czy nie. Miłość. Wszystko się do tego sprowadza. Miłość, tak. A to nie jest jednak takie proste, wbrew temu, co powiedziałem poprzednio. Jest jednak najważniejszym skład-

nikiem. Wszystko inne tylko pomaga w taki czy inny sposób. Czy Hitler, jako dziecko był kochany? Czy wiemy coś o tym? I jak był kochany? To „jak" jest bardzo ważne. Jest istotne dla zrozumienia fenomenu miłości. Miłość jest jednocześnie skomplikowana i prosta. Odpowiedź na pytanie, „jak" kochać, jest trudna dla ludzi, dla dorosłych i dzieci, ich rodziców.

Ja: Tak, Pana książka *Jak kochać dziecko*. Napisał ją Pan ponad pięćdziesiąt lat temu. Czy twierdzi Pan, że napisałby Pan ją tak samo teraz, w obliczu dramatycznych zmian? Ludzie na księżycu, odrzutowce, telewizja i cała reszta?

K: Jedyna różnicą – pomiędzy 1920 rokiem i 1990 – są przedmioty, rzeczy, fizyczne ułożenie obiektów, postęp w technologii. Pamiętam, kiedy usłyszałem głos z radia po raz pierwszy. Co to miał być za cud, co za wspaniały i potężny instrument w służbie ludzkości! Musieliśmy nauczyć się używać go, by służyło dla dobra ludzkości. Ale jednocześnie dziecko nadal potrzebowało „podstaw", jak się to mówi dzisiaj. Obok radia dziecko nadal potrzebowało odpowiedniego wyżywienia, przykładu, odpowiedzialności, obowiązków, które mogłyby podjąć i dobrze wypełnić, pochwały i zachęty. Potrzebowało, by je pouczyć, pokazać, poprawić, zachęcić i skarcić. Stare i wypróbowane przez wieki zasady wychowania dzieci. Od Platona aż do naszych czasów, te same. Oczywiście radio też mogło w tym pomóc. Ale, by się to powiodło, nadal potrzebny był niezbędny czynnik:

– Miłość – podawana we właściwym czasie i we właściwy sposób, zależnie od indywidualnego dziecka. I ani radio, ani telewizja, ani spacer po księżycu miłości nie zastąpią. To tylko może dać matka, ojciec, dorośli. I może ona zaistnieć w międzyludzkich kontaktach. Żadne maszyny jej nie zastąpią... Pan wie, że miałem wiele programów w Polskim Radio przed wojną. „Pogadanki ze Starym Doktorem", tak je nazywano. Otrzymywałem wiele listów od słuchaczy. Program był bardzo popularny. Szał. Dzieci w swych listach pytały, jak wyglądam, jakiego koloru mam oczy, czy noszę brodę, okulary, czy jestem wysoki czy niski, jakie mam włosy itp. Rozumiałem to, bo dzieci pragnęły zbliżyć się do mnie jako do człowieka. Przez radio słyszały tylko głos. Oczywiście radio było magiczne. A jednak poza radiem kryła się prawdziwa osoba, żywy człowiek. I na pewno byłyby bardzo zawiedzione, gdyby było inaczej. Może pod tym względem telewizja stanowi krok naprzód. Dzieci mogą widzieć, kto mówi, kto gra. Nadal jednak telewizja ani nie utuli, ani nie ucałuje. Tylko ludzie to mogą zrobić.

Ja: Czy to naprawdę jest aż tak proste, jak Pan, Panie Doktorze to przedstawia? Czy naprawdę, aby wychować dziecko na dobrego człowieka wystarczy dać mu dużo uścisków, serdeczności i miłości?

K: Tak. To jest takie proste. Ale jednocześnie jest to proste w skomplikowany sposób. Tajemnica polega na tym, by rodzice, dorośli, byli absolutnie oddani i uczciwi w podejściu do dziecka i jego wychowania. A także by byli mądrzy. Wydaje mi się, że tu leży główny problem i źródło trudności: zrozumienie przez rodziców, że wychowanie dziecka jest pracą trudną, pochłaniającą ogromną ilość czasu i uwagi, bez wytchnienia. I każde nawet minimalne uchybienie wpływa wyraźnie na ostateczne wyniki wychowania. Bo gdy się tak doda te wszystkie uchybienia, to w końcu dużo się ich uzbiera. I to już poważna sprawa. Możliwe jest, że właśnie dlatego ja i moi współpracownicy mieliśmy takie duże sukcesy w wychowaniu w ochronce. Byliśmy tej pracy oddani bez reszty.

Mieszkaliśmy razem z dziećmi. Ja miałem mały pokój na poddaszu. Obserwowałem dzieciaki, nawet gdy spały. Patrzyłem na nie. Które spało niespokojnie, które płakało, kto wstał na siusiu, które z nich kaszlało, które mówiło i śmiało się przez sen i tak dalej. Jadłem z nimi, byłem z nimi, doradzałem, bawiłem się i żartowałem, czytałem i opowiadałem historyjki, dzieliłem się z nimi nowinkami. I jeśli mogłem, zawsze starałem się ich dotknąć, tak po ludzku, policzek, ramię, rękę. I tak codziennie, w dzień powszedni i w święto, rok po roku. Prawie przez czterdzieści lat. Aż trudno w to uwierzyć! Tak jak prawdziwi rodzice. I wydaje mi się, że tajemnicą sukcesu jest właśnie to. Uznaliśmy, że istotą powodzenia w wychowaniu jest właśnie to poświęcenie czasu, każdej minuty, razem z dzieleniem się mądrością, zrozumieniem, uczuciem... Dzisiaj, czasami myślę, czy ten rodzaj poświęcenia nadal istnieje. Tyle rzeczy dzieje się teraz wokół nas, które nie sprzyjają skupieniu, które rozpraszają, tworzą przeszkody między dorosłymi i dziećmi. Stwarzają one wrażenie, jakby dorośli i dzieci szli odrębnymi drogami. Pan wie, zawsze trzeba płacić za „postęp". I jeśli chodzi o dzieci dzisiejsze... tyle innych instytucji z telewizją na czele przejęło tę ważną funkcję wychowania dziecka. W mojej książce *Jak kochać dziecko* starałem się powiedzieć rodzicom: „szukaj w tym nieznajomym, który jest twoim dzieckiem, ukrytej cząstki własnego siebie. Może ją znajdziesz. Albo rozwiniesz. Dziecko i nieskończoność. Dziecko i wieczność. Dziecko – okruszyna w przestrzeni, sekunda w czasie". Tak, czas jest taki cenny, Pan wie. Taki cenny.

Ja: Czy jest w tej książce coś, z czego mogliby współcześni rodzice i nauczyciele szczególnie skorzystać?

K: Z wiekiem, jak się starzejemy, wydaje się, że myśli nasze kierują się często wstecz, biegną do czasów dzieciństwa. Przebiegamy pamięcią przeszłość, z natłoku wydarzeń staramy się wyłowić wspaniałe i magiczne cuda tamtych lat. Niektórzy z nas mają szczęście i odnajdują skarby przeszłości, które w starości pocieszają i koją. Jest to, jak kiedyś napisałem, więź łącząca nas z wiecznością. Inni nie mają szczęścia. Nie wszystkie dzieci mają szczęśliwe dzieciństwo. Zastanawiam się, dlaczego dzieci tak bardzo lubią swych dziadków, a dziadkowie swoje wnuki. Być może dlatego, że babcia i dziadek są bardziej cierpliwi, mają czas, by wysłuchać, nawet czasami zachowywać się, jak samo dziecko. To wszystko potwierdza tezę, że nauczyciel, że dorosły, musi podejść bardzo poważnie do wychowania dzieci. Książka moja właśnie jest o tym. O tym najważniejszym „jak".

Ja: W ciągu Pańskiej kariery napisał Pan wiele książek, opowiadań, nowel, rozpraw itp. Która z nich przyniosła Panu najwięcej zadowolenia?

K: Chyba *Król Maciuś Pierwszy*. Chyba dlatego, że pozwoliła mi być głębokim w jakiś bardzo lekki sposób. A poza tym, gdy ją pisałem, miałem wrażenie, że pisałem o sobie samym, o czymś czego w rzeczywistości nigdy nie osiągnąłem. Jakoś czasy lub warunki nigdy temu nie sprzyjały, stawały się coraz gorsze. Dla tych samych powodów lubię też *Kiedy znów będę mały*. Mimo że jest to trochę smutna książka. Chciałbym ją jednak taką zachować. W życiu dziecka jest wiele smutnych momentów. Dziecko się przez nie uczy. Lubię też *Sam na sam z Bogiem*. Cenię ją bardzo. Ta książka przysporzyła mi wiele problemów. Co za czelność – rozmawiać z Bogiem, nawet Go karcić za pewne rzeczy!?

Możliwe, że podświadomie zawsze pragnąłem naśladować Mickiewicza. Możliwe, że tą książką przybliżyłem się do niego. Wyczerpała mnie zupełnie i nękała długo. Samotni jesteśmy w przestworzach i bez przerwy wyciągamy ręce do nieskończoności. Wydaje mi się, że dziecko musi to odczuwać bardziej boleśnie niż dorośli. Być może, dlatego zawsze wyciąga ręce o pomoc.

Ja: A pozostałe książki? Czy napisałby je Pan dzisiaj?

K: Lubiłem też *Sławę*. I w czasie pisania i po jej ukończeniu. Jest coś uniwersalnego w tej bandzie uliczników, niewyczerpana nadzieja tak charakterystyczna dzieciom, nadzieja stawania się, dorastania, stania się kimś, osiągnięcia czegoś. Także *Uparty chłopiec* i dwa opowiadania z letnich kolonii dla żydowskich i katolickich dzieci robotników. Tyle się nauczyłem od dzieci, w czasie tej pracy. Zaciągnąłem wielki dług wdzięczności u tych chłopców i dziewczynek. Tak. Jestem sentymentalny. Często o tym mówią, wiem... (Tutaj Korczak przetarł lekko oczy przegubem dłoni, jakby usiłując ukryć je przed rozmówcą. Zrobił to po raz pierwszy, gdyż przez cały czas długiego wywiadu wpatrywał się we mnie uporczywie, intensywnie, przenikając mnie spojrzeniem otwartym i szczerym. Korczaka oczy były specjalne. Tak twierdzili wszyscy, co go znali.) Pan wspominał o *Jak kochać dziecko*. Mimo upływu wielu lat od jej wydania, ciągle jeszcze sądzę, że idee tam zawarte są wciąż aktualne. Inni napisali podobne książki: Pestalozzi, Makarenko, Rousseau, Dewey, Montesorri, Neill, Piaget. Wszyscy ci autorzy mają coś do powiedzenia dorosłym naszych czasów. Mój tytuł wyraża temat, o którym wszyscy pisaliśmy, każdy z nas na swój sposób. I nadal w przyszłości pisać się będzie na ten temat, tak długo dopóki są dzieci. I każda z przyszłych książek coś doda, aż w końcu, kiedyś, pewnego dnia. Kto wie... (W tym momencie Korczak się uśmiechnął i zamilkł, nie kończąc zdania)... Trudno byłoby kontynuować wyliczanie tych wszystkich książek. Jedno jest pewne, że napisałbym je wszystkie jeszcze raz, być może lepiej niż pierwszym razem, ale wszystkie. Każda z nich odzwierciedla cząstkę mego samego, kawałek mego życia. I to jest bardzo ważne. Dlatego że to jest to, co znam najlepiej. A jeśli chodzi o mój *Pamiętnik*, który pisałem w ciągu ostatnich miesięcy pobytu w getcie, jest on specjalny, wyjątkowy. Treść jego wystarczyłaby na szereg książek, chociaż tak rozproszona, zabiegana, nerwowa. Sam wiem najlepiej. Możliwe, że byłby początkiem mej autobiografii, do której przyjaciele tak mnie często namawiali. Jak się okazało, pisanie jego pomogło mi ogromnie.

Ja: W jaki sposób? Książka jest bez kształtu, porządku. No i bez końca.

K: To wszystko prawda. Ale pisanie jej pomogło mi, że nie zwariowałem. To było wtedy, w tym czasie i warunkach, najważniejsze. Coraz ciężej i ciężej przychodziło mi stawiać czoło dzieciom, bo ciągle czegoś brakowało, bo choroby się panoszyły, bo brakowało świeżego powietrza, a dzieciaki zadawały bolesne i nękające pytania, na które nie miałem odpowiedzi. Pisanie pamiętnika pomagało mi, bo mogłem pisać prawdę, bez udawania, nadrabiania, ukrywania. Doszło do tego, że cieszyłem się na myśl wieczoru, gdy mogłem do niego powrócić, wymęczony – i jak kłębek nerwów. Całkowite odprężenie. I kieliszek wódki. Zupełna ucieczka w świat słów i myśli. Na początku, gdy zacząłem pisać, miałem na myśli coś w rodzaju autobiografii, by zadowolić Newerlego i Panią Stefę oraz wielu innych bliskich przyjaciół. Zamęczali mnie o to. Ale

wkrótce realizację tego planu uniemożliwiło życie. Życie w warszawskim getcie w czasie okupacji podyktowało pamiętnik. Nawał myśli, bez porządku i sensu. Możliwość rozstrzelania, powieszenia, zamknięcia w celi więziennej. I dzieci. Dwieście dusz do nakarmienia, odziania, leczenia. Dzieci całkowicie polegające na mnie. Tak, ten pamiętnik, chociaż bez składu i ładu utrzymał mnie przy życiu przez te ostatnie cztery miesiące. Każdy dzień był kryzysem, każdy dzień był ważny. Tak. Ten pamiętnik powinien być czytany uważnie, pomiędzy wierszami. Wie Pan, niektóre idee są jak złoto – tak trudno jest je znaleźć. Ale gdy się na nie natrafi, od razu człowiek wie, że znalazł skarb, drogocenny taki.

Ja: Panie Doktorze, jakie były Pana myśli, gdy w sierpniu maszerował Pan z wychowawcami i dziećmi w kierunku Umschlagplatz? Czy pamięta Pan, o czym Pan wtedy myślał? Są ludzie, którzy twierdzą, że widzieli ten dziwny marsz dzieci, ale nie ma nikogo, kto by pamiętał rozmowę z Panem.

K: Pamiętam ten ranek, był cieplejszy niż zwykle. Ubrani byliśmy wszyscy w co najlepsze. Dzieci były wyszorowane i w czystych ubrankach. Wyglądaliśmy wręcz elegancko. Muszę przyznać, że czułem się bardzo zmęczony tego rana, po prostu wykończony. Z niechęcią myślałem o długim marszu na stację. Prawie cztery kilometry. Musiałem więc udawać przed dziećmi. Nie wiem, o czym one myślały; ja miałem poczucie jakiejś dziwnej wolności. Możliwe, że to uczucie było spowodowane faktem wyrwania się w końcu, po dwóch latach, poza mury getta. I nagle znaleźliśmy się po drugiej stronie, na zewnątrz. Nawet powietrze wydawało się świeższe tutaj. Oczywiście, jakby człowiek przyjrzał się bliżej, to ta strona nie różniła się bardzo od naszej. Wszędzie te same niemieckie mundury, straż, swastyki. Warszawa wyglądała szaro. Moja ukochana Warszawa wyglądała szaro na początku sierpnia! Pamiętam, jak mnie to zabolało. Warszawa, miasto wesołe, gdzie spędziłem całe życie. Wydawała mi się prawie obca w tym świetle. Zacząłem rozpoznawać znajome ulice, znane mi budynki. Ale jednocześnie były jakieś obce, dziwne. Jakby płomień mojej młodości nagle zgasł. Okopowa, Dzika, Powązkowska – ulice, po których goniłem tramwaje, wymijałem taksówki, z rozdziawioną gębą gapiłem się na wszystkie cuda ulicy.

Ja: Czy bał się Pan już wtedy? Czy myślał Pan o komorach gazowych, krematoriach, zbiorowych mogiłach?

K: Wcześniej już powiedziałem Panu, co o tym myślałem, wtedy gdy byliśmy już w wagonach i gdy pociąg ruszył ... Ale nie wtedy, gdy maszerowaliśmy. Nie, nie myślałem o strachu. Muszę przyznać, że strach nie był nigdy mą słabą stroną. Wcześnie w życiu nauczyłem się go opanować. Wierzyłem, że każdy jakoś może się wymigać z trudnej sytuacji. I taka postawa pozostawiała mało miejsca na strach. Tak, wtedy się nie bałem. Jeśli coś pamiętam, to głównie poczucie zmęczenia, wyczerpania. Droga wydawała się coraz dłuższa. Co chwila powtarzałem, już powinniśmy być na miejscu. Za następną ulicą. I szliśmy dalej. Dzieci szły bez sprzeciwu. Cicho, bez oporu. Dziwne, myślałem, przecież to tylko dzieci. Tyle ich i bez żadnego kłopotu. Nienormalne zachowanie, zanotowałem sobie. Odpowiada nienormalnym czasom. Dzieci adaptują się bardzo szybko. To tylko dorośli mają problemy, obciążeni nadmiernym balastem. Tak, wyczuwałem ich oczy wpatrzone w moją głowę. Tyle oczu wpatrzone w moją łysinę, błyszczącą w słońcu poranka. Co za siła, co za energia skon-

centrowana w ich spojrzeniu. Od czasu do czasu dochodziły nas głosy z chodnika, rzucające wyzwiska, coś o Żydach... Kąsające słowa hołoty. Myślałem, to nie dla nich miejsce... Byli też inni; wyglądali nawet bardziej przestraszeni niż my, żegnający się znakiem krzyża w pośpiechu, z drżeniem ust szepczących modlitwę. I jeszcze ci ze słabym uśmiechem, jakby dając nam znać, że chcieliby pomóc, gdyby tylko pomoc była możliwa. Ci wszyscy to znani mi ludzie, warszawiacy. Znałem ich aż za dobrze. Należeli do mnie w taki sam sposób, jak należały dzieci. Wyglądali też tak szaro tego poranka jak wyglądała Warszawa. Jeszcze bardziej posmutniałem... (Tu Korczak zatrzymał się na chwilę, po czym kontynuował). No i w końcu Umschlagplatz, ruch, popychanie, tłok. Grupy żołnierzy, strażników, syczenie pary z lokomotyw, krzyki komend, ostry świat gwizdków, szczekanie psów. Prawdziwy raban... Resztę już Pan wie. Nie chcę o tym mówić. Dziwne, ale dzieci utrzymały przez ten czas doskonały porządek, zwłaszcza że nikt ich o to nie napominał. Tak jakby rozumiały coś czego sam Stary Doktor nie mógł zrozumieć. Przez czterdzieści lat rozumiał on jednak jedną rzecz – to, że zawsze było można nauczyć się czegoś od dzieci. Do samego końca. I pewnie dlatego napisałem „Prawo dziecka do szacunku". Bo szanuje się tylko tego od kogo można się czegoś nauczyć. W tym wypadku, w moim wypadku, od dziecka. Boże, ale miałem szczęście w życiu! Co za życie! Co za dług zaciągnąłem od dzieci!

Edwin P. Kulawiec – pedagog, profesor University of Southern Maine, George Washington University, autor prac i esejów na temat Korczaka, tłumacz prac Korczaka na angielski, współorganizator ruchu korczakowskiego na terenie USA.

Drukowany tekst w języku angielskim był publikowany w czasopismach pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
SPÓŁKA AKCYJNA

polecają:

Robert Fisher

UCZYMY, JAK MYŚLEĆ

Robert Fisher

UCZYMY, JAK SIĘ UCZYĆ

B. Joyce

PRZYKŁADY UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA

Bolesław Niemierko

POMIAR WYNIKÓW NAUCZANIA

Bolesław Drukier

KORCZAKOWSKIE DRAMATY

Znałem Korczaka – pracowałem w Domu Sierot na Krochmalnej 3 lata (1933–36). Znałem, ale czy rozumiałem? Niewiele. 20-latek, skłonny przy tym uważać Korczaka za „liberalno-burżuazyjnego" pedagoga. Zrozumiałem więcej – tyle na ile mnie stać – po wielu latach, gdy przewartościowałem własne poglądy i zasady. A zrozumieć osobowość Korczaka nie jest łatwo. Do Korczaka można odnieść słowa Walta Whitmana: *I contradict myself. I am large. I am multitud* (Jestem przekorny, jestem wielki, jestem wielością – tłum. J.B.). Gdy Betty Jane Lifton z Nowego Yorku przystępowała do pisania biografii Korczaka i rozpytywała mnie o niego, poradziłem, by nim zacznie pisać, przemyślała problem osobowości misjonarza. Osią bowiem „wielości" Korczaka była misja – sprawa dziecka i człowieka. „Nie jest sprawą otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczyć się o świat i człowieka" – pisał młody Henryk. Jak Albert Schweitzer: „wiele poświęcić innym".

W jednym z ostatnich listów Korczak napisał: „Życie moje było trudne, ale ciekawe. O takie prosiłem Boga w młodości. Daj mi Boże ciężkie życie, ale piękne, bogate, górne". Takie też było. Przeżył dwie rewolucje, trzy wojny jako lekarz wojskowy, nie przeżył najstraszniejszej. Życie w splocie dramatycznych wątków, które coraz ciaśniej się zawężały, aż do śmierci tak godnej, jak godnym było życie. Spróbujmy spojrzeć na nie, idąc śladem jego własnych słów.

Nie ułożyło się życie osobiste Korczaka w zwyczajowych ramach. Nie założył rodziny, choć za młodu o tym marzył. Zaważyła zapewne obawa o dziedziczne obciążenie – ojciec zmarł w szpitalu dla obłąkanych. Zadziałały ponadto względy zewnętrzne: nie ma prawa mieć dzieci – jak pisał „niewolnik... Żyd polski pod zaborem rosyjskim". Synem stała się – jak mówił – sprawa dziecka. Opisując rozmowę dwóch starych „grzybów" o dzieciach, stwierdził: „a ja mam ich 200".

Młody Henryk był głęboko wrażliwy, nękało go poszukiwanie sensu życia. Był okres, kiedy nawiedzała go myśl o samobójstwie. Dręczyło go poczucie samotności – łagodzone przez obcowanie z dziećmi. Czy bywał smutny? Zapewne tak, ale nigdy tego dzieciom nie okazywał. I chyba smutny tak, jak to ujął Anatol Francel: „pytają mnie czasem dlaczego jestem smutny? – odpowia-

dam, że nie jestem smutny, tylko myślę". Dlaczego ludzie sądzą, że jak ktoś myśli, musi być smutny? A Korczak był „człowiekiem myślącym" w pełnym tego słowa znaczeniu.

Wrażliwość moralna młodego Korczaka musiała prowadzić do zderzenia z otaczającą go ówczesną rzeczywistością. Wyczulony był na krzywdę i nędzę – a znał straszliwą nędzę warszawskich przedmieść i o niej pisał (artykuł z 1903 r. *Nędza Warszawy*, pierwsza powieść *Dzieci ulicy*). Garnął się do kół postępowej inteligencji polskiej (Nałkowski, Dawid i in.), uczestniczył w Latającym Uniwersytecie, zbliżał się do ruchu socjalistycznego. Mimo rozczarowania przebiegiem rewolucji 1905 r., nadal utrzymuje kontakt i nie porzuca działalności oświatowej (aresztowany w 1909 r. siedział w celi z Krzywickim). Zniechęcony rozłamami w ruchu zadaje pytanie: „Szkoła cyników została zupełnie spaczona. Czy i socjalizm ulegnie temu losowi, jak przepowiadają niektórzy?". Już za młodu Korczak odczuwał, że „świat jest źle urządzony", że „kapitalizm musi runąć, ale jak?". Na to pytanie odpowiedział już u kresu życia ze swoistą mu ironią: „Za najbliższych pięć tysięcy lat, gdzieś tam w przepastnej przyszłości socjalizm, teraz anarchia". Jeśli – jak można sądzić – Korczak zachował jakąś sympatię do socjalistów (i odwrotnie), to odstręczał go w niepodległej już Polsce komunizm. Przykre wspomnienia wyniósł z zetknięcia się w Kijowie z rewolucją 1917 r., gdy „tym samym rewolwerem, którym pół godziny temu zabito konia, dano mi do zrozumienia, że jestem nie na miejscu i nie w porę".

W ankiecie „Wiadomości Literackich" w 1933 r. wyraził zdecydowany swój pogląd: „Wiwisekcja jest zbrodnią... Rewolucja nie zna miłosierdzia". Musiał komunizm być mu obcy, był bowiem Korczak humanistą-demokratą, rzecznikiem swobody i praw człowieka-jednostki. Mógłby powtórzyć za J.S. Millem, że „To co dławi indywidualność jest zawsze despotyzmem". Był przeciw uniformizmowi, który tkwił w komunizmie, opowiadał się za swobodą rozwoju jednostki – dzieci i dorosłych: „zauważyłem, że tylko głupcy chcą, żeby ludzie wszyscy byli podobni. Kto nie lubi myśleć, tego niecierpliwi rozmaitość, która zmusza do myślenia". Przeciwny był „tępej wierze w dogmaty" paraliżującej samodzielność i inicjatywę, przeciwny „wtłaczaniu gotowych prawd". W jego rozumieniu „nie ma dogmatów, są zagadnienia". A sarkastycznie: „Nie każdą prawdę da się wydmuchać na trąbie". I wreszcie, co istotne, był rzecznikiem tolerancji – spoiwa demokracji: „...nie polowiczność własnych przekonań, ale szacunek dla myśli ludzkiej, radość, że wolna szybuje na różnych wysokościach, w różne strony". Jasne, że komunizm musiał go odstręczać.

Nie był Korczak *homo politicus*, coraz bardziej od polityki stronił, utwierdzał się w przekonaniu – naiwnym, ale nie bez znaczenia: „zreformować świat, to znaczy zreformować wychowanie". Postulował: „Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory, nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, współpraca i współżycie".

Nie taka była rzeczywistość, gdy nadeszła wymarzona przez patriotów niepodległość. Korczak dzielił radość z narodem. Nie angażował się politycznie, jeśli nie liczyć, że w piśmie dziecięcym wyjaśniał wydarzenia polityczne w kraju. Była to doraźna działalność, na przykład po zamachu majowym Piłsudskiego.

Radość niepodległości mąciło zło, które wcześniej dostrzegał i przestrzegał: „Baczność: życie współczesne kształtuje silny, brutalny *homo rapax*...". Ta przestroga z biegiem czasu nabierała coraz groźniejszego wyrazu. Niezadługo zacznie się dramat Korczaka w dramacie Polski i świata. Jak głęboki, jeśli pisze o latach trzydziestych tragiczną tyradą: „pełne trucizny, wzajemnej agresji, wściekłości zrodzonej z nienawiści". A tak moralnie wrażliwy Korczak pisze o sobie: „Nikomu nie życzę źle. Nie umiem. Nie wiem, jak to się robi". A może, jak Camus, czuł „nienawiść do nienawiści"? W początku tych lat *homo rapax* sprzed lat dziesięciu, powróci w groteskowo-monstrualnej postaci Pułkownika z *Senatu Szaleńców*, który peroruje m.in.: „...Wieszać bez pardonu... wnosić świętą inkwizycję... Demokrację utopić w rzece...". Nie dobrze się działo w Polsce, niedobrze w świecie. W tymże *Senacie Szaleńców* ponury obraz: „Obłąkany globus opętanego świata, cierpią miliony ludzi, którzy nie wiedzą czemu cierpią". I wręcz desperackie: „Całe dzieje ludzkości są wynikiem historycznego nieporozumienia".

Naiwnie brzmią, ale tchną rozpaczą pytania: „Czemu nie miłość i współdziałanie, a właśnie walki..., chciwość, łupiestwo i panowanie?", czy jak „zamienić wojnę kłów na magię słów?". Odpowiedź rzeczywistości była brutalna.

Korczak był świadom, co oznacza dojście Hitlera do władzy: „jesteśmy w środku wojny stuletniej, panowania ciemnych wieków". Korczak przeżywa kryzys, nawet – jak sam określi – wpada w depresję pod ciśnieniem sytuacji, zwłaszcza że w kraju wybuchają boleśnie odczuwane wydarzenia, które uwłaczają jego godności. W *Pamiętniku* wspomina z goryczą przedwojenne lata: „Podłe, haniebne... rozkładowe, nikczemne... Nie chciało się żyć. Błoto, cuchnące błoto". Równocześnie ma poczucie, że: „Nie można pozostawać biernym, gdy ludzkość tragicznie rozdarta poszukuje drogi przynajmniej dla pokolenia, które dojrzewa". Cóż jednak mógł Stary Doktor uczynić, gdy na Polskę runęła nawała, niosąc grozę śmierci. Przewidywał – trafnie, niestety – „przegraną, ale przedtem wszystkich nas wyniszczą". W *Pamiętniku* zanotował: „Kto ucieka przed historią, tego historia dogoni". Dogoniła go w ludobójczym Holokauście.

Obok dramatycznego starcia z nieprzychylną rzeczywistością społeczno-polityczną przeżywał Korczak dramat związany z tożsamością narodową. Wychowany w zasymilowanej rodzinie w duchu polskości i patriotyzmu, pierwszą modlitwę, którą znał, było „Ojcze nasz". Jako chłopak przeżył wstrząs, gdy na grobie kanarka chciał postawić krzyż, a chłopak z podwórka orzekł, że przecież kanarek był żydowski. Refleksja była ponura: „Śmierć, Żyd piekło... czarny żydowski raj...". Nie naruszyło to jednak jego poczucia polskiego patriotyzmu, skoro notuje w młodzieńczym pamiętniku: „Kocham cię Wisło szara, Wanda spoczęła w twym łonie, bo nie chciała Niemca". Pod pomnikiem Sobieskiego przychodzą mu takie myśli: „Gdzie ludzka wdzięczność, gdzie pamięć krwi, którą płaciliśmy światu w walce krzyża z półksiężycem?". Jak dalece poczuwa się do polskości, jeśli w chwili młodzieńczego uczucia notuje: „Ona, Żydówka, córa Południa i Wschodu. Ja, zimny, północny Słowianin. Muszę poddać rewizji mój stosunek do Żydów, tego narodu Sfinksa, zagadki".

Pierwsze zetknięcie z dziećmi – to z dziećmi polskiej biedoty warszawskich przedmieść, pierwsza jego praca – to szpital dla dzieci żydowskich. Boleśnie odczuwa antysemickie wybryki endenckich bojówek w czasie rewolucji 1905 r.: „Wolność? Więc można bezkarnie rozbijać żydowskie kramy?". W następnych latach łączy pracę lekarza i wychowawcy, m.in. na koloniach letnich dla dzieci żydowskich i z kolei polskich. W odstępie jednego roku pojawiają się *Mośki, Jośki i Srule* i *Józki, Janki i Franki*. Niezadługo zostaje dyrektorem jednak żydowskiego Domu Sierot.

Korczak boleśnie odczuwał przejawy antysemityzmu – nie tylko dlatego, że krzywdził Żydów, ale dlatego, że znieprawiał naród polski. Jeszcze pod zaborem carskim (1910 r.) wyraził pragnienie zgodnego współżycia dwóch, obu przecież uciskanych, narodów: „Jesteśmy braćmi jednej ziemi. Wieki wspólnej doli i niedoli... więcej było łez niż uśmiechów, ani wasza, ani nasza w tym wina... może nam dobra dola zaświeci... wychowajmy się razem -ski i -berg, -icz i -sohn społem... Jako Żyd–Polak najbliższy jestem własnym sercem tego właśnie głosu".

Z niejako wdzięcznością notuje Korczak każdy przejaw życzliwości, gdy „Chłop uśmiecha się do dzieci łagodnie, życzliwie", ale z goryczą: „Jeśli chłopczyna usłyszy mowę polską, to tylko a bodajbyś zdechł, a bodaj was cholera...". A przecież pisał Korczak: „Mowa polska uśmiecha się do nich zielenią drzew i złotem zbóż... splata się z wesołym śpiewem ptaków leśnych. Wyrazy polskie podobnie jak kwiaty polne same układają się w łąki radosne". Dzięki Domowi Sierot „Całe zastępy dzieci uczyły się korzystać ze skarbu, jakim jest mowa polska".

Przejawy antysemityzmu budziły odrazę i sprzeciw postępowych kół polskich, ale jak był uporczywy i brutalny, jeśli po wielu latach nasuwa się Newerlemu gorzka reminiscencja: „Ale może myśmy te dzieci skrzywdzili Doktorze? Może lżej by im przyszło umierać na niekochanej ziemi, nie umiejąc po polsku?".

Dzieci pytały Korczaka: „Dlaczego Polacy nie lubią Żydów?", „Dlaczego Pan mówi Żydzi-Polacy?". Korczak wyjaśniał im, że „Polacy to katolicy. Ale jak ktoś mówi po polsku, chce żeby Polakom było dobrze... to też jest Polak".

Żyd-Polak – to już drugi akt dramatu narodowego Korczaka. Następne będą bardziej tragiczne.

Nie były tak jasne – jak marzono – początki Najjaśniejszej Rzeczpospolitej (choćby zabójstwo Narutowicza). Nie osłabiły się przejawy antysemityzmu. Korczak ogłasza m.in. „odezwę do dzieci polskich", wzywającą do zaprzestania zaczepek i lżenia dzieci żydowskich. Korczak boleje nad tym, co się dzieje, ale wciąż aktywnie pracuje nad zbliżeniem polsko-żydowskim. W zainicjowanym przezeń „Małym Przeglądzie" współpracują również nie Żydzi. Ale znamienne, że to pionierskie i unikalne pismo redagowane przez samą młodzież znalazło miejsce jako dodatek do żydowskiego, ale polskojęzycznego dziennika. Korczak uczestniczy w planowaniu budowy „Naszego Domu" dla dzieci polskich, z którym blisko współpracował. Doszło przy tym do charakterystycznego incydentu: Korczak był za budową kaplicy, czemu sprzeciwiła się Maria Falska – socjalistka-ateistka – dyrektorka „Naszego Domu". Kaplicy nie zbudowano,

a prasa endecka winiła za to Żyda – „bożyszcze socjalistyczno-masońskiej pedagogiki". Nadeszły lata trzydzieste, Korczak coraz dotkliwiej odczuwał zagęszczenie atmosfery politycznej: „Nie ma miejsca dla dobrych ludzi. Życie jest pełne trucizny, wzajemnej agresji, wściekłości powodowanej poniżeniem".

W życiu Korczaka pojawia się trudny problem wyjazdu do Palestyny. Zaproszony w 1928 r. odpowiada: „na razie nie czuję potrzeby zobaczenia". Ale po kilku latach już rozważa: „Pół roku w Palestynie, pół roku w Polsce, by czuwać nad tym, co jest", a nawet: „Nie tracę nadziei, że ostatnich lat kilka spędzę w Palestynie, by tęsknić za Polską".

W 1934 r. udaje się z krótką wizytą do Palestyny. Nie przerywa to jego bardzo aktywnego życia. W tymże roku rozpoczyna w radio pogadanki Starego Doktora, które cieszą się dużą popularnością. Ukazuje się *Kajtuś Czarodziej*, w którym chłopak odpowiada z niejaką dumą na pytanie, skąd jest: „Z Polski, moje miasto, moja rzeka... ja". Wciąż jednak przygnębia go otaczającą rzeczywistość. W listach pisze o „grobowcu marzeń", wręcz o „porażce". W 1936 r. powtórnie udaje się na kilkutygodniowy pobyt do Palestyny. Jest pełen podziwu dla osiągnięć jej mieszkańców, ale dostrzega też trudności. W szczególności: „Niepokoi mnie los arabskiego dziecka. Port w Tel Avivie to mimo wszystko zburzenie portu w Jaffie". Po powrocie dotyka Korczaka bolesny cios – za sprawą kół nacjonalistycznych został wycofany z radia (powróci na antenę w dniach oblężenia Warszawy.) Jest głęboko rozgoryczony, nie łagodzi go przyznany w 1937 r. Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury, jak i Polonia Restituta dwa lata przedtem. Rozterka trwa: obawia się, że zostanie zgorzkniałym „przegranym". Może zatem na jeden rok udać się do Palestyny? Nie na stałe, bo „czułbym się jak dezerter, trzeba wytrwać na posterunku do ostatniej chwili". Ale – jak pisze – „życie rani codziennie"... „niestety, będąc w Polsce nie wierzę, abym mógł być przydatny na coś... Wołam o godność dziecka i słusznie ktoś zapytał: A kto dziś szanuje godność człowieka?". I najbardziej bolesne: „tam najgorszy nie plunie w twarz najlepszemu za to, że jest Żydem". W stanie „głębokiej depresji" rozważa: „Jest niemożliwe, aby podróż moja była ucieczką lub protestem. Sprawia ból epoka bryzgająca jadem. Wiem, że to minie, ale zło się wzmaga, a ja nie mam sił... Joski i Jaśki bliskie mi są jednakowo. Zawieść zaufanie, to jest krzywda... Zląkłem się w ostatniej chwili".

Latem 1939 r. Korczak jest z dziećmi na koloniach letnich. „Czarujący był lipiec" napisał w liście, ale i tu było mu dane usłyszeć pijackie głosy skierowane do bawiących się żydowskich dzieci: „Daj mi pistolet, zawołaj Hitlera" (za niespełna dwa miesiące Hitler się pojawi!). 2 sierpnia powiadamia, że wybiera się do Palestyny na cztery miesiące, październik–styczeń... Za późno...

Najazd hitlerowski otwiera ostatni akt dramatu narodowego Korczaka. Czego wyrazem jest, że gdy Niemcy wkraczali do Warszawy ten Żyd–Polak wdziewa mundur Wojska Polskiego? Zapędzony do getta w mieście, o którym pisał: „...oderwany od Warszawy czuję żrącą tęsknotę. Warszawa jest moja, ja jestem jej... jestem nią". W jednej z ankiet w 1940 r. w rubryce narodowość podał – polska. Tuwim użył zwrotu, że Korczak znalazł się w getcie jako: „Żyd – *honoris causa*", a może mógłby powiedzieć: „Polak – *honoris causa*"?

Korczak nie obarczał antysemityzmem narodu polskiego, wiedział, że są w nim zdrowe siły przeciwstawne mu. Po utworzeniu getta pisze odezwę „Do Obywateli Chrześcijan", a w niej m.in.: „Stosunek uczuciowy do obywateli chrześcijan, których najlepszą wolę stwierdziwszy w dniu klęski, na zawsze zachowamy w pamięci". W rok później w podzięce za okazaną pomoc: „Naród żydowski nigdy nie zapomni tego pełnego humanitaryzmu i solidarności czynu... swoim braciom Polakom". W rozmowie z byłym współpracownikiem „Małego Przeglądu", który przybył z „aryjskiej strony" (uczestniczył w przygotowaniu ucieczki Korczaka), kiedy rozmowa zeszła na „szmalcowników", powiedział: „Lepiej pomyśl o tych, którzy ryzykują życie, dając nam pomoc... Nie łam sobie głowy psychologią drani. Pamiętaj, pamiętaj zawsze o przyzwoitych". Antysemityzm rodzimy – odmawiał Korczakowi polskości, wypierał z ojczyzny, zatruwał mu życie. Ludobójczy antysemityzm hitlerowski – odebrał mu życie w „żydowskim piekle" Holokaustu. Wyłania się gorzka refleksja, że w jego kraju pokutują jeszcze do dziś przejawy hańbiącego dobre jego imię tyleż patologicznego, co paradoksalnego „antysemityzmu bez Żydów".

**

Poprzez kłębowisko dramatycznych wątków przebijał się wątek, który stał się sensem życia Korczaka, sprawa dziecka. I ten zresztą nie pozbawiony, łagodniejszego wprawdzie, ale jednak dramatyzmu. Zrażony do politycznych programów żywił przekonanie, że „zreformować świat, to zreformować wychowanie", gdyż „prawo człowieka do wolności jest prawem dziecka do wolności". Niejako hasłem wywoławczym było jego zdanie: „Dziecko nie dopiero będzie, ale już jest człowiekiem". Sam tytuł *Prawo dziecka do szacunku* wyraża istotę manifestu wychowawczego. Wbrew i przeciw uświęconym przez tradycję konserwatywnym, autorytatywnym regułom Korczak – jak wspomina Maria Dąbrowska – „wszczął sprawę społeczną między dorosłymi i dziećmi". Domagał się „równoważnego tekstu" między nimi, poważnego traktowania dzieci. Są one bowiem „klasą upośledzoną... pańszczyźnianą... najstarszym proletariatem świata". Na co nie omieszkało zareplikować endenckie pismo w swoistym skądinąd sformułowaniu: „Emancypacja uciężonego dziecka–proletariatu przeciw burżuazji–dorosłym i wychowawcom, to tendencja niebezpieczna i społecznie rozkładowa". Korczak nie przebierał w słowach wytykając wady i nieprawości świata dorosłych: „Chcesz, by było szczere, gdy formy świata są kłamliwe... dorosły bigos, zaścianek przesądów, psychologia stada...". Z ironią mówił, że: „Dziecko nie jest głupie, głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych".

Korczak nie idealizował dzieci, jak w ogóle człowieka, był – jak go ktoś nazwał – „humanistą bez iluzji". Wiedział, ile agresji i złych skłonności tkwi w ludziach, jak często *homo sapiens* zmienia się w *homo rapax*. W tym kontekście występuje jego – niezbyt częste wówczas – zainteresowanie genetyką. Zapewne działał motyw osobisty – ojciec umarł w szpitalu psychiatrycznym – ale nade wszystko doświadczenia jego pracy, również w roli eksperta sądu dla nieletnich. Za młodu wyrażał przekonanie, że „Wszystko, co wychodzi z rąk Stwórcy, jest dobre, w naszych wyrodnieje". W wieku dojrzałym doświadczenie pouczyło go, że nie tak prosto rzecz się ma. Poczynił m.in. uwagę, że powinno się opracować encyklopedię błędnych poglądów, takich jak np. *tabula rasa*. Zakła-

dał, że działa odległe „ja", które uśpione zostało w szeregu przodków, że „... nie tylko złe soki po ojcu pijaku i matce ladacznicy, ale... po dziadkach i nieznanych pradziadkach". Zresztą już za młodu Korczak – jeszcze bez późniejszej wiedzy – pisał, że „Pijakom powinno zabronić się żenić...". Ustami jednej z postaci z *Senatu Szaleńców* wypowiada zdanie, że „Bez eugeniki utoniemy w bagnie" i sarkastycznie kontynuuje: „Rodzi każdy, kto chce... Na budkę z wodą sodową trzeba mieć koncesję... egzamin na fryzjera i szewca... a pierwszy z brzegu, ostatni z ostatnich zostając ojcem, buduje przyszłość". W innym tekście pisał: „Miłość to sprawa dwojga ludzi, ale dziecko to sprawa społeczna" i domagał się: „przestać spluwać dzieci... lekkomyślnie płodzić. Zacząć rodzić, myśleć o nich zanim się urodzą".

W rozważaniach Korczaka brzmi czasem nuta bezradności: „Nie wygramy z trumną dziedziczności". Drastyczne zdanie padło w rozmowie z Marią Grzegorzewską o skrajnie agresywnym chłopcu (zapewne *moral insanity*): „przecież on będzie grasował przez całych 50 lat..." ze wzmianką nawet o... karze śmierci. W ustach Korczaka? – była to oczywiście „prowokacja" intelektualna, ale ma swą wymowę. Sprawa genetyki nurtowała myśli wychowawcy: „Nie przerobię żadnego z dzieci na inne niż jest... Brzoza pozostanie brzozą... łopuch łopuchem". Korczak nie tracił z oczu warunków społecznych, które rodzą „niepoprawnych z naszej winy". Żywił też nadzieję, że postęp wiedzy pozwoli ograniczyć liczbę „nieuleczalnych" przypadków.

O „wyzwolenie dzieci przytłoczonych obowiązkiem posłuchu i ulegania autorytetom" toczył Korczak uporczywą walkę. Wytykał: „Im mizerniejszy poziom wychowawcy, tym więcej nakazów i zakazów". Był przy tym świadom trudności, borykał się z problemem granic wolności i tolerancji. Pisał m.in.: „Na wszystko pozwalać? Przenigdy. Ze znudzonego niewolnika zrobimy znudzonego tyrana". Ale nade wszystko z dzieckiem trzeba się liczyć, „nie prowadzić na smyczy", kierować wysiłkiem umysłu i woli.

Wiele już Korczak przemyślał, gdy porzuciwszy praktykę lekarską – jako główne zajęcie – objął w 1912 r. kierownictwo Domu Sierot, by stworzyć tam praworządne społeczeństwo w miniaturze, by stworzyć warunki do „jasnego demokratyzmu dziecka". Demokratycznie był wybieralny samorząd – szokujący wówczas nowatorstwem – który czynił z dzieci współgospodarzy i współkierowników. Równość między światem dorosłych a światem dzieci wyrażała się w zasadzie odpowiedzialnością personelu przed dziećmi za ścisłe przestrzeganie obowiązujących praw. Roiły się Korczakowi – jakże utopijne wówczas – „Rzuty myślowe: poprzez gromadkę dzieci internatu do świata dorosłych – od samorządu dzieci do parlamentu świata". Demokratyczny był Sąd Koleżeński. Znamienne było niejako „odwrócenie" zadań sądu, który miał nie tyle karać, co szukać przyczyn występku. Istotnym celem sądu było „bronić cichych" i uczyć sztuki przebaczania. Sprawiedliwość sądzących dzieci była szokująca. Szereg elementów – obok sądu – służyło kształtowaniu opinii i kontroli społecznej, jak plebiscyt, w którym dzieci oceniały po okresie próbnym nowo przybyłych i nadawały „miana" (zaniechane zresztą w obawie przed swoistą „kastowością"). Oceny wzajemne dzieci, jak i wychowawców-bursistów wyrażały również pocztówki pamiątkowe. Opinii i kontroli społecznej służyła tablica, na

którą dzieci wpisywały drobne uchybienia i bójki, zaś wychowawcy te przypadki – co było nader rzadkie – kiedy przyznawali się do fizycznej interwencji. Istotną rolę odgrywała cotygodniowa mówiona gazetka, ucząca swobody słowa, bardziej intymne problemy i żale znajdowały ujście w skrzynce listów. Opiekuństwo nad nowo przybyłymi, samoobsługa i dyżury wdrażały do solidarności, poczucia obowiązku i odpowiedzialności.

Nic dziwnego, że nowatorstwo Korczaka – jak zawsze w historii – natrafiało na krytykę i zastrzeżenia. Z jednej strony na sprzeciw tradycyjno-konserwatywny, aż po zajadłe – i oczywiście żydożercze – ataki faszyzujących sił nacjonalistycznych. Z drugiej na krytykę komunistów, którzy uważali Korczaka za „liberalno-burżuazyjnego" pedagoga, krytykowali za to, że wychowuje bierne, potulne jednostki, a nie rewolucjonistów. Ale nie brakło też zastrzeżeń ludzi wysoko ceniących Korczaka i przyjaznych mu (jak Czapscy, Maria Dąbrowska, Radlińska, Krzywicka i in.). Zbyt nowe było to, co Korczak reprezentował, by od razu i w pełni to akceptować. Były też w tych zastrzeżeniach ziarna prawdy. Wyrażano wątpliwości, czy system nie jest „przeorganizowany", czy nie obarcza dzieci odpowiedzialnością, której nie mogą sprostać, czy sąd nie skłania do pieniactwa. W szczególności zaś zastrzeżenia dotyczyły tego, że dzieci wychodzą z „cieplarnianego ogrodu" nieprzygotowane do życia, „wykorzenione" – jak mówił Czapski – bezradne wobec twardej rzeczywistości. Bolesne dla Korczaka było zwłaszcza to, że zarzuty tego rodzaju padły na zebraniu byłych wychowanków i wychowawców. W obliczu tych ataków i zastrzeżeń Korczak czuł się dramatycznie osamotniony i pełen rozterek. Był oczywiście świadom niebezpieczeństwa, że „Otrzeźwienie przyjdzie nagle, gdy świat brutalną łapą wyrżnie w ideały. Gdy życie wymaga pazurów...". Z gorzką ironią dodawał: „może praktyczne jest wdrażanie dziecka zawczasu i metodycznie w zakłamane życie. Ale to nie jest dobre...".

Korczak wyjaśnia – by nie rzec, że niejako usprawiedliwia się – że chce zapewnić dzieciom szczęśliwe dzieciństwo, bez niego całe życie jest kalekie. Ich pobyt w Domu Sierot chce „oprzeć na wzajemnej sympatii i sprawiedliwości. Oddalić zawczasu od złego wpływu dorosłych. Dać im lata spokoju, łagodne dla rozwoju i dojrzewania".

„Gdyby nie Dom Sierot – wspomina jeden z wychowanków – nie wiedziałbym, że istnieje prawda, życzliwość, piękna literatura...". Korczak żywił nadzieję, że jego model pedagogiczny, jego pisarstwo nie pozostaną bez wpływu na wychowanie dzieci. Kiedy w *Pamiętniku* zapisywał refleksje nad życiem i wychowaniem, czynił to z myślą, że „Coś z tego może komuś się przydać kiedyś... za 50 lat..." – 50 lat minęło, jeśli nie wszystko, to „coś" jest na pewno przydatne wraz z refleksją i inspiracją „Jak kochać dziecko", jak przestrzegać „prawa dziecka do szacunku", jak je wychowywać sercem i rozumem.

***

Humanista i demokrata, lekarz i wychowawca, zapewne romantyk, na pewno idealista. Humanista wierzy w człowieka, demokrata w zgodne ludzkie współżycie, lekarz w uzdrowienie, pedagog w skuteczność wychowania. Tyle choćby trzeba optymizmu, by działać i wytrwać, gdy życie optymizm kwestionuje. W trudnym już, ale jeszcze nie najgorszym dla Korczaka okresie, padają

w *Senacie Szaleńców* słowa pełne tragizmu: „Jak pod tym ciśnieniem się nie załamać? Przygniecie, zdusi, zmiażdży". W całym życiu Korczaka czuje się wysiłek, by nie ulec załamaniu, „wytrwać w działaniu". Nie przypadkiem jedynym filozofem, którego Korczak wymienia pod koniec życia, jest wyznawca stoicyzmu Marek Aureliusz. Korczak toczył walkę „ze sobą o siebie" w obronie swej nadziei, nawet jeśli *contra spem spero*.

Taki był i młody, wrażliwy Henryk, gdy w poszukiwaniu sensu życia, w falowaniu nastrojów pisze w młodzieńczym pamiętniku o smutku, samotności: „życie jest ciężarem", „czarna przyszłość". Ale poprzez tę czerń przebija prześwit. I dalej napisze: „...choć życie jest szkołą cierpienia, są w nim takie słodkie chwile, na które wieki cierpieć warto". I jakby sam siebie przekonywał, że „Największy sceptyk i pesymista wierzy i ma nadzieję".

Senat Szaleńców jest ponurą groteską, ale i tu Korczak pragnie ją nieco rozjaśnić: „Słyszymy nie tylko dzikie ujadanie, złe pomruki, wycia i skowyty... Nie tylko dręczą i gnębią się wzajemnie. Nie tylko nienawiść i niechęć, ale i miłość...". W liście z 1932 r. Korczak zauważa: „...są chwile cierpienia, które przygnębiają... są inne, które wznoszą... Nie nazywajmy trudnych przeżyć złymi". W następnym roku w artykule *Życzliwość i niechęć* zadaje pytanie: „Co przeważa? Czy człowiek człowiekowi wilkiem czy bratem? Egoizm czy altruizm?", ale przecież „człowiek chce kochać, przykra mu niechęć i gniew".

Nadchodzą lata najtrudniejsze, „pełne trucizny i zła", jak stwierdza w liście, ale dodaje „uwolni od nich uczucie decydujące o obliczu świata". Jakkolwiek głęboki był kryzys Korczaka zdobywa się na pogodę wobec dzieci, a wychowawców przestrzega: „jeśli nawet życie jest dla ciebie cmentarzem, pamiętaj, że dla dzieci jest łąką".

Problem dobroci i zła, proporcji między nimi – wciąż powraca w refleksjach Korczaka, który pyta: „Prawda, stara lipo, że dobroci jest więcej na świecie?" Na dnie kryzysu, w 1938 r. ukazuje się (wprawdzie nie w Polsce) jego książka pod znamiennym tytułem *Ludzie są dobrzy*. W jednym z ostatnich listów pisze, że mu „trudno, bardzo trudno", przewiduje wojenną burzę, ale nie traci nadziei, że młodzież doczeka „nowego ładu świata". W kolejnym powtarza, że nie wierzy, by dożył lepszego jutra, ale wierzy, że ono nadejdzie.

Tymczasem jednak nadciągnęła burza i rzuciła go do „żydowskiego piekła", gdzie grasuje zło. Ale i tu – przypominając, że szczególnie w niedoli trzeba zachować godność – wystawia ludziom następującą ocenę: „Stwierdzam z radością, że za małymi wyjątkami człowiek jest istotą rozumną i dobrą". Naiwne pochlebstwo wobec tych, których prosi o pomoc dla dzieci, czy wciąż jeszcze nieskruszona wiara? Stać go było na gorzką samoironię.

Schorowany Korczak resztkami sił robił, co mógł, by w nieludzkich warunkach getta Dom Sierot jakoś funkcjonował. Działało nawet kółko dramatyczne, które wystawiło sztukę Rabindranatha Tagore *Poczta* – o śmierci małego pocztyliona. Zapytany czemu tę właśnie tragiczną sztukę wybrano, Korczak odpowiedział, że należy dzieci przyzwyczaić do myśli o śmierci. W żałobne święto Jom Kipur mówił dzieciom: „Nie wyrzekajmy się nadziei lepszego jutra. Dalecy jesteśmy od pesymizmu. Módlmy się dzisiaj o jeden rok życia... Przeżyjmy, by cieszyć się nowym życiem, które pogrzebie stare". Tego roku nie przeżyły ani

dzieci, ani On. Ze wszystkich nadziei życia pozostała jedna: „Nie siebie pragnę ocalić, tylko swoją myśl". Siebie nie ocalił, choć mógł, ale został z dziećmi. Myśl ocalała.

Miłosz, którego – jak wspomina – fascynowały książki Korczaka mówił, że pamięć ludzi tej miary, co Korczak należy czcić „milczącą refleksją", ale nie wolno go zapominać. Nie był Korczak za życia znany w świecie – chodził własnymi drogami, skromny, z peryferii Europy. Bardziej znany pośmiertnie – w UNESCO w Roku Dziecka odbyło się sympozjum poświęcone Korczakowi. Działa Międzynarodowe Stowarzyszenie, imię Korczaka nie jest obce – choć w ograniczonych kołach – nawet w tak dalekich krajach, jak Brazylia czy Japonia. Doszło nawet do swoiście anegdotycznego wydarzenia: przyszło otóż na adres Krochmalna 92 zaproszenie dla Korczaka na międzynarodową konferencję, a rok był... 1956! Anegdotyczna ironia losu. Inne w swej wymowie było wydarzenie, w którym sam uczestniczyłem. Opowiedział mi mianowicie profesor Bird – teolog, wykładowca etyki, który co nieco wiedział o Korczaku – że wracając kiedyś z żoną do Nowego Yorku natrafili po drodze na cerkiewkę w ukraińskim osiedlu. Lubią ikony, więc weszli. Pop właśnie miał kazanie, mówił o świeckich świętych i m.in. padło... imię Korczaka! Ciekawy to trójkąt – protestancki teolog, prawosławny pop i ja od Korczaka? Kołakowski przyjmując nagrodę Związku Księgarzy Niemieckich wygłosił przemówienie pt. „Wychowanie do nienawiści i wychowanie do godności" powołał się m.in. na Korczaka, który tę nagrodę pośmiertnie otrzymał.

Ocalała myśl Korczaka i zawarty w niej „trudny optymizm" są przesłaniem wychowanie dziecka-człowieka i człowieka w godności i wolności. Przesłanie o nieprzemijającej wartości na naszej – jak mówił astronom z Planety Ro – „niespokojnej iskierce – ziemi".

Bolesław Drukier – bursista w Domu Sierot na Krochmalnej. Od wielu lat mieszka w Danii.

Bruno Bettelheim

JANUSZ KORCZAK: WSPÓŁCZESNA OPOWIEŚĆ

Wiele idei Doktora Korczaka jest dzisiaj powszechnie znanych, lecz na początku naszego wieku, kiedy po raz pierwszy je prezentował, były czymś zupełnie nowym. Wielokrotnie podkreślał znaczenie szacunku dla dziecka i wszystkich jego poczynań, nawet wówczas, gdy nie możemy się z nimi zgodzić. Twierdził, że niewłaściwe jest opieranie środków wychowawczych na naszych wyobrażeniach o tym, co dziecko musi wiedzieć w przyszłości, ponieważ prawdziwe nauczanie musi zajmować się dzieckiem takim, jakim ono jest obecnie, a nie takim, jakim chcielibyśmy, by było. Obecnie nie zauważamy, jak wiele nowoczesnych poglądów na temat dzieci zawdzięczamy wpływowi Dr. Korczaka. Niektóre z nich były podzielane przez kilku współczesnych mu pedagogów, np. przez Deweya. Oni wszelako, jak Dewey, tworzyli głównie teorię, Korczak zaś swoje poglądy stosował w codziennej praktyce poprzez życie z dziećmi na stworzonych przez nie warunkach, które sam pomógł im odkryć i respektować.

Inni, jak Neill w swojej słynnej Summerhill, zaczęli stosować w praktyce ponad dziesięć lat później to, do czego Dr Korczak utorował drogę w swym codziennym trudzie. Przekonania Neilla są bliskie praktyce i doświadczeniu Korczaka. Ale nawet Neill, choć był najbardziej radykalnym po Korczaku reformatorem życia dzieci, nie posunął się tak daleko, jak on w przekonaniu, że dzieci powinny rządzić się samodzielnie. Korczak pomógł swoim podopiecznym stworzyć ich własny sąd i sam podporządkowywał się jego orzeczeniom.

Doskonale zdawał sobie sprawę, że pomimo swego całkowitego oddania dzieciom sam podlegał błędnemu wychowaniu i dlatego nie był wolny od pewnych wad. Na jego osobowości w jakiejś mierze piętno wywarł sposób, w jaki go wychowano. Ta prawda na dobrą sprawę odnosi się do każdego z nas. Osobiście dla Korczaka sąd dziecięcy w stworzonej przez niego w sierocińcu społeczności odgrywał nawet ważniejszą rolę od Sejmu, gazety i niezależności przedsięwzięć. Opowiadał, że w ciągu sześciu miesięcy był co najmniej pięć razy postawiony przed tym sądem. Raz, ponieważ poniosły go nerwy i sprowokowany dał dziecku klapsa. Uznał swoją winę i przyznał, że żadna prowokacja nie może być w takim wypadku usprawiedliwieniem. Innym jego wy-

stępkiem było wyrzucenie z sali sypialnej hałaśliwego dziecka, aby reszta mogła spokojnie spać. Jego przewinienie polegało na tym, że działał na podstawie własnej decyzji, a powinien dać pozostałym możliwość wypowiedzenia się, czy chcą spać kosztem wyrzucenia niesfornego dziecka z pokoju. Innym razem był sądzony i uznany za winnego, ponieważ w trakcie rozprawy uraził jednego z dziecięcych sędziów. Kiedy indziej z kolei zarzucił dziewczynce kradzież zamiast pozostawić sądowi decyzję, czy jest winna.

Jednemu z dzieci pełniących rolę sędziów, które uznało Korczaka winnym stawianych mu zarzutów, zawdzięczamy jasny obraz sądowych procedur. Korczak dla zabawy posadził dziewczynkę na drzewie, a kiedy ona przestraszyła się, żartował z niej. Został uznany za winnego zgodnie z paragrafem 100 Kodeksu Sądu Koleżeńskiego. Decyzja sędziego brzmiała: „Chociaż oskarżony sam przeprosił, usprawiedliwił się i okupił swój występek, sąd uznaje go winnym". Gdy tylko wyrok został ogłoszony, dziewczynka, która oskarżyła Korczaka, rzuciła mu się w ramiona i płacząc serdecznie go uściskała.

Przy takim sposobie załatwiania sporów ktoś mógłby pomyśleć, że w sierocińcu panował chaos i anarchia. Jednakże w rzeczywistości sytuacja była zupełnie inna, chociaż istnienie dziecięcego samorządu i sądu mogłoby wprowadzić obserwatora w błąd. Korczak doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że samokontrola jest niezbędnym czynnikiem potrzebnym do prowadzenia godnego życia. Twierdził, że kiedy wszystko jest dozwolone, nie może rozwijać się siła woli. A jest ona niezbędna, jeśli dziecko ma z powodzeniem stawić czoła rygorom życia.

Stary Doktor chętnie podporządkowywał się osądowi dzieci i to nie tylko wtedy, gdy któreś z nich go oskarżyło. Odwoływał się do ich opinii we wszystkim, co robił, np. czytał im fragmenty swoich książek, prosząc o uwagi, które traktował bardzo poważnie. W nieskończoność powtarzał, że dzieci były dla niego najważniejszymi nauczycielami, że wszystkiego, co umie, nauczył się od nich.

W Korczakowskich ideach wyraża się osobista odwaga i głębia uczuć, które uczyniły go wyjątkowym. O charakterze tych uczuć świadczy odpowiedź, jakiej udzielił na pytanie o zasady leżące u podłoża jego działań: „O, ja całuję te dzieci wzrokiem, myślą, pytaniem: czym jesteście, cudowna tajemnico, co niesiecie? Całuję wysiłkiem woli: czym mogę wam pomóc? Całuję je tak, jak astronom całuje gwiazdę, która była, jest, będzie". Dzieci faktycznie były gwiazdami, których próbował dosięgnąć i które go wiodły przez życie.

Bardzo możliwe, że słowa, którymi Korczak żegnał grupę wychowanków gotowych do opuszczenia sierocińca, najlepiej wyrażają jego filozofię. Mówił im:

„Żegnamy tych wszystkich, którzy już odeszli lub niezadługo odejdą, aby nie powrócić.

Żegnamy ich przed długą i daleką podróżą. A imię tej Podróży – Życie.

Wiele razy myśleliśmy nad tym, jak żegnać, jakich rad udzielić.

Niestety, słowa biedne są i słabe.

Nic wam nie dajemy.

Nie dajemy Boga, bo Go sami odszukać musicie we własnej duszy, w samotnym wysiłku.

Nie dajemy Ojczyzny, bo ją odnaleźć musicie własną pracą serca i myśli.

Nie dajemy miłości człowieka, bo nie ma miłości bez przebaczenia, a przebaczać – to mozół, to trud, który każdy sam musi podjąć.

Dajemy wam jedno: Tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, ale kiedyś będzie, za życiem Prawdy i Sprawiedliwości.

Może ta tęsknota doprowadzi was do Boga, Ojczyzny i Miłości.

Żegnajcie, nie zapominajcie".

Żeby pomóc dorosłym i dzieciom przezwyciężać ich alienację, która jest zabójcza dla obu stron, Korczak napisał opowiadanie *Kiedy znów będę mały*. Przedstawił w nim bohatera w podwójnej roli, jako dorosłego i jako dziecko, jako nauczyciela i jako ucznia, starając się sprawić, aby dzieci i dorośli zrozumieli siebie nawzajem, swoje problemy, radości, frustracje. Jednakże książka ta nie wywarła na czytelnikach specjalnego wpływu, jak tego oczekiwał Korczak.

Spróbował więc jeszcze raz i napisał swoją najgłośniejszą i najbardziej poczytną książkę *Król Maciuś Pierwszy*, która została wydana w 1928 roku. Profesor Tarnowski zaznaczył w swoich wspomnieniach z dzieciństwa, że to właśnie ta książka zmieniła jego spojrzenie na dorosłych, ponieważ zauważył, że autor całkowicie rozumie dzieci, sposób w jaki działają i odczuwają. *Król Maciuś Pierwszy* opowiada o chłopcu, który po śmierci ojca zostaje królem i natychmiast zaczyna wprowadzać w swoim królestwie zmiany, mające służyć dobru zarówno dzieci jak i dorosłych. Polski oryginał i niemieckie tłumaczenie tego opowiadania zyskało znaczną popularność wśród dzieci.

Król Maciuś jest uosobieniem Korczaka przedstawionego jako dziecko odważnie walczące z niesprawiedliwością świata oraz z wszystkimi, którzy zadają dzieciom ból. Cała ta historia jest opowiedziana z perspektywy całkowicie autentycznego chłopca, który wciąż pozostając dzieckiem z wielką odwagą i determinacją dąży do osiągnięcia swojego celu: sprawić, aby świat stał się przyjazny dzieciom i poprzez takie działanie stworzyć lepszy świat dla dorosłych. Korczak pojawia się w tej książce również jako dorosły, jako stary doktor, który przewiduje tarapaty, w jakie w przyszłości popadnie król Maciuś i szczerze boleje nad tym. Stary doktor próbuje pomóc, ale jego wysiłki są daremne. Po prostu świat jest nieczuły na potrzeby dzieci, nie rozumie tego, co jest dla nich dobre, nie docenia ich szczerości, ich zdolności troszczenia się o swoje własne sprawy, ani tego w jaki sposób mogą się przyczynić do stworzenia lepszego świata dla nas wszystkich.

Tym, co czyni tę bajkę tak wyjątkową, jest wyraźnie zauważalny w niej głęboki wgląd w psychologię dzieci, w niektóre ich niedojrzałe plany, które w końcu upadają. W opowieści tej w zdumiewający sposób współczesny świat i ludzie funkcjonują obok wyimaginowanego świata, który istnieje w nadziejach, aspiracjach, fantazjach śmiałego, nadzwyczaj bystrego, obdarzonego wyobraźnią, wrażliwego i całkowicie uczciwego małego chłopca.

Król Maciuś Pierwszy stanowi rzadkie arcydzieło, ukazujące nam sposób, w jaki dziecko postrzega świat dorosłych, jego funkcjonowanie. Doświadczenia Maciusia pokazują, jak dziecko nieustannie ufa dorosłym tylko po to, by w końcu doznać głębokiego i bolesnego zawodu. Pokazują, jak bardzo dorośli są nieszczerzy w stosunku do dzieci oraz innych dorosłych, jak bezpośrednie i uczci-

we w swoich kontaktach są dzieci, jak niektórzy dorośli, mający nawet dobre intencje, są niezdolni do prawdziwego zrozumienia istoty najgłębszych dziecięcych trosk, pragnień i nadziei. Najbardziej poruszające w tej historii jest to, że oddaje ona prawdziwy obraz. W dziecku bowiem głęboka powaga i naiwna, ale prawdziwa mądrość w rozumieniu świata cały czas nierozerwalnie przeplatają się z potrzebą dziecinnej zabawy, głębokiej przyjaźni z dorosłymi i rówieśnikami, potrzebą wyobraźni w życiu – ale co najważniejsze, potrzebą wolności, godności i odpowiedzialności.

Król Maciuś Pierwszy jest spóźnioną, niestety, ozdobą sędziwej tradycji *Bildungs-roman* tak charakterystycznej dla najlepszej literatury Oświecenia. *Wilhelm Meister* Goethego, *Der Grüne Heinrich* Gottfrieda Kellera i *Jan Krzysztof* Romain Rollanda – stanowią trzy przykłady opisu rozwoju emocjonalnego, moralnego i osobowego bohaterów doświadczających nieszczęść, cierpień egzystencjalnych i kaprysów losu. Podczas gdy inne opowieści tego typu śledzą wewnętrzny wzrost bohatera ku dojrzałości, *Król Maciuś Pierwszy* opowiada tylko o indywidualnym rozwoju w okresie dzieciństwa. Dzięki temu, a także z wielu innych względów powieść Korczaka jest naprawdę wyjątkowa.

Nie może być zaskoczeniem, że Korczak napisał taką książkę w duchu oświecenia, gdyż całe swoje życie poświęcił promocji oświeceniowej wizji dzieci. *Król Maciuś Pierwszy* ponad to, że jest całkiem zabawny, stanowi przykład głębokiego wglądu w to, jak dzieci postrzegają dorosłych, czego oczekują od nich i od życia. Świadczy o tym szczegółowo przedstawiona lista reform, które dziecięcy parlament króla Maciusia chciał zatwierdzić.

Jedna z tych reform – z osobistych powodów spodobała mi się wyjątkowo: życzenie dzieci, aby dorośli przestali je całować. Wiele lat temu wysunąłem ten postulat bez świadomości, że Korczak znacznie wcześniej zrobił to samo. Wszystkie znane mi dzieci, które odważyły się wyrazić swoje zdanie w tej sprawie, jednakowo odczuwały wstręt do bezmyślnego całowania ich. Moja propozycja napotkała bardzo silny opór. Pośród innych doświadczeń zastanowiło mnie to, jaki kłopot sprawia dorosłym zaakceptowanie tego, że dzieci trudniej doświadczają rzeczy niż oni, a również to, że z łatwością zapominają, co czuli jako dzieci. Większość dorosłych jest przekonana, że to, co dla nich jest oczywistym wyrazem miłości i uczucia, musi być tak samo odbierane przez dzieci. Nie zauważają, że dzieci i dorośli mogą doświadczać tych samych rzeczy w różny sposób. Dzieciom sprawia przyjemność cielesny kontakt, potrzebują go, ale nie w formie charakterystycznej dla seksualności dorosłych (pocałunki), lecz raczej poprzez trzymanie, dotyk, przytulanie tzn. poprzez doświadczenie kontaktu całym ciałem, a nie tylko specyficzną częścią ciała, jak np. usta. Korczak w swoich wykładach i pismach pokazuje, jaką przyjemność sprawia dzieciom okazywanie uczucia przez dorosłych w sposób, w jaki one tego pragną, a więc poprzez traktowanie ich przede wszystkim poważnie i tak, aby je to cieszyło.

Król Maciuś Pierwszy oparty jest na nurcie oświeceniowej tradycji, z którego wyrasta stworzone przez Rousseau pojęcie szlachetnego dzikusa. Pomimo prymitywnego spojrzenia na świat, prymitywnych obyczajów i zachowań jest on o wiele bardziej przyzwoity i moralny niż jego europejski odpowiednik. Jest to

wyrażone poprzez to, że w książce tej dzieci w większym stopniu niż dorośli kierują się etyką. Czarny król, który próbuje stać się lepszym człowiekiem, nie może doczekać się wcielenia w życie reform zaproponowanych przez Maciusia, poprawiających życie swoich poddanych. Czarni królowie – jedyni prawdziwi przyjaciele Maciusia gotowi są oddać za niego życie, podczas gdy biali królowie, pomimo swych wspaniałych obietnic, w końcu haniebnie go zdradzają.

Opowieść kończy się tym, że reformy, tak starannie, ale nazbyt dziecinnie przygotowane nie dochodzą do skutku z powodu nikczemnej zdrady świata dorosłych oraz ponieważ dzieci, jak to dzieci, zbyt beztrosko, infantylnie i samolubnie przy każdej nadarzającej się okazji realizowały jego plany.

Im więcej sukcesów Korczak odnosił w swojej pracy z dziećmi, tym bardziej był wyizolowany z zewnętrznego świata. Im bardziej znany stawał się zapał, z jakim walczył o wolność dzieci do decydowania o swoim życiu i do rozwijania się w swój własny sposób, tym bardziej był odtrącany. Wspomina się, że jego rodzice jako Żydzi byli wyizolowani z dominującej polskiej kultury, a ponieważ w pełni zasymilowali się z polskim otoczeniem, byli wyobcowani ze społeczności żydowskiej. Korczak nie tylko tę alienację odziedziczył po swoich rodzicach. Polska prawica odrzucała go jako radykalnego reformatora, lewica – ponieważ samodzielnie walczył o zwiększenie zakresu dziecięcych swobód, nie wierząc, że stanie się to automatycznie częścią rewolucji socjalistycznej.

Mimo sukcesów, jakie odnosiły jego książki, polskie grupy literackie traktowały Korczaka z rezerwą, ponieważ nie należał do żadnej z nich i to nie one, lecz dzieci, były dla niego źródłem inspiracji. Pedagodzy obawiali się go i odrzucali, gdyż surowo krytykował ich metody. Wyobcowany z tych wszystkich kręgów coraz bardziej zbliżał się do dzieci, które podobnie jak on były odepchnięte przez świat dorosłych. Celem, dla którego żył i pracował, było zniesienie barier oddzielających dzieci od dorosłych i na odwrót. (...)

Od czasu inwazji Niemców na Polskę w 1939 r., Korczak przeczuwał nadchodzący koniec. Z rosnącym poczuciem pustki – zapragnął pozostawić testament. W pamiętniku, który pisał w ciągu ostatnich miesięcy życia w getcie, między majem i sierpniem 1942 r. – zanotował: „nie tyle próba syntezy, ile grobowiec prób, doświadczeń, błędów. Może to się przyda komuś, kiedyś, za pięćdziesiąt lat".

To były prorocze słowa, ponieważ mija 50 lat, kiedy je Korczak napisał, a teraz jego prace i czyny stają się coraz szerzej znane, zrozumiałe i doceniane bardziej niż kiedykolwiek.

W lipcu 1942 roku, niecały miesiąc przed śmiercią Korczaka, oddani uczniowie i przyjaciele po raz kolejny podjęli próbę ocalenia go. Igor Newerly – jego aryjski współpracownik i przyjaciel, dostarczył Korczakowi fałszywe dokumenty, umożliwiające mu opuszczenie getta. Gdy żadne błagania Newerlego nie zdołały odwieść doktora od jego postanowienia pozostania z dziećmi, żeby okazać przyjacielowi wdzięczność za wszystkie jego wysiłki, Korczak obiecał, że wyśle mu pamiętnik, który pisał w getcie. Jak zawsze dotrzymał słowa. W dniu po wywiezieniu Korczaka i jego dzieci do Treblinki Newerly otrzymał obiecany pamiętnik. Ukrył go w bezpiecznym miejscu w ścianie domu, a po wojnie odzyskał i opublikował. Podobnie jak *Król Maciuś Pierwszy*, *Pamiętnik* jest jedną z wielu książek Korczaka, które ukazały się w języku angielskim.

W pamiętniku Korczak wspomina ostatnią sztukę, którą dzieci odegrały dla publiczności w getcie na krótko przed ich wywiezieniem. Mimo że wystawianie sztuk aryjskich autorów było wśród Żydów zakazane, wybrano *Pocztę* Tagore'a (Korczak jak zwykle zlekceważył ryzyko kary za niepodporządkowanie się rozporządzeniom SS). Główną postacią w sztuce jest umierający chłopiec, który radzi sobie ze świadomością nadchodzącej śmierci, wierząc, że odwiedzi go król i spełni jego największe marzenie. Korczak wybrał tę sztukę z myślą oswojenia dzieci z perspektywą śmierci. Po przedstawieniu zapytano go, dlaczego właśnie na tę sztukę się zdecydował? Odpowiedział: każdy musi się nauczyć spokojnie akceptować anioła śmierci.

Korczak nauczył się tego i umożliwił to samo swoim dzieciom. Na ostatniej stronie pamiętnika z getta napisał wyznanie: „nikomu nie życzę źle. Nie umiem. Nie wiem, jak to się robi". Do końca żył zgodnie z tym, co napisali rabiniczni ojcowie. Na pytanie: „Jak należy postępować, gdy wszyscy wokół postępują nieludzko?" odpowiedzieli: „W jeszcze większym stopniu postępować ludzko". I tak właśnie Korczak czynił do końca swojego życia.

Nie tylko w Polsce życie i dzieło Janusza Korczaka stały się po II wojnie światowej legendą. Zarówno on, jak i jego praca są obecnie dobrze znane wśród europejskich pedagogów i w wielu krajach poza Europą. Jego dzieło jest przedmiotem studiów na europejskich uczelniach i poświęconych mu sympozjach. Powstało wiele pomników dla uhonorowania jego dokonań. Często wystawiana jest sztuka *Korczak i dzieci*. Pisano książki o jego pracy, wznawiano i tłumaczono na wiele języków dzieła. Pośmiertnie został odznaczony Niemiecką Nagrodą Pokoju. Setna rocznica jego urodzin została ogłoszona przez UNESCO Rokiem Korczaka (1978–1979). Papież Jan Paweł II podkreślał, że dla współczesnego świata Korczak jest symbolem prawdziwej religii i moralności.

Stojący w Treblince pomnik poświęcony pamięci 840 tysięcy pomordowanych tu Żydów składa się z wielkich głazów otaczających obszar, na którym umarli. Na tych kamieniach wyryto jedynie nazwy miast lub krajów, z których pochodziły ofiary, ale na jednym z nich widnieje nazwisko człowieka: „Janusz Korczak (Henryk Goldszmit) i Dzieci". Wydaje mi się, że właśnie w ten sposób chciałby być zapamiętany – jako najbardziej oddany przyjaciel dzieci.

Przekład z języka angielskiego: Anna Mieszalska

Bruno Bettelheim – psychiatra, psychoanalityk, jeden z najwybitniejszych psychologów. Autor wielu książek, tłumaczonych na języki: niemiecki, francuski, polski – głównie na temat zaburzeń rozwojowych dziecka.

Jeanne Hersch, Volker Edlinger

ROZMOWA O KRÓLU MACIUSIU

26 sierpnia 1995 roku Profesor Jeanne Hersch siedzi w pięknym, naturalnym otoczeniu z zatoką Korsyki w tle. Na drewnianych pniach leży wielki granitowy kamień służący za stół. Znajduje się na nim książka o pewnym królu. Dalszy plan wypełnia głęboki błękit morza. Słychać szum fal. Spokój i cisza. Jest więc okazja do rozmowy z Profesor Hersch o książce. Przeczytała ona *Króla Maciusia* tak szybko, jakby to była historia detektywistyczna.

Dr Volker Edlinger: Profesor Hersch, przeczytała Pani tę książkę prawie jednym tchem!

Profesor Jeanne Hersch: Właśnie tak! Byłam naprawdę zdumiona tym, że mogłam ją przeczytać w oryginale. Mimo że tłumaczyłam na francuski dwie książki Czesława Miłosza, to w zasadzie nie czytam po polsku. Praktycznie to on czytał mi te książki, ponieważ rozumiem polski, ale nie czytam w tym języku. Jednak książkę Korczaka przeczytałam i to z wielką niecierpliwością i pasją.

Edlinger: Tak, ale w zasadzie jest to książka dla dzieci.

Hersch: Zgoda, jest ona jednak tak pasjonująca, że dorośli również mogą ją czytać. Bardzo łatwo rozumie się akcję. Jest ekscytująca, a także pełna mądrości i humoru. Książka ta koryguje wszystkie fałszywe postawy i bezrefleksyjny optymizm naszych czasów.

Edlinger: Co Pani rozumie poprzez sformułowanie „bezrefleksyjny optymizm"?

Hersch: Mam na myśli rodzaj „anielskości". „Anioł" to człowiek, który działa tak, jakby nie miał ciała, a jedynie duszę, tak jakby nie musiał się troszczyć o swoje cielesne potrzeby. Ale życie nigdy nie jest tak niewinne. Fałszywe polityczne idee opierają się na złudzeniu niewinności i dlatego zakładają, że wszystko jest możliwe. Mały Maciuś pragnął być królem jeszcze zanim nauczył się czytać. Chciał wolności, sprawiedliwości i szczęścia dla wszystkich, ale bez bólu i kłopotów. Wszystko wokół powinno być wspaniałe. Każdy powinien go kochać. Jednak stopniowo popełniane przez niego błędy prowadzą do zupełnie innych rezultatów, niż te które planował. Dlaczego? Ponieważ człowiek jest tylko człowiekiem, a nie aniołem. Każde działanie, wydające się być właściwe i wspaniałe, może doprowadzić do nie zaplanowanych skutków.

Każdy, kto chciałby być aniołem, musi pamiętać, że jego działania mogą mieć bardzo różne konsekwencje. Władza zawsze kryje w sobie niebezpieczeństwo. Maciuś nie wie, że za możliwe skutki jego działań odpowiedzialna jest również władza. Nierealistyczny jest brak władzy, a ta nie oznacza niewinności. Maciuś chciałby się zdystansować wobec każdej władzy i przemocy, ale czy musimy je dostrzegać. Nie możemy udawać, że nie ponosimy za nie odpowiedzialności, muszą one być zauważone i poddane kontroli. Takie „anielskie wyrzeczenie się" władzy w rzeczywistości stanowi przeciwieństwo szczerości, daje złudzenie niewinności i jest czystą słabością. Jedynie będąc człowiekiem, można rozwiązać problemy rodzaju ludzkiego. Tylko poprzez „twórczą winę" człowiek osiąga pewien rodzaj niewinności lub przebaczenia – nawet król o anielskiej niewinności – w przeciwnym razie staje się zwierzęciem lub maszyną. I to jest to, czego Maciuś doświadcza. Francuskie porzekadło mówi nam: „Ten, kto chciałby być aniołem, może skończyć jako bestia". Trzeba o tym pamiętać!

Tak odczytuję myśl Korczaka. Chce nas ostrzec przed dążeniem do anielskości. Przypomina nam, że jesteśmy tylko ludźmi i nasze plany zawsze mogą doprowadzić do różnych rezultatów. Według niego istnieje różnica między ludźmi i aniołami. Wydaje mi się, że aniołom wiele rzeczy przychodzi łatwiej niż ludziom. Nie mają ciała i dlatego prawdopodobnie łatwiej realizują swoje plany.

A zatem anioły w przeciwieństwie do ludzi mogą osiągnąć doskonałość. Ludzie muszą zaspokajać swoje potrzeby i wymagania związane z cielesnością. Jest to ich moralny obowiązek.

Nie ma takiej możliwości, żeby człowiek mógł bezproblemowo, bez kolizji odkrywać i wymyślać cokolwiek. W jego działania zawsze uwikłana jest ambiwalencja i nieplanowane skutki. Bycie człowiekiem jest zawsze w jakiś sposób związane ze złem. Nie mam jednak na myśli tego, że ciało ludzkie jest elementem szatańskim, ale to, że człowiek musi w życiu stawić czoła nierozwiązalnym sprzecznościom. Świadomość, że to człowiek, a nie anioł jest naprawdę wolny, nie uszczęśliwia ludzi. To właśnie człowiek musi decydować, wybierać i odkrywać. Doskonałość nigdy nie jest dana. Według mnie, Korczak w tej wspaniałej książce dla dzieci pokazuje, że bycie aniołem prowadzi w końcu do katastrofy i to strasznej, bo mały król nawet nie może umrzeć zgodnie z własnym życzeniem i przez długi czas musi żyć w okrutnych warunkach.

Swoim człowieczeństwem płaci za ambicję bycia „anielskim królem". Według mnie, jest to głębokie ukazanie ludzkiego przeznaczenia: jako wolna istota człowiek nie może być aniołem. Nie powinniśmy pragnąć rzeczy, ale raczej zastanawiać się, co znaczy być istotą ludzką.

Z pewnością bycie człowiekiem nie jest łatwe. Bardzo kuszące jest traktowanie siebie jako anioła i w tej roli występowanie wśród bliźnich, w społeczności. W tej roli można uchodzić za czystą duszyczkę obracającą się w świecie nieśmiertelnych wartości – istotę bez kłopotów, bez władzy, walki, winy lub śmierci.

Istota ludzka natomiast nie jest w stanie sprostać wymogom człowieczeństwa, w które uwikłana jest dana człowiekowi wolność i odpowiedzialność, trudno jest jej wieść życie godne podziwu z głęboką świadomością bycia cząst-

ką tego świata. Być człowiekiem w tym świecie znaczy doświadczać szerzej, jedynie własnej rzeczywistości, ponieważ wiąże się ona ze znaczeniem, jakie przypisujemy życiu. Możemy tylko podziwiać, jak wymagające, a zarazem doskonałe są powiązane ze sobą ludzka wolność i odpowiedzialność i jak trudne jest to, że musimy żyć zgodnie z ludzkim przeznaczeniem i historią. Są one często nie do zniesienia. Nie jesteśmy aniołami, ale dlaczegóż małe dzieci muszą głodować? Dlaczego każdy dzień musi być pełen zbrodni i morderstw? Dlaczego ci najmądrzejsi i odważni muszą umierać? Mówiąc wprost: Dlaczego nie możemy być aniołami?

Edlinger: Korczak pisze we wstępie: „Dorośli wcale nie powinni czytać mojej powieści, bo są w niej rozdziały niestosowne, więc nie zrozumieją i będą się wyśmiewali. Ale jak chcą koniecznie, niech spróbują. Ponieważ dorosłym nie można zabronić, bo nie posłuchają – i co im kto zrobi?" Tak więc to naprawdę jest książka napisana dla dzieci.

Hersch: Tak, z pewnością. Ale równocześnie dotyka ona najtrudniejszych ludzkich spraw. Często mówimy o wojnie tak, jak gdyby była ona w rzeczywistości jedynie przejawem braku miłości i zrozumienia. Ja jednak wierzę, że ma ona swe źródło w ludzkich aspiracjach do posiadania monopolu na prawdę. Owszem byłoby miło dysponować absolutnie jedyną prawdą i wieść ku niej innych ludzi. Ale z tego właśnie wywodzi się wojna.

Musimy nabrać pokory i tej głębi, która pozwala zdać sobie sprawę z tego, że osiągnięcie całkowitej absolutnej prawdy jest niemożliwe. Możemy jedynie się do niej przybliżyć w zmiennych kolejach ludzkiego losu.

Edlinger: Profesor Hersch, czy możemy porozmawiać o zwyczajach i zachowaniach? Korczak pisze, że młody król miał pewne określone przyzwyczajenia: „Maciuś wstawał o godzinie siódmej rano, sam się mył i ubierał, sam czyścił buty i słał łóżko. Taki zwyczaj wprowadził jeszcze pradziadek Maciusia, waleczny król Paweł Zwycięzca. Maciuś umyty i ubrany wypijał kieliszek tranu i zasiadał do śniadania, które nie mogło trwać dłużej niż minut szesnaście, sekund trzydzieści pięć. Tak długo bowiem jadał wielki dziadek Maciusia, dobry król Juliusz Cnotliwy". To są tylko niektóre jego nawyki i zwyczaje. Przypominam sobie, jak mówiła Pani, że obecnie ludzie starają się żyć bez takich przyzwyczajeń. Prowadzi to do bardzo poważnych konsekwencji.

Hersch: Według mnie, jest to kolejny przykład charakterystycznej dla naszych czasów nieskromności. W zasadzie jest to pozbawianie zwyczajów ich znaczenia, co prowadzi do rewolucyjnego odkrycia, że można robić, co się tylko chce. To jest właśnie „anielskość" i nic ponad społeczeństwo aniołów. Są one same w sobie doskonałe, nie potrzebują ukształtowanych przez innych obyczajów i nawyków. W przypadku człowieka jest inaczej. Obecnie panuje przekonanie, że każdy zwyczaj ogranicza czyjąś wolność. Pokazuje nam tylko, czego nie powinniśmy robić. „Mój dziadek postępował tak i tak, a więc i ja muszę robić tak samo. Ale tak naprawdę chcę robić to, na co mam ochotę! To co zgodnie z moim przekonaniem jest i będzie dla mnie dobre jest z pewnością lepsze od tego, co wybrałby mój dziadek". Ludzie pozbywają się wszystkiego poza samowzmacniającymi się nawykami i dzięki temu czują się usprawiedliwieni. Nic nie jest im tak potrzebne jak to, co samosprawdzające się i to, co samowzmac-

niające. Z minuty na minutę człowiek podejmuje decyzje o tym, co jest ważne i znaczące.

Dzisiejszy człowiek doświadcza rzeczywistych trudności bycia sobą, dostrzegania rezultatów pewnych działań i kontrolowania swojego życia. W zasadzie uważam, że człowiek nie jest wystarczająco silny, żeby się na to zdobyć i odkrywać samego siebie, że tak powiem, w każdym momencie. Ludzie uważają, że zwyczaje mają nad nimi władzę i ograniczają ich wolność. Ja jednak się z tym nie zgadzam. Sądzę, że obyczaje w jakiś sposób uwalniają ducha człowieka. Kiedy Maciuś każdego dnia, tak jak jego dziadek, wstaje o tej samej porze, ma poczucie absolutnej wolności. W rzeczywistości został uwolniony poprzez ten zwyczaj i może się poświęcić innym sprawom. W ten właśnie sposób przyzwyczajenie oswobadza nas, stwarza nam możliwość swobodnego decydowania.

A wszystko to z powodu cielesności człowieka. Nie jest ona atrybutem aniołów, ale jest atrybutem człowieka i w moim przekonaniu dzieje się tak z oczywistą i rzeczywistą korzyścią dla społeczeństwa.

Edlinger: Przychodzą do mnie niesforne i niespokojne dzieci, w ich głowach roi się od różnych pomysłów, przeskakują od jednego do drugiego niezależnie od tego, czy znajdują się w klasie, w pokoju zabaw, czy na dworzu. Dużo trudności sprawia im znalezienie swojego miejsca w jakiejkolwiek społeczności. Ich nauczyciele i rodzice są bezradni i wyczerpani.

Hersch: Po prostu są bezsilni!

Edlinger: Dzieci ciągle czegoś szukają, jakiejś zabawki, którą mogłyby się na chwilę zająć i nagle popadają w rozpacz. Poszukują kolejnej rzeczy, która by je zainteresowała, potrzebują ciągłej różnorodności i zmiany. Jest to dążenie do nowości i próba odwrócenia uwagi od pustki i rozczarowania.

Hersch: To przypomina Don Juana.

Edlinger: Czy są jakieś zasady odpowiednie dla dzieci, które mogą pomóc im w nauce samokontroli?

Hersch: Tak, ponieważ to jest droga do życia w pokoju i spokoju.

Edlinger: Właściwie są one kierowane w stronę niepokoju.

Hersch: Tak, to jest właśnie charakterystyczne dla społeczeństwa bez zwyczajów i nawyków. Taki stan rzeczy prowadziłby z pewnością może prowadzić do katastrofy.

Edlinger: Te dzieci są kierowane i kontrolowane przez stale zmieniające się pomysły, impulsy i zawirowania. Nie są wolne.

Hersch: Racja, to ma też coś wspólnego z „anielskością". Postać Don Juana jest postrzegana ambiwalentnie w tym sensie, że jego duch nie zaznaje spokoju, że ciągle szuka on czegoś więcej i czegoś lepszego. I to jest prawda. Nigdy nie jest zadowolony z tego, co ma. To jest właśnie anielska arogancja – nic nie powtarzać lub niczego ponownie doświadczać i wciąż szukać czegoś nowego.

Edlinger: Chciałbym zadać jeszcze jedno pytanie. Warunki życia młodzieży obecnie bardzo się zmieniły, wypełnione są wieloma zagrożeniami, takimi jak narkotyki, kuszący wpływ mediów, konsumeryzm, różne sekty i kulty. Jak Pani myśli, jak Korczak reagowałby na współczesną rzeczywistość wychowawczą, na powinności i możliwości edukacji?

Hersch: Nie jestem w stanie odpowiedzieć na to pytanie. Nie można oddzielić człowieka od czasu, w którym żyje. To byłaby fikcja, która nie może i nie będzie funkcjonować. Korczak był człowiekiem swojego czasu. Pewnego rodzaju anielskością jest postrzeganie człowieka poza historią i jego czasem. Dlatego nie zaryzykowałabym rozważań na temat, jak człowiek żyjący w przeszłości zachowałby się w dzisiejszym świecie. My sami musimy odpowiadać na nasze współczesne pytania.

Edlinger: Bardzo dziękuję za rozmowę.

Przekład z języka angielskiego: Anna Mieszalska.

Jeanne Hersch – filozof, profesor Uniwersytetu w Genewie, uczennica i autorka monografii Karla Jaspersa, autorka wielu prac publikowanych w różnych językach – między innymi *L'illusion philosophione, L'etre et la forme, Karl Jaspers, Textes, Le droit d'etre un homme.*

Volker Edlinger – doktor psychologii, psychiatra, historyk sztuki, autor licznych prac naukowych i literackich. Założyciel Austriackiego Stowarzyszenia im. J. Korczaka.

Leszek Prorok

CZY SAGA O KRÓLU MACIUSIU JEST UTOPIĄ?

Powszechne jest przekonanie o kształtującej się sile pierwszych wtajemniczeń literackich – z reguły baśniowych i poetyckich zarazem – choć czasem z latami doszczętnie wietrzeją wyraźne ślady ich wpływu. Znacznie później rozległość wyobraźni artystycznej niechętnie legitymuje się treningiem dzieciństwa. Jeszcze mniej jest do tego skłonna twórcza wyobraźnia inżyniera projektanta, lekarza diagnosty, lecz także rzemieślnika, który niepowszednim wyczuciem proporcji, harmonii i rytmu bogaci sprzęt najbardziej zwyczajny: mebel, trzewik, wykończenie garnituru. Nie każdy też uświadamia sobie, że prawdziwie piękny język i obrazy książki dziecięcej kształcą słuch oraz szacunek dla precyzji znaczeń, którymi stale się dzielimy. Ten również często nieuświadomiony wpływ trwa całe życie, sposobi nas do istnienia w kulturze, co daje wewnętrzną swobodę i satysfakcję z egzystencji. Jakże często jednak wbrew deklaracjom czas lat dziecinnych nabrzmiały rosnącym bogactwem doświadczeń zaciera się w pamięci, a przynajmniej pomniejsza wagę pierwszych wtajemniczeń.

Cofając się pośród zasobów własnej pamięci rozpoznaje bardzo wcześnie owianą melancholią, pełną wszakże zdarzeń niezwykłych choć rodem z życia, nie z baśni, sagę Janusza Korczaka o Królu Maciusiu I, Reformatorze, którą liczę do najważniejszych lektur dzieciństwa. Z tą społeczno-polityczną powieścią dla dzieci, niebywałym przeto dziełem, zetknąłem się jako siedmiolatek, o dwa, trzy lata zatem młodszy od głównych adresatów tej najlepszej książki wytrawnego pisarza wychowawcy. Na szczególnym charakterze mej lektury zaważyły okoliczności. W 1926 roku marszałek Piłsudski dokonał zamachu stanu, kraj przeżył kilkudniowy wstrząs i dłuższe jego konsekwencje.

Zdarzenia majowe zastały nas, rodziców, dwuletnią siostrę i mnie, nie pod Warszawą, gdzie wówczas mieszkaliśmy, lecz we Włocławku. Wracaliśmy z przerwami przez kraj, który ominęły zamieszki, lecz rozpalony podnieceniem i plotką, która wypełniala z naddatkiem luki informacyjne. Choć miałem już za sobą pierwszą z dwóch faz, w których czlowiek – zdaniem André Maurois – osiąga pełnię wiedzy: w wieku lat czterech zna wszystkie zapytania, w wieku lat osiemnastu wszystkie odpowiedzi, zasypywalem rodziców przez cały powrót i później nieustannym: dlaczego? Zapewne nie starczały mi odpowiedzi,

nawet jeśli nie miały na celu zbycie dziecka byle czym, lecz próbę wyjaśnienia tragicznych konfliktów władania ze strony ludzi stojących daleko od ich źródeł.

Wkrótce po dniach przewrotu trafiłem na książkę, która od razu mnie pochłonęła. Nie była bajką, autor mówił do dzieci o sprawach, jakie przedstawia się im najczęściej w formie fantastycznej paraboli i z reguły w celu osiągnięcia jak najszybciej dydaktycznego morału, czyli odrzucającego mentorskim charakterem ogólnika. Każde inteligentne dziecko wie, że pasjonująca przygodami, rzewna historia o królewnie przemienionej w żabę lub o pozbawionym należnej mu władzy królewiczu, kończy się kilka zdań wcześniej, gdy wyczerpią się fakty. Pozostaje pouczające zamknięcie, nudna maniera dorosłych, nawyk, który jednak ścierpieć trzeba mimo demaskacji.

Janusz Korczak, o którym nie wiedziałem nic, mówił dzieciom bez osłonek o trudnościach i bólu odpowiedzialnego rządzenia, nie tylko dorosłymi, lecz także dziećmi, które przecież powinny były swemu Maciusiowi sprawiać mniej kłopotu. Co ważniejsze – mówił o sprawach groźnych i prawdziwych, przypominających te, które rozegrały się niejako także na mych młodych oczach. Czytając, nie musiałem dawać wiary żadnym zaręczeniom. Młodziutki reformator toczył słuszne boje, odnosił sukcesy i przegrywał, napotykał wierność i zdradę, umiał wkraczać jako zwycięzca i umiał rezygnować, gdy przyznał, że zamysł jego był niesłuszny lub zbyt trudny do wprowadzenia.

Z lektury tej przeżyła lata nade wszystko aura dwutomowej sagi o dziesięcioletnim suwerenie, łączącym godność sprawiedliwego władcy, prawość i odwagę z chłopięcym urokiem. Maciuś chciał pokazać ludziom, że świat powinien być lepszy; pokonany wybrał wyjazd na wyspę bezludną z własnej woli, nie z twardego dyktatu zwycięzców. Niebywała choć sugestywna i w tym przypadku pełna dobrej dumy nauka dla chłopięcej zadziorności i pragnienia, „aby moje było na wierzchu". Motywy tej trudnej decyzji Maciusia są zresztą głębsze, wspominam zaś ten fragment książki, gdyż w dziwny sposób ze szczegółów lektury lat siedmiu, która mnie urzekła, niezwykle żywe pozostało zestawienie dumnej rezygnacji chłopięcego władcy, który ulega koniecznościom, lecz nie poddaje się duchowo, z pamiętną rezygnacją prezydenta Wojciechowskiego po jego tajemniczej rozmowie z marszałkiem Piłsudskim bez świadków w połowie mostu Poniatowskiego, ponad nurtem Wisły. Z rozmów dorosłych zapamiętałem, że prezydent miał niemałe szanse: prawo za sobą i wierne mu oddziały, które choć z opóźnieniem mogły dotrzeć do stolicy. Nie chciał jednak dopuścić do przelewu choćby jednej kropli krwi więcej. Kto z piastunów władzy potrafi zdobyć się na krok, który swą wymową i siłą wychowawczą owocuje nieraz po dziesiątkach lat. Nie dziwi mnie zatem, że krótko przystrzyżona bródka prezydenta przypominała mi się, ilekroć później spoglądałem w znane oblicze Starego Doktora, Henryka Goldszmita z nieco obfitszym zarostem. Ulubiony wychowanek jego ducha i talentu, król Maciuś I, pojmował, co musiał czuć prezydent na warszawskim moście, skoro sam w swej niedługiej monarszej karierze poznał gorzki smak owocnych rezygnacji.

Przez kilka dziesiątków lat nie miałem potrzeby ani okazji, by powrócić do mądrej sagi Korczaka, starczało mi poczucie piękna i mądrości trwalsze niżeli zdarzenia darowane mi w tej książce. Wierzę, że urobiła mnie po trosze i ona

w sposób, którego ślady zanikły. Wreszcie piękna postać Starego Doktora urosła z chwilą jego ofiarnego zgonu nie poprzez słowo, ale poprzez czyn, który wraz z kilku innymi płomykami niewyraźnie jeszcze pełgającymi w mroku najtrudniejszych lat, dodawał sił w ich przetrwaniu.

Z czasem lektura siedmiolatka osadziła się w pamięci jako wspomnienie utopii, których napisano wiele w sprzeciwie wobec niedoskonałej organizacji społeczeństw i w marzeniach o władzy zdolnej kusić się o naprawę zła. Podczas studiów poznałem wiele tych iluzji bądź fantazji, potrzebnych wszakże ludziom, gdyż pozostaje im zawsze rola drogowskazów. Wiele z nich, poddanych krytyce w dorosłym świecie lub opatrzonym piętnem szlachetnych, ale nierealnych rojeń, zyskało nową szansę. Jako pomysłowe baśnie trafiły do pokojów dziecięcych i rozparły się – w uproszczonych przeróbkach – na półkach książek dla dzieci. Taki los przypadł najbardziej klasycznej z utopii *Podróżom Guliwera* J. Swifta, a także *Don Kichotowi* Cervantesa, *Przypadkom Robinsona Crusoe* D. Defoe, choć książek tych nie można uznać za wyraźne utopie, nie sposób zarazem odmówić żadnej z nich cech utopijnych, tym bardziej że przymiotnik utopijny znalazł w języku szerokie zastosowania dla określenia pewnego typu myśli i postawy.

Z czasem nasunęła się myśl, by po kilku dziesiątkach lat odnowić zażyłość z Maciusiem Reformatorem dla sprawdzenia domysłu, że dziecięca saga o sprawiedliwym władcy, bogata w utopijne rysy, mogłaby choć potrosze przemierzyć drogę w przeciwnym kierunku, do księgozbiorów ludzi dojrzałych, nawet całkiem siwych i bezwłosych, może dałaby im refleksje warte przemyślenia i przymierzenia do ich dorosłych spekulacji.

Pokusie takiej staram się skrótowo uczynić zadość w niniejszych zapiskach. Nim jednak podzielę się myślami z odnowionej zażyłości z Maciusiem, wypada dla porządku wywodu zadać sobie pytanie, czym właściwie jest utopia? I czy istotnie utopią, przynajmniej w jakiejś mierze, jest wielka księga mego dzieciństwa.

*

Znaczenie słowa utopia, które do wokabularza ludzkości wprowadziła w 1516 roku „Książeczka zaiste złota i niemniej pożyteczna jak przyjemna o najlepszym ustroju państwa i nieznanej dotąd wyspie Utopii" angielskiego męża stanu i pisarza politycznego, Tomasza Morusa, posiada rodowód dwoisty, wzajemnie zresztą niesprzeczny. W studium *Spotkanie z Utopią*, prof. Jerzy Szacki (1980, s. 10) zwraca uwagę, że słowo „utopia" od greckiego *topos*, miejsce, poprzedza w tej nazwie litera „u", która równie dobrze pochodzić może od greckiego *eu* i tym przypadku *eutopia* oznacza „dobre miejsce", jak też od przedrostka *ou*, co *outopii* nadaje z kolei sens miejsca, które nie istnieje.

Utopia oznacza z reguły dzieło krytykujące świat ludzki w imię marzeń o lepszym porządku rzeczy i stosunków między ludźmi. Zasadniczym rysem utworu tego rodzaju jest – jak zwraca uwagę cytowany współczesny socjolog i historyk socjologii – opis zwykłości niezwykłego kraju. Przegląd wspomnianych już poprzednio utopii, jak też *Państwa słońca* Tomasza Campanelli, *Nowej*

Atlantydy Franciszka Bacona, po bliską nam już w czasie książkę H.G. Wellsa *Ludzie jak bogowie*, prezentuje czytelnikowi w każdym przypadku cudowny, przyjmowany wszakże bez żadnych wyjaśnień fakt istnienia takiej krainy i sposób, w jaki narrator się tam dostał. Wszystko zaś, co dzieje się tak odmiennie i przykładnie, na przekór naszym powszednim doświadczeniom jest zrytualizowane i nie podlega już dalszym przekształceniom. Utopia pełna stanowi obraz doskonałości bez potrzeby, lecz również bez możności zmiany.

Utopia rozwinęła się w obfity nurt literatury społeczno- i polityczno-dydaktycznej. Obok przejawów krytyki społeczności aktualnej i jej reguł życia może być uważana za uproszczony program działań oraz instytucji niezbędnych dla zmian kondycji ludzkiej lub wręcz dla uszczęśliwienia ludzi. Od początku jednak wydaje się sama na sztych celnych krytyk. Platonowi jako autorowi *Państwa*, pierwszemu z dzieł jego nurtu, zarzucił już Arystoteles, że wymyśla idealne republiki – co zresztą, jak dowiodły później dzieje, nader łatwe jest dla autorów o bujnej wyobraźni – zamiast zająć się tym, jak funkcjonują republiki realne i jak można by je ulepszyć (Szacki, 1980, s. 152). Platonowi również wytykał Marek Aureliusz – co się odnosi także do wielu późniejszych utopii – że jego koncepcja państwa idealnego nie da się wcielić w życie, albowiem wymaga ona całkowitej zmiany uczuć ludzkich, co zaś jest niemożliwe. Najcięższy kaliber zarzutów opiera się w tym przypadku na spostrzeżeniu, że owe fantastyczne a pouczające parabole społeczne oparte są na nieznajomości i fałszywej koncepcji natury ludzkiej, zrzucają bowiem całe zło w życiu zbiorowym na garb nieodpowiednich warunków życia. G.K. Chesterton słabości utopii dopatrywał się w odrzuceniu największej skazy człowieka, jaką jest posłuch dla podszeptów zła, co najwyraźniej ujęła chrześcijańska formuła o następstwach grzechu pierworodnego. Utopie zaś przyjmują z reguły, że skaza ta została w jakiś sposób przezwyciężona, pozostają im zatem tylko szczegółowe troski o pokonywanie mniejszych trudności. Bliski temu stanowisku jest T.S. Eliot, gdy wytyka utopiom, iż społeczeństwa, które opisują, są tak doskonałe, że człowiek w ogóle nie musi być dobry, skoro przestał za wszystko być odpowiedzialny (Szacki, 1980, s. 158).

Utopijne myślenie w tradycji literackiej przyjąć można za przejaw marzenia o doskonałym świecie, za inspirowanie działań społecznych, z reguły nieskuteczne bezpośrednio, zdolne wszelako pobudzać wyobraźnię i spekulację piór bardziej pragmatycznych w ich dążeniu do przekładów marzenia choćby częściowo na język i program możliwości. Motyw buntu, sprzeciwu, krytyki wobec istniejących stosunków przeplata się w utopiach bądź konkuruje z postulatami wychowawczymi i to znamię, niezależnie od innych, zbliża rozważania te do tematu głównego, któremu szkic niniejszy jest poświęcony.

Istnieje spora ilość utworów, arcydzieł i choćby tylko głośnych sensacji literackich, którym trudno przydać miano pełnych utopii, mimo że utopizm myślenia, obrazowania, nade wszystko zaś założeń, jakie wiążą się ze strukturą utopii klasycznej, wyraźnie w nich występuje. Tak na przykład można ocenić historię don Kichota z Manczy, czy Robinsona Crusoe. Areny obu fabuł są znane, nic w nich z fantastyki. W jednym i drugim przypadku narratora w obręb zdarzeń nie przeniosły siły cudowne. Utopijne szaleństwa najszlachetniejszego

z maniaków w literaturze, dzięki czemu awansował do rangi bohatera, którego traktować należy serio, z uznaniem i nieraz ze skrywaną zazdrością, a także zabawny, lecz ujmujący na swój sposób pragmatyzm rozbitka, który, budując na bezludnej wyspie od zera cywilizację z przedmiotów elementarnej potrzeby, wyposażony został nadto przez autora w cudownie ocaloną z awarii morskiej księgę główną, pozwalającą prowadzić mu buchalteryjną dokumentację – tkwią mocno w świecie czytelnika, do którego Cervantes i Dafoe adresowali swe dzieła. Elementem utopijnym pozostaje w pierwszym przypadku maniackie odtwarzanie idealnej społeczności rycerskiej, w każdym zaś razie jej kodeksu, jaki winien obowiązywać nadal, i upór by to urojenie narzucić innym. W drugim – elementem utopijnym można nazwać unoszące się nad kartami historii o jednostkowej przygodzie Aleksandra Selkirka, tak się bowiem nazywał marynarz, autentyczny wzorzec Robinsona, przekonanie o możności zbudowania nowego społeczeństwa w drodze cofnięcia cywilizacji dobrej czy zawodnej, ale codziennie doświadczonej, do wyimaginowanego stanu natury trudniejszego do odmalowania w sposób zachęcający powszechnie niżeli fantastyczne zbiorowości liliputów lub rozumnych koni.

*

Myślenie utopijne z silnym podłożem wychowawczym znajdujemy w arcydziele literatury dla starszych dzieci, jakim jest dwuczęściowa saga* Janusza Korczaka o dziejach wzlotu, trudnościach i kresie zmagań dziesięcioletniego Króla Maciusia I Reformatora i jego marzeniach o uszczęśliwieniu ludzi, jednakże trudno dyptykowi przyznać w pełni miano utopii.

Korczak dla areny działań swego młodziutkiego suwerena *sens peur et reproche* nie wymyśla miejsc i stosunków, których nie ma wokół nas. Saga z bagażem utopii budowana jest empirycznie, poprzez ciąg doświadczeń, całkiem zwykłych, choć nowych dla Maciusia. Wręcz przeciwnie – utopijne założenie powieści lokuje autor w kręgu sprawdzalnego doświadczenia czytelników.

W utopii platońskiej zasadą państwa idealnego były rządy filozofów – postulat nieziszczony na dobrą sprawę do tej pory przez historię, jeśli nie brać pod uwagę tak wyjątkowych władców, jak Marek Aureliusz, przeciwnik utopijnych rozwiązań, ani tak kompromitujących prestiż wizji Platona okresów totalitarnej władzy doktrynerów różnej maści, okrutnych, bezwzględnych, pełnych pogardy dla praw jednostkowej osobowości, wreszcie ślepych na opór faktów. Janusz Korczak w dobrotliwym zaufaniu dla wartości dzieciństwa jako naczelne założenie i punkt wyjścia opowieści przyjmuje objęcie władzy nad krajem w wyniku dziedziczenia przez dziesięcioletnie dziecko o wyczuleniu na krzywdę i na obowiązek pomocy pokrzywdzonym. Młodziutki suweren dochowuje niezłomnie wiary kilku prostym zasadom, jak prawość, współczucie, dar wybaczania. W tym leży ogromny wychowawczy, psychologiczny, a także – nie wahajmy się użyć nobilitującego literacko określenia – poetycki charakter powieści. Nieletnich, na których nieoczekiwanie spadło dziedzictwo tronu, znaleźlibyśmy wielu w dziejach, nowością w sadze Korczaka i to nowością o charakterze utopijnym

* *Król Maciuś I, Król Maciuś na wyspie bezludnej*, Warszawa 1923.

jest pełna zgoda obywateli i dygnitarzy państwa na rządy Maciusia, a także międzynarodowa akceptacja tego stanu rzeczy. Przyjęcie na serio myślenia dziecięcego przed rozeznaniem i poradami leciwych doradców we wcielaniu pięknych rojeń o dobrym władaniu, dziecko u władzy, dziecko słuchane, ocena potrzeb społecznych oraz ich zaspokojenia podług dziecięcej miary rzeczy, wszystko to pojęte nie jako symbol, ale jako realistyczny w miarę tok kroniki maciusiowych rządów, to jest właśnie utopia nie bardziej iluzoryczna od głośnych i kunsztownych utopii przeszłości. I wcale w swej diagnostycznej warstwie nie tak absurdalna, jakby się z pozoru zdawać mogło. Wspomnijmy, że u Andersena dziecko właśnie krzyknęło, że król jest nagi. Często brakuje tego świeżego okrzyku w rozplątywaniu zawikłań, jakie rządząc namotać potrafią dorośli.

Korczak przesunął tutaj zwyczajne zainteresowania dziecka w wieku lat około dziesięciu na dziedzinę najtrudniejszą dla wczesnej edukacji, trudniejszą niżeli pobudzanie wyobraźni sytuacją nadrealistyczną, kształcenie upodobań do treści paradoksalnych czy do smakowania kunsztów i melodii języka, co prezentują na przykład świetnie, przeznaczone dla dzieci i młodszych wyliczanki Brzechwy o wyspach Bergamutach zamknięte finałem sprowadzającym wszystko dziwaczne i fantastyczne do racjonalnej oczywistości skoro „wysp tych nie ma". Szlak obywatelskiego rozumowania jest dla dziecka nawet starszego trudniejszy bodaj do przyswojenia niżeli nowe treści i drogi wczesnego nauczania matematyki, kłopotliwe już dla dorosłych rodziców edukowanych konwencjonalnie w dawniejszych czasach. Niedostępne dla większości z nich na przykład pojęcie zbiorów i drogi manipulowania nimi nie sprawiają dzieciom o wyraźniejszych uzdolnieniach matematycznych trudności. Wtłaczanie problemów polityki, gospodarki, władania do umysłów na tym samym poziomie wieku powoduje skutek odwrotny od założonego, odstręcza często przyszłego dorosłego człowieka od ważnej sfery życia, mąci mu przyszłą optykę widzenia i jasność sądu w tej materii.

*

Moc prawa i prymat rozsądku w decyzjach i odczuciu zbiorowości unosi się nad kartami tej książki, pisanej w aurze nadziei, które zbudziła idea Ligi Narodów, sformułowana jako postulat w 1919 roku i wprowadzona do traktatów zamykających okres I wojny światowej. Nikt nie podważa legalności władzy oraz eksperymentów, które król Maciuś podejmuje najpierw dla dobra dzieci, później zaś dorosłych. Międzynarodowa opinia temperuje niepokoje i zdenerwowanie królów. Kiedy kłopoty, jakich naważył skwapliwy reformator, zaczynają im zagrażać, królowie porozumiewają się, negocjują. Rozumieją, że za słabym Maciusiem stoją silne racje mogące liczyć na zwolenników.

Dzieje reformatorskiego panowania zbudowane zostały jak opowiastka filozoficzna racjonalistów oświecenia. Wiara w możność lepszego należy tu do tradycji utopijnej. Tęsknota do poprawy poprzez prostotę, w tym przypadku dziecięcą, bliska jest tradycji wolterowskiego prostaczka, Hurona, którego naiwną bezpośredniością jak papierkiem lakmusowym główny szyderca epoki

sprawdzał wartość obiegowych haseł i zastarzałych instytucji. Melancholijna ironia – ta jest już chyba własnym dodatkiem Korczaka, zbyt dobrotliwego, by krasić tekst dla dziesięciolatków szyderstwem – dodaje książce atrakcyjnej siły. Jako genialny w swej intuicyjnej dociekliwości pedagog wiedział Korczak, że tak jak inteligentne dziecko zachwyci się absurdem, konstruowanym – nie wynikającym z przypadku, czuje bowiem, że absurd taki poszerza mu granice realności, tak samo wyczuje smak ironii, do tego melancholijnej, nie zgryźliwej, i zagustuje w nim chętniej niż w smutku, który też ma swe miejsce na niejednej karcie sagi. Więcej nawet, melancholia ratuje lekturę, bowiem zbyt dużej dawki wyraźnego smutku nie zniesie długo młody czytelnik. Stąd kapitalne w epopei o Maciusiu sceny międzynarodowego konferencjonizmu, który wyjałowił i zniszczył Ligę Narodów, zaś w naszych czasach atakuje podobnie parlament globu drugiej generacji, jakim stała się ONZ. Stąd też skłonność do tłumaczenia zawiłości protokołu dyplomatycznego i dworskiej etykiety w konwencjach humorystycznych rodem jak z dickenowskiego Klubu Pickwicka.

Ustępy ze zjazdami królów w I i II tomie historii o Maciusiu pobrzmiewają w uszach dorosłego odbiorcy konwencją operetkową, przypominając sposób, w jaki Jacques Offenbach szampańsko i brawurowo wyszydził paryski zjazd królów dla zamknięcia Wojny Krymskiej librettem i kupletami „Pięknej Heleny", jak choćby pamiętną bufonadą ośmieszonego Menelausa: „Jam jest Heleny żonek, Heleny żonek, Heleny żonek ...". Kto wie, może i Janusz Korczak rzucił te ośmieszające monarchów kuplety, opisując, jak to spotykali się i obradowali królowie, by uporać się z nieposkromionym w żądzy poprawienia swego kraju Maciusiem I Reformatorem. Tym bardziej to prawdopodobne, że kuplety pana Offenbacha powtarzała u schyłku XIX wieku cała Warszawa. Nasłuchał się ich wtedy bez wątpienia jako *Dziecko salonu* młody Henryś Goldszmit*.

Operowanie królami, choć w czasie powstawania książki panowała moda na republiki i powstało ich wiele, ma swe uzasadnienie zarówno w utrzymaniu pokrewieństwa z narracją tradycyjnej bajki dziecięcej, jak też z manipulacyjną wygodą w swobodnym gospodarowaniu sytuacjami, król bowiem występuje tutaj zarówno jako monarcha, lecz także jako uproszczone określenie dla władz innego państwa w ogólności.

Znamienne dla okresu narodzin powieści i kiełkujących szerzej idei społeczności globu jest kategoryzacja i pewien ład wprowadzone do tłumnej gmatwaniny owych królów Maciusiowi przyjaznych, wrogich i obojętnych. Królowie biali, bezpośredni partnerzy, bo po części zresztą sąsiedzi, zróżnicowani zostali według różnych cech, wartości i przywar. W celnych skrótach autor ukazuje nam różne typy władców z tradycji zarówno bajkowej, jak też dziejopisarskiej. I to jest zgodne z obliczem okresu, w którym podmiotami wspólnoty międzynarodowej były z reguły państwa białych. Pojęcia drugiego i trzeciego świata jeszcze nie istniały. Władcy kolorowi jawią się zatem raczej grupowo jako przedstawiciele obszarów nie znanych, zagadkowych, określanych

---

* Tytuł wczesnej modernistycznej powieści Korczaka, o znamionach autobiograficznych. Warszawa 1906.

w uproszczeniu na podstawie powierzchownych jeszcze przekonań o egzotyce. Tak więc królowie żółci stanowią krąg układnej przebiegłości, zaś władców czarnych cechuje spontaniczna witalność, bliska dziecinnej. Podobnie dziecinne są ich zainteresowania i fascynacje, nic przeto dziwnego, że największym sojusznikiem Maciusia i jego projektów jest grupa władców czarnych pod wodzą Bum–Druma. Z tego też kręgu wyrasta druga dziecięca indywidualność książki, równie nieskazitelna jak Maciuś, żywiołowa królewna Klu–Klu.

Maciuś pragnie zbudować, jak to robili konstruktorzy utopii, państwo intencji, spada zaś z tronu – co pomijały utopie – w państwie faktów. Sprawy i koleje jego panowania nie mają w sobie niczego fantastycznego poza omówionym poprzednio założeniem. Co z reszty wydaje się baśniowe, jest najczęściej tylko sprawą skrótu myślowego, zarówno obrazu, jak i języka, który go wyraża. W skrajnej lapidaryzacji realia tracą wiele znamion wtórnych, co nadać im może pozór niezwykłości.

W ten uproszczony sposób saga ukazuje wiele zawiłych mechanizmów społecznych, które trudno by dziesięciolatkom wyłożyć za pomocą drobiazgowej eksplikacji. I tak na przykład spontaniczne odruchy przyjaźni czarnych królów oraz ich ludów na rzecz prześladowanego dziesięcioletniego władcy wyjaśniają mechanizm narodzin symbolu, fetysza dla mas.

Ogłoszenie świętej wojny czarnych ludzi w II tomie prowadzi do apotezy, ubóstwienia chłopca reformatora z dalekiego kraju. W drugiej części swej sagi pomieścił też Korczak demaskację taktyki wojen na potrzeby wewnętrzne. Chwytają się jej królowie antagoniści Maciusia; kilka zdań wyjaśniających ich taktykę sprawia wrażenie prezentacji młodym tez Macchiavela jako jednej z nieubłaganych alternatyw rządzenia. Jeśli zatem armia sformowana *ad hoc* z mętów społecznych pokona fanatyczne hordy czarnych, przyniesie to oczywistą korzyść. Jeśli zaś sama padnie zdziesiątkowana, przysporzy to również korzyści innego rodzaju, oczyści własne społeczeństwo. Źle stanie się tylko wtedy – i tu odległy od polityki pedagog trafia w istotę wielu dyplomatycznych i militarnych rachub najwyższej miary – kiedy w wojnie polegnie za dużo czarnych przeciwników. Należy przerwać walkę, nim taka alternatywa nastąpi, czarni są bowiem niezbędni jako robotnicy, dostawcy kawy, kakao, daktyli i innych artykułów zwanych podówczas kolonialnymi.

Trudno ocenić, ile dzieci, czytelników Maciusia zamyśliło się nad tym akapitem; dziś ci dawni czytelnicy dochodzą do świadomości coraz wyraźniej ciążącego nad globem konfliktu: północ–południe.

*

Była już mowa o tym, że elementy, z których splata się opowieść o rządach króla Maciusia I, są ściśle realistyczne zarówno w przedstawieniu, jak i ocenie wielkich spraw tego świata, jak też w przyziemnej potoczności. Baśniowa za to jest zupełna swoboda w gospodarowaniu tymi sytuacjami. Jednak za swobodę taką płaci się cenę niemałą; dla Maciusia ceną taką jest nabycie wiedzy o ważnej prawdzie, iż „wszystko nie jest równocześnie dostępne".

W swych dążeniach mały reformator zderza się z przeciwnościami. Nie baśniowy smok jest w pewnym okresie koszmarem jego życia, ale pojęcie budżetu i jego równowagi. Jakie to dalekie od tradycyjnego rynsztunku nie tylko baśni, lecz w ogóle opowieści dla dzieci.

Przemyślny wychowawca zamknięty w tym pisarzu – może zresztą trafniej byłoby relację tę ukazać odwrotnie – wiedział, co robi. Opowiadając o zawiłościach dorosłego życia, którym sprostać musi przedwczesny sierota na tronie, dzieciom, a więc także biednym dzieciom, nad którymi sprawował ojcowską opiekę, mieszkańcom własnych domów wychowawczych, pragnął dać zawczasu broń do zmagania się ze światem. Respekt dla realiów obowiązuje tyleż króla i jego ministra skarbu, co małego Dżeka, który dokonał ogromnego wysiłku dla utrzymania ukochanych tworów swej inicjatywy: szkolnej biblioteki, następnie zaś klasowej kooperatywy. Nie ma chyba w dorobku literatury dla dziesięciolatków i nieco starszych utworu w równym stopniu nasyconego prawidłami detalicznego handlu i księgowości, co *Bankructwo małego Dżeka* Korczaka (1924). Powieść ta nie sięga swym kalibrem sadze o Maciusiu, lecz jej wychowawcza intencja jest oczywista i chwalebna: uzbroić wychowanków do walki o swój los – w warunkach istniejących, bez względu na to, czy są one naganne, czy też do zaakceptowania. Ten Robinson szkolnego sklepiku, przeniknięty na wskroś praktycyzmem, daleki od jakichkolwiek znamion utopijnego myślenia, wart jest osobnego stadium o koncepcji i psychologii wychowywania przez lekturę.

Dżeka od Maciusia dzieli bardzo wiele, łączy ich jedno: kodeks wartości nie do zagubienia w żadnej sytuacji życia. Kodeks ten kieruje Maciusiem na heroicznym poziomie jego stanu i wysokości spraw, którym się poświęcił. Dżekiem na poziomie jego III oddziału szkoły elementarnej. Lecz jakościowo są to drogowskazy jednakie. Bohaterowie Korczaka mogą jak Maciuś dojść do wiedzy o koniecznościach i pożytkach kompromisu, mogą jak Dżek handlować wszystkim, poza jednym: imponderabiliów się tu nie sprzedaje nigdy i nikomu.

*

Jak w klasycznej sadze o nadludzkim bohaterze *sans per et sans reproche*, podobnie zresztą jak w hagiografiach, Maciuś I musi do końca pozostać samotny. Jego udziałem jest całkowita ofiara dla swych obywateli i dla dzieci całego świata. Nie pisane mu było życie zwykłe, uładzone, spokojne. Perspektywa, którą tekst delikatnie raz po raz sugeruje, że Maciuś i czarna królewna Klu-Klu są jakby dla siebie stworzeni, nie może się ziścić. Tutaj finał nie pozostawia czytelnika w przekonaniu, że otoczeni sympatią czytelników wiodący bohaterowie będą żyć dalej „długo i szczęśliwie", jak bywa w bajkach o ubogim chłopcu, który odczarował przemienioną królewnę i przyprowadził ją na ojcowski dwór. *Happy end* strywializowałby melancholijny czar opowieści, która jest także dla wrażliwych dzieci rozsądną lekcją nieodłącznego od życia, wzniosłego zarazem tragizmu. Być może Klu-Klu połączy się z Felkiem, który jest ustawicznym pechem w życiu Maciusia i w końcu przyczyną jego zgonu, wciąż jednak cieszy się wybaczeniem i życzliwością ze strony młodego króla. Maciuś

wciąż widzi w nim swego pierwszego przyjaciela z za ogrodzenia królewskiej rezydencji. Piękne literacko zakończenie sięga bezpośrednich wypowiedzi słowami gasnącego Maciusia do zrozpaczonych nad jego łożem Klu-Klu i Felka: – A kiedy dorośniecie... potwierdza przejętą po Judymie Żeromskiego wiarę, iż kto wybrał służbę dla drugich, zrezygnować musi nieodwołalnie z życia własnego. Powieść ukazuje raz po raz, jak elementy najbardziej osobiste, na przykład pamiątki po rodzicach, rozrzewniają Maciusia, mogą na mgnienie obudzić w nim pragnienie zwyczajności, lecz zaraz płowieją i gasną. Ustąpić muszą misji, która wypiera wszystko poza gotowością czynu i wyobraźni. W chwile wpisana została, niedostrzegalna dla młodego czytelnika, osobista sytuacja Starego Doktora, który właśnie – a nie autor *Ludzi bezdomnych* – dotrzymał wiary uważanemu dziś za anachronizm kapłańskiemu wzorowi lekarza-społecznika.

*

Gorzki sens pięknej opowieści o Maciusiu Reformatorze, opartej na podstawie rodem ze świata utopii: wierze w rządy dzieci jako lepsze od rządów dorosłych, którzy błądzą w tak prostych sprawach, okazała się fiaskiem. Saga odpowiada tym, co strusim wzorem, pielęgnują chęć ucieczki przed trudnościami życia w piękny, łatwy kraj lat dziecinnych. Korczak wie i opowiada, że życie dzieci też nie jest łatwe. Mało kto to pojmuje, brak nam bowiem miary zdolnej jednakowo mierzyć poczucie trudności u jednych i drugich. Z reguły świat dorosłych lekceważy trudności młodego wieku, dopatrując się w nich chętnie dolegliwości, lęków oraz udręk pozornych.

Janusz Korczak świadom tego odwiecznego nieporozumienia stara się w książce wykazać pośrednio, że starsi bez względu na to, jacy są wobec siebie samych, pozostają odpowiedzialni przed dziecięcym umysłem za świat. Mają go wyjaśniać w przekładzie na pojęcia dziesięciolatków, usprawiedliwiać – skoro istnieje i skoro tak bardzo chcemy go zachować. Mają rozwinąć w dziecku środki obrony przed złem świata, nie mają jednak prawa zaczynać wyjaśnień – jak czyniły to utopie – że świat jest zły. W swej drodze życiowej Maciuś jak Harun al Raszid zetknął się z prawdą i dniem powszednim swych obywateli. Tyle, że dobry kalif w przebraniu przyglądał się życiu, zaś dziesięcioletni reformator doświadczył osobiście kondycji żołnierza w czasie wojny, terminował u rzeźnika, był więźniem, pastuszkiem, a także dumnym wygnańcem z własnej woli na wyspie bezludnej. Wszędzie tam, a zresztą także na podszytym intrygami dworze i w podzielonej odmiennością interesów społeczności międzynarodowej napotkał tyleż zła co dobra. To drugie pozwoliło młodziutkiemu suwerenowi ziścić coś z wielkiej misji: wstrząsnąć światem, pozostawić po sobie nie tylko żal, lecz także pragnienie poprawienia i wiarę, że to możliwe. Możliwe właśnie nie na pełną utopijną, lecz pragmatyczną miarę, zgodną z ostrożnym programem XIX racjonalistów angielskich rysujących pośród naczelnych celów społecznego rozwoju nie maksymalistyczne miraże, lecz nastawienie zawsze na skutek pozytywny tyle, że ograniczony w zasięgu – do dążenia ku maksimum szczęścia możliwie dużej ilości ludzi.

Losy wielkich utopii, zarówno tych pisanych, oraz tych, które starano się wcielać w życie kosztem mnogich ofiar, ukazują, jak nieosiągalne są żądania

szczęśliwości dla każdego, a to chociażby ze względu na przyrodzoną ludziom nierówność w określaniu tego, co za szczęśliwość się uznaje. Maksymalizm dopuścić można jako walkę o równość szansy – wielkie utopie kusiły się jednak nie o szanse, lecz o spełnienie w całości, nawet bez udziału czy bez pytania o zdanie samych zainteresowanych.

Burzycielskie kontestacje pod hasłem całkowitej, „jedynie" skutecznej i możliwej odnowy świata, sięgające swych haseł i programów do wielkich utopii literatury i myśli społecznej, co uzasadnia przypomnienie ich z okazji odczytania ponownie pięknej książki dla dzieci z 1923 roku, okazały się ryzykowne. Zbudowanie nowego świata jest trudniejsze niżeli zburzenie starego i pozostawienie pustki. Brzmi to jak truizm, lecz powtarzanie tej opinii nie powinno rodzić pomówień o lęki zachowawcze. Prawo obywatelstwa przyznaje jej raz po raz doświadczenie, np. obserwacja losów kontestacji młodzieżowych na Zachodzie w 1968 roku, które zasiliły później terroryzm europejski. Z każdym dziesiątkiem lat rozwoju choroby tej, która w naszym stuleciu grasuje ostro i epidemicznie, coraz wyraźniej widać jałowość jego skutków, bez względu na programy oraz inspiracje (Szacki, 1980, s. 191–192).

Reszta naszego stulecia, już po powstaniu sagi o Maciusiu, przyniosła sporo antyutopii lub, inaczej, wielkich utopii negatywnych – tak je określa nauka upatrując w nich – przytoczmy na przykład najgłośniejsze: *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxleya (1932) oraz *Rok 1984* George Orwella (1949). Podobnie jak słynne utopie dawnych czasów utwory te wychodzą z aktualnej diagnozy społecznej. Sięgając zaś głębiej wszystkie tego typu utwory wychodzą z wzoru pamiętnej ballady Goethego *Uczeń czarnoksiężnika*. Ocena aktualnej rzeczywistości wypada także jak u poprzedniczek krytycznie, zaś utopijny obraz innego, tj. przyszłego świata, który z teraźniejszości wyrośnie, jest z reguły obrazem przerażającym. Utopie negatywne można zatem nazwać okrzykiem rozpaczliwej przestrogi, która paraliżuje polemiczne sprzeciwy, weryfikując swe wnioski analizą dostępnych dla czytającego przesłanek w procesach, które sam dostrzega.

Ponieważ nie są to utopie oderwane od czasu, pozwalają w miarę upływu dziesiątków lat sprawdzać także słuszność wielu przedstawionych prognoz. *Utopia* Morusa czy *Podróże Guliwera* Swifta – powstały jako pouczające, co najwyżej zdolne obudzić niepokój baśnie dla dorosłych. Utopie negatywne przybierają charakter raportów socjologicznych, przynajmniej zaś spekulacji ostrożnych i wspieranych nauką futurologów. Tak przecież rodzi się kształt opisowy dla pomysłów pigułki dobrego samopoczucia u Huxleya czy też dla technik depersonalizacji u Orwella. Można więc mniemać, iż przyszłość przyzna im rangę książek alarmów, znaczących więcej w XX wieku, niżeli w swoich stuleciach znaczyły utopie Morusa i Swifta.

Czy w obliczu takich, posępnych karier piękna saga dziecięca, nie nazbyt dziś zresztą znana także młodym czytelnikom, ma jakiekolwiek szanse zwrócenia na siebie uwagi dorosłych? Czy może tylko jej twórca, bezkompromisowo wierny swym ideałom wychowawczym, rozumienia dziecka i towarzyszenia mu w dobrym i w złym aż po kres, pozostanie w powszechnej świadomości jedną z najpiękniejszych postaci stulecia. I najważniejszych dla wiary w moż-

ność odrodzenia świata przykładów, odsunięty niejako od tego, co ludziom każdego wieku pozostawił w zapisie.

Istotnie wielkość tego życia i ofiary Korczaka wyrasta tak bardzo ponad najszlachetniejszy nawet warsztat pisarski, że mogłaby skłaniać do zarzucenia spekulacji nad dalszym losem sagi o Maciusiu I, innym niżeli należny jej z intencji autorskiej – na półkach dziecięcych księgozbiorów, zczytanych bądź zakurzonych. Lecz przecież kusząc swymi oczywistymi znamionami utopii, które pozwalają lokować ją w tym długim nobliwym szeregu dzieł ludzkich, każe zarazem zwrócić uwagę na oczywistą skłonność i potrzebę człowieka, by roić stale o poprawie wspólnego życia wbrew najgorszym doświadczeniom i wynajdywać dla tej wiary najróżniejsze sposoby ekspresji. Każda utopia, nawet negatywna, swym rozpaczliwym ostrzegawczym sygnałem, znaczy jednak odwieczny tryumf nadziei nad doświadczeniem.

Bez wątpienia dlatego właśnie amerykański socjolog David Riesman, autor głośnej książki *Samotny tłum*, napisał w 1947 r. „Odrodzenie tradycji myślenia utopijnego wydaje się jednym z najważniejszych zadań intelektualnych dnia dzisiejszego". Dopowiedzieć tu trzeba przekonaniem z ducha idei korczakowskiej: skuteczność wszelkich idei i dążeń do uładzenia społecznego życia, równie tych najbardziej zanurzonych w ekonomii czy technice, zależy od wychowania. Spoiwa naszego świata, obojętne czy pojmowanego społecznie, duchowo, czy parlamentarnie, trzeszczą od zapamiętania wielkich burzycieli, lecz także od eksperymentowania reformatorów. Że nie popękały do tej pory również dziełem wychowawców, zarówno wielkich krzewicieli ducha, myśli, uczuć i woli, jak też tych nie znanych, uczących żyć odpowiedzialnie w dniu powszednim i świątecznym.

Janusz Korczak należy równocześnie do wychowawców obu kategorii. Najpiękniejszy i najdzielniejszy z jego literackich synów, pełen wdzięku, lecz także niespodziewanej mocy król Maciuś I skupił w sobie cechy pojętnego wychowanka i zadatki na świetnego wychowawcę. Był z tych przeto, na których wspiera się dziś jak przed laty stu, trzystu i tysiącem nadzieja świata. Nadzieja ta wpisana została między wierszami głównie, lecz bardzo mocno na kartach *Króla Maciusia*.

Nie traci dziś nic z praw obywatelstwa ani czytelniczej szansy baśń dla dzieci o podłożu utopijnym, często pisana również dla dorosłych z przewidywaniem, iż pierwszy dziecinny odbiorca gorącym przyjęciem uformuje jej należny i skuteczny prestiż literacki.

Taki właśnie los stał się udziałem pełnej uroku poetyckiej opowieści Antoine de Saint-Exupery'ego *Mały książę*, napisanej w latach wojny, wydanej już po żołnierskiej śmierci autora i po wojnie w 1947. Mądry rówieśnik króla Maciusia, pełen starań o swą małą planetkę, z ciekawością wszakże zwiedzający naszą Ziemię, trudną i wielką, podbił z miejsca serca małych i dorosłych czytelników. Liczne miejsca tej książeczki i myśli w niej zapisane, jak choćby głęboka nauka o oswajaniu, jakiej udzielił małemu księciu mądry lis i jego uwaga, że zawsze pozostaje się odpowiedzialnym za to, co się oswoiło – tak istotna w praktycznej realizacji dla pełnego bezwzględności i niezrozumienia naszego życia – tchnie tą samą aurą, w jakiej Maciuś I Reformator szlakiem trudnych doświadczeń

gromadził wiedzę o złych i dobrych ludziach, o złych i dobrych czynach, które stają przed nami codziennie do wyboru.

Dorośli nie bardzo umieją dobierać dla siebie dobre i piękne lektury. Nie żyje już od bardzo dawna Król Maciuś I i nie żyje też Janusz Korczak, który nam go wymyślił i pokazał. Tych wszystkich, którzy kiedykolwiek zetknęli się z tą opowieścią, chciałbym zachęcić gorąco do ponownej lektury. Wszystkim pozostałym pragnąłbym zwrócić uwagę na to, że istnieje – choć niestety trudno dostępna – spowinowacona z dawnymi utopiami, lecz spokrewniona z doświadczeniem, które każdy sam gromadzi, ważna kronika królewska, która każdemu wrażliwemu ułatwi najpierw być dzieckiem, a później ułatwi być dorosłym.

Bibliografia

Szacki J.: *Spotkania z utopią*. Warszawa 1980.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
SPÓŁKA AKCYJNA

polecają:

Marek Andrzejewski

PRAWNA OCHRONA RODZINY

K. Browne, M. Herbert

ZAPOBIEGANIE PRZEMOCY W RODZINIE

Hanna Rylke

POKOLENIE ZMIAN. CZEGO BOJĄ SIĘ DOROŚLI

Aleksander Lewin
Wstęp, wybór i układ tekstów

CO NAM PRZEKAZAŁ JANUSZ KORCZAK

W kręgu myśli Starego Doktora

Dotąd jeszcze nie umiemy odpowiedzieć na pytanie: Kim był ten człowiek? Co nam przekazał? Do jakich utworów należałoby sięgnąć, by lepiej zrozumieć jego przesłanie życiowe? W jakich dziedzinach pozostawił największą spuściznę? Był przecież lekarzem, pisarzem, publicystą, pedagogiem, opiekunem-wychowawcą, działaczem społecznym, myślicielem. Za życia i po śmierci otaczała go legenda. Był postacią charyzmatyczną, wzorem człowieczeństwa, jednym z największych autorytetów moralnych w dziejach ludzkości. Uchodził niemal za świętego, a może był świętym, w świeckim rozumieniu tego słowa. Nie mieścił się i nie mieści w przyjętych na ogół kryteriach oceny ludzi.

Zostawił ogromną spuściznę literacką, publicystyczną, eseistyczno-naukową, myślową, dotąd jeszcze nie ogarniętą w całości i nie przeanalizowaną gruntownie, źródłowo. Dopiero od początku lat dziewięćdziesiątych ukazują się pierwsze tomy pełnej 16-tomowej (20 woluminów) edycji *Dzieł* wszystkich J. Korczaka. Odsłaniają one zupełnie nowe, nie znane lub mało znane, nieprzeczuwalne wymiary twórczości tego człowieka, którego imię znamy, ale jego przekazu jeszcze nie przyswoiliśmy.

Dokonując niedużego wyboru wypowiedzi J. Korczaka, pochodzących z różnych utworów i z różnych okresów, zdawałem sobie sprawę, że nie zdołam wydobyć i ukazać tego wszystkiego, co zasługiwałoby na uwagę Czytelników.

Musiałem ograniczyć się do kilku wybranych kwestii, które – moim zdaniem – najbardziej wyraziście odsłaniają typowo korczakowskie myśli, sugestie, niepokoje.

Rozmieściłem je w czterech dziełach:

I. *Wypowiedzi autobiograficzne*, w których pojawiają się najważniejsze słowa – klucze do autobiografii Korczaka; człowiek, świat, powinności człowieka wobec otaczającej go rzeczywistości, społeczny i moralny obowiązek przezwyciężania zła.

II. *Przytłaczająca wizja nieuporządkowanego świata*, a w tym kontekście tragiczna sytuacja dzieci, pozbawionych elementarnych praw i całkowicie zależnych od dobrej lub złej woli czy kaprysu ludzi dorosłych.

III. *Dziecko jako pełnowartościowy człowiek i pełnoprawny członek społeczeństwa*. Od chwili narodzin, w każdej fazie swojego rozwoju i w każdej sytuacji. Jest to potencjał społeczny i siła, z którą trzeba się liczyć wszędzie: w domu rodzinnym i w każdej sytuacji wychowawczej.

IV. *Nowe spojrzenie na rolę i obowiązki wychowawcy*. Wychowanie jako proces dwustronny: oddziaływania dorosłych na dzieci, ale i dzieci na dorosłych. Konieczne jest nieustanne, wzajemne uczenie się – jednych od drugich. Wychowanie wychowawcy przez dziecko.

Choć myśli te, które przytaczam w niewielkim wyborze, były formułowane w bardzo odległych i zupełnie innych czasach, choć żyjemy teraz w świecie całkowicie przeobrażonym – sygnały ostrzegawcze, a jednocześnie wskazujące drogę, nadane ongiś przez Korczaka, nie utraciły swej mocy, są zadziwiająco aktualne na dziś i na jutro.

A.L.

I

„Mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka"

1. „Babcia dawała mi rodzynki i mówiła:
– Filozof.

Podobno już wtedy zwierzyłem babuni w intymnej rozmowie mój śmiały plan przebudowy świata. Ni mniej ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie pieniądze. Jak i dokąd wyrzucić i co potem robić, zapewne nie wiedziałem. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi się bawić na podwórku, gdzie pod kasztanem pochowany był w wacie w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły bliski i kochany, na razie tylko kanarek. Jego śmierć wysunęła tajemnicze zagadnienie wyznania.

Chciałem na jego grobie postawić krzyż. Służąca powiedziała, że nie, bo on ptak, coś bardzo niższego niż człowiek. Płakać nawet grzech.

Tyle służąca. Ale gorsze, że syn dozorcy domu orzekł, że kanarek był Żydem.

I ja.

Ja też Żyd, a on Polak, katolik. On w raju, ja natomiast, jeśli nie będę mówił brzydkich wyrazów i będę mu posłusznie przynosił kradziony z domu cukier – dostanę się po śmierci do czegoś, co wprawdzie piekłem nie jest, ale tam jest ciemno. A ja bałem się ciemnego pokoju.

Śmierć. Żyd. Piekło. Czarny, żydowski raj. Było co rozważać".

(Pamiętnik)

2. „Czternaście lat. Rozglądam się. Dostrzegam. Widzę. Miały mi się otworzyć oczy. Otworzyły się. Pierwsze myśli o reformach wychowawczych. Czytam. Pierwsze niepokoje i niukoje. Raz podróże i burzliwe przygody, innym

razem ciche, rodzinne życie, przyjaźń–miłość ze Stachem. Marzenie naczelne wśród wielu, wśród wielu dziesiątków: on ksiądz, ja lekarz w tamtym małym miasteczku. Myślę o miłości, do tej pory tylko czułem, kochałem. Od siedmiu do czternastu lat wciąż byłem zakochany, raz wraz w innej dziewczynce. Ciekawe, że wiele z nich pamiętam. Dwie siostry ze ślizgawki, kuzynka Stacha, dziadek Wloch, ta w żałobie, Zosia Kolhorn, Anielka, Irenka z Nałęczowa – Stefcia, dla której zrywałem kwiaty z klombu koło fontanny w Ogrodzie Saskim. Tu mała linoskoczka, opłakiwałem jej ciężką dolę. Kochałem tydzień, miesiąc, czasem po dwie, po trzy. Jedną chciałbym mieć za siostrę, drugą za żonę, za siostrę żony. Miłość do Mani od czternastego roku życia w Wawrze w lecie była częścią składową [...] uczuć, które kołysały bądź – na przemian – wstrząsały mną. Ciekawy świat nie był już poza mną. Teraz jest we mnie. Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka".

(*Pamiętnik*)

3. „Berliński szpital i niemiecka literatura lekarska nauczyły mnie myśleć o tym, co wiemy, i powoli, systematycznie posuwać się naprzód. Paryż nauczył mnie myśleć o tym, czego nie wiemy, a wiedzieć pragniemy, musimy, będziemy. Berlin to dzień roboczy, pełen drobnych trosk i zabiegów, Paryż to święto jutra z jego olśniewającym przeczuciem, potężną nadzieją i nieoczekiwanym triumfem. Siłę chcenia, ból niewiedzy, rozkosz poszukiwań dał mi Paryż. Technikę uproszczeń, wynalazczość drobiazgów, ład szczegółów – wyniosłem z Berlina.

Wielka synteza dziecka – oto co mi się śniło, gdy w bibliotece paryskiej z rumieńcem wzruszenia czytałem dziwne dzieła francuskich klasyków–klinicystów".

(*Jak kochać dziecko*)

4. „Medycynie zawdzięczam technikę badania i dyscyplinę naukowego myślenia.

Jako lekarz stwierdzam objawy: widzę wysypkę na skórze, słyszę kaszel, czuję wzniesienie ciepłoty, powonieniem ustalam zapach acetonu z ust dziecka. Jedne dostrzegam od razu, ukrytych poszukuję.

Jako wychowawca mam również objawy: uśmiech, śmiech, rumieniec, płacz, ziewnięcie, okrzyk, westchnienie. Jak bywa kaszel suchy, wilgotny i duszny, tak bywa płacz łkaniem i prawie bez łzy".

(*Jak kochać dziecko*)

5. „Dokąd mam was prowadzić? Czy ku wielkim ideom, wzniosłym czynom? Czy tylko wdrożyć w spełnianie koniecznych obowiązków, bez których społeczeństwo wyrzuca poza nawias, ale abyście mogły swą godność zachować? Czy za te trochę strawy i opieki w ciągu lat paru mam prawo żądać, nakazywać, chcieć? Może dla każdego z was własna droga, choćby pozornie najgorsza, będzie jedynie słuszna? ...".

(*Jak kochać dziecko*)

6. „Rzuty myślowe poprzez nieliczną gromadkę dzieci internatu w świat dorosły, jego zjawiska i prawa – coraz wyraźniejsze: od samorządu dzieci do parlamentów świata".

(*Jak kochać dziecko*)

7. „Nie wiem" – w nauce jest mgławicą stawania się, wyłaniania nowych myśli coraz bliższych prawdy. „Nie wiem" – dla umysłu nie wdrożonego w naukowe myślenie jest dręczącą pustką.

Chcę nauczyć rozumieć i kochać; cudowne, pełne życia i olśniewających niespodzianek – twórcze „nie wiem" współczesnej wiedzy w stosunku do dziecka.

Chcę, by zrozumiano, że żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania.

Często spotkać się można ze zdaniem, że macierzyństwo uszlachetnia kobietę, że dopiero jako matka dojrzewa duchowo. Tak, macierzyństwo nasuwa płomiennymi zgłoskami zagadnienia obejmujące wszystkie dziedziny życia zewnętrznego i duchowego; ale ich można nie dostrzec, tchórzliwie odsunąć na odległą przyszłość lub obruszać się, że ich rozwiązania kupić nie można.

Kazać komuś dać gotowe myśli to polecić obcej kobiecie, by urodziła własne twe dziecko. Są myśli, które w bólu samemu rodzić trzeba, i te są najcenniejsze. One decydują, czy podasz, matko, pierś, czy wymię, czy wychowywać je będziesz, jak człowiek, czy jak samica, czy kierować nim będziesz, czy wlec na rzemieniu przymusu, czy tylko, póki małe, bawić się będziesz, znajdując w pieszczocie z nim dopełnienie skąpych lub niemiłych pieszczot małżonka; a później gdy nieco podrośnie, puścisz samopas lub zwalczać zapragniesz".

(*Jak kochać dziecko*)

8. „Wydawcy drukują niekiedy złote myśli wielkich ludzi; o ile byłoby pożyteczniej ułożyć zbiór fałszów wypowiedzianych przez klasyków prawdy i wiedzy. Rousseau rozpoczyna *Emila* zdaniem, któremu przeczy cała współczesna wiedza o dziedziczności*.

(*Jak kochać dziecko*)

9. „Nie wiem, jaka jest prawda o tym, ale będę jej szukał. Bo gdy szukasz zagubionej prawdy, znajdujesz inną, której nie szukałeś, ale ona jest bardzo potrzebna, żeby żyć jak człowiek, który zna i rozumie czasy i sprawy".

(*Dzieci Biblii*)

10. „Prawda, stara lipo, że nie tak znów ważne jedno pokolenie i że nie ma dzieci, młodzieży, starców ani samotności – są tylko różni różnie samotni ludzie, drzewa, zwierzęta, rośliny i kamienie?".

(*Samotność starości*)

---

* „Wszystko wychodząc z rąk Stwórcy jest dobre, wszystko wyrodnieje w ręku człowieka" (*Emil, czyli o wychowaniu*).

II
„Jaką tragedią jest życie współczesne"

1. „... jaką tragedią jest życie współczesne i jaką hańbą jest dla tego pokolenia, które przekazuje dzieciom świat nie uporządkowany".

(Z wystąpienia J. Korczaka na Jubileuszowym Walnym Zebraniu Towarzystwa „Pomoc dla sierot")

2. „Groźne zagadnienie, jak dzielić zdobyte obszary, jakie komu zadanie i zapłata, jak się zagospodarować na opanowanym globie. Ile i jak rozrzucić warsztaty, by nakarmić głodne pracy ręce i mózgi, jak się zabezpieczyć przed złą wolą i szaleństwem jednostki, jak godziny życia wypełnić działaniem, spoczynkiem i rozrywką, bronić przed apatią, przesytem i nudą. Jak wiązać ludzi w karne skupienia, ułatwiać porozumienie; kiedy rozpraszać i dzielić. Tu popędzać i zachęcać, tam hamować, tu rozpalać, tam gasić.

Politycy i prawodawcy ostrożnie próbują, a raz wraz się mylą.

I o dziecku radzą i postanawiają; ale któż pytać się będzie naiwnie o sąd i zgodę; cóż ono mieć może do powiedzenia?".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

3. „Baczność: życie współczesne kształtuje silny brutal, *homo rapax*; on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i życzliwość dla dziecka. Błąka się bezdomne uczucie – kopciuszek. A właśnie dzieci – książęta uczuć, poeci i myśliciele.

Szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego, świętego dziecięctwa".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

4. „Wzbogaciliśmy się. Już nie z owoców własnej korzystamy pracy. Jesteśmy spadkobiercy, akcjonariusze, współwłaściciele olbrzymiej fortuny, ile posiadamy miast, gmachów, fabryk, kopalń, hoteli, teatrów; ile na rynkach towarów, ile okrętów je wozi – narzucają się spożywcy, proszą by użyć.

Zróbmy bilans, obliczmy, ile z ogólnego rachunku należy się dziecku, ile mu przypada w dziale nie z łaski, nie jako jałmużna. Sprawdźmy rzetelnie, ile wydzielamy na użytek ludu dziecięcego, narodu małorosłego, klasy pańszczyźnianej. Ile wynosi scheda, jaki winien być podział; czy nie wydziedziczyliśmy – nieuczciwi opiekunowie – nie wywłaszczyli.

Ciasno im, duszno, biednie, nudno i surowo".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

5. „Należy przestać spluwać dzieci na prawo i na lewo, zależnie od przypadku czy kaprysu, należy przestać je lekkomyślnie płodzić, należy je zacząć – rodzić. Należy myśleć o nich, zanim się urodzą. Należy je zacząć – tworzyć".

(*Wiosna i dziecko*)

6. „Długo nie chciałem rozumieć, że musi istnieć rachunek i troska o dzieci, które się rodzą. W niewoli zaboru, poddany, nie obywatel, obojętnie nie pa-

miętałem, że wraz z dziećmi rodzić trzeba szkoły, warsztaty pracy, szpitale, kulturalne warunki bytu. Nierozważną płodność odczuwam dziś jako krzywdę i lekkomyślny występek. – Jesteśmy może w przededniu nowych praw dyktowanych przez eugenikę i politykę populacyjną".

(*Jak kochać dziecko*)

7. „Spotkałem gdzieś zdanie, że filantropia nie lecząc żadnej z ran społecznych, nie zaspokajając żadnej z potrzeb, spełnia dwa ważne zadania:

Wyszukuje niedomagania, których państwo jeszcze nie dostrzegło, nie doceniło. Bada, rozpoczyna, a widząc bezsilność żąda zasiłków; wreszcie narzuca obowiązek gminie czy państwu, które mogą nieść pomoc w całej rozciągłości.

Drugim zadaniem jest nowatorstwo, wyszukiwanie nowych dróg w tym, co państwo robi schematycznie, rutynicznie i tanio".

(*Jak kochać dziecko*)

8. „Ktoś napisał gdzieś złośliwie, że świat jest kropelką błota zawieszonego w bezkresie; a człowiek jest zwierzęciem, które zrobiło karierę.

Może być i tak także. Ale dopełnienie: ta kropla błota zna cierpienie, umie kochać i płakać i pełna jest tęsknoty.

A kariera człowieka, jeśli zważył sumiennie, wątpliwa, bardzo wątpliwa".

(*Pamiętnik*)

III
„Nie ma dzieci – są ludzie"

1. „Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy".

(*Jak kochać dziecko*)

2. „Wśród milionów ludzi urodzili jeszcze jedno – co? – źdźbło, pyłek – nic.

Takie to kruche, że je zabić może bakteria, która tysiąc razy powiększona jest dopiero punktem w polu widzenia ...

Ale to nic jest bratem z krwi i kości fali morskiej, wichru, błyskawicy, słońca, drogi mlecznej. Ten pyłek jest bratem kłosu, trawy, dębu, palmy – pisklęcia, lwiątka, źrebaka, szczenięcia.

Jest w nim, co czuje, bada – cierpi, pragnie, raduje się, kocha, ufa, nienawidzi – wierzy, wątpi, przygarnia i odtrąca.

Ten pyłek ogarnia myślą wszystko: gwiazdy i oceany, góry i przepaście. A czym jest treść duszy, jeśli nie wszechświatem, jeno bez wymiarów?

Oto sprzeczność w istocie człowieczej, powstałej z prochu, w której Bóg zamieszkał".

(*Jak kochać dziecko*)

3. „Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi, tak, ludźmi są, a nie lalkami; można przemówić do ich rozumu, odpowiedzą nam, przemówmy do serca, odczują nas.

Dzieci są ludźmi, w duszy ich są zadatki tych wszystkich myśli i uczuć, które my posiadamy. Więc rozwijać te zarodki, delikatnie kierować ich wzrostem należy.

Nazwiska Pestalozziego, Froebla i Spencera nie mniejszą lśnią jasnością od nazwisk największych wynalazców XIX wieku. Oni odkryli więcej niż nieznane siły natury, oni odkryli nieznaną polowę ludzkości: dzieci".

(*Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*)

4. „W życiorysach dziecinne lata są górami, w których rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek: jak śmiemy je lekceważyć?

Nie dostrzegamy lat dziecięcych, lekceważącym frazesem zbywamy lata młodzieńcze. Jakaś anegdota, wystarczy nam parę szczegółów rzucamy od niechcenia, by dopiero badać, ile miał kochanek, jakiego koloru szlafmycę. Zdumiewająca, oburzająca ignorancja i nonszalancja wypływa z ogólnego naszego stosunku do dziecka i młodzieży".

(Słowo wstępne do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego: *O fizycznym wychowaniu dzieci*)

5. „Od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego.

– Jestem duży – cieszy się dziecko postawione na stole. – Jestem wyższy od ciebie – stwierdza z uczuciem dumy, mierząc się z rówieśnikiem.

Przykro wspinać się na palcach i nie móc dosięgnąć, ciężko drobnymi krokami nadążać za dorosłymi; z małej ręki wyślizgnie się szklanka. Niezręcznie, z mozołem pnie się na krzesło, do pojazdu, na schody; nie może ująć klamki, wyjrzeć przez okno, zdjąć lub zawiesić, bo wysoko. W tłumie zasłaniają, nie dostrzegą, potrącą. Niewygodnie, przykro być małym.

Szacunek i podziw budzi to, co duże, więcej zajmuje miejsca. Mały – pospolity, nieciekawy. Mali ludzie, małe potrzeby, radości i smutki.

Imponują – wielkie miasto, wysokie góry, wyniosłe drzewo. Mówimy:

– Wielki czyn, wielki człowiek.

Dziecko małe, lekkie, mniej go jest. Musimy się pochylić, zniżyć ku niemu".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

6. „Dziecko nie przemówiło, ono wciąż jeszcze słucha.

Dziecko – sto masek, sto ról zdolnego aktora. Inne wobec matki, inne wobec ojca, babki, inne wobec surowego i łagodnego nauczyciela, inne w kuchni, inne wśród rówieśników, inne wobec bogatych i biednych, inne w codziennej i świątecznej odzieży. Naiwne i przebiegłe, pokorne i wyniosłe, łagodne i mściwe, dobrze ułożone i samowolne umie tak się ukryć do czasu, tak zamurować w sobie, że nas zwodzi i wyzyskuje.

W dziedzinie instynktów brak mu tylko jednego, raczej jest, ale rozproszony, jako mgławica erotycznych przeczuć.

W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców.

W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko mu brak doświadczenia.

Dlatego tak często dojrzały bywa dzieckiem, a ono dojrzałym człowiekiem.

Cała reszta różnicy to, że nie zarobkuje, że będąc na utrzymaniu zmuszone ulegać".

(*Jak kochać dziecko*)

7. „Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nie ufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

8. „Czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości nie dostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nią brzemię obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka dzisiejszego.

Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie na dziecięctwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko że zapatrzeni we własną walkę, własną troskę nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopa, ujarzmionych warstw i narodów. Urządziliśmy się tak, by nam dzieci najmniej przeszkadzały, najmniej domyślały się, czym istotnie jesteśmy i co istotnie robimy".

(*Jak kochać dziecko*)

9. „Albo życie dorosłych – na marginesie życia dziecięcego. Albo życie dzieci – na marginesie życia dorosłych. Kiedy nadejdzie owa szczera chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowić będzie równoważny tekst?".

(*Pedagogika żartobliwa*)

10. „Połowa ludzkości nie istnieje; jej życie – to żart, dążenia naiwne, uczucia przelotne, poglądy śmieszne. Dzieci różnią się od dorosłych, w ich życiu czegoś brak, a czegoś jest więcej niż w naszym, ale to odmienne od naszego życie jest rzeczywistością, nie przywidzeniem. Co uczynilibyśmy, by je poznać i stworzyć warunki, w których mogłoby istnieć i dojrzewać?".

(*Jak kochać dziecko*, s. 115)

11. „Wzywam o *Magna Charta Libertatis*, o prawa dziecka. Może ich jest więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze:

1. Prawo dziecka do śmierci.
2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego.
3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest.

Nie skrystalizowało się we mnie i nie potwierdziło jeszcze rozumienie, że pierwszym, niespornym jest prawo dziecka do wypowiadania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach. Gdy dorośniemy do szacunku i ufności, gdy samo zaufa i powie, co jest jego prawem – mniej będzie zagadek i błędów".

(*Jak kochać dziecko*)

12. „Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowne, drugie pobłażliwe traktowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły pracownik, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości. Pozwalamy łaskawie plątać się obok, ale wygodniej bez nich.

Nie, przecież były i będą. Nie zaskoczyły nas niespodzianie i na czas krótki. Dzieci – nie przelotnie spotkany znajomek, którego można minąć w pośpiechu, którego zbyć łatwo uśmiechem i pozdrowieniem.

Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze. Były, będą i są.

Czy istnieje życie na żart? Nie, wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota człowieka".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

13. „Wśród dzieci jest tyluż złych ludzi, ilu wśród dorosłych, tylko nie mają potrzeby bądź możności tego okazać. W świecie dziecięcym dzieje się to wszystko, co się dzieje w brudnym świecie dorosłych. Znajdziesz przedstawicieli wszystkich typów ludzi i okazy wszystkich ich czynów niegodnych. Bo dzieci naśladują życie, rozmowy, dążenia środowiska, w którym się wychowały, bo mają w zarodku wszystkie ich namiętności".

(*Jak kochać dziecko*)

IV
„Wychowawco – bądź sobą"

1. „Zreformować świat – to znaczy zreformować wychowanie ...".

(*Spowiedź motyla*)

2. „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim.

To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku".

(*Jak kochać dziecko*)

3. „Jaka nasza wychowawców rola, jaki dział pracy?

Dozorca ścian i mebli, ciszy podwórka, czystości uszów i podłogi; pastuch bydła, by nie lazło w szkodę, nie przeszkadzało dorosłym w pracy i wesołych wywczasach; klucznik zdartych portek i butów i skąpy szafarz kaszy. Stróż dorosłego przywileju i gnuśny wykonawca niefachowego kaprysu.

Kramik obaw i przestróg, stragan moralnej tandety, wyszynk denaturowanej wiedzy, która onieśmiela, plącze i usypia zamiast budzić, ożywiać i cieszyć. Agenci taniej cnoty, mamy narzucać dzieciom czcie i pokory, a roztkliwiać dorosłych, łechtać ciepłe wzruszenia. Za psi grosz budować solidną przyszłość, oszukiwać i zatajać, że dzieci są liczbą, wolą, siłą i prawem.

Lekarz wydał dziecko śmierci, zadaniem wychowawców dać mu żyć, zdobyć prawo, by było dzieckiem".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

4. „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy żyć".

(*Jak kochać dziecko*)

5. „Rośnie nowe pokolenie, nowa wznosi się fala. Idą z wadami i zaletami; dajcie warunki, by wzrastali lepsi. Nie wygramy procesu z trumną chorej dziedziczności, nie powiemy chabrom, by były zbożem.

Nie jesteśmy cudotwórcy – nie chcemy być szarlatanami. Zrzekamy się obłudnej tęsknoty do dzieci doskonałych.

Żądamy: usuńcie głód, chłód, wilgoć, zaduch, ciasnotę, przeludnienie.

To wy płodzicie chore i ułomne, wy stwarzacie warunki buntu i zarazy: wasza lekkomyślność, nierozum i brak ładu".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

6. „Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uśpić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń".

(*Jak kochać dziecko*)

7. „Dziecko uznane zostało za człowieka, za istotę, z którą trzeba się liczyć, której nie wolno wieść na smyczy, lecz należy kierować nią umiejętnie, z rozwagą, wysiłkiem umysłu, uczucia i woli. Dawny despotyzm przeżył się w wychowaniu, dawny strach dzieci przed rodzicami znikł z biegiem czasu – co na jego miejscu postawić?".

(*Dzieci i wychowanie*)

8. „Wychowawca nie jest obowiązany brać na siebie odpowiedzialność za odległą przyszłość, ale całkowicie odpowiada za dzień dzisiejszy. Wiem, że zdanie to wywoła nieporozumienie. Właśnie odwrotnie sądzą, w moim przekonaniu błędnie, gdy szczerze. Ale czy szczerze? Może kłamliwie. Wygodniej odraczać odpowiedzialność, przenieść ją w mgliste jutro niż już dziś – z każdej godziny zdawać rachunek. Wychowawca pośrednio odpowiada i za przyszłość przed społeczeństwem, ale bezpośrednio w pierwszym rzędzie odpowiada za teraźniejszość przed wychowańcem".

(*Teoria a praktyka*)

9. „Wychowawca, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł triumf odnosi".

(*Jak kochać dziecko*)

10. „Nuży nas ruchliwe, hałaśliwe, ciekawe życia i jego zagadek, męczą pytania i zdziwienia, odkrycia i próby z niefortunnym częstokroć wynikiem.

Rzadziej doradcy i pocieszyciele, częściej surowi sędziowie. Doraźny wyrok i kara – jeden dają skutek:

rzadsze, ale za to silne i przekorne będą wybryki nudy i buntu. Więc wzmocnić dozór, przełamać opór, zabezpieczyć przeciw niespodziankom.

Oto pochyła upadku wychowawcy:

lekceważy, nie ufa, podejrzewa, śledzi, przyłapuje, karci, oskarża i karze, szuka dogodnych sposobów, by zapobiec;

coraz częściej zabrania i bezwzględnie zmusza, nie widzi wysiłku dziecka, by zapisać starannie kartkę papieru lub godzinę życia; stwierdza oschle, że źle.

Rzadki błękit przebaczeń, częsty szkarłat gniewu i oburzeń".

(*Prawo dziecka do szacunku*)

11. „Powiadacie:
– Nuży nas obcowanie z dziećmi.
Macie słuszność.
Mówicie:
– Bo musimy się zniżać do ich pojęć.
Zniżać, pochylać, naginać, kurczyć.
Mylicie się.
Nie to nas męczy. Ale że musimy się wspinać do ich uczuć.
Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić".

(*Kiedy znów będę mały*)

12. „Pozwól dzieciom błądzić i radośnie dążyć do poprawy. Dzieci chcą się śmiać, biegać, swawolić. Wychowawco, jeśli dla ciebie życie jest cmentarzem, pozwól im widzieć w nim łąkę. Sam w włosiennicy, bankrut doczesnego szczęścia czy pokutnik ofiarny, miej mądry uśmiech pobłażania.

Tu musi – musi panować atmosfera szerokiej tolerancji dla żartu, psoty, złośliwości, podstępu, fałszu – naiwnego grzechu. Tu nie ma miejsca dla żelaznego obowiązku, kamiennej powagi, twardego musu i bezwzględnego przekonania.

Ilekroć wpadałem w ton klasztornego dzwona, zawsze błądziłem".

(*Jak kochać dziecko*)

13. „Nazajutrz podczas pogadanki w lesie, po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia".

(*Jak kochać dziecko*)

14. „Czy uczymy dzieci, jak żyć i dla kogo żyć należy, czy dajemy młodzieży cel w życiu, czy pomagamy jej w tych przełomowych okresach, gdy zaczyna wyrabiać sobie światopogląd, zaczyna rozglądać się i szukać, marzyć i dążyć,

czy wiemy nawet, jakie ideały jej przyświecają? Czy łączą nas z młodzieżą – dziećmi te rozmowy poufne w cichym sam na sam, gdy one zwierzają nam się ze swych trosk i smutków, pytają o rozwiązanie tych tysiącznych zagadek, które im życie i własna obserwacja nastręcza, a my pocieszamy, wyjaśniamy, krzepimy?

Nie – *duszę dziecka od powicia oddajemy w obce ręce:* umysł – szkole, serce – światu, otoczeniu, książkom".

(*Dzieci i wychowanie*)

15. „Zabezpieczyć dzieciom swobodę harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychowywać w czci dla dobra, piękna i wolności ... Naiwny – spróbuj! Społeczeństwo dało małego dzikusa, byś go ociosał, ułożył, uczynił łatwo strawnym – i czeka. Czeka państwo, kościół, przyszły chlebodawca. Żądają, czekają, czuwają. Państwo żąda państwowego patriotyzmu, kościół kościelnej wiary, pracodawca uczciwości, a wszyscy przeciętności i pokory. Zbyt mocne złamie, ciche sponiewiera, przewrotne niekiedy przekupi, biednemu zawsze drogę zagrodzi – kto? – nikt – życie".

(*Jak kochać dziecko*)

16. „Czy umiłowanie prawdy może obejść się bez znajomości dróg, którymi chadza fałsz? Czy chcesz, aby otrzeźwienie przyszło nagle, gdy świat brutalną pięścią wyrżnie w ideały? Czy wówczas, dojrzawszy pierwsze twoje klamstwo, nie przestanie od razu wierzyć we wszystkie twe prawdy?

Zresztą, gdy życie wymaga pazurów, czy mamy prawo uzbrajać je li tylko w rumieniec wstydu i ciche westchnienie?

Obowiązkiem twym wychować ludzi, nie owieczki, pracowników, nie kaznodziei – zdrowie fizyczne i moralne. A zdrowie nie jest ani tkliwe, ani ofiarne. Pragnę, aby mnie o niemoralność oskarżyła obłuda".

(*Jak kochać dziecko*)

Sąd koleżeński

17. „Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowi, to w przeświadczeniu, że sąd może stać się zawiązkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Do tej pory wszystko zależne było od dobrej woli i dobrego czy złego humoru wychowawcy. Dziecko nie miało prawa do protestu. Despotyzmowi trzeba kres położyć".

Kodeks sądu koleżeńskiego

„Jeżeli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć. Jeżeli zrobił coś złego, bo nie wiedział, to już wie teraz. Jeżeli zrobil coś złego nieumyślnie, będzie w przyszłości ostrożniejszy. Jeżeli robi coś złego, bo mu się trudno przyzwyczaić, będzie się starał. Jeżeli zrobił coś złego, bo go namówili, już się nie będzie słuchał.

Jeżeli ktoś zrobi coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać aż się poprawi.

Ale sąd musi bronić cichych, by im nie dokuczali silni, sąd musi bronić sumiennych i pracowitych, by im nie przeszkadzali niedbalcy i leniuchy, sąd musi dbać, by był porządek, bo nieład najbardziej krzywdzi dobrych, cichych i sumiennych ludzi.

Sąd nie jest sprawiedliwością, ale do sprawiedliwości dążyć powinien, sąd nie jest prawdą, ale pragnie prawdy.

Sędziowie mogą się mylić. Sędziowie mogą karać za czyny, które popełniają sami, powiedzieć, że złe jest to, co sami też robią.

Ale hańbą jest, gdy sędzia świadomie wydaje wyrok kłamliwy".

(*Jak kochać dziecko*)

Pożegnanie

18. „W piśmie wydawanym w Domu Sierot p. Janusz Korczak zwrócił się z takim pożegnaniem do wychowańców opuszczających już zakład.

Żegnamy tych wszystkich, którzy już odeszli lub niezadługo odejdą, aby nie powrócili.

Żegnamy ich przed długą i daleką podróżą. A imię tej Podróży – Życie.

Wiele razy myśleliśmy nad tym, jak żegnać, jakich rad udzielić.

Niestety, słowa biedne są i słabe.

Nic wam nie dajemy.

Nie dajemy Boga, bo Go sami odszukać musicie we własnej duszy, w samotnym wysiłku.

Nie dajemy Ojczyzny, bo ją odnaleźć musicie własną pracą serca i myśli.

Nie dajemy miłości człowieka, bo nie ma miłości bez przebaczenia, a przebaczać – to mozół, to trud, który każdy sam musi podjąć.

Dajemy wam jedno: Tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, ale kiedyś będzie, za życiem Prawdy i Sprawiedliwości.

Może ta tęsknota doprowadzi was do Boga, Ojczyzny i Miłości.

Żegnajcie, nie zapominajcie".

19. „Jeśli teren dogmatyczny sprzyja wychowaniu dziecka biernego, teren ideowy nadaje się pod zasiew dzieci czynnych. Sądzą, że wiele bolesnych niespodzianek tu ma swe źródło: jednemu dają dziesięcioro przykazań wyrytych na kamieniu, gdy ono chce je wypalić własnym ogniem we własnej piersi, drugie niewolą do poszukiwania prawd, które musi gotowe otrzymać. Nie widzieć tego – można, gdy się zbliża do dziecka z „Ja z ciebie zrobię człowieka", a nie z badawczym: „Czym być możesz człowiecze?".

(*Jak kochać dziecko*)

20. „Wychowawca może co godzinę, co pół godziny być dla kogoś dobry, pomóc mu i zastąpić, zrobić coś dla niego. I skrzywdzić też może tylko czasem i trochę. Ale dwieście wychowańców ciągle, wszędzie i we wszystkim otaczają tłumnie wychowawcę i albo budzą w nim dobre uczucia, wiarę w cel pracy, zaufanie i miłość do człowieka; albo obrzydzają mu życie, zatruwają mu każdą

chwilę, raz ten, to ten, to tamten. Aż zrobi się złym, źle przez gromadę wychowanym chamem.

Każdy powinien starać się dobrze wychowywać swego wychowawcę.

Każdy powinien zrozumieć, że my wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie – źle albo dobrze".

(*Trzeba to zrozumieć*)

21. „Wychowawca powiada:

Mój system postępowania, mój pogląd! Choćby miał ubogie teoretyczne przygotowanie i niewielką liczbę lat pracy poza sobą, ma prawo tak mówić.

Ale niech dowiedzie, że ten system czy pogląd podpowiedziało mu doświadczenie pracy w takich warunkach, na takim terenie, z takim materiałem dzieci. Niech usprawiedliwi swe stanowisko, przytoczy przykłady, poprze kazuistyką.

Daję mu nawet prawo do tego, co jest najtrudniejsze, najbardziej ryzykowne: do rokowania, przepowiadania, na co wyrośnie dane dziecko.

Ale niech ma zawsze świadomość, że może się mylić. Niech żaden z poglądów nie będzie ani bezwzględnym przekonaniem, ani przekonaniem na zawsze. Niech dzień dzisiejszy zawsze będzie tylko przejściem od sumy wczorajszych doświadczeń do większej z dniem jutrzejszym.

Każde zagadnienie winne być rozpatrywane niezależnie od ogólnego poglądu, każdy fakt niezależnie. Bo fakty przeczą sobie, a tylko z ilości ich po tej lub innej stronie można domyślać się praw ogólnych.

Tylko w tych warunkach praca jego nie będzie ani monotonna, ani beznadziejna. Dzień każdy przyniesie mu coś nowego, nieoczekiwanego, niezwyklego, co dzień bogatszy będzie w nowy przyczynek.

Niezwykła lub rzadka skarga, kłamstwo, spór, prośba, przewinienie, objaw nieposłuszeństwa, fałszu, bohaterstwa będą dlań cenne jak dla zbieracza rzadka moneta, skamieniałość, roślina, położenie gwiazd na niebie".

(*Jak kochać dziecko*)

Nota wydawnicza

Pod każdym tekstem, umieszczonym w czterech rozdziałach, podano tytuł utworu, z którego zaczerpnięto wypowiedź J. Korczaka.

Dokładną informację bibliograficzną o każdym cytowanym tekście zawiera wykaz źródeł.

Z tego wykazu wynika, że wykorzystano następujące wybory pism J. Korczaka:

– *Pisma wybrane*. 4 tomy. NK, Warszawa 1978 (skrót: PW) – I wydanie

– *Wybór pism*. II tom. NK, Warszawa 1956 (skrót: WP)

– *Dzieła*. 10 tom. Latona, Warszawa 1994

Ponadto:

– *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*. NK, Warszawa 1983 (skrót: *Myśl pedagogiczna*)

– *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*. Latona, Warszawa 1992 (skrót: w getcie)

I.

1. PW T. IV, s. 303
2. PW T. IV, s. 344
3. PW T. I, s. 248
4. PW T. I, s. 248
5. PW T. I, s. 255
6. PW T. I, s. 193
7. PW T.I, s. 82–83
8. PW T. I, s. 194
9. Dzieła T. 10, s. 287
10. PW T. IV, s. 284

II.

1. *Myśl pedagogiczna* s. 242
2. PW T. I, s. 54–55
3. PW T. I, s. 78
4. PW T. I, s. 67–68
5. *Myśl pedagogiczna* s. 68
6. PW T. I, s. 87
7. PW T. I, s. 293
8. PW T. IV, s. 304

III.

1. PW T. I, s. 198
2. PW T. I, s. 84
3. *Myśl pedagogiczna* s. 31
4. PW T. IV, s. 9
5. PW T. I, s. 53
6. PW T. I, s. 137
7. PW T. I, s. 68
8. PW T.I, s. 136
9. PW T. II, s. 269
10. PW T. I, s. 115
11. PW T. I, s. 112
12. PW T. I, s. 67
13. PW T. I, s. 241

IV.

1. WP T. II, s. 114
2. PW T. I, s. 198
3. PW T. I, s. 77
4. PW T. I, s. 114
5. PW T. I, s. 78
6. PW T. I, s. 90
7. PW T. II, s. 11
8. PW T. II, s. 124
9. PW T. I, s. 157
10. PW T. I, s. 62
11. PW T. III, s. 271
12. PW T. I, s. 235
13. PW T. I, s. 267
14. PW T. II, s. 12
15. PW T. I, s. 199
16. PW T. I, s. 235
17. PW T. I, s. 310
18. PW T. II, s. 61–62
19. PW T. I, s. 129
20. W getcie s. 185
21. PW T. I, s. 252–253.

Marta Ciesielska

UCZYĆ SIĘ OD KORCZAKA, TO ZNACZY...

Przez cały miesiąc, od 2 maja do 1 czerwca 1998 – trwał X Międzynarodowy Festiwal Jeziora Bodeńskiego, organizowany przez trzy kraje tego euroregionu: Niemcy, Szwajcarię i Austrię. Prezentowana na nim była kultura Polski. W ponad 20 miejscowościach (przede wszystkim w Konstancji, Friedrichshafen, Kartause Ittingen, Weingarten, St. Gallen) podczas blisko 130 imprez – spotkań, koncertów, przedstawień, prezentacji i wystaw – ich uczestnicy mieli możność wsłuchać się w muzykę m.in. Stanisława Moniuszki, Fryderyka Chopina, Witolda Lutosławskiego, Henryka Góreckiego, Krzysztofa Pendereckiego (pod jego batutą), zobaczyć niemiecką inscenizację *Wesela* Wyspiańskiego czy Poznański Teatr Tańca, dyskutować o literaturze polskiej z Hanną Krall, Andrzejem Szczypiorskim oraz Stefanem Chwinem, obejrzeć obrazy Romana Opałki i prace młodych fotografików polskich, zobaczyć filmy Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Kieślowskiego, Jana Jakuba Kolskiego, Wojciecha Marczewskiego, Marka Piwowskiego i in., a także posłuchać Tomasza Stańko lub muzyki góralskiej.

W ramach tego naprawdę reprezentatywnego, bogatego przeglądu kulturalnego, sięgającego do tradycji historycznej, uznanych już zjawisk klasyki współczesnej, ale i uwzględniającego najnowszy dorobek, jedna sylwetka twórcy ukazana została w sposób szczególnie różnorodny. Janusz Korczak, którego biografia i dzieło znajdują dobitny rezonans w niemieckojęzycznej strefie językowej Europy – nazwany przy tej festiwalowej okazji „wybitnym ambasadorem kultury polskiej" – przywołany został nie tylko poprzez kreacje artystyczne jemu poświęcone: znany film Wajdy „Korczak" oraz przedstawienie Theater Ravensburg pt. „Ile chlebów napiekłeś? Ile ciepła rozdałeś?", *collage* sceniczny oparty na jego tekstach. Korczakowi poświęcona została również sesja naukowa, zorganizowana przez Akademię der Diozese Rottenburg–Stuttgart we współpracy z towarzystwami korczakowskimi z Niemiec, Szwajcarii i Austrii.

Akademia Diecezjalna Rottenburg–Stuttgart, utworzona w 1951 roku, jest bardzo aktywnie działającym ośrodkiem myśli katolickiej, prawdziwym „miejscem żywych spotkań Kościoła i świata". Prowadząc liczne spotkania se-

minaryjne, sympozja, dyskusje eksperckie i interdyscyplinarne, poszukuje w otwartym dialogu, wykraczając poza środowiska chrześcijańskie, aktualnego – społecznego, politycznego, kulturalnego – wymiaru wiary. Instytucja ta, we własnym Domu Spotkań w Weingarten (mieszczącym się w skrzydle barokowego kompleksu klasztornego, obok Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Wyższej Szkoły Zawodowej) przygotowała w dniach 15–17 maja sesję pod hasłem „Uczyć się od Korczaka, to znaczy... O recepcji myśli wielkiego polskiego pedagoga Janusza Korczaka". Udział w niej wzięło ok. 80 przedstawicieli głównie placówek pedagogicznych, od przedszkoli, poprzez szkoły różnego typu, po uniwersytety.

Program sesji pokazał szerokie spektrum zainteresowań badaczy i innych osób sięgających do spuścizny Korczaka:

– fascynacja osobowością, indywidualnością twórczą tego antydogmatycznego wychowawcy, „pedagoga szczególu" wychowawczego (prof. Erich Dauzenroth, Uniwersytet Giessen, Niemcy – *Pedagogika praw człowieka*);

– próba wypunktowania charakteru korczakowskiej myśli pedagogicznej, jej podstaw metodologicznych i poznawczych (prof. Friedhelm Beiner, Uniwersytet Wuppertal, Niemcy – *Pedagogika Korczaka: Co to oznacza? Legitymacja i praktyka działania wychowawczego*);

– analiza sylwetki wychowawczej Korczaka („hermeneuta świata żywego") na tle innych modeli postępowania wychowawczego (prof. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Wyższa Szkola Zawodowa, Kolonia, Niemcy – *Systemy wychowania. Osobowość wychowawcy*);

– szukanie w spuściźnie Korczaka dokonań i wskazań pozwalających przezwyciężać kryzysowe sytuacje współczesności (dr Leonhard Jost-Zeller, Towarzystwo Korczakowskie, Zurych, Szwajcaria – *Sprostać sytuacji, O przyszłości wychowania*);

– wskazanie mniej znanych i rozpoznanych zakresów biografii twórczej Korczaka (Marta Ciesielska, Korczakianum, Warszawa, Polska – *Perspektywy międzynarodowej recepcji Korczaka*);

– historyczne już doświadczenie cenzurowanej politycznie recepcji Korczaka w realnym socjalizmie (Barbara Engemann, Towarzystwo Korczakowskie, Düsseldorf, Niemcy – *Nakazy i zakazy w recepcji Korczaka w dawnym NRD*).

Były również wystąpienia odwołujące się do praktyki inspirowanej przesłaniem korczakowskim: pracy terapeutycznej z dziećmi (dr Völker Edlinger, Towarzystwo Korczakowskie, Wiedeń, Austria – *Jestem mały – ale mam wielkie myśli. O doświadczeniach w pracy z „zagadkowymi" dziećmi*) czy też zajęć dydaktycznych typu warsztatowego ze studentami, wykorzystujących teksty korczakowskie, opisujące sytuację dziecka, często opresyjną, w świecie dorosłych (dr Heribert Weber, Uniwersytet Töbingen, Niemcy).

Dzieło Janusza Korczaka, pisarza, wychowawcy i opiekuna, myśliciela, człowieka czynu przez lata aktywności (nie finalnego gestu!), postaci integrującej różne tradycje kulturowe i narodowe swym własnym życiem i „życiem po życiu", odbierane było niezmiernie żywo i dyskutowane na spotkaniach ple-

narnych sesji oraz równie intensywnych nieformalnych. Należy ono niewątpliwie do naszego wspólnego, europejskiego dziedzictwa. I jako takie właśnie – polskie i uniwersalne, historycznie ważkie i ciągle aktualne – zaistniało nad Jeziorem Bodeńskim.

RECENZJE

Reinhard Franzke:
Stillübungen und Fantasiereisen. Moderne Wege der Pädagogik? Ein Plädoyer für okkultfreie Schulen
Dr Reinhard Franzke. Hannover 1997, s. 97

Od dwudziestu już lat bez mała staram się rzetelnie – choć z wyraźnie określonego punktu widzenia – informować polskich czytelników o nowych trendach i prądach w naukach o wychowaniu na Zachodzie ze szczególnym uwzględnieniem Republiki Federalnej Niemiec. Niejednokrotnie podkreślałem w swych publikacjach niedorzeczność czy wręcz hochsztaplerstwo pedagogiki alternatywnej[1], pedagogiki Gestalt[2], pedagogiki steinerowskiej[3], czy wreszcie największego kuriozum – antypedagogiki[4]. Wymienione kierunki myślenia i działania pedagogicznego cieszą się dzisiaj w Polsce ogromną, acz zupełnie niezasłużoną popularnością: do naszego kraju zaprasza się na gościnne występy natchnionych proroków nowej pedagogicznej wiary, z wielkim rozmachem organizuje się konferencje naukowe poświęcone „alternatywności" w pedagogice, tłumaczy się jakieś wątpliwej jakości rozprawy-manifesty; same już nazwy tych kierunków wymawiane są przez egzaltowane – a i zupełnie zdezorientowane – adeptki i adeptów nauk o wychowaniu z nabożną czcią. Mimo to nie zrażam się i nadal zamierzam – oczywiście w ramach swych skromnych możliwości – ostrzegać polskich czytelników przed niebezpieczeństwami, jakie w moim przekonaniu, niosą ze sobą tak ochoczo i bezkrytycznie przejmowane przez nasze rodzime środowisko pedagogiczne nowinki z Zachodu, które na tamtejszych uniwersytetach uchodzą najczęściej co najwyżej za pedagogiczny folklor.

Tym razem, w ramach kolejnej „akcji prewencyjnej" zwracam uwagę czytelników „Ruchu Pedagogicznego" na niewielką, acz treściwą książeczkę napisaną przez Reinharda Franzkego, a opatrzoną niezręcznym raczej tytułem „Ćwiczenia wyciszające i podróże w fantazji. Nowoczesne drogi pedagogiki? Obrona szkół wolnych od okultyzmu".

R. Franzke jest dyrektorem Ośrodka Badawczego i Doradczego „Młodzież a okultyzm" w Hanowerze i od wielu lat zajmuje się zależnościami między wychowaniem, społeczeństwem i spirytualizmem; w swoich pracach propaguje on głównie – podobnie jak autor niniejszej recenzji – idee krytycznych nauk o wychowaniu wyrosłych z ducha zaciekle dzisiaj atakowanego z wielu stron Oświecenia, a mianowicie takie idee, jak wolność, równość, demokracja, emancypacja, racjonalność, logiczność, subiektywność, „pełnoletność" itd. Przyjmując ideologię Oświecenia za swoją, nie sposób oczywiście godzić się z pewnymi zjawiskami i tendencjami, jakie u schyłku XX wieku coraz wyraźniej dostrzec można w kulturze Zachodu, a które zwykło się określać tyleż modnym co mętnym terminem „postmodernizm"; należy – jak czytamy na okładce – „... strzec i chronić dzieci i młodzież przed niebezpieczeństwami ..., a zwłaszcza przed wdzieraniem się do naszych szkół i przedszkoli New Age i ezoteryzmu, okultyzmu, spirytyzmu oraz szamanizmu, a także religijnych nauk i praktyk Dalekiego Wschodu". Przed niebezpieczeństwami tymi, rzecz ciekawa, ostrzegają zgodnie ludzie Kościoła (tak katolickiego, jak ewangelickiego) i racjonaliści – jakkolwiek kierując się odmiennymi motywami i odwołując się do różnych argumentacji. O ile dzięki licznym propagandowym „książkom chrześcijańskim"

poświęconym zwalczaniu sekt (czyli konkurencji po prostu!) oraz idei New Age, satanizmu i okultyzmu, a także dzięki działalności (także i w Internecie) Dominikańskiego Centrum Informacji w Krakowie i pozostałych ośmiu Ośrodków Informacji o Nowych Ruchach Religijnych i Sektach głos Kościoła katolickiego brzmi w naszym kraju donośnie, o tyle nasi pedagodzy zupełnie sprzeniewierzyli się etosowi Oświecenia i próżno w ich pracach opublikowanych w ostatnich kilku latach szukać analizy i krytyki rzeczonych niebezpieczeństw z racjonalistycznego punktu widzenia. Tak więc choćby z tej tylko racji warto przetłumaczyć książeczkę R. Franzkego na język polski, jakkolwiek odwołuje się on nie tylko do krytycznych nauk o wychowaniu, ale również do Biblii.

Od razu trzeba podkreślić, że nie mamy tu do czynienia z pracą z zakresu antropologii kulturowej, lecz – zgodnie z jej tytułem – z pracą z zakresu metodyki pracy dydaktyczno-wychowawczej (tak to nazwijmy) w przedszkolu oraz w (czteroletniej z reguły w RFN) szkole podstawowej. Jest ona adresowana nie do naukowców, lecz w pierwszym rzędzie do rodziców, ale także do nauczycieli, wychowawców, pedagogów, teologów, pastorów i księży, polityków i osób wierzących. Podstawowym jej celem jest poinformowanie wymienionych powyżej grup adresatów o istocie i niebezpieczeństwach, pochodzeniu i szerszym kontekście „ćwiczeń wyciszających" oraz „podróży w fantazji". Do jej napisania skłoniły autora opowieści jego syna o osobliwych ćwiczeniach zalecanych dzieciom w przedszkolu i w szkole podstawowej. Książeczka składa się z sześciu rozdziałów, które można traktować jako odrębne całości. Jej język jest prosty i przystępny; zbyt prosty i przystępny – chciałoby się powiedzieć – stąd wiele uproszczeń oraz zbyt daleko idących skrótów myślowych.

Punktem wyjścia rozważań autora jest stwierdzenie, że w niemieckich publicznych instytucjach oświatowych stosuje się obecnie coraz częściej ćwiczenia relaksacyjne, percepcyjne, cielesne i oddechowe wywodzące się z jogi, treningu autogennego, qi gong, tai chi itp., ćwiczenia, które są – jego zdaniem – bardzo niebezpiecznymi praktykami okultystycznymi. Jeśli tak – nasuwa się pytanie, czym odznaczają się praktyki okultystyczne i dlaczego są niebezpieczne. Stąd rozdział 1 pomyślany został jako „zarys teorii okultyzmu". W rozdziale 2 wyjaśnione zostały na konkretnych przykładach cechy strukturalne tytułowych „ćwiczeń wyciszających" i „podróży w fantazji". Rozdział 3 to próba wyjaśnienia owych ćwiczeń z szamanistycznego, dalekowschodniego, ezoterycznego, a także hipnotycznego, biblijnego, medyczno-psychologicznego i prawnego punktu widzenia. Rozdział 4 poświęcony jest okultystycznym symbolom, zaklinaniu duchów, używaniu wahadełka, telekinezie. Tytuł rozdziału 5 mówi sam za siebie: „Co robić? Drogi wyjścia!" W nim to znajdziemy przesłanie książeczki: „ Przekształćmy nasze szkoły w strefy wolne od okultyzmu!" Rozdział 6 i ostatni to już niejako tylko załącznik. Znajdziemy w nim interesujące relacje uczniów, nauczycieli i rodziców dotyczące ćwiczeń para-okultystycznych, przedruki ulotek reklamowych informujących o kursach szkoleniowych w zakresie „nowych metod" w nauczaniu, słownik między innymi takich terminów, jak: *afirmowanie, doświadczenia pozacielesne, ćwiczenia oddechowe, trening autogenny, chakry, trzecie oko, techniki relaksacyjne, wyższe Ja, światy wewnętrzne, C.G Jung, światło świecy, energia życiowa, mandala, medytacja, dojść do środka, LNP, OM, setting, trans, podświadomość, wizualizacja, ćwiczenia percepcyjne;* znajdziemy też zestaw wybranej literatury przedmiotu w języku niemieckim opublikowanej w znakomitej większości w latach dziewięćdziesiątych.

Książeczkę R. Franzkego czyta się łatwo i przyjemnie. Kilka rzeczy jest jednak irytujących. Autor zdaje sobie doskonale sprawę z poczynionych przez siebie uproszczeń. Uprzedzając ewentualną krytykę, próbuje się asekurować, pisząc we Wstępie: „... chciałbym wskazać na to, że broszura ta streszcza w zasadzie literaturę innych (podkreślenie R.F.) autorów

i możliwie wiernie ją oddaje. Tak więc proszę o to, by krytykę i ataki kierować pod adresem cytowanych autorów" (s. 13). Znaczy to ni mniej, ni więcej tyle, że autor nie bierze na siebie odpowiedzialności za to, co napisał. No cóż, jak na profesora doktora – tak właśnie reklamującego się pretensjonalnie na okładce – to nieładnie.

Ponieważ tekst adresowany jest do „osób pracujących" (sic!), które mają niewiele czasu, ma on „... być krótki, jak to tylko możliwe, łatwo zrozumiały, a mimo to oparty na podstawach naukowych" (s.11). Wiedzie to jednak do tego, że autor – zapewne, aby nie być posądzonym o gołosłowność i głoszenie wyłącznie własnych sądów – nazbyt często zamieszcza w tekście odsyłacze do literatury przedmiotu, co utrudnia nieco lekturę.

Lekturę utrudniają też zamieszczone w tekście odsyłacze do różnych stron tego samego tekstu. Nie dość, że wygląda to niekiedy groteskowo – zob. np. strony 41 i 44, na których odsyłaczy w postaci cyfr jest bodaj więcej niż liter samego tekstu – to jeszcze do tego natykamy się kilka razy na błędne koło, gdy w danej kwestii odsyła się nas na stronie X do strony Y, a na stronie Y do strony X.

Powyższe uwagi krytyczne odnoszą się jednak do formy książeczki. Co się tyczy jeszcze jej treści, niech mi wolno będzie na koniec podzielić się obawą, czy aby broszura wymierzona – w zamierzeniu R. Franzkego – przeciwko wprowadzaniu do przedszkoli i szkół elementów okultyzmu nie stanie się podręcznikiem „nowatorskiej metodyki pracy dydaktyczno-wychowawczej". Miejmy nadzieję, że tak się jednak nie stanie.

Przypisy

[1] M.S. Szymański: *Szkoły niemieckiej pedagogiki reform dzisiaj*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 4, s. 35–48.

[2] M.S. Szymański, recenzja książki: O.A. Burow, H.P.Quitmann, A.P.Rubeau: *Pädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulaltag*. Otto Muller Verlag, Salzburg 1987. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 1, s. 188–95.

[3] M.S. Szymański: *Wolna szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1990, nr 4, s.19–46; M.S.Szymański: *Na ile wolna jest Wolna Szkoła Waldorfska? Rzecz o kolejnej prowokacji*. „Edukacja" 1996, nr 3, s.82–90.

[4] M.S. Szymański: Wstęp do: B.Badegruber: *Nauczanie otwarte w 28 krokach*. Tłumaczenie B. Szymańska. WSiP, Warszawa 1997.

Mirosław S. Szymański

Józefa Sołowiej:
Psychologia twórczości
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 106

O twórczości napisano bardzo wiele, także liczba badań, poświęconych temu zjawisku, jest imponująca. Pomimo to nadal pozostaje ono tajemnicze. Nie mamy klarownych odpowiedzi na podstawowe pytania: Kiedy powstają niezwykłe, wartościowe idee? Kto jest predysponowany do tego, aby tworzyć? Jakie są różnice pomiędzy różnymi rodzajami twórczości, np. technicznej, artystycznej czy filozoficznej? W jakim stopniu twórczość jest dziedziczona, w jakim zaś możemy ją rozwijać? Jak możemy kształtować twórcze dyspozycje dzieci i młodzieży?

Pytania można mnożyć. Niesłuszne byłoby stwierdzenie, że nie ma na nie odpowiedzi – są, a nawet jest ich wiele. Rzecz w tym, że mało kogo one zadowalają: są niepełne, cząstkowe, w dużym stopniu rozbieżne, czasami sprzeczne. Chęć uzyskania klarownych odpowiedzi nie jest podyktowana li tylko prostą ciekawością. Problemy te nie należą do akademickich: mają także aspekt bardzo praktyczny.

Postulat rozwoju twórczości należy do stale aktualnych. Co więcej, w ostatnim czasie stał się jeszcze ważniejszy, niż był. Bez większej przesady można powiedzieć, że przyszłość naszego kraju w dużym

stopniu zależy od tego, czy uda nam się wykorzystać ten potencjał umysłowy, który znajduje się w młodym pokoleniu. Z tego chociażby powodu problematyka twórczości znajduje się i znajdować się powinna w centrum uwagi osób, mających do czynienia z oświatą. Często jednak tak nie jest, ponieważ przysłaniają ją inne cele i zadania.

Praca Józefy Solowiej ma charakter wprowadzenia w obszerną problematykę psychologii twórczości. Psychologiczne podejście do twórczości nie jest jednolite, uwaga naukowców koncentruje się na trzech kwestiach: wytworze, ocenianym jako oryginalny i społecznie użyteczny, procesie, zmierzającym do powstania takich dzieł oraz stylu życia.

Pierwszy rozdział autorka poświęca ogólnym rozważaniom na temat twórczości. Ukazuje różne rozumienia tego fenomenu, akcentując nowość powstałego obiektu bądź jego użyteczność. Autorka preferuje ujęcie pluralistyczne, upatrując istotę twórczości w jednoczeniu przeciwieństw, takich jak np. zdyscyplinowanie, wolność, rutynę i nowość itp. Omawiając poglądy na temat przedmiotów zainteresowań psychologii twórczości, akceptuje podejście Rhodesa, który wyróżnia cztery obszary: proces twórczy, twórczą osobowość, środowiskowe uwarunkowania twórczości oraz twórczy wytwór. Treść dalszych rozdziałów książki w dużym stopniu pokrywa się z tym podziałem, z jednym tylko wyjątkiem: zamiast psychologicznej analizy twórczego wytworu przedstawione są metody badania twórczości.

Omawiając psychologiczne zagadnienia analizy procesu twórczego autorka prezentuje podejścia związane z głównymi kierunkami psychologii. Każdy z nich miał odrębne poglądy na ten temat. Nie mają one tylko historycznego znaczenia; są nadal kontynuowane i rozwijane.

Przedstawiciele psychologii asocjacyjnej zakładają, że proces twórczy opiera się na kojarzeniu, łączeniu odległych elementów, w wyniku czego powstają wytwory nowe, zaskakujące swą pomysłowością. Najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu jest R. Mednick, autor popularnego testu odległych skojarzeń. Psychologia postaci rozpatruje ten proces jako aspekt myślenia produktywnego, zachodzącego w sytuacjach problemowych. Powstaje wówczas rodzaj napięcia, skłaniającego do poszukiwania rozwiązań. W trakcie tych poszukiwań następuje zjawisko wglądu, czyli nagłego przeorganizowania pola spostrzeżeniowego i myślowego, dzięki czemu problem okazuje się łatwy do rozwiązania. Psycholodzy postaci zwracali także uwagę na rolę, jaką pełni pamięć oraz rozumowanie przez analogię, będącą źródłem odkrywczych pomysłów. Do tych wątków nawiązują ujęcia określane przez autorkę mianem dynamicznych, dla których znamienne jest ujmowanie procesu twórczego jako zjawiska wieloetapowego. Autorzy tych koncepcji nawiązują do etapów procesu rozwiązywania problemów, zaproponowanych przez J. Deweya.

Wkład psychoanalizy i pokrewnych jej kierunków polega na akcentowaniu nie uświadamianych mechanizmów, związanych z konfliktami i potrzebami jednostki. Podkreślane jest także znaczenie prób łączenia przeciwieństw w jednym akcie twórczym.

Bardziej współczesny charakter mają podejścia bazujące na koncepcjach sztucznej inteligencji, modelowanej za pomocą komputerów. Skupiają się one na poszukiwaniu swoistych programów, ukierunkowujących myślenie twórcze, czyli tzw. heurystyk.

Kolejny rozdział poświęca autorka osobowościowym uwarunkowaniom twórczości. Omawia dane biograficzne, które, jej zdaniem, nie przybliżyły nas do ustalenia cech osobowości twórcy. Więcej danych uzyskano w trakcie badań empirycznych. Stwierdzono m.in., że osoby twórcze charakteryzują się umiejętnością koncentracji na zadaniu, słabym nasileniem mechanizmów obronnych, skłonnością do introwersji oraz nonkonformizmu. Stosunkowo wiele uwagi autorka poświęca rela-

cjom pomiędzy stylami poznawczymi a twórczością, omawiając różne klasyfikacje stylów poznawczych. Badania skłaniają do wniosku o względnej niezależności stylu poznawczego od twórczości. Niejednoznaczne są także powiązania pomiędzy inteligencją a twórczością, na co wyraźny wpływ ma zróżnicowanie koncepcji dotyczących tej zdolności i sposobów jej pomiaru. Generalnie rzecz biorąc, twórczość wymaga przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji (mierzonej testami), lecz wysokiej inteligencji przeważnie nie towarzyszą wybitne osiągnięcia twórcze. Intrygującym problemem był (i nadal w dużym stopniu jest) związek twórczości ze zdrowiem psychicznym. Autorka omawia trzy poglądy na ten temat. Zgodnie z pierwszym twórczość wymaga zdrowia psychicznego. Drugi głosi, że sprzyjają jej stany patologii, zaburzeń psychicznych. Trzecie stanowisko zakłada, że są to zjawiska niezależne.

Osobny rozdział poświęcony jest prezentacji poglądów na temat twórczości lansowanych przez psychologów o orientacji humanistycznej, do których zalicza się przede wszystkim A.Maslowa i C.Rogersa. Znamienne dla tego kierunku jest ścisłe powiązanie twórczości z rozwojem osobowości, ukierunkowanym na realizację tych możliwości, jakimi dysponuje jednostka.

Rozwój osobowości zależy nie tylko od indywidualnych dyspozycji i aktywności osoby, lecz także od środowiska, w jakim wzrasta i żyje. Środowisko ujmowane może być węziej lub szerzej; autorka omawia jego trzy aspekty: makrospołeczny (narodowość, organizacja życia społecznego i ekonomicznego), rodzinny i szkolny. Związek czynników makrospołecznych z twórczością nie należy do prostych; mogą one być zarówno stymulatorem, jak i „hamulcem" tej aktywności. Dane te często mają jednak charakter spekulatywny. Więcej interesujących danych przynoszą badania poświęcone roli rodziny. Stwierdzono np., że poziom zdolności umysłowych maleje wraz ze wzrostem liczebności rodzeństwa, zaś osoby uzdolnione wywodzą się najczęściej ze średnich warstw społecznych. Nie bez znaczenia jest także fakt wychowywania się w rodzinie niepełnej, co niekiedy sprzyja twórczości. Zwracano także uwagę na kolejność urodzenia, jednak dane na ten temat są niejednoznaczne. Znaczenie także mieć może atmosfera rodzinna. W rodzinach wielu twórców zaobserwowano obecność dominującego, „silnego" rodzica, a także brak ciepła uczuciowego w relacjach rodzice-dzieci. Osoby twórcze rzadko lubią szkołę, co nie znaczy, że nie lubią się uczyć: uczą się, lecz nie tego, czego od nich wymagają nauczyciele.

Pomimo iż dane o środowiskowych uwarunkowaniach twórczości są niejednoznaczne, rozdział ten jest chyba najciekawszy. Ten nurt badań bywa rzadziej prezentowany, choć ma duże znaczenie z pedagogicznego punktu widzenia.

Rozdział kończący książkę poświęcony jest metodom badania twórczości. Autorka prezentuje w nim głównie metody psychometryczne – czyli testy, mierzące te osiągnięcia – ukazując ich zalety i ograniczenia. Wspomina także o ocenianiu wytworów oraz wywiadzie i rozmowie.

Pomimo niewielkiej objętości książka omawia szeroki zakres zagadnień psychologii twórczości. Przegląd ten ma charakter rzetelny i kompetentny, autorka unika łatwych konkluzji, nie zamazuje licznych kontrowersji i sprzeczności, jakie pojawiają się zarówno na poziomie teorii, jak i prac empirycznych. Stara się czytelnika zaintrygować różnymi koncepcjami i faktami, które nie układają się w jednolity wzór. W tym ujęciu psychologia twórczości prezentuje się jako dziedzina, w której na szereg pytań nie ma nadal odpowiedzi lub są one mocno niepewne. Taki zapewne jest stan tej dyscypliny, co czyni ją atrakcyjną poznawczo, choć zapewne sprawiać może zawód tym, którzy oczekują jasnych konkluzji.

Dużą zaletą pracy, z której mogą (a może nawet powinni) korzystać osoby, którym problematyka ta jest obca, jest klarowny styl, jakim posługuje się autorka. Zastrzeżenia mieć można tylko do tytułu

ostatniego rozdziału. Brzmi on: „Metody badań twórczych", co sugeruje, że chodzi o prezentację twórczych badań, a nie badań, których celem jest poznanie tego procesu oraz diagnoza uzdolnień w tej dziedzinie.

Lekturę tej wartościowej książki polecić można wszystkim tym, którzy chcieliby uzyskać odpowiedź na pytania: czym zajmuje się psychologia twórczości i jakie są jej osiągnięcia. Na naszym rynku książkowym brak pozycji, które w przystępny, syntetyczny sposób dawałyby rzetelną i aktualną wiedzę o tym dziale psychologii. Warto zatem, by dotarli do niej studenci psychologii i pedagogiki, jak i szerszy krąg osób, dla których twórczość i jej rozwijanie jest sprawą ważną. Ukazała się nakładem wydawnictwa uczelnianego, w niewielkim nakładzie, co dostęp do niej utrudnia. Warto jednak przeszkodę tę pokonać.

Ta pożyteczna praca budzić może tylko jedno zastrzeżenie: potraktowanie „po macoszemu" dorobku polskich psychologów oraz publikacji, jakie na ten temat u nas się ukazały. Autorka wyraźnie zaznacza, iż opiera się na pracach amerykańskich, ponieważ autorzy ci wnieśli największy wkład teoretyczny i empiryczny w tę dyscyplinę. Ze stanowiskiem tym można się zgodzić, jednak w przypadku tej publikacji ograniczenie się do tego, co powstało za oceanem, budzić może wątpliwości. Pominę jako mniej ważne to, że omawiana praca jest wprowadzeniem do psychologii twórczości w ogóle, nie zaś do *amerykańskiej* psychologii twórczości.

Upominając się o szerszą obecność prac polskich psychologów, nie kieruje mną tzw. patriotyzm lokalny. Rzecz w tym, iż w ostatnich kilkunastu latach ukazalo się u nas szereg prac o różnym charakterze, zarówno teoretycznych jak i empirycznych, które wnoszą coś nowego oraz ważnego do wiedzy na temat procesu twórczego i jego uwarunkowań. Ciekawą propozycję teoretyczną opracował E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia* (Kraków 1987). Koncepcję stylu twórczego zachowania przedstawił A. Strzałecki: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcia prakseologiczne* (Warszawa 1989). Pojawiło się także kilka ważnych prac empirycznych, jak np. T. Żuka *Uzdolnienie twórcze a osobowość* (Poznań 1986), J. Trzebińskiego *Twórczość a struktura pojęć* (Warszawa 1981), A. Tokarz *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej* (Wrocław 1985). Trudno także nie zauważyć publikacji, wspomagających rozwój twórczości, autorstwa A. Góralskiego, E. Nęcki czy W. Dobrolowicza.

Dorobek polskich psychologów nie ogranicza się do wymienionych prac; jest na tyle znaczący, że zasługuje chociażby na krótki komentarz czy omówienie. Autorka zdaje się nie podzielać tej opinii, skoro odwołuje się tylko do paru przeglądowych prac rodzimych, opublikowanych przed 1980 rokiem.

Kwestia rangi i znaczenia wyników badań i teorii jest dyskusyjna. Istnieje jednak drugi powód upominania się o publikacje krajowych autorów. Głównym zadaniem książki jest orientacja czytelnika w tej dziedzinie, którą prezentuje. O jej sukcesie mówić można, gdy odbiorca poczuje chęć dowiedzenia się czegoś więcej o tym, co przeczytał. Biorąc taką możliwość pod uwagę, warto wskazać mu takie lektury, które mogłyby ciekawość zaspokoić. Rolę tę pełnić mogą publikacje, do których może dotrzeć, a więc te, które się u nas ukazały. Dzięki swoim walorom książka ma duże szanse, by spełnić jedno ze swych głównych zadań i wzbudzić zainteresowanie twórczością. Nie pomaga jednak w kontynuacji znajomości z tą dziedziną: wzbudza apetyt, lecz nie pokazuje, jak go zaspokoić.

Waldemar Kozłowski

Peter L. Berger:
Zaproszenie do socjologii
(przekład Janusz Stawiński).
PWN, Warszawa 1997, s. 185

Człowiek i jego świat to odwieczny, a jednak wciąż niezwykle inspirujący problem, przyczyna potocznych rozważań

i dociekań naukowych. Kim jest ten, który spacerując po Księżycu jednocześnie błaga o mit? Określając koniec dwudziestego wieku, z dumą nazywamy go czasem zrewolucjonizowanym przez naukę i technikę. W tym kontekście rodzi się pytanie szczególnego typu. Pytanie o to, w jaki sposób nauka służy człowiekowi, jak pomaga mu w zmaganiu się z problemami, których niezwykle wiele dostarcza ów świat? Jedną z nauk poszukujących prawdy o jednostce i społeczeństwie jest socjologia. Kolejny, bo trzeci już raz (wydania w 1988, 1996 i 1997) Peter Ludwik Berger stwarza nam okazję do spotkania z socjologią. W swym życiu otrzymujemy różne zaproszenia, na przyjęcia, spotkania, konferencje. Jednym z nich jest *Zaproszenie do socjologii* w tłumaczeniu Janusza Stawińskiego, które ukazało się nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN.

W „Przedmowie", autor określa adresatów tej książki, a więc ludzi którzy mają być potencjalnymi jej czytelnikami. W związku z tym, iż Berger uznaje socjologię za rodzaj „królewskiej gry" (...) uważa, iż „nie zaprasza się do turnieju szachowego tych, którzy nie są zdolni do gry w domino".

W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Socjologia jako rozrywka intelektualna" zostaje przedstawiony potoczny i naukowy sposób określania socjologii i socjologa. I tak P.L. Berger, za cel socjologii jako nauki, przyjmuje takie poznanie społeczeństwa, które pozwala na zrozumienie działania ludzkiego. Obszarem, który szczególnie interesuje socjologa, jest *scena życia ludzkiego*. Socjologiem jest tylko ten, kto w sposób naukowy, a zatem na podstawie teoretycznych struktur poznawczych, posługując się określoną terminologią, dokonuje, na zebranym materiale, operacji wyznaczonych przez reguły dowodzenia. Interesuje go zaś wszystko, co związane jest z egzystencją człowieka bez narzucania granic poznawczych. Socjolog w sposób obiektywny, nie osądzając normatywnie, poznaje rzeczywistość społeczną dla samego poznania. Przede wszystkim wskazuje, iż *rzeczy nie są takie, jakimi się wydają*, a odkrycie nowej warstwy życia zbiorowego sprawia, iż całość jawi się w zupełnie innym świetle. Socjologia jest rozrywką indywidualną, gdyż nie każdego musi zaintrygować. Staje się pasją czy namiętnością dla tych, którzy mają odwagę podjąć trud rozszyfrowania codziennego życia. Ta intelektualna działalność prowadzi do przeobrażania świadomości.

„Socjologia jako forma świadomości" to tytuł drugiego rozdziału książki. W tej części P.L. Berger określa pojęcie świadomości socjologicznej. Autor twierdzi, iż motywami jej są:

1. **Demaskacja** (ujawnianie badanego systemu społecznego). Socjolog ukazuje złożoność oraz wielowymiarowość świata społecznego. Ujawnia mechanizmy, które wywołują społeczne działania ludzi, a także demaskuje te, które służą do ukrywania prawdziwych motywów ich aktywności. Ideologia, idee, propaganda, zbiorowa świadomość i zbiorowe wyobrażenia, to niektóre z wymienionych przez Bergera zagadnień socjologicznych wpływających na kontekstualność obrazu społecznego;

2. **Brak respektu** (stała dyspozycja umysłu socjologa). Spojrzenie socjologa dotyka wszystkiego i wszystkich, starając się przeniknąć badany problem na wskroś, do samej istoty. P.Berger zaznacza, że jest to jedna z przyczyn, iż socjologia w pewnych warunkach historycznych postrzegana bywa jako szczególnie niebezpieczna;

3. **Relatywizacja** (świadomość względności). Za sprawą socjologa zauważamy, że sposób patrzenia na różne rzeczy uwarunkowany jest zawsze punktem widzenia obserwatora. Współczesne czasy zaś w sposób szczególny dotknięte są ową płynnością, nadając jej znamię *wieku nawróceń czy też alternacji*. Taka świadomość socjologiczna, według Bergera, daje wiedzę, *iż nie tylko tożsamość, lecz także idee są zrelatywizowane do określonych miejsc społecznych*;

4. **Kosmopolityzm** (otwartość, niezależność, bezgraniczność w postrzeganiu

ludzkich działań). Socjolog *jest zawsze u siebie wszędzie tam, gdziekolwiek są inni myślący ludzie.*

W rozdziale tym czytelnik zauważa, jak podejrzliwy i przenikliwy ma być ten, kto chce zajmować się analizą interakcji społecznych, rozbijać stereotypy, odkrywać wzorce i motywy ludzkich zachowań.

W trzecim rozdziale pod tytułem „Dygresja: alternacja i biografia (albo: jak przyswoić sobie prefabrykowaną przeszłość)" P.L. Berger zatrzymuje się przy problemie alternacji. Na ogół ową alternację rozumianą jako przemienność, możliwość poruszania się między kilkoma różnorodnymi systemami znaczeń wiąże się z obrazem społeczeństwa, w którym intensywnie zachodzą procesy industrializacji i urbanizacji, prowadząc do ruchliwości geograficznej i społecznej. Alternacja to kategoria, którą także można odnosić do przedstawiania indywidualnego portretu każdego człowieka. Socjolog odkrywa, iż postrzegamy siebie w zależności od kontekstu sytuacji społecznej. Oznacza to, iż przemieszczając się terytorialnie bądź na „drabinie społecznej" zmieniamy światopoglądy, przyjmujemy znaczenia od innych ludzi, słowem dokonują się w nas *transformacje tożsamości i obrazu własnego.* Jeśli chcemy zrozumieć zachowanie człowieka, zobowiązani jesteśmy rozeznać sytuację społeczną jego egzystencji. Współczesne czasy sprawiają, iż wzrasta mobilność społeczna. Stwarzają zatem sytuację, gdzie częstotliwość i tempo zmiany reinterpretacji własnej biografii stają się ich immanentną cechą, a konsekwencją tego jest zdolność do interpretacji własnego życia w ramach nawet sprzecznych systemów znaczeń, uwarunkowanych pozycją społeczną.

Zjawiska społeczne można rozpatrywać w obrębie różnych paradygmatów. W rozdziale czwartym P.L. Berger proponuje czytelnikowi spojrzenie na społeczeństwo z perspektywy deterministycznej. W sposób niezwykle sugestywny i przekonujący, poparty wieloma przykładami, autor rozwija myśl Emila Durkheima, iż społeczeństwo rządzi nami. Wizja społeczeństwa jako Alkatraz, a jego członków jako więźniów to ukazany obraz rzeczywistości. Berger stwierdza, iż określone uwarunkowania narzucają drogi poruszania się w jego obrębie, nadają definicje sytuacjom, wdrukowują oczekiwania społeczne w indywidualne losy ludzkie. Naświetla funkcjonowanie systemu kontroli społecznej, jego elementów składowych w formie podsystemów, środków czy mechanizmów. Rozdział ten zatytułowany „Perspektywa socjologiczna – człowiek w społeczeństwie" ujmuje jednostkę jako uwarunkowaną, w zależności od usytuowania w strukturze społecznej, skrępowaną i zniewoloną regułami życia wyznaczonymi przez tych, których już nie ma, tak jak i obecny „system". W tej części pracy rozwinięty jest też problem badań socjologicznych określany jako stratyfikacja społeczna ze szczególnym zaakcentowaniem najważniejszych, według Bergera, jej typów, a więc układu klasowego i rasowego.

Rozdział czwarty zdaje się być niezwykle intrygujący. Przytłaczający obraz życia zbiorowego, po którym poruszamy się gotowymi, wydrążonymi *koleinami*, pod widzialnym i niewidzialnym, ale zawsze srogim okiem kontroli społecznej, gdzie także nasze, zdawałoby się prywatne, sposoby życia są z góry przesądzone, wydaje się bezdyskusyjny. P.L. Berger w mistrzowski sposób definiuje sytuację społeczną, w konsekwencji prezentowanej perspektywy, a czytelnik, pod wpływem siły przedstawionych argumentów, przyjmuje ją za obowiązującą wszystkich.

Rozdział piąty rozpoczyna się stwierdzeniem, iż wyodrębnienie jednostki i społeczeństwa jako dwóch, stojących naprzeciw siebie bytów, jest zbyt uproszczoną, a w konsekwencji błędną wizją stosunków społecznych. Społeczeństwo bowiem nie tylko jest ponad człowiekiem, jest też w nim. Tak też zatytułowana jest ta część pracy: „Perspektywa socjologiczna – społeczeństwo w człowieku". Uwewnętrznienie struktur społecznych w rzeczywistość osobową człowieka dokonuje się

w trakcie tak zwanego procesu socjalizacji. Następuje wówczas internalizacja w sposób naturalny, nieświadomy, poprzez sam fakt bycia wśród innych ludzi, przez nabywanie języka, który jest zestawem symbolicznym, służącym do ujmowania świata, porządkowania doświadczeń oraz interpretowania swego losu. Grupa, w której jednostka żyje, bądź ta, która jest modelową grupą odniesienia, przekazuje jednostce odpowiedni repertuar wartości, światopogląd, sposób myślenia, interpretowania. Instytucjonalizacja życia zbiorowego, role społeczne, które dostarczają wzorców zachowania wypływających z oczekiwań społecznych, sprawiają, iż jednostki nabywają dyscyplinę wewnętrzną. To sprawia, że nawet tożsamość jest nadawana, potwierdzana i przekształcana społecznie. Berger stwierdza: *Struktury społeczeństwa stają się strukturami naszej własnej świadomości*, jednak nie jako wynik *podboju, ile kolaboracji*. W rozdziale tym czytelnik znajdzie odpowiedź między innymi na pytanie, czym jest kolaboracja i dlaczego kolaborujemy?

Po wizji społeczeństwa jako więzienia, następnie teatrzyku lalek, w którym kukiełki pociągane są za niewidzialne sznurki, P.L. Berger, podsuwa nam jeszcze inną możliwość spojrzenia na rzeczywistość społeczną. W szóstym rozdziale, zatytułowanym „Perspektywa socjologiczna – społeczeństwo jako dramat", zaproponował *obraz społeczeństwa jako sceny zaludnionej przez żywych aktorów*. My wszyscy jesteśmy dramatycznymi personami, mającymi wpływ na to, jak odegramy swoje role. Tworzymy grupę akrobatów, wspólnie podtrzymującą *chwiejną budowlę świata społecznego*. W tym, indeterministycznym, ujęciu jednostka obdarzona jest, nie uwzględnianym wcześniej, wymiarem – mianowicie wymiarem wolności. Ludzie obdarzeni są wolnością, nie wszyscy jednak potrafią udźwignąć ciężar odpowiedzialności i męki wyborów, które są jej podstawowymi imperatywami. Właśnie uciekając przed wolnością, chowamy się pod maskami ról społecznych i w imię „złej wiary" redukujemy się do drastycznie ograniczającego nas wymiaru społecznego. Społeczeństwo zaś skrzętnie podsuwa nam liczne wzorce samooszukiwania się. Role można także pełnić świadomie i wtedy stają się one *narzędziem naszych własnych decyzji*. Łączy się z tym problem świadomości, który jest ściśle związany z wolnością. Zdaniem Bergera, przekształcenia świadomości zawsze były źródłem rewolucji społecznych. Zatem my, jako aktorzy społeczni, aktywni na scenie tu i teraz, mamy możliwość współdefiniowania sytuacji społecznej, zmieniania jej, gdyż nie tylko społeczeństwo określa nas, lecz jest także określane przez nas.

Ta część książki jest niezwykle pokrzepiająca. Pozwala zrzucić kajdany społeczne, które odkryliśmy na sobie w poprzednich rozdziałach. Byśmy nie popadli w euforię samouwielbienia i megalomanii, autor podkreśla, iż to my mamy sami, we własnym wnętrzu dokonać tego wyboru. Pytanie zasadnicze brzmi więc, czy jesteśmy gotowi podjąć się tego trudu, bo jak pisze Berger, *możliwości wolności nie mogą (...) być zrealizowane, jeśli uparcie uważamy, że w społeczeństwie „świat <<w porządku>> jest jedynym istniejącym światem"*. W rozdziale tym zaprezentowana jest perspektywa humanistyczna analiz socjologicznych. Czytelnik odnajdzie tu między innymi informacje dotyczące „dystansu roli", „ekstazy", zmiany społecznej.

W siódmym rozdziale „Dygresja: makiawelizm socjologiczny i etyka (albo: jak mieć skrupuły i nadal oszukiwać)" Berger rozważa problem odpowiedzialności socjologa i użyteczności socjologii, jej zadań, etycznych odniesień. Makiawelizm socjologiczny jest, według niego, *pewnym etycznie neutralnym sposobem patrzenia*. Walencji negatywnej nabiera dopiero w rękach bezwzględnych manipulatorów, tych, którzy poznając zasady gry, wykorzystują je do swych partykularnych celów. Socjolog dostarcza wiedzy o względności życia społecznego, o tym, że kultury są zróżnicowane i to, co jest priorytetem w jednej, w innej jest patologią. Krytyczne myślenie

o tym, co kryje się w naszej codziennej rzeczywistości pozwala rozwiać mity, złudzenia, pozwala zrozumieć mechanizmy „reżyserii scenicznej". Berger zauważa, iż socjologia przyczyniła się do demaskowania wielu mitów, między innymi rasowych. W ten sposób służy humanizacji życia i to jest jej szczególnym zadaniem.

„Socjologia jako dyscyplina humanistyczna" to tytuł ósmego rozdziału. Autor przedstawia w nim obraz socjologii jako dyscypliny humanistycznej. Nauka ta zajmuje się człowiekiem, implikacjami jego społecznej natury. Fundamentalnym jej pytaniem jest: *co to znaczy być człowiekiem i co to znaczy być człowiekiem w konkretnej sytuacji?* Uprawianie socjologii wymaga dużej kondycji umysłowej i etycznej. Za pomocą wiedzy można manipulować ludźmi, ale można też za jej pomocą przyjrzeć się *maszynerii, która nami porusza*. I to jest wyjątkowa siła socjologii, bo prowadzi do wolności, a to, jak podkreśla Berger, jest *ostatecznym uzasadnieniem socjologii jako dyscypliny humanistycznej*.

Kolejna część pracy to „Noty bibliograficzne", w której zawarte są propozycje uzupełnienia wiadomości zaprezentowanych w poszczególnych rozdziałach. Są to więc kolejne działania, które czytelnik może podjąć, aby poznawać socjologię.

W „Uzupełnieniach bibliograficznych", opracowanych w konwencji bergerowskiej, przez Alinę Kapciak, znajdujemy listę uaktualniającą i uzupełniającą bibliografię sporządzoną przez P.L.Bergera, zalecaną czytelnikowi.

Książka Petera L.Bergera jest niewątpliwie niezwykle interesującą lekturą, poruszającą i prowokującą do zadawania wielu pytań egzystencjalnych. Autor w błyskotliwy sposób, prowadzi czytelnika przez różne socjologiczne światy. Wypada jedynie życzyć wielu wrażeń w tej niezwykłej, intelektualnej przygodzie.

Ewa Ryś

Hubertus von Schoenebeck:
Po tamtej stronie wychowania
Oficyna Wydawnicza „Impuls",
Kraków 1997

Problem, jak należy wychowywać, zawsze pozostawał kwestią sporną, nawet w obrębie samej pedagogiki. Tym bardziej więc, gdy pojawił się nurt zwany antypedagogiką, kwestionujący założenia tej pierwszej, dyskurs poświęcony relacji dorosły–dziecko jest często i chętnie ponawiany. Sprawa jest dość poważna, zważywszy na przedmiot rozważań, którym jest kształtowanie umysłu i osobowości dziecka. Książka Hubertusa von Schoenebecka *Po tamtej stronie wychowania* obraca się właśnie wokół tych zagadnień. Autor reprezentuje antypedagogiczny, albo – jak sam nazywa – postpedagogiczny styl myślenia, którego główne tezy rozwija w krótkich rozdziałach.

I tak, opowiada się za równouprawnieniem dzieci, bo jak mówi, w życiu społecznym istnieje dyktatura dorosłych nad dziećmi. Uważa, że należy przekazać dzieciom wszystkie prawa i przywileje, które są w posiadaniu dorosłych, a wszelkie zachowania sprzeciwiające się temu przyrównuje do dyskryminacji rasowej, religijnej, płci itd. Chciałby również, by dzieci posiadały prawa wyborcze, co wzbogaciłoby życie polityczne o twórczość, fantazję, wolność, które to cechy są charakterystyczne dla wieku dziecięcego. Poza tym mówi: „gdyby młody współobywatel posiadał prawa wyborcze, wtedy musiałby traktować poważnie również świat dorosłych" (s. 10).

Kolejnym etapem związanym z procesem równouprawnienia dzieci jest postulat zniesienia przymusu szkolnego przez likwidację obowiązku uczęszczania do szkoły. Zdaniem autora, szkoła odbiera prawo do wolności myśli, ponieważ dzieci nie mogą myśleć tak, jak same chcą, lecz tak, jak chcą dorośli. Twierdzi, że bez stosowania obowiązku szkolnego dzieci również posiądą wartościową wiedzę, tyle że wartościowanie to będzie subiektywne;

będą się uczyć tego, co jest istotne z ich własnego punktu widzenia. Ćwiczenie w samostanowieniu i samodzielności myślenia pozwala, według niego, rozwiązywać skomplikowane problemy współczesności.

To nowe spojrzenie na dziecko jako na istotę wolną i równoprawną z innymi ludźmi uformowało nowy pogląd na świat przez niego *Amication* („Przyjaźń), który gloryfikuje przyjazne stosunki ludzi do samych siebie, do innych i do świata. H. von Schoenebeck zarzuca pedagogicznemu myśleniu, że opiera się na błędnym założeniu, iż „ludzie nie mogą od urodzenia odczuwać tego, co jest dla nich najlepsze" (s. 18) i wnioskowi z niego wypływającemu, że dorośli ponoszą odpowiedzialność za dzieci. Postpedagogiczny obraz świata głosi, że ludzie już od narodzin mogą odczuwać w doskonały sposób, co jest dla nich dobre. Każdy może interpretować świat według własnej perspektywy posiadać subiektywną prawdę i odpowiednio postępować w zależności od sytuacji. Potwierdzeniem słuszności tej teorii, są – jego zdaniem – podglądy lekarzy, że dzieci podczas narodzin potrafią same „reżyserować" swoje przejście na oddychanie tlenem atmosferycznym, czyli potrafią stanowić o sobie już od urodzenia. Gdy odmawia się dzieciom tego prawa, one odbierają to jako psychiczną agresję i atak na ich percepcję rzeczywistości. Tracą zaufanie do siebie samych i innych.

H. von Schoenebeck twierdzi, że istniejące konflikty między rodzicami myślącymi postpedagogicznie i ich dziećmi są rozwiązywane w sposób partnerski, bo żadna ze stron nie ma więcej racji od drugiej. Zarówno dorosły, jak i dziecko jest dla siebie samego autorytetem. Różnica między pedagogiem a postpedagogiem, gdy chodzi o relacje między dorosłym a dzieckiem, polega na tym, że w pierwszym przypadku zadawane jest pytanie „co jest dobre (obiektywne) dla dziecka? (s. 37), natomiast w drugiem „co jest dobre dla mnie?, czego ja chcę?" (s. 37). Dostrzeżenie tej różnicy wyzwala w zachowaniu autentyczność i współodczuwanie. „Dorosły o postpedagogicznym nastawieniu szuka drogi do dziecka, pielęgnuje i odnajduje dziecko w swoim własnym wewnętrznym świecie (s. 38).

Zarysowany pogląd o posiadaniu przez dorosłego ukrytej duszy dziecka autor rozwija dalej, mówiąc że „każdy dorosły może traktować postpedagogiczny impuls jako inicjatywę dla samego siebie, by odrzucić wyuczony pedagogiczny pogląd na świat, by znów żyć według podstawowych zasad i prawd" (s. 40). A są nimi: ufność we własne siły, odpowiedzialność za siebie, miłość własna i wynikająca z niej miłość do innych, bo – jak twierdzi – „miłość bliźniego jest we mnie dlatego, że jest to dla mnie dobre (s. 46). *Amication* jest egzystencjalną filozofią i etyką, teorią i praktyką życia po „tamtej stronie wychowania". Schoenebeck uważa, że po „tamtej stronie wychowania" znajdziemy:

– Dorosłe Dziecko, którym sami jesteśmy jako dorośli,

– inne Dorosłe Dzieci, z którymi przebywamy (inni dorośli, partnerzy, społeczeństwo),

– Dzisiejsze Dzieci, którymi są młodzi ludzie (s. 49).

Chodzi o to, zdaniem autora, by w każdym z wariantów rozwijały się stosunki o charakterze postpedagogicznym.

W odniesieniu do zarysowanej teorii mam pewne zarzuty. Myślę, że porównanie sytuacji, kiedy nie przyznaje się dzieciom praw wyborczych jako przejawu despotyzmu bądź dyskryminacji kobiet lub czarnoskórych, jest co najmniej nie na miejscu. Zarzuty wobec dyskryminacji kobiet były słuszne, ponieważ odbierano prawa pewnej grupie spośród całej rzeszy ludzi nie różniących się pod względem dojrzałości. Dlatego oczywisty jest sprzeciw, gdy jakakolwiek część społeczeństwa jest odseparowana, a jej wartość ulega dewaluacji. To tak, jakby ustalić, by ludzie mieszkający między 28 a 42 stopniem równoleżnika od tej pory nie mieli np. praw wyborczych. Absurdalność tej decyzji jest chyba jasna. Natomiast trochę inaczej to wygląda, gdy odmawia się praw

politycznych dzieciom. Problem jest innej wagi. Nie można stosować tych samych argumentów. Tamten spór dotyczył cech, przypadłości ludzkich, jakimi są: kolor skóry czy określenie cech na podstawie płci. W drugim przypadku chodzi o coś więcej niż cechę, chodzi o świadomość, która jest różna, zależnie do wieku i która się właśnie z wiekiem rozwija. Życie polityczne jest wyższym poziomem rozwoju człowieka, dlatego uczestnictwo w nim wymaga większej dojrzałości.

Podobnego rodzaju błąd jest popełniany, gdy z fakty, że dziecko jest „suwerenne w narodzinach" wyciąga się wniosek, iż z tą chwilą potrafi już stanowić o sobie. Pierwsza sfera rozważań to sfera fizyczności. Owszem, dziecko potrafi instynktownie odczuć, co jest dla niego dobre – jest to przejaw zachowania atawistycznego. Jednak nie można wniosków z tych spostrzeżeń przenosić na całą sferę życia dziecka, które obejmuje i fizyczność, i życie psychiczne. Dziecko często błędnie interpretuje rzeczywistość, ponieważ składa się ona również z symboli, a pojmowanie ich wymaga wysiłku intelektualnego i tu już może się wkraść nieporozumienie.

Poza tym, trochę niebezpiecznym w konsekwencjach jest bezkompromisowe przyzwalanie na posiadanie prawd subiektywnych. Jeśli na pewnym poziomie jest to całkiem zasadne (pozwala oglądać rzeczywistość z różnych perspektyw), to jednak szybko może prowadzić do relatywizmu moralnego, a skutki tego niekoniecznie są dobre. Nie dotyczą tylko jednostki, ale i wszystkich ludzi.

Nie kwestionują całkowicie wartości przemyśleń sformułowanych w tej książce. Nawet jeśli wnioski z nich są niekiedy daleko idące, to samo ich postawienie powinno zmusić do weryfikacji dotychczasowych poglądów. Pozwala spojrzeć na nie trochę z innej perspektywy, co zawsze pogłębia wiedzę w danym zakresie. Tym samym może ona stać się bliższa rzeczywistości.

Iwona Czarnecka

Beata Przyborowska:
Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość
Wydawnictwo UMK, Toruń 1997, s. 224

Rok szkolny 1997/98 to czas kolejnej próby modyfikacji polskiego systemu oświaty. Zatwierdzone przez MEN nowe podstawy programowe przedmiotów ogólnokształcących, które określają jedynie zadania szkoły, obowiązujące już od tego roku, mają wiele niedoskonałości. Obecnie trudno jest jednak jednoznacznie odpowiedzieć: czy uda się wprowadzić w życie wizję stworzoną przez autorów tego dokumentu, czy kolejna próba reformowania polskiej oświaty zakończy się sukcesem czy fiaskiem? Sądzę, że te same pytania dręczyły władze polskie po roku 1989, kiedy to po obradach „okrągłego stołu" zatwierdzono i aktywnie wprowadzono ideę szkolnictwa niepaństwowego, określanego często mianem niepublicznego. Obecne doświadczenia pozwalają już na dokonanie pewnych uogólnień i wysuwanie wniosków. We współczesnej literaturze pedagogicznej, zajmującej się kwestiami szkolnictwa niepublicznego, między innymi obok takich nazwisk, jak: Maria Zahorska, Zbigniew Sawiński, Ireneusz Kawecki, Joanna Jung-Miklaszewska, Daniela Rusakowska, Agata D. Popławska pojawiło się nowe – Beata Przyborowska. Jest ona autorką prezentowanej książki.

Pozycja jest rezultatem przeprowadzonych badań na terenie regionu bydgosko-toruńsko-włocławskiego, na podstawie których autorka próbuje rozstrzygnąć kwestie: czy i w jakiej mierze zgłaszane postulaty, konstruowane modele szkoły niepublicznej, współistniejące z modelami szkoły publicznej, odpowiadają rzeczywistości? Uwaga badaczki została skoncentrowana przede wszystkim na problemie wypełniania przez szkoły niepubliczne przypisywanych i oczekiwanych funkcji społeczno-pedagogicznych i rozwojowych. Wiodącym celem podjętych przez B. Przyborowską badań, była próba odpowiedzi na pytania:

– Czy szkoły niepubliczne spełniają oczekiwania i nadzieje w nich pokładane?

– Czy rzeczywiście rozwiązują problemy kryzysowe, do czego zostały powołane?

– Czy szkolnictwo niepubliczne lepiej odpowiada na wyzwania współczesności i wymogom przyszłości, niż szkolnictwo publiczne?

W pracy zajęto się więc szczegółowo:

– charakterystyką szkół niepublicznych ze względu na warunki i poziom pracy, spełnianie nowych funkcji społecznych i pedagogicznych, demonstrowaną sprawność rozwojową,

– porównaniem i skonfrontowaniem aktualnego stanu wyselekcjonowanych do badań zmiennych w szkołach publicznych,

– wyjaśnieniem – czy szkoły niepubliczne rzeczywiście rozwiązują problemy kryzysowe polskiej oświaty.

Autorka w rozdziale IV, w sposób bardzo wyczerpujący, przedstawiła teoretyczne, metodologiczne i organizacyjne założenia swoich badań. Zapoznaje nas ze szczegółowymi problemami i hipotezami badawczymi, zmiennymi, ze strategią, metodami i narzędziami badawczymi (zostały one załączone na końcu książki w formie aneksu). Każdy może zatem ocenić i porównać, na ile spojrzenie B. Przyborowskiej na pewne elementy i ich sposób rozwiązania jest zbieżne z ich poglądami i odczuciami, na ile dobór strategii, metod i narzędzi jest adekwatny do wyjaśnienia podjętych zagadnień.

Wiele miejsca w publikacji poświęcono analizie uzyskanych w badaniach wyników (rozdziały V–VII). Podsumowano między innymi informacje dotyczące: warunków i poziomu funkcjonowania szkół oraz aktywności innowacyjnej; funkcji społecznych szkół niepublicznych; realizacji nowych funkcji pedagogicznych realizowanych przez szkoły niepubliczne.

Możemy uzyskać dane o czasie powstania szkół niepublicznych, ich bazie lokalowej, źródłach utrzymania, zespołach klasowych, środowiskach rodziców uczniów uczęszczających do tych szkół, nauczycielach, dyrektorach, organizacjach pracy. Na temat funkcji społecznych autorka sformułowała następujące wnioski:

– realizacja funkcji społecznych wypełnianych przez szkoły niepubliczne plasują je na poziomie średnim,

– na tym samym poziomie oceniana jest realizacja funkcji społecznych przez samych uczniów, którzy zarazem wysoko cenią kompetencje szkoły w zakresie przygotowania młodego pokolenia do wymagań współczesnego życia.

B. Przyborowska wystawia pozytywną ocenę przystosowaniu szkoły niepublicznej – jako środowiska zadaniowo-społecznego – do potrzeb dzieci i młodzieży. Są to bowiem placówki aktywnie „pracujące" nad zmianą stereotypowych zasad postępowania i zachowań panujących w szkołach publicznych, stwarzające uczniom sprzyjające środowisko zadaniowo-wychowawcze. Uczniowie szkół niepublicznych nie chcieliby zmienić swej szkoły, mają do niej pozytywny stosunek, kojarzy się im ona głównie ze zdobywaniem nowej wiedzy, przyjaciół, chętnie uczestniczą w wysoko ocenianych zajęciach dydaktycznych, doceniają pracę nauczycieli i „zdrowe" interakcje uczeń – nauczyciel panujące w szkole.

We wnioskach końcowych autorka zwraca również uwagę na pewne negatywne zjawiska mające miejsce w szkołach niepublicznych. Niepokojący, wydaje jej się, brak odpowiedniej bazy lokalowej i jej adekwatności do prowadzenia działalności edukacyjnej, fakt zatrudniania w szkołach niepublicznych wielu nauczycieli na kilka godzin lekcyjnych (którzy, będąc na stale zatrudnieni w innych szkołach, nie identyfikują się z tymi placówkami), pomijania dyscypliny w planach rozwoju szkół.

Na szczególną uwagę w książce zasługuje rozdział „Statystyczna weryfikacja hipotez" (rozdział VIII). B. Przyborowska wykazała się w nim nie tylko dużą znajomością statystyki, lecz także, moim zdaniem, wielkim taktem w doborze metod opisu i wnioskowania statystycznego.

Dokładność, z jaką przedstawiono tę część pracy, pozwala na samodzielne dostrzeganie pewnych zjawisk, różnic wielkościowych oraz ich wpływu na weryfikację przyjętych w badaniach hipotez. Elementy statystyki możemy ponadto odnaleźć w innych fragmentach pracy, między innymi przy szacowaniu średniej arytmetycznej w populacji generalnej, odchylenia standardowego.

Szkoły niepubliczne w Polsce to kompendium wiedzy na temat szkolnictwa niepublicznego. Autorka na podstawie literatury światowej, rozpoczynając od tradycji i idei uspołeczniania edukacji w Polsce, przedstawia takie zagadnienia, jak: edukacja niepubliczna w wybranych krajach (Europa wschodnia, Kuba, Rosja, Afryka, Francja, Anglia, kraje Europy Zachodniej), zależności między istotnymi cechami szkół prywatnych, tradycje tych szkół w Polsce po roku 1980 i 1989 jako lat szczególnie sprzyjających idei uspołeczniania oświaty. Na ile idee te wprowadzono w życie, możemy się przekonać, zaznajamiając się z dokonanym przez B. Przyborowską przeglądem badań nad aktualnym stanem szkół niepublicznych w Polsce. Autorka wykazała się dużą wiedzą. Informacje, które zawarla, dotyczą badań zarówno w makro, jak i mikroskali. Nie powinno więc dziwić, że obok danych na temat dużych, ogólnopolskich badań o charakterze faktograficznym, np. D. Rusakowskiej i J. Jung-Miklaszewskiej, możemy znaleźć wyniki badań lokalnych, koncentrujących się wokół jednego problemu. Jest to, moim zdaniem, szczególnie ważne dla osób interesujących się problematyką szkolnictwa niepublicznego, permanentnie śledzących jego przemiany.

B. Przyborowska zauważa w tej dziedzinie pewne niedoskonałości. W jej opinii dotychczasowe badania mają jedynie charakter diagnostyczny, zaś ich problematyka skupiona jest na wybranych aspektach funkcjonowania szkól, stosunku społeczeństwa do tej innowacji. Z tym też wiąże się jeden z postulatów autorki, zawarty w końcowej części pracy – przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań, zwłaszcza ewaluacyjnych i wdrożeniowych, nad tym sektorem oświaty.

Na pytanie: czy i w jakiej mierze zgłaszane postulaty, konstruowane modele szkoły niepublicznej, współistniejące z modelami szkoły publicznej odpowiadają rzeczywistości? – B. Przyborowska nie daje odpowiedzi bezpośrednio. Sądzę, że w ten sposób pragnie zwrócić uwagę czytelnika na zagadnienie realizacji lub nie, przez szkoły niepubliczne, funkcji społecznych, pedagogicznych, warunków i poziomu techniczno-organizacyjnego działalności pedagogicznej i innowacyjnej, i zmusić go do własnej oceny – odpowiedzi na postawione powyżej pytanie. W świetle tych badań wizerunek szkół niepublicznych, moim zdaniem, przestaje być statyczny, widziany tylko przez pryzmat liczb. Uważam, że powinniśmy zauważyć ich wewnętrzną zmienność, ewaluację zachodzących w nich wielu zjawisk, często nie dających się zamknąć w określonych przedziałach.

Maria Miłoszewska

Eugenia Anna Wesołowska:
Paweł Włodkowic – współczesne znaczenie poglądów i dokonań
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Pułtusku, Wyd. A. Marszalek, Toruń 1997, s. 232

Problematyka wojny i pokoju oraz praw człowieka i narodów, stanowią ważny element składowy historii i współczesnych stosunków międzynarodowych. Jest ona obszarem zainteresowań historyków, politologów, prawników, a także pedagogów i edukacji, co dobitnie potwierdzają dokumenty UNESCO.

E. Anna Wesołowska – prof. pedagogiki – ma w swoim dorobku także prace poświęcone wychowaniu i edukacji międzynarodowej, jak i *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*, *Wychowanie dla pokoju*

w polskim systemie edukacyjnym, Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju – problemy społeczne i pedagogiczne.

Praca o Pawle Włodkowicu jest więc kontynuacją wcześniejszych zainteresowań autorki, powrotem do źródeł polskich.

Życie i dzieło Pawła Włodkowica jest dla niej – i sądzę, że stanie się dla czytelników – fascynujące i, co ważne, aktualne w dobie procesów integracji europejskiej i globalizacji świata.

Paweł Włodkowic – w XV wieku jeden z największych intelektualistów polskich i europejskich, rektor Krakowskiej Akademii, nie jest, niestety, znany szerokiej opinii nauczycieli i społeczeństwa. Nie znajduję odpowiedzi na pytanie – dlaczego Polacy, nadający tysiące imion polskim szkołom, ulicom i miejscom, nie sięgają do tak wybitnego uczonego, znanego w Europie, prawnika o międzynarodowej sławie, dyplomaty i kapłana? Ciągle politycy i ludzie „czynu zbrojnego" wypierają intelektualistów, którzy mogliby być wzorem do naśladowania.

Był Paweł Włodkowic obrońcą dobrego imienia Polski i jej interesów przed oskarżeniami Krzyżaków u życzliwego im Papieża, na największym międzynarodowych Kongresie – Soborze powszechnym w Konstancji (1415–1418).

To o nim powiedział Papież Jan Paweł II: „Paweł Włodkowic i Mikołaj Kopernik – najwybitniejsi Polacy związani z Akademią Krakowską".

Książka o Pawle Włodkowicu może służyć w pracy dydaktyczno-wychowawczej, nie tylko historykom, ale i innym nauczycielom inspirowanym „powrotem do źródeł" w trakcie procesu integracji europejskiej. Autorka bowiem dowodzi w niej, że w Europie byliśmy podmiotami liczącymi się i nie zawsze przegrywającymi.

Jej wartością jest dogłębne ukazanie poglądów i dokonań Pawła Włodkowica, jego „myśli" oraz ich współczesne znaczenie. Jest gruntownym studium historycznym oraz przewodnikiem po aktualnych problemach pokoju i wojny w XX wieku. Nie czujemy w czasie jej lektury, że między opisywanym bohaterem a dniem dziesiejszym jest przedział czasu, wynoszący ponad pół tysiąclecia. Jest to, z jednej strony, zasługa erudycji autorki, nieustającego przeplatania się w książce przeszłości i teraźniejszości, z drugiej, faktu zaskakującej aktualności różnych myśli i ocen zjawisk, procesów i ludzi, które prezentuje Paweł Włodkowic.

W czasie lektury odnosiłem wrażenie, że jest to książka o nas – Polakach i Europejczykach XX wieku, o państwach i narodach, o organizacjach międzynarodowych i kościołach, a także o potrzebie odpowiedzi na pytanie: Jak zapewnić dalszy postęp w stosunkach międzynarodowych i w rozwoju człowieczeństwa?

Zgadzam się w pełni z autorką, że patriotyzm Włodkowica nie był deklaratywny, że: „był to patriotyzm cichego trudu, uporczywej pracy, wysiłku intelektualnego, uporczywego, ciągłego pilnowania spraw" (s. 50).

Czy taki człowiek, nie powinien być przykładem, wzorem osobowym? Przecież swoim życiem i działaniem w sprawach trudnych i specjalnych w skali europejskiej wykazywał walory umysłu i cech charakteru. Dawał dobry przykład innym w przeszłości, sądzę, że może służyć współczesnym. Niech potwierdzeniem tej refleksji będzie kilka myśli Pawła Włodkowica:

„Ze swej niegodziwości nikt nie powinien odnosić korzyści. Błąd, któremu się nie przeciwstawia otrzymuje aprobatę, a prawda, której się nie broni zostaje zwyciężona".

„Pod pretekstem pobożności nie należy popełniać bezbożności".

„Tego, czego kto nie ma, nie może przenieść na drugiego".

„Nikt nie może być zmuszony do wiary, ponieważ wiara nie powinna być z konieczności".

„Jak wyrok wydany na podstawie fałszywego dokumentu nie ma mocy, tak nadanie na podstawie fałszywej przyczyny".

„Wojowanie jest nie tylko samo w sobie sprzeczne z należytym porządkiem sprawiedliwości i niesprawiedliwe..., ale zarazem jest zakazane prawem Boskim".

Czesław Banach

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1998

Agnieszka Cybal-Michalska

XII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH PEDAGOGÓW
OLSZTYN-WAPLEWO, 7–12 WRZEŚNIA 1998

Letnie Szkoły Młodych Pedagogów są jedną z nielicznych ogólnopolskich inicjatyw, wspierających młodą kadrę pedagogów w ich rozwoju naukowym.

Organizatorem XII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów był Komitet Nauk Pedagogicznych PAN przy współudziale Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Merytoryczną opiekę nad Szkołą, po raz kolejny, sprawowała wiceprzewodnicząca KNP, prof. dr hab. Maria Dudzikowa (UAM Poznań). Sekretarzem Szkoły była asystentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie – mgr Katarzyna Białobrzeska, piastująca jednocześnie funkcję Prezydenta Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN w kadencji 1997/98. W pracy tej wspierała ją mgr Małgorzata Kwiatkowska (WSP Olsztyn).

Obrady przebiegały pod hasłem: „Młodzież jako obiekt badań pedagogicznych. Teoretyczne i metodologiczne konteksty". Waga podjętej problematyki sprawiła, że udział w spotkaniu wzięło ok. 50 osób, szeroko reprezentujących środowisko pedagogiczne z większości ośrodków naukowych w Polsce[1].

Szkoła stanowiła kontynuację dobrej tradycji organizowania spotkań młodych adeptów nauki z wybitnymi przedstawicielami polskiej myśli pedagogicznej. Młodzi pedagodzy mogli skorzystać z cennych uwag, między innymi profesorów: Marii Dudzikowej, Marii Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński), Teresy Borowskiej (Uniwersytet Opolski), Tadeusza Lewowickiego (Uniwersytet Warszawski), Zbigniewa Kwiecińskiego (UAM Poznań), Lecha Witkowskiego (UMK Toruń), Lecha Ostasza (WSP Olsztyn), Aleksandra Nalaskowskiego (UMK Toruń), Mirosława Szymańskiego (WSP Kraków) oraz Bogusława Śliwerskiego (Uniwersytet Łódzki). Służyły temu wykłady, dyskusje panelowe, seminaria, konsultacje prowadzone przez Mistrzów oraz samodzielne wystąpienia i prezentacje dorobku naukowego młodych uczestników Szkoły.

Inauguracji otwarcia XII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów dokonał współorganizator Szkoły, JM Rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej, prof. dr hab. Andrzej Staniszewski. Jako pierwsza głos zabrała prof. Maria Dudzikowa, dzieląc się wspomnieniami i refleksjami na temat okoliczności powstania

i przebiegu Letnich Szkół. Podkreśliła ważność spotkań dla rozwoju młodej kadry pedagogicznej, gdyż stanowią one okazję do swobodnej wymiany poglądów i bezpośredniego kontaktu z twórcami oryginalnych koncepcji teoretycznych. Profesor Maria Dudzikowa wprowadziła gości i uczestników w problematykę Szkoły oraz postawiła szereg problemów, które powinny, jej zdaniem, stanowić płaszczyznę dyskusji nad kwestiami wyznaczonymi tematyką spotkania. W opinii referentki, stan badań nad młodzieżą przedstawia się krytycznie. Zwraca się uwagę m.in. na „postępującą fragmentaryzację oraz niebezpieczną ideologizację badań pedagogicznych nad młodzieżą, a także absolutyzowanie własnych wyników". Postawiła m.in. pytanie: Czy i w jakim stopniu oraz które obszary mają aktualne odbicie w polskich badaniach? Stwierdziła także, że zasygnalizowane problemy „skłaniają do refleksji nad polskimi badaniami i do autorefleksji nad własnym warsztatem badawczym".

Wyżej wymienione zagadnienia stały się inspiracją do dyskusji, w której jako pierwszy głos zabrał przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof.dr hab. Tadeusz Lewowicki. W wystąpieniu przybliżył tematykę tegorocznej Szkoły oraz podkreślił wagę badań pedagogicznych nad młodzieżą.

Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, włączając się do dyskusji, podkreślił, że „kryzys pedagogiki polega na tym, że my, pedagodzy, nie potrafimy stawiać pytań pedagogicznych do badań nad młodzieżą. Pedagogika skupia się na badaniach okresu dzieciństwa, a pod względem badań nad młodzieżą sama jest dziecinna".

Drugi dzień spotkania rozpoczął referat prof.dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak, zatytułowany: „Młodzież, czyli kto?". Autorka podała powody szukania odpowiedzi na to pytanie, podkreślając, że mogą one wynikać z marzeń o teorii wyjaśniającej wszystko (do celów badawczych albo praktycznych) albo z potoczności, kolokwializmu terminu „młodzież", czy też typu społeczeństwa (informacyjne, komunikacyjne). Referentka położyła nacisk na trudności w ustaleniu odpowiedzi na postawione pytanie. Wyróżniła dylematy: semantyczne (pojęcia, struktury gramatyczne, związki frazeologiczne, kategorie poznawcze), ontyczne (umiejscowienie elementu w strukturze rzeczywistości, struktura przedmiotu), epistemologiczne (interesy poznawcze dominujące w badaniach nad młodzieżą, właściwości przedmiotu poznania, cel poznania, poznawcze procedury naukowe, właściwości osoby znajdującej się na tym etapie życia) oraz teleologiczne (m.in. wartościowanie okresu młodości, źródło przedmiotu poznania). W dalszej części wywodu, prof. M. Czerepaniak-Walczak przedstawiła „pułapki", na jakie może natrafić badacz. Wymieniła m.in.: wrażliwość na mity i stereotypy, subiektywizm w wyjaśnianiu i wartościowaniu oraz tendencje do jednomyślności i homogeniczności.

Wątek dochodzenia do autonomii przez młodzież był głównym przedmiotem zainteresowania prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, który wygłosił referat pt.: „Rozwój i tożsamość młodzieży". Podkreślił, że człowiek autonomiczny, to istota angażująca się w ideologie polityczne, kontrolująca się, niezdolna do emocjonalnego zaangażowania. Autor postawił jednocześnie pytanie

o to, „czy ktoś taki może być wtedy człowiekiem, czy jest zdolny, aby się nie angażować?". W tym kontekście prof. Z. Kwieciński uznał, że najważniejsze zadanie, jakie stoi przed pedagogami, polega na tym, „by młodego człowieka przygotować do wyboru, a nie czynić wolnym, by rozmawiać z młodzieżą o dylematach i zostawiać ich z tymi dylematami".

Autorem kolejnego referatu, opatrzonego tytułem: „Metaaksjologiczne aspekty konfliktów międzypokoleniowych" był prof. dr hab. Lech Witkowski. Zwrócił uwagę na to, iż „forma, styl i rytm są nie tylko kategoriami estetycznymi, ale też antropologicznymi". W ramach rozważań nad zjawiskami konfliktów międzypokoleniowych, prof. L. Witkowski postawił kilka istotnych pytań: cnota życia – czy piękno życia, obowiązek życia – czy szczęśliwe życie, życie „dla" – czy życie „bez".

Inspirujący poznawczo był referat prof. dra hab. Lecha Ostasza: „Metafizyka wobec problemów młodzieży". Autor w sposób wyczerpujący i wieloaspektowy omówił problem niepokoju i wrażliwości metafizycznej. Zaznaczył, iż niepokoju metafizycznego nie da się zaniechać, można go jedynie wyciszyć. Za najważniejsze cechy metafizyki referent uznał: neutralność w punkcie wyjścia, aideologiczność, brak wyłącznego oparcia na wierze.

Refleksją nad tym, jak prowadzić badania nad młodzieżą, była wypowiedź prof. dra hab. Aleksandra Nalaskowskiego pt.: „Obserwacja a badania ankietowe nad młodzieżą. Dwa światy, dwie prawdy, dwie pedagogiki? Z warsztatu refleksyjnego praktyka".

Inne stanowisko w kwestii badań nad młodym pokoleniem zaprezentowała prof. dr hab. Teresa Borowska. W referacie: „Jakość egzystencjalna młodych ludzi jako obiekt badań naukowych" przedstawiła słuchaczom dorobek swoich, przeprowadzonych wśród młodzieży z Polski i Szwecji, wieloletnich badań nad wartościami egzystencjalnymi, z których wynika, że człowiek powinien mieć poczucie własnej wartości, umieć oceniać otoczenie i swoją przyszłość. Prof. T. Borowska omówiła następujące problemy: czym są jakości egzystencjalne i w jaki sposób możemy je badać? Jak przedstawiają się wyniki badań nad wartościami egzystencjalnymi oraz jakie są perspektywy badań pedagogicznych?

W ramach Letniej Szkoły toczyły się, obok wykładów, ciekawe dyskusje panelowe. Problematyce reformy oświaty został poświęcony panel dyskusyjny zatytułowany: „Wokół reformy", któremu przewodniczył prof. dr hab. Mirosław Szymański. Głos w dyskusji zabrali m.in. profesorowie: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Stanisław Kawula (WSP Olsztyn), M. Szymański. Uczestnicy panelu dyskusyjnego stwierdzili, iż polskiej oświacie potrzebna jest reforma, ale niekoniecznie taka, jaka została zaproponowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podkreślano fakt, iż pojawia się w niej wiele mankamentów oraz zastanawiano się, czy ta reforma nie obróci się w przyszłości przeciwko społeczeństwu.

Kolejną bardzo interesującą dyskusją, w której przede wszystkim przewijało się zagadnienie badań jakościowych, była rozmowa panelowa zatytułowana: „Badania jakościowe w pedagogice. Potrzeby, stan, perspektywy", prowa-

dzona przez prof. dra hab. Wiesława Ciczkowskiego (WSP Olsztyn). W panelu dyskusyjnym głos zabrali m.in. profesorowie: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, W. Ciczkowski oraz doktorzy: Teresa Bauman i Henryk Mizerek. Prof. M. Czerepaniak-Walczak, poddając analizie zagadnienie badań, odwołała się do różnicy, jaka występuje między badaniami ilościowymi a analizą jakościową. Zwróciła uwagę na fakt, iż należy odkrywać ukryte warstwy rzeczywistości. Prof. M. Dudzikowa podkreśliła zaś, że nauka to opis, wyjaśnienie i zmiana. W toku wszystkich wypowiedzi pojawiła się krytyka przeceniania wartości badań ilościowych nad jakościowymi. Włączający się do dyskusji z sali, podkreślali, iż obiekt badań wymusza pewien sposób podejścia do badanej rzeczywistości i że nie wszystko jest możliwe do wyjaśnienia za pomocą metod ilościowych.

Tradycyjnie ważnym punktem, uzupełniającym wykłady i dyskusje, były wystąpienia uczestników Szkoły. Młodzi pedagodzy mieli możliwość zaprezentowania rezultatów własnej pracy naukowej. W ramach cyklu „Moje 5 minut", wystąpili m.in.: dr Ewa Kobyłecka (WSP Zielona Góra), referująca temat: „Świat wartości uczniów szkół średnich. Następstwa edukacyjne". Zwróciła uwagę na relacje, jakie występują między wartościami a celami edukacji oraz wartościami a treściami edukacji. Mgr Zofia Remiszewska swoje wystąpienie zatytułowała: „Szkoła między nowym i starym – edukacyjne wyzwanie". Mgr Małgorzata Bagińska (Uniwersytet Wrocławski) w ciekawy sposób omówiła problem dyskoteki jako instytucji wychowawczej, porównując ją do instytucji pastwiska. Mgr Renata Cichowlas (WSP Bydgoszcz) przybliżyła uczestnikom rozumienie pojęcia „dobro dziecka". Referat pt.: „Działalność Koła Naukowego SOKRATES w Kielcach" – oparty na analizie własnej działalności – przedstawił mgr Piotr Curyło (WSP Kielce). Współautorkami kolejnego referatu opatrzonego tytułem: „Co na temat reformowanej szkoły mówią studenci pedagogiki?", były mgr Edyta Kopaczewska i mgr Katarzyna Pałka (Uniwersytet Szczeciński). Refleksją nad problemem nie wykorzystywania możliwości twórczych przez uczniów, było wystąpienie mgr Beaty Dyrdy (Uniwersytet Śląski). Referat zatytułowany: „Stan wojenny w oczach dziecka", zawierający analizę wyników badań przeprowadzonych w szkołach średnich, zaprezentowała mgr Joanna Stelmaszyk (Uniwersytet Łódzki). Następnie głos zabrała mgr Bernadeta Didkowska (UMK Toruń). Autorka poddała analizie „rysunek dziecka", zwracając uwagę na sposób jego wykonania, gesty postaci na nim widniejących oraz iluzję ruchu.

Wystąpienia młodej kadry pedagogów spotkały się z życzliwą uwagą zaproszonych gości. Zdaniem prof. M. Dudzikowej były one, biorąc pod uwagę referaty wygłoszone na wcześniejszych Letnich Szkołach, na wysokim poziomie. Podobne zdanie w tej kwestii miał prof. L. Witkowski. W swojej ocenie podkreślił nie tylko erudycję młodych pedagogów, ale również starannie przygotowaną tematykę wystąpień.

Tradycję LSMP są spotkania z Mistrzem, czyli „Konsultacje, korepetycje, rady i porady", które dla młodych pedagogów stanowią szansę rozwoju naukowego. Uczestnicy mają niepowtarzalną okazję porozmawiać z czołowymi

przedstawicielami kadry akademickiej, na tematy związane m.in. z poszukiwaniem i formułowaniem zagadnień badawczych, tworzeniem i doskonaleniem własnego warsztatu badawczego oraz prowadzeniem zajęć dydaktycznych.

W piątym dniu Letniej Szkoły odbyło się Forum Młodych Pedagogów z prof. M. Dudzikową. Poruszano na nim sprawy nurtujące młodą kadrę pedagogów, dotyczące przede wszystkim lepszego funkcjonowania młodych w okresie między poszczególnymi zjazdami. W tym kontekście, redagowanie biuletynu zwanego „Międzyszkolnikiem", uznano za ważne zadanie, jakie stoi przed aktualnym prezydentem, którym została mgr Joanna Stelmaszyk. Omawiano również kwestię związaną z wydaniem numeru „Zeszytu Forum Młodych Pedagogów", który ukaże się na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym we wrześniu w Poznaniu.

Istotnym dopełnieniem Letniej Szkoły był „DZIEŃ OLSZTYŃSKI". Uczestnicy Szkoły zostali zaproszeni przez JM Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, prof. dra hab. Andrzeja Staniszewskiego, na spotkanie w murach Uczelni. Rektor w towarzystwie Prorektora, prof. dra hab. Józefa Górniewicza oraz dziekanów, omówił działalność i dorobek uczelni.

Program pobytu w Olsztynie obejmował również wizytę młodych pedagogów w Polsko-Niemieckim Centrum Młodzieży oraz zwiedzanie zamku olsztyńskiego.

Atmosfera otwartości i życzliwości była doskonałą okazją do nieformalnych, kuluarowych wymian myśli. Organizatorzy XII LSMP zadbali o odpoczynek i zabawę. Uczestnicy mogli zwiedzić skansen w Olsztynku, obejrzeć teatr pantomimy, wziąć udział w wyścigach o „Złote wiosło" albo zagrać o „Złotą kulę". Chętni spędzali miłe i ciepłe wieczory przy ognisku nad jeziorem Maróz.

Nie można pominąć rytuałów, jakich dopracowała się Letnia Szkoła. Miłym zwyczajem jest wręczanie dyplomu o nazwie „Strzał w Dziesiątkę". W tym roku otrzymała go mgr Zofia Remiszewska (Uniwersytet Opolski), która, mimo trudnej sytuacji zdrowotnej, uczestniczyła w konferencji młodych pedagogów. Jest to wyróżnienie nie tylko dla niej, ale także dla Szkoły, gdyż nie ma przeszkody, która uniemożliwiłaby uczestniczenie w spotkaniu. Ponadto, kolejny już raz, każdy uczestnik Szkoły został obdarowany kilkunastoma bardzo wartościowymi pozycjami książkowymi.

Na uroczystym bankiecie prof. M. Dudzikowa, kierując wiele ciepłych i serdecznych słów pod adresem organizatorów, podkreśliła gościnną i serdeczną atmosferę oraz ogromne zaangażowanie gospodarzy w przygotowanie Szkoły. Podjęła próbę podsumowania konferencji, podkreślając, że umożliwiła ona poznanie aktualnego stanu badań pedagogicznych nad młodzieżą, a także stała się dla wielu uczestników inspiracją do dalszych poszukiwań.

Miłym akcentem tego wieczoru była ceremonia wręczenia przez Kierownika Naukowego Szkoły, prof. M. Dudzikową i Rektora, prof. A. Staniszewskiego, dyplomów ukończenia Szkoły uczestnikom XII LSMP.

Ogłoszono, że realizacja Letniej Szkoły w przyszłym roku została powierzona Uniwersytetowi Łódzkiemu, a temat wokół którego będą koncentrowały się prace XIII LSMP to: „Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych". Ważną

chwilą stało się więc przekazanie przez prof. J. Górniewicza, prof. drowi hab. Bogusławowi Śliwerskiemu – współorganizatorowi kolejnej Szkoły – symbolicznych insygniów władzy (pałeczki dyrygenckiej). Z rąk Katarzyny Białobrzeskiej, dokumentację LSMP odebrała mgr Joanna Stelmaszyk, piastująca od tej chwili funkcję Prezydenta i Sekretarza Forum Młodych Pedagogów.

Prof. M. Dudzikowa, wyznaczając nowe zadania, które zostaną podjęte przez uczestników przyszłorocznej Szkoły, zaprosiła serdecznie na kolejne wrześniowe spotkanie Młodych Pedagogów do Łodzi.

Przypisy

[1] Uczestnicy reprezentowali następujące ośrodki naukowe w Polsce – uniwersytety: w Białymstoku, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Opolu, Poznaniu, Szczecinie, Toruniu, Wrocławiu oraz Wyższe Szkoly Pedagogiczne w Bydgoszczy, Częstochowie, Kielcach, Krakowie, Olsztynie, Rzeszowie, Słupsku, Zielonej Górze, a także PR – Radom, WSPS w Warszawie, ART w Olsztynie.

Genowefa Koć-Seniuch

SPRAWOZDANIE Z OBRAD SEKCJI 5. III OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PTP „KSZTAŁCENIE I PRACA NAUCZYCIELA A NADZIEJE I ZAGROŻENIA WSPÓŁCZESNOŚCI"

W dniach 21–23 września 1998 r. w Poznaniu obradował III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny nt. „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności".

Pracom w sekcji 5. przewodniczyli: prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz prof. dr hab. Stanisław Dylak z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Duża liczba uczestników (ponad 60 osób) spowodowała, że obrady podzielono na część ogólną – „Referaty" – przebiegającą w dwu sesjach (pierwszy i drugi dzień Zjazdu) oraz na trzy podzespoły pracujące w dniu Zjazdu na sesjach: I – „Kwalifikacje nauczycielskie w kontekście reformy oświaty" – prowadząca prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal; II – „Kształcenie nauczycieli" – prowadzący prof. dr hab. Stanisław Dylak; III – „Praca nauczycieli i warunki pracy" – prowadząca dr Józefa Chmielewska.

Prace sekcji 5. zakończono ogólnym spotkaniem uczestników, na którym poinformowano o przebiegu i głównych problemach poruszanych w referatach i w dyskusji.

Nasycenie informacyjne treści referatów i wystąpień oraz potoczystość obrad pozwoliły jedynie na uchwycenie zasadniczych wątków problemowych i intencji Autorów. Przedstawię je obecnie w ogólnym układzie pracy sekcji 5., starając się podkreślić postulaty odnoszące się do reformy systemu edukacyjnego.

W części referatowej obrad sekcji 5. z całą mocą akcentowano potrzebę przemian programowych w duchu „europejskiego wymiaru edukacji" i pedagogiki humanistycznej.

Europeizacja kształcenia – referat B. Żochowskiej z UŚl. nt. „Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela-Europejczyka" – obejmuje

kształcenie „dla" Europy, „o" Europie i „przez" Europę. W europejskim wymiarze edukacji ma też swoje miejsce edukowanie nauczyciela-Europejczyka. Niesie ono korzyści i straty, gdyż: 1) w sferze świadomości wyrażać się ono powinno w „przybliżeniu" nauczyciela do standardów kulturowych i edukacyjnych UE i równocześnie w uświadomieniu konieczności „utraty" części dotychczasowej autonomii na rzecz ponadnarodowych kryteriów efektywności pracy i ponadnarodowej kontroli; 2) w sferze poznawczo-intelektualnej – powinny nastąpić możliwości rozwoju i „równania w górę", ale także możliwe jest zagrożenie programowania i manipulowania nauczycielem-Europejczykiem, traktując go najwyżej jako pracownika „drugiej kategorii"; 3) w sferze działaniowej – możliwość przejmowania teoretycznych i empirycznych osiągnięć od Europy oraz składanie własnych ofert, ale także konkurencyjnego „rynku edukacyjnego", napływ lepiej przygotowanych nauczycieli grozi bezrobociem naszym kadrom.

Nauczyciela-Europejczyka powinna charakteryzować kreatywność i świadomość swoich walorów oraz umiejętność oferowania ich na wspólnym europejskim rynku pracy.

A.A. Kotusiewicz w referacie „Nauczyciel wobec dylematów uniwersalizmu i pluralizmu w wychowaniu" podjęła istotny problem kontekstu nauczycielskich działań wyznaczonych przez poznawczą i aksjologiczną postawę wobec rzeczywistości. Przedmiot analiz stanowiły kategorie pojęciowe uniwersalizmu i pluralizmu. Autorka sformułowała postulat, iż współczesnego nauczyciela nie można kształcić poza świadomością aksjologicznego kontekstu pedagogicznych działań ani poza świadomością istoty zmian zachodzących we współczesnej kulturze jako obszarów, które warunkują i uzasadniają edukacyjną interwencję nauczyciela.

Ani arbitralizm socjologiczny, ani pluralizm w wersji absolutnej (zaprzeczenie idei pluralizmu) jako wartości ekstremalne nie mogą stanowić punktu odniesienia formułowania celu edukacji nauczycielskiej. Postawa oporna wobec absolutyzacji, otwarta na różnicę, sprzeczność i dysonans oraz ambiwalentność statusu podmiotów uczestniczących w edukacyjnej relacji, wydaje się ważną, chociaż pomijaną, perspektywą w kształceniu nauczyciela.

J. Rutkowiak w wystąpieniu. „Nauczyciel w wieloznaczności wolności, a jego uczenie się edukacji od outsidera" – akcentowała, że „wolność" nie jest kategorią jednoznaczną, gdyż pełna jest wewnętrznych antynomii, rozmaitych odniesień i klasyfikacji – jednak empiryczny wymiar tego pojęcia stanowi swego rodzaju całość. Stwarza realne potrzeby i możliwości „zagospodarowywania" wolności nauczyciela.

Wiążą się z tym dwa istotne problemy. Po pierwsze, jak nauczyciel korzysta (całościowo czy fragmentarycznie) z wzorów outsiderów – pedagogów z krajów zachodnich, doświadczonych w uprawianiu edukacji w warunkach wolności? Problem drugi, to pytanie o możliwości modyfikowania owego uczenia się, aby wolny nauczyciel nie zniewalał sam siebie poprzez preferowanie wzorów rozwiązań metodycznych (oczywiste jest, że musi je znać), lecz dążył do poszerzenia kontekstów i konwencji własnych działań edukacyjnych.

Odejście od tradycyjnej linii kształcenia jest obecnie koniecznością i wyzwaniem współczesności, tak jak koniecznością jest określenie, ku czemu zmierzamy w tej reformie oświatowej, co chcemy uzyskać od nauczyciela i szkoły.

Udział szkoły w dalszej demokratyzacji życia społecznego zakotwiczony jest silnie w edukacji nauczycielskiej – „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich nauczycielskiego stanu chowanie" – konstatuje J. Grochulska w referacie „Kształcenie nauczycieli, a zagrożenia i nadzieje demokratyzacji edukacji szkolnej". Zagrożenie demokratyzacji polskiej szkoły upatruje Autorka w postępującym zagrożeniu poczucia własnej wartości nauczyciela (nacisk przez autorów reformy na zewnętrzną ewaluację, potęgująca się atmosfera lęku i braku zaufania, publikacje o stanie intelektualnym nauczyciela i in.).

Przeobrażenie owych zagrożeń w nadzieje osiągnąć można jedynie intensyfikując działania, tworząc właściwą atmosferę kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ujmując zasady współżycia społecznego w przepisach prawa, gdyż w ten właśnie sposób można zmieniać postawy ludzkie.

Przygotowanie nauczycieli dla XXI wieku, jako wyzwanie dla zróżnicowanych społeczeństw – rozpatrywali Marcelli Kysilka i Charles Dziubana (University of Central Floryda – USA) oraz J. Kuźma (WSP Kraków) w referacie nt. „Nauczyciel szkoły przyszłości – oczekiwania i realia w świetle doświadczeń polskich i innych krajów".

Także H. Kwiatkowska, stawiając w centrum uwagi kategorię uczenia się jako podstawowego narzędzia w adaptacji człowieka do zmieniających się warunków życia – omówiła możliwe futurystyczne implikacje współczesnej rzeczywistości na czynności uczenia się.

W referacie nt. „Wymagania nowego sposobu uczenia się człowieka, a kształcenie nauczycieli" poddała analizie kierunki zmian w czynności uczenia się: nieuchronnie następować musi redukcja czynności odtwarzania i powtarzania w repertuarze zachowań człowieka; całościowe pojmowanie i interpretowanie złożoności sytuacji egzystencjalnych; zmiana kulturowych podstaw socjalizacji; nowe określenie relacji obraz-słowo. Implikacje współczesnych cech uczenia się człowieka stają się coraz większym wyzwaniem dla kształcenia nauczyciela. W kontekście reformy sformułowano postulat o konieczności edukacji nauczyciela, który szkołę będzie postrzegał jako miejsce powstawania społeczeństwa uczącego się.

Nowe uwarunkowania odpowiedzialności w zmieniającej się szkole wyższej – ukazali Z. Żukowska i J. Nowocień. Odwołując się do uzyskanych wyników badań, sformułowali tezę, że we współczesnej szkole wyższej można tylko mówić o odpowiedzialności dwóch podmiotów procesów kształcenia: studenta – przyszłego nauczyciela i nauczyciela akademickiego. Postulowano wzmacnianie owej wspólnoty odpowiedzialności, gdyż umożliwia podmiotowe traktowanie interakcji i postrzeganie roli nauczyciela w kategoriach pedagogiki humanistycznej. Osiągnięcie zaś takiego stanu może być źródłem odnowy szkoły wyższej.

G. Koć-Seniuch w referacie o kształtowaniu kultury komunikacyjnej współczesnego nauczyciela, wskazała trzy obszary praktycznych działań edukacyjnych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej przyszłego nauczyciela. Są

nimi: obszar kultury języka i sposobów korzystania z rozmaitych strategii językowych związanych ze współcześnie rozumianą retoryką szkolną; obszar ogólnokulturowego rozwoju nauczyciela, co w praktyce oznacza uczenie uchwycenia istoty zjawisk i procesów, rozumienia stanów rzeczy i ich kontekstów, zdolności wartościowania, oceniania, dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, czyli racjonalizowania przyszłych działań nauczycielskich; obszar kultury zachowań sytuacyjnych i budowania relacji dialogu z uczniem, wykorzystując wszystkie kanały komunikowania się.

Autorka sformułowała postulat intensyfikowania badań nad procesami edukacyjnej komunikacji interpersonalnej, tworzenia subdyscypliny pedagogicznej, gdyż są to problemy o głębokim podłożu etycznym, kulturowym i poznawczym.

„Od refleksyjnej praktyki do konstruktywizmu w kształceniu nauczycieli" – tak S. Dylak określił dwuwarstwową strukturę referatu, w którym przedstawił zarys koncepcji roli nauczyciela i kształcenia refleksyjnego praktyka oraz podjął próbę przybliżenia podstawowych założeń konstruktywizmu wraz z konsekwencjami praktycznymi i teoretycznymi dla kształcenia nauczycieli. Konstruktywistyczne podejście jest wzmocnieniem nurtu poznawczego w edukacji nauczycielskiej. Jednym z założeń myślenia konstruktywistycznego jest twierdzenie, że wiedza jest konstrukcją zbudowaną przez podmiot poznający, jest subiektywną własnością podmiotu. Jest ona także konstruowana społecznie i wynika ze zrozumienia nieskończonej liczby perspektyw, które są na równi prawdziwe i autentyczne. „Całościową prawdę uzyskać można jedynie przez powiązanie tego, co widzi nasz bliźni, z tym, co my widzimy". W świetle tych twierdzeń nauczyciel nie czuje się właścicielem wiedzy, ale też przekaźnikiem wiedzy innych.

Sesja I „Kwalifikacje nauczycielskie w kontekście reformy oświaty"

Wystąpienia i dyskusja w sesji I toczyły się wokół następujących pytań i problemów:

1) Jaka jest świadomość aksjologiczna nauczycieli, jakie wartości preferują oni w pracy z młodzieżą? Dyskusja ukazała, że nauczycielom nieobce są preferencje takich wartości, jak: wolność, polskość, „mała ojczyzna", prawda, dobro, rodzina, obowiązek Polaka. W codziennej praktyce edukacyjnej realizują tradycyjne chrześcijańskie wartości. Mają one dla nauczycieli znaczenie normatywne i stanowią niejako standardy postaw i zachowań. Oczekiwania nauczycieli wiążą się z potrzebą pogłębiania życia duchowego, jako podstawowego warunku szeroko rozumianej komunikacji i nadziei na uwolnienie ucznia od kultury masowej (zamerykanizowanej).

2) Nastawienia do przemian edukacyjnych.

Z prezentowanych wyników badań (wystąpienie B. Pituły z UŚl. „Nastawienie nauczycieli czynnych do idei europeizacji kształcenia") wynika,

że orientacja rzeczowa (wiedza) o tejże idei kształcenia jest niska. Nastawienia nauczycieli do idei „europeizacji kształcenia" kształtują się raczej pozytywnie, jednakże znaczny jest też procent badanych, którzy mają nastawienie negatywne (22%).

Mimo iż nauczyciele wyrażają gotowość do partycypowania w procesach edukacyjnych w nowych warunkach, równocześnie brakuje im wiary w sens przemian, co wyrażają w sformułowaniach: „zmiany będą fasadowe", „kondycja szkół nie pozwala na głębsze przeobrażenia", „będą programy europejskie, a to oznacza bezrobocie" itp.

M. Feiner (AWF w Krakowie) w wystąpieniu „Nastawienia nauczycieli wobec przemian edukacyjnych" stwierdził, że badani nauczyciele wykazują się stosunkowo skromną orientacją w zakresie reformy systemu edukacyjnego. Ich wiedza jest powierzchowna, nieusystematyzowana, fragmentaryczna. Przemiany edukacyjne postrzegają wybiórczo, cząstkowo, przez pryzmat pojedynczych faktów, z perspektywy własnego przedmiotu czy specjalności, a sens odnoszą wąsko – do praktyki szkolnej. Także zainteresowanie przemianami nie jest jednolite, a ostrożność i umiar w określaniu nastawień własnych świadczy raczej o „akceptacji" zmian, aniżeli o entuzjazmie, choć prawie wszyscy badani (94%) wyrażają pogląd o konieczności zmian polskiej edukacji. Potrzebne są więc zintensyfikowane działania informujące o toczących się przeobrażeniach w oświacie i celach podjętej reformy.

Przed edukacją nauczycielską postawiono następujący postulat: kształtować umiejętności kreacji wartości poprzez szerszą ofertę edukacyjną, co umożliwi przygotowanie nauczycieli do uwolnienia intelektualnego ucznia.

3) Jaka jest tendencja przemian w zakresie statusu zawodowego nauczyciela w świadomości społecznej i polityce społecznej. Nauczyciele postrzegają niski status społeczny zawodu i wykonują go, zawężając do funkcji wewnętrznych, podczas gdy oczekiwania rodziców koncentrują się także wokół umiejętności pełnienia ról środowiskowych. Postrzegają nauczyciela jako specjalistę od nauczania i wychowania, podkreślają pełnione przez niego funkcje opiekuńcze, wychowawcze, doradcze (wystąpienie K. Stech – WSP Zielona Góra: „Przemiany obrazu zawodu nauczycielskiego w świadomości społecznej"). Edukacja nauczycielska musi przygotowywać do pełnienia ról środowiskowych. Takie jest wyzwanie współczesności.

Nowe spojrzenie na kształcenia twórczego nauczyciela i na uprawianie twórczości pedagogicznej łączono z pytaniem: jakie są szanse, by edukacja szkolna „wpisała się" w prawidłowości rządzące kształtowaniem uzdolnień dzieci i młodzieży? (wystąpienie T. Gizy z WSP w Kielcach: „Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń. O potrzebie wspierania elit"). Nie ma innej możliwości rozwoju twórczej edukacji niż ta, która wiedzie poprzez intelektualizację działań nauczycielskich. Im wyższy poziom wiedzy i umiejętności nauczyciela, tym większa szansa realizacji zróżnicowanych potrzeb i wymagań uczniów, także tych wybitnych. Trójpodmiotowy układ N-U-R powinien współdziałać i tworzyć elity w szkole. Większe jest bowiem tworzywo jednostek twórczych i w tym sensie tworzą oni elitę. W tym rozumieniu elity należy wzmacniać w rozwoju.

4) Szkoła i komunikacja szkolna w świadomości przyszłych nauczycieli postrzegana jest wielostronnie, najczęściej w kategoriach współpracujących modeli nauczania (wystąpienie A. Szarkowskiej z Uniw. w Białymstoku). Współdziałanie z uczniem wymaga kształtowania wielu umiejętności komunikacyjnych, w tym rozumienia i tworzenia relacji dialogowych z uczniem. Musi to być nauczyciel empatyczny, słuchający, komunikatywny, zapewniający poczucie bezpieczeństwa.

Wyzwaniem dla edukacji nauczycielskiej jest także kształcenie umiejętności dyskursywnych skoncentrowanych wokół kontroli i oceny, która jest szansą i jednocześnie zagrożeniem dla rozwoju człowieka w społeczeństwie demokratycznym (wystąpienie B. Sitarskiej – WSRP w Siedlcach). Kompetencje ewaluatywne nauczyciela i umiejętność prowadzenia szkolnych dyskursów ewaluatywnych – to postulat w kontekście reformującej się szkoły i nauczyciela.

W dyskusji podkreślano, że osobliwością współczesnych badań pedeutologicznych staje się gromadzenie wiedzy o nauczycielu przez pryzmat postrzegania go przez ucznia, gdyż „szkoła dla ucznia ma twarz nauczyciela".

Sesja II „Kształcenie nauczycieli"

1. Pytanie o nauczyciela okresu transformacji i przemiany w kształceniu nauczycieli stanowiło główny nurt rozważań i dyskusji.

W kontekście założeń systemu edukacji pytano o nowy model uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza o rozmaite ścieżeki edukacji nauczyciela i w kontekście braku koncepcji rozwiązań tego problemu (wystąpienie W. Kowalczyk z UJ: „Kierunki zmian w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela w kontekście założeń reformy systemu edukacji w Polsce"). Zaprezentowane interesujące rozwiązania w Studium Pedagogicznym UJ są szansą podniesienia jakości uniwersyteckiego kształcenia kandydatów na nauczycieli. Szczególną wymowę zyskują te rozwiązania w kontekście przedstawionych wyników badań o skutkach kształcenia nauczycieli (D. Waloszek z WSP w Zielonej Górze: „Diagnoza skutków kształcenia nauczycieli").

Badania nad skutkami kształcenia nauczycieli świadczą o dwu prawidłowościach: 1) bezpośrednim wpływie działań edukacyjnych nauczycieli akademickich na warsztat pracy kształconego nauczyciela, transferze czynności uczenia się w szkole wyższej na późniejsze relacje z uczniem; 2) o zmianie poglądów – jeśli badani studenci ostatnich lat stwierdzają, że podmiotowość jest zasadniczą sprawą i podstawowym zadaniem nauczyciela, to po trzech latach pracy zawodowej ich poglądy są odwrotne – za najważniejsze czynności nauczycielskie uważają prowadzenie dziennika i ujednolicanie programów nauczania.

Ustosunkowując się do projektowanej reformy, postulowano uwzględnianie doskonalenia i podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej wszystkich osób uczestniczących w działaniu edukacyjnym (nadzór pedagogiczny, ODN, samorządy lokalne i in.). Nauczyciel bowiem poddany kontroli poza uczelnią dostosowuje się do zarządzeń, nawet wbrew własnym przekonaniom. Koniecz-

ne jest też włączanie nauczycieli do badań rzeczywistości edukacyjnej, zwłaszcza na etapie reformowania szkoły. Podkreślono także wagę pomiaru jakości pracy nauczyciela akademickiego i zaproponowano kryteria owego pomiaru (wystąpienie R. Wrońskiego z WSP w Krakowie).

2. Rozpatrując zagadnienie wartości w zagrożeniach współczesności, podkreślano, że jest to problem szczególnej wagi w edukacji nauczycielskiej. Zaprezentowane wyniki badań (M. Krasnopolski z AWF w Gdańsku: „Aberracja wartości – aktualny problem w kształceniu nauczycieli" oraz W. Kozłowski z IBE: „Wartości wychowawcze kandydatów do zawodu nauczycielskiego") ukazały pozytywny obraz aksjologiczny kandydatów na nauczycieli i czynnych nauczycieli. Niewielkie jest zróżnicowanie preferencji wartości wychowawczych studentów uczelni państwowych i niepaństwowych. Referenci podkreślali potrzebę wspomagania studentów przy tworzeniu własnej orientacji w sferze wartości wychowawczych, w pogłębianiu refleksji nad relacjami między wartościami wychowawczymi a celami wychowania. Stwierdzili, że brak jest głębszego rozpoznania w wartościach towarzyszących edukowaniu współczesnego nauczyciela.

W poszukiwaniu źródeł wartości wychowawczych zastanawiano się nad filozofią bytu ludzkiego, etyką „horyzontu bycia nauczycielem" i jego relacji z uczniem. Zagadnienie sumienia ujęte zostało jako przedmiot namysłu profesjonalnego nauczyciela, zwracano uwagę na istotę i potrzebę jego kształtowania, gdyż jest „najbliższą człowiekowi normą moralności" (referat I. Jazukiewicz z Uniwersytetu Szczecińskiego: „Kształtowanie sumienia jako przedmiot profesjonalnego namysłu nauczyciela").

Biorąc pod uwagę projekt reformy, postulowano uwzględnianie tej problematyki w treściach programowych pedagogiki lub wydzielenia przedmiotu „Etyka zawodu nauczycielskiego". Także w rozwoju „szkół dialogu" i wychowania do wolności (wystąpienie J. Wasiukiewicz z Uniwersytetu Gdańskiego: „O kształceniu nauczycieli dla szkół waldorfskich") – problematyka wartości stanęła w centrum uwagi.

3. Konieczność doskonalenia procesu kształcenia nauczycieli, zwłaszcza zaś rozmaitych dróg i sposobów kształtowania kwalifikacji interpersonalnych nauczyciela – to problem zaprezentowany przez B. Czerską z UJ („Komunikacja interpersonalna w kształceniu nauczycieli"). Kolejna referentka skupiła się na zastosowaniu programowania neurolingwistycznego do udrażniania kanałów przetwarzania informacji przez kształconych nauczycieli i uczenie ich sztuki wykorzystywania testu NLP do analizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych pod kątem różnych dróg komunikowania edukacyjnego, zależnie od indywidualnych preferencji uczniów do uczenia się (J. Michalik-Surówka z UJ: „Wykorzystanie neurolingwistycznego programowania NLP w pedagogicznym kształceniu nauczycieli").

W kontekście zdobywania kluczowych kompetencji nauczycielskich wykazywano potrzeby i standardy kształcenia informatycznego (P. Moszner: „Przygotowanie nauczyciela informatyki"), rozwijania kreatywnych kompetencji nauczycieli (A. Malenda z Uniwersytetu Gdańskiego: „Przygotowanie przy-

szłych nauczycieli matematyki do twórczego nauczania"), autokreację zawodową poprzez samokształcenie (J. Burian z Akademii Medycznej w Lublinie: „Przygotowanie nauczycieli do wdrażania uczniów do samokształcenia").

Krytyczne uwagi o kształceniu nauczycieli wyrażały się w sformułowaniach: „to, co ja robię, to nie jest kształcenie nauczycieli". Dlatego postulowano:

– znaczne zwiększenie wymiaru godzinowego kształcenia;

– zachęcanie do tworzenia programów autorskich; zdecydowane odchodzenie od kształcenia nauczycieli według jednego sztywnego programu dla wszystkich kierunków studiów;

– ustalenie właściwych proporcji między teorią i praktyką – na rzecz praktycznych zajęć typu warsztatowego;

– aby kształcenie pedagogiczne kończyło się samodzielną pracą (projektem edukacyjnym, pracą badawczą, esejem, pakietem edukacyjnym); samodzielne wykonanie tego typu pracy mobilizuje i uczy rozwiązywania „dużych i małych" problemów edukacyjnych;

– ustawiczne kształcenie nauczycieli akademickich przygotowujących kandydatów do zawodu; ciągłą weryfikację, uzupełnianie kadr, doskonalenie.

Sesja III „Praca nauczyciela i warunki pracy"

1. Rozpatrywano pracę nauczyciela w kontekście pedagogiki humanistycznej na tle potrzeb wynikających z reformy edukacji. Najczęściej przewijał się problem humanizacji stosunków pomiędzy nauczycielami i uczniami, traktowany jako podstawowy warunek porozumiewania się tych dwóch podmiotów procesów wychowawczych.

Problem ten podniósł W. Prokopiuk (Uniw. w Białymstoku) w wystąpieniu: „Szanse urzeczywistniania idei humanizacji procesu kształcenia przez nauczycieli u schyłku XX wieku". Autor przytoczył szereg kryteriów humanizacji kształcenia szkolnego, uzasadniając i odnosząc je do wielu płaszczyzn relacji edukacyjnych między nauczycielem i uczniem.

Pytanie o możliwości humanizacji stosunków we współczesnej szkole i o to, w jakim stopniu możliwa jest pedagogika personalistyczna – stawiał Z. Aleksander (z Uniwersytetu Gdańskiego) w wypowiedzi: „Personalistyczne ujęcie interakcji nauczyciel–uczeń".

W dyskusji oceniono, iż jest to warunek trudny do spełnienia, ale możliwy. Dowodzą tego niektóre eksperymenty pedagogiczne i doświadczenia nauczycieli, zwłaszcza szkół niepaństwowych i klas autorskich. Pilnym zadaniem edukacji nauczycielskiej jest pomoc nauczycielom dopełnić kompetencje w tym zakresie poprzez uruchomienie rozmaitych form doskonalenia zawodowego.

2. Zdiagnozowane zostało nowe zjawisko społeczne – podział pod względem siły oddziaływania i warunków oddziaływania środowisk socjalizacyjnych na: państwowe i niepaństwowe oraz rodzinne (na niekorzyść państwowych). Najważniejsze czynniki socjalizacyjne związane ze środowiskiem domowym i szkolnym oraz ocenę jakości socjalizacji dokonującej się w szkołach różnych

typów przedstawiły m.in. w referacie: „Zróżnicowanie środowisk socjalizacyjnych różnych szkół w Polsce" A. Wiłkomirska i A. Zielińska z UW. W kontekście reformy zgłoszony został wniosek o wzmocnienie kadry środowisk państwowych oraz wzbogacenie merytorycznej i materialno-lokalowej oferty tych środowisk. Zjawisko to wliczono do kulturowych warunków pracy nauczycieli, mających istotny związek z jakością pracy wychowawczej.

3. Kondycja i kultura zdrowotna nauczycieli pracujących w niekorzystnych dla zdrowia warunkach (nadmierny hałas, ciągły stres spowodowany funkcjonowaniem w wielu rolach społecznych, przeciążenie pracą, niska kultura rekreacji oraz kreacji zdrowia i ciała) – były przedmiotem rozważań i relacji z badań: J. Chmielewskiej „Zdrowie nauczycieli w kontekście pracy i rozwoju zawodowego", J. Nowocienia „Postawy prozdrowotne nauczycieli wobec zagrożeń współczesności", H. Raszkiewicza „Badanie czynników ryzyka objawów psychosomatycznych u nauczycieli w grupach uczniowskich i biznesmenów". W dyskusji zwracano uwagę na konieczność upowszechniania zainicjowanych przez WSP ZNP w Warszawie badań nad zdrowiem nauczycieli oraz poruszenia opinii publicznej i pracodawców (zwłaszcza) tym problemem.

Z wyników badań sondażowych wynika także, że nawet nauczyciele wychowania fizycznego nie czują się kompetentni w edukacji zdrowotnej dzieci, nie wartościują skutków wychowania fizycznego w kategoriach osobowościowych. Sygnalizowano więc promowanie zdrowia w środowisku nauczycielskim i uczniowskim, wzmocnienie edukacji do wartości ciała i zdrowia w ogóle. W dyskusji podkreślano, że edukacja zaangażowana w wychowanie zdrowotne mogłaby osłabić postępującą degradację zdrowia społeczeństwa.

Dyskutanci zgłosili wniosek o otwarcie specjalizacji nauczycielskich, przygotowujących nauczycieli do edukacji zdrowotnej. WSP ZNP już od roku akademickiego 1998/99 wdraża się specjalizację „Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień" oraz „Pedagogika turystyki i rekreacji".

4. Uczestnicy sesji podkreślali, iż w środowisku nauczycielskim brak jest kompetencji do pełnienia roli menedżera i animatora kultury. Uważali jednak, że jest ogromne zapotrzebowanie na kształcenie nauczycieli w tym zakresie. Problematykę tę rozwinęła B. Jedlewska („Nauczyciel jako animator i menedżer kultury – praca w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, możliwości kształcenia"), wiążąc z nią potrzebę umacniania nurtu edukacji kulturowej, poznawania dziedzictwa kulturowego i ogólnego rozwoju kulturowego nauczyciela. W kontekście projektowanej w reformie edukacji blokowej (kl. IV–VI), postulowali otwieranie takich specjalności w uczelniach kształcących nauczycieli.

Andrzej Jaczewski

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ (1923–1998)

W dniu 22 listopada 1998 roku odszedł Mikołaj Kozakiewicz. Odszedł od nas tak, jak żył – nietypowo – chciałoby się powiedzieć: na swój sposób. Od miesięcy wiedział o swojej nieuleczalnej chorobie, akceptował ją, a o śmierci mówił ze spokojem.

Żył w sposób wyjątkowy. Był nauczycielem, dziennikarzem-publicystą, uczonym, autorem wielu książek, działaczem społecznym, inicjatorem wielu wzbudzających uznanie działań. Był też politykiem. To wiele jak na jedno życie, zwłaszcza że w każdej z tych dziedzin Mikołaj Kozakiewicz odnosił wybitne sukcesy. Trudno w krótkiej refleksji ująć tak bogate życie i tak wszechstronną działalność.

Mikołaja znałem kilkadziesiąt lat. Poznałem go jako młodego publicystę, który na przełomie lat 50. i 60. miał odwagę podjąć trudny i niepopularny wówczas problem wychowania seksualnego. Piszę „miał odwagę" – ponieważ ówczesna władza i oparta na ideologii komunistycznej nauka miały do zagadnień seksu stosunek równie niechętny, restrykcyjny i nieufny, jak większość ugrupowań katolickich. Temat ten nie rokował więc błyskotliwej kariery, a praca nad nim nie była usłana różami.

Mikołaj był humanistą, ale zarazem racjonalistą. Łączył w sobie głęboką wrażliwość społeczną z rzetelnością badawczego warsztatu. Najwyżej cenił obiektywizm uzyskanych wyników. Do swoich poglądów dochodził drogą badań. Potrafił doskonale łączyć własny dorobek badawczy z wyjątkową erudycją. Czytał naukową literaturę w wielu językach.

Jako uczony cieszył się powszechnym uznaniem i autorytetem nie tylko w kraju, ale również za granicą. Jako uznany ekspert był jednym z animatorów światowego ruchu na rzecz planowania rodziny.

W dziedzinie wychowania seksualnego promował racjonalny liberalizm. Uważał, że człowiek, mając prawo do zaspokajania własnych potrzeb i popędów, nie może krzywdzić innych. Takie stanowisko pomagało radzić sobie z poczuciem winy tym, którzy nie mieścili się w ciasnych gorsetach doktrynalnych ograniczeń. Podczas jubileuszu Jego 70-lecia powiedziałem, że jest On

jednym z tych, którzy wielu ludziom dali poczucie szczęścia. Dziś powtarzam to z pełnym przekonaniem. Niewielu było takich, którzy uczyniliby tyle dobra innym, zwłaszcza w sferze seksualnego życia człowieka – dziedzinie wyjątkowo dotkniętej normatywami o dyskusyjnych przesłankach, stereotypami, poglądami tyle nieracjonalnymi, co urazogennymi.

Mikołaj był wyjątkowym uczonym. Nie unikał krytyki. Chętnie służył radą tym, którzy się do niego o to zwracali. Nie znał uczucia zawiści. Szczerze cieszyły Go osiągnięcia badawcze innych.

Najtrudniej było mi zapewne zaakceptować Mikołaja jako polityka. Czas, w jakim przyszło Mu działać na scenie politycznej, pozostawiał pewne poczucie dwuznaczności. Dziś spoglądam na Niego inaczej. Mikołaj, jako realistycznie patrzący na ówczesną rzeczywistość polityk, był przede wszystkim człowiekiem kompromisu, dialogu i porozumienia. Taka postawa dowiodła Go do Okrągłego Stołu. Ma On swój znaczący udział w naszej pokojowej transformacji. Myślę, że historia wysoko oceni i Okrągły Stół, i Sejm Kontraktowy, któremu jako Marszałek przewodniczył.

Można powiedzieć, że Mikołaj przez całe swoje życie służył dialogowi. Namawiał do tolerancji wobec gejów czy „ćpunów", ale także do tolerancji w sprawach światopoglądowych. To właśnie On w czasach, gdy katolicy mieli znacznie ograniczone możliwości głoszenia swoich poglądów, zaprosił ich do wspólnego zredagowania pracy zbiorowej „Pro i Contra".

Taki był. Miał odwagę konsekwentnie głosić własne poglądy, ale nigdy nie walczył z poglądami innych. Nie zagłuszał głosów swoich oponentów. Rzadko spotykana to dziś postawa.

Odszedł od nas Mędrzec, Humanista, Przyjaciel. Będzie Go nam brakowało. Znać Go, współpracować z Nim, cieszyć się z Jego przyjaźni – to były powody do dumy. Nigdy już kogoś takiego nie spotkamy.

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492