

Monika Adamska-Staroń

Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?

Podstawy Edukacji 2, 89-103

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Monika Adamska-Staroń

Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?

Edukacyjna przestrzeń

Edukacja to jedno z podstawowych pojęć pedagogicznych – najbardziej ogólne i niejednorodne.

Etymologicznie termin „edukacja” wywodzi się z łacińskiego *ex duco* – ‘wyprowadzam’, *ducere* – ‘wodzić’, ‘prowadzić’. Można zatem edukację rozumieć jako „wyprowadzanie” edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości, poznawczej, psychicznej, duchowej hibernacji, jako prowadzenie edukowanego w kognitywnej, psychicznej i duchowej podróży, zachęcanie go do odkrywania, doświadczania i rozumienia różnorodności świata, samego siebie, „Innego”.

Konsekwencją umieszczenia pojęcia „edukacja” we wskazanej przestrzeni semantycznej jest określone rozumienie terminu „edukowanie”. Edukować w tej perspektywie to świadomie prowadzić edukowanego, otworzyć przed nim edukacyjną przestrzeń, rozwinąć horyzont, na którym pojawią się idee, wiedza, wartości, zjawiska, zdarzenia, działania, to świadomie budować nastrój, rozbudzać wrażliwość na wspomniane jakości. Nastrojenie buduje egzystencjalne otwarcie edukowanego na świat, „jest aprioryczną wrażliwością Dasein, której miarą jest świat” (M. Heidegger, cyt. za: K. Michalski, 1978, s. 80).

Szczególnie miejsce w tym wydarzeniu zajmuje dialog. Dialog pomiędzy osobą „prowadzącą”/edukującą a „prowadzoną”/edukowaną, dialog wymagający prawdziwego zaangażowania się jego uczestników, atmosfery bezpieczeństwa i współwolności, zaufania, przyzwolenia na błędy, zdetroinizowania „pouczenia” na rzecz „animacji”, mówienia na rzecz słuchania, opiniowania/osądzania na rzecz rozumienia.

Edukacja przybiera różne postacie. Wspomniana powyżej jest jedną z wielu i odwołuje się do określonych idei.

Świat pedagogicznych idei

Edukacja potrzebuje idei dobrych i pięknych, to one właśnie są jej siłą napędową i witalną, jej wrażliwością i nastrojeniem.

Idea jest doskonała w swej spójności. Wykracza poza dotykaną materię poznawczą i nie daje się przekształcić, uzupełniać, skorygować. Jej nośność i waga nie tylko wywołują rozumienie i pragmatyczną perswazję, że oto jest dowód na to, iż coś jest, jakie jest, ale również angażują emocje odbiorcy. Stąd często mówimy, że idea jest dobra czy piękna. Idea zazdrośnie strzeże swej tożsamości. Poprzez wypełnianie znaczeniami określonych przestrzeni staje się bytem energodajnym. Nie tylko pozwala rozumieć jakiś aspekt rzeczywistości, ale również daje moc do jego zmiany (A. Nalskowski, 2009, s. 8).

Przyjąć określoną ideę (idee), to tak jakby wziąć do ręki kompas, który ułatwia poruszanie się po nieznanym przestrzeni, złożonej, wielopoziomowej. Ułatwia, nie nakazuje. Wchodząc w różne przestrzenie, człowiek dostrzega bogactwo świata, bogactwo jego znaczeń, jego różnorodność, odkrywa wiele różnych dróg prowadzących do wartościowych społecznie realiów (zob. K. Kotłowski, 1968). Nie ma też jednej idei pedagogicznej, która prowadziłaby wszystkich uczestników edukacji określoną, jedynie słuszną drogą. Jest ich wiele. Można „prowadzić” edukowanego, kierując się ideami przewodnimi, np. Nowego Wychowania, pedagogiki kultury, personalistycznej, egzystencjalnej, filozoficzno-normatywnej, międzykulturowej czy postmodernistycznej. Koncepcje te różnią się swoimi założeniami, biorą początek w określonych ideach, orientując uczestników edukacji, m.in. na określone wartości. Filozofia wartości chroni wychowawcę przed chaotycznym pedagogicznym działaniem, przed poruszaniem się w edukacyjnej rzeczywistości po omacku (zob. K. Kotłowski, 1968), „przed dezorientacją pedagogiczną i doktrynalnym fetyszyzmem” (B. Śliwerski, 1998, s. 51).

Ku czemu powrót?

Idee pedagogiczne nie szeregują się w czasie po linii postępu, idee starsze nie są wypierane lub wchłaniane przez idee nowsze, lecz zachowują swą niezastępowalną wartość. Z takich lub innych powodów w jednych okresach historycznych pewne idee zamierają, by w innych – odmiennych sformułowaniach i kontekstach – ożywać z nową siłą (M. S. Szymański, cyt. za: B. Śliwerski, 2005, s. 192).

Zgłębianie „świata pedagogicznych idei” jest jak zanurzanie się w świat artystycznych ekspresji, jak odkrywanie na nowo ulubionego obrazu, który

pomimo tego, że przyglądamy mu się kolejny raz, ciągle absorbuje naszą uwagę, intryguje, odsłania wciąż nowe elementy tworzące jego historię, jest podróżą w świat wyobraźni drugiego człowieka. Akt ten stanowi szczególne zdarzenie, wędrówkę przez rozmaite narracje i dyskursy, będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych (B. Śliwerski, 2007), jest niecodzienną rozmową, poszukiwaniem własnej narracji pedagogicznej.

Idee, które – w moim przekonaniu – warto przywoływać, przypominać, na nowo odsłaniać, promować, wypełniają pedagogiczne koncepcje: J. Korczaka, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, K. Kotłowskiego, B. Suchodolskiego czy J. Tarnowskiego. Powyższy wybór nie jest wynikiem konstatacji, lecz wyrazem stanowiska, które może okazać się użyteczne dla projektowania współczesnej edukacji, pedagogii. Mądrość pedagogiczna koncepcji J. Korczaka – prekursora walki o prawa dziecka – bazuje na idei pajdocentrycznej, idei sumienia i autoodpowiedzialności, szacunku i wolności, partnerskich relacji pomiędzy wychowawcą a dzieckiem, rozumnej miłości do dzieci, konsekwencji w działaniu, opiece i odpowiedzialności społeczeństwa dorosłych za warunki życia dziecka. Wychowanie prowadzone w duchu powyższych idei wspiera wychowanków w ich osobistym rozwoju, w zdobywaniu samoświadomości, świadomości otaczającej rzeczywistości, w dążeniu do bycia samodzielnym i niezależnym od społecznej troski czy opieki, zachęca do kwestionowania oczywistości zastanego świata, rozbudza

[...] wśród wychowanków postawy oporu na wszelkie zdominowania ich przez dorosłych bez stosownej akceptacji ze strony dzieci, wyrażające się w zachęcaniu ich do przeciwstawienia się ślepeму posłuszeństwu, ustalonym odgórnie wzorom osobowym czy autorytetom (B. Śliwerski, 2005, s. 342).

Dzieci – zdaniem J. Korczaka – powinny wzrastać w miłości, godności, szacunku do bliźniego, sprawiedliwości. Wychowanie powinno respektować potrzeby i dążenia dziecka do bycia aktywnym i samodzielnym, a zarazem realistycznie uwzględniać jego słabości, zwłaszcza niemożność przejścia pełnej odpowiedzialności za świat i trudności w pracy nad sobą (B. Śliwerski, 2005, s. 338). Dziecko tak samo jak człowiek dorosły ma swoje prawa i obowiązki. Jest konkretnym indywiduum i dlatego nie powinno się generalizować, absolutyzować dzieci. Dzieci są dobre, mądre, niewinne, miłe, ale są też bezwzględne i okrutne. Każde dziecko jest inne i ma prawo być sobą, takim, jakie jest.

Janusz Korczak zrywa z oczywistościami pedagogicznymi, znanymi dla wychowania konserwatywnego. Jego dzieła, m.in.: *Jak kochać dziecko*, *Prawo dziecka do szacunku*, *Momenty wychowawcze*, *Pedagogika żartobliwa*, uczą, jak obserwować świat pedagogicznych wydarzeń oraz interakcji, pokazują, że warto próbować zrozumieć tę rzeczywistość,

[...] są wolne od przesadnego moralizmu, traktują o tym, jak pedagodzy powinni postępować wobec wychowanków, by nie naruszyć wzajemnego prawa do wolności i do godnego życia. Ich ponadczasowe, uniwersalne odczytywanie przez kolejne pokolenia sprawia, że jego myśl nieustannie przekracza wszelkie granice: kontynentów, państw, kultur, narodów, wyznań, ideologii czy ustrojów społeczno-politycznych. Śmiałość sformułowanych uwag, wskazań, czy ostróg, zdystansowane odkrywanie własnych słabości i prawdziwych sukcesów przez Starego Doktora ze swej istoty wiedzie ku nieskończoności i zróżnicowaniu recepcji jego dzieł. Obdarzając innych własnymi doświadczeniami, wzbudza w nich uczuciową wrażliwość, skryty instynkt czy talent pedagogiczny. Zakreśla zarazem krąg możliwych pytań, wątpliwości czy aporii, jakie rodzą się w toku pedagogicznych interakcji między dorosłymi a dziećmi.

Radykalizm w myśleniu Korczaka, konsekwencja w działaniu oraz miłość w odczuwaniu i obejmowaniu wzajemnych relacji z dziećmi stworzyły niepowtarzalną koncepcję Nowego Wychowania, której istotą jest poszukiwanie gwarancji dla ludzkiej, a nade wszystko dziecięcej wolności i dla sensu ludzkiego życia. W jego dziełach zawarta jest optymistyczna wiara w dobroć natury człowieka, a jego zdolność do swobodnego kreowania świata wartości (B. Śliwerski, 2005, s. 336).

O ponadczasowości idei wypełniających pedagogiczny świat J. Korczaka świadczy nie tylko żywe zainteresowanie nimi ludzi nauki, pedagogów, wychowawców, ale także współczesnej młodzieży, z którą współpracuje. Studenci bardzo chętnie sięgają do dzieł Starego Doktora. W ramach realizowanych przeze mnie zajęć bazujących m.in. na metaforycznym ujmowaniu edukacyjnych sensów zawartych w różnych koncepcjach pedagogicznych (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007) studenci uzewnętrzniili swoje myślenie o Januszu Korczaku i jego koncepcji w tej oto ekspresji:

PEDAGOGIKA JANUSZA KORCZAKA

Autorki: *Karolina Deska, Irmina Tąpała, Żaneta Zębik, Ewelina Bukowska*

Życiorys Janusza Korczaka

Janusz Korczak to nasz kochany nauczyciel,

Który w Warszawie rozpoczął swe życie.

Urodził się 22 lipca 1878 roku

W Warszawie, Niemczech i Francji studiował krok po kroku.

Był lekarzem, moralistą, prozaikiem, pedagogiem, działaczem społecznym

Pracował również jako biegły w sądzie dla nieletnich.

Utworzył w Warszawie dla żydowskich dzieci

DOM SIEROT, który ciągle tam się mieści.

Założył pierwsze dla nas czasopismo na świecie

I redagował je z dziećmi „Mały Przegląd” – choć pewnie o tym wiecie.

Napisał dużo książek dla dziecka małego jak i starszego

Kto na przykład nie zna „Króla Maciusia I-go”?

Również dla dorosłych pisał o nas:

„Dziecko ulicy” czy „Dziecko salonu”.

Naukowo także się popisał
„Jak kochać dziecko” i „Prawidła życia” napisał.
Jak mądre w swych dziełach zawarł o nas treści
To naprawdę w głowie się nie mieści.
Ogólnoludzkie, dla pedagogów i szczegółowe
Że też on się nie bał, iż za te porady zetną mu głowę.
Śmiało udziela przestroóg i porad, wymienia spostrzeżenia i uwagi,
By w nas pobudzić instynkt pedagogiczny wysokiej rangi.
Te jego uwagi, wysiłki i starania
Ładnie nazwano KONCEPCJĄ NOWEGO WYCHOWANIA.
Korczak miał talent – pedagogiczny naturalnie
A, że bardzo kochał dzieci – wspomnę tylko formalnie.
Chcąc oszczędzić swoim podopiecznym strachu
Zginął wraz z nimi w Treblince w gazowym gmachu.
Korczak wykreował nurt jemu najlepiej znany,
Pajdocentryzm,
Jest to wychowanie na dziecku skoncentrowane,
A, więc przez Korczaka reprezentowane

I

Pamiętaj o czymś wychowawco miły
Po to by Cię dzieci lubiły
Każde dziecko swoje prawa ma
Dobrze, gdy dorośli o nie dba
Każdy ma swoje smutki i słabości
Szacunku potrzebują dzieci i dorośli
Nie wciskaj nosa w czyjeś pamiętniki
Każdy ma swoje sekrety i sekreciki
Wszyscy pragną przyjaźni i miłości
Atmosfery ciepła i troskliwości
Nie dziw się, kiedy dziecko się buntuje
W ten sposób myśli swoje przekazuje
Nie wydawaj zbyt pochopnych sądów
Każdy ma prawo do swoich poglądów
Nie niszczy zabawek – źródła radości
Ono ma prawo do własności
Pozwól rozwinąć mu skrzydła do lotu
Pokaż, że praca wymaga potu
Nie tłum jego dziecięcej ciekawości
By mógł rozwijać swe twórcze zdolności
Sprawiedliwość należy się każdemu
I dużemu i małemu.

II

Nie chcemy złego wychowawcy
Który wciela się w rolę oprawcy
Myśli, że wszystko z nami może
Naukę opiera na karach i rygorze
Kochać nas nie potrafi
Ciągłe nas ignoruje

I posłuszeństwo wymusić próbuje
Mówi nam, kogo mamy cenić
Żąda miłości i na siłę próbuje zmienić
Przedmiotowo nas traktuje
Twórczy rozwój hamuje
Prawo krytyki nam zabiera
W kłopotach i problemach nie wspiera
Zaniedbanego dziecka się brzydzi
I z jego pochodzenia szydzi
Nie wierzy, że na wiele nas stać
Ciągłe stara się nami kierować
Pozuje na wzór doskonały
A wadami przepelnięty jest cały
Udaje, że kocha i szanuje
Bezinteresownie się opiekuje
Ale my mu i tak nie ufamy
Na takie sztuczki nabrać się nie damy

Kochamy dobrego nauczyciela
Który w sytuację naszą się wciela
Mądrze nas kocha, wspiera, akceptuje
Rozwinać nas twórczo próbuje
Szanuje prawo do wolności
Wie, że potrzebujemy solidarności
Dba o nasze życie godne
Byśmy chodziły szczęśliwe i pogodne
Znajdzie czas dla każdego
Bo wie, że potrzebujemy tego
Potrafi wzbudzić autorytet moralny
Nie jest zbyt wymagający i radykalny
Nie chce nad nami królować
Próbuje współpracować
Nie karze za nasze słabości
Stara się nauczyć nas samodzielności
Uznaje prawa, potrzeby, potrzeby dążenia
Słucha, gdy mamy coś do powiedzenia
Zdaje sobie sprawę z własnych słabości
W życiu kieruje się prawem miłości.

Idee dialogu, autentyczności, zaangażowania, miłości bliźniego bliskie są także ks. Januszowi Tarnowskiemu, nie bez powodu zresztą nazywanemu „Korcakiem w sutannie”. Dialog z drugim człowiekiem, z Bogiem, z Chrystusem, autentyczność, zaangażowanie, miłość mają służyć w procesie wychowania/edukacji rozbudzaniu duchowości dziecka. Wychowanie ma dotrzeć do „rdzenia” egzystencji edukowanego, gdyż

Człowiek jest istotą paradoksalną, o „podwójnym obliczu” psychicznym, czyli „światowym” i głębokim, wewnętrznym, które stanowi „rdzeń” jego osoby. Wychowanie ma dotrzeć do owego „rdzenia”, bo inaczej będzie powierzchowne i nietrwałe (J. Tarnowski, cyt. za: B. Śliwerski, 1998, s. 61).

W dialogu podmioty tożsame w swym człowieczeństwie (J. Tarnowski, 1993a) dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się oraz współpracy. Przyjęcie postawy dialogu łączy się z przyjęciem postawy otwartości na rozumienie, zbliżenie się oraz współpracę z drugim człowiekiem.

Taki dialog to twórcze rozbudzenie pod względem umysłowym, emocjonalnym i działaniowym obu stron. To wejście na drogę wspólnego poszukiwania Prawdy, Dobra i Miłości (J. Tarnowski, 1990, s. 104).

Autentyczność wyraża się w dążeniu do poznania, w procesie wychowania/edukacji, „autentycznej egzystencji dziecka lub młodego człowieka oraz dotarcia do niej” (J. Tarnowski, 1993a, s. 260), dotarcia do jej „rdzenia”, doprowadzając wychowanka do autonomicznych decyzji. Nie chodzi tutaj zatem o indywidualizację rozumianą tylko jako dostosowywanie oddziaływań pedagogicznych do potrzeb czy zainteresowań wychowanka, ale o coś znacznie poważniejszego.

Egzystencja każdego wychowanka jest konkretna, jedyna, niepowtarzalna i dlatego nie da się jej zamknąć w żadnych schematach (J. Tarnowski, 1993a, s. 260).

Zaangażowanie to całkowite oddanie się jakiejś sprawie lub osobie, wypływa z wolnego wyboru. W procesie edukacji/wychowania oznacza okazanie

[...] pomocy wychowankowi w odkrywaniu właściwego mu zadania w jego konkretnej, aktualnej sytuacji i urzeczywistnienia go z całkowitym, dogłębnym oddaniem. Warunkiem koniecznym skutecznego oddziaływania pedagogicznego pod tym względem jest analogiczna postawa ze strony wychowawcy (J. Tarnowski, 1993a, s. 260).

Zaangażowanie to wolny wybór, zaangażowany podmiot zatem nie rezygnuje z siebie, nie zatracza siebie, lecz przekracza krąg własnego Ja, „oddaje się do dyspozycji drugiego”, przyjmuje na siebie „ruch, radość, zadanie drugiego człowieka”, tym samym rozwija swoją osobowość, „wyższą uczuciowość” czy „bezinteresowną życzliwość” (zob. E. Mounier, 1964, s. 36–38).

Idee prawdy, współwolności z otoczeniem, miłości przewodzą różnym formom dialogu: prawda – rzeczowemu, współwolność – personalnemu, miłość – egzystencjalnemu. Do poszukiwania prawdy najczęściej dochodzi w sytuacjach poznawania rzeczywistości. Otwieranie się podmiotów dialogu na siebie, na przeżycia, emocje, ujawnianie własnej duchowości jest

dążeniem do współwolności z otoczeniem. Natomiast dialog bazujący na miłości polega na oddaniu „swego »ja« do dyspozycji partnera przez miłość” (J. Tarnowski, 2005, s. 258).

Książd J. Tarnowski bezpiecznie prowadzi odbiorców (wychowawców) swoich dzieł po edukacyjnych przestworzach. Nie poucza, nie narzuca swoich treści, nie zniewala, lecz zaprasza ich do dialogu z samym sobą, z własnymi doświadczeniami, przeżyciami, refleksjami odnośnie do „istoty, przesłanek, granic oraz następstw procesu wychowawczego” (B. Śliwerski, 1998, s. 72). Uważa, że proces wychowania zaczyna się od samego wychowawcy, który powinien rozbudzać swoją duchowość, „stale powinien przekraczać samego siebie” (J. Tarnowski, 2005, s. 143). To na jego autorytecie (m.in.) powinno się opierać wychowanie. Nie może jednak być to wychowanie autorytarne. Relacja wychowawca – wychowanek powinna wytrwale zmierzać

[...] ku przyjaźni, nie oczekując jednak wdzięczności ani przywiązania. Dać wychowankowi odczuć miłość, ale bez zasłaniania tego, który kocha go daleko bardziej: Chrystusa (J. Tarnowski, 1992).

Siła osobowości wychowawcy powinna być duchową „pożywką” dla wychowanków/edukowanych. Tylko taki wychowawca, potrafiący zdobyć sobie autorytet moralny, wzbudzić przywiązanie i szacunek dzieci (jak chciał J. Korczak), może pracować z dziećmi. Znaczenie autorytetu na przestrzeni ostatnich lat bardzo osłabło, w zasadzie można powiedzieć, że doszło do zlikwidowania jego znaczenia (zob. A. Nalaskowski, 2009, s. 11). Pojęcie autorytetu „stało się nasamprzód niemodne w pedagogice, a ostatecznie niepożądane i w konsekwencji zostało umieszczone wśród zjawisk pejoratywnych” (A. Nalaskowski, 2009, s. 11). A przecież młodzi ludzie, ale nie tylko młodzi, poszukują swojego mistrza, osoby, która okaże się źródłem inspiracji, dzięki której zatrzymają się na chwilę, zastanowią nad samym sobą, spojrzą na siebie z perspektywy drugiego człowieka, „Innego”, co da im siłę do działania. Uszczerbku nie dozna przecież ani „autorytet kompetencji w danej dziedzinie”, ani autorytet „osobowości, odznaczającej się ogólnie cenionymi zaletami” (J. Tarnowski, 1993a, s. 72). Autorytet nie zagraża wolności człowieka wówczas, gdy wybór wypływa z wolnej woli.

Nie zagraża autonomii, bo od nas zależy, co i jak z tego wzoru (autorytetu) zaczerpnijemy dla naszych autonomicznych potrzeb. Nie zagraża naszej indywidualności, bo to, co jest w nas jedyne, niepowtarzalne, nie przyjmuje z zewnątrz niczego, co jest obce (M. Łopatkowa, 1998, s. 184).

Człowiek to osobliwy „wszechświat”, do którego, bez jego przyzwolenia, ani drugi człowiek, „ani natura, ani państwo nie mają dostępu” (J. Maritain, 1993).

Idee dialogu, autentyczności, zaangażowania, rozumiejącego uczestnictwa w świecie stały się przewodnie dla pedagogów kultury, dla pedagogiki

ludzkiej duchowości. Kulturę (duch obiektywny) i wszystkie tworzące ją dziedziny: materialna (produkcji, konsumpcji, wymiany), obyczaj, sztuka, nauka, religia, instytucje społeczne (i inne) uznaje się za swoisty kod, w którym skrywa się prawda o ludzkim istnieniu. Poszukiwanie prawdy wiąże się z wejściem w dialog nie tylko z drugim człowiekiem, „Innym”, lecz także z dobrami kultury, zobiektywizowanymi postaciami ducha ludzkiego. W obszar ducha obiektywnego (odwołując się m.in. do poglądów B. Nawroczyńskiego czy S. Hessena) wpisuje się wymiar nieświadomego. Nieświadome zostaje uznane „za żywy fundament ducha” (zob. B. Nawroczyński, 1947; T. Szkudlarek, 2008, s. 133). Argumentami przemawiającymi za uznaniem nieświadomego są „kwestia wieloznaczności wytworów kultury, intuicji i emocji w życiu jednostkowym” (T. Szkudlarek, 2008, s. 133), jak również to, że „pewne aspekty kultury znane są jedynie pojedynczym jednostkom, dla innych pozostają, więc poza zakresem doświadczenia psychicznego” (T. Szkudlarek, 2008, s. 133). Duch obiektywny zachowuje swoje istnienie, jest aktualizowany czy wreszcie może działać za pośrednictwem ducha subiektywnego, ludzkiej świadomości, „która nigdy nie jest pełna” (T. Szkudlarek, 2008, s. 133). Ludzka świadomość przybiera określoną formę właśnie w kontakcie z duchem obiektywnym, ponadindywidualnymi sensami wypełniającymi zobiektywizowane ekspresje. W tej perspektywie duch obiektywny łączy przestrzenie „jednostkowe i powszechne, subiektywne i obiektywne, rozumiejący udział w kulturze, kształcenie (nabywanie struktury duchowej) i twórczość (obiektywizację, nadawanie realnego istnienia wartościom ducha)” (T. Szkudlarek, 2008, s. 134).

Życia duchowego – zdaniem W. Diltheya – nie można wyjaśnić naukowo (rzeczywistości nie można zamknąć w pojęciu, nie da się jej opisać w „kategoriach skrajnie racjonalistycznej filozofii czy redukcjonistycznie rozumianej empirii”), można tylko próbować je rozumieć. Stąd rozumienie staje się dla pedagogów kultury jedną z podstawowych funkcji życia, metodologicznym fundamentem nauk humanistycznych jako nauk o ludzkiej duchowości. W tej perspektywie rozumienie opiera się na wnikliwym przeżywaniu i doświadczaniu zobiektywizowanych postaci ducha ludzkiego (w tym znaczeniu rozumienie nabiera charakteru pośredniego, kołowego), wiąże się z internalizacją znaczeń m.in. o charakterze aksjologicznym, ma wymiar egzystencjalny. Edukacja zorientowana hermeneutycznie prowadzi do spotkania człowieka ze zobiektywizowanymi postaciami ducha ludzkiego. Dobra te stanowią „materiał” dla procesu rozumienia, poszerzają granice ludzkiej świadomości i samoświadomości, wprowadzają w przestrzeń wartości, otwierają umysły, dusze i serca na różnorodność „inność”, na drugiego człowieka, zapraszają do intra-, interpersonalnego dialogu, pomagają w odkrywaniu tajemnicy istnienia człowieka (zob. B. Milerski, 2005).

Edukacja opierająca się na przeżywaniu, doświadczaniu i interpretowaniu kultury ma wymiar dialogiczny, apeluje

[...] o podjęcie wysiłku kształcenia i o przejęcie przez jego uczestników (uczniów i nauczycieli) odpowiedzialności za sposoby samorozumienia. W tym sensie staje się teorią nie tylko kształcenia, ale i samokształcenia (B. Milerski, 2005, s. 227).

Idea rozumienia stała się kluczowa nie tylko dla pedagogiki kultury, lecz także

[...] dla konceptualizacji różnych oddziaływań edukacyjnych, np. wychowania etycznego, wychowania estetycznego (istotny wkład Ireny Wojnar) i artystycznego, a niekiedy także międzykulturowego (B. Milerski, 2005, s. 223).

Jaka edukacja?

Edukacja oddziałuje na świadomość, psychikę, umysł, zachowanie się człowieka, jego duchowość, ma wpływ na kształt społecznego świata. Zmiany w edukacji sprzyjają przeobrażaniu się społeczeństwa. Edukacja może więc przyjąć na siebie „rolę czynnika społecznej zmiany i emancypacji” (T. Szkudlarek, 2005, s. 366),

[...] rolę sokratycznie zorientowanego animatora pomagającego edukowanemu w wydobywaniu na jaw jego samowiedzy, inspirującego do niekonwencjonalnego odkrywania i poznawania świata, samodzielnego myślenia, interpretowania, kwestionowania „zastanych” pewników, oczywistości, twórczego działania, aktywności skierowanej na rozwój samego siebie, ale i społeczeństwa (M. Adamska-Staroń, 2009, s. 170),

ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Z drugiej strony może też – co nierzadko czyni – służyć konserwacji istniejącego porządku społecznego, blokować i utrudniać zmiany, ignorować różnice kulturowe (edukowani i edukujący wnoszą do szkół własne kultury – ignorując te różnice edukacja przyczynia się do ich utrwalenia w społeczeństwie). Edukacja może być realizowana w duchu pedagogii „egzystencjalnej autentyczności, dialogu i spotkania personalnego”, ale może też przybrać postać „pedagogii adaptacyjnej, autorytarnej, pedagogii »masek« i odczłowieczania” (B. Śliwerski, 1998, s. 72). Wybór pedagogii zależy od wychowawców/edukujących (współtwórców edukacji), od tego, jakimi są ludźmi, od idei, które ich prowadzą, od wykorzystywanych przez nich treści, nie jest bowiem obojętne, na jakich „znaczących” (w sensie treściowym – zob. T. Szkudlarek, 2008) realizuje się edukacja.

Edukacja mająca na uwadze idee: sumienia (jako refleksyjnego dialogu z samym sobą) i odpowiedzialności/autoodpowiedzialności (za wszelkie podejmowane decyzje), szacunku i wolności/współwolności (będącej „wręcz

oddechem wychowania” – B. Śliwerski, 1998, s. 71), autorytetu (w ujęciu J. Korczaka, J. Tarnowskiego), rozumnej miłości do dzieci i konsekwencji w działaniu, „ciągłego samostwarzania się człowieka”, samokształtowania (rozumianego jako samodzielna aktywność podmiotu, skierowana na integralny rozwój samego siebie, osobowego Ja, jako uświadamianie sobie siebie, własnych przeżyć, realne oddziaływanie na siebie, wyładowanie realnych sił płynących z osobowego Ja, ale i wyjście poza siebie, oddanie do dyspozycji drugiego, doświadczanie siebie i świata), dialogu, egzystencjalnej autentyczności i personalnego spotkania, łączenia własnego Ja z Ty oraz grupowym My, rozumienia tajemnicy istnienia ludzkiego, twórczej aktywności, może się stać edukacją z wyobraźnią (zob. R. Łukaszewicz, 2000), przyjmując rolę czynnika społecznej zmiany, „sokratycznie zorientowanego animatora”, przestrzenią otwartą na różnorodność kultur – wzorów kulturowych, zobiektywizowanych postaci ducha ludzkiego, edukowaniem (do) twórczości, twórczym edukowaniem. Taka edukacja może się stać prowadzeniem rozumiejącym, refleksyjnym, pytającym, rozbudzającym do wartości i do ich poszukiwania, dynamicznym wydarzeniem edukacyjnym wyprowadzającym edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości ku autentycznemu zaangażowaniu się w poznawanie i rozumienie siebie, świata i „Innego”, przebiegającym w atmosferze cierpliwości i życzliwości, zaufania i bezpieczeństwa, by poznawanie i rozumienie siebie, „Innego”, świata, było autentyczne, by dawało człowiekowi radość, by nie zatracił on zdolności do dziwienia się (A. Nałaskowski, 2006; K. J. Szmidt, 2007), by umiał spojrzeć na siebie z perspektywy drugiego człowieka, a własną kulturę mógł zobaczyć oczami „Innego” (zob. M. Adamska-Staroń, 2009), by mógł on pogłębiać swe życie osobowe, poszukiwać swego powołania i realizować je, dążyć do autonomii w myśleniu, działaniu, wyrażaniu sądów, interpretowaniu świata, osobistej odpowiedzialności, by mógł mieć „poczucie sprawstwa i kontroli nad ideami napływającymi do jego umysłu” (K. J. Szmidt, 2007, s. 23), by mógł poszukiwać i dochodzić do prawdy i wiedzy własnymi drogami, „mówić po swojemu” (R. Łukaszewicz, 2000, 2002, 2006; L. Witkowski, 2001, 2007; M. Jaworska, 2007; B. Suchodolski, 1975, 2000; I. Wojnar, 1985, 2000; K. Wilber, 2000; Z. Melosik, 1998; T. Szkudlarek, 1975, 2005; B. Śliwerski, 1998, 2005; M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 18; zob. też I. Wojnar, 2000; B. Suchodolski, 1980), uczyć się krytycznej postawy wobec świata społecznego (która polegałaby m.in. na kwestionowaniu „zastanych” oczywistości), a zarazem pokory w krytykowaniu („myślenie produktywne potrzebuje odpowiedniej treści i przestrzeni wolnej od natychmiastowej krytyki” – K. J. Szmidt, 2007, s. 22), by mógł dążyć do integracji własnej osoby. Osoba i osobowość stanowią warunek eksploracji ludzkiego fenomenu, ruch człowieka ku „byciu czymś więcej” – warunek poprawy ludzkiej kondycji i warunków życia społecznego.

Idea określa głównie postawę woli, „jej wierność dla idei [...] uznanej za prawdziwą, gotowość konsekwentnej realizacji tejże” (K. Wojtyła, 2000, s. 89). Kto czuje wielkość idei, ten ma w sobie pokorę.

Czuje zaś wielkość idei, jej nadrzędność, taki człowiek, który rzetelnie stara się ją realizować. Właśnie wówczas przekonywa się, że idea obiektywnie go przewyższa, że wszystkie poczynania zmierzające do jej ucieleśnienia przynoszą tylko częściowe rezultaty – a o wiele więcej pozostaje do zrobienia. Jednostka o nastawieniu utylitarystycznym, bezideowym, będzie wówczas mówić o niezyciowości idei czy też jakiejś zasady, która z niej wypływa. Gest taki ma służyć do zamaskowania własnej słabości, bezradności czy lenistwa. [...] Człowiek pokorny natomiast umie się zarówno w teorii, jak i w praktyce pogodzić z tym, że idea go przewyższa. Jest jej nawet niejako wdzięczny za to, utrzymuje go to bowiem w czujności, w dążeniu w poszukiwaniu (K. Wojtyła, 2000, s. 90–91).

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2008). W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Adamska-Staroń, M. (2009). Edukacja – Inspiracja – Tworzenie. W: K. J. Szmidt, W. Ligęza (red.). *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie, badanie, wsparcie*, Kraków.
- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Biłos, E. (2000). *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum: przewodnik dla studentów i nauczycieli*. Częstochowa.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1973). *Filozofia, kultura, wychowanie*. Wrocław.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa.
- Kotłowski, K. (1968). *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław.
- Kotłowski, K. (1998). *Pedagogika filozoficzno-normatywna*. W: B. Śliwerski. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2005). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Łopatkowa, M. (1998). *Pedagogika serca*. W: B. Śliwerski. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Łukaszewicz, R. (2000). Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie od końca wizji do wizji końca. *Forum Oświatowe*, 1(22).
- Łukaszewicz, R. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R. (2006). Edukacja jako metafora kreowania witraży. W: B. Przyborska (red.). *Natura – Edukacja – Kultura*. Toruń.
- Maritain, J. (1993). *Człowiek i państwo*. A. Grobler (tłum.). Kraków.

- Melosik, Z., Śliwerski, B., Szkudlarek, T. (2000). Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. *Forum Oświatowe*, 2(23).
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa.
- Milerski, B. (2005). Pedagogika kultury. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. T. I. Warszawa.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (2006). *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków.
- Nawroczyński, B. (1947). *Życie duchowe: zarys filozofii kultury*. Kraków – Warszawa.
- Suchodolski, B. (1975). *Labirynty współczesności*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (red.) (1980). *Model wykształconego Polaka*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (red.) (2000). *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju, „Polska 2000”.
- Szkudlarek, T. (2005). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotu. *Forum Oświatowe* (Numer specjalny).
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2005). Pedagogika Janusza Korczaka. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2007). *Jaki paradygmat?* Lublin.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1992). Przygotować Bogu miejsce w nas. Rozmowa dr Józefa Plachy z prof. dr hab. Januszem Tarnowskim. W: J. Placha (red.). *Dialogi Pedagogiczne*. T. II: *Wychowanie jako pomoc*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993a). *Jak wychowywać*. T. I. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993b). O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki. *Edukacja*, 2.
- Tarnowski, J. (1995). Nauczyciel, człowiek dialogu. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 7.
- Tarnowski, J. (2003). *Jak wychowywać*. T. II: *W ogniu pytań*. Warszawa.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* (z aneksem o Sergiuszu Hesse). Kraków.
- Witkowski, L., Jaworska, M. (2007). *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*. Bydgoszcz – Kraków – Szczecin.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa.
- Wojtyła, K. (2000). *Elementarz etyczny*. Wrocław.

Streszczenie

„Edukacja” to jedno z podstawowych pojęć pedagogicznych – najbardziej ogólne i niejednorodne, przybierające wiele postaci. Każdej z jej form przyświeca określona idea (idee), która jest jej siłą napędową wyznaczającą drogę dla praktycznych rozwiązań edukacyjnych.

Przyjąć określoną ideę, to tak jakby wziąć do ręki kompas, który ułatwia poruszanie się po nieznanym, złożonym i wielopoziomym przestrzeni. Ułatwia, nie nakazuje. Wchodząc w świat różnorodności pedagogicznej, człowiek dostrzega bogactwo jego znaczeń, jego różnorodność, odkrywa wiele różnych dróg prowadzących do wartościowych społecznie realiów. Uświadamia sobie, że nie ma jednej idei pedagogicznej, która prowadziłaby wszystkich uczestników edukacji określoną, jedynie słuszną drogą. Można „prowadzić” edukowanego, kierując się ideami przewodnimi, np. Nowego Wychowania, pedagogiki kultury, personalistycznej, egzystencjalnej, międzykulturowej czy postmodernistycznej. Wybór pedagogii zależy od wychowawców/edukujących (współtwórców edukacji), od tego, jakimi są ludźmi, od idei, które ich prowadzą, od wykorzystywanych przez nich treści, nie jest bowiem obojętne, na jakich „znaczących” realizuje się edukacja.

Idee, które – w moim przekonaniu – warto przywoływać, przypominać, na nowo odsłaniać, promować wypełniają pedagogiczne koncepcje: J. Korczaka, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, K. Kotłowskiego, B. Suchodolskiego czy współcześnie nazywanego „Korczakiem w sutannie” J. Tarnowskiego. Zaproponowana „lista” koncepcji nie jest zamknięta, skończona. Powyższy wybór nie jest też wynikiem konstatacji, lecz wyrazem stanowiska, jakie może się okazać użyteczne do projektowania współczesnej edukacji.

Summary

Education is one of the basic pedagogical notions – it is also the most general and non-uniform of them and it can have many different forms. Each of them is connected with a specific idea (ideas), which is its driving and vital force, determining the practical educational solutions.

Adopting an idea is like taking a compass into one's hand – it facilitates safely moving around in an unknown, complex and multilevel space. It facilitates but it does not prescribe what should be done. While entering into the world of pedagogical diversity, a person recognizes the richness of its meanings and its variety; one discovers multiple ways that lead to valuable social reality. A person realizes that there is not one educational idea that could lead all of the participants of the cognitive process on the only certain and right way. The person that is being educated can be „lead” according to the ideas of, for example, New Education, cultural, personal, existential, intercultural or postmodern pedagogy.

The choice of the pedagogy depends on the educators (the co-creators of educational process), on their personality, on what kind of people they are, on the ideas that they are lead by, and on the information using by them, because it does matter on what „the significant” the process of education is performed.

The ideas, that in my belief, are worth of being evoked and reminded of, promoted and discovered again are those enclosed in the educational ideas of J. Korczak, S. Hessen, B. Nawroczyński, K. Kotłowski, B. Suchodolski or J. Tarnowski, who is today commonly known as „Korczak in a cassock”. The suggested list of ideas is not complete or finished. The above mentioned choice is also not the result of an ascertainment, rather it is an expression of a statement, which can be useful for designing the contemporary education.