

**ZESZYTY NAUKOWE
FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW**
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Zeszyt 20

**O POSZUKIWANIU, POZNAWANIU
I TWORZENIU SAMEGO SIEBIE**

Perspektywa teoretyczna i empiryczna



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

**O POSZUKIWANIU, POZNAWANIU
I TWORZENIU SAMEGO SIEBIE**

**ZESZYTY NAUKOWE
FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW**

Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk

Zeszyt 20

**O POSZUKIWANIU, POZNAWANIU
I TWORZENIU SAMEGO SIEBIE**
Perspektywa teoretyczna i empiryczna

POD REDAKCJĄ

Marty Krasuskiej-Betiuk
Małgorzaty Jabłonowskiej
Sylwii Galanciak



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszwa 2016

Recenzent
Prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa

Redakcja
Joanna Marek-Banach

Projekt okładki
Anna Gogolewska

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2016

ISBN 978-83-64953-39-2

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

SPIS TREŚCI

Od redakcji	9
Słowo od dr Małgorzaty Cackowskiej, redaktora pierwszego <i>Zeszytu forum młodych pedagogów</i>	17

CZĘŚĆ I

PODMIOTOWY WYMIAR TWORZENIA SAMEGO SIEBIE

<i>Zofia Okraj</i> O tworzeniu samego siebie w perspektywie teorii psychotransgresjonizmu	21
<i>Zofia Remiszewska</i> Między danym a zadaniem – różne konteksty widzenia siebie	31
<i>Anna Wojtas</i> Moja góralska swoistość jako drogowskaz wyborów życiowych	39
<i>Barbara Biskup</i> Aby własny kamień móc ociosać. System filozoficzny masonerii na drodze do poznania siebie i dążenia do doskonałości	47
<i>Zuzanna Zbróg</i> Poznawanie samego siebie podczas zbiorowego pisania biografii (z teorią reprezentacji społecznych w tle)	55
<i>Przemysław Paweł Grzybowski</i> Od szpitala wariatów po rewolucję miłości. Patch Adams odbudowuje świat – własny i innych	64
<i>Marta Trusewicz-Pasikowska</i> Potrzeba samowychowania religijnego w dobie ponowoczesności	77

CZĘŚĆ II

TALENT I SZTUKA – ŹRÓDŁA INSPIRACJI DO PRACY NAD SOBĄ

<i>Iwona Murawska</i> Spajając na nowo to, co rozbite – dezintegracja pozytywna w sferze uzdolnień artystycznych a trudny proces samokształcenia	89
--	----

<i>Alicja Tupieka-Buszmak</i>	
Uliczni muzycy w poszukiwaniu własnej drogi życia. Analiza podwójnego studium przypadku	101
<i>Katarzyna Maliszewska</i>	
A ja – piszę wiersze – kwiatem... – Autokreacyjne źródła pracy teatralnej	118
<i>Jerzy Norbert Grzegorek</i>	
Somaestetyczne konteksty tańca współczesnego, czyli o trudnej sztuce tworzenia siebie przez taniec	126
<i>Ewelina Wesółek</i>	
Prosta samotworzenia, czyli kilka zdarzeń od kropki do lasu. Metafora ażurowej przestrzeni a proces tworzenia siebie	139
<i>Magdalena Ostolska</i>	
O sztuce odkrywania siebie w działaniach teatralnych	147
<p>CZĘŚĆ III MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA PODEJMOWANIA PRACY NAD SOBĄ W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ</p>	
<i>Jolanta Sajdera</i>	
Wątki autokreacji w doświadczeniach właścicielek niepublicznych placówek oświatowych	159
<i>Alicja Korzeniecka-Bondar</i>	
Rwący nurt codzienności szkolnej – o (nie)możności nauczycieli zadawania pytań o siebie samego	167
<i>Małgorzata Zalewska-Bujak</i>	
Wątki nieobecne pracy nad sobą w nauczycielskich opowieściach o „byciu nauczycielem”	179
<i>Justyna Miko-Giedyk</i>	
Wdrażanie uczniów do „pracy nad sobą” w świetle analizy szkolnych programów wychowawczych	187
<i>Małgorzata Anna Kućko</i>	
Rozwój samowiedzy studentów jako wyzwanie dla edukacji wyższej	197
<i>Katarzyna Korbecka</i>	
Poszukiwanie źródeł motywacji pedagogów szkolnych do podejmowania doskonalenia zawodowego w obszarze pracy z uczniami zdolnymi	204
<i>Zuzanna Sury</i>	
Ewaluacja w szkole jako droga nauczycieli do pracy nad sobą?	215
<i>Izabela Mikołajewska</i>	
Refleksje na marginesie O trudnej sztuce tworzenia samego siebie Marii Dudzikowej po trzydziestu latach	229

VARIA

Marta Krasuska-Betiuk

Sprawozdanie z XXIX LSMP O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna	239
Scenariusz Kabaretu Beche-co. Edycja VII	253
<i>Limerykofraszkojada</i> . Edycja XI	261
Informacje o autorach	271
Zdjęcia	275

Każdy człowiek może swój sens życia wyprowadzić tylko ze swojej własnej indywidualności tzn. z tych cech i właściwości, które są tylko jego, które decydują o jego tożsamości i są jego podstawą odniesienia do spraw świata rzeczy, ludzi, przyrody i wartości

Szczepański, 1986, s. 237

OD REDAKCJI

Oddajemy do rąk Czytelników jubileuszowy *XX Zeszyt Naukowy Forum Młodych Pedagogów*. Zebrane w tym tomie teksty są pokłosiem XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, która odbywała się w dniach 14–19 września 2015 roku w Pułtusku. Opiekę naukową nad LSMP z ramienia Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk sprawowała, po raz dwudziesty drugi, prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa (UAM). Zaszczytą rolę Gospodarza Szkoły pełnił Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wraz z Dziekanem dr hab. prof. APS Maciejem Tanasiem oraz Prezydencją, czyli zespołem organizacyjnym w składzie: dr Sylwia Galanciak, dr Małgorzata Jabłonowska, dr Agnieszka Olechowska, dr Agnieszka Pawlak i mgr Katarzyna Korbecka. Sekretarzem Naukowym XXIX LSMP była dr Marta Krasuska-Betiuk.

Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów są wydawane od 1998 roku. Zawierają teksty młodych pedagogów prezentowane w czasie Szkoły, poddane recenzji Pani Profesor Marii Dudzikowej. Zadanie redagowania Zeszytów jest powierzane Sekretarzowi Szkoły (tylko raz ta zasada została złamana), który najczęściej wykonuje tę pracę z członkami zespołu organizacyjnego. W ten sposób, dzięki Zeszytom, osoby zaangażowane w prace redakcyjne mają szansę rozwijania warsztatu pisarskiego, doskonałego w czasie Szkoły, a autorzy tekstów – młodzi wkraczający na drogę rozwoju naukowego – zyskują szansę opublikowania swojego wytworu. Dla niektórych są to pierwsze próby publikacji, dlatego wcześniej, w czasie trwania Szkoły, młodzi autorzy mają możliwość otrzymania wielu cennych wskazówek, w jaki sposób przygotować tekst, aby spełniał on wymogi artykułu naukowego i mógł otrzymać pozytywną recenzję. Uczestnicy Szkoły są wdrażani od pierwszego pobytu do sztuki pisarstwa naukowego. Uczą się, że tekst musi mieć tezę, podejmować jakiś ważny problem, mieć jasną strukturę i poprawny styl.

Dotychczas ukazało się 19 numerów Zeszytów Naukowych. Ich tematyka jest związana z problematyką Szkoły, która w danym roku się odbywała. Tradycja publikowania Zeszytów została zapoczątkowana w 1997 roku. Pisze o tym w tym tomie ich ówczesna współredaktor dr Małgorzata Cackowska pedagog, kulturoznawczyni, ceniona badaczka literatury dziecięcej, promotorka polskiej książki obywatelskiej w świecie. Pierwszy tom nosił tytuł *Interdyscyplinarne inspiracje edukacji*

(red. Małgorzata Cackowska, Renata Wawrzyniak, Stanisław Kowal) i został opublikowany w 1998 roku w Toruniu.

Kolejne tomy zostaną wymienione w kolejności chronologicznej:

Zeszyt 3: *Młdzież jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i empiryczne*, red. Józef Górniewicz, Olsztyn 1999;

Zeszyt 4: *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i empiryczne*, red. Magdalena Błędowska, Joanna Michalak, Łódź 2000;

Zeszyt 5: *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. Tomasz Bajkowski, Krzysztof Sawicki, Białystok 2001;

Zeszyt 6: *Język humanistyki. Sztuka pisarstwa naukowego*, red. Justyna Dobrowolowicz, Kielce 2002;

Zeszyt 7: *Wyzwania edukacyjne współczesnej kultury*, red. Lidia Marek, Mariola Gańko-Karwowska, Szczecin 2003;

Zeszyt 8: *Stan i perspektywy badań pedagogicznych w Polsce. Konceptje – Projekty – Wdrożenia*, red. Agnieszka Domagała-Kręcioch, Zofia Szarota, Kraków 2004;

Zeszyt 9: *W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły. Konteksty teoretyczne, metodologiczne i empiryczne*, red. Mirosława Nyczaj-Drag, Agnieszka Olczak, Kraków 2005;

Zeszyt 10: *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne*, red. Anna Weissbrot-Koziarska, Joanna Janik, Opole 2006;

Zeszyt 11: *Rodzina i inne grupy społeczne jako środowiska wychowawcze*, red. Julita Błasiak, Ewa Gąsiorowska, Justyna Kowal (b.m.w.);

Zeszyt 12: *Wokół zagadnień wychowania: aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, red. Renata Wawrzyniak-Beszterda, Poznań 2008;

Zeszyt 13: *Edukacja a praca człowieka w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. Renata Borzyszkowska, Ewa Lemańska, Przemysław Grzybowski, Bydgoszcz 2009;

Zeszyt 14: *Sztuka w służbie edukacji*, red. Sylwia Jaskuła, Warszawa 2010;

Zeszyt 15: *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*, red. Anna Gajdzica, Aleksandra Minczanowska, Małgorzata Stokłosa, Cieszyn–Kraków 2011;

Zeszyt 16: *Dążenie do mistrzostwa. Z doświadczeń warsztatu naukowego dużych, średnich i małych badaczy*, red. Bartosz Dąbrowski, Lublin 2012;

Zeszyt 17: *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych: eksploracje – analizy – interpretacje*, red. Alicja Korzeniecka-Bondar, Bożena Tołwińska, Urszula Wróblewska, Białystok 2013;

Zeszyt 18: *Między sferą prywatną a publiczną*, red. Magdalena Czubak-Koch, Piotr Mikiewicz, Wrocław 2014;

Zeszyt 19: *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, red. Dorota Bis, Katarzyna Braun, Marek Jeziorański, Lublin 2015.

Temat XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów brzmiał: *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna*. Problematyka Szkoły obejmowała priorytetowe kwestie podmiotowości człowieka, zawarte w idei pracy nad sobą. Aktywność ta jest związana z samowiedzą, samoświadomością i doświadczaniem własnej wolności w kontekstach ponowoczesności. Zagadnienia te były uszczegóławiane interdyscyplinarnie, w świetle rozmaitych teorii i dyskursów naukowych. Dyskusje młodych uczonych koncentrowały się wokół kwestii samopoznania, samowiedzy, pracy nad sobą, autoedukacji i samowychowania. Prezentację głównych tez wystąpień młodych pedagogów, zebranych w tym tomie w formie artykułów, poprzedzamy krótkim wprowadzeniem w problematykę. Jego celem jest próba określenia ramy konceptualnej nadesłanych referatów. Uzasadnienia teoretyczne problematyki samopoznania, autokreacji i pracy nad sobą odnajdujemy w koncepcjach filozoficznych, wybranych psychologicznych koncepcjach człowieka i w teorii wychowania.

W zebranych w tomie jubileuszowym tekstach poświęconych egzemplifikacji działań autokreacyjnych ich autorzy odwołują się do cech zjawiska pracy nad sobą opisanych szerzej w książce pt. *Praca młodzieży nad sobą: z teorii i praktyki* Marii Dudzikowej (1993), z której zaczerpnięto pytania:

- 1) Jaki rodzaj aktywności można nazwać pracą nad sobą i jakie realia psychospołeczne leżą u jej podstaw?
- 2) Do jakich możliwości zawartych w psychice człowieka, a także w świecie zewnętrznym należy się odwołać, aby móc wyłonić struktury tej aktywności?
- 3) Spełnienie jakich warunków jest niezbędne, by człowiek chciał i podejmował twórczą pracę nad sobą?
- 4) W jaki sposób można tworzyć samego siebie, a także przybliżać uczniom/studentom ideę i praktykę samodoskonalenia?

Pytania te wyznaczyły oś problemową dyskusji i debat naukowych, podejmowanych w trakcie XXIX LSMP.

Strukturę książki, złożonej z trzech części, uzasadnia z jednej strony logika aktywności, mającej charakter procesualny i określanej mianem *pracy nad sobą*, z drugiej zaś, jak już wzmiankowano, treść nadesłanych przez młodych uczonych, po wystąpieniach na LSMP w Pułtusku, pełnych tekstów referatów. Książka została zbudowana na zasadzie od ogółu do szczegółu. Pierwsza część merytoryczna podejmuje najogólniej kwestie autokreacji w świetle teorii psychologicznych, pedagogicznych, grupuje teksty opisujące metody poznawania samego siebie oraz przykłady działań podmiotowych. W części drugiej zgromadzono teksty traktujące o tym, jak sztuka może wyrażać i współtworzyć człowieka. Trzecia część zawiera egzemplifikację rozmaitych przykładów działań autokreacyjnych podejmowanych przez nauczycieli, studentów (bądź też niemożliwość ich podjęcia) w przestrzeni szkoły i uczelni.

Pierwszą część tomu otwiera tekst Zofii Okraj (UJK) *O tworzeniu samego siebie w perspektywie teorii psychotransgresjonizmu*. Celem opracowania autorki jest próba naszkicowania istoty i mechanizmu procesu autokreacji w ujęciu psychotransgresjonizmu. Zgodnie z założeniami tej teorii tworzenie samego siebie odbywa się przez transgresje, czyli specyficzne działania twórcze, innowacyjne, ekspansywne, związane ze świadomym przekraczaniem różnego rodzaju granic, wychodzeniem poza swoją niedoskonałość i budowaniem coraz to nowych jakości w obszarze swojej wiedzy, umiejętności, zachowań itp. Artykuł zawiera również charakterystykę osób określanych jako *Homo transgressivus/Beyonders*.

Zofia Remiszewska (UO) w referacie *Między danym a zadaniem – różne konteksty widzenia siebie* poszukuje odpowiedzi na pytania: Jak pokierować swoim życiem? Jak tworzyć samego siebie, aby poruszać się nie tylko w obszarze danym, ale przede wszystkim w obszarze zadaniem, by życie nie było powierzchowne, by człowiek mógł rozwijać swój potencjał? Jaka jest w tym rola edukacji?

Anna Wojtas (UŚ) w artykule pt. *Moja góralska swoistość jako drogowskaz wyborów życiowych* przybliży wartość tradycji góralskiej, wyjaśnia, na czym polega jej góralska tożsamość oraz w jaki sposób determinuje wybory życiowe. Kreśli na koniec drogowskaz, który ocala opisywaną swoistość góralską.

Barbara Biskup (UJK) w tekście *Aby własny kamień móc ociosać. System filozoficzny masonerii na drodze do poznania siebie i dążenia do doskonałości* porusza tematykę związaną z funkcjonowaniem wolnomularstwa w Polsce i na świecie. Autorka prezentuje w zarysie historię masonerii wraz z kluczowymi kategoriami opisu świata, niezbędnymi dla zrozumienia głównych założeń ruchu, po to by przejść do zagadnień związanych z jednostkowym dążeniem do doskonałości odbywającym się wewnątrz zakonów masonskich. Rozważając znaczenie symboli i przypowieści, opisy rytuału inicjacji zawarte w literaturze fachowej oraz kryteria przyjęcia zamieszczone w źródłach internetowych, zastanawia się nad fenomenem masonerii jako ruchu nakierowanego na samorozwój i edukację skierowaną do „ludzi wolnych i dobrych obyczajów”.

Zuzanna Zbróg (UJK) w pracy *Poznanie samego siebie podczas zbiorowego pisania biografii (z teorią reprezentacji społecznych w tle)* przybliży nową metodę uczenia się podczas zbiorowego pisania biografii (ZPB), bazującej na teoretycznych podstawach zbiorowej pracy ze wspomnieniami i zbiorowej pamięci. Nawiązuje także do społecznego konstrukttywizmu, w tym teorii społecznych reprezentacji. Dzięki ZPB mamy możliwość poszukiwania „prawdy” o sobie, odkrywania naszego uwikłania w relacjach, dyskursach, okolicznościach i uwarunkowaniach powodujących, że to nie my jesteśmy przyczyną naszych działań, że nie istniejemy jako Ja, ale jako model siebie uwikłany w skomplikowaną sieć ciągle zmieniających się kontekstów.

Celem refleksji Przemysława Pawła Grzybowskiego (UKW) zatytułowanej *Od szpitala wariatów po rewolucję miłości. Patch Adams odbudowuje świat – własny i innych* jest przedstawienie przykładu człowieka (przyjaciela autora), który wskutek procesu dezintegracji pozytywnej zapoczątkowanego między innymi w szpitalu psychiatrycznym, w wyjątkowy sposób świadomie realizuje program samokształ-

towania. Patch Adams to światowej sławy amerykański lekarz i filantrop, lider międzynarodowego ruchu doktorów klaunów. Grzybowski pozytywnie zweryfikował tezę, że istotnym czynnikiem samoedukacji mogą być traumatyczne doświadczenia, które na zasadzie dezintegracji pozytywnej pozwalają nie tylko odbudować pozornie zburzony świat, lecz także wzbogacić go o nowe wartości.

Marta Trusewicz-Pasikowska (APS) pisze o *Potrzebie samowychowania religijnego w dobie ponowoczesności*. W tekście stawia tezę, że na współczesnym wierzącym człowieku spoczywa odpowiedzialność samowychowania religijnego, aby mógł on poradzić sobie z nowymi formami religijności wyznaczonymi uwarunkowaniami ponowoczesności. Wyjaśnia rozumienie samowychowania oraz samowychowanie religijne w ujęciu Jana Pawła II i myśli katolickiej.

Teksty zgromadzone w części drugiej koncentrują się wokół zagadnienia roli sztuki traktowanej jako źródło nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie. Otwiera ją tekst Iwony Murawskiej (UMK) i Aleksandra Cywińskiego (USz) pt. *Spajając na nowo to, co rozbite – dezintegracja pozytywna w sferze uzdolnień artystycznych a trudny proces samokształcenia*. Jego celem było ukazanie, w nawiązaniu do idei dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, procesu rozwijania uzdolnień artystycznych na bazie osobistych doświadczeń. Na przykładzie indywidualnych ścieżek twórców został pokazany przebieg procesów integracyjno-dezintegracyjnych w sferze muzyki.

Podjęte przez Alicję Tupieka-Buszmak (UWM) w wypowiedzi *Uliczni muzycy w poszukiwaniu własnej drogi życia. Analiza podwójnego studium przypadku* zagadnienie odnosi się do specyficznego rodzaju uprawiania sztuki, a zarazem alternatywnego wobec konwencjonalnych form ekspresji muzycznej kontaktu artysty z otoczeniem. Takim doświadczeniem jest uliczne muzykowanie, które wśród wszystkich rodzajów uprawiania muzyki wydaje się czymś nie tyle odosobnionym, ile nieformalnym. Głównym celem autorskiego projektu badań jakościowych było poznanie powodów, dla których różne osoby praktykują uliczny typ prezentacji oraz odszyfrowanie znaczenia, jakie – dla etapów własnego rozwoju – przypisują tej właśnie formie ekspresji.

W kolejnym tekście pt. *A ja – piszę wiersze – kwiatem... – autokreacyjne źródła pracy teatralnej* Katarzyna Maliszewska (UŚ) próbuje odpowiedzieć na pytanie: W jaki sposób możliwa jest autokreacja inspirowana obcym doświadczeniem (takim, które znalazło wyraz w kobiecej twórczości poetyckiej)? Refleksje autorki są skoncentrowane wokół zagadnień narracyjnej tożsamości w kobiecej poezji, kobiecego doświadczenia codzienności jako inspiracji w autokreacji oraz szukania źródeł „nowej” metodologii w tworzeniu i badaniu tożsamości, a także pracy teatralnej w kontekście wszechstronnej edukacji.

Jerzy Norbert Grzegorek (USz) w artykule *Somaestetyczne konteksty tańca współczesnego, czyli o trudnej sztuce tworzenia siebie przez taniec* stawia tezę, że tworzenie siebie przez taniec jest skutecznym sposobem pracy nad samym sobą, wyzwalającym wewnętrzne siły dążeniem do samodzielnego doskonalenia siebie i własnych umiejętności. Autor pragnie rozbudzić w Czytelnikach potrzebę „bycia-w-ruchu” analogicznie do wskazywanej przez Marię Dudzikową potrzeby „bycia w ogniu”.

Ewelina Wesolek (UMK) w tekście zatytułowanym *Prosta samotworzenia, czyli kilka zdarzeń od kropki do lasu. Metafora ażurowej przestrzeni a proces tworzenia siebie*, który jest swoistym komentarzem do załączonej pracy plastycznej, prezentuje schemat procesu samotworzenia. Został on przedstawiony jako prosta, która rozpoczyna się w miejscu dużego punktu, czyli tytułowej kropki, a zmierza lasu, czyli Ja idealnego. Samodoskonalenie następuje podczas procesu twórczego, w trakcie którego *homo creator* przez działanie twórcze staje się *homo autocreter*.

Część drugą zamyka wypowiedź Magdaleny Ostolskiej (APS) *Pedagogiczny wymiar teatru. O sztuce odkrywania siebie w działaniach teatralnych*. Tekst jest refleksją na temat znaczenia teatru w życiu i rozwoju zawodowym badaczki. Teatr traktuje ona jako formę ukierunkowanego działania podejmowanego wspólnie z przyszłymi pedagogami. Opisuje techniki aktorskie, które są skuteczną metodą wspomagającą pracę nad własnym rozwojem i umożliwiają odnajdowanie i ekspresję siebie.

Trzecią część jubileuszowego tomu otwiera tekst Jolanty Sajdery (UP) *Wątki autokreacji w doświadczeniach właścicielek niepublicznych placówek oświatowych*. Badaczka opisuje aktywność przedsiębiorczych kobiet w warunkach wolnego rynku edukacyjnego. Celem podjętych przez nią badań biograficznych było poszerzenie wiedzy o znaczeniach, jakie nadają swoim działaniom założycielki niepublicznych placówek oświatowych, ich przedmiotem zaś uczyniła sposoby doświadczania punktów zwrotnych przez założycielki.

Alicja Korzeniecka-Bondar (UwB) w opracowaniu *Rwący nurt codzienności szkolnej – o (nie)możności nauczycieli zadawania pytań o siebie samego*, będącym fragmentem większego projektu badawczego, analizuje wybrane wyniki badań jakościowych, do których materiał empiryczny zgromadzono za pomocą wywiadu fenomenograficznego z 10 nauczycielami. Analiza jakościowa dowiodła, że badani nauczyciele funkcjonują w warunkach utrudniających zadawanie pytań o samego siebie, co jest spowodowane głównie szybkim tempem funkcjonowania w szkole oraz przeciążeniem biurokratycznymi obowiązkami. Na podstawie wyników badań zaproponowano, by nauczyciele poszukiwali możliwości tworzenia wspólnot podzielających wizję szkoły, jako miejsca działającego w myśl reguły: uważniej – bardziej problematycznie – z większą otwartością na siebie oraz ucznia i jego świat.

Małgorzata Zalewska-Bujak (UŚ) w tekście pt. *Wątki nieobecne pracy nad sobą w nauczycielskich opowieściach o „byciu nauczycielem”* przedstawia fragment wyników badań własnych dotyczących sytuacji dzisiejszego nauczyciela polskiej szkoły. Celem przeprowadzonych analiz autorka uczyniła opis oraz interpretację doświadczeń zawodowych nauczycielek szkół różnego szczebla, z którymi przeprowadziła wywiady o charakterze jakościowym. Kierując się chęcią rozpoznania realnych szans podejmowania przez badane nauczycielki pracy nad sobą, za główny pryzmat patrzenia na to zjawisko badaczka przyjęła możliwość podmiotowego bycia jako niezbywalnego warunku występowania działań o charakterze autokreacyjnym.

Celem artykułu Justyny Miko-Giedyk (UJK) *Wdrażanie uczniów do „pracy nad sobą” – w świetle analizy szkolnych programów wychowawczych* była próba odpowiedzi na pytanie: Czy nauczyciele są zobowiązani przez założenia szkolnych

programów wychowawczych do wdrażania uczniów do pracy nad sobą? Wyniki badań pokazały, że w programach wychowawczych brakuje zapisów dotyczących przybliżania uczniom konieczności podejmowania takiej aktywności.

Anna Kućko (USz) opisuje *Rozwój samowiedzy studentów jako wyzwanie dla edukacji wyższej*. Autorka przyjmuje założenie o niedostatecznej roli uczelni wyższej w wypełnieniu przez nią funkcji wychowawczej oraz funkcji wspomagania rozwoju studentów. Niedostrzeżenie przez środowisko akademickie potrzeby wspierania rozwoju osobowości studentów i pomocy wspomagania ich w pracy nad sobą ma niekorzystne następstwa społeczne. Działalność uczelni wyższych powinna sprzyjać nie tylko kształceniu zawodowemu i zdobywaniu przez studentów wiedzy o świecie, lecz także samopoznaniu. Leży ono bowiem u podstaw świadomego działania człowieka w świecie oraz jego relacji z innymi ludźmi, zorientowania na cel, jakim jest sens własnego życia, jak również jest warunkiem świadomego rozwoju podmiotowości.

Katarzyna Korbecka i Małgorzata Jabłonowska (APS) w opracowaniu zatytułowanym *Poszukiwanie źródeł motywacji pedagogów szkolnych do podejmowania doskonalenia zawodowego w obszarze pracy z uczniami zdolnymi* po krótkim wprowadzeniu teoretycznym dotyczącym specyfiki pracy pedagogów szkolnych oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli prezentują wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród pedagogów szkolnych województwa mazowieckiego. Badania te weryfikowały empirycznie samoświadomość i samowiedzę nauczycieli na temat przekonania o konieczności i wartości podejmowania przez nich działań na rzecz własnego rozwoju.

Humanistyczne podejście do kształcenia i samokształcenia nauczycieli stało się inspiracją do poszukiwania motywów doskonalenia zawodowego pedagogów szkolnych. Zuzanna Sury (UJ) stawia problem *Ewaluacja w szkole jako droga nauczycieli do pracy nad sobą?* Aby uzasadnić tezę o istnieniu pewnego specyficznego nastawienia grona pedagogicznego polskich szkół, blokującego możliwość realizacji idei ewaluacji, a przejawiającego się negatywnym stosunkiem emocjonalnym, utrudniającym proces samodoskonalenia nauczycieli, autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w 2015 roku. Ich analiza wykazała, że wśród nauczycieli można zauważyć intensywne natężenie nastawień negatywnych, które są inhibitorami ewaluacji jako drogi do pracy nad sobą. Przyczynami tego zjawiska mogą być: prowadzenie w szkołach ewaluacji zewnętrznej oraz kontroli i nadzoru przez te same instytucje oraz niezrozumienie istoty ewaluacji przez osoby pracujące w szkołach.

Część trzecią zamyka tekst Izabeli Mikołajewskiej (APS), snując *Refleksje na marginesie „O trudnej sztuce tworzenia samego siebie” Marii Dudzikowej po trzydziestu latach*. Wypowiedź jest ukierunkowana na znalezienie odpowiedzi na fundamentalne pytanie: Gdzie i jakie jest moje miejsce w życiu? Tekst poza uwarunkowaniami teoretycznymi dotyczącymi definiowania podstawowych pojęć: samowychowanie, samokształcenie, samorealizacja, samodoskonalenie i autokreacja, zawiera odniesienia do pedagogicznej *praxis*, do strategii edukacyjnych, mających na celu wspieranie młodych ludzi w procesie rozwoju i samodoskonalenia.

Poza tekstami, będącymi pokłosiem wystąpień i dyskusji młodych pedagogów podczas obrad Letniej Szkoły w Zeszycie zamieszczamy garść informacji na temat jej przebiegu i organizacji. Ostatnia część naszej publikacji – *Varia* – pokazuje kulisy szkolnych wydarzeń, rytuały i twórczość artystyczną uczestników. W tej części Czytelnik znajdzie Sprawozdanie z XXIX LSMP jej sekretarza Marty Krasuskiej-Betiuk, scenariusz siódmej edycji kabaretu *Beche-co?*, jedenastej edycji *Limeryko-fraszkojady*, a także kilka zdjęć oraz informacje o autorach nadesłanych tekstów.

Bibliografia

- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą: z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
Szczepański, J. (1986). *Zapytaj samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

**SŁOWO OD DR MAŁGORZATY CACKOWSKIEJ,
REDAKTORA PIERWSZEGO
ZESZYTU FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW**

Obecność na X LSMP i spotkanie znajomych, którzy sprawiali wrażenie świetnie zgranej grupy młodych badaczy i przyjaciół wywołały we mnie silne pragnienie wejścia do tej Palesty. Bez większego namysłu zgłosiłam chęć organizacji XI Szkoły. Rok przygotowań, spotkań z prof. Marią Dudzikową, kontakty z zaproszonymi profesorami, przyjmowanie zgłoszeń od uczestników było dla mnie bardzo znaczącym doświadczeniem, dzięki któremu dołączyłam do świata badaczy edukacji. Szkoła w Bachotku (15–20.09.1997 roku) była tylko spijaniem śmietanki, albowiem Letni Uniwersytet okazał się sukcesem, na który złożyła się ciężka praca moja i mojego zespołu. Jej temat przewodni *Interdyscyplinarne inspiracje edukacji* był okazją do rozszerzenia myślenia o badaniach edukacyjnych z uwzględnieniem postulatu interdyscyplinarności, zderzającej różne perspektywy myślenia pojęciowego, otwarcia na ocean tematów, argumentacji wyzwań badawczych dla wielu jej uczestników, dla mnie szczególnie.

Moją zdolność organizowania wszelkiego typu działań, imprez i spotkań podchwyciła Maria i zaproponowała wydanie planowanego już od kilku poprzednich edycji Szkoły *Zeszytu Naukowego Forum Młodych Pedagogów* jako najlepszego z możliwych śladu naszych (młodych) naukowych dociekań. I stało się! Zeszyty powstały! Numer 1–2 pod wspólną redakcją moją, Renaty Wawrzyniak i Stacha Kowala, zrecenzowany przez prof. Mirosława Szymańskiego ukazał się w 1998 roku. Zebraliśmy teksty kilkunastu młodych badaczy mojej i wcześniejszych Szkół, spośród których są liczący się dziś w Polsce i na świecie profesorowie, tacy jak np. Joanna Michalak czy Zenon Gajdzica. Ponadto celowo zaplanowaliśmy zamieścić wywiady z prof. Wincentym Okoniem i prof. Heliodorem Muszyńskim, a także inne wspomnieniowe artykuły, by dzięki temu w tym inicjującym numerze pokazać, czym tak naprawdę jest to genialne przedsięwzięcie znane pod szyldem Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Publikacja była możliwa dzięki niezwykle przychyłnej postawie prof. Aleksandra Nalaskowskiego, ówczesnego Dyrektora Instytutu Pedagogiki UMK.

Zrobiłam wszystko, mimo problemów finansowych i organizacyjnych, by przygotować pierwszy tom Zeszytów na III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny i przywieźć je do Poznania w bagażniku mojego samochodu.

Mam poczucie, że tym działaniem nasza Szkolna Wspólnota zyskała nowy wymiar. Odtąd można było się nie tylko raz w roku spotykać i słuchać, lecz także wzajemnie czytać w dowolnej chwili. Cieszę się, że Zeszyty mają swą kontynuację w coraz lepszych warunkach edytorskich, lecz przede wszystkim, że nadal pełnią swą określoną przed laty funkcję.

dr Małgorzata Cackowska
Uniwersytet Gdański

Część I

**PODMIOTOWY WYMIAR
TWORZENIA SAMEGO SIEBIE**

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

O TWORZENIU SAMEGO SIEBIE W PERSPEKTYWIE TEORII PSYCHOTRANSGRESJONIZMU

*Kto ani razu nie wykorzystał potencji swojego
generatywnego umysłu,
stracił szansę, jaką otrzymał od natury, społeczeństwa,
kultury.*

Przypomina ptaka, który nigdy nie śpiewał

Kozielecki, 2004, s. 71

Abstrakt

Celem opracowania jest próba naszkicowania istoty i mechanizmu procesu autokreacji w ujęciu psychotransgresjonizmu. Zgodnie z założeniami tej teorii tworzenie samego siebie odbywa się przez transgresje, czyli specyficzne działania twórcze, innowacyjne, ekspansywne, związane ze świadomym przekraczaniem różnego rodzaju granic, wychodzeniem poza swoją niedoskonałość i budowaniem coraz to nowych jakości w obszarze swojej wiedzy, umiejętności, zachowań itp. Artykuł zawiera również charakterystykę osób określanych jako *Homo transgressivus/Beyonders*, podejmujących z determinacją i świadomością ryzyka różne formy aktywności twórczej na rzecz wychodzenia „poza” stan obecny i dążenie do własnego rozwoju w różnych dziedzinach życia.

Słowa kluczowe: działania autokreacyjne, transgresje

Wstęp

Podjęte w tytule tego opracowania zagadnienie tworzenia samego siebie implikuje liczne pytania o istotę, uwarunkowania i rezultaty działań autokreacyjnych. Celem porządkującym treści prezentowanego artykułu jest analiza założeń psychotransgresjonizmu pod kątem specyfiki i mechanizmu sterowanego przez człowieka-autokreatora przechodzenia od niższych do wyższych poziomów rozwoju osobowości, od uświadomienia sobie własnej niedoskonałości do wieloaspektowego doskonalenia siebie w wybranych sferach funkcjonowania. W swoich poszukiwaniach będę odwoływać się do teorii tworzonej przez polskiego propagatora idei transgresji w psychologii – Józefa Kozieleckiego, a także do prac Chrisa Jenksa – badacza tekstów na temat transgresji z obszaru socjologii (Emil Durkheim) i filozofii (Georges Bataille, Michel Foucault) oraz do badań Emila P. Torrance’a nad osobowością ludzi twórczych, dokonujących działań transgresyjnych.

Psychotransgresjonizm – główne założenia

Psychotransgresjonizm to teoria psychologiczna zbudowana na bazie koncepcji Józefa Kozielskiego (2004, s. 45), który ujął proces tworzenia – zarówno w wymiarze mentalnym (idee), jak i materialnym (sztuka, technika itp.) – w kategoriach transgresji, oznaczających:

działania twórcze, innowacyjne i ekspansywne zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, które przekraczają dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć materialnych, symbolicznych, społecznych i kulturowych. Wykonując je człowiek wychodzi poza swoje ograniczone możliwości, poza swoją niedoskonałość. Odkrycia naukowe, opracowanie wynalazków technicznych, rozwój dzieł sztuki, łamanie tabu i stereotypów, projektowanie reform, walka o prawa człowieka, oryginalne metody kształcenia a także rozwijania własnej osobowości to tylko niektóre przykłady tego sprawstwa.

Nowatorstwo koncepcji Kozielskiego wiąże się przede wszystkim z zaakcentowaniem w opisie procesu twórczego kategorii „granica”, której – najpierw odczucie i określenie – a następnie świadome przekroczenie oznacza spełniony akt tworzenia, związany na przykład z: rozwiązaniem nierozwikłanego dotąd problemu, pokonaniem niemożliwej – jak się dotąd wydawało – trudności, zdobyciem wiedzy i umiejętności, które były postrzegane wcześniej jako nie do opanowania.

W koncepcji psychotransgresjonizmu wyróżnia się różne typy granic: materialne: (zasoby finansowe, infrastrukturalne), społeczno-kulturowe (obyczaje, zakazy i nakazy moralne, zjawisko tabu), symboliczne (np. pułap dotychczasowej wiedzy naukowej i potocznej), osobiste – wyznaczone przez własne (sprawdzone) możliwości każdego człowieka, dotychczas wykorzystany potencjał intelektualny, zweryfikowane zdolności itp. (Kozielski, 2004).

Niektóre z tych granic mają wymiar mentalny (istnieją jako wyimaginowane konstrukty w ludzkim umyśle) inne są faktyczne i tworzą rzeczywiste, często niezwykle trudne do pokonania przeszkody (finansowe, architektoniczne, mechaniczne itp.).

Ze względu na sferę działania wyróżnia się następujące rodzaje transgresji:

- działania praktyczne skierowane na świat fizyczny (transgresje „ku rzeczom”), których celem jest rozszerzenie stanu posiadania dóbr materialnych czy zajęcie nowego terytorium;
- działania skierowane na ludzi (transgresje ku innym), których celem jest między innymi powiększenie zakresu wolności indywidualnej, rozszerzenie dominacji, zdobycie władzy;
- działania symboliczne, indywidualne (transgresje ku symbolom), czyli akty twórcze, dzięki którym człowiek wzbogaca wiedzę o świecie, zdobywa nowe informacje, tworzy naukę, sztukę, technikę;
- działania autokreacyjne, zwane tworzeniem siebie według własnego projektu (transgresje ku sobie), w których człowiek intencjonalnie rozwija swój charakter i umysł, zwiększa siłę woli, wzbogaca osobiste doświadczenie (Pufal-Struzik, 2011).

Ze względu na rangę wyróżnia się:

- transgresje psychologiczne (P), czyli działania, dzięki którym człowiek przekracza granice własnej niewiedzy, niemocy, słabości. Pokonując różnego rodzaju trudności – rozwija samego siebie, wzbogaca własną osobowość. Tego typu działania twórcze mają znaczenie wyłącznie indywidualne – są ważne i wartościowe dla podejmującej je osoby, dając jej poczucie satysfakcji z pokonanych trudności, rozwiązanych problemów, a tym samym wzmacniając jej poczucie własnej wartości;
- transgresje historyczne (H) oznaczają takie rodzaje aktywności twórczej, w których człowiek przekracza granice nieprzekroczone do tej pory przez żadną inną osobę, przyczyniając się tym samym do rozwoju nauki (odkrycia, wynalazki, formułowanie nowych teorii) oraz istotnego wzbogacenia kultury. Działania te rewolucjonizują niekiedy dotychczasowy zasób wiedzy z danej dziedziny

Tabela 1. Główne różnice między zachowaniami „ochronnymi” a transgresyjnymi

Kryterium porównawcze	Zachowanie „ochronne”	Zachowanie transgresyjne
Reprezentacja mentalna własnej sytuacji życiowej	„Nie jest dobrze, ale trudno/ trzeba się z tym pogodzić, widać tak musi być...”. „Lepiej nic nie zmieniać...”. „Lepiej się nie wychylać...”.	„Nie jest dobrze, więc trzeba coś z tym zrobić, rozwiązać problem...”. „Trudności są po to, by je pokonywać”. „W życiu warto realizować marzenia, osiągać cele...”.
Przestrzeń działania	Dobrze znana, określona przez „ramy” (granice), w których obrębie porusza się człowiek.	Nieznana, związana z „wyjściem” poza znane granice działania.
Typ działań	Automatyczne, nawykowe, powtarzalne, wciąż „to samo”/ „tak samo”/według znanego przepisu/niezawodnego algorytmu.	Nowe, wymagające twórczego myślenia, rozwiązywania problemów, kreatywności, dzięki której rodzą się pomysły, jak działać.
Cel	Zachować <i>status quo</i> .	Rozwijać się, iść „do przodu”, pokonywać ograniczenia, poznawać „nowe i nieznanne”.
Potrzeba	Bezpieczeństwa (boję się iść „w nieznanne”, więc lepiej zostaną tu gdzie jestem).	Hubrystyczna (potwierdzenie własnej wartości) – chcę, zrobię to! (A przynajmniej spróbuję...)
Poziom ryzyka	Niski	Wysoki (nie wiem, co się stanie po przekroczeniu pewnej granicy).
Rozwój własnego potencjału	„Stoję w miejscu”. Tak jest pewniej i bezpieczniej. Najważniejsze to nie stracić tego, co mam.	„Idę do przodu, nawet jeśli po drodze zdarzają się niepowodzenia”. Najważniejsze to rozwijać się, pokonywać trudności, udowodniać sobie i innym, że w życiu jest tyle do zobaczenia/doświadczenia/osiągnięcia/zdobycia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kozielski (2004, 2007); Pufal-Struzik (2008).

naukowej, stają się podwalinami do zmiany paradygmatów, w których obrębie są wyjaśniane różnego rodzaju zjawiska, przyczyniają się do opanowania nieuleczalnych dotąd chorób, są najznamienitszym dowodem siły drzemiącej w ludzkich umysłach, a także nieocenionego znaczenia determinacji i wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia postawionych sobie celów (Kozielecki, 1997). Działania transgresyjne mają swoje dystynktywne właściwości odróżniające je od przeciwnych im działań ochronnych. Główne różnice między wymienionymi formami aktywności przedstawiono w tabeli 1.

Człowiek w obliczu odczuwanych „granic” wyznaczanych przez własną niewiedzę, brak umiejętności, lęki, kompleksy itp. może te niedoskonałości zaakceptować i dalej z nimi żyć – w stanie frustracji, poczuciu niespełnienia, czasem wykluczenia. Może jednak – co zaleca między innymi Torrance (2002) – zdecydować się na „wyjście poza” niezadowolającą sytuację obecną, pokonanie ograniczeń i podjęcie przemyślanych działań transgresyjnych na rzecz kreowania samego siebie.

Mechanizm tworzenia samego siebie przez transgresję

U podłoża działań transgresyjnych leży potrzeba hubrystyczna (hubris), czyli potrzeba potwierdzenia własnej wartości. Może ona przybierać formę rywalizacyjną (pokonywanie innych) lub nakierowaną na dążenie do osobistej perfekcji/doskonałości. Potrzeba wzmacniania poczucia własnej wartości odgrywa główną rolę w motywowaniu jednostki do działań przekraczających jej własne możliwości. Jak pisze Sławomir Ślaski (2011, s. 220)

W jej skład wchodzi różne emocje pozytywne, takie jak: nadzieja, radość, pycha, ale przede wszystkim mechanizmy autowaloryzacji, samoprezentacji i podnoszenia własnych kompetencji, które mają służyć ciągłemu potwierdzaniu i wzrostowi własnej wartości osoby.

Według Kozieleckiego (1997, s. 121):

człowiek potwierdza lub wzmacnia swoją wartość, dzięki stałemu polepszaniu jakości swoich dokonań, dzięki sięganiu po mistrzostwo. W procesie tym nie jest ważna skala społecznych porównań, nie są istotne komunikaty płynące ze środowiska o percepcji transgresji. To, co liczy się naprawdę dla człowieka, to wewnętrzne standardy doskonałości, które jednostka sama tworzy i których osiągnięcie wpływa na zaspokajanie jego potrzeb.

Proces ten można zatem ująć w następujący sposób:

Transgresja – standard doskonałości – hubris.

Jak pisze Kozielecki (1997, s. 122): „dążenie do doskonałości jest grą jednoosobową”. Człowiek pełni w swoich transgresyjnych działaniach funkcje: wykonawcy, eksperta i sędziego swoich czynów. Dzięki temu staje się w dużej mierze niezależny od otoczenia, od kaprysów opinii publicznej i od wymagań stawianych przez elitę intelektualną i elitę władzy. Standardy, które sam przyjął, są dla niego wyzwaniem

w odniesieniu do podejmowanych działań. Transgresja w koncepcji Kozieleckiego jest zatem traktowana jako główna „strategia rozwoju osoby” (Ślaski, 2012, s. 220).

Zgodnie z założeniami psychotransgresjonizmu proces „tworzenia samego siebie” przebiega przez kilka etapów.

Pierwszym z nich jest odczucie „dyskomfortu” powodowane rozbieżnością między stanem obecnym – tym: „jaki jestem, co wiem, co umiem, w jakim miejscu się znajduję”, a stanem pożądanym: „jaki chciałbym być, co chciałbym wiedzieć/umieć, w jakim miejscu chciałbym być” itp.

Wizualizacja stanu pożądanego wiąże się z nakreśleniem swoich pragnień i celów: np. „nie znam żadnego języka obcego – chcę opanować biegle język angielski; jestem nieśmiały i nie potrafię nawiązać rozmowy z nowo poznaną osobą – chcę znaleźć sposób, by to zmienić; nigdy nie leciałem samolotem, boję się tego, ale chcę się przemóc i tego lata polecę w pierwszą podróż” itp.

Kolejnym krokiem na drodze do tworzenia samego siebie przez projektowanie zmian i realizację założonych celów jest uświadomienie sobie, dlaczego jeszcze nie jestem taki, jakim chciałbym być; jakie czynniki hamują mój rozwój i gdzie one tkwią:

- we mnie: w moim sposobie myślenia o różnych kwestiach, w braku wiary w to, że może mi się udać, w obawie przed porażką itp.;
- w innych ludziach, którzy mówią: „nie uda Ci się, zostaw to, to nie dla Ciebie”;
- w kulturowych: zakazach („nie wolno”), nakazach („powinieneś”) tabuizowanych przestrzeniach myślenia i działania („nie wypada”) itp.

Owe czynniki hamujące działania, stojące na przeszkodzie do realizacji planów, to właśnie „granice” zarysowujące linię oddzielającą strefę stagnacji i niezadowolenia z siebie oraz ze swojego życia od strefy „nowej, pożądanej jakości” wynikającej z własnego rozwoju, do której przejście wiąże się jednak z podjęciem poważnego nieraz ryzyka. Nie ma bowiem pewności, że przekroczenie danej granicy i próba pokonania własnej niedoskonałości zakończy się sukcesem. Człowiek decydujący się na działania transgresyjne ma w sobie jednak najczęściej wiele determinacji, która pomaga mu podjąć decyzję o tym, by: iść, starać się, spróbować zmierzyć się z własnymi słabościami i niedoskonałością.

Dążąc do osiągnięcia zarysowanego celu, człowiek aktywnie poszukuje sposobów na pokonanie trudności i przejście od stanu: „nie wiem, nie umiem, boję się” do: „wiem, potrafię, nie czuję obawy przed...”. Przekroczenie granicy wyznaczonej przez różne czynniki inhibitujące rozwój i postęp oznacza dla człowieka sukces i osiągnięcie przyjętych celów. Powoduje poczucie spełnienia, zadowolenia i wzrost poczucia własnej wartości, co oznacza również zaspokojenie potrzeby hubrystycznej, która według badaczy twórczości jest głównym motorem napędzającym mechanizm transgresyjnego tworzenia samego siebie.

Co ciekawe, zgodnie z tezami wypracowanymi przez Kozieleckiego osiągnięty przez człowieka sukces nie oznacza najczęściej zakończenia drogi własnego rozwoju i autokreacji. Okazuje się bowiem, że bardzo często „transgresja rodzi transgresję” (Kozielecki, 2004, s. 129). Oznacza to, że przekroczenie danej granicy i osiągnięty sukces wzbudza w człowieku emocje pozytywne, takie jak radość i duma (Kozie-

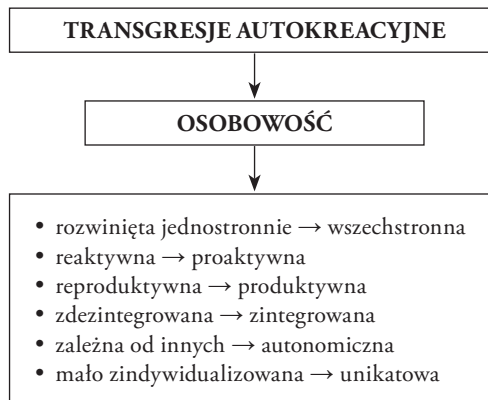
lecki, 2007). Człowiek transgresyjny, który nie zgadza się na „stanie w miejscu”, pozostając niejako „na fali sukcesu”, wytycza kolejny cel do osiągnięcia i granicę do przesunięcia/przekroczenia. W ten sposób „transgresje kształtują biografie jednostek, dzieje instytucji, historię narodu i kultury” (Kozielecki, 2004, s. 135). Tendencję do ciągłego doskonalenia siebie autor teorii psychotransgresjonizmu opisuje w następujący sposób:

Jeśli jednostka wczoraj zbudowała sprawne urządzenie techniczne, to jutro będzie chciała skonstruować urządzenie jeszcze efektywniejsze, o wyższych parametrach, bardziej kunstowne. Taka drabina perfekcji nie ma końca. W tym wypadku o sukcesie lub niepowodzeniu nie decydują w zasadzie opinie innych, ale własne aspiracje i wewnętrzne standardy mistrzostwa. Standardy te są często tak wysokie, tak prometejskie, że sprostanie im okazuje się nierealne (Kozielecki, 1997, s. 121).

Zdarza się, że u człowieka stojącego przed kolejnym dylematem „poprzestać na tym/zostać w miejscu” czy też „przekroczyć kolejną «granicę» i iść dalej” pojawia się mechanizm podwyższania wartości subiektywnego prawdopodobieństwa, który można uznawać za jeden z istotnych mechanizmów transgresji. Mechanizm ten określa się mianem heurystyki żagla. Obejmuje on

proces formowania początkowej oceny prawdopodobieństwa jako normy założonej, istniejącej implicite, opartej na intuicji. Ocena ta jest podtrzymywana i wzmacniana na podstawie wielu innych wskaźników. Ponadto towarzyszyć jej mogą pozytywne emocje, wola, inklinacje poznawcze i nadzieja (Nosal, Kozielecki, 2011, s. 24).

W uproszczeniu można zatem powiedzieć, że podejmowane wobec samego siebie transgresyjne działania twórcze mogą w pewien sposób uzależniać. Z jednej strony prowadzi to do ciągłego rozwoju samego siebie, z drugiej zaś może powodować napięcia, zbytnie koncentrowanie się na sobie i swoich działaniach, ba-



Rycina 1. Obszary i kierunki działań transgresyjnych na rzecz tworzenia samego siebie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kozielecki (1997, 2004, 2007).

gatelizowanie sygnałów mówiących o zagrożeniach związanych z przekraczaniem kolejnych granic.

Według Kozieleckiego podejmowanie działań autokreacyjnych na drodze transgresji pozwala człowiekowi na przechodzenie od stanu niedoskonałości do ciągłego (bo tak naprawdę nigdy niezakończonego) doskonalenia siebie.

Homo transgressivus: sylwetka człowieka, który nie ustaje w tworzeniu samego siebie

Analiza treści przedstawionych na rycinie 1 pozwala naszkicować portret osoby, która podjęła wyzwanie i postanowiła na drodze autokreacji przez transgresje kształtować swoje cechy i zachowania. W procesie tworzenia samego siebie porządkowanym przez:

- wyznaczenie celu działania;
- identyfikację przeszkód;
- poszukiwanie i wybór pomysłów na pokonanie trudności i osiągnięcie celu dokonuje się wielostronny proces dojrzewania osobowości takiego człowieka.

Okazuje się zatem, że nawet osoba podporządkowująca się innym z obawy przed autonomicznym działaniem, podejmująca aktywność ze względu na zewnętrzne wzmocnienia pozytywne i negatywne, powielająca zachowania innych, pełna sprzeczności i nieuporządkowanych myśli oraz działań może stawać się kimś innym – najpierw wymyślonym, a następnie tworzonym zgodnie z wytycznymi „autorskiego projektu zmian”. Warto w tym miejscu wskazać, że możliwe jest również wypaczenie „dobrego z natury” procesu tworzenia i powzięcie decyzji o rozwijaniu własnej osoby w kierunku zachowań negatywnych, nawet przestępczych. O ewentualności pejoratywnego przekierowania własnej aktywności twórczej w stronę zła wspomina sam Kozielecki (1997), a także między innymi Jenks (2003), pisząc, że analiza koncepcji transgresji prowadzi do umieszczenia jej na kontinuum, zarówno wertykalnym, jak i horyzontalnym w następujących dychotomicznych układach: sacrum–profanum; norma–patologia, rozsądek–szaleństwo, centrum–peryferie, czystość–skaza itp.

Wybór kierunku własnego rozwoju (w stronę dobra lub zła) wiąże się ściśle z indywidualnymi standardami doskonałości jednostki warunkowanymi własnymi doświadczeniami, wyznawanymi wartościami i dostrzeganymi perspektywami życia. Każdy człowiek, podejmując autokreacyjne działania transgresyjne, staje się za swoje czyny odpowiedzialny. On bowiem samodzielnie ustala cele działania, nadaje różnego rodzaju przeszkodom znaczenie granic i podejmuje działania na rzecz najpierw mentalnego a następnie rzeczywistego ich pokonania. Na swoje barki musi zatem – jako projektant i twórca samego siebie – przyjąć również konsekwencje podjętych działań.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wykaz cech typowych dla ludzi określanych mianem Transgresjonista, *Homo transgressivus* (Kozielecki, 2004) czy też *Beyonders* (wykraczający „poza”) (Torreance, 1993), którzy wciąż podejmują działania na rzecz tworzenia i doskonalenia siebie w różnych sferach funkcjonowania. Okazuje się, że osoby te można opisywać za pomocą takich cech, jak: odporne

na stres, o silnej potrzebie osiągnięć i wysokim poziomie aspiracji, preferujące ryzyko fizyczne i społeczne, ekstrawertyczne, lubiące wyzwania, zmiany i realizujące praktyczne cele (Ślaski, 2012, s. 227).

Charakterystykę osób transgresyjnych dopełniają następujące określenia:

- wielokierunkowa ekspansywność;
- wewnątrzsterowność;
- podmiotowość;
- dążenie do stałego rozwoju;
- ograniczona racjonalność;
- pozytywna inklinacja poznawcza i emocjonalna;
- wiedza o ograniczeniach poznania i dążenie do rozszerzanie jego granic;
- heurystyczne ukierunkowanie umysłu;
- ciekawość poznawcza;
- procesy antycypacji, temporalna organizacja zachowania;
- reagowanie na stany urojone, fantastyczne, wizje;
- wysokie wskaźniki zdolności dywergencyjnych, takich jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia (Nosal, Koziół, 2011; Torrance, 1993).

Nie ma genu warunkującego bycie Transgresjonistą. Nie ma również żadnych podstaw do tego, by sądzić, że bycie twórczym kreatorem samego siebie wymaga jakichś specjalnych uzdolnień czy umysłu geniusza. Z mitami na temat elitarności twórców już dawno rozprawili się humaniści (Abraham Maslow, Carl Rogers), a także przedstawiciele psychologii rewizjonistycznej (Daniel Perkins, Robert Weisberg). Każdy człowiek nosi w sobie potencjał do bycia kreatywnym, czyli zdolnym do wytwarzania wielu różnorodnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Każdy człowiek może również mieć pomysł, jak rozwijać i doskonalić samego siebie. Może także odnaleźć w sobie i wykorzystać do osiągnięcia wytyczonych celów niezmiernie pokłady wytrwałości przejawiającej się w uporze, powtarzaniu „jeszcze raz”, „aż się uda”, czasem również w zaczynaniu „wszystkiego od początku”.

Jak pisał Andrzej Góralski (1980, s. 27): „czymś trzeba sobie zasłużyć na miano człowieka. Jednakże twórczość nie jest jedynie powinnością. Każdy, kto coś w życiu stworzył, zaświadczy jak pięknym, godnym wysiłku i rzeczywiście człowieczym jest akt kreacji”. W przypadku tworzenia samego siebie twórcza aktywność podmiotu nabiera specyficznych wymiarów: człowiek sam dla siebie jest bowiem projektantem, „tworzywem do formowania”, wykonawcą dzieła i ewaluatorem własnych działań, oceniającym je w kategoriach: sukces lub porażka. W nawiązaniu do przytoczonych słów Góralskiego autokreacja jest jednocześnie afirmacją człowieczeństwa i ludzkiej zdolności do dokonywania niezwykłych działań i przemian – w tym przypadku – w odniesieniu do samego siebie.

Podsumowanie

Teoria psychotransgresjonizmu stała się źródłem inspiracji dla wielu badaczy procesu twórczego, między innymi: Andrzeja Góralskiego (1980), Wiesławy

Limont (2011), Krzysztofa J. Szmidta (2007), Witolda Dobrołowicza (1993), Sławomira Ślaskiego (2012), Ryszarda Studenskiego (2006), Ireny Pufal-Struzik (2008). Określana jako psychologia skoncentrowana na zmianie i rozwoju w interesujący sposób wyjaśnia mechanizm i czynniki tworzenia samego siebie. Pozwala uświadomić sobie tkwiący w człowieku potencjał do „wymyślenia” samego siebie i realizacji planów bycia w czymś lepszym, stawania się dojrzalszym, bardziej wartościowym.

Życie daje człowiekowi przestrzeń do zapełnienia dobrym lub złym działaniem, dążeniem do zachowania *status quo* lub do ciągłego zdobywania tego, co dla niego ważne: wiedzy, umiejętności, dóbr materialnych, doświadczeń, wrażeń itp. Wybór sposobu na życie należy do każdego człowieka i jest znamienitą egzemplifikacją ludzkiej wolności i podmiotowości. Ci, którzy stawiają w życiu na własny, pozytywny, związany z przekraczaniem granic swojej niedoskonałości rozwój, piszą swoimi działaniami opowieści o ludziach, mimo swojej skończoności i słabości z determinacją podejmujących niekończącą się pracę nad sobą. Tym samym dawali świadectwo wewnętrznej siły, która zadziwia, inspiruje i pokazuje, że zwykły człowiek jest zdolny do niezwykłych dokonań.

Chociaż często są one ważne tylko dla niego samego, warto je podejmować – dla własnej satysfakcji, szczęścia i poczucia, że życie ma swój urok, treść i sens.

Bibliografia

- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Góralski, A. (1980). *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: PWN.
- Jenks, Ch. (2003). *Transgression*. London: Routledge.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2004). *Spółczesność transgresyjna: szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2007). *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nosal, C., Kozielecki, J. (2011). Teoria transgresji po 30 latach: główne założenia, problemy i niektóre mechanizmy transgresji. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość* (s. 13–27). Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Pufal-Struzik, I. (2011). Wewnętrzne i zewnętrzne bariery przedsiębiorczości i twórczego rozwoju kobiet z perspektywy psychotransgresjonizmu. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość* (s. 295–310). Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Pufal-Struzik, I. (red.). (2008). *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Torrance, E.P. (1993). The Beyonders in a Thirty Year Longitudinal Study of Creative Achievement. *Roeper Review*, 15(3), 131–135.
- Torrance, E.P. (2002). *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. West Westport, CT: Ablex Publishing.
- Studenski, R. (2006). Skłonność do ryzyka a zachowania transgresyjne. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych: koncepcje, badania, praktyka* (s. 172–204). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ślaski, S. (2011). *Sylwetka psychologiczna osób przejawiających transgresje w sferze zawodowej*. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość* (s. 217–232). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Ślaski, S. (2012). *Motywacyjno-osobowościowe wyznaczniki zachowań transgresyjnych i ochronnych*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Zofia Remiszewska

Uniwersytet Opolski

MIĘDZY DANYM A ZADANYM – RÓŻNE KONTEKSTY WIDZENIA SIEBIE

Abstrakt

Artykuł stanowi refleksję nad różnymi kontekstami widzenia siebie w obszarze danym a zadany. Poszukuje się w nim odpowiedzi na pytania: Jak pokierować swoim życiem, jak tworzyć samego siebie, aby poruszać się nie tylko w obszarze danym, ale przede wszystkim w obszarze zadany – by życie nie było powierzchowne, by człowiek mógł rozwijać swój potencjał? Jaka jest w tym rola edukacji?

Optymalizacja ludzkiej egzystencji będzie możliwa wówczas, gdy naszą aktywność życiową „przekierujemy” bardziej ku życiu w obszarze zadany. Życie w obszarze zadany nadaje głęboki jego sens. Dane – znaczy odtwarzane, a zadane – to tworzone. Uważam, że lepiej być kreatorem zadanego niż buchalterem danego. To zadanie, a także wyzwanie dla edukacji, aby tak kształtować młodego człowieka, by mentalnie był zdolny do wkraczania w obszary zadanego. Życie w obszarze zadany wpływa na naszą twórczą pracę nad sobą, a budowanie samego siebie, swojej tożsamości odbywa się w toku całego życia, przy czym zakładam, że tożsamość nie jest dana, lecz konstruowana. Jedną z najcenniejszych rzeczy, jakie można w życiu osiągnąć, to poznawanie jego smaków. Poznawanie smaku radości, smutku, żalu, tęsknoty, ciekawości uczy doświadczać prawdziwości życia. Uważam, że życie realizowane jako zadane może posłużyć do optymalizacji naszej egzystencji – tym bardziej, gdy staje się ono twórczą pracą nad sobą.

Słowa kluczowe: egzystencja, edukacja, kreatywność, wyobraźnia, autonarracja

Wstęp

Świat ponowoczesny charakteryzuje zawężenie perspektywy autokreacyjnej prowadzonej do postawy konsumpcyjnej i hedonistycznej – gdzie jakość życia jest ważniejsza niż ono samo, powszechny jest pęd ku przyjemnościom. Człowieka ponowoczesnego charakteryzuje brak fundamentu, egzystencjalnych odniesień dla kształtowania siebie (brak postulowanego ideału człowieka, brak trwałych podstaw aksjologicznych – wartości) (Łukaszewski, 2000, s. 86). Wizerunek samego siebie jest trudny do samookreślenia, człowiek bowiem zmienia się niczym kameleon. W takiej sytuacji mogą pojawiać się problemy z tożsamością, która jest określana wciąż na nowo i dokonuje się to w sposób naśladowczy (Leppert, 2005), co jest charakterystyczne dla życia w obszarze danym.

Prezentowane opracowanie stanowi refleksję nad różnymi kontekstami widzenia siebie w obszarze danym i zadanym. Jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: Jak pokierować swoim życiem, jak stworzyć samego siebie, aby poruszać się nie tylko w obszarze danym, ale przede wszystkim w obszarze zadanym – by życie nie było powierzchowne, by człowiek mógł rozwijać swój potencjał? Jaka jest w tym rola edukacji?

Uważam, że życie realizowane jako zadane może posłużyć do optymalizacji naszej egzystencji – tym bardziej, gdy staje się ono twórczą pracą nad sobą.

Między danym a zadanym

Życie w obszarze danym i w obszarze zadanym jest dla człowieka naturalną sferą jego aktywności. W obszarze danym człowiek korzysta z gotowych matryc i wzorów postępowania. Wykorzystuje sprawdzone schematy zachowań, jest daleki od podejmowania ryzykownych decyzji. Wykonuje niezliczone czynności rutynowe według pewnych zasad, których należy się wyuczyć i które trzeba zastosować, kiedy będą niezbędne. Można tu mówić o potrzebie uczenia się zachowawczego – jest ono ważne, samo jednak nie wystarcza. Jest niezbędne w sytuacjach typu zamkniętego, w sytuacjach konwencjonalnych. Natomiast w obszarze zadanym ważne jest korzystanie z własnej wyobraźni, podejmowanie decyzji w niekonwencjonalnych sytuacjach, umiejętność wchodzenia w obszary nieznanego, kształtowane są postawy proaktywne. W tym obszarze człowiek porusza się poza sferą wszelkich stereotypów.

Analizując obszary dany i zadany, możemy zauważyć między nimi różnice także w aspekcie edukacji. Wiedza dana ma postać względnie „zamkniętą”, adaptacyjną, zwierciadlaną, rekonstrukcyjną, opartą głównie na jednokierunkowej transmisji. Wiedza zadana jest natomiast otwarta, zdolna do wykraczania poza dostarczane informacje, konstruująca, interpretująca, interaktywna i intersubiektywna. Wiedza dana i wiedza zadana – owe konteksty w edukacji są niezbędne. Różnice między tym, co dane, a tym, co zadane, można również rozpatrywać pod kątem sposobu naszego myślenia. Pierwsze podejście wiąże się ze znaczeniem myślenia logiczno-naukowego, racjonalnego. Mimo że jest ono ważne i potrzebne, to jednak daleko niewystarczające, bo przecież znaczną część życia przeżywamy w świecie skonstruowanym zgodnie z zasadami narracji. Tam, gdzie mamy do czynienia z obszarem danym, liczy się przewidziany algorytmem porządek. Natomiast drugie podejście czyni z wiedzy obszar zadany, który wymaga rozpoznania i tworzenia znaczeń, wykorzystania „narzędzi” kultury, czytania kontekstów i wsparcia systemów symbolicznych. W przypadku obszaru zadanego liczy się narracja jako sposób rozumienia świata, a konteksty interpretacyjne oparte są na regule polisemii. Dane znaczy więc odtwarzane, a zadane – to tworzone.

Uważam, że lepiej być kreatorem zadanego niż buchalterem danego (Łukaszewicz, 2012). To zadanie, a także wyzwanie dla edukacji, aby tak kształtować młodego człowieka, by mentalnie był zdolny do wkraczania w obszary zadanego. Tradycyjna edukacja może tu nie wystarczyć. Tę lukę wypełniają różne szkoły al-

ternatywne, np. Wrocławska Szkoła Przyszłości – w niej bycie kreatorem zadanego wiąże się z projektowaniem okazji edukacyjnych¹ – to edukacja prowokowania. Metoda projektowania okazji edukacyjnych (PROedukacja) opiera się na triadzie: prowokować – oferować – wybierać. Obszar aktywności inspirowanej prowokacjami jest rozwijany i rozbudowany na ścieżkach rozmaitych innowacji, prób realizacyjnych i podejmowanych projektów.

Wrocławska Szkoła Przyszłości rozwija aktywność spontaniczną, zabawową, inicjowaną prowokacjami. Rozwija ową spontaniczność, która jest warunkiem kreatywności, a prowokacja wywołuje skuteczne zdziwienie, stanowiące według Jeroma Brunera (1971, s. 123–127) znak rozpoznawczy twórczości; szczególnie zachęcające są owe związki prowokacji i zdziwienia, które – podobnie jak w sztuce – opierają się na metaforach. Edukacja prowokowania opiera się przede wszystkim na: znaczeniu, dynamice zdarzenia, różnorodności, niekonwencjonalności, niejednoznaczności, rozbieżności interpretacji, przełamaniu stereotypów, reakcji buntu/sprzeciwu, reakcji zachwyty/wzruszenia, reakcji żartu/rozbawiania, oporze wobec nowego/innego, przełamaniu wzorów, poszerzeniu pola skojarzeń czy też mnożeniu znaczeń (Łukaszewicz, 2012, s. 22).

Przez projektowanie okazji edukacyjnych stajemy się permanentnie kreatorami zadanego, albowiem natura zadań otwartych pozwala na wybór spośród nieskończonej wielości rozwiązań oraz nieskończonej wielości dróg dochodzenia do nich. Zadania otwarte sprzyjają myśleniu twórczemu, jego pobudzaniu i rozwijaniu, kształtowaniu wyobraźni, stymulowaniu ekspresji słownej, animacji, inwencji i niekonwencjonalności działań. Kreator zadanego ma możliwość samodzielnego tworzenia kontekstów narracyjnych jako sposobu rozumienia świata (Łukaszewicz, 2010, s. 86–87).

Życie w obszarze zadaniem wpływa na naszą twórczą pracę nad sobą, a budowanie samego siebie, swojej tożsamości odbywa się w toku całego życia, przy czym zakładam, że tożsamość nie jest dana, lecz konstruowana. Człowiek, gdy poddaje interpretacji własną egzystencję, gdy odnajduje siebie, gdy opowiada o sobie, czy też opowiada siebie, to scala rozproszone fakty z całego życia we wspólną opowieść. W ten oto sposób kształtuje się jego samoświadomość (czyli świadomość tego, kim jest, jakie są jego możliwości i ograniczenia), a także jego tożsamość (czyli wiedza o tym, z jakimi wartościami, wzorami, normami się utożsamia). Człowiek doświadcza siebie na drodze indywidualnej narracji i oceny swojego życia. Na sposób jego istnienia wpływa to, jak odnosi się do samego siebie, to bowiem kształtuje sposób jego przeżywania i doznawania. Doświadczenie siebie ma zatem strukturę narracji, ponieważ – patrząc na swoje życie z perspektywy przeszłości – można ocenić, kim się jest i kim się chce być. Samorozumienie rozwija się w czasie, stanowi główny czynnik konstituowania się tożsamości, przybiera formę charakteru twórczego i niepowtarzalnego. Szuka odpowiedzi na pytanie: „Jak chcę i potrafię żyć?” – wynikają z tego konkretne powinności, które współkształtują tożsamość narracyjną (Rozmarynowska, 2015, s. 155).

¹ Heurystyczna metoda Ryszarda Łukaszewicza – Wrocławska Szkoła Przyszłości.

Tożsamość w obszarze zadaniem nie jest dana, lecz konstituowana czy konstruowana w toku całego życia – przy czym to, co konstruowane, podlega rekonstrukcji i reinterpretacji (Rosner, 2006, s. 122–123). Jako zadana jest konstrukcyjnym zadaniem jednostki. Tożsamość jednostki stanowi poczucie refleksyjnie rozumianej biograficznej (autonarracyjnej) ciągłości. Jest to, jak pisze Anthony Giddens (2010, s. 8), „refleksyjny projekt «ja», który polega na utrzymywaniu spójnych, chociaż na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych”. Taką tożsamość można rozpatrywać jako „tworzenie siebie”, „odkrywanie siebie”, „poznawanie siebie” – ma ona wpływ na widzenie siebie. Tożsamość, podobnie jak konstituująca ją autonarracja, nie jest w żadnym momencie życia jednostki ustalona, gotowa – autonarracja musi stale integrować nowe wydarzenia zachodzące w świecie i włączać w swe struktury te, które są dla jednostki istotne (Rosner, 2006, s. 42).

Autonarracje kształtują zachowania człowieka. Konstruowane przez umysł – są do pewnego stopnia przewidywalne, gdyż odznaczają się powtarzalnością, wynikającą ze względnie trwałej narracyjnej reprezentacji świata, która zawiera nieświadomione reguły jej konstruowania. Autonarracje są znaczące dla życiowych wyzwań, gdyż dzięki nim realizacja wybranych celów i planów staje się bardziej odporna na będące zarzewiem konfliktów motywy i zewnętrzne przeszkody (motywacja ta to motywacja do konstruowania własnej historii, której główny wątek jest wyznaczony przez czekające jednostkę wyzwanie). W ten sposób tok zdarzeń, pamięć i projekcje przyszłości mogą stwarzać całościowy i pełen znaczeń kontekst, podtrzymujący zarówno wybrany cel i plan, jak i realizujące je działania jednostki.

Należy zaznaczyć, że im wyższy poziom autonarracyjnej interpretacji własnych spraw, tym częstszą i ważniejszą formą myślenia na temat danego zadania lub roli społecznej są umysłowe symulacje przyszłych zdarzeń i działań z nimi związanych. Im silniejsza tendencja do narracyjnego interpretowania życiowego zadania lub roli, tym rzadsze są przypadki odczuwania dezorientacji odnośnie do własnych działań po podjęciu ważnych decyzji. Autonarracje stanowią ważną formę rozumienia własnej osoby w toku zdarzeń, a narracyjny sposób myślenia o własnej przyszłości powoduje, że myślenie to jest bardziej produktywne, wizja przyszłości ma bardziej strukturę opowiadania, a jej treść częściej zawiera opisy warunków działania, w tym zwłaszcza działania własnego – wzmacniając orientację na działanie (kontekst sytuacyjny) (Łukaszewicz, 2014; Trzebiński, 1995, 2002).

Każda autonarracja dokonuje się w czasie i opiera się na ludzkim przeżywaniu czasu, który nie ma charakteru linearnego, ale zawiera w sobie indywidualny rytm, to znaczy zawiera skoki, zwroty, powroty, luki. Nieustanna gra toczy się między oczekiwaniami, które są skierowane ku przyszłości, a interpretacjami zwróconymi ku przeszłości. Tu pamięć odgrywa istotną rolę, tak by sięgać do przeszłości, tak by służyć samodoświadczeniu podmiotu. Czas ludzkiego życia jest wciąż na nowo powielany, a tożsamość – nieustannie kształtowana i utrwalana (Rozmarynowska, 2015, s. 364).

Człowiek w sytuacji granicznej

Wizerunek człowieka wyraźnie odzwierciedlają tzw. sytuacje graniczne. Stanowią one szczególny rodzaj działania (lub doznania), w którym podmiot odkrywa siebie samego, doświadcza tego, kim jest naprawdę w swej najgłębszej istocie. Doświadczenie sytuacji tragicznych umożliwia wgląd w samoświadomość, ponieważ następuje weryfikacja, czy to, co o sobie sądzimy, pokrywa się z tym, jacy jesteśmy, a także czy wartości, które uważamy za najwyższe w hierarchii, są tymi, które realizujemy w życiu. Taka sytuacja powoduje, że zaczynamy prowadzić dialog ze sobą, snuć refleksje nad samym sobą.

Jak pisze Lech Witkowski (2007, s. 86):

Czas życia biegnie, wystawiając człowieka na próby, stawiając go w obliczu decyzji bolesnych, a przy tym nieodwracalnych, skazujących na przesilenie uwikłane w balansowanie na skraju katastrofy, rozpaczy i nieusuwalnego bądź choćby okresowego zwątpienia w słuszność własnej postawy. [...] Życie tworzy i odkrywa prawdę o człowieku, gdy wystawiając go na próbę, skazuje na bolesne doświadczenie granic własnych możliwości, weryfikuje jakość samowiedzy i trwałość fundamentu egzystencjalnego.

W sytuacjach tragicznych normy znane z codziennego doświadczenia przestają służyć człowiekowi za regulatory postępowania. To, co uważane jest za oczywiste w życiu codziennym, w sytuacjach granicznych często traci na znaczeniu i może wtedy dochodzić do zakwestionowania dotychczasowych poglądów i przekonań. Moralne standardy zawodzą, przestają kierować ludzkimi wyborami, decyzjami i działaniami. Doświadczenie sytuacji granicznej umożliwia rozwój poczucia odpowiedzialności za siebie, czyli przeżycia własnej podmiotowości. Sytuacja graniczna wymaga od człowieka dokonania autonomicznego wyboru moralnego (Rozmarynowska, 2015, s. 123). W sytuacjach tych jednostka zdana jest wyłącznie na siebie, brakuje jej zewnętrzznego punktu oparcia. To ona sama podejmuje decyzje.

Dla tych, którzy w swoim życiu poruszają się w obszarach zadanego, podjęcie takiej decyzji przy wsparciu własnego wymiaru aksjologicznego (samotranscendencji) staje się łatwiejsze. Spotkanie, w którym doświadczana jest inność drugiego, to szczególny rodzaj relacji.

Bycie sobą w istocie zawdzięczamy innym, nasze wewnątrz składa się tylko z granic. [...] Nie ma w człowieku wewnętrznego, suwerennego terytorium, on wszystkim i zawsze znajduje się na granicy; patrząc w głąb siebie, patrzy on w oczy innemu lub oczami innego (Witkowski, 2007, s. 84).

Według Martina Bubera drugi, do którego mówimy „ty”, nie jest w jakimkolwiek sensie tego słowa obiektem. Relacja ja – ty („uobecnienie”) jest wydarzeniem w przeciwieństwie do relacji ja – ono („uprzędmiotowienie”), która ma charakter doświadczenia i użytkowania. Jest to sytuacja absolutnej równości, w której żadna ze stron nie rości sobie prawa do wyższości. „Uobecnienie” jest relacją dialogiczną i personalną (Rozmarynowska, 2015, s. 229).

Dane i zadane – egzemplifikacja wybranych postaci

W swoich rozważaniach przedstawiam przykłady osób, dla których życie stanowi/stanowiło „tworzywo” konstruowania samego siebie w nieustającym procesie obejmującym wielokrotnie sytuacje graniczne – dające podwaliny pod nowe konstrukcje i rekonstrukcje samego siebie. Cechą, która łączy przedstawione postacie, jest to, że kierują/kierowały swoim życiem, tworzą/tworzyły samego siebie przede wszystkim w obszarach zadanego – ich życie na pewno nie jest/było powierzchowne. Akcenty „poznawania siebie”, „poszukiwania siebie” i „tworzenia siebie” są tutaj raczej symboliczne.

Każdą drogę życia można interpretować na wiele sposobów. Nic tu nie może być zamknięte. Droga pomiędzy tym, co dane, a tym, co zadane, staje się istotna dla moich rozważań, gdy – jak już wcześniej pisałam – dane znaczy odtwarzane, a zadane – tworzone.

Przykłady wybranych postaci:

- Wanda Rutkiewicz: *Każdą bitwę staczam ze sobą samą* – jedna z najbardziej znanych polskich alpinistek i himalaistek. „Jej życie wypełniały góry, choć należałoby raczej powiedzieć, że góry były jej życiem” (Matuszewska, 1999, s. 40) – to sformułowanie stanowi kwintesencję prawdy o niej. Góry są tym, co dane, a zadane – to swego rodzaju poszukiwanie siebie, gdy wspinacze towarzyszą skrajne emocje, a jej trudy i ryzyko to swoisty i dramatyczny „akompaniament” permanentnej konstrukcji i dekonstrukcji siebie. To poszukiwanie siebie przez przekraczanie własnych ograniczeń.
- Jerzy Kukuczka: *A życia jest człowiekowi za mało* – polski taternik, alpinista i himalaista. Uznawany jest za jednego z najwybitniejszych himalaistów XX wieku. Był alpinistą, który posiadał zdolność pokonywania swoich ograniczeń. Jego siła charakteru oraz talent powodowały, że wznosił się ponad przeciętność. Pełen pasji do gór i ludzi, pełen namiętności – nie potrafił żyć bez gór, które były dane, a zadane – to wspinanie, które było jego życiem.
- Martyna Wojciechowska: *Brać z życia jak najwięcej, nie bać się ryzykować, płakać ani być szczęśliwymi* – polska prezenterka telewizyjna, dziennikarka, podróżniczka i pisarka. Dla Wojciechowskiej najważniejsze to być w drodze, każdego dnia robić krok do przodu. Jak sama wyznaje: „Dopóki jestem w drodze, czuję, że żyję” (Wojciechowska, 2010, s. 236–237). Chce ona przeżywać każdy swój dzień, jakby miał być jej ostatnim. Nie chce czegoś w życiu „nie zdążyć” (Berkowska, 2004, s. 21–23). Na drodze „poznawania siebie”, „poszukiwania siebie” i „tworzenia siebie” możemy zrobić wiele – jak uczyniła to Wojciechowska. Odkryła w sobie drogę, którą kreuja pasje – wizje – misje. W jej przypadku dane – to podróżowanie, a zadane to tworzenie siebie w drodze.
- Marek Kamiński: *Nie biegun, ale droga do własnego bieguna* – podróżnik, polarnik, przedsiębiorca. Liczne podróże zainspirowały go do podjęcia refleksji nad tym, jak to, co wydawało się niemożliwe, stało się możliwe. Sformułował metodę określaną jako Biegun, czyli sztukę odkrywania siebie i osiągnięcia celów. Fundamentem wspomnianej metody jest wzbudzenie poczucia własnej

wartości, osiągnięcie wewnętrznej wolności, pozytywna motywacja, świadomość, że jesteśmy w tym świecie potrzebni, bo przecież nie znaleźliśmy się tutaj bez powodu (Kamiński, 2014, s. 6–7). Doświadczenie życia na krańcach Ziemi i nieraz krawędziach ludzkich możliwości stało się fundamentem tej metody. Pozwoliła mu ona osiągnąć o wiele więcej niż geograficzne bieguny, mianowicie odkryć samego siebie. Ekwipunek przygody i wędrowki przyjmujemy jako dany, a najważniejsze jest to, co zadane na progu Ja i drugiego człowieka, na progu wychodzenia z siebie ku światu innych ludzi.

Podsumowanie

Poruszanie się między danym a zadaniem jest dla człowieka naturalnym obszarem funkcjonowania. Myślę, że optymalizacja ludzkiej egzystencji będzie możliwa wówczas, gdy naszą aktywność życiową „przekierujemy” bardziej ku życiu w obszarze zadaniem. Życie w obszarze zadaniem nadaje głęboki jego sens. To celowe wybory i działania umożliwiające rozwiązywanie dylematów egzystencjalnych człowieka. Wartości twórcze, związane z tym, co człowiek „daje światu” jako wynik swojego działania, wzmacniają jego wewnętrzną siłę. Wartości służą twórczemu byciu, rozwijaniu i stawianiu się jednostki (Popielski, Mamcarz, 2015, s. 42–52). Człowiek powinien podejmować ambitne zadania, tak by budować siebie – być skierowanym na twórczą pracę nad sobą. Każdy z nas powinien posiadać biały kamyk², życie jest jego szukaniem (Handy, 1999, s. 78). Trzeba podejmować inicjatywę, trzeba kształtować samego siebie, a nawet tworzyć od nowa – pisze Charles Handy (1999) w *Głodzie ducha*. Człowiek może doświadczać czegoś nowego, gdy wychodzi poza to, czym jest, gdy wchodzi w coś nowego, w coś, co jest na zewnątrz.

Jedną z najcenniejszych rzeczy, jakie można w życiu osiągnąć, to poznawanie jego smaków. Poznawanie smaku radości, smutku, żalu, tęsknoty, ciekawości uczy doświadczać prawdziwości życia. Jak pisze Jacek Walkiewicz (2014, s. 16): „Zwyczajcy nigdy nie rezygnują, a rezygnujący nigdy nie zwyciężają”. Należy zatem mieć zaufanie do samego siebie, tak by nie stracić radości z tego, co robimy, jak również gotowości do wchodzenia w to, co nowe i nieznanne.

Bibliografia

- Berkowska, M. (2004). Martyna Wojciechowska. *Gala*, 12, 21–23.
Bruner, J. (1971). *O poznawaniu*. Warszawa: PIW.
Buber, M. (1992). *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

² Biały kamyk jest związany z przekraczaniem małych prób życiowych, tak długo, aż człowiek w pełni stanie się sobą i wówczas może wejść w jego posiadanie, wówczas przekracza własne *ego*. Biały kamyk wiąże się z tajemniczym wersemem biblijnej Apokalipsy św. Jana: „[...] Zwyczajcy dam manny ukrytej i dam mu biały kamyk, a na kamyku wypisane imię nowe, którego nikt nie zna oprócz tego, kto [je] otrzymuje” (Ap 2, 17).

- Handy, Ch. (1999). *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Tłum. J. Pieńkiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kamiński, M. (2014). *Odkryj, że biegun nosisz w sobie*. Warszawa: Wydawnictwo Burda NG Polska.
- Leppert, R. (2005). Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości* (s. 87–101). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Łukaszewicz, R. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R. (2012). *Inna edukacja, biografia drogi*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R. (2014). *Drożdże dla edukacji – prowokowanie zmian: projekt Wrocławska szkoła przyszłości Plus. Podróż 1*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewski, W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (t. 1, s. 67–92). Gdańsk: GWP.
- Matuszewska, E. (1999). *Uciec jak najwyżej. Niedokończone życie Wandy Rutkiewicz*. Warszawa: Iskry.
- Popielski, K., Mamcarz, P. (2015). *Trauma egzystencjalna a wartości*. Warszawa: Difin.
- Rosner, K. (2006). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Rozmarynowska, K. (2015). *Inność jako źródło etyczności. Inspiracje Ricoeurowskie*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Trzebiński, J. (1995). Raport końcowy z realizacji programu KBN-ISS nr 1-1112-91-02 Warszawa: Instytut Studiów Społecznych UW. Maszynopis udostępniony przez autora.
- Walkiewicz, J. (2014). *Pełna moc możliwości*. Gliwice: Helion.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Wojciechowska, M. (2010). *Przesunąć horyzont*. Warszawa: Wydawnictwo Burda NG Polska.

Anna Wojtas

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

MOJA GÓRALSKA SWOISTOŚĆ JAKO DROGOWSKAZ WYBORÓW ŻYCIOWYCH¹

*Gdy człowiek nie wie, co zrobić,
sumienie mówi mu tylko jedno: szukaj*

Józef Stanisław Tischner

Abstrakt

Pozostanie sobą w dzisiejszych czasach nie jest prostym zadaniem. To, czy w decydujących sytuacjach stawimy czoła trudnym zdarzeniom losowym i będziemy walczyć o swoje Ja, swoją swoistość, zależy od nas.

W niniejszym eseju podjęto kwestie związane ze swoistością góralską, a także wyborami życiowymi, które odgrywają w życiu istotną rolę. Pierwszą część artykułu poświęcono między innymi swoistości, byciu sobą, osobliwości. W części drugiej ukazano drogowskaz, który ocala opisywaną swoistość góralską.

Celem artykułu jest ukazanie (często zapomnianych) góralskich wartości człowieka, które pociągają za sobą wiele pozytywów.

Słowa kluczowe: swoistość góralska, tożsamość, bycie sobą, osobliwość, drogowskaz, tradycja

Wprowadzenie

Indywidualne rozpatrywanie swoistości pod kątem swojego pochodzenia utożsamia nas z miejscem, z którego się wywodzimy. W swoim tekście ukażę związek mojej swoistości góralskiej ze swoistością ks. Józefa Tischnera, a następnie – uwzględniając metaforę drogowskazu Ludwiga Wittgensteina – odniosę się do swoich wyborów życiowych.

Na co dzień poszukujemy, tworzymy samego siebie. Spełniamy określone imperatywy, by osiągnąć swój cel, by być szczęśliwym. Tischner (2009, s. 127) pisał: „[...] cłek całe życie wraca do samego siebie. A idący do samego siebie, do swojego wnętrza, cłek musi przejść przez zasłony. Jest w dusy ludzkiej dużo takich zasłon”.

Chcąc zająć się obranym tematem, jako rodowita góralka, myślę, że należy postawić pytanie: Do czego warto powracać, by stworzyć dalszą część samego siebie?

¹ Tekst wystąpienia uzyskał pierwsze miejsce w kategorii „magister” Nagrody Auditorium przyznawanej za najlepsze wystąpienia Młodych. Po uzyskaniu pozytywnej recenzji zostanie opublikowany w „Roczniku Pedagogicznym”.

Swoistość – tożsamość, bycie sobą, osobliwość

Czym jest *swoistość*? Według słownika poprawnej polszczyzny swoisty to inaczej szczególny, charakterystyczny, unikalny, specyficzny (Markowski, 2004, s. 1124). Na konferencji: „Kultura wobec kręgów tożsamości” Piotr Dahlig, odnosząc się do muzyki etnicznej, określił swoistość jako zestaw cech niepowtarzalnych. Tak też, swoiste symbole, gwara, muzyka, zachowanie i wartości kulturowe grupy, kreują tożsamość kulturową. Swoistość jest konstruowana w określonych warunkach społecznych. Przebiega podczas komunikacji społecznych. W grupie wartości przejawiają się pozytywy, które zostały wygenerowane przez długie lata. Są one podstawową treścią przekazu międzypokoleniowego. Tego typu proces gwarantuje trwanie i ciągłość grupy społecznej. Zatem swoistość góralki niewątpliwie wiąże się z jej charakterystycznym strojem regionalnym, specyficzną gwarą (której często towarzyszy żartobliwa maniera), szczególnym góralskim śpiewem, miłością do gór, tańca i obranych wartości, które składają się na moją swoistość góralską.

Często spotykamy się też z używaniem pojęcia *tożsamość*, które oznacza identyczność, jednakowość, równorzędność, równoważność (Markowski, 2004, s. 1188), wpisujące się w rozważania na temat swoistości kultury góralskiej, w której przywołane elementy odnajdujemy. Jerzy Nikitorowicz (2005, s. 35) tożsamość traktuje jako:

twórczy wysiłek podmiotu, łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, z przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań.

Tożsamość jest również postrzegana jako problem edukacyjny przez rozpad tradycyjnych i stosunkowo stałych wzorców utożsamiania się i przynależności (Nikitorowicz, 2005, s. 35).

Tożsamość nie jest jednoznacznym terminem. Według wielu autorów jest nieodzownym narzędziem służącym do poznania, wyjaśnienia, zrozumienia jednostki oraz kluczowych form społecznych (Bokszański, 1989, s. 6). Filozofia próbuje połączyć tożsamość z osobą, jako tą, która „tożsamość posiada”, z kolei psychologom o wiele bliższe staje się samo Ja, stosując to słowo także przy wyrazie „osoba”, tłumacząc doświadczenie i aktywność człowieka (Kubacka-Jasiecka, Kuleta, 2008, s. 22).

Już w połowie XX wieku w naukach społecznych pojawiło się pojęcie – *tożsamość jednostkowa*. Erik Erikson (2000, s. 251) opisał ją jako

[...] coś więcej niż suma dziecięcych identyfikacji. To narastająca w toku doświadczeń zdolność ego do integrowania wszystkich identyfikacji obejmujących: zmienny bieg libido, umiejętności rozwinięte na podstawie wrodzonego wyposażenia oraz możliwości wynikłe z ról społecznych.

Tego typu tożsamość interpretowana jest jako czynnik integrujący cały wachlarz historycznych, różnorodnych, jak i ciągle zmieniających się doświadczeń człowieka (Kłoskowska, 1985, s. 4–5).

Aby zrozumieć cały proces kreowania osobowości, zgodnie z poglądem Eriksona ważne jest szczególne zwracanie uwagi na historię, a także tworzenie kultury symbolicznej. Do uchwycenia zależności takich czynników, jak: siły psychiczne ego, poznane wpływy środowiska, historia i kultura, potrzebne jest zespolenie psychologii oraz socjologii. Zintegrowanie tych dwóch ogniw pozwoli na dokonanie dogłębnej analizy osobowości jednostki. Wspomniane czynniki niewątpliwie warunkują konstruowanie poczucia tożsamości jednostki, natomiast kryzys świadomości człowieka może być spowodowany wewnętrzną walką, a także konfliktami świata zewnętrznego (tamże, s. 9).

Przypatrując się dziedziczeniu wartości, można powiedzieć, że występuje ono wówczas, gdy mamy do czynienia z przenoszeniem się wzorów kulturowych przez kontakt społeczny. Tradycja jest pojęciem, które ma wiele odniesień i da się je definiować rozmaicie, jednakże zasadniczo można przyjąć, że zawsze odnosi się ono do kwestii trwania kultury, czy pewnych jej elementów (www.kulturologia.uw.edu.pl). Swoiste cechy góralskie tworzą naszą tożsamość kulturową ludzi gór. Żywa tradycja przekazywana z pokolenia na pokolenie nadal istnieje – chociażby podczas nauki gry na instrumentach, czy też w sporządzaniu tradycyjnych potraw i przekazywaniu przez starszych wartości, by zawsze postępować dobrze i pozostawać sobą.

Bycie sobą... „Być – znajdować się, przebywać, zajmować pewne miejsce w rzeczywistości [...]”. *Być sobą* – postępować w sposób sobie właściwy, naturalny, według własnych przekonań. Być to inaczej uczestniczyć. Być obecnym w danej kulturze, społeczeństwie. *Model bycia* Fromma wiąże się z postawą głoszącą wyższe wartości duchowe człowieka. Decydowanie się na bycie kimś, to decydowanie się na trud bycia w świecie – bycie własnym dziełem. Tego typu twórczość nie wiąże się z twórczością artystyczną, ale z twórczością – postawą życiową (Dudzikowa, 1985, s. 115–117, 122, 134).

Posiadanie tożsamości jest sprawą ważną. Pragniemy być kimś, odczuwać chęć *bycia*. Akceptowanie posiadanych cech jest skutkiem: odczuwania własnych zalet, dobrej samooceny, szanowania naszej osoby przez innych (Tyszka, 2006, s. 54). Posiadając cechy swoiste nie tylko je mamy, lecz także dzięki nim jesteśmy kimś. Możemy ożywiać to, czego będziemy się podejmować, wykorzystywać swoje talenty, zdolności, charakter, nadając blask nie tylko swojemu życiu, lecz także życiu innych.

Warto również zwrócić uwagę na kategorię – *osobliwość*, która jest czymś, co występuje rzadko i zwraca uwagę swoją niezwykłością (<http://sjp.pwn.pl/sjp/osobliwosc;2496546.html>). Myślę, że każdy chciałby być kimś niezwykłym. Bycie góraliem/ką to coś niezwykłego. Tischner zapytał: Jaka jest różnica między Gagarinem a góraliem? Gagarin to pierwszy człowiek w kosmosie, a góral „to nie jest taki som cłek jak kozdy inny” (za: Bonowicz, 2010, s. 182).

Jesteśmy w stanie zapytać: *Kim on jest?*, a czy potrafimy zapytać: *Kim jestem?* Czy jesteśmy w stanie zadać pytanie o *identyczność* w pierwszej osobie (Descombes, 2013, s. 95)?

Kim jestem? – ja w sensie subiektywnym. Tego typu pytanie zadajemy, gdy prosimy podmiot, by dokonał własnej identyfikacji. Oczekujemy nie tylko tego, by nam powiedział, kim jest (czym się zajmuje, jak ma na imię itd.) ale, by także odpowiedział kim jest – samemu sobie. Erikson wyróżnił tożsamość dosłowną (obiektywną), która jest zależna od stanu cywilnego danej osoby, oraz tożsamość subiektywną – *tożsamość osobistą*, tzw. tożsamość *Ja* będącego zarazem podmiotem, jak i przedmiotem świadomości bycia „identycznym” z samym sobą (tamże, s. 173–174).

To właśnie tożsamość osobista kształtuje nasze wnętrze. Dzięki niej jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytania: *Kim jesteśmy?*, *Co czy też kto ukształtował nasze Ja?* Dzięki takiej świadomości możemy poczuć się pewniej w społeczeństwie.

Ilu z nas potrafi odpowiedzieć sobie na to pytanie? Czy nie jesteśmy świadkami kryzysów tożsamościowych? W obecnych czasach, kiedy dostrzegamy tzw. *wysięg szczyrów*, można rzec, że ludzie zatracają swoją swoistość. W wielkich miastach odgrywanie roli kogoś, kim się nie jest, zatracanie cech swoistych stało się modne. Ukazywanie tradycji i kultury góralskiej, pozostanie sobą pozwala nam na pokazywanie osobliwości *góralskiej*. Ważne, by się *góralszczyzny* nie wstydzić, lecz pielęgnować swoje korzenie wraz z nabytymi wartościami i je praktykować. W środowisku odległym od tego, w którym się wyrosło, człowiek zachowujący swoistość góralską (symbole ją charakteryzujące) staje się osobliwością. Jest kimś, kto jest inny, wyróżniający się, staje się niezwykły.

Czytając artykuł na temat regionalizmu, natknęłam się na pojęcie: *roztożsamienie*, które oznacza brak przynależenia do regionu dosłownie – fizycznie, oraz można rzec w przenośni – mentalnie, wirtualnie. Dotyczy ono także deklarowania przynależenia do regionu, w którym się urodziliśmy, czy zostaliśmy z racji wyboru. To również przynależenie do tzw. *ojczyzny wielkiej*, która jest wspólnotą wszystkich Polaków. Mimo że wspomniane *roztożsamienie* występuje coraz częściej, to nie można powiedzieć, że jest ono nowym zjawiskiem. Już od dawien dawna nasi przodkowie doświadczały wysiedleń, czy też nie raz bywali zmuszeni do wyjazdu w inne miejsce *za chlebem* (Trapszyc, 2012, s. 87).

Choć to pojęcie istnieje od dawna, to uważam, że nasi przodkowie tęsknili za swoją swoistością. Dowodem były powstające pieśni, obrazy, stosowanie znanych im zwyczajów, używanie gwary. Ile takich znaków przynależności obecnie dostrzegamy? Dziś można przypuszczać, że ludzie skupiają się na dążeniu do obranego celu, a poświęcaniu czasu sentymentalnemu regionalizmowi po prostu się nie praktykuje. Pamiętam, jak mama i ciocia wspominały swoje młodzieńcze lata, mówiąc o skubackach czy próbówackach. Dziś tego typu wydarzenia pojawiają się odświętnie.

Dążenie młodych ludzi do rozpoznania *prawa subiektywności* pozwala jednostce zobaczyć postawę moralną, bycie sobą. Człowiek, który przejawia wartości indywidualizmu, staje się odpowiedzialny za siebie. Osiąga spokój wtedy, kiedy może dzięki własnym wyborom przypisać sobie odpowiedzialność za to, kim jest (Descombes, 2013, s. 125).

W latach 90. ubiegłego wieku Tischner pisał:

należę do tych, których dzieciństwo i młodość upłynęły na wsi i którzy nigdy nie zerwali nici wiążących ich ze wsią”. „Wzorem ludzkiej mądrości są dla mnie ludzie żyjący w pobliżu Boga i natury – prości, zdecydowani, trochę nieufni, ale też niekłamliwi. Rodzice moi byli nauczycielami na wsi [...] (za: Bonowicz, 2010, s. 182).

Dlaczego chciałam ukazać osobę ks. Tischnera? Nie szukałam daleko. Był on osobą, z którą łączy mnie na pewno: przywiązanie do swoich korzeni – gwary, stroju góralskiego, gór; wiara w Boga; rodzic – nauczyciel; naukowość akademicka, a także to, że przy trudnych wyborach ważna jest prostota i utarte imperatywy.

Drogowskaz wyborów życiowych, aby ocalić swoją swoistość góralską

*Chciałoby się tu rzec: prawidłowe jest to,
co mi się prawidłowe wyda.*

To zaś znaczy jedynie,

że o prawidłowości nie ma tu co mówić

Witgenstein, 2000, s. 134

Odwołując się do Wittgensteina, metafora *drogowskazu* nie pojawia się przypadkowo. Autor uświadamia nas, że drogowskaz *sam z siebie nie mówi* nam wszystkiego, jak chociażby tego, w którym kierunku mamy dążyć. Zrozumiałą interpretację drogowskazu uzyskujemy dzięki stosowaniu praktyki. Kierowanie się wybranymi zasadami jest kwestią działania, a nie myślenia. Wittgenstein stwierdza: „Regułą kieruję się ślepo” – nie myślimy, nie zastanawiamy się nad każdym czynem. Jeśli reguła nie *zmusza* nas do konkretnego postępowania, nie można rzec, że mamy w takiej sytuacji do czynienia z kierowaniem się regułą (por. Derra, 2004, s. 3), a zatem jak można to odnieść do dalszego ocalania *swoistości góralskiej*?

Wolno stwierdzić, że drogowskaz jest naszym utartym nieświadomym działaniem, które wykonujemy mechanicznie, wykorzystując wzorce nabyte w procesie wychowania oraz obrane zasady. Te zasady są jak informacje na drogowskazach, które towarzyszą mi w życiu. Kierowca im dłużej jeździ, tym więcej praktyki nabiera i odczytuje drogowskazy bez zastanawiania się nad ich znaczeniem, spogląda i nie zatrzymując wzroku i myśli wykonuje narzucone przez nie nakazy i zakazy.

Nie tylko wpojone zasady góralskie, takie jak prostota, pobożność, altruizm, empatia, stawały się wyznacznikiem w moim postępowaniu. Myślę, że w mojej rodzinie w dużej mierze zwracano uwagę na słuchanie głosu drugiego człowieka, za co jestem z głębi serca wdzięczna swoim rodzicom i rodzeństwu. Dzięki temu człowiek z niepełnosprawnością nigdy nie był i nie jest mi obcy. Udzielanie się na rzecz osób niepełnosprawnych towarzyszy mi podczas wakacji, w pracy, a także w czasie przekazywania wiedzy studentom.

W każdym okresie twórczości Tischnera żywa jest koncepcja *Ja aksjologiczne*, która stanowi podstawę tworzenia *sobości*². Owe tworzenie polega na wydobywaniu przez człowieka dobra ze zła. *Ja aksjologiczne* ujawnia się nie tylko we wstydzieniu, lecz także w dialogu, w którym dochodzi do wymiany dóbr. Najbardziej widoczne staje się w sytuacji, kiedy to osoba staje przeciwko sobie, kiedy dramat jednostki objawia się wokół *Ja aksjologicznego*, kiedy chodzi o jej usprawiedliwiony byt (Tischner, 2004a, s. 325). *Ja* jako wartość może być rozumiane jako solidaryzacja. Tischner (1971, s. 69) solidaryzację rozumie jako:

zjawisko utożsamienia się *Ja* z obszarem, który pierwotnie był bądź tylko obszarem „mego”, bądź stanowił teren całkowicie aegotyczny, w rezultacie czego obszar ten nabiera znaczenia bycia integralnym składnikiem konstytucyjnym obszaru ścisłej egotyczności (*Ja* będącego fundamentem solidaryzacji).

Człowiek solidaryzuje się z czymś, co jest dla niego pewną wartością, przykładem może być solidaryzacja ze swoją miejscowością. Z kolei kresem wspomnianej solidaryzacji jest śmierć (Tischner, 2004b, s. 173–174).

Dzieciństwo w mojej miejscowości, z którą niewątpliwie nadal się solidaryzuję, było *drogą*, którą podążałam z rodzicami i rodzeństwem, poznając drogowskazy, było czasem *stawania się*. Kroczenie drogą z doświadczonymi *kierowcami* sprawiło, że z biegiem czasu sama przejęłam te *drogowskazy* na tyle, że stały się dla mnie czymś naturalnym, oczywistym, odczytywanym automatycznie. Niewątpliwie towarzyszyły mi podczas najtrudniejszych wyborów życiowych – edukacyjnych, religijnych, miłosnych, zawodowych, z których mogę być w pełni zadowolona.

Ciężko pisze się o własnym wnętrzu, o walce, w której wygraną jest pozostanie sobą. O tym, że dbać mamy o swoje wnętrze, swoistość, a nie tylko o materię skutecznie pisał Tischner (1998, s. 157):

rozum to jest grunt. Grunt trzeba zaorać, nawozami omaścić – to pote rodzi. Kieło się trza narobić, coby grunt pod plony przysposobić. Ludzie chodźm koło gruntów, a koło rozumu mało fto chodzi. A nie trza przecie duzo. Ino Se trza pomyśleć tak: „Sóm tacy, co myślóm lepiej jako jo”. Kie Se to już uzmysłowis, to sukój takiego, spotkój się ś`nim, duzo nie godoj, niech on godo. A ty słuchoj. Ani się spostrzezes, kie ty bees miał jasność w głowie.

Podsumowanie

Arystoteles powiedział: „Ten kto stworzył dzieło, utożsamia się ze swoim dziełem w pewien sposób”. W pewnym znaczeniu dzieło jest twórcą. Artysta kocha swoje dzieła, podobnie jak człowiek kocha swoje potomstwo. My z kolei jako członkowie społeczeństwa tworzymy siebie, swoje życie, swoją historię. Przypisujemy siebie do

² Sobość – poczucie bycia sobą.

pewnych zainteresowań, zbiorowości – utożsamiamy się (por. Descombes, 2013, s. 177). Tworząc siebie, powinniśmy być związani ze swoimi dziełami.

Poszukując własnego siebie, warto wracać do naszej młodości, czasów dzieciństwa, pierwszych zachwyty nad światem, naszych pierwszych wartości, swoich tradycji, do tego, co nas od samego początku kształtowało. Myślę, że drogowskazy, które są w nas mocno zakorzenione i które przyswoiliśmy sobie jako pozytywne, nadal odgrywają w naszym życiu znaczącą rolę.

Czy swoistość może wydawać się archaizmem współczesnego świata? Pewnie tak, ale można przecież być osobą nowoczesną, a jednocześnie kontynuować równolegle swoją tradycję (por. Trapszyc, 2012, s. 91). Ważne, by swoistość góralska, objawiająca się w prostocie, szczerości i otwartości na drugiego człowieka nie dała się przysłonić zmieniającym się regułom gry współczesnego świata i by zawsze pozostała drogowskazem wyborów życiowych.

W swoim życiu dokonujemy autokreacji, warto wykorzystywać tę swoistość, która kształtuje naszą tożsamość grupową. Istnieją ludzie, którzy kreują się na kogoś innego, niż są. A ja? Walczę, by pozostać sobą przy swoich wartościach, które mnie „wykreowały”, by pozostać przy swojej swoistości. A Ty? Jesteś sobą?

Bibliografia

- Bokszański, Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bonowicz, W. (2010). *Kapelusz na wodzie. Gawędy o Księdzu Tischnerze*. Kraków: Znak.
- Derra, A. (2004). *Czy pojęcie podobieństwa ułatwia zrozumienie Wittgensteinowskiej kategorii reguła?* Lublin: II Seminarium Kognitywistyczne.
- Descombes, V. (2013). *Rozterki tożsamości*. Tłum. M. Krzykowski. Warszawa: Kurhaus Publishing.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Kłoskowska, A. (1985). Kulturologiczna analiza biograficzna. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 4–5, 9.
- Kubacka-Jasiecka, D., Kuleta, M. (red.). (2008). *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Markowski, A. (red.). (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2005). Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego. *Psychologia Rozwojowa*, 10(2), 35.
- Tischner, J. (1971). Aksjologiczne podstawy doświadczenia „ja” jako całości cielesno-prze-strzennej. W: K. Kłósak (red.), *Logos i Ethos. Rozprawy filozoficzne* (s. 69). Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- Tischner, J. (1998). *Filozofia po góralsku*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2004a). Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów. W: J. Tischner (red.), *Myślenie w żywiole piękna* (s. 325). Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2004b). Impresje aksjologiczne. W: J. Tischner (red.), *Myślenie według wartości* (s. 173–174). Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2009). *Słowo o ślebodzie. Kazania spod Turbacza*. Kraków: Znak.

- Trapszyc, A. (2012). Mój regionalizm, moja kontestacja. Prowincja wobec centrum. W: D. Kasprzyk (red.), *Kim jesteś regionalisto? Sylwetki, opinie, diagnozy* (s. 86). Łódź: UŁ Interdyscyplinarny Zespół Badania Wsi.
- Tysza, A. (2006). Tożsamość kulturowa regionu kociewskiego 2000+. W: K. Ickiewicz (red.), *Tożsamość kulturowa obszarów przygranicznych w dobie globalizacji* (s. 54). Pelplin–Tczew: Bernardinum.
- Witgenstein, L. (2000). *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Netografia

- Kulturologia polska XX wieku*. www.kulturologia.uw.edu.pl [dostęp: 03.07.2016].
- Słownik języka polskiego PWN*. www.sjp.pwn.pl [dostęp: 03.07.2016].

Barbara Biskup

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ABY WŁASNY KAMIEŃ MÓC OCIOSAĆ. SYSTEM FILOZOFICZNY MASONERII NA DRODZE DO POZNANIA SIEBIE I DĄŻENIA DO DOSKONAŁOŚCI

Abstrakt

Artykuł porusza tematykę związaną z funkcjonowaniem wolnomularstwa w Polsce i na świecie.

Autorka prezentuje w zarysie historię masonerii wraz z kluczowymi kategoriami opisu świata niezbędnymi do zrozumienia głównych założeń ruchu, po to by przejść do zagadnień związanych z jednostkowym dążeniem do doskonałości odbywającym się wewnątrz zakonów masońskich. Rozważając znaczenie symboli i przypowieści, opisy rytuału inicjacji zawarte w literaturze fachowej oraz kryteria przyjęcia zamieszczone w źródłach internetowych, zastanawia się nad fenomenem masonerii jako ruchu nakierowanego na samorozwój i edukację skierowaną do „ludzi wolnych i dobrych obyczajów”. Analizuje także wewnętrzne sprzeczności wpisane w wolnomularstwo, by w możliwie najpełniejszy sposób naszkicować cele przyświecające działaniom współczesnych obediencji masońskich.

Słowa kluczowe: masoneria, wolnomularstwo, poznanie siebie, samorozwój, symbolika, rytuał

Wokół wolnomularstwa narosło wiele nieporozumień wzmacnianych spiskowymi teoriami dziejów, opowieściami snutymi przez osoby nierozumiejące symboliki używanej przez Ars Regia oraz mowami wygłaszanymi z lęku przed postępowymi ideami popieranymi przez środowiska związane z masonerią na przestrzeni wieków. W potocznej opinii stowarzyszenie to od zarania dziejów uwikłane jest w uprawianie polityki i manipulacje na najwyższych szczeblach władzy, nakierowane na osiągnięcie sobie znanych celów oraz żądne pieniędzy. Tymczasem w literaturze przedmiotu masoneria definiowana jest jako „świecka organizacja promująca zasady etyczne, starająca się krzewić równość i braterstwo oraz rozwijająca działalność charytatywną” (MacNullty, Cegielski, 2007, s. 9), a także „szczególny system etyki, osnuty alegoriami i przedstawiany za pomocą symboli” (Di Bernardo, 1993, s. 7).

Skąd zatem tyle lęków związanych z działalnością ludzi, którzy „będąc dobrymi, chcą stać się jeszcze lepszymi” oraz czym współcześnie zajmują się wolni mularze? W artykule odwołam się do tego, w jaki sposób współcześni masoni rozumieją budowanie siebie oraz omówię symbolikę, której używają w tym celu. Postaram się opisać także swoisty sposób nauczania, stosowany przez zakony masońskie, czę-

ściowo niedostępny oczom osób pozostających poza lożą, acz opisany w publikacjach, na które będą się powoływała.

Trudno orzec, kiedy dokładnie powstały pierwsze loże, biorąc pod uwagę, że historia masonerii pisana w XVIII i XIX wieku w dużej mierze opiera się na romantycznych legendach upatrujących początków ruchu w czasach biblijnych czy związkach z templariuszami. Filozoficzne inspiracje odwołują się do kultów misteryjnych Grecji i Rzymu, nauk kabalistycznych, biblijnych opowieści Starego Testamentu oraz sposobów rozumienia świata proponowanych przez różokrzyżowców. Spoiwem łączącym tak różne tradycje było przekonanie o możliwości „osiągnięcia wyższego stopnia za życia, poprzez wznoszenie się psyche, czyli duszy na wyższe stopnie doświadczenia” (Di Bernardo, 1993, s. 45), odwołanie się do triady wiary, nadziei i miłości oraz zainteresowanie zgłębianiem wiedzy rozumianej jako „alchemia ducha”. Niewiele wiadomo o członkach łóż średniowiecznych, ponieważ w źródłach historycznych odnotowani są dopiero XVIII-wieczni masoni. Byli to wybitni intelektualiści zainteresowani mistyką i kabałą, a datą, w której upatruje się początku ich prac jest 1717 rok i spotkanie w londyńskiej tawernie „Pod Gęsią i Rusztem” (Millar, 2005, s. 8).

W pięć lat po założeniu pierwszej Wielkiej Łoży, dr James Anderson opublikował *Konstytucje wolnych mularzy*, w których nakreślił związki wolnych mularzy „z pierwszym rodzicem, Adamem, który musiał mieć wypisane w sercu Sztuki Wyzwolone, a szczególnie geometrię” (Cegielski, 2011, s. 303). Dokument ten, odnoszący się do zasad moralnych i sposobu organizacji świątyń masońskich, w sposób bezpośredni odwołuje się do judeochrześcijańskiej spuścizny i tym samym jest skrajnie androcentryczny. Zawiera, podobny do biblijnej genealogii Jezusa, spis wielkich budowniczych, spośród których jednym z najistotniejszych z punktu widzenia symboliki staje się Mistrz Hiram Abiff. Według przypowieści ten wybitny architekt został zamordowany przez trzech czeladników reprezentujących ignorancję, fanatyzm i obłudę a tajemnice, których zobowiązał się strzec zabrał ze sobą do grobu (zob. Matwiejczuk, Szmagier, 2012).

Historia Hiram powtarzana przez masonów ma stać się ostrzeżeniem przed obsesyjnym pragnieniem zdobycia wiedzy, na którą nie jest się mentalnie przygotowanym i pozwala na rozwinięcie pierwszych refleksji związanych z nauczaniem wewnątrz zakonów. W samorozwoju masona nie może być miejsca na drogę na skrót, wynikającą z lenistwa, słabego charakteru czy impulsywności. Droga wiedzy od stopnia ucznia, przez czeladnika aż po podobnemu Hiramowi – mistrza. Każda osoba włączająca się w ruch musi być przygotowana na to, że wchodzenie na kolejne stopnie wtajemniczenia wymaga czasu oraz pracy własnej. Cenną wartością staje się pokora oraz cierpliwość w odkrywaniu samego siebie, a niepożądanymi są takie cechy, jak: pycha, wyniosłość, fanatyzm. Poziomica, węgielnica i młot, którymi zamordowano Abiffa od tej pory stają się emblematami oznaczającymi precyzję, prostotę, dowolność stosowania i zostają umieszczone wewnątrz budynku, w którym masoni gromadzą się na prace.

Aby samorozwój mógł przebiegać w odpowiedniej atmosferze, wolnomularze mają w obowiązku przestrzegać zbioru reguł, wśród których znalazł się między innymi zapis o zakazie dyskusji o polityce i religii oraz wskazanie dotyczące powścią-

gliwości w wygłaszaniu opinii odnoszących się do istnienia jednej, niepodważalnej prawdy. Mularzowi jako osobie skoncentrowanej na poszukiwaniu tego, co łączy ponad podziałami nie przystoi być „ani głupim ateistą, ani niereligijnym libertynem” (Cegielski, 2011, s. 401). To istotna wskazówka, która obok dopuszczania przez różne loże rezygnacji z dogmatycznych interpretacji symbolu Wielkiego Architekta (por. rozważania opublikowane na stronie internetowej Loży Le Droit Humain), odsyła do klimatu intelektualnego nakierowanego na budowanie wspólnoty i odkrywanie wartości dialogu w myśl idei mularstwa jako „środka zjednywania prawdziwej przyjaźni między osobami, które inaczej pozostałyby w stałym od siebie oddaleniu” (tamże, s. 402).

W ramach rozwoju ruchu, zaczęto tworzyć kolejne Wielkie Loże na całym świecie, z czasem wypracowujące własne podejścia do sposobów „ciosania własnych kamieni” przez braci oraz opracowujące szczegółowe kryteria przyjęcia do łóż. Efektem trwających wewnątrz zakonów dyskusji i symbolicznych odczytów „desek” (referatów nazwanych tak przez odwołanie do materiału, na którym dawni architekci kreślili plany budynków) było zaangażowanie się wolnomularzy w liczne reformy społeczne (masonami byli m.in. Benjamin Franklin, George Washington, Theodore Roosevelt, Immanuel Hermann Fichte, Johann Wolfgang Goethe, Ignacy Potocki, Stanisław August Poniatowski, Adam Mickiewicz, Janusz Korczak) oraz działania dla dobra innych osób (m.in. dążenia niepodległościowe, powszechny dostęp do edukacji, rozdział państwa od Kościoła, równouprawnienie kobiet). Aktywność publiczna i zaangażowanie w ważne społecznie kwestie stały się początkiem przekonań o międzynarodowym spisku braci w fartuszkach, który wymaga osobnego opracowania i nie będzie tu szczegółowo omawiany. Dość dodać, że współcześnie funkcjonuje wiele obediencji masońskich, czyli struktur złożonych z kilku samodzielnych łóż interpretujących naczelnie do masonerii pojęcia, takie jak: wolność, równość i braterstwo.

Jako oficjalnie funkcjonujące stowarzyszenia zakony masońskie ujęte są w Krajowym Rejestrze Sądowym wraz z innymi organizacjami pozarządowymi. W Polsce funkcjonują między innymi Wielka Loża Narodowa Polski, Wielki Wschód Polski, Wielki Wschód Francji, Międzynarodowy Zakon Mieszany Le Droit Humain, Loża Rady Najwyższej RSDU, Wielka Żeńska Loża Francji. Część z nich przyjmuje w swoje struktury jedynie mężczyzn, odwołując się do dawnych tradycji cechów murarskich, inne – powołując się na historyczne przemiany popierane przez masonerię – są otwarte na udział kobiet. Kolejne są nastawione na przyjmowanie jedynie osób płci żeńskiej w imię idei siostrzaństwa i pracy w kręgu samych kobiet. Tradycja funkcjonowania łóż żeńskich w Polsce sięga aż 1769 roku, choć nie były one wtedy traktowane jako równorzędne męskiemu (zob. strony internetowe dedykowane Loży Prometea i Loży Gaja Aeterna). Warto w tym kontekście przypomnieć słowa biskupa przemyskiego Józefa Sebastiana Pelczara (1914, s. 58), który jeszcze w początkach XX wieku grzmiał, że

według teorii masońskich trzeba kobietę zapsuć aż do szpiku i oderwać od Kościoła, do tego zaś jako środek ma służyć fałszywa emancypacja, niezdrowy prąd feminizmu i zakładanie łóż adopcyjnych, do których wchodzi kobiety.

Oprócz znaczenia przypisywanego płci, obediencji odmiennie odnoszą się także do innych kwestii światopoglądowych. Główne różnice pomiędzy regularnymi a nieregularnymi odłami masonerii dobrze obrazują fragmenty stron internetowych skierowanych do adeptów bądź adeptek. W przypadku łóż regularnych, takich jak Wielka Loża Narodowa Polski, podkreśla się, że „fundamentem wolnomularstwa jest wiara w Siłę Najwyższą, nazywaną Wielkim Budownikiem Wszechświata” (zob. strona internetowa WLNP) przy jednoczesnym zastrzeżeniu, że mularze uznają i szanują się różnice związane z wyznaniem oraz powstrzymują się od dyskusji na ten temat. Naczelnymi zasadami moralnymi, jakimi winni kierować się członkowie tego typu łóż, stają się hasła „poznaj siebie” i „kochaj twego bliźniego jak siebie samego”, bliskie starożytnym mądrościom greckich filozofów i chrześcijańskiemu duchowi, acz do niego nieredukowalnymi. Pracując nad własnym samorozwojem i zgłębiając wiedzę, wolnomularz ma przy tym kochać Ojczyznę, szanować pracę w każdej formie oraz odwoływać się do cnót, takich jak: spokój, rozważa, panowanie nad sobą.

Łoże zorientowane liberalnie (nieregularne) podkreślają wartość humanistycznej idei wolnej myśli oraz wzbraniają się od traktowania wolnomularstwa mistycznie. Podstawą działań ma pozostać intencja pracy na rzecz innych i „poszukiwanie prawdy w świecie przemijalnym”. Celem, do którego ma dążyć wolnomularz, jest „korzystanie z pomocy w analizie, osiągnięcie mistrzostwa w syntezie, ewolucja i proces racjonalny”. Ponadto szczególnie podkreśla się, że „zgłębiając tajemnice rytu, wkraczamy na grunt odmienny od tego, po którym kroczy główny nurt wolnomularstwa na świecie: wchodzimy na ścieżkę spekulacji intelektualnych, humanizmu, syntezy duchowości i racjonalizmu – od łagodnych aż do skrajnych form” (zob. strona internetowa Łoży Kultura). Niezależnie od tego, czy poruszamy się wewnątrz kategorii wypracowanych przez loże regularne, czy liberalne nauka wewnątrz zakonów odbywa się głównie za pośrednictwem dyskusji i osobistych refleksji nad prezentowaną symboliką. Należy zatem zapytać o to, jakie elementy znaczące odkryje mason, pukając do drzwi świątyni i jaki wpływ mają one na podążanie przez niego ścieżką samorozwoju i „poszukiwania światła”?

Początkujący masonolog, pragnący zgłębić podstawy Sztuki Królewskiej, ma za zadanie (roz)poznać znaczenie symboli zgromadzonych w loży, spośród których każdy poddaje się zarówno dosłownemu odczytaniu, jak i jest zaproszeniem do snucia refleksji nad swym głębszym znaczeniem, odkrywaniem przy wsparciu braci i sióstr z zakonu. Symbole przez masonów są określane jako „oznaczenie czegoś, co leży pod znakiem”, a w swej istocie związane z dwoma sposobami poznawania świata: „pojęciowym, opierającym się na myśleniu dyskursywnym i intuicyjnym, chwytające rzeczywistość bezpośrednio u jej jestestwa, istotności” (Serini, 1992, s. 126). Pedagogowi taki podział przywodzi na myśl spór pomiędzy scjentystycznymi a postmodernistycznymi sposobami ujmowania rzeczywistości (Szahaj, 2004; Śliwerski, 2011; Śliwerski, Szkudlarek, 2010).

Mając na względzie wieloletnie dyskusje w obrębie metodologii nauk, nieprowadzące do ostatecznych rozstrzygnięć, także wśród masonów próżno szukać jednoznacznych odpowiedzi na pytania ontologiczno-epistemologiczne. Tym, co

oferuje masoneria jest towarzyszenie w poszukiwaniu własnej drogi rozumienia pojęć, idei i emocji, pojawiających się na skutek prac w świątyni i wyłaniających się przez rytuały. Z tego względu w swój poczet przyjmuje zarówno zwolenników uniwersalizmu, jak i kontekstowości poznania, każdemu służąc pomocą. Jedynie *profani* (osoby niebędące wolnomularzami) mają utrudnione zadanie w demaskowaniu tajemnych znaczeń, bowiem „symbol odkrywa swą istotną część tylko tym, którzy umieją odczytać jego sens, w przeciwnym razie rzuca zasłonę na zawarte w nim objawienie i ukrywa je przed oczami niepowołanych” (Serini, 1992, s. 128).

Pozostaje ufać, że także poza lożą możliwe jest wyrwanie się z oków niewiedzy przez studiowanie wolnomularskiej literatury, choć warto pamiętać, że intelektualne poznanie nie jest tym samym, co quasi-mistyczne doznania łączące masonów.

Jednymi z najbardziej rozpowszechnionych symboli masonskich są znak cyrkla, węgielnicy i litery G. Interpretacje, które ukazały się drukiem, upatrują w literze G zarówno geometrii, jak i Wielkiego Architekta (pojmowanego jako Boga tworzącego wszechświat, bądź człowieka na drodze do doskonałości) oraz gnozę – wiedzę przekazywaną osobom wtajemniczonym (Zwoliński, 2014, s. 418). Cyrkiel jest symbolem mądrości, wiedzy, rozumu, twórczych i aktywnych sił Boga oraz człowieka. Łącząc w sobie okrąg, czyli nieskończoność i punkt – początek, symbolizuje absolut oraz dualizm wszechświata. Węgielnica zaś odnosi się do poszukiwania równowagi i wyznaczania celów w „życiu przeżytych we właściwy sposób” (McNullty, Cegielski, s. 14).

Do związków z cechami zrzeszającymi mularzy operatywnych (dawnych budowniczych) nawiązują nie tylko lożowe symbole, lecz także kolejne stopnie, przez które przechodzi mularz spekulatywny (osoba zainteresowana filozofią): uczeń, czeladnik, mistrz. Rytuały przejścia, które wprowadzają adepta na wyższe ścieżki, odwołują się do wydarzeń związanych z budową świątyni Salomona (której dwie kolumny – Jachin i Boaz – podtrzymują wejście do loży) oraz opierają się na wykonywaniu określonych czynności i powtarzaniu reguł, których nie wolno zdradzać osobom niepowołanym. W drodze do mistrzostwa mason doświadcza coraz bardziej skomplikowanych rytuałów, a moment, w którym jest gotowy na symboliczne podniesienie do wyższego stopnia, zależy od tempa jego osobistego rozwoju moralnego i duchowego.

Choć dokładne opisy obrzędów są dostępne publicznie, sama ich natura nie jest powszechnie ujawniana, ani objaśniana w fachowych opracowaniach. Nauczanie oferowane przez zakony jest przeznaczone jedynie dla ich członków, ponieważ „głęboko osobisty charakter tego rodzaju poznania nie może być przekazany tym, którzy go nie rozumieją” (tamże, s. 15). Metodyka kształcenia adepta Sztuki Królewskiej odzwierciedla pedagogiczne założenia wyznaczające funkcjonowanie obediencji i przywodzi na myśl średniowieczne zasady nauczania wewnątrz cechów. Przede wszystkim wymagany jest kontakt osobisty mistrz–uczeń, a ścieżka edukacyjna nie jest dostępna dla każdego zainteresowanego, co powoduje zarzuty o elitaryzm pod hasłami egalitaryzmu. Chociaż w dobie Internetu można samodzielnie zgłosić się do wybranej loży, bracia i siostry zastrzegają, że konieczne jest przejście etapu „dyskretnej obserwacji” oraz prób o nieujawnionym charakterze i przebiegu (zob. strona

internetowa Loży Galileusz). Oprócz zasady głoszącej, że wolnomularzem może zostać „człowiek wolny i dobrych obyczajów”, niewiele wiadomo o kryteriach przyjęcia oraz o tym, co, kiedy i w jaki sposób jest oceniane.

Nie wiadomo również, jaki profil uczniów jest brany pod uwagę, poza tym że mają być oni pełnoletni, o doskonałej reputacji i uregulowanym bycie materialnym. Nie są także ujawnione informacje dotyczące dostosowania świątyni do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Otwartym pozostaje pytanie: W jaki sposób osoby głuchonieme mogą uczestniczyć w rytuale, w którym należy powtarzać tajne słowa, a osoby z niepełnosprawnością kończyn dostać się do wnętrza budynków, w których znajdują się loże. Ponadto nie jest jasne, czy osobom niewidomym proponuje się dotykowe formy obcowania z symbolami wewnątrz świątyni. Odrębną kwestią jest praktykowane przez niektóre loże wykluczanie ze swojego grona kobiet, co w zestawieniu z zapewnieniami o dążeniu do „braterstwa ponad podziałami” budzi zrozumiałe kontrowersje i przypomina XIX-wieczne rozważania o prawie do edukacji niezależnie od płci, stanu majątkowego czy innych cech położenia jednostkowego.

Mając na uwadze przytoczone obostrzenia można uznać, że ścieżka samodoskonalenia w nurcie masonskim nie jest dostępna dla wszystkich, wymaga spełnienia licznych wymagań wstępnych oraz – mimo wywodzenia się z czasów oświecenia – opiera się na średniowiecznych tradycjach kształcenia przyjętych w pierwszych cechach i bractwach rycerskich. Do tych wzorców nawiązuje również sam rytuał przyjęcia w poczet masonów, którego wizualne elementy były wielokrotnie ujawniane publicznie podczas wystaw organizowanych przez Instytut Sztuki Królewskiej (zob. *Masoneria. Pro publico bono* w Muzeum Narodowym w Warszawie; *Wolnomularstwo – poznaj niepoznane* w Muzeum Dialogu Kultur w Kielcach; *Legenda Mistrza Hirama. Obraz farmazona w kulturze ludowej i nie tylko...* w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie).

Inicjacja wolnomularska jest poprzedzona pobytem adepta/adeptki w Izbie Rozmyślań (Matwiejczuk, Szmagier, 2012, s. 28–29), w której znajdują się przedmioty odwołujące się do śmierci i zmartwychwstania: klepsydra, czaszka, chleb, woda oraz alchemiczna maksyma *Visita Interiora Terrae Rectificando Invenies Occultum Lapidem* – zejdź do wnętrza ziemi, by odkryć kamień filozoficzny. Podobnie jak pasowanie na ucznia w szkole oznacza koniec beztróski i konieczność dostosowania się do wymogów struktury proponowanej przez system edukacji, tak samotne pisanie przez przyszłego ucznia „testamentu filozoficznego” odzwierciedla przejście od życia w niewiedzy ku oświeceniu proponowanemu przez zakon, a zwanemu w symbolu dobrze ociosanego kamienia (Millar, 2005, s. 90). Po spisaniu swoich ostatnich słów, profan oddaje wszystkie cenne przedmioty mające wyrażać namiętności życia, które właśnie się kończy oraz porzuca na zawsze świat materialny, który staje się nieistotny w obliczu konfrontacji z najgłębszą naturą człowieka.

Obnażony i odarty z tego, co dotąd było dla niego całą rzeczywistością, z związanymi oczyma przekracza próg świątyni. Następnie odbywa „symboliczne podróże”, w których ma za zadanie mierzyć się z samym sobą, błędzeniem wśród iluzji, niewiedzą i lękiem. Podczas rytuału, którego treść objęta jest zasadą dyskret-

cji, są wykonywane określone czynności i wypowiedane słowa oddziałujące na wyobraźnię zawieszoną pomiędzy światem profańskim a masońskim adepta (por. Van Genne, 2006). Dopiero kończąc swą ostatnią podróż, uzyskuje oświecenie, zdejmując czarną opaskę i wita się z braćmi, którzy odtąd będą mu wiernie towarzyszyć. W gronie swych nowych przyjaciół dostaje obietnicę otrzymywania narzędzi, wiedzy oraz wsparcia niezbędnego do podążania masońską ścieżką samorozwoju.

Zostaje także pouczony, że symbole znajdujące się we świątyni są „dla wszystkich łatwe do odczytania i zobaczenia, ale zrozumiałe dla nielicznych” (McNullty, Cegielski, 2007, s. 143), co pozwala mu na doświadczenie pierwszej lekcji pokory. Po dokonaniu wszelkich niezbędnych formalności dostaje także biały fartuszek i rękawiczki, podkreślające zarówno konieczność pracowitego budowania samego siebie („Czyż nie wiesz, że jesteś świątynią?”), jak i niewinność nowoprzyjętego, jeszcze zanurzonego w świecie materialnym, nieprzywykłego do brudzenia sobie rąk zaprawą duchową.

Sposób prezencji obowiązujący wśród braci z jednej strony skupia uwagę na tym, co tożsame dla całej grupy, z drugiej zaś podkreśla hierarchię. Uczniowie są zobowiązani nosić fartuchy robocze w inny sposób niż czeladnicy i mistrzowie, inne mają również obowiązki i przywileje. Przez pewien czas nie wolno im zabierać głosu na zgromadzeniach w myśl maksymy *Audi – Vide – Tace*, za to zachęceni są do pracy wewnętrznej i gromadzenia refleksji osobistych wokół tego, co obserwują. Można porównać ich status do pozycji dziecka, które dopiero uczy się składać poszczególne znaki w zrozumiałe zdania i obserwując dorosłych wspina się na palce, by dorównać do ich poziomu.

W tym aspekcie pobyt w loży jest niejako powtórzeniem etapów rozwojowych i być może powinien zostać opisany jako jedna z metod osiągania dojrzałej osobowości rozumiejącej siebie i świat. Pierwszy poziom edukacji wewnątrz loży skupia się na aspekcie, który Carl G. Jung (1996) określiłby jako ego – „nieopisaną całkowitość” odnoszącą się do totalnego doświadczania świata. W miarę czynienia postępów uczeń osiąga poziom drugi (czeladnika), w którego ramach oddaje się kontemplacji dualizmów i sprzeczności wszechświata oraz wchodzi w dyskusje z braćmi i siostrami z loży, a po określonym czasie i spełnieniu wymagań wznosi się ku stopniowi trzeciemu (mistrza), to jest harmonijnemu współistnieniu Mądrości, Siły i Piękna.

Mason przechodzi poszczególne etapy nabywania wiedzy podobnie do dziecka stopniowo przełamującego egocentryzm poznawczy i dążącego do interpretowania sposobów, w jakie istnieją zjawiska w świecie. W miarę kształtowania własnej osobowości wolnomularz zaczyna coraz lepiej funkcjonować wewnątrz systemu znaczeń proponowanych mu przez lożę i pozostaje w nim tak długo, jak długo służy to spełnianiu jego osobistych celów oraz działa pozytywnie na najbliższe otoczenie, w którym się obraca. Gdzie zatem ukrywa się tajemnica?

Być może tak, jak powiedział jeden z Wielkich Mistrzów wolnomularskich podczas rozmowy prywatnej, „jedyną tajemnicą jest brak tajemnicy”, a cała wiedza, jaką dysponują masoni, wynika z ich osobistych przeżyć i doświadczeń. W tym znaczeniu loża byłaby tylko jedną z wielu obecnie dostępnych ścieżek samodoskonalenia, rozwoju i nabywania wiedzy; klubem dyskusyjnym zrzeszającym

intelektualistów rozprawiających o humanistycznych wizjach świata i człowieka. *Acta est fabula?* Niekoniecznie, bowiem jeżeli „edukacja jest najpotężniejszą bronią, jakiej można użyć, by zmienić świat”, to naprawdę jest czego się obawiać ze strony zakonów wolnomularskich.

Bibliografia

- Cegielski, T. (2011). *Księga konstytucji 1723 roku i początki wolnomularstwa spekulatywnego w Anglii*. Warszawa: Klio.
- Di Bernardo, G. (1993). Definicja masonerii. *Ars Regia. Czasopismo poświęcone myśli i historii wolnomularstwa*, 2.
- Jung, C.G. (1996). *Aion. Przyczynki do symboliki Jaźni*. Warszawa: Wrota.
- MacNully, W.K., Cegielski, T. (red.). (2007). *Wolnomularstwo. Sekrety i symbole masonów, ich historia i znaczenie*. Warszawa: Arkady.
- Matwiejczuk, P., Szmagier, T. (red.). (2012). *Legenda Mistrza Hiram. Obraz farmazona w kulturze ludowej i nie tylko*. Warszawa: Państwowe Muzeum Etnograficzne.
- Millar, A. (2005). *Masoneria. Zarys dziejów*. Warszawa: Elipsa.
- Pelczar, J.S. (1914). *Masonerya. Jej istota, zasady, dążności, początki, rozwój, organizacja, ceremoniał i działanie*. Kraków: Skład główny w księgarni G. Gebethnera i Spółki.
- Serini, K. (1992). Symbol w wolnomularstwie. *Ars Regia. Czasopismo poświęcone myśli i historii wolnomularstwa*, 1, 126.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B., Szkudlarek, T. (2010). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: PIW.
- Zwoliński, A. (2014). *Religia masonska*. Kraków: Wydawnictwo M.

Netografia

- <http://ethnomuseum.pl/blog/2012/08/07/legenda-mistrza-hirama/> [dostęp: 03.02.2016].
- <http://lozakultura.pl/about/> [dostęp: 01.02.2016].
- http://mnki.pl/pl/aktualnosci/galeria_zdjec/2015/wolnomularstwo_i_poznaj_niepoznane/ [dostęp: 02.02.2016].
- <http://sztukakrolewska.pl/category/aktualnosci/> [dostęp: 02.02.2016].
- <http://sztukakrolewska.pl/masoneria-pro-publico-bono-wystawa-w-muzeum-narodowym-w-warszawie/> [dostęp: 02.02.2016].
- <http://wlnp.pl/site/index.php?page=konstytucja> [dostęp: 01.02.2016].
- <http://wolnomularstwo.info.pl/index.php/2015-11-10-10-03-58/masoneria-liberalna> [dostęp: 01.02.2016].
- <http://www.lozagaja.pl/index.php/kobiety-w-masonerii/w-polsce> [dostęp: 01.02.2016].
- <http://www.loza-galileusz.pl/4.procedura.aplikacji.php> [dostęp: 02.02.2016].
- <http://www.lozaprometea.pl/index.php/historia-lozy> [dostęp: 01.02.2016].
- <http://www.wolnomularze.org/index.php/biblioteka/72-wielki-architekt-wszechwiata> [dostęp: 03.02.2016].

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

POZNAWANIE SAMEGO SIEBIE PODCZAS ZBIOROWEGO PISANIA BIOGRAFII (Z TEORIĄ REPREZENTACJI SPOŁECZNYCH W TLE)

Nie warto żyć życiem przez nas niepoznanym
Sokrates

Abstrakt

W artykule zaproponowano rozważania na temat poznawania siebie, a także tworzenia siebie z odwołaniem do nowej metody uczenia się podczas zbiorowego pisania biografii (ZPB), bazującej na teoretycznych podstawach zbiorowej pracy ze wspomnieniami i zbiorowej pamięci. Nawiązano także do społecznego konstrukttywizmu, w tym teorii społecznych reprezentacji. Dzięki ZPB mamy możliwość poszukiwania „prawdy” o sobie, odkrywania naszego uwikłania w relacjach, dyskursach, okolicznościach i uwarunkowaniach powodujących, że to nie my jesteśmy przyczyną naszych działań, że nie istniejemy jako Ja, ale jako model siebie uwikłany w skomplikowaną sieć ciągle zmieniających się kontekstów. Odkrywanie i konstruowanie siebie jest długotrwałym procesem wymagającym naszej aktywności i dużego zaangażowania, które może być ułatwione dzięki metodzie ZPB. Poznawanie samego siebie wymaga uwzględnienia społecznego i kulturowego kontekstu konstruowania nas samych, naszych doświadczeń i podejmowanych przez nas decyzji.

Słowa kluczowe: zbiorowe pisanie biografii, pamięć zbiorowa, konstrukttywizm społeczny, teoria reprezentacji społecznych

Wprowadzenie

Poznanie siebie, dowiadywanie się czegoś (więcej) o sobie, a także tworzenie siebie jest procesem wymagającym naszej aktywności, między innymi podejmowania świadomej refleksji, o co w codziennych okolicznościach nie jest łatwo. Refleksyjność wymaga bowiem warunków bardziej szczególnych niż zwyczajnych. Ponadto, jak zaznacza Agnieszka Niedźwieńska (2009b, s. 106), „samowiedza nie ogranicza się do wiedzy o tym, jaka jestem teraz. To również odpowiedź na pytanie, jak stałam się tym, kim jestem, co mnie zmieniało i w jaki sposób, jak pewne wątki i problemy stały się kluczowe w moim życiu”. Autorefleksja podpowiada także inne pytania: *Co rzeczywiście wiemy o sobie? Skąd możemy wiedzieć, że nasza wiedza o sobie jest prawdziwa, obiektywna czy też rzeczywista? Gdzie szukać prawdy o sobie, o życiu, o rzeczywistości?*

Kwestie źródeł samowiedzy, różnorodnych determinantów samopoznania są podejmowane w licznych współczesnych teoriach i badaniach empirycznych o rozmaitych orientacjach poznawczych. Bardzo intensywnie rozwija się na przykład

nurt badań nad samoświadomością rozumianą jako „zdolność do poznawania swoich stanów psychicznych” (Neckar, 2009, s. 75) i nad pamięcią autobiograficzną, nad tym jak zapamiętujemy nasze doświadczenia i na ile nasza pamięć pozwala na wierne odtworzenie naszych przeżyć, emocji, zapachów itp. Szczególnie miejsce przypisuje się pamięci semantycznej, obejmującej ogólną wiedzę o świecie, oraz pamięci epizodycznej, umożliwiającej „kodowanie i przywoływanie zdarzeń z osobistej przeszłości osoby, które rozegrały się w określonym miejscu i czasie” (Niedźwieńska, 2009a, s. 87). Uwe Flick (2011, s. 101–102) rozróżnia w tym kontekście wiedzę narracyjno-epizodyczną i semantyczno-konceptualną. Najczęściej jednak bada się narracyjne ujęcie samowiedzy i podkreśla rolę indywidualnych doświadczeń.

Zupełnie nowym ujęciem na tym tle jest metoda zbiorowego pisania biografii (ZPB), w której eksponuje się społeczny, wspólnotowy i kulturowy kontekst konstruowania wiedzy o sobie. Mimo że od dawna zwraca się uwagę na to, że „refleksja nad wspomnieniami i budowanie historii własnego życia nie odbywa się w próżni” (Niedźwieńska, 2009b, s. 119), zbiorowe pisanie biografii, dzięki specyficznej procedurze postępowania badawczego¹, umożliwia odkrywanie naszego uwikłania w relacjach, dyskursach, okolicznościach. Zgodnie z jedną z najbardziej znaczących współczesnych teorii dotyczących samoświadomości Thomasa Metzingera (2009), nie jesteśmy przyczyną naszych działań i decyzji, nie istniejemy jako Ja, ale jako model siebie, dający nam poczucie bycia kimś, a co najważniejsze, sami „nie możemy dostrzec, że stanowimy model, ponieważ jest on przezroczysty dla naszego poznania – poznajemy i doświadczamy dzięki niemu i poprzez niego” (Neckar, 2009, s. 18). Inni ludzie są nam więc potrzebni, abyśmy dostrzegli, jak funkcjonujemy jako model siebie uwikłany w skomplikowanym zestawie mobilnych sił o różnym charakterze: materialnych, ideologicznych, afektywnych i konceptualnych (Davies, Gannon, 2012).

Biorąc pod uwagę ten wątek w swoich rozważaniach, zastanowię się nad tym, *jak – wykorzystując metodę zbiorowego pisania biografii – można poznać samego siebie, uwzględniając społeczny i kulturowy kontekst konstruowania nas samych, naszych doświadczeń i podejmowanych przez nas decyzji.*

Pamięć indywidualna a zbiorowa pamięć społeczności

Poznajemy siebie, przeglądając się w oczach innych

Charles Horton Cooley

Zwykle pozyskujemy wiedzę o sobie, na przykład uczestnicząc w badaniu narracyjnym, kiedy opowiadamy o swoich celach, podejmowanych działaniach, przeko-

¹ Szczegóły dotyczące procedury postępowania badawczego podczas ZPB będą dostępne w innych artykułach, np. *Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii, Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie* (z przykładem analizy).

naniach, kiedy wypowiadamy swoje poglądy, zastanawiamy się nad swoimi potrzebami. Indywidualne doświadczenia także dostarczają nam wiedzy na swój temat, kiedy wnioskujemy o naszych cechach na podstawie obserwacji własnego zachowania w różnych sytuacjach. Można powiedzieć, że jesteśmy głównymi bohaterami naszej opowieści o sobie, bohaterami, którzy – obserwując siebie i zastanawiając się nad sobą – nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, jak bardzo to, kim jesteśmy i jak się zachowujemy, zależy od innych, od naszego środowiska kulturowego, od naszych historycznych korzeni, od uwarunkowań politycznych i ekonomicznych, w których funkcjonujemy jako członkowie społeczeństwa. Catherine Kohler Riesman (2004, s. 105) pisze: „Historie nie spadają z nieba (lub wyłaniają się z najgłębszego «ja»), są komponowane i utrzymywane w kontekstach interakcyjnych, historycznych, instytucjonalnych i dyskursywnych”.

Ta konstatacja koresponduje z wynikami pierwszych badań nad zbiorową pracą z pamięcią (ze wspomnieniami) prowadzonymi przez zespół Friggy Haug. Zdaniem tej autorki:

Masowy charakter procesów społecznych w ramach koncepcji indywidualności jest zarty, nieprawdziwy i nieobiektywny. Idea wyjątkowości indywidualnego doświadczenia jest fikcją. Ponieważ żyjemy według całej serii imperatywów: nacisków społecznych, fizycznych ograniczeń, imperatywów przetrwania gospodarczego, w danych warunkach historii i kultury, liczba możliwości działania otwartego jest radykalnie ograniczona (za: Onyx, Small, 2001, s. 775).

Człowiek jest istotą społeczną, można więc przyjąć, że ludzie realizują swoje życie zbiorowo. Analizy Brady’ego Wagonera (2015) na temat nośników pamięci zbiorowej (reprezentacji społecznych) potwierdzają, że jesteśmy wspólnie zaangażowani w rozwój poznania, bycia oraz stawania się (tworzenia siebie). Zatem także indywidualne doświadczenia są społecznie wytwarzane, podlegają więc uniwersalizacji.

Wątek uniwersalności treści zawartych we wspomnieniach, wynikający z kulturowego rozumienia pojęcia narracji, jest wskazywany przez większość konstruktivistów społecznych. Michel Foucault (1977) jako poststrukturalista powiedziałby raczej, że opowieści pojawiające się w danej kulturze, w danym czasie historycznym wywierają nacisk na jednostkę, wyznaczając sposoby interpretacji zarówno indywidualnych doświadczeń, jak i zjawisk społecznych (kulturowo uwarunkowanych) oraz uaktywniając tzw. nawyki interpretacyjne (Kalaga, 1997), które można z kolei odnosić do doświadczeń kolektywnych (zbiorowych). Autobiograficzne wspomnienia odzwierciedlają bowiem nie tylko życie podmiotu (jednostki), lecz także porządek i znaczenia istotne z punktu widzenia kulturowej zbiorowości, otoczenia społecznego (Chase, 2003).

Zresztą zarówno literatura odnosząca się do pamięci zbiorowej (np. Assmann, 2008; Halbwachs, 2008; Hałas, 2012; Nora, 2001; Tarkowska, 1987, 2013), jak i do teorii reprezentacji społecznych (np. Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014; Moscovici, 2000; Wagoner, 2015) podkreśla, że cała nasza wiedza (także o sobie)

jest konstruowana społecznie przez daną zbiorowość i że jej zdobycie nie jest indywidualnym, wewnętrznym procesem, ale procesem społeczno-interakcyjnym. W procesie socjalizacji człowiek uczy się sposobów rozumienia i interpretowania świata dominujących w grupie, w której na co dzień funkcjonuje. Jednostka nie rozwiązuje więc każdego napotkanego problemu samotnie i samodzielnie – rozwiązania i metody są już zapewnione przez jej zbiorowość kulturową, są mentalnie zdeterminowane („w jej głowie” – jako schemat myślowy), ponieważ wynikają ze zbiorowej pamięci społeczności.

Badaczki empirycznie pracujące metodą ZPB podkreślają, że subiektywnie znaczące wydarzenia, wydarzenia, które są zapamiętane, i sposób, w jaki są następnie konstruowane, odgrywają ważną rolę w konstruowaniu siebie. Wszystko, co zapamiętaliśmy, stanowi bowiem istotny ślad tworzący naszą tożsamość. Angażowanie samego siebie do analizy własnych wspomnień, rozmawianie „z nimi” i reagowania na nie, stanowi z kolei znaczący akt z punktu widzenia zbiorowej pamięci (za: Onyx, Small, 2001).

Nowsze badania potwierdzają prawidłowość przyjętych podstaw teoretycznych związanych ze zbiorową pamięcią. Na przykład teoria autopercepcji Daryla Bema, którą omawia Przemysław Bąbel (2009), potwierdza, że umiejętność rozpoznawania i nazywania swoich stanów wewnętrznych jest determinowana obserwowaniem zachowania innych ludzi funkcjonujących w tym samym społeczeństwie, w tej samej kulturze, a także obserwowaniem okoliczności, w których dane zachowania czy stany wewnętrzne się pojawiają. Zatem, „o tym, co wewnętrzne, prywatne, wnioskujemy na podstawie tego, co zewnętrzne, publiczne” (tamże). Świadczy to o tym, że „źródło samowiedzy jest w pewnej mierze tożsame ze źródłem wiedzy o innych – niezależnie od tego, czy wnioskujemy o sobie, czy o innych, podstawą jest obserwacja swojego zachowania lub innych” (Bąbel, 2009, s. 158). Teoria Bema wskazuje na „podobieństwo reprezentacji obecnych w samowiedzy do reprezentacji wykorzystywanych w kształtowaniu wiedzy o innych oraz podobieństwo wzajemnych powiązań między elementami samowiedzy i organizacji wiedzy o innych” (tamże, s. 175).

Uzupełnieniem teorii Bema jest teoria Ja odzwierciedlonego Charlsa Hortona Cooleya, który dowodził, że poznajemy siebie „przeglądając się w oczach innych” (za: Kossowska, Śmieja, 2009, s. 215). Z kolei Niedźwieńska (2009b, s. 123), na podstawie wielu innych badań prowadzonych przez psychologów z różnych krajów świata, wysuwa wniosek, że szczególnie znaczenie dla budowania wiedzy o sobie mają sytuacje, w których

[...] rozmówca nadaje zdarzeniu inną interpretację niż osoba wspominająca – kiedy formułuje na jej podstawie odmienne wnioski na temat tego, jaka jest czy jaka była osoba opowiadająca. Rozmówca może być użyteczny w odkrywaniu „białych plam” w obrazie siebie wspominającego, czyli obszarów funkcjonowania, o których nie wie lub nie chce wiedzieć czy ujawnianiu pozytywnych złudzeń na temat własnej osoby.

Zbiorowe pisanie biografii – zbiorowe negocjowanie wspólnego rozumienia

Każdy podmiot jest jednym aspektem całości znacznie większej niż jednostka jako taka, niż jednostkowe ludzkie życie

Bronwyn Davies, Susanne Gannon

Bazując na takich (ujętych skrótowo) podstawach teoretycznych, australijskie badaczki z University of Western Sydney Bronwyn Davies i Susanne Gannon stworzyły nową metodę badania wspomnień autobiograficznych, którą nazwały *collective biography writing*. Ta metoda zbiorowego pisania biografii (ZPB) jest szczególnie przydatna w eksploracji na nowo zagadnień związanych z byciem (byciem kimś, byciem uznanym za kogoś czy też byciem nieuznanym za kogoś), stawaniem się, rozwojem, uczeniem się i tworzeniem siebie w kontekście edukacji i pedagogicznych badań naukowych. W ZPB główny nacisk jest położony na intensywnie odczuwalne, sugestywne wspomnienia, które są analizowane kolektywnie według określonej procedury badawczej (szczegółowość procedury wyklucza jej przedstawienie w tak krótkim artykule: (Davies, Gannon, 2006; Wihlborg, 2013). Zbiorowe analizy opowieści, które następnie są teoretyzowane, doprowadzają do ich nowych znaczeń. Znaczenia działań są bowiem negocjowane „w kontaktach z innymi ludźmi, zarówno w czasie epizodu (wydarzenia), jak w trakcie refleksji” (Onyx, Small, 2001, s. 776). Zbiorowe poszukiwanie wspólnego zrozumienia (ang. *common understanding*) opowieści pozwala dostrzec społeczną naturę konstrukcji wspomnień.

Znaczące miejsce w metodyce postępowania badawczego podczas ZPB ma koncepcja ucieleśnienia, dość popularna we współczesnych naukach społecznych. Przez ucieleśnienie rozumie się tutaj reprezentację, realizację materialną jakiejś idei, jej widoczną formę, na przykład w postaci uczucia, emocji. Koncepcja ta odnosi się do analizy wspomnień skoncentrowanej na ciele w działaniu, w konkretnym otoczeniu, które jest ustanowione społecznie. Może być postrzegana jako jeden z nurtów teorii reprezentacji społecznych (TRS), w którym ciało jest środkiem, przez który reprezentacje są wykonywane w praktykach społecznych. W tym sensie reprezentacje społeczne mogą nawet nie być dostępne dla świadomej refleksji. Są one przekazywane przez udział w stałych praktykach, gdzie są włączane do ciała (Wagoner, 2015). To rozumienie reprezentacji społecznych jest zbliżone do teorii praktyki Pierre’a Bourdieu (2007), która również (podobnie jak TRS) czerpie z podejścia Emila Durkheima, ale skupia się przede wszystkim na tym, jak różnice społeczne są reprodukowane w społeczności.

W obydwu podejściach ucieleśniona pamięć społeczna ma związek z praktykami społecznymi dominującymi w danej grupie. Pionierem w badaniach roli ciała w pamiętaniu społecznym był Durkheim, który opisał jak społeczeństwa „prymitywne” upamiętniają mityczną przeszłość w rytuałach cielesnych, gdzie uczestnicy muszą sami przedstawiać bohaterskie wydarzenia z przeszłości grupy. Wydarzenia

są dosłownie *re-prezentowane*, a nie opowiadane, tak jakby wykonawca był oddzielony od nich. Prowadzi to do zbiorowego odkrywania wspólnego rozumienia, pozwalającego dostrzec społeczną naturę konstrukcji wspomnień, ich wspólną architekturę.

Zmysłowa drobiazgowość opisu podczas ZPB (tj. z zaangażowaniem odczuć, opisem emocji, zapachów, precyzyjnym i świadomym używaniem języka) prowadzi do tego, że na zasadzie domina u kolejnych członków grupy zaczynają się pojawiać takie same odczucia (wspólnota wzorców odczuwania). Wynika to z faktu, że ludzie są istotami społecznymi, więc ich relacje oraz reakcje na dane zdarzenie także mają charakter społeczny, właściwie uniwersalny, schematyczny, o charakterze reprezentacji społecznej danego zdarzenia.

Serge Moscovici (2000) podkreśla, że reprezentacje społeczne pochodzą z interakcji społecznych i konstruują rozumienie siebie i świata społecznego. Reprezentacja społeczna to przecież zbiorowo konstruowana i podzielana wiedza oraz rozumienie konkretnego zjawiska, z pewnością negocjowana i determinowana kulturowo. Jest to coś, do czego wszyscy członkowie zbiorowości mają dostęp i czego używają w celu zrozumienia otaczających ich zdarzeń. Orientuje ona ludzi na obiekty społeczne, a następnie na postawy swoje i innych ludzi. Analizy prowadzone w ramach TRS udowadniają, że wraz ze wzrostem komunikacji społecznej i interakcji, reprezentacje siebie i świata społecznego stają się bardziej zgodne w swoim charakterze – wśród członków tej samej grupy społecznej. Na przykład badania prowadzone wśród australijskiej młodzieży udowodniły, że wraz z wiekiem wariancja indywidualnych reprezentacji znacząco się zmniejsza. Chociaż – co zrozumiałe – nie stwierdzono całkowitego konsensusu, „wraz z postępującą socjalizacją od wieku dojrzewania do wczesnej dorosłości, reprezentacje społeczne stają się bardziej zgodne i podzielane” (Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014, s. 98).

Potrzeba rozumienia siebie w perspektywie teorii reprezentacji społecznych

Badanie jednostki jest nierozdzielne od badania jej świata

Serge Moscovici

Z punktu widzenia tematyki prowadzonych rozważań ważne jest, że TRS podkreśla, jako znaczące, istnienie podstawowej ludzkiej potrzeby do rozumienia siebie, świata, wyjaśniania swoich zachowań i codziennych zdarzeń, ale z uwzględnieniem kultur bardziej kolektywistycznych niż z wzięciem pod uwagę indywidualizmu.

Podzielane społecznie wspólne przekonania o tym, jak ludzie definiują zadanie tworzenia siebie: rozwoju „ja” w indywidualistycznej kulturze obejmuje identyfikację swoich stabilnych cech i talentów oraz tworzenie poczucia mistrzostwa i autonomii, natomiast tworzenie „ja” w kulturze kolektywistycznej wymaga zrozumienia swoich ról i obowiązków w stosunku do innych (Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014, s. 208).

Reprezentacje społeczne nie tylko dostarczają więc „klocków”, które dana osoba może wykorzystać lub nie do budowy Ja; „reprezentacje społeczne stanowią również kontekst, w którym to «ja» istnieje i spotyka innych, a zatem skutki tych reprezentacji nie mogą być zredukowane z poziomu społecznej analizy do analizy jednostkowej” (Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014, s. 209). Konceptualizacja/koncepcja siebie z punktu widzenia TRS zakłada, że chociaż reprezentacje społeczne nie kontrolują bezpośrednio rozwoju Ja, jednak w nieunikniony lub preskryptywny sposób tworzą coś w rodzaju społecznych oczekiwań w stosunku do własnego Ja. Jak trafnie ujęły to Glynis M. Breakwell i Lynne J. Millward (1997, s. 30) „Współdzielone konstrukcje rzeczywistości uchwycone w reprezentacjach społecznych tworzą tło dla indywidualnego rozwoju tożsamości”.

Poznając siebie, poznajemy świat

Jesteśmy istotami, które, reprezentując świat lub siebie, równolegle reprezentują również samą relację reprezentacyjną, zwykle nie doświadczając świadomie tego faktu

Thomas Metzinger

Davies i Gannon (2006, 2012), badaczki empirycznie korzystające z metody ZPB, pokazują nowe drogi dochodzenia do prawdy, podejmowania dociekań badawczych nad tym, co jest autentyczne, a co żyje tylko w dyskursach. Pokazują, że dyskursy, oddziałując na nas, powodują, że wszystko, wszystkie nasze przeżycia, wspomnienia wydają nam się prawdziwe. Realność naszych doświadczeń, doświadczeń, które są uznawane za wskaźniki Ja, za doświadczanie siebie samego, czyli swojego modelu wydaje się bezdyskusyjna („mówienie o sobie, doświadczanie siebie, swoich stanów wewnętrznych, swoich decyzji, wysiłków zmierzających do ich realizacji”; Neckar, 2009, s. 18).

Jednakże Frigga Haug twierdzi, że „ponieważ jest to indywidualne, że interpretujemy i doznajemy nasze życia, nasze doświadczenia wydają się unikatowe i dlatego nie mają żadnej wartości do analizy naukowej” (za: Onyx, Small, 2001, s. 775). Zarówno postrzeganie siebie, jak i wszystkich swoich działań i emocji jest przecież uwikłane w dyskursy i przez nie tworzone, jest uwikłane w matnię okoliczności i uwarunkowań, której rozplątywanie staje się sednem ZPB. Wspólna praca w zespole pozwala zetknąć się z różnym rozumieniem siebie, świata i życia, które jest negocjowane w ramach instytucji społecznych i w ramach społeczności.

Metodyka kolektywnej pracy ze wspomnieniami podczas ZPB rozpoczyna się od dekonstrukcji pojęć wykorzystywanych w opowieści przez podmiot/jednostkę po to, aby dowiedzieć się, kim jest dana osoba (jej model – wg Metzinger), ale celem ostatecznym jest ujawnienie tego, jak wygląda „życie” jako takie, jak funkcjonuje świat, jaka jest rzeczywistość, gdzie szukać prawdy o niej i o sobie. Zbiorowa praca nad wspomnieniami prowadzi do odkrywania siły uwikłania podmiotu, która zakłóca przebieg wydarzenia opisanego w biografii. Obraz ten nie przedstawia sta-

tycznej i stabilnej rzeczywistości, którą należy zbadać, ale skomplikowany, stopniowo ujawniany zestaw mobilnych sił (materialnych, afektywnych i konceptualnych), które muszą być uporządkowane, z wzięciem pod uwagę „molekularnej” szczegółowości wspomnienia, jeśli chcemy rzeczywiście zrozumieć „co się dzieje” w życiu danej jednostki, ale z położeniem nacisku na społeczne konstruowanie jej życia.

Ujawnienie społecznej konstrukcji własnego Ja, zobaczenie *podmiotu-w-procesie* (ang. *subject-in-process*), jego zmiany – jak to określił Gert Biesta (2009) – powoduje, że dzięki ZPB mamy możliwość stania się krytycznie świadomymi siebie i swoich działań/zachowań w celu zakwestionowania tego, co powszechnie uznawane jest za pewnik i oczywistość. Mamy możliwość zderzenia z opowiadanych historii warstwy narzuconej nam przez kulturę (stereotypy, schematy myślowe, metafory itp.) po to, aby przekonać się, jakie dyskursy społeczne nami kierują. Permanentne uczenie się siebie, świata, podejmowanie prób zrozumienia swoich decyzji, znajdowania uzasadnień, doszukiwania się znaczenia swoich działań jest istotnym warunkiem zmiany swoich przekonań, modyfikacji reprezentacji siebie i świata.

Bibliografia

- Assmann, J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Tłum. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Augoustinos, M., Walker, I., Donaghue, N. (2014). *Social Cognition: an Integrated Introduction*. London: Sage Publications Ltd.
- Bąbel, P. (2009). Samoobserwacja – własne zachowanie jako źródło wiedzy o sobie. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie* (s. 155–178). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Biesta, G. (2009). Deconstruction, Justice, and the Vocation of Education. W: M.A. Peters, G. Biesta (red.), *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy* (s. 15–38). New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (2007). *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Kęty: Antyk Marek Derewiecki.
- Breakwell, G.M., Millward, L.J. (1997). Sexual Self-concept and Sexual Risk-taking. *Journal of Adolescence*, 20(1), 29–41.
- Chase, S.E. (2003). Learning to Listen: Narrative principles in a Qualitative Research Methods Course. W: R. Josselson, A. Lieblich, D.P. McAdams (red.), *Up Close and Personal: The Teaching and Learning of Narrative Research* (s. 79–99). Washington, US: American Psychological Association.
- Davies, B., Gannon, S. (red.). (2006). *Doing Collective Biography*. Maidenhead: Open University Press.
- Davies, B., Gannon, S. (2012). Collective Biography and the Entangled Enlivening of Being. *International Review of Qualitative Research*, 5(4), 357–376.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Tłum. A. Siemek Warszawa: PIW.
- Halbwachs, M. (2008). *Spoleczne ramy pamięci*. Tłum. M. Król. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hałas, E. (red.). (2012). *Kultura jako pamięć. Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kalaga, W. (1997). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Kossowska M., Śmieja, M. (2009). Społeczne źródła samowiedzy. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie* (s. 215–238). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Metzinger, T. (2009). Czego psychologowie mogą się dowiedzieć z teorii subiektywności odwołującej się do modelu siebie. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Neckar, J. (2009). Co homo erectus wiedział o sobie, czyli o filogenezie samowiedzy. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie* (s. 62–78). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Niedźwieńska, A. (2009a). Pamiętać siebie. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Niedźwieńska, A. (2009b). Wspomnienia, które nas tworzą. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie* (s. 106–127). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Nora, P. (2001). Czas pamięci. *Res Publica Nowa*, 7(154), 37–43.
- Onyx, J., Small, J. (2001). Memory-Work: The Method. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 773–786.
- Tarkowska, E. (1987). *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław: Ossolineum.
- Tarkowska, E. (2013). Collective Memory, Social Time and Culture: The Polish Tradition in Memory Studies. *Polish Sociological Review*, 3(183), 281–296.
- Riessman, C.K. (2004). A Thrice Told Tale: New Readings of an Old Story. W: B. Hurwitz, T. Greenhalgh, V. Skultans (red.), *Narrative Research in Health and Illness* (s. 309–324). London: Medical Journal Books/Blackwell.
- Wagoner, B. (2015). Collective Remembering as a Process of Social Representation. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 143–162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wihlborg, M. (2013). Using a Process of Collective Biography Writing in Higher Education to Develop an Ability to Explore, Reveal and Critically Reflect, *European Educational Research Journal*, 12(3), 376–388.

Przemysław Paweł Grzybowski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

OD SZPITALA WARIATÓW PO REWOLUCJĘ MIŁOŚCI. PATCH ADAMS ODBUDOWUJE ŚWIAT – WŁASNY I INNYCH

Bałem się panicznie szpitala wariatów, do którego ojciec mój parokrotnie był kierowany. A więc ja – syn obłąkanego. A więc dziedzicznie obarczony. Parę dziesiątków lat i dotąd myśl ta mnie okresami dręczy. Zbyt kocham swoje szaleństwo, by nie przerażała mnie myśl, że ktoś wbrew mej woli próbować będzie mnie leczyć

Korczak, 1958, s. 578

Sztuka tworzenia samego siebie, jak każda sztuka, rodzi się z oporu, który można pokonać tylko pracą

Dudzikowa, 1985, s. 347

Abstrakt

Autor tego artykułu podejmuje próbę pozytywnej weryfikacji tezy, że istotnym czynnikiem samoedukacji mogą być traumatyczne doświadczenia, które na zasadzie dezintegracji pozytywnej pozwalają nie tylko odbudować pozornie zburzony świat, lecz także wzbogacić go o nowe wartości. Na podstawie wątków zaczerpniętych z życiorysu Patcha Adamsa (światowej sławy amerykańskiego lekarza i filantropa, lidera międzynarodowego ruchu doktorów klaunów) przedstawiono przypadek świadomej realizacji programu samokształtowania, zapoczątkowanego między innymi w szpitalu psychiatrycznym. Zdaniem autora dla niektórych osób przeżycie kryzysu i związane z tym doświadczenia społeczne stają się pierwszym krokiem w procesie samokształtowania, którego konsekwencje – owocne nie tylko dla nich, lecz także dla społeczeństwa, bywają dostrzegalne dopiero wraz z upływem czasu. Charakterystykę przypadku poprzedzają tu rozważania teoretyczne i charakterystyka podstawowych kategorii pojęciowych.

Słowa kluczowe: Patch Adams, dezintegracja pozytywna, kryzys, samokształtowanie, samoedukacja, miłość

Stygmat wariata, którym stereotypowo obdarza się niedoszłych samobójców, osoby dotknięte depresją lub z innych przyczyn mające kontakty z psychiatrami oraz instytucjami dla nerwowo chorych, w wielu przypadkach wiedzie do dyskryminacji i marginalizacji, choćby nawet przyczyny i następstwa kłopotów cierpiących należały do przeszłości. Rzadko też zwraca się uwagę, że dla niektórych osób przeżycie kryzysu i związane z tym doświadczenia społeczne stają się pierwszym krokiem w procesie samokształtowania, którego konsekwencje – owocne nie tylko dla nich, lecz także dla społeczeństwa, bywają dostrzegalne dopiero z perspektywy czasu.

Celem niniejszej refleksji jest przedstawienie przykładu człowieka, który wskutek procesu dezintegracji pozytywnej, po doświadczeniach między innymi związanych z pobytem w szpitalu psychiatrycznym, w wyjątkowy sposób świadomie realizuje program samokształtowania. Człowiekiem tym jest Patch Adams – światowej sławy amerykański lekarz i filantrop, lider międzynarodowego ruchu doktorów klaunów. Charakteryzując okoliczności jego aktywności (co przychodzi mi z trudem, bowiem opisuję tu przyjaciela, starając się nie naruszać jego/naszej prywatności), mam zamiar pozytywnie zweryfikować tezę, że istotnym czynnikiem samoedukacji mogą być traumatyczne doświadczenia, które na zasadzie dezintegracji pozytywnej pozwalają nie tylko odbudować pozornie zburzony świat, lecz także wzbogacić go o nowe wartości.

Charakterystykę przypadku poprzedzą rozważania teoretyczne i charakterystyka podstawowych kategorii pojęciowych.

Samorozwój – samokształtowanie – samoedukacja

Praca nad sobą, zwłaszcza systematyczna, zmierzająca do osiągnięcia określonych celów, jest czynnikiem i funkcją samorozwoju. Można ją rozpatrywać w aspekcie dojrzałości jednostkowej i społecznej, jako świadome działanie, które składa się z następujących etapów:

[...] wyobrażenia celu, decyzji o podjęciu działania, decyzji o wyborze sposobu działania, zapoczątkowania działania, jego przebiegu, wreszcie osiągnięcia rezultatu. Każdy z tych etapów dostarcza jakichś wrażeń, jakichś przeżyć. Doznawanie ich jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych; jest tym dla psychiki człowieka, czym dla jego układu mięśniowego możliwość ruchu. Dalej: przeżycia te, pozostają w sprzężeniu zwrotnym z działaniem; na każdym nowym etapie doznajemy nowych wrażeń, te z kolei mają wpływ na dalsze działanie; jest to system samowzmacniający się i samoregulujący (Nawrot, 1994, s. 378).

O pracy jednostki nad sobą, samokształtowaniu pisze Maria Dudzikowa (1993, s. 35), wykorzystując kategorię „samodoskonalenia” rozumianą jako: „[...] inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez tę jednostkę standardami”. Autorka proponuje postrzegać je jako rodzaj działania (tamże, s. 45–58) i jako proces (tamże, s. 59–64).

Także zdaniem Marii Szyszkowskiej (1979, s. 21):

W działaniu zachodzi proces samookreślenia jednostek, czyli proces samostwarzania. Wyznacza go nie tylko rozum, ale co najmniej w równej mierze sfera emocjonalno-wolitywna, bowiem nie ma działania i nie ma stanu psychicznego wolnego od współobecności uczuć. Ta niezbędność zaangażowania się wobec samego siebie i wobec innych jest zrodzona przez konieczności życiowe, z tym, że dążenie do rozwoju siebie samego znacznie pogłębia ten proces. O słuszności wyboru decyduje nie tylko sama wartość, którą się wybiera, lecz i stopień wewnętrznego zaangażowania.

Na tej zasadzie proces samokształtowania człowieka jawi się jako nieskończony wręcz łańcuch wydarzeń, uwarunkowany jego predyspozycjami psychicznymi i fizycznymi, poziomem motywacji, odpornością na stres, doбором form działania itp. Jak pisze dalej Szyszkowska (1979, s. 19): „Formowanie samego siebie wymaga świadomego wysiłku. Samorealizacja to proces zmagania jednostki z jej własną biopsychiczną naturą, przebiegający niejednokrotnie konfliktowo w stosunku do przekazywanej tradycji kulturowej społeczeństwa”. Podejmowanie działania tego rodzaju, nawet jeśli wiąże się z trudnościami (niezrozumieniem, oporem i negatywnymi reakcjami środowiska, traumatycznymi doświadczeniami itp.), sprawia jednostce satysfakcję i radość. Co więcej, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu jej światopoglądu i wyznacza określony kierunek samorozwoju, wiążąc się z dokonywaniem wyborów niekiedy na resztę życia:

Wybór między poszczególnymi światopoglądami – czy też tworzenie oryginalnego – jest funkcją procesów intelektualnych oraz emocjonalno-wolitywnych zachodzących w człowieku. W tym określaniu wolności zawiera się odpowiedzialność człowieka i wyraża się stopień jego zaangażowania w aktualne problemy ogólne (Szyszkowska, 1979, s. 16).

Kontestacja – czołganie się – zeskok

Motywacją do uruchomienia procesu samokształtowania i samoedukacji (pojmwanej tu jako świadome poszukiwanie źródeł inspiracji i realizowanie własnych działań zmierzających do osiągnięcia celów edukacji) mogą być różne czynniki. Niejednokrotnie jest to kontestacja zastanej rzeczywistości, subiektywne stwierdzenie bylejakości, podłości otaczającego świata. Jak zauważa Jacek Nawrot (1994, s. 236):

Im większa wrażliwość emocjonalna, im większa potrzeba kochania, cenięcia, szanowania kogoś lub czegoś – tym silniej może działać ów mechanizm, prowadząc do eskalacji nienawiści i pogardy po jednej stronie bariery, a uczuć przeciwnych po drugiej. Takie silne różnicowanie staje się niezbędne: tym bezpieczniejsze są ocalone» fragmenty świata, im bardziej jaskrawe różnice między nimi a pogardzaną resztą. „On jest całkiem inny” – i to „całkiem” trzeba wciąż wzmacniać wybielaniem jednej strony, a przeczernianiem drugiej...¹

Na tej zasadzie jednostka pobudzona do działania, między innymi przez takie czynniki, jak empatia czy altruizm, zaczyna poszukiwać wartości, na których mogłaby oprzeć konstrukcję wyobrażenia lub planu świata, odbiegającego od kontestowanych faktów. Jest to element procesu samokształtowania, w którym zwłaszcza młodzi ludzie (lecz nie tylko!) poszukują mentorów, mistrzów, angażują się w ruchy społeczne, skłonni do podejmowania prób walki z kontestowaną rzeczywistością, czego efektem bywa stworzenie oryginalnego światopoglądu i podstawy

¹ Na temat okoliczności występowania kontestacji społecznej rzeczywistości i ich pedagogicznych implikacji – patrz: Śliwowski (1993).

nowego działania. Doświadczone w tym procesie porażki mogą zniechęcać, ale też motywować do nowych prób.

Nawrot (1994, s. 320) jako doświadczony wychowawca przytacza następującą anegdotę, zwracając uwagę na demotywującą rolę niektórych zjawisk i zachowań w życiu dziecka:

Patrzyłem kiedyś na wysiłki rocznego człowieka: usiłował wstać, wyprostować się, a nad głową miał blat niskiego stolika. Co się stuknął w łebek – to «opadał na cztery łapy», rozglądał się ze zdziwieniem, czemu go biją, czemu nie da się wstać – i próbował od nowa. Stłumiłem odruch pomocy (w końcu nie tłucze się tym łebkiem tak mocno, w końcu uczy się życia) i patrzyłem z coraz większym szacunkiem: był naprawdę bardzo cierpliwy i wytrwały. Stękał, sapał, krzywił się – ale nie tracił nadziei. I znalazł wreszcie wyjście z sytuacji, i bardzo się ucieszył. Przydreptał do mnie i coś mi po swojemu opowiadał o tym stoliku. Ale po pierwsze: to wyjście istniało. A po drugie: stukał go w głowę nie ktoś niechętny i niemiły – a zwykły mebel, nie nadający dziecku żadnych komunikatów. Zawsze taka sama rzecz, a nie rozmaicie go traktująca osoba. Jeśli takim stuknięciem w głowę jest nieprzyjazny odruch, gest, głos dorosłego, jego niemiła, pogardliwa odpowiedź – to może bardziej boleć. Wtedy traci się tę nadzieję, że warto się wciąż podnosić. I uczy się człowiek – czołgania.

„Czołgający się” człowiek ma więc świadomość swoich możliwości i słabości, co ułatwia mu bieżącą weryfikację swego działania oraz przewidywanie potencjalnych kłopotów i wyzwań w przyszłości. Ponadto bywa, że dochodzi do wniosku, że jego wybór był fałszywy i nie doprowadził do osiągnięcia założonego celu. Chociaż tego rodzaju konstatacja i wiążące się z nią obawy również mogą stanowić czynnik procesu samokształtowania.

W literaturze przedmiotu jednym z najbardziej interesujących przykładów takiego zjawiska jest historia Arnhild Lauveng (2008, 2009), która rozpoczęła swój proces samorozwoju i dostosowania społecznego jako chora na schizofrenię pacjentka licznych instytucji medycznych i opiekuńczych, a zakończyła jeden z jego etapów jako terapeutka i wykładowca akademicki. Oto jak charakteryzuje ona ten problematyczny etap samorozwoju:

Zatrzymajcie świat – chcę wysiąść! – zdarza nam się od czasu do czasu powiedzieć i od dawna już uderzało mnie to swoim pewnym brakiem logiki. Bo przecież wyskoczenie w biegu nie stanowi zazwyczaj większego problemu. Oczywiście ceną będą siniaki, mnóstwo siniaków oraz drobnych ran, będziemy obici, otumanieni i poranieni, ale zeskoczyć da się na pewno. Wystarczy rozejrzeć się nieco wokół siebie, żeby zobaczyć na to dowody – przykłady coraz liczniejszych ludzi, którzy zeskoczyli – lub wypadli – w pełnym biegu, opuszczając codziennie coraz szybciej kręcący się świat, w którym stale rosną wymogi związane z przynależnością. No cóż, wyskoczenie w biegu jest naprawdę łatwe. Natomiast przyłączenie się – od nowa, też w pełnym biegu – bywa strasznie trudne i dla wielu ludzi takie próby prowadzą jedynie do nowych rozczarowań i ran. Nie udaje im się, a zatem uznają, że to z ich umiejętnościami jest coś nie w porządku, a to przecież nieprawda. Po prostu niezwykle trudno jest wskoczyć na cokolwiek w pełnym pędzie, nie narażając się na porażkę (Lauveng, 2009, s. 175–176).

Zmagająca się w procesie samokształtowania jednostka, mimo etapowych kryzysów i porażek, gromadzi niezwykle cenne doświadczenia, które pomagają jej w budowaniu podstaw swej autonomii. Osiągnięte przez nią wartości, przyswojone idee i podjęte w związku z nimi działania budzą szacunek jednych, lecz jednocześnie niechęć i protest drugich. Na tej zasadzie proces samokształtowania, w zależności od środowiska, w którym zachodzi, zyskuje niepowtarzalny znak jakości, a realizująca go jednostka jest w stanie odkryć lub pozyskać sprzymierzeńców, lecz przede wszystkim przeciwników, co zauważa Nawrot (1994, s. 232) stwierdzając:

[...] twoja samodzielność myślenia to jest akurat coś, co mocno przeszkadza dookólnemu światu. Przeszkadza przywódcom ruchów, przeszkadza przewodnim siłom, przeszkadza pasterzom, nauczycielom, opiekunom, promotorom i szefom. Wszyscy oni mają wiele powodów, żeby chcieć ręcznie sterować twoim myśleniem. Między ludźmi, którzy starają się narzucić ci albo podłożyć swój sposób myślenia są zarówno tacy, którzy mają słuszność, jak i tacy, którzy się mylą, czy nawet działają w złej woli i wierze. Są tacy, których cieszy zabawa zwana władzą, zabawa tym fajniejsza im bardziej bezmyślny jest tłum, którym się manewruje. Ale są przecież i tacy, którzy naprawdę mają coś cennego do zaoferowania: pożyteczną koncepcję, nową myśl, dobre słowo – i chcą się tym wszystkim z tobą podzielić. Być niezależnie myślącym – nie znaczy być przeciw wszystkim propozycjom myślowym, jakie z zewnątrz docierają. Ale to znaczy przyjrzeć się każdej z nich bardzo uważnie z różnych stron, zanim się ją zaakceptuje. To znaczy być otwartym, ale krytycznym. To znaczy mieć potrzebę i nawyk weryfikacji wszelkich przekazów: tych masowych i tych szepcanych czule do ucha.

Dezintegracja pozytywna i samowychowanie

Do opisu procesu samokształtowania w kontekście zachodzących w nim kryzysów istotnych dla przyszłości ich uczestnika niezwykle przydatna jest teoria dezintegracji pozytywnej autorstwa Kazimierza Dąbrowskiego. Zakłada ona, że dezintegracja struktury psychicznej następuje pod wpływem między innymi czynników środowiska zewnętrznego i jednostkowych doświadczeń, uruchamiając proces kryzysowy, naruszając lub rozwijając całą psychikę jednostki, by wywołać w niej zasadnicze zmiany (Dąbrowski, 1979, s. 11–15). „Dezintegracja typu pozytywnego wzbogaca całe życie jednostki, rozszerza horyzonty myślowe i uczuciowe, może stać się motorem twórczości” (tamże, s. 15). W kontekście niniejszego wywodu należy podkreślić, że doświadczany przez jednostkę kryzys, w odróżnieniu od destrukcyjnego kryzysu-załamania (wiążącego się z degradacją, upadkiem i katastrofą) ma charakter kryzysu-przełomu, to jest mamy do czynienia z symbolicznym punktem zwrotnym, czymś w rodzaju przesilenia lub stanu rozstrzygającego, w którym kierunek następujących po nim zmian nie jest tak oczywisty i przynosi nadzieję na pozytywne perspektywy (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 130–131).

Dezintegracja pozytywna jest procesem, w którym Dąbrowski (1979, s. 50) jasno dostrzega nurt o charakterze edukacyjnym:

Samowychowanie jest pracą nad rozwojem własnym osobowości, a więc nad rozwojem siebie samego. Proces ten zaczyna się wraz z pozytywną dezintegracją i wystąpieniem „czynnika trzeciego”². W tych warunkach samodeterminacja zaczyna stopniowo zastępować heterodeterminację. Trudności adaptacji, jak i zaburzenia rozwojowe mogą być zmniejszone czy usunięte przez autopsychoterapię. Od momentu świadomej oceny moralnej, od momentu świadomie wypracowanych stosunków ze środowiskiem zewnętrznym zaczyna się proces izolacji tego, co jest, i tego, co ma być, od tego, co było.

Zarówno świadomy samorozwój, samowychowanie, jak i autopsychoterapia jednostki to działania ściśle sprzężone czasowo i esencjonalnie ze zrozumieniem, przeżywaniem i planowaniem jej rozwoju hierarchicznego, a także rozwoju istotnych dla niej wartości (tamże, s. 52).

Wspomniany wcześniej stan napięcia między ukształtowanymi i zinternalizowanymi przez jednostkę w procesie samorozwoju wartościami, postawami i ideami, a ich akceptacją w środowisku, Dąbrowski (1988, s. 28–29) określa mianem nieprzystosowania pozytywnego społecznego. Jest to nieprzystosowanie się człowieka do najczęstszych warunków życia społecznego, przy jednoczesnym przystosowaniu się do poziomów i form wyższych tegoż życia – miłości, empatii, ideałów, przekroczenia obawy śmierci itp. Jak pisze:

Taka postawa będzie odpowiadała pewnym formom nieprzystosowania się do środowiska wewnętrznego, tzn. będzie wyrażała przystosowanie się do wyższych form tego środowiska, a nieprzystosowanie się do jego niższych form. To samo w dziedzinie społecznej. Będzie ona wyrażała nieprzystosowanie do niższych form życia społecznego, a przystosowanie się do jego wyższych poziomów. W zakresie problemów transkulturalnych dochodzi tutaj do przekroczenia cyklu życiowego człowieka w sensie przekroczenia norm i systemów wychowawczych, w sensie postawy do przeciwstawiania się tym normom i systemom, w sensie tworzenia «nowego» na terenie życia społecznego. W ten sposób tworzy się postawa antyrelatywizmu społecznego, który jest przeciwstawieniem konformizmu, przeciwstawieniem przystosowania się do zmieniających się warunków życia bez zróżniczkowania ich poziomu (tamże, s. 28–29).

Cytowany autor dostrzega też istotne implikacje pedagogiczne sytuacji, w której dezintegracja pozytywna człowieka jest rozpatrywana jako istotny element procesu edukacji:

W ten sposób pedagogika odchodzi od postawy chowu, postawy wychowania, a przechodzi stopniowo do postawy pomocy w samowychowaniu, pomocy w autopsychoterapii

² „Jest to czynnik świadomego wyboru określonych wartości we własnym psychicznym środowisku wewnętrznym, wielopoziomowej analizy i oceny środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Jego działanie moglibyśmy wyrazić następująco: nie lubię, nie potwierdzam pewnych właściwości mej struktury psychicznej, pewnych tendencji, form myślenia i działania – zatem odrzucam je, a wzmacniam, potwierdzam i pragnę rozwinąć inne, które uważam za wyższe; podobnie odsuwam, odrzucam, nie uznaję pewnych wpływów otoczenia, a inne przyjmuję, potwierdzam, wzbogacając tym samym własną osobowość” (Dąbrowski, 1979, s. 42–43).

pii wychowawczej. Przechodzi od ideałów wychowania i skłania się w kierunku ideału samowychowania, przechodzi od postaw determinizmu do indeterminizmu albo samowiedomego i samoprzyjętego determinizmu. W ten sposób realizuje się w wychowaniu przekroczenie odpowiedniego dlań cyklu życiowego człowieka (tamże, s. 29).

Dezintegracja pozytywna w procesie samoedukacji Patcha Adamsa³

Historię Patcha Adamsa spopularyzował w świecie film Toma Shadyaca *Patch Adams* z Robinem Williamsem w roli głównej (Shadyac, 1998) oraz wielokrotnie nagradzany podczas festiwalu filmowych reportaży Enza Balestrieriego i Stefana Mosera *Klaun w Kabulu* (Balestrieri, Moser, 2002), będący relacją z realizacji międzynarodowego projektu *Pachwork dla Pokoju* (ang. *Patchwork for Peace*)⁴.

Dramat bohatera filmu *Patch Adams* rozpoczyna się od jego pobytu w szpitalu psychiatrycznym. Jest to jednak zaledwie krótki wątek sugerujący, że w życiu Patcha zaszło coś niepokojącego, co doprowadziło go do próby samobójczej i w rezultacie do tak typowej w warunkach amerykańskich terapii. Pobyt w „domu wariatów” został ukazany jako podstawa kryzysu-przełomu w życiu Patcha. Kryzys ten doprowadził go do dezintegracji pozytywnej, uruchamiając długotrwały proces samokształtowania oparty na kontestacji rzeczywistości medycznej i społecznej. Jest to jednak wyłącznie daleko posunięte uogólnienie stworzone na potrzeby hollywoodzkiej produkcji, a okoliczności doświadczanej przez Patcha samoedukacji wymagają tu dookreślenia.

Patch urodził się i wychował w bazie wojskowej. Jako dziecko oficera piechoty i artylerii armii amerykańskiej wielokrotnie zmieniał miejsce zamieszkania: siedem lat przebywał w Zachodnich Niemczech, trzy lata w Japonii, Teksasie, Oklahomie i krócej w innych bazach – niekiedy kilka miesięcy lub tygodni, w zależności od wojskowych przydziałów otrzymywanych przez ojca, za którym podążała jego rodzina: matka i starszy brat Robert⁵.

Gdy Patch skończył szesnaście lat i właśnie podjął swą pierwszą pracę, jego matka i brat wyjechali, pozostawiając go na tydzień z ojcem, który mając nieco mniej obowiązków mógł poświęcić synowi więcej czasu. Ze łzami w oczach opowiedział mu wówczas, jak to druga wojna światowa i wojna koreańska zniszczyły jego ducha (dziś określa się to mianem syndromu stresu pourazowego). W ojcowskiej opowieści pojawiły się wątki najlepszego przyjaciela, który spłonął od granatu zapalającego, ratując mu życie; poczucia winy, że nigdy nie był ranny; utraty poczucia sensu żołnierskiego rzemiosła w obliczu wojennych dramatów ofiar i manipulacji polityków itp. Tego samego dnia ojciec Patcha zmarł wskutek zawału serca.

³ Wykorzystuję tu materiały zebrane na potrzeby moich następujących publikacji: Grzybowski (2012a, 2012b, s. 231–248, 2013, s. 86–109, 2015).

⁴ *Patchwork for Peace* to w rzeczywistości gra słów: *Patch* (imię lidera) + *work* (praca, działanie) – czyli działanie Patcha na rzecz pokoju.

⁵ W tej części opracowania korzystam z autobiograficznych wątków Patcha zamieszczonych w książce: Adams, Mylander (1998, s. 2–16).

Pozbawiona możliwości dalszego zamieszkiwania w bazie wojskowej rodzina Adamsów osiadła w dawnym domu matki w Arlington w Wirginii. Tu Patch kontynuował naukę, wielokrotnie będąc świadkiem zająć i dyskryminacji na tle rasistowskim, które przetaczały się wówczas przez Stany Zjednoczone. Z przerażeniem odkrywał dwulicowość polityków i duchownych, którzy nie stawali w obronie pokrzywdzonych, mając na uwadze wyłącznie własny interes. Jak wspomina po latach, od tamtej pory nie był już szczęśliwy:

W 1961 roku powróciliśmy więc do Ameryki, do stanów południowych. Pewnie wiecie, że był to gorący, rewolucyjny czas, gdy toczyła się u nas walka o prawa dla kolorowej ludności, walka o demokrację. Jak to bywa na Południu, zostałem umieszczony w szkole tylko dla białych. Wcześniej nigdy nie mieszkalem w Stanach, więc dopiero wtedy zorientowałem się, że wszystko, czego nauczono mnie o moim kraju było sztuczne. Tam nie liczyła się wolność i demokracja. Czarnym ludziom odmawiano wstępu do toalety, skorzystania z wody pitnej, nie wpuszczano ich do hotelu. Nasza religia też była sztuczna. Chrześcijanie zakładali stowarzyszenia, których członkowie walczyli, by czarni nie mieli żadnych praw. Tak samo sztuczny był rząd. Płakałem. Buntowałem się przeciwko temu i przez ostatnie dwa lata w szkole średniej nieustannie mnie za to karano. Nie mogłem jednak siedzieć cicho. Nie potrafię siedzieć cicho. Moją pierwszą reakcją była chęć popełnienia samobójstwa⁶.

Poświęcał się naukom przyrodniczym i ścisłym oraz pisaniu artykułów przeciwko segregacji, wojnie i hipokryzji religijnej. Zaczął również tworzyć zaangażowane wiersze. Nie miał zamiaru niszczyć systemu społeczno-politycznego, w którym przyszło mu żyć, lecz chciał go zmieniać. Doświadczył jednak kolejnych bolesnych wydarzeń: zachorował na wrzody żołądka, rzuciła go dziewczyna, a zamieszkujący z nimi wuj (którego „adoptował” jako nowego ojca) popełnił samobójstwo. Wskutek tych okoliczności również Patchem zawładnęły myśli samobójcze, poprosił więc matkę, by wezwała lekarza:

Nie chciałem żyć w świecie pełnym przemocy. Jeżeli widzieliście film „Patch Adams” to wiedzie, że znalazłem się w szpitalu psychiatrycznym. W ciągu roku trzykrotnie trafiałem do szpitali z powodu myśli samobójczych. W ostatnim z nich oświeciło mnie: zamiast się zabić, lepiej zrobić rewolucję. Zdecydowałem więc rozpocząć rewolucję miłości, kochać wszystkich ludzi, wszędzie. Podjąłem między innymi dwie ważne decyzje: poświęcić się służbie ludziom oraz medycynie i w tym celu zostać darmowym doktorem, a także być narzędziem pokoju i sprawiedliwości. Zdecydowałem, że do końca życia nie będę już mieć złych dni i będę szczęśliwy. [...] Szczęście bowiem sprawia, że wszystko inne staje się możliwe.

⁶ Przedstawione wypowiedzi Patcha pochodzą z odczytów Patcha „Miłość, humor, profilaktyka” (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy 22.11.2009), „Miłość w perspektywie zdrowia: serdeczne podejście do pacjenta” (Peruwiański Uniwersytet Cayetana Heredii w Limie 2.08.2010) oraz warsztatów przeprowadzonych w Iquitos dla uczestników projektu Belen 2010. Tłumaczenie: Aleksandra Petrus i Przemysław Paweł Grzybowski.

Dwutygodniowy pobyt na oddziale psychiatrycznym był dla Patcha krytycznym punktem jego kryzysu-przełomu. W dwuosobowej sali chorych przebywał z Rudim – pogrążonym w depresji samotnym pacjentem, cierpiącym na urojenia. Rudi był dla Patcha jak Duch Przyszłych Świąt Bożego Narodzenia dla Ebenezera Scroodge’a w *Opowieści wigilijnej* (Dickens, 2004). Jego sytuacja osobista i społeczna, uwarunkowana wydarzeniami z przeszłości, uświadomiła Patchowi wagę takich wartości, jak miłość, przyjaźń, zainteresowanie i bliskość drugiego człowieka, a także przywracanie nadziei. Spotkania z innymi chorymi, między innymi podczas codziennych seansów psychoterapii grupowej, skłoniły Patcha do podważenia wpojonych mu i funkcjonujących w jego środowisku schematów normalności i nienormalności ludzi, ich poglądów oraz zachowań. Obserwacja przesycionych wyuczoną obojętnością czynności pracowników szpitala uzmysłowiły Patchowi patologie występujące w systemie opieki oraz w wielu przypadkach indywidualnych relacji chory–pacjent. Uosobieniem odkrytego napięcia między światem racjonalności i konwencji, rozumu i głupoty, normy i kontrowersji stał się dla Patcha Grek Zorba (Kakogiannis, 1964; Kazantzakis, 1973).

Po wyjściu ze szpitala Patch z wielkim zapałem oddał się samoedukacji. Zaczął studiować medycynę i jednocześnie działać jako doktor klaun w Szpitalu im. Jerzego Waszyngtona w Waszyngtonie (ang. George Washington Hospital in Washington D.C.). Rozczytywał się w dziełach klasyków literatury (Balzaca, Dickens, Dostojewskiego, Faulknera, Kafki, Manna, Nietzschego, Platona, Russella, Jean-Paul Sartre’a, Whitmana i in.). Wychodził z założenia, że jeśli o jakiejś książce usłyszy od innych trzykrotnie, to warto ją kupić i przeczytać, bo jest wartościowa. W literaturze poszukiwał odpowiedzi na pytania dotyczące ludzkiego cierpienia i zachowań w sytuacjach kryzysowych. Doszedł do wniosku, że jednymi z najważniejszych czynników mających wpływ na jakość życia ludzkiego i jednocześnie wartościami, na których warto budować relacje społeczne, są miłość, humor, radość, ciekawość, nadzieja, pasja, kontakt z drugim człowiekiem:

To jest istota życia. Dzieci w ubogich krajach są szczęśliwsze, niż dzieci w krajach bogatych. Większość przypadków samobójstw nastolatków ma miejsce w krajach bogatych, a nie biednych. Czytam wszelkie książki na temat głodu na świecie. Chciałbym znaleźć sposób, byśmy zmienili się ze społeczeństwa pieniędzy i władzy w społeczeństwo współczucia i miłości.

Wzorcami osobowymi, uznanymi przez Patcha za najbardziej znaczące w swej dalszej drodze życiowej, stali się Albert Schweitzer i Thomas Anthony Dooley III (lekarze pracujący w szpitalach w środowiskach defaworyzowanych), których podziwiał za altruizm i zdolność bezgranicznego poświęcenia dla innych, przy jednoczesnym zachowaniu własnej osobowości. Jednocześnie wypracował autorski styl relacji lekarz–pacjent, w którym uwzględnił wszelkiego rodzaju czynniki o charakterze pozytywnego wzmocnienia (Adams, 2004).

Uznawszy się żartobliwie za rewolucjonistę miłości, postanowił poświęcić się pracy nad poprawianiem jakości życia innych. Cel ten osiąga w licznych przedsięwzięciach o charakterze dobroczynnym i edukacyjnym:

Na ogół w Stanach Zjednoczonych człowiek obowiązkowo uczy się przez czternaście lat – od przedszkola do szkoły średniej. W tym czasie co tydzień ma pięć godzin matematyki, pięć godzin fizyki i chemii, pięć godzin języków, pięć godzin historii. Żadna z tych rzeczy nie jest w życiu najważniejsza. Nie ma szkoły, w której w ciągu tych czternastu lat choćby przez godzinę uczono by o rzeczy najważniejszej – o miłości. Skoro człowiek jest myślącym zwierzęciem, to będzie poszukiwać odpowiedzi na pytanie o jego stosunek do tej najważniejszej rzeczy na świecie. Będzie stanowił przedmiot refleksji aktualnej przez całe życie filozofii – filozofii miłości własnej, kochania swych przyjaciół i rodziny. Filozofii miłości do swojej wspólnoty, miasta, stanu, całego świata. Jak wspaniale byłoby rozważać te sprawy w odniesieniu do tych wszystkich pięknych miejsc, o których tylko można marzyć! Mając za podstawę tego rodzaju filozofię miłości, miałyby się setki tysięcy planów do realizowania się w każdej chwili życia. [...] Miłość bowiem jest nie tylko uczuciem, ale także podstawą inteligencji. Myślenie jest naszym najlepszym przyjacielem, bo może sprawić, że zaczniemy naprawdę kochać. [...] Skoro wszystko w życiu wiąże się z przejawami ludzkiej miłości – to jaka jest twoja miłość? Dlaczego domagasz się jej dla siebie, płaczesz z jej braku, wrzeszczasz się oglądając cklive telenowele, a samemu robisz niewiele, by taką miłość, o jakiej marzysz pielęgnować? Zaczynaj od siebie, odpowiadając sobie pytanie: jak ja kocham innych i co z tego wynika? Być może okaże się, że w wielu przypadkach miłości nie ma w czyimś życiu przede wszystkim dlatego, że zamknął się w sobie przyjmując postawę biorcy i nie potrafi już (nie chce, nie umie) dawać. Miłość tymczasem nie bierze się znikąd: rośnie tym bardziej, im więcej ludzi jej doświadcza – im więcej osób robi to świadomie, dobrowolnie i wychodzi do innych. Kochasz? Świetnie! Okaż to dając siebie: dzieląc się słowem, czasem, myślą, ciepłem, spojrzeniem z kimkolwiek.

Patch, mimo ukończenia studiów medycznych z bardzo dobrymi ocenami, zrezygnował w końcu z praktyki lekarskiej w publicznej służbie zdrowia, bo w ramach formalnych wizyt nie mógł poświęcać wystarczająco dużo czasu na indywidualne kontakty z pacjentami. Dziełem jego życia jest Instytut Gesundheit (niem. *zdrowko*) – eksperymentalne przedsięwzięcie w dziedzinie medycyny holistycznej. Jest to organizacja pożytku publicznego działająca na rzecz edukacji w sferze ochrony zdrowia, reform i rozwoju społecznego oraz pomocy międzynarodowej. Instytut powstał w 1970 roku w Pocahontas County w Zachodniej Wirginii. Funkcjonując na zasadzie komuny, stanowi połączenie szpitala z centrum edukacyjno-rekreacyjnym, w którym oprócz klasycznej medycyny stosuje się między innymi naturo- i arteterapię, akupunkturę, homeopatię itp. Jego twórcom przyświeca nadrzędny cel zrewolucjonizowania systemu ochrony zdrowia i opieki, między innymi przez przywrócenie rangi takim wartościom, jak miłość, współczucie, wielkoduszność, hojność itp. Otrzymało tu pomoc ponad 15 tys. osób nieposiadających ubezpieczenia i formalnych możliwości korzystania z amerykańskiego systemu ochrony zdrowia. Patch prowadzi w Instytucie szkolenia lekarzy, studentów medycyny i wolontariuszy we współpracy z licznymi uczelniami i instytucjami – np. Szkołą Medyczną Harvarda (ang. Harvard Medical School).

W swych poglądach medycznych i praktyce społecznej Patch nawiązuje do idei Normana Cousinsa (1976, 1980, 2010) i Raymonda Moody'ego (1980), dotyczących wysokiej jakości życia jako warunku dobrego samopoczucia i zdrowia. Do jego zespołu należy między innymi Carl Hammerschlag – amerykański psychia-

tra, który spędziwszy dwa lata wśród północnoamerykańskich szamanów, uczynił śmiech jedną z podstaw autorskiej koncepcji terapii (Hammershlag, 1989, 1998; Hammershlag, Silverman, 1997).

Zdaniem Patcha zdrowie opiera się na dobrym samopoczuciu, radości i szczęściu. Nie da się rozpatrywać zdrowia jednostki bez uwzględniania zdrowia rodziny, wspólnoty i świata, w których żyje i rozwija się. W związku z tym leczenie to nie tylko przepisywanie lekarstw, lecz także robienie czegoś wspólnie, dzielenie się sobą w duchu współpracy i radości. Leczenie natomiast nie powinno być odhumanizowaną transakcją, lecz procesem wzajemnej wymiany opartym na miłości, kreatywności i humorze, w którym każdy z uczestników zachowuje swój jedyny w swoim rodzaju charakter i osobowość.

Patch wychodzi z założenia, że miłość przejawiająca się w poświęcaniu czasu drugiemu człowiekowi, okazywaniu mu ciepła i zainteresowania, może stanowić podstawę zarówno wysokiej jakości życia i dobrych stosunków międzyludzkich, jak i być istotnym czynnikiem w sytuacjach kryzysowych. Jego zdaniem z powodu braku miłości, jej niedostatku lub nadużycia wynikają problemy społeczne i patologie. Gdy ktoś nie czuje się kochany; opuszczają go inni; nie ma się do kogo przytulić lub wymienić ciepłego spojrzenia – wówczas nie wie mu się w życiu, nie radzi sobie z codziennymi kłopotami i zaczyna chorować. Zwykle sięga po środki farmakologiczne, by zdusić cierpienie. Niektórzy uciekają w alkoholizm, lekomanie, narkomanie, praco- i seksoholizm, w życie na zasadzie *carpe diem* (skrajnie asertywne zaspokajanie własnych potrzeb bez oglądania się na innych), pogłębiając w ten sposób pustkę wokół siebie i staczając się coraz szybciej pod stertę przedmiotów dających na chwilę poczucie dobrobytu i sytości.

Często tłumaczą to wzorcami zaczerpniętymi z kolorowych tygodników i reklam. Głód miłości jednak pozostaje, a brak ciepła, zrozumienia, uwagi ze strony innych stopniowo prowadzi do zgorzknienia i powolnego umierania w tłumie. Idee te Patch stara się propagować nie tylko w pracach Instytutu i swej działalności wykładowej, lecz także angażując się w projekty o międzynarodowej skali, w których biorą udział przedstawiciele rozmaitych środowisk (Adams, Mylander, 1998; Setness, 2011).

Podsumowanie

Historia Patcha Adamsa jest przykładem efektywności procesu samokształtowania zaistniałego wskutek dezintegracji pozytywnej. Jej symboliczny początek stanowi pobyt „w domu wariatów”, gdzie leczeniem (którego tak obawiał się cytowany na wstępie Janusz Korczak) okazała się nie tyle rutynowa forma terapii, co inspirujące spotkanie osobami również doświadczającymi życiowych kryzysów. Sprzeciw wobec zastanej rzeczywistości, znalezienie wyjścia z kryzysu-przełomu i uruchomienie trwającego do dziś procesu samorozwoju sprawiły, że Patch Adams nie tylko rozwiązał własne problemy życiowe, lecz także wskazał drogę wielu osobom, podobnie jak on poszukującym możliwości odbudowy świata, który kontestują.

Bibliografia

- Adams, P. (2004). *House Calls. How We Can All Heal the World. One Visit at a Time*. San Francisco: Robert D. Reed Publishings.
- Adams, P., Mylander, M. (2004). *Gesundheit! Bringing Good Health to You, the Medical System, and Society Through Physician Service, Complementary Therapies, Humor, and Joy*. Rochester: Healing Arts Press.
- Balestrieri, E., Moser, S. (2002). *Clownin' Kabul*. Tele+.
- Cousins, N. (1976). Anatomy of an Illness (as Perceived by the Patient). *New England Journal of Medicine*, 26, 1458–1463.
- Cousins, N. (1980). *La volonté de guérir*. Paris: Seuil – Opera Mundi.
- Cousins, N. (2010). *Comment je me suis soigné par le rire*. Paris: Payot & Rivages.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Dąbrowski, K. (1988). *Pasja rozwoju*. Warszawa: Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP Almapress.
- Dickens, C. (2004). *Opowieść wigilijna*. Tłum. G. A. Lewis. Bielsko-Biała: Vertical.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa: Terra.
- Grzybowski, P.P. (2012a). *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P.P. (2012b). Najtrudniejsza miłość. Praca z chorymi i umierającymi w działalności Patcha Adamsa. W: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi* (s. 231–248). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grzybowski, P.P. (2013). Wolontariat w Amazonii Peruwiańskiej. Patch Adams i doktorzy klauni w projekcie Sieć dla Belen. W: P.P. Grzybowski, B. Kunach (red.), *Seniorzy w działaniu. Słuchacze Kazimierzowskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku i działalność wolontaryjna*. Bydgoszcz: Fundacja dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Grzybowski, P.P. (2015). Patch Adams. Od poczucia nierówności po rewolucję miłości w medycynie i edukacji. *Parezya*, 2, 66–76.
- Hammershlag, C. (1989). *The Dancing Healers. Doctor's Journey of Healing with Native Americans*. New York: HarperOne.
- Hammershlag, C. (1998). *The Theft of the Spirit. A Journey to Spiritual Healing*. New York: Turtle Island Press.
- Hammershlag, C., Silverman, H.D. (1997). *Healing Ceremonies. Creating Personal Rituals for Spiritual, Emotional, Physical & Mental Health*. New York: Perigee Books – Berkley Publishing Group.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- Kakogiannis, M. (1964). *Greki Zorba*. Grecja, USA.
- Kazantzakis, N. (1973). *Greki Zorba*. Tłum. N. Chadzinikolau. Poznań: Książka i Wiedza.
- Korczak, J. (1958). Pamiętnik. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. IV. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lauveng, A. (2008). *Byłam po drugiej stronie lustra. Wygrana walka ze schizofrenią*. Sopot: Smak Słowa, Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Lauveng, A. (2009). *Niepotrzebna jak róża. Potrzeba normalności w chorobie psychicznej*. Sopot: Smak Słowa, Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Moody, R. (1980). *Guérissez par le rire*. Paris: Robert Laffont.

- Nawrot, J. (1994). *Cztery wymiary Homolteusza*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Setness, P.A. (2011). *Lessons in Humanity from Corporate America and Patch Adams. If Patients Perceive it, they Believe it*. Berwyn: JTE Multimedia.
- Shadyac, T. (1998). *Patch Adams*. Universal.
- Szyszkowska, M. (1979). *Człowiek wobec siebie i wobec innego*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Śliwerski, B. (red.). (1993). *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Marta Trusewicz-Pasikowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

POTRZEBA SAMOWYCHOWANIA RELIGIJNEGO W DOBIE PONOWOCZESNOŚCI

Abstrakt

W tekście została postawiona teza, że na współczesnym wierzącym człowieku spoczywa odpowiedzialność samowychowania religijnego, aby mógł on poradzić sobie z nowymi formami religijności wyznaczanymi przez pryzmat szeroko rozumianej ponowoczesności. Podjęto próbę wyjaśnienia, czym jest samowychowanie oraz samowychowanie religijne w ujęciu Jana Pawła II i myśli katolickiej.

Słowa kluczowe: samowychowanie religijne, ponowoczesność, samopoznanie, myśl Jana Pawła II

Na przestrzeni wieków we wszystkich społeczeństwach można dostrzec ludzką potrzebę wiary w coś transcendentalnego. Ludzie bez względu na miejsce zamieszkania, wiek czy wykształcenie dość często uważają się za osoby wierzące. Od dawna nie-trafnie przewidywano schyłek religii i ludzkiej religijności. Jednakże chociaż „nauka, polityka, technologia [...] przedstawiają antyreligijne argumenty, to jednak człowiek XXI wieku jest nadal człowiekiem religijnym” (Szulakiewicz, 2011, s. 22), gdyż religia stanowi część ludzkiej świadomości oraz kultury (Załęcki, 2007, s. 301).

Współcześnie bardziej mamy do czynienia z kulturą konsumencką, niż religijną, w której coraz rzadziej można dostrzec odwołania do konkretnej aksjologii religijnej na rzecz równoprawnych systemów wartości, które w kulturze egzystują jakby koło siebie (Mączka, 2015, s. 103). Religia w przeciwieństwie do konsumpcjonizmu nie polega na natychmiastowym dostarczaniu przyjemności, ona je odracza zarówno w czasie, jak i przestrzeni. Współczesność charakteryzuje permanentna zmiana, która dotyczy zarówno sfery *profanum*, jak i *sacrum*, zmienia się forma religijności oraz świadomość i potrzeby osób wierzących. Obserwujemy kryzys instytucjonalnych form religijnych, a także nowe formy przeżywania *sacrum* (Baniak, 2012, s. 279), które charakteryzuje duchowa indywidualność i selektywność dokonywanych wyborów religijnych. Coraz częściej ludzie dobierają sobie wygodne treści spośród *wiary ojców*, jednocześnie odrzucając te, które z różnych względów im przeszkadzają – co można ująć mianem *konsumowania religii*. Legitymizacja wiary została przesunięta od duchowych autorytetów do autorytetu laickiego, który nierzadko bezrefleksyjnie podąża w kierunku eklektyzmu religijnego.

Współczesność zmusza ludzkość do redefinicji wartości, celów oraz sensu życia (Szulakiewicz, 2011, s. 23). Ronald Inglehart stwierdził, że religia w krajach ponowoczesnych zeszała do sfery prywatnej (za: Baniak, 2012, s. 281; Mariański, 2004, s. 301; Mączka, 2015, s. 102; Siuda, 2010, s. 62), gdzie każdy może samodzielnie konstruować i rekonstruować własne wierzenia wedle aktualnych potrzeb oraz odczuć. Wykształcenie teologiczne przestało stanowić o niepodważalnym autorytecie w kwestii wiary, gdyż rozwój technologii umożliwił dostęp osobom świeckim do wielu źródeł, do których wcześniej miał dostęp jedynie kler (Szpunar, 2012, s. 355). Religia stała się szeroko obecna w sieci, czyniąc „cyberprzestrzeń środowiskiem płynnym doktrynalnie” (Siuda, 2010, s. 63). Umberto Eco (2002, s. 538) zauważył, że nie ma większej różnicy między nadmiarem a brakiem dostępnych informacji, co powoduje, że jednostka staje się *koczownikiem*, który przypadkowo natrafia na coś, czego poszukuje, zazwyczaj trafiając na coś zupełnie przypadkowo (Bobryk, 2001, s. 64; por. Więckiewicz, 2007, s. 371), co utrudnia zdobycie rzetelnych i wystarczających informacji.

Ponowoczesność, która jest związana z ciągłymi przemianami w sferze politycznej, społeczno-ekonomicznej, edukacyjnej oraz cywilizacyjnej, stawia przed jednostką wiele skomplikowanych egzystencjonalnie problemów. Dzisiejszy człowiek jest narażony na permanentny stres i brak poczucia podmiotowości oraz samosterowności. Zagadnienie samowychowania religijnego staje się niezwykle ważne w dobie współczesnego rozkwitu nowych ruchów religijnych (za: Mączka, 2015, s. 103) zarówno dla kleru, który powinien wskazywać swym wiernym drogę duchowego rozwoju, jak i dla ludzi świeckich, którzy winni odnaleźć się w zastanym gąszczu sprzecznych informacji dotyczących religii i duchowości.

Kilka słów o samowychowaniu

Proces samowychowania na przestrzeni wieków był różnie nazywany, między innymi ascezą, kształtowaniem woli, charakteru, samorealizacją (Śliwerski, 2010, s. 93). Najogólniej można powiedzieć, że jest to kształtowanie sfery emocjonalno-wolicjonalnej, czyli kierunkowych cech własnej osobowości, które jest poprzedzone uhierarchizowaniem własnych wartości (Kujawiński, 2000, s. 23).

Samowychowanie jest efektem oraz warunkiem wychowania, a na podjęcie się przez człowieka tego niełatwego zadania wpływa jego środowisko wychowawcze (Jundziłł, 1974, s. 33; Śliwerski, 2007, s. 47). Jedynie nieliczni są poddani wpływom wychowawczym, które zachęcają, wdrażają do podejmowania się tej aktywności w życiu dorosłym. Dzieje się tak, gdyż samowychowanie warunkują indywidualne możliwości, działania oraz czynniki środowiskowo-społeczne (Pacek, 1977, s. 51). Ten proces może następować, gdy człowiek:

- świadomie oraz dobrowolnie się na nie decyduje;
- pełni zarówno rolę wychowawcy, jak i ucznia;
- samodzielnie przygotowuje program pracy nad sobą oraz metody jego realizacji;
- dokonuje samodzielnego wyboru źródeł oraz metod samowychowania;

- regularnie dokonuje samokontroli oraz samooceny;
- zewnętrzne wpływy stanowią dla niego wsparcie, nie przymus (Ludwiczak, 2009, s. 45).

Autorka uważa, że samowychowanie jest formą wyrażenia siebie, niełatwym, całościowym procesem odkrywania (mowa tutaj o samopoznaniu) oraz budowania własnej osoby. Podstawową motywacją dążeń samowychowawczych jest osiągnięcie *Ja idealnego*. „Możemy wyróżnić proces samowychowania fizycznego, intelektualnego, moralno-społecznego, estetycznego i światopoglądowego” (Waleś, 1974, s. 34).

Proces samopoznania jest wstępem do samowychowania, gdyż stanowi warunek rozwoju i ludzkiej indywidualności (Pacek, 1987, s. 38). Dzięki samopoznaniu jednostka zbiera oraz porządkuje informacje o sobie, z których buduje *Ja świadome*, czyli obraz własnej osoby (Sowiński, 2006, s. 46). Samopoznanie jest nierozzerwalnym elementem samowychowania, które jest jednocześnie wstępem do tego złożonego procesu, a także swoistym *sine qua non* skuteczności jego przebiegu.

Samowychowanie religijne w perspektywie teologii chrześcijańskiej zawarte w nauczaniu Jana Pawła II i myśli katolickiej

Zdaniem autorki tekstu jednostka nie jest w stanie w pełni sama siebie kształtować bez odniesienia się do religii i wiary, które wywierają wpływ na określenie oraz kształtowanie się procesu samowychowania (Słotwińska, 2007, s. 72). Bogusław Śliwowski (2007, s. 21) uważa, że każdy może osiągnąć tzw. duchową doskonałość, o ile będzie gotowy włożyć w ten cel odpowiednio wiele wysiłku. Pojęcie duchowej doskonałości należy tutaj odnieść do wzoru, ideału, do którego człowiek zmierza. Wśród chrześcijan niewątpliwym wzorem jest osoba Jezusa, która winna inspirować wiernych do podążania Jego śladami. W Piśmie Świętym możemy odnaleźć wezwanie: „Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5,48 BT), a także polecenie dążenia do doskonałości, która objawia się dobrymi czynami (2 Tm 3, 17 BT).

W ujęciu teologii chrześcijańskiej „samowychowanie zmierza do tego [...], aby bardziej *być* człowiekiem, być chrześcijaninem, aby odkrywać i rozwijać w sobie talenty otrzymane od Stwórcy i realizować właściwe każdemu powołanie do świętości” (Jan Paweł II, 1997). Samowychowanie religijne stanowi zdaniem autorki całościowy proces urzeczywistniania potencjału otrzymanego od Boga, nad którym jednostka pracuje dzięki wsparciu Najwyższego w celu prowadzenia moralnego życia na podobieństwo tego prowadzonego przez Jezusa Chrystusa. Jan Paweł II nauczał, że jednostka ludzka stworzona na Boże podobieństwo potrafi przekraczać samą siebie i jest powołana do wielkich rzeczy (za: Rynio, 2004, s. 162). Uważał, że życie zostało nam powierzone jako skarb, o który winniśmy się troszczyć, gdyż w swoim czasie zostaniemy z niego rozliczeni przez Boga (Jan Paweł II, 1995; Kazmierczak, 2003, s. 145).

Jan Paweł II uważał, że jednostka w pełni wychowana, ukształtowana, powinna być gotowa prowadzić aktywność samowychowawczą (Bagrowicz, 2009,

s. 192), dla której Chrystus winien być przewodnikiem oraz wzorem człowieczeństwa, który dodaje sił do zdobywania wszelkich cnót (Kaźmierczak, 2003, s. 133). Chrześcijanie otrzymali od niego polecenie, aby każdy rzetelnie zaangażował się „w pracę nad sobą, w dzieło moralnego doskonalenia się i dojrzewania” (Wojtyła, 1983, s. 77–78). Autorytet Stwórcy jest dla wierzących drogą prowadzącą do doskonałości, ponieważ jedynie dzięki naśladowaniu Boga uosabiającego doskonałość sami będziemy w stanie do niej dążyć (za: Ślipko, 1984, s. 375). Naśladowanie Boga wymaga od człowieka postanowienia, woli, bez której praca nad sobą nie może zakończyć się sukcesem. „Pojawia się jednak pytanie: w jaki sposób możemy dojść do doskonałości? Czy ontyczna zależność człowieka od Boga nie wyklucza możliwości kształtowania samego siebie?” (Śliwerski, 2007, s. 21).

Personalistyczne ujęcie uznaje samowychowanie za *rdzeń wychowania* (Jan Paweł II, 1985). Zdaniem Jana Pawła II (1997)

w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej *był*, a nie tylko więcej *miał* – ażeby poprzez wszystko to, co *ma*, co *posiada*, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, żeby również umiał bardziej *być* nie tylko z *drugimi*, ale także i *dla drugich*.

W pedagogice religijnej akcentuje się niebezpieczeństwo zbytniego koncentrowania się na sobie, postrzegania samowychowania jako nadrzędnego życiowego celu. Gdy jednostkę charakteryzuje swoista obsesja samorozwoju, to wysoce prawdopodobne staje się to, że nie osiągnie ona upragnionego celu. W literaturze możemy spotkać dwa przeciwstawne sobie stanowiska teoretyczne. Pierwsze traktuje samowychowanie jako *perfectio prima*, gdzie celem człowieka staje się samo dążenie do doskonałości. Drugie postrzega ten proces jako *perfectio secunda*, gdzie dla jednostki najważniejsze staje się przekroczenie siebie, własnych słabości a osiągnięcie doskonałości dzieje się niejako przypadkiem (Śliwerski, 2007, s. 24).

„Chrześcijańskie wychowanie zakłada [...] wyzwalanie się od grzechu i pracę nad opanowaniem wady głównej” (Słotwińska, 2007, s. 72). W katolicyzmie samowychowanie religijne jest traktowane jako rozwój moralny, powołanie jednostki do bycia coraz bardziej świętą, a przez to także doskonałą. Jest to ustawiczna, nigdy niekończąca się praca, która jest świadomym dochodzeniem do ideału doskonałości ukazanej przez życie Chrystusa (tamże, s. 73).

Samowychowanie religijne w ponowoczesności

Religijność człowieka ponowoczesnego to mieszanka kilku *poprawnych* ideologicznie, chociaż niespójnych elementów. Obejmuje ona niewielką ilość miłości bliźniego [...], dużą dozę uczucia do zwierząt, troskę o ochronę środowiska zewnętrznego [...], dużą dawkę *poprawnej* ideologicznie psychologii [...] oraz parapsychologii z domieszką wierzeń ezoterycznych, horoskopów i wróżb. [...] Istotną cechą ponowoczesności jest całkowity relatywizm i związany z nim nihilizm wartości (Dziewiecki, *Ponowoczesność – Człowiek – Wychowanie*).

W ponowoczesności mamy do czynienia z jednostką pozbawioną tożsamości, wiecznego obserwatora, niezaangażowanego spacerowicza (Bauman, 2000, s. 74, 77), który swobodnie i anonimowo porusza się po globalnej i wirtualnej wiosce (Wenta, 2003, s. 102). Potrzeba religijności przyjęła więc dziś nową formę. Ze względu na różnorodność *religijnych ofert* jednostka jest niejako pozostawiona sama sobie w religijnym labiryncie, w którym sama dla siebie jest swoistym przewodnikiem i autorytetem (Mączka, 2015, s. 102). Współcześni chrześcijanie (różnych denominacji) interesują się ezoteryką, astrologią, okultyzmem, parapsychologią (tamże, s. 106), nie widząc w tym żadnej sprzeczności z deklarowaną przynależnością religijną. Wynika to być może z kategorii wyłonionej przez Zygmunta Baumana (2000, s. 97), to jest *zbieraczy wrażeń*, którzy wtórnie kolekcjonują rzeczy, będące dla nich jedynie pochodnymi doznań, które z kolei stają się uniwersalnym wzorem życia (tamże, s. 90). Obecnie możemy dostrzec wielu duchowych, bezrefleksyjnych *zbieraczy wrażeń*.

Jednostka żyjąca w ponowoczesności charakteryzuje się zamglonym zmysłem moralnym, który jest efektem odstąpienia od współcześnie nieatrakcyjnej tradycyjnej religijności i związanej z nią aksjologii (Mariański, 1997, s. 90). Podstawową wartością społeczeństwa zachodniego wydaje się *szczęśliwe życie*, która to nadaje, bądź odbiera znaczenie innym wartościom (Marciniak, 2011, s. 48).

Świat wirtualny, będący przestrzenią właściwą globalnego społeczeństwa, stwarza unikalne środowisko wymiany doświadczeń, wiedzy oraz „doskonałe warunki do eksperymentowania ze swoją tożsamością” (Andrzejewska, 2014, s. 27). Internet oferuje ludziom nieodpłatne korzystanie z Pisma Świętego w wersji online, a także wielu dokumentów, traktatów kościelnych. Przykładem takiej internetowej bazy może być ZiBaTePa, która zawiera zarówno wszystkie opublikowane, jak i wygłoszone myśli Jana Pawła II. Strona wyposażona jest w wyszukiwarkę, która umożliwia błyskawiczne odnalezienie wszystkich wypowiedzi tego duchowego autorytetu, dotyczących wybranego zagadnienia. Internauci mogą także korzystać z wielu religijnych kanałów na YouTube, obfitujących, zgodnie z wierzeniami prowadzącego dany kanał, w różne filmy, wykłady. Współcześnie formą wirtualnego dialogu osób wierzących mogą być fora internetowe, które stanowią dobre narzędzie do stawiania duchowych i egzystencjalnych pytań, analizowania wybranych problemów, porównywania swojego zdania z opinią innych użytkowników, a także wyrażania własnych przemyśleń oraz przekonywania do nich innych członków danego forum (Klimek, 2003, s. 18).

Cyberprzestrzeń przyczyniła się do obniżenia autorytetów duchowych mistrzów, gdyż każdy, kto znajduje się po drugiej stronie monitora, może rościć sobie prawo do takiego autorytetu. Taka forma komunikacji potęguje ucieczkę od odpowiedzialności za własne słowa oraz minimalizację osobistego zaangażowania w prowadzenie merytorycznej dyskusji. Atrakcyjna dla pseudoautorytetów religijnych jest anonimowość oraz szybka możliwość zmiany tożsamości w sieci. Świat wirtualny umożliwia przybieranie wielu masek, jednego dnia można uchodzić za eksperta w danej dziedzinie, drugiego zaś za ucznia, gdyż nie ma systemu weryfikacji wirtualnej tożsamości.

Obecne pojęcie *sacrum* zaczęło się zmieniać (Trzciniński, 2013, s. 55). Już od ponad dwudziestu lat ludzie mogą udawać się do wirtualnego kościoła (Siuda, 2010, s. 34), a od niedawna także na wirtualny cmentarz. Jednakże w *cyberkościółkach* możemy spotkać się z eklektyczną mieszanką wyznań, które niejednokrotnie są uzupełnione o koncepcję Matki Ziemi. Każdy więc może odnaleźć coś dla siebie (Siuda, 2010, s. 34), co sprawia, że ponowoczesna religijność ma cechy neopogańskie. Wirtualne miejsca kultu są idealnym rozwiązaniem dla osób, które mają trudności z przemieszczaniem się, chorują, przebywają w miejscu, gdzie nie ma ich kościoła czy cmentarza, na którym spoczywa rodzina lub dla osób, które przebywają na emigracji i nie znają dostatecznie obowiązującego tam języka. Świat wirtualny znosi przestrzenne oraz czasowe bariery, gdyż umożliwia ludziom uczestnictwo w kulcie, wszędzie, gdzie mają dostęp do Internetu, gdzie całonocowo możemy odwiedzać wspomniane wcześniej miejsca.

Należy jednak zauważyć, że ta internetowa przestrzeń jest zarówno „zdarzeniowa i zdematerializowana [...], nieograniczona [a] czas skompresowany. [...] Zniwelowana czasoprzestrzeń jest pozbawiona konotacji aksjologicznych” (Janiak, 2007, s. 251). Uczestnictwo w *cyberkultcie* doprowadziło do zmiany na bardziej swobodne normy zachowania w miejscach *sacrum*. Podczas wirtualnych nabożeństw, mszy, na internetowych cmentarzach możemy pojawiać się ubrani w piżamę, a nawet spożywając posiłek. Takie rozwiązanie pozwala zaoszczędzić czas oraz wysiłek *cyberwiarnego*, co jednocześnie pozbawia znamion odświętności, wyjątkowości i powoduje zmianę celu wizyty w tych miejscach. Jednostka coraz rzadziej identyfikuje się już z realnymi miejscami *sacrum*, gdyż te wymagają od niej aktywności, emocjonalnego zaangażowania, wcześniejszego przygotowania, wielozmysłowego odbioru, dociekania prawdy i sensu. *Cyberspacerowicz* takich miejsc staje się „obserwatorem, widzem, by nie rzec gapiem. Z emocjonalnym dystansem jedynie biernie przygląda się rzeczywistości. Można go nazwać wojerystą” (Janiak, 2007, s. 252).

Podsumowanie

Potrzeba ludzkiej religijności oraz duchowości nie może być nazwana stałą antropologiczną (Zduniak, 2012, s. 81). Religijność współczesnych ludzi zmieniła formę i strukturę, obserwujemy kryzys „instytucjonalnych form zorganizowanego życia religijnego” (Brzozowski, 2012, s. 279). Mamy do czynienia z eklektyzmem poglądów religijnych, ludzie bezrefleksyjnie łączą często sprzeczne ze sobą elementy wielu religii i wyznań, co jest spowodowane brakiem głębszych dociekań. Wszystko jest uważane za dobre i słuszne, gdy jest zgodne z postrzeganiem, zachowaniem jednostki. Badanie przeprowadzone przez CBOS w 2005 roku ukazało, że 46% społeczeństwa polskiego już wtedy między innymi w sprawach religijnych nie kierowało się w życiu żadnymi kodeksami etycznymi, a ich indywidualne oceny były ukształtowane zgodnie z etyką sytuacyjną. Ankietowani (81%) stwierdzili, że na kształt ich wierzeń, wpłynęły ich autorefleksje, nie zaś autorytety (http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_133_05.PDF, dostęp: 20.06.2015).

Od połowy XIX wieku nastąpiła przemiana *homo religiosus* w *homo scepticus* za sprawą procesu laicyzacji i indywidualizacji. Celem wiernych stało się uzewnętrznienie własnej odrębności, bycie sobą, a nie uczestnictwo we wspólnocie i rytuałach (Janiak, 2007, s. 252). Internet przyczynił się do promocji tzw. relatywizmu moralnego a „kultura medialna [...] [stała się] głęboko przepojona typowo postmodernistyczną mentalnością, dla której jedyną absolutną prawdą jest ta, iż nie istnieją prawdy absolutne” (Żejmo, 2007, s. 328).

Spoglądając na szeroki dostęp treści religijnych, nasuwa się pytanie: Czy natłok informacji oraz przeniesienie praktyk religijnych do cyberprzestrzeni koreluje ze wzrostem duchowości i samowychowaniem religijnym współczesnego człowieka? Przeniesienie kultu do świata wirtualnego powoduje pojawienie się wielu nowych problemów etycznych, z którymi przyjdzie się zmierzyć człowiekowi korzystającemu z tego rodzaju usług religijnych. Czy jesteśmy na to przygotowani? Niezależnie od udzielonej na to pytanie odpowiedzi przyjdzie nam zmierzyć się z problemem samowychowania religijnego współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Andrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin.
- Bagrowicz, J. (2009). *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Baniak, J. (2012). *Duchowość i religia jako droga wewnętrznego doskonalenia współczesnego człowieka zachodniego chrześcijaństwa. Konteksty antropologiczne i socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: PIW.
- Bobryk, J. (2001). *Spadkobiercy Teuta. Ludzie i media*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Brzozowski, T.T. (2012). Religijność czy duchowość? O strukturze przeżyć wewnętrznych człowieka. W: J. Baniak (red.), *Duchowość religijna jako droga wewnętrznego doskonalenia współczesnego człowieka zachodniego chrześcijaństwa. Konteksty antropologiczne i socjologiczne* (s. 82–86). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dziewiecki, M., *Ponowoczesność – Człowiek – Wychowanie*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html [dostęp: 10.02.2016].
- Eco, U. (2002). Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki. W: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku. Antologia* (s. 538–539). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jan Paweł II. (1985). *Parati semper*.
- Jan Paweł II. (1995). *Encyklika Evangelium vitae*.
- Jan Paweł II. (1997). *Homilia do młodzieży*. Poznań.
- Janiak, A. (2007). Zdesakralizowane świątynie ciszy – kościół, cmentarz, muzeum, biblioteka. W: A. Janiak, W. Krzemińska, A. Wojtasik-Tokarz (red.), *Przestrzenie wizualne i akustyczne człowieka. Antropologia audiowizualna jako przedmiot i metoda badań* (s. 247–255). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Jundziłł, I. (1974). Stosunek młodzieży do samowychowania. *Nauczyciel i Wychowanie*, 3, 33–43.

- Kaźmierczak, P. (2003). *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Klimek, M. (2003). Bliżej świata. Internet w życiu osoby niepełnosprawnej. *Wychowawca*, 6, 18–19.
- Kujawiński, J. (2000). *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ludwiczak, S. (2009). *Samoedukacja*. Toruń: Mado.
- Marciniak, M. (2011). *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*. T. 5. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mariański, J. (1997). Religia i sens życia w warunkach modernizacji społecznej. *Przegląd Religioznawczy*, 3, 89–103.
- Mariański, J. (2004). Ponowoczesność a religia. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii religii: zjawiska – badania – teorie* (s. 300–302). Warszawa: Verbinum.
- Mączka, E. (2015). Ponowoczesna (nie)potrzeba religijności, czyli refleksje dotyczące nowej duchowości. *Człowiek wobec otaczającego go świata. Fides et ratio*, 2, 102–114.
- Pacek, S. (1977). *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*. Warszawa: PWN.
- Pacek, S. (1987). *O przewyżnianiu niepełnosprawności. Poznanie siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Spółdzielcze.
- Rynio, A. (2004). *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Siuda, P. (2010). *Religia a Internet. O przenoszeniu religijnych granic do cyberprzestrzeni*. Warszawa: WAIp.
- Słotwińska, H. (2007). Samokształcenie i samowychowanie elementami autoformacji. *Pedagogika Christiana*, 1, 65–81.
- Sowiński, A.J. (2006). *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Szczecin: In Puls.
- Szpunar, M. (2012). *Medium (dez)informacji? – o przeciążeniu informacyjnym w Internecie*. W: M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej. Analiza i interpretacje* (t. 1, s. 355–366). Olsztyn: Katedra Socjologii UWM.
- Szulakiewicz, M. (2011). Religie i religijność w kulturze współczesnej. W: M. Szulakiewicz (red.), *Religie i religijność w świecie współczesnym* (s. 22–37). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Ślipko, T. (1984). *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Śliwerski, B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 15–33.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Trzciniński, Ł. (2013). *Mit wolności w cyberkulturze*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos. Warszawa: WAIp.
- Walesa, Cz. (1974). Samowychowanie a rozwój człowieka. *Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne*, 4, 33–42.
- Wenta, K. (2003). Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie. *Chowanna*, 1, 99–110.
- Więckiewicz, M. (2007). Internet: wirtualna idea i realne skutki. Wybrane aspekty rozwoju Internetu. W: M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej. Analiza i interpretacje*. T. 1 (s. 367–377). Olsztyn: Katedra Socjologii UWM.
- Wojtyła, K. (1983). *Elementarz etyczny*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Załęcki, P. (2007). Korporacyjna duchowość. Krótki szkic o religijnych motywach w gospodarce i procesach globalizacyjnych oraz relacjach między rynkiem a religią. W: J. Mucha, M. Nawojczyk, G. Woroniecka (red.), *Kultura i gospodarka: ku antropologii życia gospodarczego we współczesnej Polsce* (s. 299–313). Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Zduniak, A. (2012). Detlefa Pollacka badania nad religijnością i duchowością współczesną. W: J. Baniak (red.), *Duchowość religijna jako droga wewnętrznego doskonalenia współczesnego człowieka zachodniego chrześcijaństwa. Konteksty antropologiczne i socjologiczne* (s. 81–97). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żejmo, A. (2007). Społeczny potencjał Internetu w świetle dokumentów Kościoła katolickiego poświęconych mediom. W: M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej. Analiza i interpretacje*. T. 1. (s. 379–390). Olsztyn: Katedra Socjologii UWM.

Część II

**TALENT I SZTUKA – ŹRÓDŁA INSPIRACJI
DO PRACY NAD SOBĄ**

Iwona Murawska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Aleksander Cywiński

Uniwersytet Szczeciński

SPAJAJĄC NA NOWO TO, CO ROZBITE – DEZINTEGRACJA POZYTYWNA W SFERZE UZDOLNIEŃ ARTYSTYCZNYCH A TRUDNY PROCES SAMOKSZTAŁCENIA

*Osiągana dzięki procesom rozumienia wiedza estetyczna
wywodzi się z nieskończonego bogactwa aktówtwórczych,
pobudzanych przez stany zdziwienia i niepokoju*

Wojnar, 2000, s. 220

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie, w nawiązaniu do idei dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, procesu rozwijania uzdolnień artystycznych na bazie osobistych doświadczeń. Na przykładzie indywidualnych ścieżek pokazano przebieg procesów integracyjno-dezintegracyjnych w sferze muzyki. Ideą wystąpienia jest świadomość uzdolnień muzycznych jako części większej całości, która potrzebuje nieustannej stymulacji, a także konfrontacji ze środowiskiem zewnętrznym i integracji wewnętrznej. Celem muzycznego poznania jest w tym kontekście dążenie w procesie samokształcenia do osiągnięcia konsensusu pomiędzy Ja realnym i Ja idealnym.

Słowa kluczowe: dezintegracja pozytywna, edukacja artystyczna, muzyka, artysta, samokształcenie, proces, edukacja artystyczna

Prolog

- A może by tak razem?
- Ale co razem? Kolacja, obiad, śniadanie?
- Nie... nie o tym myślę... jakby tak porównać nasze myśli... połączyć wystąpienia?
- Hmm... Tego jeszcze nie było, nie w takiej postaci. Taka forma współpracy, triangulacji, konfrontacja refleksji i biografii?
- Tak, dokładnie! Przypomnij sobie to, o czym mówiliśmy ostatnio, w połączeniu z tym, o czym powinniśmy mówić teraz... ja odnajduję tam wspólny obszar...
- Że niby jesteśmy „zwichnięci”?!
– Nie, że poszukujemy i próbujemy na nowo złożyć to, co rozbite...
– Abyśmy tylko nie rozbili tego jeszcze bardziej!
– To się dopiero okaże...

-
- Alku...
 - Tak?
 - Już nie wiem... sama nie wiem, czy to dobry pomysł
 - No ale przecież przed chwilą...
 - Przed chwilą to przed chwilą, ale nie teraz. Teraz już myślę inaczej!
 - No ale jak to?!
 - Po prostu towarzyszą mi spreczne myśli i nowe wątpliwości, przez co zmieniałam zdanie.
 - Jak powiedział George Bernard Shaw: Kobieta w swej zmienności jest stała jak wodospad...
 - Możliwie... ale czy wiesz, że w myśl zasad dialektyki, motorem rozwoju jest walka przeciwieństw i wtórujące im sprzeczności?
 - Tak?
 - I wiesz co? Sądzę, że w związku z tym, to kobiety są nadzieją dla całej cywilizacji. To jest synteza myśli dialektycznej!
 - Cały świat próbuje ustawić pod siebie. Ja mam antytezę dla Twojej syntezy, tam nie o to chodzi. Poza tym myśl Hegłowska spotkała się z dużą krytyką późniejszych uczonych. Sama jest wewnętrznie sprzeczna i nie jestem przekonany, czy w ogóle jest logiczna. Może Hegel sam sobie przeczy? Ta teoria nie wytrzymuje konfrontacji z przykładem i nie przystaje do rzeczywistości... (zob. Rosiak, 2011).
 - No tak, bo wy, mężczyźni, zrobicie wszystko, aby naszą myśl zdeprecjonować! A Erikson? Asiejew? Rubinsztejn? Oni też się mylili?
 - Nie waszą myśl, tylko Hegłowską. Sądzę, że z pomocą może nam przyjść Riegel, który uwzględnia wewnętrzny i zewnętrzny aspekt dialektyki. Pierwszy dotyczy jednego organizmu, a drugi odnosi się do związków zachodzących pomiędzy aktywnymi jednostkami. Zatem dojrzała dialektyka próbuje zrozumieć przekształcającą się jednostkę w dynamicznym świecie. Nawet was. I nas, biednych, w relacjach z wami. I wszystkie sprzeczności między dymensjami. On rozumiałby twój brak synchronizacji, ciągłe wątpliwości czy poczucie dyskomfortu (Oleszkowicz, 1995, s. 10–11).
 - Albo po prostu Erikson – kryzysy towarzyszące człowiekowi na różnych etapach życia są motorem rozwoju i tylko ich rozwiązanie pomaga nam znaleźć się na wyższym stadium... Mam nadzieję, że niebawem pokonasz konflikt między intymnością a izolacją!
 - A ty między tożsamością a rozproszeniem ról!
 - Hahaha! Zabawne!
 - Wszystko to dość przewrotne... jednak pamiętaj, że konfrontacja jest nam potrzebna, by dotrzeć do kolejnego etapu.
 - Złożone, ale może zaprowadzi to nas na wyższy poziom. Chodźmy więc.
 - Zobaczymy...
-

Rzeczywistość traktujemy jako nieustanną oscylację. Konflikt pomiędzy myślą jedną a drugą. Wahanie pomiędzy pewnością a niepewnością, pomiędzy Ja wy-

marzonym a realnym. Niekończące się wzloty i upadki. Mozaikę myśli i zdarzeń wszelakich. Owe konflikty nie dotyczą jednak tylko stanów psychicznych człowieka, a towarzyszą wszelkim otaczającym nas procesom, zjawiskom i zdarzeniom. Uświadamiamy sobie, że sam świat jest wewnętrznie i zewnętrznie sprzeczny. Wszystko, co nas otacza, a jest niejednoznaczne, może niepokoić. Jednak następna myśl, że to wszystko istnieje i jeszcze się nie rozpadło, napawa optymizmem i wrażeniem równowagi pomiędzy jego komponentami.

[...] Ponieważ zjawiska psychiczne, jak i wszystkie inne zjawiska przyrody i życia społecznego, mają swoją przeszłość i swoją przyszłość, swoją stronę pozytywną i negatywną, coś, co zamiera, i coś, co się rodzi, przeto zawierają one pewne wewnętrzne sprzeczności [...] (Rubinsztejn, 1964, s. 126).

Człowiekowi towarzyszą stany sprzeczne, ambiwalencje, przez co z pewnością czuje się rozbity. Skoro jednak na rozbitcie jest narażony, musi być dla niego jakaś nadzieja, by mógł przetrwać.

- Spójrz, potłukłam mój ulubiony witraż... wszystko przepadło...
- Niekoniecznie, może coś z niego jeszcze będzie.
- Przecież jest cały rozbity!
- Złóżmy go zatem na nowo.
- Tylko to już nie będzie ten sam witraż!
- Nie, ale może będzie jeszcze lepszy.

Poszukiwanie, poznawanie i tworzenie samego siebie to sztuka, której opanowanie wymaga od jednostki zarówno dużego nakładu pracy, jak i świadomości. Procesy dezintegracyjne dotyczą różnych obszarów naszego życia i poruszają tym samym różne elementy naszej osobowości. Zaakceptowanie świadomości występowania owych procesów, jako pewnej składowej bycia częścią zmieniającej się struktury w cyklu życia, pozwoli na pełne wykorzystanie potencjału oscylacji pomiędzy tym, co rozbite, a tym co złożone. Kazimierz Dąbrowski (1979) wskazuje, że aby stać się w pełni człowiekiem, aby dążyć do bardziej rozbudowanej formy własnego rozwoju, należy przejść proces dezintegracji. Rozbiciu nie przypisuje wyłącznie konotacji negatywnych. Proces dezintegracyjny traktuje jako zasadniczy dla powstawania i rozwoju bardziej zaawansowanej struktury psychicznej.

Idea dezintegracji pozytywnej wtóruje przekonaniu, że rozluźnienie i rozbitcie struktury psychicznej, czyli jej podział i rozłam, jest w rezultacie podstawą rozwoju ku górze i prowadzi do wtórnej integracji na wyższym poziomie (Dąbrowski, 1979, s. 10–11). Twierdzenie to jest inspirujące oraz napawające nadzieją. Byt ludzki – niedoskonały i poszukujący – doświadcza kryzysów, ale kryzys niesie rozwój. Koncepcja ta wydała nam się fascynująca, bowiem burzyła mit dezintegracji jako procesu wyłącznie negatywnego, przynoszącego straty. Zapragniemy skonfrontować ją z jedną ze sfer naszego życia, w całym jego dotychczasowym biegu.

Celem naszego wystąpienia jest zatem ukazanie, w nawiązaniu do idei dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, procesu rozwijania uzdolnień artystycznych na bazie osobistych doświadczeń. Na przykładzie indywidualnych

ścieżek, pragniemy pokazać przebieg procesów integracyjno-dezintegracyjnych w sferze muzyki. Ideą wystąpienia jest wskazanie na świadomość uzdolnień muzycznych jako części większej całości, która potrzebuje nieustannej stymulacji, a także konfrontacji ze środowiskiem zewnętrznym i integracji wewnętrznej. Celem muzycznego poznania jest w tym kontekście dążenie w procesie samokształcenia do osiągnięcia konsensusu pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym.

Ambiwalencja przeżyć

Ludzkiej biografii towarzyszy złożoność doświadczeń i przeżyć, które powodują narastające stany zdziwienia i niepokoju. Owe stany mogą być jednak podstawą dociekań człowieka, który wciąż poddaje się zadumie i zadziwieniu nad własną egzystencją. Tym samym sztuka posiada wszelkie predyspozycje, aby stać się dla człowieka czymś w rodzaju „podręcznika życia” (Wojnar, 2000, s. 216). Stany zdziwienia i niepokoju, które utożsamiany z procesami dezintegracji, mogą mieć ze sztuką związek dwojaki. Po pierwsze, procesy dezintegracji w strukturach osobowości lub ich częściach mogą stymulować twórcze działania jednostki. Po drugie, w obrębie tych działań twórczych może także następować proces rozbicia i rozproszenia. W tym kontekście zasadną wydaje się potrzeba głębszego namysłu nad tymi procesami.

Z naszych doświadczeń – muzyczne rozbicia. Oscylacje, ambiwalencje i rozproszenia

W tym miejscu postanowiliśmy wymienić się doświadczeniami. Dokonać autoanalizy w formie dialogu. Pytając o losy, zwrócić uwagę na nurtujące nas pytania. Jak przebiegają procesy dezintegracji–integracji w sferze naszych uzdolnień muzycznych? W jaki sposób rozbieżność pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym w sferze uzdolnień muzycznych stanowi impuls do rozwijania aktywności w ich zakresie? Jakie korzyści może przynieść artyście proces dezintegracji pozytywnej i jakie ma znaczenie dla rozwoju osobowości? Jak ułatwić sobie w sferze uzdolnień zmiany chęciostwa pracy nad sobą w jej motywację? (inspiracja – Dudzikowa, 2007) Co z tego wszystkiego wynika?

– Alku, jakie są właściwie korzenie twoich muzycznych fascynacji?

– Nie mam tzw. muzycznych korzeni, to znaczy przodków, którzy związani by byli z muzyką. Przynajmniej nic mi o tym nie wiadomo. Muzyka jawiła się raczej w mojej rodzinie jako kosztowna fanaberia dostępna innym, najwyżej pretekst do udawania. Jest taka opowieść: ciocia, starsza siostra mamy, podchodzi do radia i udaje, że gra na tych kilku klawiszach służących do zmiany fal, gdy tymczasem dwa piętra niżej mieszka niewiele starsza Helena Majdaniec, która za moment zostanie okrzyknięta królową polskiego twista. Kocham zatem muzykę i nie potrafię tego wytłumaczyć. Była gdzieś obok, ale nie w mojej rodzinie. Nigdy nie obserwo wałem ojca lub matki biorących do ręki instrument i grających muzykę. Mamie jednak zawdzięczam to, że kupiła mi pierwszą gitarę. Pragnąłem grać i śpiewać

tak jak moi idole, gwiazdy z rockowego panteonu. Miałem chyba szesnaście lat. Niestety, prędko stało się dla mnie jasne, że brak mi talentu i umiejętności. Jedyna wiedza, jaką zdobyłem, to kilka lekcji u znajomego księdza, który pokazał mi podstawowe chwytty. To było jednak zbyt mało. Miłość do muzyki i ambicja, by grać i tworzyć, jakby się przyczaiła.

– Widzę, że pierwszy konflikt wystąpił u ciebie już w dzieciństwie. Muzyka jako coś niepoważanego – w rodzinie jej nie praktykują, jej uprawianie nie cieszy się uznaniem, a ty ją kochasz i nie wiesz czemu... i ta ciocia, która gra na klawiszach radia. Możemy tu mówić o rozbieżnościach, szczególnie pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym, a także pomiędzy Ja realnym i Ja powinnościowym formułowanym z perspektywy osób znaczących, w tym wypadku rodziny, która pewnie widziała dla ciebie inne drogi rozwoju, chociaż zakup gitary może się wiązać z częściowym zrozumieniem (zob. Młynarczyk, 2006).

– Coś w tym rodzaju. A u Ciebie?

– Nie myślałam, że będę śpiewać. Chciałam zostać astronomem. Jednak im bardziej zgłębiałam nieograniczoność kosmosu, tym bardziej rosły moje potrzeby obcowania ze sztuką. W domu nikt nie śpiewał, nie grał, a nawet nie słuchał muzyki, chociaż podobno dziadek grał na akordeonie, ale niestety zmarł, kiedy mama była jeszcze panną. W wieku kilku lat odkryłam, że mam poczucie humoru, a zaraz po tym, że lubię występować, a że inni chętnie słuchali, to tym chętniej śpiewałam, czy opowiadałam. Fazy pierwsze były beztrudne. Dopiero w szkole, w ferworze odkrywania nowych przedmiotów, jakoś o tym zapomniałam. Dziś już wiem, że muzyka w szkole to przedmiot marginalizowany, zatem trudno się z nią zaprzyjaźnić, bo co to za muzyka, której uczy pani od historii? To przedmiot, o którym nauczyciele często sugerują, że jest mniej ważny, więc zajmowałam się matematyką, czy zgłębiałam sekrety literatury. Któregoś dnia odbyły się wybory do samorządu szkolnego, miałam dobrą kampanię i zdobyłam głosy większości uczniów i uczennic. Cieszyłam się, że uczą nas demokracji i że będę mogła coś zrobić. Jednak okazało się to fikcją. Odbyło się tajne zebranie – wybranych, na którym dyrektor powiedziała, że teraz wybierzemy przewodniczącego. Zdziwiłam się, myślałam, że inaczej działa demokracja. Kazała wystąpić koledze i powiedzieć: „Bacznosc, spocznij”. Zrobił to głośno i wyraźnie. Potem przyszła moja kolej. Zrobiłam to ciszej. Usłyszałam – sama widzisz, że nie nadajesz się na przewodniczącą. Entuzjaści ukrytego programu mieliby tu wiele do powiedzenia. Wtedy nastąpiła faza dystansu, pomyślałam, że chyba się do występów nie nadaję, skoro mnie nie słychać. A że do szkoły muzycznej było za daleko, to jakoś łatwiej było chodzić codziennie do biblioteki, niż próbować śpiewać, bo niby gdzie? Potem się odważyłam i akurat coś mi nie wyszło, nie mogłam zapomnieć o tym przez długi czas.

– Widzę, że mamy podobnie. Fascynacja, w sumie nie wiadomo skąd. Jak jakaś wewnętrzna siła, która popycha nas ku jakiemuś działaniu. I brutalne zetknięcie z rzeczywistością, brak kierunkowskazu. Niesłuszna sugestia, że do występów się nie nadajesz (nie słychać cię), spowodowała czasowe zamknięcie się na scenę i otwarcie na książki. Choć to może plus tej całej sytuacji. Emocje, jakie towarzyszyły rozbieżnościom w twoim systemie Ja osiągnęły apogeum, w przypadku

bezsensownej krytyki i zdeprecjonowania (choć w nieco innej sferze) przez niekompetentnego pedagoga.

– A pamiętasz takie momenty załamania, kiedy pomyślałeś, co ja tutaj robię, czy ja się do tego nadaję?

– To był rok 2001. W sposób szczególnie intensywny czułem, że nie studiuje tego, co mnie interesuje. Miałem świadomość, że zaraz skończę studia na wydziale prawa, których nie lubiłem, które były nudne, podczas których chyba niczego interesującego się nie dowiedziałem. Po prostu zdawałem kolejne egzaminy, ucząc się na pamięć przepisów. Poza nielicznymi wyjątkami wykładowcy niczego innego od nas nie wymagali. Przypominało to więc medresę, w której zadaniem ucznia jest nauka Koranu na pamięć. Jako studenci byliśmy poddawani procesowi formatowania. Moją formą ucieczki było zainteresowanie sztuką. Pasjonowałem się zwłaszcza muzyką. Wraz z moim kolegą Piotrkim postanowiliśmy nagrać za pomocą komputera kilka piosenek. Zrobiliśmy to, a następnie rozpoczęliśmy poszukiwania osób, które mogłyby z nami grać. Po kilku zmianach personalnych udało się ustabilizować skład. Rozpoczęliśmy intensywne próby, nazwaliśmy siebie „Rajski ptak” i co chyba jest naturalne, zapragnęliśmy zaprezentować się publicznie. Zdecydowaliśmy się na udział w przeglądzie kapel rockowych zorganizowanym pod patronatem Goleniowskiego Domu Kultury. Byliśmy pełni entuzjazmu. Wydawało nam się, że jesteśmy gotowi. Stańliśmy na scenie, a to, co pamiętam, to tylko wielki huk. Wracaliśmy z Goleniowa zgaszeni. Nikt nam, a w szczególności mi, nie powiedział wprost, że wypadliśmy źle. Czułem jednak, że nie można było zaliczyć naszej prezentacji do udanych. Zaangażowanie, praca, nawet poświęcenie nie przyniosły spodziewanego efektu. Kilka dni później otrzymałem egzemplarz *Gazety Goleniowskiej* z dnia 12.04.2002 roku, w którym lokalny dziennikarz ukrywający się pod pseudonimem Pablo opisywał nasz występ:

To było straszne. Nie wiem, może ktoś się za to na mnie obrazi, ale gorszej kapeli to ja chyba w życiu nie słyszałem. I to już nawet nie chodzi o to, co chłopaki grali, ile o koszmarnego wręcz wokalistę, przy tym gości to ja jestem boski Luciano. Pavarotti jego mać. A może gościu specjalnie tak fałszował? Bo coś tam „śpiewał”, że „music is dead”, może to więc taka konwencja?¹

Tak było, fałszowałem. Ten tekst spełnił rolę bardzo zimnego prysznica. Może liczyłem, że jakoś umknie uwadze moje potknięcie. Tymczasem tak się nie stało. Pablo, prawdopodobnie lokalny arbiter elegancji, wyrocznia w kwestiach muzycznych, uczynił z nas, a w szczególności ze mnie przykład tego, jak nie należy grać i śpiewać. Przyszło załamanie, dezintegracja.

– To bardzo przykre doświadczenie, tu nastąpiła rozbieżność pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym sformułowanym z twojej perspektywy, nie byłeś zadowolony, co potwierdził niezwykle krytyczny artykuł, który tylko zwiększył dysonans między rzeczywistością a marzeniem. I co było dalej?

¹ Krytyczny artykuł pojawił się na łamach *Gazety Goleniowskiej*: Pablo, *Rockowy Goleniów*, *Gazeta Goleniowska* 12.04.2002, s. 20.

– Ponieważ chwilę wcześniej rozpocząłem naukę śpiewu, pokazałem mojemu nauczycielowi ten tekst. Co mnie zaskoczyło, artykuł ten nie zrobił na nim wrażenia. Może myślałem, że potwierdzi to, co napisał Pablo. Definitywnie przekreśli moje marzenie o śpiewaniu. Jednakże jego wyraz twarzy mówił mi: bywa i tak. Powiedział jedynie: „Jeżeli nie chcesz, by taki palant się z Ciebie naśmiewał, musisz ćwiczyć”. Tak też się stało. Starłem się jak najwierniej realizować zalecenia Nauczyciela. Goleniowskie doświadczenie uzmysłowiło mi, że chęci to nie wszystko, trzeba ćwiczyć. Co chyba istotniejsze, przy wrażliwości, która jest potrzebna przy tworzeniu sztuki, koniecznym jest coś, co mój Nauczyciel określił „skórą hipopotama”. Jest to umiejętność znoszenia krytyki, porażek, wszelkich niedogodności. Chyba zdałem ten egzamin. Pewnego razu Nauczyciel wyrzucił mnie z krzykiem z lekcji, po tym jak nie potrafiłem wyeliminować istotnego jego zdaniem błędu przy wydawaniu z siebie dźwięku. Gdy po tygodniu zjawiłem się ponownie, powiedział: „Nie poddałeś się, to dobrze”. Wszystko inne było już tylko konsekwencją tego, co przeżyłem z „Rajskim ptakiem” i na lekcjach śpiewu. Fakt, że nadal chcę śpiewać i grać, w moim odczuciu świadczy o tym, że dezintegracja, jakiej doświadczyłem, miała wymiar pozytywny.

– Tu dostrzegam zmianę chęci do pracy nad sobą w motywację i realne działania, czyli poszedłeś o krok dalej. Moja muzyczna droga też wiązała się z ciężką pracą... Śpiewałam w szkolnym zespole. Był dobrze prowadzony, utwory były ciekawie aranżowane, może czasem trochę infantylnie. Jednak na drugim występie zestresowałam się i pierwszy raz zafalszowałam. Wszyscy się zaśmiali, a potem pamiętali. To było straszne. Ja zafalszowałam – nie miałam o sobie wyobrażenia jako o fałszującej. Zamknęłam się i przez jakiś czas śpiew mnie stresował. Potem przyszły obowiązki. Po maturze zdałam egzaminy do szkoły muzycznej. Szkoła muzyczna bardzo mocno weryfikuje i umacnia rozbieżności pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym, wtedy też następuje rozbitcie, Ja realne wydaje się znacznie poniżej oczekiwań. Dowiadujesz się, że niczego nie umiesz, a jeśli myślisz, że coś umiałeś, to dopiero musisz się tego nauczyć. Nieustanna konfrontacja z krytyką. Zaburzenia przeświadczenia o sobie i swoich umiejętnościach bywają druzgocące². Jednak trzeba pracować. Pracować nad sobą w sferze praktycznej – ćwiczenia umuzykalniające i śpiew, a także teoretycznej i psychicznej. Tak, trzeba mieć silną wolę i dokonywać ciągłej autorefleksji dotyczącej tego, co mi się udało, a nad czym muszę popracować i pilnować, aby się nie załamać. Wyobrażenie o wielkiej karierze i radości śpiewania też szybko weryfikuje rzeczywistość. Trzeba pracować, także fizycznie, a jest to dla organizmu bardzo męczące. Niczego nie wolno, wszystko szkodzi. Śpiew klasyczny jest jak niekończący się celibat – alkohol, ostre przyprawy, nawet napoje gazowane czy herbata szkodzą, trzeba się wysypiać, bo głos nie brzmi. Mimo to wszystko zależy od tego jednego momentu na scenie lub

² Więcej na temat młodzieży ze szkół muzycznych i towarzyszących jej trudnych procesów stawania się muzykami można przeczytać w pracy: Dymon (2008). Znajdują się w niej informacje na temat przeszkód w procesie twórczym, uczenia się muzyki, klimatu panującego w tych szkołach oraz wyniki badań nad uczniami szkół muzycznych oraz czynnikami, które hamują i stymulują rozwój.

podczas egzaminu. Najgorsze i frustrujące w śpiewie jest to, że nie wszystko zależy od nas. I kiedy uświadomimy sobie ten czynnik losowy, czy związany ze zdrowiem, jesteśmy przerażeni. Po ukończeniu szkoły wielkie plany także trzeba zweryfikować, śpiewa się mniej, samemu trzeba dbać o występy, a są inne obowiązki. Potem są chałtury, chóry albo nic. Pamiętam taki występ na przeglądzie, śpiewałam, ze składem, którego dobrze nie znałam, bluesa, w prasie pojawiła się potem bardzo krytyczna recenzja (podobnie jak u Ciebie) aspirującej do miana krytyka dziennikarki, która napisała, że każdy z nas był jak z innej baśni, że nie wie, co robiliśmy na scenie, a mój głos to bluesowy żart. To było druzgocące. Praca z muzyką to ciągła oscylacja między nadzieją a rozczarowaniem, choć dająca dużo satysfakcji. Ciekawe doświadczenie to także lekcje muzyki z gimnazjalistami, wielkie nadzieje, że nauczy się ich śpiewać. Tak, całą klasę chłopców w okresie mutacji... Nie każdy lubi śpiewać, trzeba to uszanować. Uszanować wiele rzeczy. I próbować, ćwiczyć. Stawiać sobie cele, bo kiedy traci się cel, traci się talent. Warto zadać sobie pytanie: Na jakim etapie jestem, do czego zmierzam, co mi dają porażki, czego mnie uczą... Oczywiście są też sukcesy, ale bardziej pamiętamy porażki. Może faktycznie jestem po nich silniejsza, znam siebie, swoje możliwości. Odradzam się na nowo jako artysta, bardziej świadomy, gotowy na nieznaną. Tylko co dalej?

– Nie potrafię sprecyzować, na jakim jestem etapie w swojej drodze artystycznej. To, co jest dla mnie całkowicie jasne, to zależność od bardziej utalentowanych i biegłej posługujących się instrumentem, oraz towarzyszące temu pragnienie i konieczność porozumienia. To, czego jestem pewien, to konieczność zapoznawania się z jak największą ilością muzyki niezależnie od jej gatunku. Dlatego prawie stale jej słucham i odkrywam kolejnych wykonawców, w czym nieoceniony jest Internet. Pragnę grać i utrzymywać grana muzykę, najchętniej tą współgrana, która powstaje ze wspólnej chęci tworzenia.

Asocjacje literackie

Doświadczenia te – jako realizacja zainteresowań, uzdolnień i talentów – służą budowaniu osobowości, ta zaś jest według Kazimierza Dąbrowskiego (1979, s. 34) „najwyższą formą rozwoju ludzkiego, najwyższym jego poziomem”. To proces, w którym jednostka doświadcza dezintegracji pozytywnej i częściowej integracji wtórnej.

Na płaszczyźnie sztuki, a konkretnie muzyki sugestywne przekazy dotyczące tworzenia samego siebie przedstawiają Julia Hartwig (2015) oraz Wiesław Myśliwski (2007). Wybitna poetka, w książce-reportażu *Dziennik amerykański*, który jest jej zapisem z pobytu w Stanach Zjednoczonych w latach 1970–1974, w jednym z akapitów opisuje podpatrzoną w Central Parku scenę: biały chłopak próbuje naśladować ślepego murzyńskiego gitarzystę, chce się do niego uczyć, ten jednak początkowo w sposób gwałtowny wyraża sprzeciw (Hartwig, 2015)³. W tym przy-

³ „Pod wielkim drzewem na trawie siedzi stary murzyn z gitarą, otoczony grupą admiratorów. Wystarczy posłuchać go przez krótką chwilę, by przekonać się, jaki to znakomity artysta. W jego

padku, w procesie tworzenia samego siebie mamy do czynienia z uczniem, który wykazuje chęć nauki wbrew początkowej niechęci mistrza.

Odwrotną sytuację opisuje Wiesław Myśliwski (2007) w swej powieści *Traktat o łuskaniu fasoli*. Główny bohater, narrator powieści, wykazuje zdolności muzyczne, jest elektrykiem i pracuje na wielkiej budowie. Marzy o grze na saksofonie. Przyłącza się do nowo powstałej orkiestry zakładowej, z którą następnie często koncertuje. Zauważa go magazynier – przedwojenny saksofonista, który stwierdza: „Byle jak graliście. [...] Ty masz trochę iskry Bożej” (Myśliwski, 2007, s. 192)⁴. Proponuje mu naukę, a nawet oddaje swój saksofon, na którym nie może już grać. Wykłada bohaterowi istotę nauki gry na instrumencie, wskazując na konieczność własnej pracy:

Cierpliwością i pracą. Pracą i sumiennością. Jeśli będziesz chciał, żeby saksofon się z tobą zbrała niczym dusza z ciałem, musisz się i ty otworzyć przed nim. [...] Musisz całym sobą grać, także swoim bólem, swoim płaczem, swoim śmiechem, nadziejami, snami, wszystkim, co jest w tobie, całym swoim życiem. [...] Ty jesteś muzyką, nie saksofon. Ale muszę się przyłożyć, porządnie przyłożyć, powtarzał mi w kółko, jeśli chcesz usłyszeć siebie w saksofonie (tamże, s. 195).

Nauczyciel narzucał bohaterowi morderczy reżim: „[...] jeden dźwięk często kazał mi grać do wyczerpania oddechu, a jeszcze powtarzać i powtarzać, póki nie powiedział, może być” (tamże, s. 196). Bohater zaczął wątpić, czy ma do czynienia z saksofonistą, czy może raczej z niespełnionym człowiekiem, a wtedy: „[...] tacy bywają nieraz piekłem dla siebie i w to piekło próbują wciągnąć innych” (tamże, s. 197). Narrator przyznaje, że dopiero po latach zrozumiał, że miał do czynienia z mistrzem. Tymczasem przyszło zniechęcenie. Coraz rzadziej przychodził na lekcje, aż nauczyciel stwierdził: „Widocznie pomyliłem się” (tamże, s. 198) i zażądał, by wypisał się z orkiestry zakładowej, bo jego zdaniem psuła go. Bohater nie wytrzymał tego i porzucił naukę. Nie chciał zrezygnować z bycia

grze kryją się zapewne jakiś sekrety dawnego rytmu, bo siedzący przy nim z gitarą biały chłopak z napięciem śledzi każde poruszenie jego ręki. Kiedy tylko muzyk przestaje grać, chłopak zasypuje go pospiesznymi pytaniami. Chwyta własny instrument i próbuje mu pokazać, co umie. Murzyn ogarnia się od niego jak muchy. Chłopiec usiłuje grać razem z nim, jest natrętny, nieznośny. Ale nieznośny jest też stary murzyn. Wrzeszczy na niego. Wreszcie daje za wygraną. Każdy chłopcu grać. I zaraz przerywa mu, niezadowolony, tłumaczyć coś gwałtownie, popiera swój wywód falą szybkich uderzeń w struny. Pyta chłopca o coś, tamten odpowiada. Atakuje go, tamten się broni. Rozmowa przechodzi w ordynarną kłótnię. Słuchacze śmieją się, ale chłopak nie słucha ich drwin i żartów. Gra dalej uparcie, z twarzą ściągniętą i chmurną. Murzyn daje wreszcie za wygraną. Mruczy: *O'key, you f... bastard!* Przekrzywia głowę i nasłuchuje uważnie, kiwając się w takt muzyki. Dopiero teraz rozumiem, że jest ślepy. Woła: Dalej! Dalej! – i popędza chłopca szturchnięciem w bok. Według wszelkiego prawdopodobieństwa lekcje nie skończy się szybko. Część słuchaczy odchodzi zawiedziona” (Hartwig, 2015, s. 143–144).

⁴ Motyw iskry Bożej pojawia się również u Julii Hartwig (2015, s. 253), która opisując jednego ze studentów stwierdza: „A przecież musi w nim tkwić jakaś iskra boża, jego próby poetyckie są tego dowodem; to, że pisze, choć nie to, co pisze [...]”.

popularnym, uznawanym. Aż do dnia, gdy ponownie spotkał mistrza-magazyniera, który przekonał go, by ponownie podjął naukę. Bohater stwierdza: „Jakaś zawziętość we mnie wstąpiła, zachłanność na to granie. On mówił, koniec na dzisiaj, a ja prosiłem, żeby jeszcze posłuchał tego czy tamtego [...]” (tamże, s. 216). Myśliwski, podobnie jak Hartwig, kreśli portret osoby, która przez muzykę przekracza swoje ułomności, uczy się, wchodzi na wyższy poziom rozwoju. Pasja muzyczna nie jest tylko rodzajem fanaberii, epizodem w poważnym życiu. To konstytutywny element egzystencji, jeden z warunków rozwoju.

Wnioski i próba odpowiedzi na pytania

Jak przebiegają procesy dezintegracji–integracji w sferze naszych uzdolnień muzycznych?

Ważnym momentem było dla nas uświadomienie sobie, że procesy dezintegracji i integracji towarzyszą nam nieustannie, nawet jeśli na chwilę zawiesimy działalność artystyczną. Są one bardzo dynamiczne, niezwiązane wyłącznie z naszą strukturą psychiczną, lecz również z perspektywą kulturową, socjologiczną czy fizyczną. Mogą niepokoić, są złożone i skorelowane ze wszystkim, co nas otacza, a także z tym, co wewnątrz nas. Jednak da się zauważyć, po przekroczeniu fazy kryzysu dezintegracji, że w wyniku intensywnej pracy nad sobą, następują procesy, które towarzyszą wtórnej integracji,

W jaki sposób rozbieżność pomiędzy Ja realnym i Ja idealnym w sferze uzdolnień muzycznych stanowi impuls do rozwijania aktywności w ich zakresie?

Rozbieżność pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym może frustrować, prowadzić do lęków, depresji. Jednak w konfrontacji z refleksją, przy znaczącym udziale pracy nad sobą, także w sferze psychicznej, może stanowić impuls do dalszego działania, stymulator dalszej aktywności. W wyniku kryzysu nie porzucamy wyobrażenia o celu, do którego nadal dążymy, tylko może trochę innymi ścieżkami.

Jakie korzyści może przynieść artyście proces dezintegracji pozytywnej i jakie ma znaczenie dla rozwoju osobowości?

Proces dezintegracji, po przejściu do ponownej integracji, na nowym stadium, ma dla artysty charakter rozwojowy. Wzbogacony o nowe doświadczenia, z silniejszą strukturą psychiczną, wznosi się na wyższy poziom swojej działalności. Jest to działalność wzbogacona o doświadczenie i refleksję.

Jak ułatwić sobie w sferze uzdolnień zmianę chęci do pracy nad sobą w jej motywację? (inspiracja – Dudzikowa, 2007).

Chęć to za mało. Muzyk musi o tym pamiętać. Zawieszenie prób czy pracy nad sobą szybko pokazuje, jak łatwo obniżyć swój poziom. Zaangażowany muzyk nie może pozwolić sobie na samo chęć, musi działać, ćwiczyć. Podobnie jak sportowiec, ponieważ, jeśli nie będzie tego czynił, straci swoje umiejętności. Im szybciej to sobie uzmysłowi, tym lepiej dla niego.

Co z tego wszystkiego wynika?

Procesy dezintegracji są nieodłącznym elementem pracy muzyka. Oswojenie ich i rozpracowanie może pozwolić na pełniejsze i bardziej świadome uprawianie sztuki. Jak postulowali myśliciele, kryzysy są nieodłącznym towarzyszem świata, życia i postępu.

Piosenka. Może teraz zaśpiewamy?

Pragniemy, wybawienia od marazmu
Pragniemy, czy pragniesz to co ja?
Pragniemy, zmieniać siebie i świat
Pragniemy, bo czujemy, że możemy

Ref.

Iwona, Alek, czy słyszysz mnie?
Alek, Iwona, tak słyszę Cię
Iwona, Alek, czy widzisz mnie?
Alek, Iwona, dostrzegam Cię

Pragniemy, zrobić to COŚ
Niech to będzie wielkie COŚ
Pragniemy, oby się udało
A samo „Pragniemy”, to już nie mało

Ref.

Iwona, Alek, czy słyszysz mnie?
Alek, Iwona, tak słyszę Cię
Iwona, Alek, czy widzisz mnie?
Alek, Iwona, dostrzegam Cię

Na zakończenie można powtórzyć za Walterem Haddonem, że muzyka jest najlepszym lekarstwem zatroskanego umysłu...

Bibliografia

- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Dymon, M. (2008). *Przeszkody w procesie twórczym. Analiza empiryczna dotycząca wykonawców muzyki*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Hartwig, J. (2015). *Dziennik amerykański*. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.
- Młynarczyk, M. (2006). Ja idealne vs ja powinnościowe. Analiza emocjonalnych konsekwencji rozbieżności w systemie „ja” na podstawie teorii autoregulacji E.T. Higginsa. *Studia z psychologii w KUL*, t. 13. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Myśliwski, W. (2007). *Traktat o łuskaniu fasoli*. Kraków: Znak.

- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzińczy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Rosiak, M. (2011). *Dialektyka Hegla. Krytyczny komentarz do głównych tekstów metafizycznych*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Rubinsztein, S.L. (1964). *Podstawy psychologii ogólnej*. Tłum. Z. Danielska, M. Jędrzejewska, N. Łubnicki, T. Tomaszewski, M. Strawinska, K. Wiązowski, L. Wołoszyn. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Alicja Tupieka-Buszmak

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ULICZNI MUZYCY W POSZUKIWANIU WŁASNEJ DROGI ŻYCIA. ANALIZA PODWÓJNEGO STUDIUM PRZYPADKU

Abstrakt

Podjęte zagadnienie odnosi się do specyficznego rodzaju uprawiania sztuki, a zarazem alternatywnego wobec konwencjonalnych form ekspresji muzycznej kontaktu artysty z otoczeniem. Takim doświadczeniem jest uliczne muzykowanie, które wśród wszystkich rodzajów uprawiania muzyki wydaje się czymś nie tyle odosobnionym, ile nieformalnym. Będąc od lat stosowaną praktyką społeczną, aspirującą do poszerzonego „kalejdoskopu” zjawisk artystycznych, stanowi zarazem bardzo osobliwą, acz intersubiektywną opowieść o własnym życiu.

W tekście zaprezentowano analizę autorskich poszukiwań badawczych skupionych wokół istoty muzykowania w wymiarze jednostkowym, osadzonych w idiograficznym modelu badań jakościowych. Głównym celem projektu było poznanie powodów, dla których różne osoby praktykują uliczny typ prezentacji oraz odszyfrowanie znaczenia, jakie – dla etapów własnego rozwoju – przypisują tej właśnie formie ekspresji. Przyjętą przez artystów wizję świata, z nieodłączną potrzebą jego przekształcania oraz świadome dążenie do doskonałości dało się rozpatrzeć w kontekście poznawczej teorii osobowości, a także pedagogicznej koncepcji samowychowania. Sposobem pozyskania materiału empirycznego był pogłębiony wywiad jakościowy z zarysowanymi zagadnieniami problemowymi, a jego treściowej analizie dokonano na podstawie głównych tez interakcjonizmu symbolicznego oraz nurtu socjologii fenomenologicznej.

Słowa kluczowe: ekspresja muzyczna, rozwój, osobowość, przekładalność perspektyw, konstruowanie znaczeń

Wprowadzenie

Temat nawiązuje do specyficznego rodzaju uprawiania sztuki, a zarazem alternatywnego wobec konwencjonalnej formy ekspresji muzycznej – kontaktu artysty z otoczeniem. Doświadczeniem tego rodzaju jest uliczne muzykowanie, które wśród wszystkich rodzajów uprawiania muzyki wydaje się nie tyle czymś odosobnionym, ile nieformalnym. Z jednej strony aspirującym do zjawisk o poszerzonym charakterze artystycznym, z drugiej zaś – subtelną, głęboko indywidualną, acz naznaczoną społecznym intersubiektywnym – opowieścią o własnym życiu. Podjęte zagadnienie odnosi się do prezentacji własnych poszukiwań badawczych zakorzenionych w idiograficznym modelu badań. Ich celem było poznanie powodów, dla

których dwie różne (z pozoru) osoby praktykują uliczny model muzykowania oraz odkrycie znaczenia, jakie nadają – również w kontekście własnej strategii rozwoju – tej specyficznej formie bycia. Przedmiot badań stanowi narracja muzyków na temat ich aktywności, utrwalona w formie rozmowy przeprowadzonej w diadzie, a główny problem dotyka sensu ulicznego muzykowania i interpretacji doświadczeń z nim związanych.

Przyjętą przez artystów wizję świata z nieodłączną potrzebą jego przekształcania oraz świadome dążenie do własnej doskonałości rozpatrywałam z uwzględnieniem poznawczej teorii osobowości i pedagogicznej koncepcji samowychowania, osadzonych wszak w szerszych uwarunkowaniach zachowań społecznych. Ramę analityczną uchwyconego zjawiska stanowiła bowiem teoria interakcjonizmu symbolicznego oraz nurt socjologii fenomenologicznej. Podstawową tezę zrozumienia wszelkich, nawet głęboko zindywidualizowanych, specyficznych i „miękkich” praktyk ludzkiego działania pozostaje społecznie konstruowany obraz rzeczywistości, w którego wnętrzu wyznaczane zostają wartości i zasady działania, ustanawiane priorytety, dokonywane wybory i podejmowane decyzje (Berger, Luckmann, 2010).

Uliczni muzycy i otwarty sposób muzykowania

Stojąc na stanowisku społecznej definicji muzyki, każde zjawisko z zakresu aktywności muzycznej należy do świata kultury, nie tylko ze względu na potencjalne wartości estetyczne czy wymóg upublicznienia, lecz także poprzez fakt osadzenia w ogólnie przyjętych normach i regułach zachowań społeczno-kulturowych (Golka, 2008, s. 77 i n.). Według tak zdefiniowanej, choć uproszczonej istoty muzyki, jest ona specyficzną praktyką życia społecznego, stanowiąc jedną z najstarszych form przekazu człowieka do człowieka o walorach estetycznych, ekspresyjnych, tożsamościowych, integracyjnych oraz innych, związanych z edukacją, medycyną, religią czy polityką (Jabłońska, 2014, s. 32 i n.). Przykład ekspresji muzycznej to pewnego rodzaju komunikat o wewnętrznym życiu artysty, jego reakcjach na otaczającą go rzeczywistość, o czasach, w których żyje, akceptacji i powszechności niniejszych form zachowania, społecznych gustach estetycznych itp. (Gołaszewska, 1979). Co ważne, w ulicznym muzykowaniu konkretny gatunek muzyki czy typ repertuaru muzycznego jest drugorzędny. Kryterium ulicznego pokazu wyznacza raczej otwarta forma wykonawcza w przestrzeni publicznej¹. Również poziom ar-

¹ Ulicznych muzyków, znanych od stuleci ze swojej quasi-artystycznej aktywności z reguły traktuje się jako tzw. lekkoduchów, dawniej jarmarcznych kuglarzy, prześmiewców, przydrożnych grajków, samouków sięgających do popularnego repertuaru innych wykonawców. Przykłady ulicznego muzykowania stanowią formę folkloru miejskiego, przeplatane ulicznym gwarem i odgłosami tętniącego życiem miasta. Nie zmienia tego nawet fakt, że praktyką taką zajmują się niekiedy profesjonalści, np. wykonawcy muzyki klasycznej, adepci szkół muzycznych, studenci bądź ekscentryczni „performansi”. Ta grupa wykonawców najczęściej pojawia się latem na ulicach większych miast z dobrymi ośrodkami kształcenia artystycznego i tradycjami muzyki poważnej. Muzycy w ten sposób oswiają się z tremą publicznych występów, testując też siłę własnego przekazu. Niekiedy też w podobnym charakterze występują zespoły kameralne czy mniejsze orkiestry na określone składy instrumentalne, ale dzieje się

tystyczny pokazu nie jest tu głównym wyznacznikiem dla ulicznego uprawiania muzyki. Potępiane na polu sztuki zjawisko jaskrawego upraszczania oryginalnego utworu muzycznego, z czym mamy do czynienia w tej formie ekspresji, ma zastosowanie w celach popularyzatorskich i budzi niemniejsze zainteresowanie niż uznane prezentacje artystyczne w socjologii kultury (Kłoskowska, 2007, s. 204). Cechą konstytutywną tej formy kreacji wydaje się natomiast luźna, niezobowiązująca forma kontaktu ze słuchaczem, wyjątkowo tu anonimowym i przypadkowym.

Specyfika ulicznego muzykowania, poza wspomnianymi uwarunkowaniami, odkrywa jeszcze jeden ważny element, a mianowicie związek z określonym miejscem – jego pamięcią i klimatem (Skoczyła, 2014, s. 14 i n.). Wiąże się z pojęciem przestrzeni publicznej, tj. fizycznymi cechami otwartego terytorium, stającymi się jednocześnie areną – niezliczonych ludzkich interakcji. Przestrzeń publiczna, pomimo niedookreślenia i tymczasowości, jest powiązana z charakterystycznymi punktami orientacyjnymi, które przez swoją zbiorową identyfikację mogą utworzyć miejsce. Ono z kolei wydaje się pewną enklawą, naznaczoną interpretacją, lecz w przeciwieństwie do przestrzeni – nie jest człowiekowi podarowane (Tuan, 1987, s. 89). To człowiek je konstituuje przez nadanie mu swoistych jakości. Humanistycznie zorientowana socjologia każe łączyć miejsce z wartościami ponadindywidualnymi, kulturowo wkomponowanymi w społeczną świadomość. Czynnikiem przyswajania jakiejś lokalizacji jest bowiem nie tylko ponadjednostkowa pamięć społeczna (związana z uzgodnioną kulturowo interpretacją danego obiektu w jej sferze), lecz także sytuacyjność odbioru uzależniona od wielu warunków, w jakich znajduje się konkretny użytkownik, na przykład turysta, przechodzień, stały bywalec (Castells, 1982; Jałowiecki, Szczepański, 2008; Majer, 2010).

Podmiotowe natomiast rozumienie miejsca tym bardziej jest odczuwalne, im więcej może zaspokoić indywidualnych potrzeb oraz im więcej znaczących dla jednostki działań da się w nim podjąć. Miejsce, takie jak: rynek, starówka, targowisko, to typ lokalizacji obdarzonej znaczeniem, a wyróżniane jego wymiary to między innymi: koncentryczność, niepowtarzalność, historyczność, autentyczność i wielofunkcyjność (Lewicka, 2012, s. 41 i n.). W otwartym układzie relacji międzyludzkich, podobnie jak w przypadku ulicznego muzykowania, zwłaszcza dwie spośród licznych funkcji sztuki wydają się znamienne. Jest to modelowanie wartości nakierowane na Ja podmiotowe, widoczne chociażby w próbach naznaczania miejsca i czasu sobą oraz modelowanie więzi społecznych, uwypuklające Ja przedmiotowe, które tworzy własny wizerunek w konfrontacji z innymi (Blumer, 2007; Golka, 2013; Mead, 1975).

Obydwie funkcje wzajemnie na siebie oddziałują, a poziom tej interakcji wydaje się powiązany z etapami psychicznego rozwoju. Nie bez znaczenia na ów rozwój pozostaje wpływ doświadczonej lokalizacji. W szczególności, jeśli przyjrzymy się bliżej procesom konstruowania własnej tożsamości, osobiście tworzonej wiedzy o otaczającym świecie oraz typom relacji z innymi ludźmi (Mendel, 2006, s. 13 i n.).

to zazwyczaj przy okazji różnego typu okolicznościowych zlotów, festynów czy festiwali, stanowiąc w moim odczuciu już odrębne zjawisko życia muzycznego.

Osobowość i koncepcja rozwoju

Opierając się na gruncie psychologii poznawczej, reprezentowanej między innymi przez Kazimierza Obuchowskiego, traktuję osobowość jako względnie trwałą organizację struktur psychicznych człowieka, podlegającą wszak rozwojowi. Motorem dla osobowego progresu jest odczucie wewnętrznej potrzeby, tj. psychicznego stanu braku i niespełnienia w osiągnięciu coraz wyższych sprawności i właściwości życia, co prowadzi do urzeczywistniania sensu własnego życia. Sens ten wiąże się ze sprecyzowaniem koncepcji siebie, czyli własnego ideału osobowego. Zdaniem Obuchowskiego (1985, s. 10–12) świadomym wyrazem pracy nad sobą jest adaptacja twórcza, oznaczająca twórcze kształtowanie osobowości w kierunku przygotowania się do tego, co ma dopiero nastąpić, a co zostało przez niego zaplanowane i spodziewane. To proces uzdalniania własnej osoby do wprowadzania wizji przyszłego Ja w perspektywie czasu. Proces ten można nazwać samowychowaniem, wiążącym się z postawieniem sobie kilku istotnych, refleksyjnych pytań:

- Kim jestem jako człowiek i co z tego wynika?
- Kim jestem Ja i co z tego dla mnie wynika?
- Czym jest dla mnie otaczający świat i co z tego, dla mnie i dla innych, wynika?
- Co w związku z tym jest możliwe do osiągnięcia?
- Co z tego jest wartościowe i dlaczego?
- Jakie cele i zadania należy sobie w związku z tym postawić?
- Za pomocą jakich czynności można tego dokonać?

Pytania te, jak wskazuje Maria Dudzikowa (1985, s. 193 i n.), muszą się pojawić w drodze ku autokreacji, czyli w trakcie pokonywania kolejnych etapów zaangażowanego w ów rozwój podmiotu. Praca nad sobą nie jest jednakże łatwa, jednowymiarowa, od razu prowadząca do sukcesu. Częściej wydaje się dramatyczną walką o godność i własne miejsce w świecie, momentami obfitując w wewnętrzną konfliktogenność, poczucie pustki, społecznego niezrozumienia/osamotnienia.

Jak przekonuje Kazimierz Dąbrowski (1979) – człowiek pozbawiony dylematów moralnych, krytycyzmu wobec siebie i potrzeby zmiany – nie dokona przeskoku w rozwoju, rozumianym jako świadome kształtowanie własnej tożsamości, wewnętrzne usamodzielnienie i względna spójność. Według niego rozwój musi być okupiony pierwotną dezintegracją, tj. utratą pierwotnej spójności, narastającym niezadowolaniem z tego, co przedtem zadowalało. Chaotyczne niekiedy poszukiwania sensu i wartości życia przyczyniają się do wtórnej rekonstrukcji osobowości, tyle że na innym, wyższym poziomie. Ta właśnie względna, wieloaspektowa jakość charakteryzująca wewnętrzne środowisko człowieka jest związana z potrzebą hierarchizowania celów i motywów działania.

Proces dezintegracji pozytywnej przebiega w kilku zauważalnych etapach, w którym punktem wyjściowym jest zintegrowana na niskim szczeblu osobowości – prymitywna struktura psychiczna. Kolejnym etapem jest jej rozluźnienie i pojawienie się psychicznego środowiska wewnętrznego jako terenu uwrażliwienia, ambiwalencji, swoistej nierównowagi psychicznej. Trzecia faza dezintegracji pozytywnej to zasadniczy skok rozwojowy w psychicznym życiu człowieka. Przeważa-

ją wówczas stany rozczarowania i zaniepokojenia sobą oraz otoczeniem, potrzeba zerwania ze schematem, wszelkim pozorem i ułudą. Jest to najbardziej bodaj bolesny, ale konieczny etap tzw. agonii psychicznej. Cechą czwartego poziomu dezintegracji jest zorganizowanie i usystematyzowanie wszelkich zmian dokonujących się w człowieku, próba zapanowania nad nimi i wypracowania takiej hierarchii uniwersum, która byłaby oparciem dla samowychowania. Tu też występuje silne utożsamienie się z wypromowanym ideałem osobowości, zgodnym z przyjętymi wartościami. Ostatnim etapem omawianego procesu jest tzw. integracja wtórna stanowiąca najwyższy poziom uwrażliwienia społecznego, empatii oraz odpowiedzialności wobec drugiego człowieka, przy zachowaniu względnej autonomii w zakresie prawa do interpretacji doświadczonych zdarzeń (Dąbrowski, 1975, s. 47–51, s. 86–89). Ten właśnie dynamizm i wytworzony w jego efekcie ideał osobowości najpełniej zdaje się ukierunkowywać złożoną strategię rozwoju.

Również w przypadku ludzi parających się uliczną formą muzykowania, tak niełatwą i niespecjalnie cenioną społecznie, coś głębszego musi się kryć za niegratyfikowanym, ekstrawertycznym stylem bycia. Uliczni grajkowie potocznie tworzą obraz lekkoduchów, nieprzystosowanych do kulturowego mitu odpowiedzialnej i zobowiązującej pracy – w dosłownym tego słowa rozumieniu, ale także jako systematyczny wysiłek nad doskonaleniem warsztatu wykonawczego. Ich aktywność może być jednak efektem celowego podwyższania poręczki, elementem przemysłanego rozwoju osobowego.

Problematyka badań własnych

Podjęte zagadnienie stanowi syntetyczną prezentację własnych poszukiwań badawczych, dotyczących elementów życia muzycznego konkretnych osób, w konkretnym miejscu, skupionych wokół istoty ulicznego muzykowania. Badanie reprezentuje interpretatywne podejście do możliwości poznania ludzkiej rzeczywistości i uzyskanej w jego toku wiedzy. Świat, w którym jesteśmy zanurzeni, który staramy się zrozumieć, tworzony jest głównie przez interpretację doświadczeń (zarówno tych bezpośrednich, jak i wyniesionych z tzw. drugiej ręki), a także ukształtowany w toku socjalizacji kulturowy wzorzec. Dlatego też osobista wiedza ma dość subiektywny wymiar i ograniczone możliwości uogólniania. Jej zrozumienie zależy od złożonego kontekstu i nie wydaje się istnieć poza ludzką świadomością. Aby wydobyć prawdziwy obraz sytuacji, zjawiska, zdarzenia niezbędny jest jakościowo ukierunkowany wysiłek poznawczy i interpretacja uzyskanych danych (Babbie, 2013, s. 48 i n.; Creswell, 2013, s. 189 i n.).

Celem prezentowanego badania było poznanie powodów, dla których wybrane metodą obserwacji różne osoby praktykują uliczny model muzykowania oraz odkrycie znaczenia, jakie nadają – także w kontekście własnej strategii rozwoju – tej właśnie formie doświadczenia. Przedmiot badań stanowiła refleksja (wizja, przekonanie) muzyków na temat ich aktywności związanej z uliczną formą ekspresji, ujawniona w toku przeprowadzonej rozmowy z zarysowanymi zagadnieniami problemowymi, a także zaobserwowane (zarówno podczas spotkania,

jak i wcześniej, w otwartej przestrzeni publicznej) elementy zachowań tych osób, w konfrontacji z innymi.

Moimi rozmówcami byli spotykani w przestrzeni miejskiej muzycy, zróżnicowani pod względem wieku, specyfiki i specjalności wykonawczej (solista wokalista oraz członek zespołu muzycznego – instrumentalista), a tym samym repertuaru. Zarejestrowana fonicznie rozmowa odbyła się w marcu 2015 roku w kameralnej, położonej na uboczu sali koła naukowego, należącej do kampusu uniwersyteckiego. Muzycy zostali poinformowani o celu spotkania, zapewnieni o anonimowości i poufności badania. Na moje zaproszenie odpowiedzieli pozytywnie, choć z pewnym zdumieniem (wywołanym zapewne nieoczekiwanym zainteresowaniem tą formą ekspresji muzycznej z mojej strony), wskazując termin (kilkukrotnie przekładany) i porę oraz akceptując miejsce spotkania. Wywiad był przeprowadzony indywidualnie, a treść nagranej rozmowy wahała się w czasie od 43 do 56 minut. Po wykonanej jej transkrypcji moi rozmówcy zapoznali się z zapisem własnych wypowiedzi, w wyniku czego mogli potwierdzić, bądź dopełnić jej sens. Nie wnieśli jednak żadnych uwag. Również zasady etyki, dotyczące dobrowolności udziału w badaniu, dbałości o psychiczny komfort osoby udzielającej wywiadu, prawa do anonimowości i poufności uzyskanych informacji zostały w moim odczuciu zachowane (Babbie, 2013 s. 80–83).

Główny problem badawczy dotyczył sensu ulicznego muzykowania, a także interpretacji doświadczeń z nim związanych i zawierał się w pytaniu:

Jakie znaczenie dla wyboru własnej drogi życiowej może mieć otwarta forma ulicznego muzykowania?

Tak szerokie ujęcie problemu spowodowało wygenerowanie trzech dodatkowych zagadnień problemowych, skupionych wokół:

- genezy ulicznego muzykowania: co leżało u podstaw wyboru takiej praktyki wykonawczej?
- istoty ulicznego muzykowania: czym jest ten typ kreacji (zarówno artystycznej, jak i osobowościowej) dla rozmówcy?
- interpretacji doświadczeń związanych z ulicznym muzykowaniem w kontekście miejsca i relacji z innymi osobami: z jakimi sytuacjami w otwartej przestrzeni muzycznej spotykają się konkretne osoby i co to dla nich oznacza?

Zasadniczą strategią przeprowadzonych badań było studium przypadku, rozumiane jako pogłębione badanie empiryczne dotyczące konkretnego zjawiska/przypadku w naturalnym jego kontekście, zwłaszcza kiedy granice tego ostatniego nie są oczywiste. Prowadzi to do konieczności uwzględnienia partykularnych uwarunkowań, w których przypadek jest osadzony, dla zrozumienia pewnego wycinka rzeczywistości (Yin, 2015, s. 48–49). Podwójne studium przypadku posłużyło mi w porównaniu różnych doświadczeń, jako jednostki analitycznej, ucieleśnionych w różnych osobach, w niepowtarzalnym układzie przebiegu ich życia i cech osobowych. Sposobem pozyskania materiału empirycznego był typ konceptualnego wywiadu pogłębionego z zarysowanymi zagadnieniami problemowymi (Kvale, 2012, s. 125), metodą zaś analizy danych – kodowanie tematyczne, kategoryzacja (kodowanie zogniskowane) i analiza porównawcza (Gibbs, 2011, s. 80 i n.).

Teoretyczną ramą prezentowanego projektu jest koncepcja interakcjonizmu symbolicznego, najpełniej przedstawiona przez Herberta Blumera (2007), korespondująca z nią – dramaturgiczna koncepcja życia Ervinga Goffmana (2012), a także socjologia fenomenologiczna Alfreda Schütza (2008). Wiedzę, istotną dla ogólnego rozumienia poruszanej tematyki, a później także interpretacji wyników badań własnych sprowadziłam do kilku fundamentalnych twierdzeń. Podstawową zasadą organizacji życia społecznego jest komunikacja, która dokonuje się w toku interakcji. Z nich czerpie się wiedzę na temat swojego położenia, pełnionej roli, nastawienia innych osób itp. Konsekwencją interakcji (wzajemnych działań połączonych) jest konstruowanie znaczeń i nadawanie ich różnym obiektom, na podstawie których podejmowane są określone działania. Znaczenia nie są jednak ustanawiane poza intencją podmiotów interakcji, ale kształtują się w kontekście konkretnego medium, języka, sztuki, mowy ciała itp. Dlatego też interakcja posiada symboliczny charakter (Blumer, 2007). Ludzie ponadto dla różnych celów, w mniej lub bardziej świadomy sposób, manipulują obrazem samego siebie w odbiorze innych, tworząc pewną fasadę (rozbudowany system dramaturgicznych rytuałów interakcyjnych) przyjętych/wyuczonych zachowań. One to w danym kontekście wydają się dla nich (choć wcale tak nie musi być naprawdę) najbardziej korzystne społecznie (Goffman, 2012).

Z kolei nurt socjologii fenomenologicznej rzuca jeszcze inne światło na istotę interakcji. Jest nią społeczna intersubiektywność, czyli przekładalność perspektyw aktorów życia społecznego. Tłumaczy to powszechne milczące założenie, że wszyscy ludzie będą rozumieć świat i zasady w nim funkcjonujące podobnie do nas, na mocy tzw. podręcznej wiedzy. Dzieje się tak chociażby z racji wspólnego zakorzenienia i praktyki, wyniesionej z życia codziennego. Taka cecha myślenia oznacza, że każdy proces interakcyjny jest w pewnym stopniu stypizowany. Opiera się bowiem na bogatym, lecz ograniczonym zbiorze podzielanych standaryzacji myślenia potocznego (Schütz, 2008).

Analiza podwójnego studium przypadku

W toku analizy treści wypowiedzi moich rozmówców pojawiły się pewne, powtarzające się wątki tematyczne, które można było odnieść do bardziej uogólnionych i abstrakcyjnych kategorii postrzegania rzeczywistości społecznej, a w niej własnego miejsca, artykułowanych potrzeb czy oczekiwań nakierowanych na siebie, ale także innych, a nawet reguł organizacji życia. Układ wyłonionych kategorii nie jest chronologiczny. Odpowiada raczej porządkowi konceptualnemu, który wynika z wagi wyłonionych konstruktów (uznanych przeze mnie za podstawowe). Wokół nich uliczni muzycy organizują swoje doświadczenia związane z otwartą formą aktywności. Układ ten ponadto pełni funkcję pilotażową w formie ewentualnego narzędzia i hipotez dla bardziej rozbudowanego projektu nad kulturą muzyczną miejsca.

Dla celów analizy zebranego materiału nadałam moim rozmówcom fikcyjne imiona. Orlando uosabia starszego, bardziej doświadczonego muzyka, który specjalizuje się w repertuarze piosenki literackiej innych wykonawców oraz własnej

twórczości wokalne z towarzyszeniem instrumentu. Od lat zajmuje miejsce głównego barda w mieście. Josquin to młodszy muzyk – instrumentalista, członek lokalnego zespołu muzycznego, od niedawna występujący również indywidualnie w otwartej przestrzeni publicznej. Obaj muzycy znają się, ale nie spotyka się ich grających razem. Gdzie indziej ponadto sytuują swoją scenę ekspresji muzycznej i kontaktu z przechodniami.

Symbole znaczące

Do obserwowanych form zachowań oraz wyboru zwyczajowego miejsca pokazu także można podejść w sposób analityczny. Niektóre gesty są stale artykułowane i stają się na tyle wyraziste dla odbiorcy, że można je nazwać symbolami znaczącymi.

Orlando prezentuje światu oblicze pewnego siebie kreatora. W jego zachowaniu obserwuje się pewnego typu dyktat właściwy artystom – indywidualistom. Swoją twórczość artykułuje śmiało, z impetem interpretując dobierane utwory. Zawsze skupia na sobie uwagę. Wydaje się liderem danej przestrzeni i czasu podzielanego z innymi. W zależności od klimatu i przesłania konkretnego utworu – jest albo na nim głęboko skupiony, nieobecny niejako interakcyjnie, albo też bardzo otwarty i pełen zachęty do żywego reagowania na muzykę. Stałym miejsce jego występów jest najbardziej centralna część Starego Miasta. Podczas indywidualnego spotkania przybiera dokładnie taki sam wizerunek: osoby ekstrawertycznej, o żywej gestykulacji i wyrazie twarzy. Człowieka emocjonalnie panującego nad sytuacją, zachowującego się bardzo swobodnie, momentami wręcz nadpobudliwie, nietypowo dla ludzi po raz pierwszy przebywających w nowej roli i nowym miejscu. Orlando mówi szybko, pewnie i głośno, bez najmniejszej obawy formułuje opinie. Dla rozmówcy, a wcześniej przypadkowego odbiorcy, to bardzo wyraźny sygnał demonstrowania pewności siebie, siły charakteru i wysokiej oceny własnej ekspresji czy własnego zdania.

Josquin natomiast wydaje się zgoła odmiennym w zachowaniu człowiekiem. Jest głównie skupiony na własnej grze instrumentalnej, przez co kontakt z ewentualnym odbiorcą wydaje się nieco utrudniony. Nawet jeśli dłużej zatrzyma wzrok na słuchaczu, od razu powraca do roli jedynie wykonawcy. Duży rozmiarem instrument mimochodem ułatwia to zadanie. W przestrzeni publicznej zajmuje mniej centralną lokalizację jednej z głównych ulic historycznej części miasta. Podczas spotkania wydał się nieśmiały, trochę wycofany, a interakcyjnie usztywniony. Świadczy o tym między innymi bardzo ograniczona gestykulacja, wyciszony głos, długie, refleksyjne formułowanie myśli, niepewność swojego wyводу i kontrolne spojrzenia w moją stronę. Dopiero po pewnym czasie trwania rozmowy staje się bardziej ożywiony i rozmowny. Ujawnia subtelne poczucie humoru. Przytoczone formy zachowania mogą świadczyć o ograniczonym zaufaniu do siebie – jako muzyka i odbiorcy – jako słuchacza.

Zasadniczą cechą wchodzenia w interakcje, zarówno tę ewokowaną dźwiękiem, jak i język czy mowę ciała wydaje się niepewność. Co ciekawe jednak obaj – tak różni muzycy – podobnie traktują element swojej kreacji, jakim w pierwszym przypadku jest donośny głos z towarzyszeniem instrumentu, w drugim natomiast

rozbudowane instrumentarium. To narzędzie ich ekspozycji, kontaktu z otoczeniem i atrybut pełnionej roli ulicznego artysty. Dla Orlanda ważniejsza wydaje się ekspozycja samego siebie, a dopiero w drugiej kolejności medium ekspresji. U Josquina natomiast jest dokładnie na odwrót.

Obraz siebie/obraz świata

Znamienną postawą moich rozmówców jest ich szczerość, a zatem też i odwaga w obnażaniu słabszych stron własnej osoby. Jest on skupiony wokół takich cech osobowościowych, jak niestałość czy nadwrażliwość, a także braku wystarczających zdolności muzycznych, typu: niedokładność lub niezadowolająca siła przebiecia. Ogólne niezadowolenie na tym etapie życia nie jest jednak tak wielkie (raczej z goryczą uzasadnione), jak rozczarowanie kulturą, masową unifikacją upodobań, wszechobecną komercją i konsumpcją, manipulacją ludzkimi potrzebami/zachowaniami, a jeszcze bardziej sposobem ich myślenia i odczuwania świata.

Orlando: Ja zawsze lubiłem być w centrum uwagi, strasznie mi się to na starówce podobało, ale ciężko doszukać się w tym jakiejś głębi. Jestem takim zwierzęciem scenicznym. Bo ja wiem... miło spędzam czas, wstawałem, kiedy chciałem, grałem, co chciałem, pakowałem się, kiedy chciałem, zarabiałem, ile chciałem. Kończyło wtedy, gdy wystarczyło, hm... ale były to cele pragmatyczne, grając ćwiczyłem, a to dla artysty ważne. Bardziej był to trening w przygotowaniu własnych utworów, a nie jakaś misja czy sprawdzenie artystyczne. Dla mnie to przyjemność dobrej gry. Rajcowało mnie, że dobrze gram, a ludzie zatrzymują się i tego słuchają. Trochę próżne to, co? Ja grywam zresztą różne rzeczy [...]. Nie miałem specjalnego ciśnienia na ambicje, ale lubię zrobić coś dobrego, po swojemu. Zasada jest taka: masz warsztat to grasz, a jak nie to spadaj... Ja chyba jestem za dużym egoistą. Mi wcale nie zależy, żeby mnie wszyscy słuchali. Ja chcę się sam wypowiedzieć muzycznie i to mi wystarcza. No bo co, musiałbym nagrać jakąś płytę, zaaranżować utwory... a mi się nie chce, owszem kiedyś się chciało, ale jestem za stary... Przecież dla kilkunastu osób nie będę robić płyty! Wychodzę z założenia, że nigdy nikogo nie będę prosił o uwagę. Bo ja wiem, że mam talent, ale genialny to ja nie jestem. Nie ma potrzeby frustrować się tym, czego nie jesteśmy w stanie zmienić. Jak zagram dobrze, to wiem, a jak słabo... to też wiem. Nigdy u mnie nie było tremy, oporów psychicznych. Po prostu dobrze się czuję na scenie, ale może jestem za cienki na większe rzeczy. Gdybym był prawdziwym, wielkim talentem, to ludzie by zastygali w zasłuchaniu... generalnie przystają, ale na chwilę [...] bo taką już mamy kulturę, pustą, masową, tępą, koncerty robią z ludźmi, co chcą, wszędzie muzyczny chłam, a mózgi zamieniają w papkę. Ludzie mają być ślepi, a taka ślepotą bardzo dużo ułatwia, łatwo sterować ludźmi. Ale ja nie tworzę dla głupców, nie zabawiam ludzi... kto chce skorzysta, uszanuję też tego niepewnego [...]. Ale mnie to wkurza, jak się dobrze przyjrzeć, to mamy społeczeństwo debili, wiocha od prawej do lewej strony. Ludzie nie wiedzą, co jest ważne, jak się zachować po skończonym utworze, jak traktować muzyka. Może to chamstwo, ale raczej obojętność. Nie wiedzą, jak się zachowywać, no bo skąd mają to wiedzieć.

Josquin: Najważniejsza jest swoboda w wyrażaniu siebie. To ważniejsze niż sam styl. Jestem ekspresyjny, ale niestety nie za dokładny, niestały [...]. Szukam zespołu, który mi coś

daje, czegoś unikatowego, co mnie zadowala Teraz gram w kilku zespołach, bo jeden mi nie wystarcza. Wiem, że niektórym się to nie podoba, ale trudno. Organizacyjnie nie jest łatwo, trudno na próbach, na koncertach, jeśli jest kilka na raz... Generalnie perkusiści są poszukiwani. Myślę o sobie tak, chłopak technicznie tak sobie radzi, aranżacyjnie średnio, ale chyba ma coś takiego w sobie... Wolę proste granie, jak inni chcą mnie podporządkować swoim oczekiwaniom, to się zniechęcam. Poza tym ja też mam swoje oczekiwania wobec nich, tu gram łatwiej, tu trudniej. Pierwsze wrażenie jest niekorzystne, bo widać różnice w podejściu, my tu, a oni wyżej. Niektórzy myślą, że już po studiach, to musi się grać trudno, technicznie, a ja wolę emocjonalnie. Takie rozczarowania się zdarzają. Sprawdzam się tu i tam, bo to jakieś doświadczenie. Nie powiem, że zawsze miłe. Czasem to mnie dużo kosztuje... myślę sobie słaby jesteś, ale dlatego wiem, jak to jest z innymi. Tu jest dysonans między bardziej ambitnym, wymagającym repertuarem a ilościówką. Na przykład jak trafia się seria wesel – to trudna decyzja. Można zarobić, tak, ale reperturowo jest to żadna muzyka. To są dwa odrębne kierunki rozwoju, to, co można zarobić – to poniżej możliwości artystycznych i to jest frustrujące, ale przecież tego ludziom nie powiem. Mam swoje preferencje muzyczne, ale generalnie jestem otwarty i wtedy tych ludzi oszczędzam. No co, w takim świecie prymitywnej rozrywki żyjemy. Kit wlewa się nam w uszy, niszczy wrażliwość. Nawet nie ma czasu, żeby się nad tym zastanowić. Trudno się dziwić, że ludzie chcą trochę szczęścia, nawet jeśli jest kiczowatym obrazem z telenoweli. Nie można od nich wymagać, sam też mam wiele do poprawy.

Moi rozmówcy różnią się siłą argumentów czy pozycjonowaniem siebie na tle innych, ale nie zmienia to faktu dojrzałości do uzewnętrznienia samokrytyki. Podobnie niekorzystnie odbierają współczesne trendy kultury masowej, usprawiedliwiając pośrednio niskie społeczne kompetencje estetyczne, chociaż Josquin czyni to w zdecydowanie bardziej miękkim, empatycznym stylu.

Ból istnienia

Niezależnie od pewnych różnic i nasilenia psychicznie odczuwalnych niedogodności muzycy doświadczają twórczego napięcia w odnajdywaniu swojego miejsca w świecie. Mają świadomość tymczasowości tego, co robią, choć chcieliby to zachować. Nieunikniona konieczność podjęcia decyzji jest wyjątkowo frustrująca. Próba opóźnienia dokonania wyboru też nie koi bólu. Jest to właściwie stale napięta, mniej lub bardziej dyskomfortowa sytuacja. Potrzeba wolności kłóci się z potrzebami względnego chociażby bezpieczeństwa ekonomicznego i akceptowalności społecznej.

Orlando: Chciałbym tak całe życie – być wolnym, owszem uczciwie pracującym, ale wolnym. Nie dostosowywać się do narzuconych reguł. Jak ja to lubię! Gorzej z ludźmi obok mnie. Mama mówi: przestałbyś już, i ja to rozumiem. Dla niej na chwilę się wycofałem, ale potem powróciłem. Miałem inną robotę, może i stateczną, tyle że żadną. Teraz też gdzieś się zaczęliem [...]. Tęsknię za takim stylem życia. Mnie tu wszyscy znają, jakoś dogaduję się z właścicielami lokali, znam ich wszystkich po imieniu, lubimy się, z ludźmi też jest OK. Oni przynajmniej wiedzą, że mam poczucie swojej wartości. Jaka szkoda, że to nie na zawsze. Brak stabilizacji boli, no... mam już swoje lata. Sam po sobie

spodziewam się czegoś więcej. Do mnie taki argument trafia, ale przez mózg, nie przez serce. Żeby tak świat się zatrzymał, żebym nie musiał decydować... ale muszę dla siebie, dla moich. Gdy się stoi w miejscu – to się człowiek cofa. Czas płynie. Jak o tym pomyślę, to jestem tak rozbity, że nawet grać nie mogę. Bo to wciąga... i znowu dół. Jak widać, doskwiera mi to i owo. No nic, mówię: stary musisz się za siebie wziąć, tylko nie jęcz. Facet jesteś...

Josquin: Ja zawsze, odkąd pamiętam jakoś podskórnie bałem się ośmieszenia. Poza tym często jest uważane za wiochę takie granie na ulicy. A ja właśnie na przekór chcę przełamać ten stereotyp. I dlatego wybrałem sobie na ulicy klasycznie granie, porządny zestaw perkusyjny przy dobrym sklepie muzycznym. To było mi potrzebne. To jest zupełnie inny zestaw emocji niż granie na cyklicznym koncercie. Sama pani rozumie. A tak, to gram dla siebie, kto chce, to posłucha. Też ćwiczę, a granie na świeżym powietrzu jest czadem samym w sobie. Ludzie są mi potrzebni, głównie dlatego, że ja chcę spojrzeć im w oczy i się nie wstydzić. Na ulicy robię pewien performance i to jest świadome. Ja chcę zburzyć stereotyp narąbanego menela kiwającego się beznadziejnie po wielu piwach. Ja się od tego odcinam. W świecie normalnym fachim jest granie na ulicach. Ludzie są zarejestrowani, na przykład w takim Londynie, oni się zajmują ulicznym muzykowaniem, płacą podatki. Po prostu wybierają taki styl życia i nikomu nie muszą się tłumaczyć [...]. Ja też tak o tym myślałem, wolnym być... ale – tak to się chyba nie da. Trzeba umieć się pogodzić i szlifować nie bruk, a siebie. Ja wiem, że muszę być kiedyś odpowiedzialnym ojcem, głową rodziny. Nie można ciągle marzyć. A życie bywa brutalne... nagonka sukcesu tak wkracza w nas, że nie wiemy, czy to od nas pochodzi, czy nie. Ja sam wiem, że muszę uporządkować swoje sprawy... nie tylko teraz, ale przyszłe. Na coś się trzeba zdecydować, czemuś do końca poświęcić. A nie dwa kroki w przód, a pięć w tył. Jak już wiesz, kim jesteś, czego się boisz, na co cię stać, co cię przerasta, to nie da się żyć jak dawniej. Trzeba się podnieść i ruszyć przed siebie, tylko że to tak boli.

Nielicznie tu przytoczone fragmenty wypowiedzi ukazują wewnętrzną walkę i wysiłek w kształtowaniu własnego życia, czy też próbę podjęcia za nie odpowiedzialności. Moi rozmówcy wydają się świadomi, że nie da się pogodzić nowego ze starym sposobem bycia. Stąd być może to rozbiecie i psychiczne napięcie, tak charakterystyczne w skokowych momentach rozwoju. Wiedza, że trzeba przez ten etap przejść wcale nie ułatwia zadania.

Konstruowanie znaczeń

W obu przypadkach centralną kategorią rozwoju jest konieczność nadania głębszego sensu własnemu życiu i odnalezienia w tym zadaniu uzasadnienia własnej twórczości. Tu także wyraża się poszukiwanie ideału osobowego, do którego dążą, z którym chcą się identyfikować. Starają być zdecydowani, muzycznie oryginalni, stanowiący o sobie, ale też czuli, otwarci na odmierność.

Orlando: Nie będę robić czegoś, co dla mnie nie ma sensu. Żeby osiągnąć wyższy poziom smaku życia, muszę wszystko sam to poukładać. Najpierw granie, potem reszta. Bez muzyki do tego nie dojdę. Sama praca jest ważna, ale bez przesady. Nie chcę żyć tak, ja inni

oczekują. W ogóle Polacy są tacy minimalistyczni, całe życie pod pracę ustawiają. Bez sensu! Życie jest jedno i nie można ulegać szantażowi. Ja wiem, życie z artystą jest bardzo ciężkie, ale za to jakie ciekawe. Ja sam bym je wybrał... ale poważnie..., mimo że jestem takim typem egoisty, szanuję ludzi. Szanuję w nich tę nieporadność, dziecięcą, naiwną twarz. Tacy mnie nie irytują. Sam taki bywam, to warunek tworzenia, a ulica mi to ułatwia. Tyle tematów podsuwa, tyle ciekawych obserwacji [...]. Staram się zawsze, aby teksty niosły ze sobą jakąś wartość, żeby dla mnie były znaczące. Często to one mnie szukają, chodzą mi gdzieś po głowie. Czekają na swoje pięć minut. Jak przychodzą, nie liczę wtedy czasu, ile im poświęcam. A starówka to wspaniałe miejsce na szkołę życia. Wiem, po co przychodzę, co mogę z tego mieć, co może mnie spotkać. Oj, znam się ja na ludziach [...]. Lubię jak, ktoś wrażliwy się zatrzyma. Wtedy dodatkowa energia mnie rozpiera. Dałbym nawet koncert. A poza tym to przyjemny dodatek do pensji. Być silnym, zdecydowanym, pewnym swoich wyborów, wartości swojej sztuki, a jednocześnie ciągle naiwnym, takim zdziwionym i nieporadnym. Jakie to piękne, właśnie tak bym chciał...

Josquin: Nie chcę być obojętny na potrzeby innych, a ulica mi to pokazuje. Ktoś się zatrzyma, zagadnie, porozmawia. To pomaga nabrać dystansu do codziennego uwikłania. Jeśli trzeba, mimo ogólnego zarobienia, znajduję dziury w kalendarzu i działam. No nie tylko na ulicy. Spotkałem się i z tym określeniem, że jestem despotą... a ja mam tylko swoje zdanie. W grupie musimy dać komuś wolną rękę, nawet żeby się sparzył. Oczywiście łatwiej powiedzieć „stary dajmy sobie z tym spokój, to jest kiepskie”. Wolę jednak dać muzycznie komuś czegoś doświadczyć, a jak sprawdzi efekt swojej roboty, to będzie wiedzieć. To jest postawa pełna szacunku, jak komuś ufamy, dobrze jest tłumaczyć, dlaczego warto się starać, dlaczego warto walczyć, czym to będzie skutkować. Trzeba ten kredyt zaufania spłacić własnym sercem, własnym zaangażowaniem. Bo to dla mnie kompletny brak szacunku, jak urabiamy ludzi. Ja jestem bardzo otwarty na inność, innowacyjność. My często z ludźmi żyjemy niby z sobą, a naprawdę obok siebie. Nikt nie zauważa drugiego człowieka, co się u niego dzieje. Za bardzo skupiamy na się na sobie, niby jesteśmy tak bardzo ważni, a to nie koniecznie. Skup się na innych, a ten balon sam zejdzie. Popatrz na kogoś jak na człowieka, a nie przez pryzmat tego, co on sobą daje, co możesz z tego mieć. To są takie znajomości, niezawinione [...]. Jeśli z kimś zżywam się emocjonalnie w tworzeniu muzyki, a muzyka jest dla mnie najważniejsza, to do tych ludzi serio podchodzę. A teraz wokół mnie było trochę osób smutnych, chorych, potrzebujących [...]. Jaką przyjemność daje mi to, że ludzi chwale. A kiedyś się wstydziłem... Chcę być w życiu prawdziwy, uważny, zwyczajnie ludzki. Do tego dążę.

Co ciekawe, przy widocznej odmienności i znacznych różnicach w podejściu do własnego tworzywa, u obu moich rozmówców odzywa się niezwykła wrażliwość, wyostrożona zdolność głębszego odbioru rzeczywistości, dzięki której oglądają i tworzą swój świat wokół siebie.

Inni

Rola innych osób w postrzeganiu obrazu siebie jest nieodzowna. Mniejsza być może u bezkompromisowego Orlanda, jednak dla obu rozmówców istnieje ktoś, z czym zdaniem wyraźnie się liczą. To znaczący członkowie rodziny (bracia, dziewczyny-

na) lub cenieni muzycy, z których jeden z nich czerpie inspirację. Tymi ważnymi mogą też stać się osoby przykre i nie lubiane. Są także uogólnieni inni (członkowie zespołu, straż miejska, właściciele lokali, mieszkańcy kamienic), którzy nie wydają się dla nich obojętni (zwłaszcza dla Josquina). Jednakże ich zdanie czy postawa bardziej pośrednio dotykają przemian w zachowaniu muzyków.

Orlando: Chciałbym, aby ludzie byli przy mnie chociaż trochę bardziej szczęśliwi, ale wiem, że nie jest to możliwe, w takim potocznym rozumieniu. Mama załamuje czasem ręce, takiego ma dziwaka syna. Moja ukochana, a jestem już w stałym związku dziewięć lat, bardzo się o mnie boi... a miało być na odwrót. Zaczęła się już przyzwyczajać, że nie będę mieć stałej roboty od 8.00 do 16.00. Czymś jednak przykuwam ją do siebie. [...]. Na starówce generalnie jest w porządku, ale były jakieś tam spięcia. Był taki zgrzybiały, stary dziad, który coś mamrotał pod nosem. Taką miał zajadłą gębę, że mnie aż rozbawił. Nasyłał na mnie straż, ale na szczęście nigdy jeszcze nie zapłaciłem mandatu. Wszystkie się przedawniły [...]. Potrafię być też ugodowy, no bo jak mam do czynienia z normalną ludzką sytuacją, to jak najbardziej zrozumiem. Kiedyś kobieta usypiała dziecko, tylko pojawiła się w oknie, a ja się bez słowa zwinąłem. Cisza jest też potrzebna dla muzyka, uczy pokory. Kiedy trzeba mogę skończyć, nie ma problemu. Lubię honorowe sytuacje, takie jak ktoś mnie poprosi o przysługę, na przykład na nietypowych zaręczynach, a potem podziękuje, nawet prostym gestem [...]. Czasami lubię się inspirować jakimś mocnym gościem, ale nigdy nikogo nie będę naśladować. Taki Kaczmarski, Kasprzycki tak, ale nie za bardzo. Zamiast być drugim kimś, wolę być pierwszym sobą. A mam taką satysfakcję, że nigdy nie skrytykował mnie ktoś, na kim naprawdę mi zależało: Jawor, Brzozowski, Bałtroczyk. Jak przechodzili, jeszcze bardziej się starałem. W ogóle jak mnie ktoś wkurza swoją obojętnością, wulgarną postawą – to ja na przekór jeszcze mocniej gram, a co. Nikt nie będzie mną pomiatał, a ze sceny zejść, jak sam zechcę.

Josquin: Kiedyś był taki profesor, który niszczył ludzi. Był w tym mistrzem. To było potwornie przykre i mało eleganckie. To był największy cham, jakiego znałem. On nawet kobietę ze mnie robił... mówił, że brakuje mi chromosomów. Wszyscy mówili, że coś z nim nie tak, więc się specjalnie nikt nie przejmował, ale wrazenie zostało. On gardził ludźmi, kpił z nich w oczy, mając przy tym chorą satysfakcję. Dobrze, że już nie pracuje, ale szkoda, że nikt tego wcześniej nie zauważył. Przysięgłem sobie, że nigdy taki nie będę, nigdy nikogo nie zleję. Stąd ten wolontariat. Ja po prostu wiem, jak to jest, gdy nie ma do kogo za bardzo zwrócić o pomoc, gdy coś się wali. Może to nie są wielkie pieniądze, ale samo zainteresowanie i zaangażowanie dla człowieka mogą być ratunkiem. Po prostu on wie, że się liczy, że nikt go nie skreślił, nie wymazał z pamięci [...]. U mnie to było tak, że mama i tata nie grali, ale starsze moje rodzeństwo mnie kręciło. Starszy brat obiecał, że młodszym kupi gitarę. To było ciekawe, ja też jako najmłodszy, ten co ma mniej do gadania, czułem, że jeśli się tym zajmę, to skrócę dystans między nami. Jak zacznę grać, to będę z nimi choć w jednej sprawie na jednym poziomie. Chociaż moi starsi bracia już dzisiaj nie grają, to oni są dla mnie najważniejszymi recenzentami. Nie nauczyciele, nie dziewczyna. Tylko bracia, w szczególności najstarszy brat, który mnie najbardziej wspierał, pchnął na studia i początkowo bardzo pomagał. A teraz najważniejsze dla mnie jest to, żeby moja dziewczyna zaakceptowała mnie jako muzyka. Ja ją bardzo długo do tego przygotowywałem, ale po kilku razach, jak zobaczyła, na czym polega to uliczne granie, to już było lepiej. W ogóle jej rodzice zawsze mówili o moim graniu w złym kontekście:

zobaczysz, skończy na ulicy. Ale tak to ludzie często rozumieją. Nie ma się zresztą za bardzo co dziwić. U nas jeszcze nie ma takiej kultury grania na ulicy. Chociaż ja nie mam oczekiwań od przechodnych. My nie możemy zakładać, że każdemu się to będzie podobać. Jeden popatrzy, zatrzyma się, coś wrzuci, drugi nie. Najfajniejsze jest to, jak się ktoś zatrzyma, uśmiechnie, zastanowi. Fajnie, jak się ludzie otwierają prywatni. Mi się to podoba, to daje niezłego kopa!

Podzielanie perspektywy

Moi rozmówcy definiują sytuację, w której się znaleźli, na podstawie założenia, że są czytelni dla innych ludzi. Chcą być rozumiani. Nawet podczas rozmowy zakładają, że wiem, z czym się borykają, a ich przypadkowi słuchacze wiedzą, że zależy im przede wszystkim na uwadze, wzajemnej otwartości, a nie na pieniądzach. Potrzebują zrozumienia i zakładają, że każdy człowiek rozumie, dlaczego ulicznie muzykują. Jeśli tak się nie dzieje, głównie przez ludzką obojętność, czują się lekceważeni.

Orlando: Chyba tylko kretyn nie widzi w tym autentycznego zaangażowania. No przecież nikt by się tak nie wystawiał w deszcz, wiatr, skwar, śnieg dla paru groszy. Ludzie, przecież trzeba wykrzyczeć tę prawdę ludowi, uczyć szacunku do tradycji i kultury, naprawić to głuche społeczeństwo. Serio. Konfrontacja jest nam potrzebna, tu patrzmy sobie prosto w serca. Nic się nie ukryje... i dobrze, tak powinno być, chociaż czasem parzy... Jak gram na festiwalach czy konkursach, to ludzie inaczej słuchają, nie są przypadkowi. Przychodzą, bo chcą i wtedy jest ta więź. Na ulicy też się zdarza, nie powiem, ale mniej [...]. To naprawdę nic wielkiego, ja mam intuicję, przewiduję, kto się może wpisać w atmosferę i rzadko się myślę. Tylko potrzebuję szansy, no ale jak ktoś, kto jest takim emocjonalnym słupem może ci ją dać?

Josquin: Do człowieka nie można podejść z buta. Ja to zawsze mówię sobie tak: a jak ty byś się zachował w takiej sytuacji, jak być chciał żeby cię odebrano. I wtedy samo przychodzi, muzyka burzy mury, które są blokadą w życiu. To zaufanie buduje mosty. Nie wiem, czy to jest jasne, ale tak to widzę. To zresztą takie oczywiste.

Kilkukrotnie podczas rozmowy prowadzonej w różnych wątkach, moją uwagę zwróciło tzw. milczące pytanie. Bardziej wyciekane chwilą, niż wypowiedziane wprost. Za każdy razem odnosiło się ono do podtrzymywania kursu rozmowy, potwierdzonej moim zrozumieniem. Taka sytuacja miała miejsce zarówno w przypadku Orlando, jak i Josquina, choć Orlando wydawał się zdecydowanie mniej skrępowany swoją argumentacją. Obaj jednak rozmówcy poszukiwali akceptacji ze strony kogoś innego.

Funkcje i powody

Powody, dla których moi rozmówcy zajmują się muzykowaniem oraz funkcje, jakie ta forma kreacji dla nich przedstawia są zróżnicowane. Dla Orlando nadrzędnym

powodem wydaje się sceniczny, ekstrawertyczny styl bycia, potrzeba przebywania z ludźmi, ale bez szczególnych zobowiązań i na takich warunkach, które sam ustanowi. Mała skłonność do kompromisu, upór w stawianiu na swoim, dbałość o poziom wykonawczy, chęć nieustannej konfrontacji i sprawdzenia siebie samego to główne motywy ulicznego muzykowania. Dominuje tu funkcja autokreacyjna i ekspresyjna. W przypadku Josquina ważniejszym jest z kolei aspekt instrumentalny i kompensacyjny. Uliczne muzykowanie służy zdobyciu konkretnych umiejętności, większej komunikatywności i bezpośredniości w kontaktach z innymi, a nawet pewnemu wyciszeniu. Ma przy tym wymiar społeczny, zwiększa rozpoznawalność i pozycję w grupie.

Orlando: Muzykować to zacząłem w dzieciństwie. Jak miałem kilka lat, to zdałem do szkoły muzycznej. Najpierw były skrzypce, potem gitara... ale wtedy to była męka. Nic w klasyku mnie nie pociągało... ale mama się uparła i musiałem tę cholerną edukację jakoś ukończyć. Po I stopniu była krótka przerwa, jakoś potem szybko wdałem się w wir szkolnych imprez. Dziewczyny się na to najlepiej łąpały! Gdzieś tam po drodze to granie zaczęło mnie strasznie rajcować. Odkryłem w sobie taką bestię sceniczną. Zaczęło mi się bardzo podobać takie bycie wśród ludzi, kontakt z ludźmi, bycie wodzem. Jeździłem nawet po całym kraju na przesłuchania i festiwale... no, nawet z sukcesami. Ale co mnie zraziło, szybko odkryłem, na czym polega ten zgniły bussines [...]. Kiedyś dla zabawy, z nudy poszedłem na starówkę z kilkoma piosenkami. I zobaczyłem, jaka to fajna sprawa. Potem w szkole średniej włączyłem się po knajpach z innymi grajkami. Część z nich powyjeżdżała, a część się zapijała. I nagle okazało się, że z tamtych lat zostałem tylko ja, a potrzeba bycia panem sytuacji cały czas rosła. To nałóg, tyle tylko że urokliwy [...]. Wtedy to można było zarobić dużo więcej niż teraz. Niemcy przyjeżdżali, ludzie bardziej hojni byli [...]. Była dobra reakcja na mnie, ludzie się mną interesowali, a dla takiego młodego chłopaka to samograj. Pomyślałem, że to świetny sposób na życie. Robisz to, co lubisz, kiedy i gdzie chcesz, masz wianuszek ludzi wokół siebie i... tańczą ci tak, jak im grasz! A dzisiaj to już trochę stary jestem i niczego innego nie umiem. Nie, nie, nie żałuję... Zawsze grałem to, co chciałem, a dla ludzi byłem przygotowany, może i twardy, ale przygotowany [...]. Były covery, metal i rock, co kto chciał, ale moją duszę skradła piosenka autorska. Owszem, ja dam ludziom coś dobrego, ale ja poszukuję głębi, z jakimś sensownym tekstem, własnym doświadczeniem, przemyśleniami. Inaczej niech spadają.

Josquin: Gitara była dla mnie pierwszym doświadczeniem. Trochę potraktowałem ją obserwacyjnie, natomiast perkusja zawsze mi się podobała. Stała się moim wybawieniem [...]. To było około 13. roku życia, miałem wtedy poważny wypadek, więc jak byłem sam i siedziałem w domu, to grałem. Później rok byłem na studiach technicznych, ale długo tam nie wytrzymałem, a studia muzyczne to właśnie było coś dla mnie. Przez pół roku porządnie się przygotowywałem. Mimo że wcześniej grałem jakieś 6–7 lat, ale niewiele z tego wynikało. Trzeba było to podnieść i... udało się [...]. Do dzisiaj zresztą dla mnie najważniejsza jest swoboda w wyrażaniu, ważniejsza niż sam styl. A dlaczego uliczne muzykowanie? Miałem problem w peszeniu się, nie umiałem jakoś jako singiel wystąpić. Tylko zespołowo, gdzie się trochę za ludźmi kryłem. Ale kiedyś powiedziałem sobie, że muszę zrobić coś ze swoim stresem. Już bez nikogo, sam. Ja zawsze, jak mówiłem bałem się ośmieszenia. To niby takie dziecinne, ale właśnie wtedy, kiedy jesteśmy mali, chłonie-

my jak gąbki... poza tym na ulicy może grać tylko ten, co ma charakter, kto jest silny [...]. Często jest uważane za wiochę takie granie na ulicy, ale nie dla mnie. To było mi potrzebne... to pokazuje drugie, nieznanne oblicze człowieka. Ja to się nawet cieszę, kiedy ludzie mnie rozpoznają z zespołu, czy kolejnej akcji... a przy tym nie marnują czasu – gram.

Podsumowanie

Ludzka egzystencja zawsze rozgrywa się w jakiejś sytuacji, można w niej odnaleźć takie doświadczenia, które są nietypowe, niedoświadczane powszechnie przez innych. Do tych z pewnością należy ekstrawertyczny, skrajnie trudny typ muzykowania: bez stałej widowni, bez stałego miejsca, bez stałej pory i przewidywalnych warunków. W sytuacji te wkraczamy w zawieszeniu i mimo gwaru ruchliwego miasta – w pewnym ontologicznym osamotnieniu (Jaspers, 1999, s. 407). Niezobowiązujące reguły kontaktów z otoczeniem oraz brak zobowiązań wobec klasycznych schematów wykonawczych dają być może poczucie wolności, ale także rodzą lęk co do przyszłości. W poszukiwaniu siebie samych i własnej drogi życia uliczni muzycy napotykają na pewne uwikłania, których na razie nie są w stanie przekroczyć. Być może nigdy tego nie zrobią. Są jednak poszukującymi, odważnymi ludźmi, żyjącymi według własnych zasad i wartości, choć ceną za ich realizację jest konflikt między ich kruchym światem wewnętrznym a usankcjonowanymi wymogami społecznymi.

Ich sposób bycia i zachowania, w tym pewien rytuał w zakresie ulicznych form prezentacji, samo instrumentarium oraz wygląd – stanowią formę symboliczną, między innymi uargumentowania swojego położenia, a jednocześnie narzędzie komunikacji z otoczeniem. Pod tymi symbolami kryje się jednak coś jeszcze innego: potrzeba ekspresji i bycia zauważonym, społecznie rozpoznawalnym i docenionym. Społeczna akceptacja i zrozumienie własnych wyborów wydaje się warunkiem ich codziennego funkcjonowania. Jeśli jeszcze mogą liczyć na uznanie tych, na których im zależy, choć na chwilę czują się szczęściarzami. W mniej lub bardziej formalnych interakcjach kryje się klucz do poczucia sensu swojej aktywności, a w konsekwencji – nawet tymczasowo obranego stylu życia.

Moi rozmówcy są świadomi niedogodności związanych z ulicznym muzykowaniem, ale wyrzekając się postawy konformizmu wydają się na nie gotowi. Nadrzędne, choć różne motywy podjęcia tej aktywności każą im stawiać czoła problemom obecnym, przyszłym, ale też tym z przeszłości. Każdy chce je rozwiązać po swojemu. Intuicja i wiara, że mogą uczynić coś dobrego i pożytecznego dla siebie i drugiego człowieka jest w tym bardzo pomocna. Kroczenie własnym, tak wyboistym kursem życia wymaga oczywiście dojrzałości, ale bez zrozumienia swego zaplecza społecznego, to bardzo frustrujące. Dlatego oczekują minimalnego chociażby wsparcia ze strony nawet anonimowych, przypadkowych osób. Czasowy stan zawieszenia niestety nie pomaga w usunięciu wyczuwalnego napięcia pomiędzy jednostkowym odbiorem świata, a zewsząd atakującą kulturę niszową – komercją, presją i marazmem społecznym. Zdemaskowanie jednak napięcia zrodziło, jak sądzę nadzieję, że wewnętrzna walka jest koniecznym elementem wielowymiarowego rozwoju, świadczącym o ich wrażliwości, nietuzinkowości i wartości jako ludzi.

Odnoszę wrażenie, że już samo spotkanie i pochylenie się nad losem dwóch ulicznych artystów spełniło swoją funkcję. Skupiło uwagę na tym wymiarze życia, który zazwyczaj umyka uwadze badaczy, a który jest przecież powszechnie obecny. Niezobowiązujące, niewymuszone zainteresowanie i wyłączność czasowa wydały się cenne w dialogicznym wymiarze spotkania, gdyż podtrzymały wiarę w sens wspomnianej aktywności, ale także otworzyły płaszczyznę wniknięcia w sytuację drugiego człowieka, zbudowaną na wzajemnym zaufaniu.

Bibliografia

- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz i inni. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Castells, M. (1982). *Kwestia miejska*. Tłum. B. Jałowiecki, J. Piątkowski. Warszawa: PWN.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dąbrowski, K. (1975). *Trud istnienia*. Warszawa: WP.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golka, M. (2008). *Socjologia sztuki*. Warszawa: Difin.
- Golka, M. (2013). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołaszewska, M. (1979). *Kultura estetyczna*. Warszawa: WSiP.
- Jabłońska, B. (2014). *Socjologia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jałowiecki, B., Szczepański, M.S. (2008). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jaspers, K. (1999) *Wiara filozoficzna wobec objawienia*. Tłum. G. Sowiński. Kraków: Znak.
- Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Wyd. III. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Majer, A. (2010). *Socjologia i przestrzeń miejska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Tłum. Z. Wolińska. Warszawa: PWN.
- Mendel, M. (red.). (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów*. Tłum. B. Jabłońska. Kraków: Nomos.
- Skoczylas, Ł. (2014). *Pamięć społeczna miasta – jej liderzy i odbiorcy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tuan, Yi-Fu. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: PIW.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Katarzyna Maliszewska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

A JA – PISZĘ WIERSZE – KWIATEM... – AUTOKREACYJNE ŹRÓDŁA PRACY TEATRALNEJ

*Składam się z samych wątpliwości,
pytań czy grafitowy niebyt
czy raczej blask nieskończoności
z tej życia nas wyciągnie biedy...
A kiedy pytam, czy nie dość ci
tych moich zwątpień w wielką nicłość
i w tym zwątpieniu niestałości,
strachu, że z nikąd i do nikąd...*

Basia Stępiak-Wilk, *Grafitowa*

Abstrakt

W tekście zostanie podjęta próba odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób możliwa jest autokreacja inspirowana obcym doświadczeniem (takim, które znalazło wyraz w kobiecej twórczości poetyckiej)? Refleksja jest skoncentrowana wokół zagadnień narracyjnej tożsamości w kobiecej poezji, kobiecego doświadczenia codzienności jako inspiracji w autokreacji oraz szukania źródeł „nowej” metodologii w tworzeniu i badaniu tożsamości, a także pracy teatralnej w kontekście wszechstronnej edukacji.

Słowa kluczowe: autokreacja, praca teatralna, poezja kobieca, bliskie-nieznajome, biografia edukacyjna

Istotne doświadczenie egzystencjalne

Hermann Hesse w przedmowie do Demiana pisze:

Życie każdego człowieka jest drogą ku samemu sobie, próbą znalezienia drogi, zaznaczenia ścieżki. Żaden człowiek nie był nigdy w pełni samym sobą, lecz mimo to każdy ku temu dąży, jeden w mroku, inny w światłości, jak kto umie [...]. Możemy zrozumieć się nawzajem; lecz wyjaśnić samego siebie każdy może tylko sam” (za: Januszkiewicz, 2012, s. 259).

Nie oznacza to jednak komfortowego życia opartego jedynie na czerpaniu z przyjemności i wygody dobrego samopoczucia. Wręcz przeciwnie, samopoznanie, dogłębna konfrontacja z własną historią, pragnieniami, sumieniem, pójście za wewnętrznym głosem jest najtrudniejszą z dróg rozwojowych. Wymaga zdecydowanego aktu odwagi i gotowości na przyjęcie odkrytej prawdy. Jak pisała Maria Dudzikowa (2007, s. 287): „U podłoża budowania tożsamości, o ile człowiek zmierza do autonomii, znajduje się jego dialog z samym sobą”.

Michał Januszkiewicz (2012, s. 259–260), jeden z interpretatorów Hessego, podkreśla, że bycie sobą łączy się bezpośrednio ze współbyciem z innymi. Jest to niejednokrotnie działanie skierowane na poznanie drugiego, włączenie go we własną tożsamość. Aby jednak znaleźć drogę do siebie, zadać sobie samemu ważne egzystencjalnie pytania, należy wejść w wartościową przestrzeń, odwiedzić ważne miejsca w kulturze, aby przeżyć „istotne doświadczenie egzystencjalne”. Przebywać w nich tak długo, aż poczujemy się zadowoleni jak we własnym pokoju. Można podejmować próbę rozumienia tekstów kultury, zadawać im własne pytania i cierpliwie oczekiwać na odpowiedzi.

W dyskursie naukowym chodzi o dogłębne przeszukiwanie humanistyki, a przez to podejmowanie próby odsłaniania własnej tożsamości i dzielenia się z innymi jej elementami w toku edukacji (Jaworska-Witkowska, 2003, s. 29, 31). Aby znaleźć drogę do drugiego człowieka, aby stać się dla niego impulsem rozwojowym, trzeba najpierw odkryć swoje rdzenne Ja, poznać i rozwinąć siebie na tyle, aby mówiąc kolokwialnie, „było z czego czerpać”. „Tekstem” wielopoziomym, budzącym wyzwanie interpretacyjne, który ma stać się drogowskazem w stawianiu pytań i szukaniu odpowiedzi na drodze autokreacji, może być zarówno dzieło literackie, jak i obraz, wypowiedź, zabawa czy pejzaż, podkreśla w swych analizach kulturowych Stefan Żółkiewski (za: Jaworska-Witkowska, 2003, s. 31).

Relacja przenikania się przestrzeni pedagogiki i kultury tworzy dynamiczny układ, w którym silnie widoczne są mechanizmy sprzężenia zwrotnego. Kierunek dyskursu (ku kulturowej koncepcji pedagogiki) – proponowany przez Monikę Jaworską-Witkowską – jest mi ogromnie bliski. Warto celowo poszukiwać odpowiedzi na istotne pytania, a także rozwiązywać zadania i problemy badawcze przez koncentrację na ważnych dla nas tekstach kulturowych, na przestrzeniach twórczych, życiodajnych. Ich „głosy” niekiedy trudno uchwycić, potrzeba zatem badawczego skupienia, umiejętności „przechwycenia nagle pojawiającego się olśnienia czy dostrzeżenia fragmentu «apelującego do naszej uwagi»” (tamże, 2003, s. 35).

Inspirując się rozważaniami Izoldy Kiec (2013), znakomitej badaczki kultury, chciałabym podążać w moich badaniach za nieusankcjonowaną żadną twardą metodologią metodą zbieractwa, przechwyceń – myśli, słów i znaczeń, metafor i strategii. Zbieractwo to wrażliwe wsłuchiwanie się w głosy, w moim przypadku kobiece (choć z wyjątkami) i mądre opowieści. Intencją takiej postawy jest zbudowanie z tej polifonii głosów własnego, indywidualnego, najbardziej osobistego doświadczenia (Kiec, 2013, s. 19).

W ciekawy sposób komentuje to pisarka Izabela Filipiak (1997) we wstępie do *Własnego pokoju Virginii Woolf*. Podkreśla wartość rozpoznania siebie w istotnym egzystencjalnie doświadczeniu, w objaśnieniu sensu, w przechwyceniu czegoś istotnego. Pisze:

Własny pokój to także muzyka. Własny pokój to także ściany, podłoga, okno i sufit. [...] własny pokój to także spokój. Nocą najgłębszy, nie do naruszenia. [...]. To jeszcze moment, kiedy przekręcam klucz w zamku, żeby dostrzec najpierw okienną poświatę, rozproszoną przez mleczne franki, a potem stół, biurko, papiery, nie naruszone, takie,

jakimi je zostawilibyśmy, a potem gęste i słodkie ciepło, zbierające się w okolicy serca (za: Kiec, 2013, s. 16).

Włoski pedagog Riccardo Massa w swojej koncepcji edukacji jako wędrówki po sekwencji „pokojów” zwracał uwagę na konieczność wyobrażenia sobie i urzędzenia własnego – z widokiem na horyzont bogactwa humanistyki. Monika Jaworska-Witkowska (2003, s. 30–31) podkreśla, że

[...] pedagogika bez realnego odniesienia do kultury, bez jej przedłużeń, horyzontu, powietrza, [...], bez dawania poczucia zanurzenia w niej, nie spełni swoich teoretycznych i praktycznych funkcji”. Kultura bowiem „ma służyć całej pedagogice w jej ogólności i w poprzek jej subdyscyplin, a nie tylko zawężonemu polu badań pedagogicznych, mających kategorię kultury w tytułach kanonicznych tekstów.

Bycie pedagogiem oznacza zatem przede wszystkim typ postawy, otwartość na dotykanie wewnętrznych strun swojej osobowości i duchowości, a także wrażliwość i uważność myśli.

Droga do siebie – bliskie-nieznajome

Zgodnie z formułą Hessego człowiek twórczy, przebudzony to taki, który „szuka drogi do siebie” (za: Orzelska, 2014, s. 19). Zadaniem pedagogiki jest zatem włączenie się w proces przyswajania i przetwarzania nowych impulsów, skupienie na złożonościach ludzkiej egzystencji, poddawanie jej głębokiej refleksji. Każde działanie wychowawczo-edukacyjne traktowane egzystencjalnie staje się życiowym wyzwaniem o nieustannym ryzyku braku uważności wobec niezwykłości i kondycji drugiego człowieka. „Człowiek jest tu rozumiany jako istota niepowtarzalna, ale i miejsce, w którym krzyżują się wszelkie zjawiska świata, w tym także inni” (Januszkiewicz, 2012, s. 259). Może zatem źródłem, istotnej dla mnie, kobiecej tożsamości poszukiwać należy w przestrzeni niepodlegającej racjonalnemu uporządkowaniu? W aurze codzienności, w sferze pozarozumowej intuicji i niejednoznacznej metafory (Kiec, 2013, s. 11).

Specjalistką w takim rozumieniu konstruowania obrazu własnego Ja jest na pewno Jolanta Brach-Czaina, która w swojej kategorii szczelin istnienia ukazuje ukrytą w monotonii codzienności, w egzystencjalnym konkretności, życiodajną energię, pokłady twórczej siły. „Otwarcie egzystencjalne wymaga czasu i powolnego dojrzewania. Jest procesem. [...] wymaga zbudowania przestrzeni wewnętrznej. Trzeba ją poszerzać, rozpychać i mozolnie uchylać ku wyjściu na zewnątrz, poza siebie” (Brach-Czaina, 2006, s. 22–23). Ukrywanie się w cieniu codzienności zbyt często pozbawia kobiety przekonania o wyjątkowości swojego istnienia.

Clarissa Pinkola Estés w psychoanalitycznych rozważaniach nadaje cienie monotonii zupełnie inny wymiar. Píše:

Cień może jednak zawierać także elementy boskości, światłości, piękna i pozytywne cechy osobowości. Szczególnie u kobiet cień prawie zawsze zawiera piękne aspekty istnie-

nia [...]. Na dnie studni w psychice wielu kobiet tkwi charyzmatyczna twórczyni, miłośniczka prawdy, dalekowzroczna istota [...], która potrafi spojrzeć na siebie (Estés, 2001, s. 257–258).

Izolda Kiec zaś w swojej koncepcji dotyczącej wyjątkowych spotkań rozwojowych wprowadza niezwykle ciekawą kategorię bliskich-nieznajomych. To kobiety słowa i kobiety muzyki, wrażliwe poetki codzienności, których głosy nieustannie wypełniają własny pokój. Głosy, które uwalniają odpowiedzi na dręczące pytania, pomagające je postawić i dowodzą, że zgoda na siebie i z samą sobą jest możliwa (Kiec, 2013, s. 11). Kobięca tożsamość może kształtować się i ujawnić dzięki połączeniu ekspresji indywidualnego słowa i emocji głosu. To zaproszenie do mówienia o własnej twarzy, rozpoznania jej przez intymne spotkania i zwierzenia z pokrewną kobietą, bliską doświadczeniem, choć nieznajomą. Ta szczególna przestrzeń słów i dźwięków przenikająca codzienność może stanowić podpowiedź na drodze autokreacji, a także w radzeniu sobie z brakami w ogarnianiu świata późnej nowoczesności. „Opowiadanie siebie” głosami innych to szukanie źródeł nowej metodologii w tworzeniu i badaniu tożsamości. „[...] piosenka żyje dzięki słowom i głosom. Jest – być może – lekiem na kobiecą bezdomność [...], poszukiwanym «domem» [...] mieszczącym się w języku, w ekspresji głosu i w materialności ciała” (tamże, s. 11).

Ja też słucham kobiecych głosów, szkicuję portrety bliskich-nieznajomych, przyglądam się ich słowom, szukam własnego języka, aby snuć subiektywną opowieść z perspektywy własnych doświadczeń, ale także tych, które można określić jako uczestnictwo w kulturze, obcowanie z Innym.

Izolda Kiec wprowadza w dyskurs naukowy nurt krytyki intymnej, zakładającej bliski kontakt autorki i czytelniczki, szczerze i bezpośrednio konstruowanie wypowiedzi, ujawniające osobiste przemyślenia. Taka strategia w klasycznym piśarstwie bywa często niemożliwa, trochę niestosowna, natomiast w ramach krytyki feministycznej wręcz pożądana. Czyni refleksję naukową bardziej podmiotową i indywidualną, włącza w stosowany język więcej emocjonalności (tamże, s. 17). „W tej koncepcji każde zachowanie twórcze ma charakter autobiograficzny, intymny, a przy tym [...] otwarty na stronę cudzej podmiotowości” (Borkowska, 1996, s. 18).

Takie podejście, w moim przekonaniu, w znakomity sposób nawiązuje do biografii edukacyjnej, metody związanej z edukacją dorosłych. Uczenie się, samokształcenie to proces realizujący się nieprzerwanie w przestrzeniach edukacji nieformalnej, a przez to także w nabywaniu rozmaitych ważnych kompetencji przez refleksję nad własną historią i doświadczeniem. Biografia w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i badawczym pojmowana jest tu jako niekończący się projekt, z natury niedomknięty. Może jednak zostać ożywiony oraz zinterpretowany na nowo przez wspomnienie, spotkanie, dialog z kimś znaczącym. Podejście biograficzne jest zawsze interdyscyplinarne, w umiejętny sposób łączy dorobek wielu kierunków myślenia humanistycznego. Dzięki temu obrazuje różne drogi i konteksty rozumienia sensu i istoty ludzkiego życia (Lalak, 2010). Biografia edukacyjna czyni dorosłych uczniów

świadomymi partnerami w procesie badawczym, angażuje ich we wspólne odkrywanie i „nazywanie” siebie, w ciągłą samoaktualizację. Wymiar edukacyjny zawarty jest często w pamięci biograficznej dorosłych, w osobistym i niepowtarzalnym doświadczeniu egzystencji, zmieniającej się tożsamości człowieka, a przede wszystkim, w jego nieustannym zmaganiu się z losem (Dominicé, 2006).

Parafrazując zdanie popularnego dramaturga amerykańskiego, Wiliama Inge’a, pozwolę sobie stwierdzić, że dobre i mądre wiersze pomagają prowadzić znaczące dialogi wewnętrzne (por. Hausbrandt, 1983). W tym miejscu mamy do czynienia z postulatem nowego typu oddziaływania, który Milan Kundera nazywa mądrością powieści. „Skoro więc racją istnienia powieści jest nieprzerwane rzucanie światła na «świat życia codziennego» i strzeżenie nas przed «zapomnieniem o byciu», to czy istnienie powieści nie jest jeszcze większą koniecznością niż kiedykolwiek?” (Kundera, 2004, s. 22–23). W istocie oznacza to całkiem nowy typ perswazji kulturowej, który wyróżnia się brakiem jakichkolwiek roszczeń do uniwersalności prawdy, a także sposobów perswadowania w procesie wychowania (Jaworska-Witkowska, 2003). Inspirując się przenikliwością Kundery, chciałabym zmienić akcent w jego pojęciu i pisać o kategorii mądrości (o)powieści. Jej duch „jest duchem złożoności. [...] mówi czytelnikowi: «rzeczy są bardziej złożone niż myślisz»” (Kundera, 2004, s. 23).

Dojrzałe, rozumne i refleksyjne rozmowy z sobą samą prowadzę od wielu lat dzięki wyjątkowym kobietom słowa – Agnieszce Osieckiej, Magdalenie Czapińskiej, Barbarze Śleszyńskiej, Magdzie Umer... Moje bliskie-nieznajome, poetki (nie)codzienności. Szczególne miejsce zajmuje w tym gronie „kobieta wątpliwości” Basia Stępiak-Wilk, krakowska artystka, której znakomicie napisane piosenki i wiersze nie pozwalają mi oderwać się od nich nawet na chwilę. Poeta i kompozytor Mirosław Czyżykiewicz mówi o nich:

Są bardzo kobiece, czują się równie dobrze z Nią, jak i bez Niej. Znam ją kunszt Basi nie od dzisiaj. I od lat trąbię wszem i wobec, że jedną z najlepiej (nie tylko współcześnie) piszących w Polsce jest kobiet, a jeszcze i żon, i matek, kompozytorek, poetek, a na dodatek z talentem, a na dokładkę – śpiewaczek z inteligencją i klasą. O wierszach Basi nie chcę pisać z pozycji znawcy pięknych sztuk, o tym, że sztuką bywa życie, Basia pisze (za: Stępiak-Wilk, Pajewski, 2011, s. 2).

Dzięki tym szczególnym spotkaniom z moją BLISKĄ-NIEZNAJOMĄ uwrażliwiam swoje myśli, zbieram twórcze impulsy, uczę się nazywać siebie i otaczający świat nie wprost, ale przez metaforę, obraz, niedopowiedzenie. Basia Stępiak-Wilk każdym swoim nowym wierszem i piosenką dotyka moich aktualnych pytań, wątpliwości, nieoczywistości, nie tylko egzystencjalnych, metafizycznych, lecz także dotyczących relacji pedagogicznych.

Ptaku nasz w swym zakochany wietrze
nie dziw się ciszy co drąży przestrzeń
Umilkł już złowrogi gromów koncert
wielki czas powrotu nastał nam

Śmiało leć, z zieloną wróc gałązką
 nadzieją, że jest gdzieś świat
 [...]

 Tylko fal bezruchu przetrwać błękit
 wielki strach od wielkiej wody większy
 niemy płacz i dziękczynienia mękę
 hołd za zmierzch po którym nie ma snu
 [...]

 A ty krzycz dopóki niesie przestrzeń
 Ptaku nasz w swym zakochany wietrze
 nie daj nam w tej ciszy mądrze zwątpić
 w boski sens obrotu ziemskich spraw

(Stępnia-Wilk, *Pieśń o arce*, 2011)

Bycie pedagogiem bowiem to nie tylko znajomość metod czy technik, ale przede wszystkim praca swoim wnętrzem, doświadczeniem, przeżyciem czegoś istotnego.

Myśl autobiograficzna to mnogość nagromadzonych [...] wspomnień. Ta zrodzona niespodziewanie forma rozmyślań o własnym istnieniu towarzyszy człowiekowi zazwyczaj do końca życia, jej sekretna stale obecność zachęca do rozważań i medytacji, zaś przywoływanie [...] stać się może sensem i nadrzędną wartością życia,

pisze Duccio Demetrio (2000, s. 10).

Prawdziwa twórczość to umiejętność odrzucenia wszelkich konspektów i scenariuszy, sprawdzonych metod działania, to wsłuchiwanie się w swój głos i wrażliwość.

Praca sobą – spotkanie z innym

Wedle ks. Janusza Pasierba: „[...] najważniejszym wynalazkiem, który trzeba zrobić, jest odkrycie swojego własnego życia [...]” (za: Dudzikowa, 2007, s. 323). Jeżeli bowiem nie rozumiemy samych siebie i nie mamy dostępu do własnego wnętrza, nie możemy także pojąć innych. To bliski mi kierunek myślenia, zwłaszcza w przestrzeni pracy teatralnej. Niezależnie od tego, na ile jesteśmy świadomi tego faktu, w naszych „kontaktach społecznych jest pewien uchwytny element zabawy, teatru, w którym przyjmuje się wciąż inne role, gra się z mniejszym lub większym przekonaniem, raz lepiej, a raz gorzej, w końcu tak dobrze, iż traci się poczucie własnego aktorstwa, jest się w nich sobą”, pisze Antoni Kępiński (za: Braun, 2012, s. 14).

Tworząc teatr, w moim przypadku teatr dziecięcy, warto pamiętać, że zawsze czynimy coś dla kogoś i wobec kogoś (także wobec siebie). Dlatego właśnie potrzeba znalezienia klucza do tajemniczego świata autokreacji, który wyznaczy nam kierunek działań, szczególnie wychowawczych. Jean-Louis Barrault, francuski aktor i reżyser podkreślał, że: „wpływ to spotkanie. [...]. Trafniej jeszcze: to nie spotkanie, ale rozpoznanie. Przyspieszone objawienie naszej osobowości, dzięki doświadczeniu kogoś innego” (za: tamże, s. 32–33).

Każde spotkanie, również te o charakterze teatralnym wymaga od wszystkich jego uczestników ciągłego konstruowania sytuacji, definiowania jej na nowo. To zaproszenie do ekscytującej przygody, której źródłem jest trudne i skomplikowane doświadczenie polegające na nieustannym badaniu samego siebie, a przez to możliwości wywierania wpływu na drugiego człowieka (tamże, s. 41). A zetknięcie się z drugim człowiekiem to zawsze dowiedzenie się więcej o sobie samym, uzyskanie niejako nowej tożsamości. „Doznać przeistoczenia – stać się tym kimś nowym, kto odbija się w oczach innego” (tamże, s. 37).

Myśląc o mojej pracy teatralnej z dziećmi (uśmiecham się nieśmiało na samą myśl o nich), nieustannie towarzyszą mi twórcze wątplenia, wszechobecna „cisza”, wielokrotnie nieumiejętność usłyszenia siebie i swoich wychowanków. „Czy jednak człowiek, który utracił potrzebę poezji, spostrzeże jej zanik? Koniec nie jest apokaliptycznym wybuchem. Być może nie ma nic bardziej cichego niż koniec” (Kundera, 2004, s. 42). Przez rozważania tu zawarte podjęłam próbę nakreślenia, a właściwie (w myśl Kundery) napisania mojej trudnej i wymagającej drogi ku teatrowi dziecięcemu.

Prowadzenie teatralizacji w szkole podstawowej, w którą zaangażowana jest cała klasa, wszystkie dzieci niezależnie od swoich predyspozycji i artystycznych umiejętności, stanowi dla mnie niegasnące wyzwanie. Spektakle, które wspólnie tworzymy, zawsze bazują na autorskim scenariuszu, kostiumach, scenografii oraz muzyce. Wszystko po to, aby każdy z małych aktorów odnalazł na scenie swoje miejsce. Nasze spektakle dotyczą przestrzeni metafory, symboli, baśniowości, a przede wszystkim ważnych emocji, które dzięki historiom teatralnym mogą zostać odkryte i odczytane na nowo.

W tworzeniu koncepcji spektaklu ważna jest dla mnie zasada uniwersalności przeżyć – dotknięcia miejsc, które poruszają zarówno najmłodszych odbiorców, jak i osoby dorosłe. Aby stworzyć, w moim przekonaniu, znaczące sztuki teatralne, aby praca nad nimi pozostawiała poruszenia, a jednocześnie dawała szansę na edukację prawdziwie wszechstronną, dotykającą ważnych przestrzeni, niezbędne jest poszukiwanie wciąż nowych istotnych egzystencjalnie doświadczeń. To właśnie odkrywanie nowych wzruszeń, inspiracji, elementów własnego pokoju przydaje mojej pracy nowych barw i perspektyw. Niemniej jednak – co tu kryć – nie jest to praca łatwa, tak jak nie jest łatwo odnaleźć drogę do siebie i innych.

O nieustannych wątpliwościach i wątpleniach śpiewa tym razem męski bliski-nieznajomy:

Nim napiszesz wiersz,
pomyśl i zważ,
jak dalece słuszny to krok
i czy naprawdę masz czas,
żeby pisać wiersz,
żeby pisać wiersz.
Może raczej wstań,
może lepiej leż,
literatura jest piękna i bez,

podobnie jak ten
dogasający już dzień
i gęstniejący już mrok

(Turnau, *Uno momento mortis*, 1995)

Moje wiersze to przede wszystkim dzieci, którym towarzyszę od wielu lat na drodze teatralnej – ku poszukiwaniu i poznawaniu samych siebie. To kreowanie dla nich magicznej przestrzeni sztuki przez tworzenie wciąż nowych opowieści. Niez(a)miennie inspiruję się słowami wiersza Agnieszki Osieckiej (2010) z tytułu mojego wystąpienia: „A ja – piszę wiersze – kwiatem...”. Tak samo, jak można pisać poezję, teksty naukowe, scenariusze teatralne za pomocą pióra, tak samo można „robić” teatr, posługując się technikami i schematami metodycznymi. Można zgłębiać dostępną literaturę na temat teatru dziecięcego. Jest to oczywiście wartościowe... A ja? A ja – piszę teatr – sobą (pełną bliskich-nieznajomych).

Bibliografia

- Borkowska, G. (1996). *Cudzoziemki. Studia o polskiej prozie kobiecej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.
- Braun, M. (2012). *Gry codzienne i pozacodzienne... o komunikacyjnych aspektach aktorstwa*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Brach-Czaina, J. (2006). *Szczeliny istnienia*. Kraków: eFKa.
- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Tłum. A. Skolimowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Tłum: M. Kopytowska. Łódź: Wydawnictwo WSH-E.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Estés, C.P. (2001). *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*. Tłum. A. Cioch. Poznań: Zysk i S-ka.
- Filipiak, I. (1997). *Własny pokój, własna twórczość, wstęp do: V. Woolf. Własny pokój*. Tłum. A. Graff. Warszawa: Sic!
- Hausbrandt, A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: WSiP.
- Januszkiewicz, M. (2012). *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Jaworska-Witkowska, M. (2003). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kiec, I. (2013). *W szarej sukience. Autorki i wokalistki w poszukiwaniu tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kundera, M. (2004). *Sztuka powieści. Esej*. Tłum. M. Bieńczyk. Warszawa: PIW.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Orzelska, J. (2014). *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stępnia-Wilk, B., Pajewski, Z. (2011). *Tyle nieba*. Kraków: Zaszafie.pl.
- Turnau, G. (1995). *Uno momento mortis W: To tu, to tam*. Warszawa: Wytwórnia Pomaton EMI. Płyta CD.

Jerzy Norbert Grzegorek

Uniwersytet Szczeciński

SOMAESTETYCZNE KONTEKSTY TAŃCA WSPÓŁCZESNEGO, CZYLI O TRUDNEJ SZTUCE TWORZENIA SIEBIE PRZEZ TANIEC

Abstrakt

Tworzenie siebie przez taniec to nieustająca praca nad samym sobą. Jest ono dla mnie wyzwajającym wewnętrzną siłę dążeniem do samodzielnego doskonalenia siebie i własnych umiejętności. Niniejszym artykułem, który powstał właśnie w wyniku wyzwolenia tych rezydualnych sił, pragnę nie tyle przybliżyć aspekt własnej pracy nad sobą w kontekście samowychowania, samokształcenia – jednym słowem autokreacji – ile rozbudzić w jego Czytelnikach potrzebę „bycia-w-ruchu” przez wskazywaną przez Marię Dudzikową potrzebę „bycia w ogniu”. Tworzenie siebie przez taniec, dzięki historii wynikającej z jego doświadczenia, stało się także spotkaniem z Innym przez sztukę – „braniem udziału w czymś ważnym”. Tworzenie siebie to nadal dla mnie samego swoista *Never Ending Story*.

Słowa kluczowe: taniec współczesny, somaestetyka, samowychowanie, samokształcenie, autokreacja, twórczość codzienna, Inny, sztuka

Tytułem wprowadzenia do tworzenia siebie przez taniec

Tworzenie siebie, o którym będę starał się w tym artykule opowiedzieć, to nieustanne odkrywanie własnych możliwości w nieustającym korowodzie zdarzeń i doświadczeń traktowanych przeze mnie jako *Never Ending Story*. Tworzenie siebie to motywacja i chęć, a niejednokrotnie głęboko tkwiąca w nas silna potrzeba osiągnięcia doskonałości w wybranej dziedzinie. Może być ona traktowana jako realizacja pasji, lecz również jako możliwa praktyka egzystencjalna. Może zajmować nasz czas i absorbować energię, a także – oddając ją z kolei w postaci nowych sił życiowych – pobudzać nas do dalszego działania. W każdym z przypadków, zarówno traktowanych z osobna, jak i spójnie, staje się przeważnie wyzwaniem dla nas samych. Jest ono powiązane z nieustannym poprawianiem tego, co jesteśmy w stanie dostrzec samodzielnie oraz tego, co zostaje nam zakomunikowane przez innych. Staje się zatem naszą autokreacją – usprawnianiem niedoskonałości i słabości przez podejmowanie walki z samym sobą w nieustającym pokonywaniu egzystencjalnej codzienności.

Maria Dudzikowa w książce pt. *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie* pisze:

Pytasz niekiedy siebie: kim jestem? Czego chcę od życia? I ja siebie pytam [...] Zastanawiasz się: co to znaczy udane życie? I ja ciągle poszukuję na to odpowiedzi. Wieczne zadowolenie z samego siebie, czy ciągła niezgoda na własne błędy i poszukiwanie ich przyczyn? Być tylko stróżem i sędzią samego siebie? A może kształtować siebie w sposób systematyczny, według ułożonego przez siebie planu i programu, próbując urzeczywistnić idealną wizję siebie samego? (Dudzikowa, 1985, s. 18).

Zapytałem o to również samego siebie. Próbując odpowiedzieć na te i inne pytania, a następnie o tym opowiedzieć „tu i teraz” założyłem, że będę owe tworzenie siebie rozpatrywał w kontekście dążenia do wewnętrznej integracji – osiągnięcia spójności pomiędzy ciałem a umysłem oraz duchem a duszą przez taniec. Inspiracją ku takiej właśnie analizie omawianego zagadnienia stały się słowa Roderyka Langego (1988, s. 66), który pisał, że

w sztuce tańca wewnętrzne przeżycia człowieka uzewnętrzniają się bezpośrednio przez jego własne ciało, które jest jedynym instrumentem istotnym w tańcu. Tancerz uzewnętrznia koncepcje powstałe w jego umyśle przez ruchy swego ciała. Ta podwójna rola tancerza jako twórcy i zarazem instrumentu uzewnętrzniającego myśl twórczą jest unikalna w sztuce. Zagłębienie się w przeżyciach i doznaniach duchowych przy posłużeniu się wyobraźnią i myślą twórczą w tańcu daje człowiekowi możliwość sięgania szczytów człowieczeństwa przy jednoczesnym użytkowaniu ciała przynależnego do świata biologicznego, nie tłumiąc jego potrzeb, lecz zaspokajając je, równoważąc je w sposób najbardziej integralny.

Stawanie się i bycie tancerzem jest zatem procesem, a jednoznacznie kategorią pedagogiczną, wnosząc do podejmowanej przeze mnie refleksji własną i niepowtarzalną strukturę interpretacyjną. Jest to istotne również z punktu widzenia obecnego bycia „tu i teraz”, ponieważ wpisuje się w moje myślenie o praktyce pedagogicznej zgodnie z słowami Dariusza Kubinowskiego (2008, s. 51), którą „cehuje komplementarna perspektywa antropologiczno-humanistyczno-prosobowa, prorozwojowa, perspektywna”. Jest także niezaprzeczalnie, o czym nie można zapominać, istotną kategorią antropologiczną, ponieważ odnosi się do struktury bytowej człowieka – w tym przypadku tancerza – w kategoriach filozoficznych, społeczno-kulturowych, biologicznych i teologicznych.

Zaproponowany przeze mnie w takiej właśnie konwencji temat jest wynikiem nakreślonej idei XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Powstawał prawie w przeddzień jej inauguracji, a nadal ewoluując – nawet w trakcie mojego wystąpienia w Pułtusk, kiedy spoglądałem na reakcje uczestników, by zarówno w wyniku interferencji treści, jak i mojego zamysłu ich przedstawienia z bardzo pozytywnymi, a równocześnie rozemocjonowanymi sygnałami odnoszącymi się do tego, jak ważnego aspektu dotykam – dojrzał wreszcie do tego, by móc zostać przelanym na papier. Pragnę nawiązać nim do tańca współczesnego i wyzwalań za jego pośrednictwem procesów samowychowania, a w nim: samorozwoju, samokształcenia – „autokreacji siebie” – jako tancerza i twórcy – przez cielesne i psychiczne, czyli somaestetyczne jego konteksty.

Tanec jako świadoma pasja i praktyka egzystencjalna

Tanec może stawać się i być naszą pasją, nazwaną przez Roberta J. Valleranda i Nathalie Houlfort (2003, s. 175–204) „silną skłonnością (inklinacją) do aktywności, którą ludzie lubią, traktują jako ważną, w którą inwestują czas i energię” a traktowany jako pewnego rodzaju oderwanie od codzienności, staje się jej przełamywaniem. Inicjowany z kolei przez wewnętrzny impuls, na przykład pojawiającą się w tle muzykę czy ruch przyrody, gdy człowiek czuje nieodpartą potrzebę „wyrażania się przez ruch, stosując prymarny środek przekazu, jakim jest taniec” (Lange, 1988, s. 123), może przeradzać się w aktywność spontaniczną.

Lange (1988) podkreśla, że tanec jest przejawem bezwzględnej potrzeby człowieka dyktowanym przez zauważalny powszechnie impuls biologiczny, występujący na całym świecie, w różniących się od siebie kulturach i społeczeństwach. O pasji uprawiania aktywności tanecznej w kontekście tworzenia siebie nie można jednak mówić, jak podkreśla stanowczo Dudzikowa (1993), jako o „nieświadomym samowychowaniu”, a zatem o spontanicznym kształtowaniu się osobowości jako ubocznym efekcie działań skierowanych przez jednostkę „bez myśli o własnym rozwoju” na świat zewnętrzny. Będzie to zawsze świadoma, a w omawianym przypadku egzystencjalna praktyka tancerza, który – odwołując się do słów Heliodora Muszyńskiego (1975, s. 331) – „uświadamia sobie pewne cele prowadzące do własnego rozwoju oraz ukształtował w sobie motywy dążenia do nich”, tak by kierować własnym rozwojem, a zatem, by móc odkrywać siebie i pola własnej wolności przez – jak podkreśla Dudzikowa (1993, s. 11–12) za Zofią Matulką – „[...] samodzielne wyrabianie własnych poglądów, przekonań i postaw zgodnych z przyjętymi ideałami, a więc kształtowanie przede wszystkim swojego charakteru i moralnej strony osobowości”.

Dlatego zarówno postrzegam, jak i rozpatruję dziś własną pasję tańca jako świadomą praktykę egzystencjalną. Wyrastając z pasji, która stała się następnie określonym stylem bycia, traktowanym przeze mnie – używając sformułowania Bogdana Suchodolskiego (1990, s. 84) – jako „zespół wartości i norm dyscyplinujących i zobowiązujących człowieka do określonego stylu życia”. Stylem życia, dającym mi możliwość:

- a. na poziomie duchowym – odnajdywania radości życia;
- b. na poziomie aksjologicznym – pogłębiania doświadczania wartości;
- c. na poziomie egzystencjalnym – odnajdywania sensu życia, własnej drogi istnienia;
- d. przekraczania granic: wyznaczanych kulturowo oraz wyznaczanych stale; aktualizującymi się stylami życia wynikającymi z postawy konsumpcyjnej, heroicznej czy ludycznej (Suchodolski, 1976, 1990, s. 84), równocześnie traktując tanec jako „twórczość codzienną” w ujęciu twórczości przez małe „t” Ann Craft (2000), do której wątku powrócę w dalszej części mojej narracji.

Taniec i jego nieodłączny kontekst somaestetyczny

Istotnym w tej opowieści staje się aspekt kreowany kulturowo, a mianowicie społeczny odbiór sztuki tanecznej, w której istotę stanowi „ciało” jako dominanta jakościowa sztuki estetycznej. Jest ona zresztą uwypuklana w wielu obszarach naszej kultury, zwłaszcza w obszarze współczesnego życia i jego codzienności. Należy zatem jednoznacznie podkreślić, że nieodłącznym nośnikiem materii twórczej w tej wymagającej dziedzinie sztuki jest przede wszystkim ciało człowieka. Stanowi materię plastyczną – przedmiot estetyczny – artefakt tancerza i sceny, który w szczególny sposób w europejskiej kulturze kreślonej wpływami greckimi i rzymskimi został obudowany „boskimi” kryteriami, kształtując wizerunek zdrowego i pięknego. Warto przy tym dodać, że przeciwieństwem, a jednocześnie ukazaniem cielesnej brzydoty, starości, marności, niedoskonałości, ulotności, przemijalności naszych ciał jest japońskie Butō – Butoh, którego filozofia, choć posiada wpływy europejskie, zwłaszcza ekspresjonizm, stanowi wyjście poza schemat estetyzacji, otwierając poszerzenie percepcji ciała wyzwolonego z automatyzmów codzienności, poszukiwanie tego, co autentyczne w ciele wraz z jego brzydotą czy ułomnością – jednocześnie je akceptując.



Rycina 1. Butoh

Źródło: <http://www.fold.lv/2014/06/laikmetigas-dejas-festivals-laiks-dejot/> [dostęp: 27.02.2016].

Taniec od starożytności wpisuje się w ściśle określone, skategoryzowane i społecznie usankcjonowane wartości i normy estetyczne sztuki. Są one bezpośrednio związane z ujmowaniem definicyjnym sztuki i kultury artystycznej, gdzie – jak postulują Jerzy Kmita i Teresa Kostyrko (1983) – należy oba pojęcia traktować rozdzielnie.

Definiowanie kultury artystycznej opiera się zatem bezpośrednio na oddzieleniu od niej pojęcia sztuki, ponieważ tę tworzą normy kwalifikacyjne, ogólnie akceptowane i wyznaczające wartości artystyczno-estetyczne oraz reguły, które określają sposoby ich realizacji. Natomiast za bezpośrednie manifestacje tych norm uważa się wytwory artystyczne, programy artystyczne i estetyczne wszelkich grup twórczych, krytykę artystyczną oraz przekonania werbalizowane zarówno przez artystów, jak i krytyków, odbiorców, a zatem manifestacje podmiotowe. Nie należy zatem utożsamiać ich ze sztuką oraz zbiorem dzieł sztuki. Te stanowią jedynie

rezultat zastosowania owych reguł sztuki w procesie twórczym lub odbiorczym (Kmita, Kostyrko, 1983, s. 126; Grzegorek, 2014, s. 130).

Platon (1958) znacząco podkreślał wartość wychowawczą tańca jako jednej z wiodących sztuk obok teatru przez uwypuklenie znaczenia dbałości o doskonałość ciała. Na pierwszy plan wysuwało się akcentowanie jego estetyzacji oraz wpływu na harmonię i jakość wykonywanego ruchu, ponieważ – jak twierdził – „dobry wygląd, i piękny rytm towarzyszą prostocie duszy”. Z kolei „brzydki wygląd i brak rytmu, i brak harmonii to zjawiska bliźniacze spokrewnione ze złym wysłowieniem i ze złym charakterem, a ich przeciwieństwo ze złem przeciwnym, z charakterem rozważnym i dobrym” (Platon, 1958, s. 159–160).

Przez stulecia taniec podlegał wypracowywaniu wielu technik i kodyfikacji ruchu. Kształtował się przy tym w zgodzie z przyjętym estetycznym kanonem tworzywa, jakim jest ludzkie ciało w zgodzie z uznanym ideałem piękna sztuki i kreowanych wokół niej kanonów w poszczególnych jej dziedzinach. Stefan Szuman (1969), podkreślając walor edukacyjny tańca w XX wieku, wpisywał go w obszar wychowania estetycznego. Uwypuklał związane z nim ściśle wymierne aspekty fizyczne, których upatrywał w zharmonizowanej i estetycznie określonej znormalizowanej strukturze, definiując miarowym i rytmicznym w określony sposób (zależnie od danego tańca) ukształtowanym oraz uporządkowanym, składnym i estetycznym ruchem wykonywanym przez człowieka. Podkreślał jednocześnie, że tak harmoniczny ruch jest w stanie wyzwalać energię kinetyczną, upajając przy tym odczuwaną przez tańczących radością, a także wyzwalać ją wśród widzów (Szuman, 1969).

Ciało dla mnie – praktyka somaestetyczna

Taniec współczesny stał się dla mnie doświadczeniem własnego ciała, które – ujmując to słowami Marka Drwięgi (2002, s. 182) – „nigdy nie jest naprzeciw mnie, lecz raczej jest razem ze mną”. Można, jak sądzę dziś, temu właśnie doświadczeniu przypisać aspekt praktyczny, a mianowicie stanowi ono dla mnie zawsze zarówno aktywność fizyczną, jak i umysłową – traktując je nierozłącznie. Kształtuje ono zarówno mnie – doświadczonego, jak i otaczającą mnie rzeczywistość, której oświadczenie doświadczam, będąc tancerzem.

Podczas ruchu moje doświadczenie zawsze jest „zaangażowane”, używając słów Martina Heideggera (1994, s. 482), jest w działaniu – „kształtuje się więc (i wykształca) dzięki aktywnej, rozumiejącej relacji do napotkanego świata”. Odzwierciedleniem tego są właśnie korzenie tańca współczesnego, które nawiązują bezpośrednio do źródła ruchu człowieka, wynikającego z reakcji na otaczającą rzeczywistość. Dziś przez taniec współczesny możemy zarówno odzwierciedlać, jak i odkrywać związki dokonujących się przemian cywilizacyjnych, społecznych, duchowych, moralnych przez twórczość artysty tancerza żywo reagującego na nie w akcie tworzenia na scenie – tu i teraz.

Ruch, w którym egzystowałem, „byłem-w-ruchu”, a jednocześnie stawałem się – byłem nim, musiał rozwijać się, przeradzając w coś bardzo świadomego, a za-

tem prowadzącego do nieustającego poszukiwania i zadawania sobie raz za razem wielości pytań o to: „Jaka część ciała porusza się? W jakim kierunku lub w jakich kierunkach ruch zmierza w przestrzeni? Z jaką prędkością ruch postępuje? Ile wytwarzanej w mięśniach energii zużywane jest w ruchu?” (Laban, 1980, s. 23), nadając memu ciała wymiar „ciała przeżywanego”.

Praktykowanie tańca współczesnego, a zatem codzienne jego doświadczanie stało się w pewnym momencie już dla mnie mało problematyczne – po prostu działało się. Inaczej moja, jak się okazało, nieustająca praktyka była postrzegana przez innych, w tym także moich bliskich, jako pewnego rodzaju obsesja. Moja codzienność przerodziła się w myślenie o perspektywach jakości ciała i jego ruchu: w drodze do szkoły, przy stole, przy rozmowie, picciu kawy, odpoczynku, jedzeniu: jego składzie, ilości i porach jego przyjmowania, pracy nad mięśniami: ich jakością, elastycznością, wyglądem, gęstością, siłą zdolną do pracy w unoszeniach, koordynacji i panowaniem nad kierunkiem ruchu. Traktowałem jednocześnie to doświadczanie jako coś zupełnie oczywistego, a równocześnie jako coś *stricte* pragmatycznego – jako potrzebny mi proces stwarzania siebie – tańczącej i doskonałej maszyny.

Proces ten zachodzi, jak podkreśla Dudzikowa (1993, s. 16; Wylie 1966, s. 22–32), gdy człowiek odczuwa niezadowolenie z siebie, jest sobą zaniepokojony i pragnie dokonać w sobie zmiany, lecz zgodnie z przyjętym przez siebie wzorem, wiedząc w jaki sposób może to zrobić tak, by przyniosły widoczne rezultaty.

Będąc już wydawałoby się dojrzałym tancerzem, w pełni świadomym ruchu, techniki, potrzeby pracy nad ciałem i jego rozwojem, podejmując studia z zakresu tańca współczesnego i jazzowego zrozumiałem w pełni istotę i wagę świadomego doświadczania. Richard Shusterman (2006) traktuje je jako jedność ciała i umysłu, a przyjmując za Johnem Deweyem nazewnictwo tego typu ludzi ciało-umysłem, w rozumieniu estetyki pragmatycznej określił je somaestetyką. Rozumiem ją jako krytyczne, ulepszające badanie doświadczenia i użycia ciała jako miejsca sensoryczno-estetycznej percepcji oraz kreatywnego kształtowania siebie (Shusterman, 2006), które w pełni odkryłem dopiero podczas wykładów z filozofii i teorii ruchu.

Uświadomiłem sobie wówczas to, co dla Shustermana staje się głównym rdzeniem w jego koncepcji – dualizmu fizyczno-duchowego w rozumieniu znaczenia ciała i umysłu jako mechanizmów biologicznych i duchowych współdziałających nierozłącznie. Istotnym jest to, że nie tylko dla mnie samego jako tancerza, lecz także jako odbiorcy mnie i mojego ciała – estetycznego artefaktu sztuki tanecznej w ruchu i tym, co nim chcę przekazać. Ważnym stało się zatem zarówno znaczenie samego wyglądu w estetycznej zewnętrznosci ciała, jak i jego wewnętrzne doświadczanie i przeżywanie.

Ciało dla „Innego” – scena

Ludzie egzystują w sytuacji różnicowania i ustawicznego spotykania z innym człowiekiem, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać (Nikitorowicz, 2009, s. 243).

Praktykowanie tańca współczesnego nie jest, jak mi się wydawało, wyłącznie sprawą tworzenia siebie tylko dla siebie. Staje się świadomym daniem siebie w akcie twórczym Innym – odbiorcom – współuczestnikiem tego aktu, wspierając ich zarazem w stwarzaniu samych siebie przez dawanie impulsu do egzystencjalnej refleksji, a niekiedy do nieprzewidywalnych doświadczeń estetycznych, a nawet przeżyć mistycznych. Shusterman (2006, s. 154) obrazuje to, odwołując się do teorii elastyczności Habermasa, gdzie

estetyka „ześrodkowanych w ciele doświadczeń zdecentrowanej podmiotowości”, dążąca do „granicznych doświadczeń mistycznych i estetycznych”, przynosząca „oszołomienie wstrząsu”, które „wymyka się wszelkim określeniom”

Dziś sztuka – jaką jest taniec współczesny – musi być, jak podkreśla Władysław Tatarkiewicz (1988, s. 52) „odzwierciedlaniem rzeczy, bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odzwierciedlania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać”. Taką możliwość oddaje Teatr Tańca i dokonująca się w nim emocjonalna plastyka ruchu ciała i umysłu. Odniosę się przy tym do Jeana Paula Sartre’a (2001, s. 290–291) i wyodrębnionych przez niego różnych wymiarów ciała, które może być postrzegane zarówno jako podmiot, jak i przedmiot.

Ainsi c’est au pour-soi qu’il faut demander de nous livrer le pour-autrui, à l’immanence absolue qu’il faut demander de nous rejeter dans la transcendance absolue: au plus profond de moi-même je dois trouver non *des raisons de croire* à autrui, mais autrui lui-même comme n’étant pas moi.

W ten sposób to właśnie od bytu-dla-siebie należy żądać, by nam dostarczył byt-dla-dругiego, to od absolutnej immanencji należy żądać, by nas pogrążyła w absolutnej transcencji: w największej głębi mnie samego powinienem odkryć nie *racje wierzenia* w drugiego, ale samego drugiego, jako nie będącego mną. (tłum. własne J.N.G.)

Choć dla Sartre’a człowiek to jednocześnie ciało i świadomość, połączone w relacji egzystencjalnej, to ciało może stawać się urzeczowione i zobiektywizowane przy spotkaniu z Innym. Przechodząc z rozumienia „ciała-dla-mnie”, a zatem świadomego „bycia-w-świecie”, przez rozumienie „ciała-dla-innego”, ujmując je w relacjach intersubiektywnych, gdzie relacja staje się spotkaniem, aż ku relacji na scenie – gdzie ja jako artysta traktuję moje-ciało-przedmiot-dla-mnie ponieważ

z pojawieniem się spojrzenia innego odkrywam moje ciało przedmiot. [...] Tym samym moje ciało nie jest jedynie mi dane jako to, co przeżywam, ale przez fakt istnienia innego przedłuża się ono na zewnątrz, w wymiar, który mi się wymyka. Moje ciało jest więc nie tylko punktem widzenia, którym jestem, ale ponadto jest punktem widzenia, wobec którego inni przyjmują niedostępne bezpośrednio dla mnie punkty widzenia (Drwięga, 2002, s. 113–137).

W semiologicznej perspektywie sztuka taneczna posiada język w postaci określonych środków, a zatem technik i reguł, jakimi się posługuje. To właśnie środki te pozwalają tancerzowi zarówno stworzyć siebie samego jako artystę, jak i bezpośrednio oddziaływać na odbiorcę. Tańcząc, wyraża się emocje, wprowadzając w określony nastrój i stan ducha. Jeśli zaś odbiorca zrozumie ten przekaz, zostając zaproszonym do współprzeżywania, to jest to nic innego jak właśnie akt komunikacji w spotkaniu przez sztukę.

Taniec w twórczości codziennej

„Tworzenie siebie” przez taniec staje się trudną sztuką codziennego:

- uświadamiania sobie własnych możliwości, słabości, potrzeb, pragnień i ograniczeń, a także pól wolności przez cielesnie zaangażowane doświadczenie;
- poddawania się próbom sprostania wymaganiom stawianym zarówno przez:
 - a. samą sztukę w jej praktykowaniu – kreowaniu jej sobą w dyscyplinowaniu ciała i umysłu równocześnie),
 - b. nieustannego dążenia ku sprostaniu gustom odbiorców – krytyków przyjętego kulturowo kanonu złożonego z wspomnianych norm i wartości estetycznych sztuki.

Ważnym jest zatem, bym odniósł się do sfery aktów związanych z cielesną strukturą człowieka wskazanych przez Bogusława Śliwerskiego (2007, s. 19) za Marianem Pirożyńskim, którymi są:

- poznawanie własnego ciała, jego kształtowanie i dbanie o jego rozwój;
- kierowanie przeżyciami organicznymi, żeby stanowiły podłoże dla rozwoju doznań psychicznych;
- opanowywanie dążeń i pragnień.

Codziennność może stawać się dla nas źródłem naszej twórczości, a także tworzenia samych siebie. Ann Craft (2000, s. 29) jest zdania, że wszyscy ludzie są obdarzeni twórczymi cechami i zdolnościami. Wszyscy tym samym jesteśmy zdolni zarówno do twórczości wielkiej, jak i tej przez małe „t” (Creativity of Little „c”), której należy doszukiwać się w codzienności naszego życia i działaniach, jakich się podejmujemy.

Twórczość codzienna, którą rozpatruję w kontekście tworzenia siebie przez taniec, obejmuje w znacznym zakresie filozofię poglądów Kena Wilbera (2003). Jest to holistyczne ujęcie rozwoju osobistego w postaci integralnej praktyki życiowej. Obejmuje poruszane przeze mnie zagadnienia, odnosząc się zarówno do znaczenia integralności ciała oraz umysłu, jak i duszy oraz ducha (Wilber, 2003, s. 20). Twórczość codzienną charakteryzuje w głównej mierze konstruktywność i oryginalność myślenia, które sytuuję w teorii „pięciu umysłów przyszłości” Howarda Gardniera (2009), realizowania ich w codziennej praktyce. Zachowania twórcze wynikają tu z otwartości umysłu, ciekawości poznawczej, uporczywości w zapale oraz energii do działania i wytrwałości w nim, a cechy te wzbudza nasza wewnętrzna motywacja (Gardner, 2009; Grzegorek, 2016). Twórczości tak rozumianej należy upatrywać w odniesieniu zarówno do zabawy, nauki, jak i pracy. Istotnym jej elementem staje się motywacja do rozwoju zdolności i jej adaptacji w środowisku.

Codziennosc w dbalosci o ciało, jego giętkosc i rozciagniecie moze byc udręka tancerza – jego egzystencjalna powinnošcia. Moze jednak przeradzac sie w radošc z czynionych postępow, byc mantrą w ćwiczniu woli, transgresją własnej, wydawaloby sie niemožności. Stawać sie źródłem samowychowania, samokształcenia, autokreacji w dążeniu do wewnątrzsterowności, przyczyniając sie do wewnętrznego stanu zadowolenia i poczucia spełnienia. Pozwala to na dokonywanie świadomych wyborów w obszarze własnych potrzeb, a przede wszystkim na podejmowanie aktywności twórczej przez określoną – dojrzałą (moze lepszym byłoby – refleksyjną) postawę twórczą w życiu codziennym. Jest nią, jak twierdzi Erich Fromm „umiejętność widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia sie, stawiania sobie pytań i angażowania sie w działanie” (za: Popek, 1988, s. 26).

Najistotniejszą jej cechą jest bycie świadomym – postrzegać świat, będąc równocześnie na niego otwartym, będąc otwartym na doświadczenia, spontanicznie i w sposób nowy świat i siebie odkrywać. Wrażliwość i etykę, bogatą wyobraźnię, niezależność w działaniu, elastyczność, koncentrację określającą dążenie do celu, wytrwałość w realizacji zamierzeń, ciekawość świata, samokontrolę, pewność siebie, gotowość w podejmowaniu ryzyka możemy określić jako zespół pewnych emocjonalnych dyspozycji. Dzięki takim właśnie dyspozycjom jesteśmy w stanie rozkładać świat na najmniejsze elementy po to, by móc złożyć go na nowo, by go zrozumieć, a przez taniec wzbudzić zrozumienie świata u innych.

Once Upon a Time, czyli jak stałem sie „Innym” w tańcu – i znów somaestetyczny jego kontekst. „Być moze polega to na tym, że my, przystępując do Innego, mamy już w głowie zakodowane pewne stereotypy. Są one z reguły negatywne i ich przełamywanie wymaga dużego wysiłku intelektualnego” (Kapuściński, 2007, s. 13).

W jednej chwili to czego ciało zdrowego – pełnosprawnego tancerza zdołało sie wyuczyc, a co umysł, w formie kodu ruchowego, zdołał przyswoić, przestało miec znaczenie – przestało istniec. Zarówno w sensie fizycznym – artefaktu – przedmiotu estetycznego, jak i psychicznym przez świadomošc bezpowrotnej utraty jego sprawności (Grzegorek, 2015). Rozpoczynając prezentację żmudnie wypracowanej choreografii – w codzienności podejmowanych działań, treningów na sali, szkiców ruchu, doborze muzyki, począwszy od idei aż po przekaz w wyrazie, czując sie jak Achilles, myśląc, że jestem niepokonany duchem i ciałem – moje stawy, mięśnie i ich więzadła w jednej chwili zawiodły. Wystrzał jak z moździerza – huk, lecz bez bólu. Nieświadomy jeszcze co sie stało (zerwało sie więzadło przednie ACL) wykonałem piruet, przechodząc z *pas de bourrée* i niszcząc tym samym obie łakotki.

Po trzech latach, w tym kilku operacjach, rehabilitacji, walki o taniec – o mnie samego, będąc w tańcu zanurzonym – moje zewnętrze poddało sie, poddało sie i moje wnętrze. Stałem sie dla tańca i rozpatrywania jego kanonu „Innym”. Tak mocne stały sie w jednej chwili dla mnie słowa Elżbiety Tarkowskiej (1991, s. 38), gdzie postrzeganie Inności wynika z dychotomii relacji „nasze” – „obce”, przy czym przeważnie w nas – pełnosprawnych – do tej pory „uświadamiiany jest tylko drugi z jej członów, gdyż to, co własne i swojskie jest na tyle oczywiste, iż nie wymaga refleksji”.

Taniec jako dziedzina sztuki opiera się na mechanice ruchu ciała i estetyce ściśle określonej zasadami kreślonymi przez techniki zawierające się w plastyce ruchu ciała. Wszystkie jego anatomiczne części składowe – części ciała, które zachodzą wokół jego poszczególnych osi i w poszczególnych płaszczyznach. Zatem twórczość w tej dziedzinie opiera się na ruchach w płaszczyznach i osiach, gdzie następuje: zginanie (*flexio*), prostowanie (*extensio*): w płaszczyźnie strzałkowej – oś pozioma, odwodzenie (*abductio*), przywodzenie (*adductio*): w płaszczyźnie czołowej – oś strzałkowa, nawracanie (*pronatio*), odwracanie (*supinatio*) w płaszczyźnie poziomej – oś pionowa, obwodzenie (*circumductio*) – płaszczyzna strzałkowa – oś pozioma. Nie mogłem już ich wykonywać zgodnie z określonymi zasadami. Wra- stałem coraz bardziej w słowa filozofa, fenomenologa, przedstawiciela polskiego nurtu personalistycznego Romana Ingardena (1972, s. 36), który pisał w *Książeczce o człowieku*:

jeżeli nasze dzieła są wysokowartościowe, piękne, duchowo bogate, szlachetne i mądre, my sami przez nie dobrzejemy, a jeżeli niosą w sobie ślady zła, szpetoty i niemocy, choroby lub obtędu, stajemy się pod ich wpływem gorsi, ubożsi, słabsi lub chorzy.

Sztuka zatem nie może dopuszczać inności, gdyż ta destabilizowałaby zarówno naszą wewnętrzną „formę”, a zatem istotę, którą Ingarden (2005) określał coś absolutnie niezmiennego, bo jak twierdził, gdyby wszystko podlegało zmianom, to nic nie dałoby się ustalić. Pozostały mi zatem wspomnienia? Czy już nic zrobić nie mogę? Czy już ja tancerz się nie liczę? Zawsze pozostawałem aktywny wobec tworzenia siebie jako tancerza. Czy zatem to już koniec tej historii? Z pomocą przychodzą mi słowa Dudzikowej (1993, s. 131), która pisze:

[...] należy zgodzić się z Fromem, który mówi, że być aktywnym to oznacza nadawać formę ekspresji swoim uzdolnieniom, a więc „tym darom, którymi, choć w różnym zakresie, każdy człowiek jest obdarzony. Oznacza to: odczuwać, wzrastać [...] kochać, prze-



Rycina 2. Lisa Bufano – Ombra mai fu

Źródło: <https://jeannierebecca.com/features-and-profiles/profile-article-lisa-bufano/> [dostęp: 05.02.2016].

łamywać więzienie izolującej nas indywidualności, być zainteresowanym, «nasłuchiwać i dawać». „I uzupełnijmy za słownikiem języka polskiego «być w ogniu», tzn. «brać udział w czymś ważnym»”.

Musiałem zatem uświadomić sobie realne „tu i teraz”, by dalej być w ogniu, że taniec współczesny to nie tylko samo ciało stanowiące wyłącznie estetyczny artefakt, lecz także umysł. Natomiast nauczyłem się przez te wszystkie lata, że ruch i myślenie, jak podkreśla Shusterman (2006), nie są czynnościami, których nie można ze sobą uzgodnić.

Zamiast zakończenia w stronę tworzenia siebie jako *Never Ending Story*

Dziś rozpatruję taniec współczesny, zadając pytanie, czy obecny dyskurs nad sztuką taneczną dopuszcza, i w jakim zakresie, obecność w nim „Innego”, tancerza z niepełnosprawnością, otwierając mu drogę do jego własnej i niepowtarzalnej twórczości. Wnioskując z własnej codziennej praktyki, mogę stwierdzić z pełną odpowiedzialnością, że pomimo społeczno-kulturowej niepewności co do wpisania tej twórczości w skład norm i wartości wskazujących, co sztuką taneczną jest, a co nie, obecność Innego w tańcu współczesnym staje się wzbogaceniem doświadczenia i inspiracją w twórczości zarówno ich jako tancerzy, tancerzy pełnosprawnych oraz choreografów przełamujących dziś coraz śmielej jego somaestetyczne konteksty, jak w: *The cost of living – British physical theatre*, twórczość Lisy Bufano, czy *AXIS Dance Company is a professional physically integrated contemporary dance*.

Sam, powoli dojrzewając do tworzenia siebie na nowo – od nowa, odkrywając ruch na nowo, przekształcając go i siebie zarazem, wpisując ten nowy ruch



Rycina 3. Korowód w Fado – Spektakl w reż. Jerzy N. Grzegorek

Źródło: zdjęcie z archiwum autora.

we mnie, a jednocześnie stając się nim w roku 2014 stworzyłem pierwszy w Polsce spektakl Teatru Tańca pt. *Korowód w Fado*, gdzie artystami tworzącymi byli wyłącznie niewidomi i słabowidzący tancerze. Dziś wraz z Innymi pełnowartościowymi, choć niepełnosprawnymi twórcami, w których gronie są: niewidomi, słabowidzący, niepełnosprawni ruchowo i intelektualnie tancerze studenci z mojej Alma Mater oraz ja współtworzymy TRUE Teatr Ruchu Umownie Ewidentnego, jak podkreśla Dudzikowa „biorąc udział w czymś ważnym”.

Kończąc ten tekst słowami pragmatyka Shustermana (2006, s. 170): „By zrozumieć ciało [...], trzeba nam przestać wygłaszać poglądy i zacząć poruszać kończynami: przestać mówić i zacząć tańczyć. I być może niczego więcej nie powinienem już powiedzieć”, jak tylko to, że tworzenie siebie przez taniec pozostaje moim *Never Ending Story*.

Bibliografia

- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- Dzięga, M. (2002). *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
- Gardner, H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Tłum. D. Bakalarz. Warszawa: MT Biznes.
- Grzegorek, J.N. (2014). *Animacja kultury jako wyzwanie pedagogiczne rezydów tożsamości w pa-sji i praktyce akademickiej, Transdyscyplinarne Studia O Kulturze (I) Edukacji*, 9, 121–153.
- Grzegorek, J.N. (2015). *Opowiem wam o „byciu”, w kontekście fenomenu mej pasji animacji kultury*. W: *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Z. 19, *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem*. Lublin: Academicon.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingarden, R. (1972). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ingarden, R. (2005). *Wybór pism estetycznych*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Kapuściński, R. (2007). *Słowo wstępne*. W: M. Cieśla-Korytowska, O. Płaszczewska (red.), *Dziedzictwo Odyseusza, podróż, obcość i tożsamość, identyfikacja, przestrzeń*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Kmita, J., Kostyrko, T. (1983). *Elementy teorii kultury, wykłady dla studentów kulturoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kubinowski, D. (2008). *Działalność upowszechnieniowa jako pedagogiczna reakcja na kryzys kultury współczesnej*. W: K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnienie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Laban, R. (1980). *The Mastery of Movement*. Plymouth: Macdonald and Evans.
- Lange, R. (1988). *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*. Kraków: PWM.
- Muszyński, H. (1975). *Proces samowychowania i jego struktura. Życie Szkoły*, 3.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna, Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Platon (1958). *Państwo*. T. 1. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: PWN.

- Popek, S. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Sartre, J.P. (2001). *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris: Gallimard
- Shusterman, R. (2006). *Myslenie poprzez ciało. Rozwinięcie nauk humanistycznych – uzasadnienie dla somaestetyki*. Tłum. S. Stankiewicz. Kraków: Artykuł wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego.
- Suchodolski, B. (1976). Twórczość jako styl życia. *Studia Filozoficzne. T. XXVIII*.
- Suchodolski, B. (red.) (1990). *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Szuman, S. (1969). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- Śliwerski, B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd Pedagogiczny, 1*, 15–34.
- Tarkowska, E. (1991). „Inność” i „obcość” w perspektywie antropologicznej. W: J. Wertenstein-Śulawski, M. Pęczak (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa*. Wrocław: WOK.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.
- Vallerand, R.J., Houliort, N. (2003). Passion at Work: Toward a New Conceptualization. W: S.W. Gilliland, D.D. Steiner, D.P. Skarlicki (red.), *Emerging Perspectives on Values in Organizations* (s. 175–198). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Wilber, K. (2003). *Psychologia integralna*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Wylie, R. (1974). *The Self Concept*. London: 2nd Lincoln, NE, University of Nebraska Press.

Ewelina Wesolek

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PROSTA SAMOTWORZENIA, CZYLI KILKA ZDARZEŃ OD KROPKI DO LASU. METAFORA AŻUROWEJ PRZESTRZENI A PROCES TWORZENIA SIEBIE

Abstrakt

Zaprezentowana praca plastyczna przedstawia schemat procesu samotworzenia. Punktem wyjściowym prowadzonych analiz jest koncepcja poznawcza, która przedstawia człowieka jako samodzielną osobę w pełni świadomą i celowo podejmującą działania umożliwiające mu decydowanie o własnym losie. Proces samotworzenia został przedstawiony jako prosta, która rozpoczyna się w miejscu dużego punktu, czyli tytułowej kropki, a zmierza lasu, czyli Ja idealnego. Samodoskonalenie następuje w trakcie procesu twórczego. Twórca, czyli *homo creator* przez działanie twórcze zmienia również swoją osobowość, staje się *homo autocreter*.

Słowa kluczowe: samotworzenie, samodoskonalenie, twórczość, wartości, sztuka, koncepcja poznawcza

Ja, czyli kto?



Praca, którą chcę zaprezentować, będzie przedstawiała schemat mojego procesu samotworzenia. Jej punktem wyjściowym, podobnie jak całego wystąpienia jest koncepcja poznawcza. Pozwoli ona uzyskać odpowiedź na pytanie: Kim jestem jako człowiek? W świetle tej koncepcji człowiek jest układem, który w ciągu swojego życia zdobywa, przechowuje, interpretuje i przekazuje za pomocą języka informacje, nadając im znaczenie i sens. Posiada poznawczą kontrolę nad podejmowanymi przez siebie działaniami (Kozielecki, 2000, s. 170). Zachowanie człowieka zależy od dwóch czynników: pierwszym są struktury poznawcze, drugim zaś bodźce odbierane ze środowiska zewnętrznego. Struktury poznawcze, zwane także reprezentacją poznawczą lub schematami poznawczymi, to wiedza utrwalona w pamięci powstała w procesie myślenia i uczenia się. Drugim źródłem

informacji jest środowisko zewnętrzne, czyli rodzina, szkoła czy środki masowego przekazu (tamże, s. 174). Zgodnie z tą koncepcją człowiek jest samodzielny i twórczy. Zmiany w zachowaniu zachodzą pod wpływem wychowania, czyli celowego oddziaływania, oraz autokreacji, czyli tworzenia siebie według własnego zamysłu.

Józef Koziński (2000, s. 170) zaznacza, że:

człowiek nie jest ani marionetką sterowaną całkowicie przez środowisko zewnętrzne, ani niewydarzonym aktorem zależnym od nieświadomych sił popędowych, jest raczej samodzielnym podmiotem (osobą), który w dużej mierze decyduje o własnym losie, który na ogół świadomie i celowo działa w coraz bardziej złożonym labiryncie współczesności.

Człowiek jest zatem samodzielną osobą w pełni świadomą i celowo podejmującą działania umożliwiające jej decydowanie o własnym losie. To jedno zdanie pozwala nam zarysować zagadnienie samotworzenia. Chciałabym teraz przeanalizować to zdanie dokładniej, ponieważ stanowi ono ważne wyjaśnienie mojej pracy. Samodzielną osobą rozumiem jako podejmującą działania wedle własnych przekonań i bez pomocy innych, ale przede wszystkim dźwigającą na barkach odpowiedzialność za swoje postępowanie. Świadomość odnosi się do podjętych działań, ale także tych działań oraz zdarzeń, które nastąpią w przyszłości. Ważne jest, aby przed podjęciem konkretnej decyzji dokonać namysłu nad tym, jakie to przyniesie konsekwencje, spróbować przewidzieć przyszłe skutki. Celowość to kolejny element bardzo istotny dla samotworzenia. Zakłada ona, że działania nie są przypadkowe, a zaplanowane, co oznacza sprawowanie kontroli nad nimi.

Ja, twórca typu P

Kolejnym przydatnym dla mojej pracy aspektem koncepcji poznawczej jest trafne stwierdzenie, że przedstawia człowieka jako twórczego i innowacyjnego, przez co rozwija kulturę. Umysł, jako medium reproduktywno-generatywne, potrafi asymilować informacje z zewnątrz oraz tworzyć nowe. Formułuje struktury abstrakcyjne, nowe pojęcia autokreacyjne. O ludzkiej twórczości decydują – jak zauważa Koziński (2000, s. 185–186) – „indywidualne umiejętności i motywacje, a także środowisko społeczne i fizyczne wyznaczające zakres swobody działania”.

Powszechnie zarówno sztuka, technika, jak i inne ważne dokonania cywilizacyjne są uważane za domenę wąskiej grupy wybrańców bożych. Zdecydowana większość ludzi codziennie wykonuje działania nawykowe, pospolite. Codzienny rytm życia nie pozostawia wiele miejsca na twórczość. Pozostaje nam czas wolny, w którym nasza innowacja jest „pożerana” przez współczesną technologię i media. Dlatego też wielu osobom wydawać by się mogło, że brak w codziennym życiu miejsca na twórczość.

Opozycyjną postawę do tego przekonania ukazuje Margaret Boden (1990), która wyróżniła dwa typy twórczości i innowacyjności. Pierwsza to ta, która prowadzi do wielkości człowieka, pozwala mu na stałe zapisać się na kartach histo-

rii, czyli twórczość historyczna (typ H). Osoby posiadające taki typ myślenia to odkrywcy i wynalazcy, naukowcy. Drugi typ twórczości bliższy każdemu człowiekowi, na którym chciałabym się skupić, to twórczość psychologiczna (typ P). Mamy z nią do czynienia, gdy powstają pomysły, idee, które są innowacyjne, nowe z punktu widzenia jednej konkretnej osoby (Boden, 1990). Przykładem takiej osoby może być Pan Henio, który samodzielnie stworzył nawadniacz do roślin sterywany czasomierzem, albo pani Halina, która pisaną przez siebie poezję prezentuje na cotygodniowych zebraniach działkowców.

Niewątpliwie działania, które podejmują przedstawione przeze mnie osoby, nie są przełomami technologicznymi czy kulturowymi w skali światowej, ale są ważne dla tych konkretnych osób, a być może i dla ich otoczenia. Pozwalają na samorozwój, wzbogacenie swojej wiedzy i doświadczeń. Bez cienia wątpliwości za twórcę sztuki znanego i cenionego tylko we własnym domu uważam również siebie. Tworząc prace plastyczne lub podejmując jakąkolwiek działalność twórczą, wykonuję rzeczy wzbogacające moje najbliższe otoczenie. Jestem *homo creator*. Przez działanie twórcze zmieniam również swoją osobowość, stając się *homo autoretor*.

Idealnie i realnie, i jeszcze o celach

Ja idealne to „las” naszego działania, jest świadomie wyznaczonym celem. Jest to cel niezwykle, bo długofalowy, towarzyszący nam przez całe życie. Cel bardzo intrygujący i wymagający, bo niedościgniony. Samego siebie tworzymy przez wyznaczenie i realizację etapów. Początkowe, wyjściowe wyobrażenie o nas w przyszłości powinno być bardzo ogólne umożliwiające uwzględnienie alternatyw. Nie jest to jednak wyobrażenie jedno, stałe niezmiennie, ponieważ ulega ono zmianom, podobnie jak wszystko dookoła nas. Z czasem nasz cel nie tylko ulega modyfikacjom, lecz także zarysowuje coraz więcej szczegółów. Maria Dudzikowa (1985, s. 236) zauważa, że:

Hierarchia różniących się poziomem ogólności i coraz bardziej uszczegółowianych w miarę urzeczywistniania sprawia, że człowiek w swym postępowaniu zachowuje się elastycznie. Zadania ogólne, a te są trzonem planu życiowego, umożliwiają podjęcie działań alternatywnych.

Zatem z góry zamierzony cel nie musi być otoczką, która prowadzi nas na manowce, ale staje się fundamentem samotworzenia.

Zarysowanie Ja idealnego jest niezbędne, ponieważ wyznacza drogę w naszej podróży do lepszego Ja. Ja idealne prezentuje najbardziej oczekiwane z punktu widzenia danej osoby właściwości fizyczne i psychiczne, które chciałaby ona posiadać (Dudzikowa, 2007). Ważna jest także świadomość Ja realnego, czyli tego, kim jestem i w jaki sposób pozwoli mi to przybliżyć się do Ja idealnego. Zrozumienie rozbieżności pomiędzy Ja idealnym a Ja realnym pozwala wyznaczyć proces samotworzenia.

Maria Dudzikowa (1985, s. 241) dosyć wyraźnie podkreśla istotny aspekt samodoskonalenia, pisząc:

[...] tworzenie samego siebie zachodzi tylko wtedy, gdy cele i sposoby ich osiągnięcia nie są wyznaczone przez kogoś innego, ale jednostka sama, z własnej woli planuje własny rozwój i kieruje nim dążąc do zamierzonej przez siebie, jakości własnego życia, której to, jakość wynika z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i swego w nim miejsca.

Podobne spostrzeżenia ma Karol Gustaw Jung:

Nasza osobowość nigdy się nie rozwinie, jeśli sami świadomie i na mocy świadomej decyzji moralnej nie wybierzemy swojej własnej drogi. Nie tylko motyw przyczynowy, potrzeba, lecz także świadoma decyzja musi użyć swojej siły procesowi rozwoju osobowości (za: Koziński, 1995, s. 98).

Samorozwój następuje zatem wtedy, gdy osoba sama wyznaczy cel, w tym przypadku będzie to wizerunek Ja idealnego i sama będzie podążać ku niemu.

Maria Dudzikowa (2002) wymienia cztery fazy autokreacji. Pierwsza nazwana fazą poznawczo-oceniającą obejmuje procesy psychologiczne, które uświadomią jednostce jej własną sytuację. Jeżeli osoba odczuje, że wprowadzenie zmian jest dla niej wartościowe przechodzi do fazy drugiej, czyli konceptualizacji. Obejmuje ona procesy psychiczne i czynności, które prowadzą do określenia standardów Ja idealnego oraz określenia prawdopodobieństwa ich osiągnięcia. Jeżeli ten cel wydaje się realny do zrealizowania, osoba przystępuje do fazy trzeciej, czyli realizacji. Faza ta składa się z wykonania zaplanowanych zadań oraz kontrolowania efektów przy jednoczesnej ich korekcie. W fazie czwartej, sprawdzająco-oceniającej, osoba sprawdza zgodność efektów z planowanym celem. W razie rozbieżności może wrócić do poprzednich faz w celu dokonania zmiany (Dudzikowa, 2002, s. 291–292).

Ten cykl powtarza się wraz z pojawieniem się kolejnego bodźca, który powoduje w nas myśl o chęci zmiany. Tworzenie siebie nie jest jednorazowym aktem, ale ciągłą pracą, w czasie której ten proces jest powtarzany. Wizja Ja idealnego jest ciągle wzbogacana i udoskonalana dopóty, dopóki człowiek żyje. Wszak nie można wiecznie stać w miejscu, gdy wszystko dookoła się zmienia.

Na podstawie przywołanych faz autokreacji dosłownie wycięłam moją ażurową metaforę samotworzenia. Na początku uświadomiłam sobie, że chcę uczestniczyć w Letniej Szkole Młodych Pedagogów. Impulsem do stworzenia pracy była chęć czynnego udziału, czyli podjęcie pracy nad tekstem, który miałam zaprezentować. Zapoznałam się tematem przewodnim i założeniami tego zjazdu. Uznając udział w niej jako wartościowy dla mojego rozwoju, przeszłam do fazy drugiej, czyli konceptualizacji. Zaczęłam myśleć nad wystąpieniem, planować, projektować. Gdy miałam już zarysowany plan nie tylko wystąpienia, lecz także pracy plastycznej, przystąpiłam do realizacji.

W czasie wykonywania pracy napotkałam duże trudności natury technicznej. Wzór, jaki zaprojektowałam, okazał się za mały, żeby można go było wyciąć. Dodatkowo tępy nożyk szarpał papier i całość wyglądała nieestetycznie, zdecy-

dowanie nie tak, jak to sobie założyłam na początku. Znalazłam się w tym miejscu, w którym idealne wyobrażenie zderza się z bardzo nieidealną rzeczywistością. W wyobraźni wszystko jest ładniejsze i lepsze. W momencie kryzysu duże wsparcie otrzymałam od członków rodziny, którzy pocieszali i razem ze mną zastanawiali się, co powinnam zrobić inaczej. Brat przyniósł inny nożyk, mama deskę do krojenia zamiast tekturki, którą podkładałam pod papier. W ten sposób umożliwili mi dalsze działanie.

To było moje wzmocnienie. Musiałam cofnąć się do fazy drugiej, czyli ponownie obmyślić wzór i zacząć wszystko od nowa, według poprawionego planu. Z czasem dodawałam więcej szczegółów, zmieniałam pewne detale, ale ciągle podążałam wyznaczonym torem zgodnie z przyjętym planem. Gdy skończyłam wycinać, robiłam to, co zapewne robi każdy twórca. Oceniałam swoją pracę, zwracając uwagę na jej efekty realne w porównaniu z wyobrażonymi i zamierzonymi celami. Teraz mogłam albo zaakceptować to, co stworzyłam, albo rozpocząć pracę od nowa. W podobny sposób człowiek pracuje nad samym sobą.

W&W, czyli wzmocnienia i wartości

Co zrobić, gdy robić się nie chce? Trzeba poszukać wzmocnień, tych z zewnątrz, ale przede wszystkim tych w sobie. Bez tych wzmocnień „pragnienie samodoskonalenia pozostaje w sferze chciejstwa” (Dudzikowa, 1985, s. 243). Wśród wzmocnień, które wpływają na moją pracę można wyróżnić: wzory innych osób oraz dyscyplinę wewnętrzną.

Autorytet osób znaczących ma ogromny wpływ na podejmowane przeze mnie działania. Według Aliny Rynio (1997, s. 66) to osoby znaczące decydują o naszym postępowaniu. Stają się wzorem, który naśladujemy, ale także stają się osobami, przed którymi chcemy się wykazać i ich nie zawieść. Dla mnie takimi osobami są rodzice, są to osoby mi najbliższe i najdroższe mojemu sercu. Ich postępowanie stanowi dla mnie wzór do naśladowania, inspirację do podejmowania nowych wyzwań. Sposób, w jaki zostaliśmy wychowani, ma ogromny wpływ na nasze zachowanie, motywację oraz ścieżkę wyboru naszego życia. Bardzo ważne jest również umożliwienie dzieciom rozpoczęcia procesu samowychowania i autokreacji. Rodzice dumni z podejmowanych wysiłków, nawet już dorosłego dziecka, są najlepszą zachętą do pracy nad sobą.

Dużym wzmocnieniem są dla mnie również inni ludzie. Są to osoby mi znane, ale także obce. Patrząc na czyjś „sukces” albo efekty czyjej pracy, stwierdzam, że jeżeli mu się udało, to ja też powinnam dążyć do realizacji własnego celu. Sukcesy Innych zachęcają do działania i wysiłku. Inną, inspirującą mnie grupą są osoby, które poniosły porażkę i nadal walczą. Sądzę, że zachowanie takich ludzi bardziej mnie mobilizuje, niezwykła jest ich siła walki i chęci mimo trudności. Nawet obcy człowiek potrafi nas zmotywować i skierować na drogę pełną zmagania z własnymi ograniczeniami. W mojej pracy plastycznej ukryłam te osoby pod metaforą drzew. Jedno z nich, mimo że jest ścięte, wciąż wypuszcza nowe gałązki. Chociaż jest „zniszczone”, podejmując walkę, symbolizuje tych ludzi, którzy mimo porażki

się nie poddają. Drugie drzewo to osoby, które inspirują swoimi osiągnięciami do działania.

Kolejnym ważnym katalizatorem aktywności jest dyscyplina wewnętrzna, o której Maria Ossowska (1992, s. 18) pisze:

Dyscyplinę wewnętrzną przypisujemy temu, kto posiada zdolność do długodystansowego wysiłku, temu, kto umie sobie dzięki tej zdolności narzucić i umie przeprowadzić jakiś plan działania, podporządkowując – także i kosztem pewnych ofiar – rzeczy mniej ważne rzeczom ważniejszym. Dyscyplina ta jest zawsze dyscypliną w imię czegoś, co ujawnia znowu potrzebę posiadania jakiejś hierarchii wartości, opartej mocno o uczucia, płonące nie słomianym tylko ogniem. Posiadanie takiej hierarchii wartości, w połączeniu z wodą i umiejętnością ich realizowania i ich obrony w razie ewentualnego zagrożenia składa się na to, co ludzie nazywają mocnym kręgosłupem.

Owa dyscyplina wewnętrzna pozwala wyłączyć telewizor, zamknąć laptopa i zabrać się do realizowania planu. Dyscyplina wewnętrzna w prezentowanej pracy pozwala, żeby przewrotnie nazwana w tytule prosta samotworzenia stawała się coraz bardziej wyrazista, ostra i dokładniejsza. W ten sposób nasz cel po woli się urzeczywistnia.

Jak wskazuje Małgorzata Malicka (2002, s. 140), zdaniem licznych autorów odniesienie do wartości stanowi ważny wymiar bycia „sobą”. Wartości są nierozdzielnie powiązane z życiem człowieka, co podkreśla Antoni Siemianowski (1993, s. 93), pisząc, że:

Egzystencja człowieka w sposób istotny związana jest z wartościami. Tym wyłącznie odróżniamy się od zwierząt, że potrafimy żyć wartościami i dla wartości. Człowiek bywa odkrywcą wartości, ich nosicielem, uczestnikiem, twórcą i użytkownikiem. Dlatego też nie można być w sposób autentyczny sobą bez właściwego odniesienia się do świata wartości. Gdzie zaś brak wartości lub gdzie uczestnictwo w nich ulega zaburzeniu, tam pojawiają się różne fenomeny utraty sensu życia.

Według Marii Gołaszewskiej (1990) wartości są składnikiem świata człowieka, są „podtrzymywane” przez niego i nie mogą istnieć w oderwaniu od niego. Owo „podtrzymywanie” oznacza aktualizację i realizację. Aktualizacja zachodzi przy pojawieniu się określonych przeżyć i postaw wobec wartości, dzięki czemu mogą one zostać uznane za doniosłe i godne realizacji. W ten sposób określone wartości pojawiają się w życiu człowieka. Realizacja wartości natomiast to podejmowanie czynności w celu urzeczywistnienia wartości.

Antoni Siemianowski (1993, s. 29–30) uważa, że wartości doświadczamy nie przez myślenie o nich, ale właśnie przez ich doświadczanie. Żeby określić jakąś wartość własną należy najpierw doświadczyć jej osobiście. To emocjonalne poruszenie jest warunkiem pełnego doświadczenia wartości. Owa emocjonalność nadaje temu doświadczeniu subiektywny charakter.

Józef Koziellecki (2000) podkreśla, że ludzie indywidualnie określają wartość rzeczy, osób czy zjawisk społecznych. W zależności od tego, jakie rzeczy i zdarzenia

są szczególnie ważne dla człowieka, można wyróżnić kilka kategorii ludzi o specyficznej hierarchii wartości. Według autora szczególne znaczenie posiada pięć hierarchii. Pierwsza odnosi się do wartości dionizyjskich. Człowiek, który je akceptuje, najwyżej ceni sobie dobra doczesne, konsumpcję i wygodne życie. Czerpie z życia pełnymi garściami, szuka radości i satysfakcji. Wartości heraklesowe natomiast są odpowiednie dla człowieka, który dąży do dominacji nad innymi ludźmi. Władza i sława regulują jego działania. Zupełnie inne są osoby, dla których istotne są wartości prometejskie. Człowiek je przyjmujący traktuje siebie jako część wspólnoty, jest altruistyczny, dlatego walka ze złem stanowi dla niego najwyższą wartość osobistą. Wartości apollinijskie posiadają ludzie, dla których twórczość, poznanie świata, nauka i sztuka są najważniejsze. Ostatnimi są wartości sokratyczne, zgodnie z którymi najważniejsze jest rozumienie samego siebie i ciągłe doskonalenie własnej osobowości. Kozielecki (2000, s. 203–205) zaznacza, że wymienione wartości często się przenikają.

Korzystając z przytoczonego podziału wartości śmiało mogę się uplasować pomiędzy Apollinem a Sokratesem. (Czyli jestem Apollikratesem?) Szczególnie miejsce w moim życiu zajmują sztuka i nauka, dlatego zdecydowałam się na taki rodzaj prezentacji mojego procesu samotworzenia. Jeżeli chodzi o sztukę, to niewątpliwie jestem wcześniej omawianym typem P. Wartościami sokratycznymi są: poznawanie i rozumienie samego siebie, ciągły rozwój i samodoskonalenie. To ze względu na ważne dla mnie wartości znajduję się w tym konkretnym miejscu i podążam wytyczonym sobie szlakiem. Dlatego również zdecydowałam wziąć udział w Letniej Szkole Młodych Pedagogów z taką właśnie formą wystąpienia.

O co chodzi z tą ażurową przestrzenią i lasem?

Jak już zaznaczyłam wcześniej, twórca to także autotwórca. Tworzenie Ja idealnego jest możliwe nie tylko dzięki podejmowaniu działań moralnych, lecz także dzięki ekspresji, którą jest działalność artystyczna. Dzieło artysty to jego osobiste doświadczenie i emocje, ukazane za pomocą tańca, śpiewu czy obrazu, przekazane innym osobom. Ekspresja pozwala artyście poznać i uporządkować jego doświadczenia, o czym pisał John Dewey (1975, s. 93). Dzięki swojemu dziełu artysta może zyskać sławę, odnaleźć radość z ekspresji własnego Ja, samorealizację, moralne samodoskonalenie. Ponadto, jak wskazuje Antoni Siemianowski (1993, s. 109): „Właściwą racją aktu twórczego może być tylko istnienie samego dzieła jako obiektu dobra. Liczy się bowiem dzieło jako nosiciel wartości i dlatego jego istnienie powinno być racją aktu kreacji”. Tylko w taki sposób artysta jest w stanie prawidłowo przeżyć akt kreacji. Akt kreacji odnosi się do konkretnego dzieła wykonanego przez artystę, lecz również do samej osoby artysty.

Nie ukrywam, że miałam dużo wątpliwości, czy dosyć osobista forma wystąpienia jest dla mnie wygodną formą. Tworząc pracę plastyczną, przedstawiającą mój osobisty sposób pracy nad sobą wystawiam się na krytykę w większości obcych mi ludzi, moich rówieśników, jak i autorytetów naukowych. Krytyce może zostać poddany mój „talent” plastyczny, moje wystąpienie oraz mój sposób samotworze-

nia. Gdy rozsądek podpowiada, żeby nie ryzykować, to wewnętrzne dziecko wyrwa się z naturalną potrzebą wyrażania siebie. W takich sytuacjach należy wykazać się postawą otwartości, trafnie zdefiniowaną przez Zygmunta Mysłakowskiego (za: Dudzikowa, 1985, s. 136), która „wyraża zaufanie do ludzi, życzliwość i sympatię. Łączy się z tym obcowanie swobodne, bez zahamowań, przyjmowanie cudzych słusznych uwag, chętnie podawanie się autorytetowi, przyjmowanie pomocy”.

Zaprezentowaną przeze mnie wyglądem przypominającą wycinankę pracę wykonałam po raz pierwszy na potrzeby tego wystąpienia. Nigdy wcześniej nie podejmowałam się podobnej pracy. Długo zastanawiałam się nad tematem i formą, a zaproponowany pomysł był efektem olśnienia. Wszakże w niektórych przypadkach kod wyobraźniowy odgrywa ważniejszą rolę niż kod językowy. Prezentowana praca przedstawia prostą samotworzenia. Jest to jeden konkretny etap, który może przedstawiać proces twórczy nad konkretną pracą plastyczną, ale też można ją interpretować jako pracę nad samym sobą.

Bibliografia

- Boden, M. (1990). *The Creative Mind, Myths, and Mechanisms*. London: Basic Books.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczeniem*. Tłum. A. Potocki. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomysł siebie, mini eseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Gołaszewska, M. (1990). *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1995). *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Malicka, M. (2002). *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ossowska, M. (1992). *Wzór demokracji*. Lublin: Instytut Wydawniczy „Daimonion”.
- Rynio, A. (1997). Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej. W: J. Kostkiewicz (red.), *Szkic o kształtowaniu osobowości* (s. 59–72). Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Siemianowski, A. (1993). *Człowiek a świat wartości*. Gniezno: Gaudentinum.

Magdalena Ostolska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

O SZTUCE ODKRYWANIA SIEBIE W DZIAŁANIACH TEATRALNYCH

Abstrakt

Tekst jest refleksją na temat znaczenia teatru w moim życiu i rozwoju zawodowym. Teatr traktuję jako formę ukierunkowanego działania podejmowanego wspólnie z przyszłymi pedagogami. Odnoszę się do technik aktorskich, które są skuteczną metodą wspomagającą pracę nad własnym rozwojem i które znajdują swoje pełne uzasadnienie również jako metoda wyrażania i odnajdowania siebie.

Słowa kluczowe: samorozwój, techniki aktorskie, edukacja przez teatr

Dlaczego aktorstwo i pedagogika?

Teatr możemy zdefiniować różnorako – jako:

Mekkę wiernych albo forum problemowe, ponadczasowe odbicie wyższej rzeczywistości albo rentgenowski obraz prześwietlający rzeczywistość do głębi, instytucję moralną w rozumieniu Schillerowskim albo, jak chce Novalis, „aktywne rozmyślanie człowieka o sobie samym”, wprowadzeniem do dyskusji o moralności, ideologii i światopoglądzie albo jako instytut konserwacji gwiazd klasyki, miejsce, gdzie człowiek może odnaleźć sam siebie albo miejsce, gdzie bez ograniczeń gra się na jego uczuciach... (Berthold, 1980, s. 532).

Nierzadko pracę nauczyciela porównuje się do pracy aktora. Każdy z nich ma własną scenę i widzów. Każdy musi kochać swój zawód i uprawiać go z pasją, by w nim wytrwać. Kompetencje zawodowe pedagoga w wielu aspektach powinny pokrywać się z kompetencjami i umiejętnościami zawodowymi aktora. Nauczyciel również, podobnie jak aktor, powinien móc świadomie uaktywniać i wykorzystywać emocje – zarówno własne, jak i swoich podopiecznych. Zazwyczaj jednak, przy rozbudowanej wiedzy teoretycznej na temat technik aktorskich i ogólnej zgodzie co do ich efektywności, nie wykorzystuje się pełnego zakresu ich możliwości. Myślę, że pedagogika wiele zyskałaby, sięgając głębiej po doświadczenia twórców teatru i wykorzystując je na własnej niwie. Nie jest to teza odkrywczą, ale wciąż – zarówno w przygotowaniu pedagogicznym, jak i w praktyce zawodowej nauczycieli – realizowana w bardzo ograniczonym zakresie.

Wszystkie myśli, jakie pojawiły się w tym eseju i jakie próbuję głębiej analizować, wykrystalizowały się w procesie doświadczenia mojego życia zawodowego. Inaczej nie byłby to tekst o odkrywaniu siebie.

Jestem z wykształcenia i z zawodu aktorką, którą los czy też przeznaczenie pchnęły w ramiona pedagogiki. Po latach, niespodziewanie dla samej siebie, odkryłam, że bardziej identyfikuję się z pracą wykładowcy niż z moim wybranym świadomie i wyuczonym zawodem aktora. Czuję się wykładowcą, ale czerpię pełnymi garściami z tego, czego nauczył mnie teatr. Wiem, że to, co próbuję przekazywać studentom, sprawdziłam w praktyce i na własnym organizmie. Jednakże dopiero ucząc technik aktorskich i technikami aktorskimi, przeszłam proces autoświadomienia i samookreślenia. Stając przed koniecznością tłumaczenia i ubierania w słowa własnych odczuć i doświadczeń, musiałam dla siebie samej sformułować wnioski pozwalające na konfrontację i budowanie dialogu ze studentami. Jest to trudny proces, powtarzany wielokrotnie z każdą prowadzoną przeze mnie grupą, a rozpoczynający się od tłumaczenia studentom pedagogiki celowości działań teatralnych i od wytworzenia atmosfery zaufania, w której musi przebiegać praca. Nigdy nie jest to proces zamknięty, gdyż ograniczałoby to dialog i możliwość wprowadzania zmian, czyli zgodnie z teorią interakcjonizmu symbolicznego, do której się odniosę w dalszej części – korektę sensów działań i tworzonych symboli.

Dzięki pracy pedagoga mam unikalną możliwość podejmowania wysiłku zrozumienia i odkrywania *Nowego* w sobie i w innych, bycia świadkiem tego odkrywania.

Aktorstwo nauczyło mnie spoglądania w głąb siebie, ale dopiero pedagogika uświadomiła, jak bardzo jest to potrzebne każdej ludzkiej istocie i jak przekłada się na jakość społeczeństw, które tworzymy.

Z tego powodu chciałabym przeprowadzić Czytelnika przez najważniejsze odniesienia, jakie towarzyszyły mojemu rozwojowi – zarówno zawodowemu, jak i osobistemu.

Metody teatralne

Człowiek buduje swoją osobowość, czerpiąc z doświadczeń życia i z reakcji otoczenia na podejmowane przez niego działania. Chcąc się rozwijać, uczyć, próbujemy na tej podstawie wyciągać wnioski, które kształtują nasze przyszłe decyzje i działania. Poszerzanie możliwości doświadczenia, jakie zapewnia uczestnictwo w działaniach teatralnych, daje potencjał, który odpowiednio wykorzystany może stanowić podstawę tworzenia pełniejszego obrazu siebie i świata.

Doświadczenie jest nauką, z którą w życiu codziennym, często boleśnie, musimy się zmagać, ponosząc konsekwencje błędnych decyzji. Teatr to zwielokrotnione doświadczenie. Jest ono realne, choć wydarza się w ramach umowności sceny. Poznajemy smak konsekwencji czynów odgrywanych postaci, ale nie warunkują one zdarzeń i relacji między ludźmi w realnym świecie. Teatr jest więc bezpiecznym doświadczeniem służącym rozwojowi, przez klarowny komunikat, zrozumiały zarówno dla uczestników zdarzenia scenicznego, jak i dla jego obserwatorów. Teatr

wpływa oczyszczająco na psychikę ludzką, pozwala odreagować tłumione emocje, ucząc odnajdywania się i samookreślenia w nowych, nieznanych sytuacjach i relacjach.

Zadaniem teatru, od początku jego istnienia, było wpływanie na człowieka przez przybliżanie mu świata wyższych wartości. Miał on i ma poruszać zarówno intelekt, jak i uczucia. Władysław Tatarkiewicz (1975, s. 381), przedstawiając swoją koncepcję przeżyć estetycznych, pisał:

[...] pojęcie ich obejmuje zarówno przeżycia o charakterze biernym, jak i o aktywnym, zarówno posiadające wyraźny współczynnik intelektualny, jak i czysto emocjonalne: obejmuje zarówno stany kontemplacji i ukojenia, jak i wzmożonej uczuciowości.

Opis ten w pełni odzwierciedla siłę oddziaływania teatru, łączącego w sobie wszystkie odmiany sztuki. Jeśli obcując z teatrem jako widzowie jesteśmy w stanie tak wiele uzyskać, to ile może on nam zaoferować, gdy staniemy się jego twórcami?

Potencjał, jaki niosą w sobie działania teatralne, wykorzystał na początku ubiegłego wieku Bryan Way – twórca dramy. Stworzył swoją metodę na podstawie aktorskich technik pracy nad rolą, które w oderwaniu od celu, jakim jest premiera spektaklu, nabierały dla osób biorących udział w tego rodzaju aktywności cech terapeutycznych i poznawczych. Poszukiwania prowadzone pod czujnym okiem trenera stawały się rozpoznawaniem świata wewnętrznego i świata społecznego, a także mechanizmów, które nimi kierują.

Działania teatralne pobudzają kreatywność, dają możliwość samodzielnego określania wartości i priorytetów, uczą szacunku do świata i drugiego człowieka, wskazują indywidualne predyspozycje, ułatwiają adaptację w środowisku, kształcą umiejętność wyrażania własnego zdania i konfrontowania go z poglądami innych. Z tego powodu metoda kształcenia przez teatr znajduje również szerokie zastosowanie w resocjalizacji i w uaktywnianiu ludzi z różnorodnymi dysfunkcjami fizycznymi i umysłowymi.

W teatrze terapeutycznym, mającym swoje źródła w psychodramie, a zapoczątkowanym przez Jacoba Levy Moreno, na scenie przedstawia się osobiste problemy i konflikty uczestników zajęć, podejmując w ten sposób próbę ich analizy i rozwiązania. Według niego teatr otwiera dostęp do nieograniczonych możliwości człowieka i uaktywnia jego zdolność do zmiany, scena zaś tworzy bezpieczną przestrzeń, „schronienie terapeutyczne”, w ramach którego można uzewnętrznić to, co w nas wewnętrzne i ukryte. W swojej teorii Moreno bardzo mocno podkreślał znaczenie i wartość doświadczenia grupowego. Twierdził, że każdy człowiek rozwija się i dorasta w grupie, która ma wyjątkową siłę oddziaływania dzięki swej wewnętrznej dynamice i toczącym się żywo procesom. Grupa jest jak lustro, w którym każdy może się przejrzeć (za: Bielańska, 2002). Drama, w różnych swych odmianach, uczy więc rozumienia odczuwanych emocji, a techniki aktorskie wprowadzają dodatkowy element, jakim jest umiejętność wyrazistego i zrozumiałego ich przekazu.

Metody teatralne wykorzystywane w pedagogice nadal stanowią integralną część warsztatu zawodowego aktorów, a praca z ich użyciem, w swojej skrajnej for-

mie, może w teatrze przybierać postać obrzędową, otwierając drogę do głębszych poszukiwań w psychice ludzkiej (w odniesieniu zarówno do widza, jak i aktorów), czego sztandarowym przykładem była działalność Jerzego Grotowskiego i wrocławskiego Teatru Laboratorium w drugiej połowie XX wieku. W działaniach aktorów Grotowskiego ciało i umysł stawały się jednością w dochodzeniu do tożsamości i istoty człowieczeństwa.

Natura człowieka

Praca nad sobą kojarzy się przede wszystkim z nabywaniem nowej wiedzy. Chcemy więcej rozumieć, więcej umieć i wiedzieć, oczekując, że wiedza ta wpłynie również na nasz rozwój duchowy. Często zapominamy jednak, że człowiek w swojej istocie przynależy do dwóch przenikających się światów: fizycznego i duchowego. Nie można opisać pełni człowieczeństwa, ignorując tę jego wielowymiarowość. Ja powinno być jednością umysłu i ciała. Andre Lalande, filozof i badacz historii filozofii, twierdził, że zarówno jednostki, jak i całe społeczeństwa podporządkowują swoją egzystencję dwóm rodzajom sprzecznych czasem celów, pochodzących ze świata ludzkiego i świata zwierzęcego (za: Gadacz, 2010, s. 374). Praca z użyciem metod teatralnych jest właśnie holistycznie rozumianym odkrywaniem siebie i umiejętnością korzystania z tych odkryć. Rozwój widziany z tej perspektywy to nie tylko nabywanie nowej wiedzy, lecz także, dzięki łączeniu intelektu i emocji, odkrywanie i dochodzenie do nieznanego, które już w nas jest. Odbywać się to może jedynie w sytuacji aktywności fizyczno-emocjonalnej w interakcji z innymi ludźmi, czyli zarówno z partnerem scenicznym, jak i z widzem.

Wiele religii i światopoglądów skłania się ku tezie, że człowiek rodzi się już z całą wiedzą wszechświata o sobie samym i o kosmosie, a sensem życia jest poszukiwanie sposobów odczytywania tej wiedzy¹. Zgodnie z takim pojmowaniem istoty człowieka, praca nad własnym rozwojem powinna się przede wszystkim opierać na pogłębianiu umiejętności wglądu w siebie samego. Niezależnie od wiary i światopoglądu trzeba zgodzić się z tym, że zawsze byliśmy i będziemy tajemnicą dla nas samych. Działania aktorskie, w których narzędziem pracy aktora jest on sam, pozwalają uchylić rąbka tej tajemnicy, zmuszając do poszukiwania odpowiedzi na pytania: Kim jestem i co z tego wynika? Na ile jestem taki, jaki się sobie wydaję wewnątrznie, a na ile taki, jakim widzą mnie inni? W którym momencie kończy się moja prywatność, a zaczyna kreowana postać?

Trzeba również pamiętać, że terenem odgrywania różnorodnych ról i postaci jest nie tylko scena. Często w życiu kreujemy własny wizerunek, dostosowując go do otoczenia, potrzeby chwili, by efektywniej się bronić lub walczyć. Teatr rozumiany jako kreatywne działanie jest zawsze konfrontacją człowieka i człowieczeństwa ze światem zewnętrznym. Dzieje się to przede wszystkim przez świadome rozbudzenie emocji, także tych, które w życiu codziennym tłumimy i ukrywamy. Teatr zo-

¹ Jest to stanowisko bliskie antropozofii, ruchom gnostyckim i masońskim, New Age i religiom wschodu.

bowiązuje do spojrzenia w głąb siebie, po to, by odnajdywać, określać i przełamywać wewnętrzne ograniczenia. Uczy, że indywidualność, oryginalność i wolność są możliwe w każdej sytuacji.

Natura aktorstwa

W zawód aktora wpisane jest budowanie siebie, ponieważ ta praca przekłada się bezpośrednio na jego umiejętności zawodowe i kształtuje efekt sceniczny. Jest to proces świadomego otwierania własnej wrażliwości na odmienność odgrywanych postaci, na partnerów scenicznych, na określanie granic własnej tożsamości i prywatności. Jednakże w tym zawodzie bardzo rzadko próbuje się nazywać i porządkować efekty tych procesów. Aktor na scenie czuje, że powinien postąpić w określony sposób, ale często nie potrafi racjonalnie wytłumaczyć przyczyn swoich decyzji. Dzieje się tak, gdyż oczekuje się od niego kreacji, nie pytając o proces jej tworzenia, ani o to, na ile postać jest spójna z jego własną osobowością. To, co się wydarzyło na scenie, pozostaje więc często w sferze odczuć i emocji zakodowanych w ciele. W toku zdobywania doświadczenia płynącego z bezpośredniego obcowania z wyzwaniem scenicznymi, w trudzie tworzenia, można osiągnąć zawodową samoświadomość równie łatwo, jak i zagubić się w odgrywanych postaciach, tracąc bezpieczny dystans między nimi a prywatnością. Takie sytuacje są niezwykle trudne i nie wszyscy potrafią stawić im czoła.

Bezsprzecznie aktorstwo jest zawodem, który równocześnie pogłębia i wykorzystuje doznania emocjonalne oraz płynącą z nich samowiedzę. Zawodowe występowanie na scenie i konieczność przygotowywania ról nie dają jednak gwarancji, że aktor zyska samoświadomość na wyższym poziomie niż przeciętny człowiek, choć z pewnością ma ułatwiony do niej dostęp. Jednakże jest cecha, która rzeczywiście wyróżnia szczególnie tę grupę zawodową. To otwartość na różnorodne wyzwania i na przekraczanie granic własnych identyfikacji. Taka gotowość jest bramą, przez którą każdy poszukujący przejść musi. Teatr to przede wszystkim emocje, a te, choć ich rola zdaje się jeszcze niewystarczająco w nauce doceniana, wpływają na każdy aspekt naszego życia, na każdą decyzję, nawet jeśli tego nie chcemy.

Teatr w perspektywie teorii socjokulturowych

Zgodnie z teorią *konstruktywizmu społecznego* rzeczywistość ludzka rodzi się w wyniku interakcji i podlega wciąż nowym reinterpretacjom. „Konstrukcja rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycje oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia” (Bruner, 2006, s. 37). Na to, jak odbieramy świat, wpływają również emocje, które wartościują zdarzenia. Wartościowanie zaś zawsze odnosi się do uwewnętrznionego systemu wartości, kształtowanego także pod wpływem środowiska. Stąd świadome uczestnictwo w życiu społecznym wymaga nieustającego treningu. Takim treningiem jest właśnie aktywność w ramach zadań dramowych i teatralnych, ponieważ nieodzownym jej elementem jest wprowadzanie frazy kulturowej i nauka jej odbioru.

Jerome S. Bruner akcentował w swoich pracach potrzebę rozwijania umiejętności komunikacji. On właśnie, pisząc o fundamentach rozwoju umysłowego, wskazał pięć praw – mierników tego rozwoju. Dla tematu moich rozważań najważniejsze są dwa z nich, wymienione jako ostatnie, a odnoszące się do komunikacji międzyludzkiej. Bruner (1974, s. 26) tłumaczy, że:

Z rozwojem intelektualnym wiąże się rosnąca zdolność komunikowania sobie samemu oraz innym – za pomocą słów i symboli – o tym, co się zrobiło lub co się ma zamiar zrobić. [...] Rozwój umysłowy jest uzależniony od systematycznego oraz okolicznościowego kontaktu między wychowawcą a uczniem. [...] Język jest instrumentem, który poważnie ułatwia nauczanie, staje się bowiem nie tylko czynnikiem wzajemnej komunikacji, lecz także narzędziem, za którego pomocą uczeń może samodzielnie rozoznawać się w otoczeniu

Znaczenie, jakie może mieć teatr w życiu człowieka, dobrze odzwierciedla również *interakcjonizm symboliczny*, którego koncepcję stworzył George Herbert Mead (1863–1931). Oparł się on na twierdzeniu, że fundament pozwalający określić własną tożsamość stanowią na równi: umysł i osobowość, a te mogą zaistnieć jedynie w kontekście aktów komunikacji. One właśnie wytwarzają reguły, symbole i wciąż zmieniające się sensy, a działania społeczne kształtują się właśnie na podstawie komunikacji. Komunikat jest więc podstawą do określenia zarówno naszego miejsca w społeczeństwie, jak i naszej indywidualnej tożsamości:

[...] kluczowym zagadnieniem pozostaje funkcjonowanie znaczeń w kontekście społecznym, jakie przede wszystkim stanowi sytuacja wzajemnego oddziaływania ludzi. W interakcjonizmie odbywa się nieustanny proces definiowania sytuacji w jej trakcie i po jej zaistnieniu (Hałas, 2006, s. 15).

Teatr wychodzi naprzeciw tym perspektywom postrzegania naszego ludzkiego bytowania, tworząc wrażliwą przestrzeń eksperymentalno-doświadczalną, czytelną zarówno dla naukowców, artystów, jak i jednostek poszukujących doznań duchowych. Szczególnie interakcjonizm symboliczny jest tu orientacją, którą

wyznacza triada koncepcji: jaźń, interakcja i społeczeństwo [...]. Ma ona swój wariant psychospołeczny w postaci najbardziej „socjologicznej” psychologii społecznej, opartej na koncepcji jaźni (self) Meada, kształtowanej w toku interakcji ze znaczącymi partnerami (*significant others*), z którymi komunikacja odgrywa kluczową rolę w procesie socjalizacji (tamże, s. 43–44).

Metody aktorskie w pedagogice

Umiejętność prawidłowej emisji głosu, która jest niezbędnym elementem podstawowego warsztatu aktora teatralnego, została doceniona i wyodrębniona jako samodzielny przedmiot dydaktyczny w przygotowaniu zawodowym studentów pedagogiki. Kształcenie głosu, które wydaje się bardzo technicznym procesem uruchamiania i rozluźniania odpowiednich mięśni, wiąże się również z koniecz-

nością przełamywania wewnętrznych ograniczeń i mitów budowanych na temat własnej osoby i jej oddziaływania na słuchacza. Praca nad głosem nierzadko, co jako wykładowca obserwuję podczas zajęć, wywołuje w ćwiczących rodzaj katharsis. Odkrywają w sobie możliwości, o które jeszcze chwilę wcześniej się nie podejrzewali, a co bywało przyczyną ich wewnętrznego dyskomfortu. Wydobywanie mocnego, naturalnego głosu zależy bowiem od prawidłowego oddechu i aktywnej akceptacji siebie. Aktywna akceptacja oznacza świadomość tego, co się potrafi i własnych słabszych stron oraz chęć wykorzystania tej wiedzy jako punktu wyjścia do pozytywnych zmian.

Najpopularniejszą techniką aktorską, rozwijającą się poza murami teatrów w bardzo wielu kontekstach edukacyjnych, jest improwizacja sceniczna (Czechow 1995). Jest to podstawa działań metodą dramy, często też daje możliwość uaktywnienia ucznia choćby w trakcie nauki języka obcego. Odgrywanie zagubionego turysty, który pyta o drogę policjanta, jest już improwizacją. Wcielanie się w postać sceniczną zawsze wiąże się z pobudzeniem emocji, które powodują, że wypowiedziane słówka i zdania zapadają głębiej w pamięć uczących się – stąd popularność tej metody.

Schemat przebiegu improwizacji może być bardzo różnorodny. Prowadzący może przydzielić role, może jedynie zasugerować sytuacje lub poprosić o samodzielne zainscenizowanie analizowanego problemu. Można mieć z góry założony scenariusz zdarzeń, określone postacie lub tylko hasło przewodnie. Podstawową zasadą jest zawsze działanie w roli. Uczestnicy zajęć, korzystając z prywatnych doświadczeń i wiedzy, polegając na własnej ocenie, muszą wczuć się w sytuację odgrywanych przez siebie postaci i dążyć do rozwiązania ich problemu. Postaci te mają do wykonania zadania, podejmują decyzje i realizują je, wchodząc w interakcje z innymi uczestnikami zdarzenia i będąc również zależnymi od ich decyzji. Nierzadko wiąże się to z przełamywaniem wewnętrznych ograniczeń aktorów i ze świadomym podejmowaniem ryzyka, choć w realnym życiu zazwyczaj unikamy takich sytuacji.

Improwizacja wymaga, by działanie sceniczne było spontaniczne, zatem nie powinno się go planować. Korzystając z techniki Stanisławskiego czy też znanego profesora aktorstwa Lee Strasberga, można starać się „być” odgrywaną postacią, stawiając się w jej sytuacji. Obserwacja własnych zachowań i odczuć może przynosić nieoczekiwane rezultaty.

Można również stosować technikę, którą proponuje swoim studentom Stephen Book (2012). Polega ona na całkowitym poddaniu się impulsom płynącym z ciała, za którymi dopiero podąża myślenie, nie ograniczając w ten sposób działania i jego spontaniczności. Wówczas istnieje na scenie tylko ta chwila, która właśnie trwa i to ona jest ważna, a nie historia, w którą uwikłana jest postać, czy to, co powinna za chwilę zrobić. Book (2012, s. 6) pisze: „Technika Improwizacji zakłada, że działanie jest w ciele, nie w rozwiązującej problemy głowie”. Takie przedstawienie akcentów pozwala w pełni uczestniczyć wraz z odgrywaną postacią w jej świecie i doświadczać go. Dla nieprofesjonalnych aktorów, którzy chcą rozwijać swoją osobowość przez działania teatralne, jest to sposób na uprawomocnianie znaczenia

swojej fizyczności, w celu zharmonizowania jej z ogólnym wizerunkiem własnej istoty. To sposób, by nauczyć się słuchać siebie. Praca trenera polega w tym przypadku na uświadamianiu ćwiczącym przełomów, których w sobie dokonali.

Nasz intelektualny, zaplanowany świat rzadko dopuszcza do sytuacji, w których możemy zaufać logice nie pochodzącej wyłącznie z myślenia, lecz tej, która uwzględnia sygnały wysyłane przez całego człowieka, a więc jego ciało, emocjonalność i wolę. Poszukiwania w tej przestrzeni, często odczuwanej jako strefa prywatności (emocje i fizyczność), nie są proste, lecz jak żadne inne budują samoświadomość i krystalizują osobowość człowieka. Wykorzystanie technik aktorskich wymaga szczerości wobec innych, ale przede wszystkim wobec samego siebie. Łatwo jest udawać postać, nie angażując w działanie głębszych emocji, a jedynie „pokazując” jej zachowania. Jeśli natomiast spróbujemy być odgrywaną postacią, spróbujemy w nią uwierzyć, wzbogacimy się o jej doświadczenie, przekraczając granice własnej osobowości.

Oczywiste jest, że techniki aktorskie uczą zachowań społecznych, empatii i tolerancji. Są to cechy niezbędne dla efektywnej pracy zespołowej, jaką jest teatr. Są to niezwykle ważne umiejętności w czasach, gdy komunikacja międzyludzka zazwyczaj zapośredniczana jest przez media, gdy zanika zdolność dialogu i dyskusji. Oczywiście jest również, że obcując ze słowem uwrażliwiamy się na język, ćwiczymy umiejętność sprawnego posługiwania się nim i pogłębiały świadomość kulturową. Teatr jest twórczą nauką przez działanie. W kontekście budowania siebie ważniejszy wydaje się jednak fakt, że przez aktywność sceniczną poznajemy własne granice i je poszerzamy.

Ćwiczenia aktorskie to zazwyczaj proste zadania: spojrzenie, rozmowa, krótkie działanie. Jest to dla ich uczestników po prostu zabawa, powrót do zachowań znanych z dzieciństwa. Często nie tłumaczy się istoty tych ćwiczeń, ponieważ właśnie dobra zabawa i możliwość odprężenia bywają tu wartościami podstawowymi. Dopiero wzięte pod lupę analiz, wytłumaczone, odkrywają siatkę swych wpływów i nabierają głębszych znaczeń.

W działaniu pedagogicznym potrzebna jest umiejętność nazwania kolejnych etapów pracy i osiągniętych efektów. Nazywanie bowiem konkretyzuje i materializuje je. Stąd właśnie w pedagogice pojawia się szczególna przestrzeń do budowania świadomego i planowego procesu samorozwoju. Teatr wyposaża nas w narzędzia, pedagogika zaś dowodzi ich efektywności zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej. Tu istnieje zależność nauczyciel – uczeń, podobnie jak w teatrze aktor – reżyser. Reżyser to osoba, która czuwa i której może zaufać podopieczny. W pedagogice jednak cały wysiłek kierowany jest na osobisty rozwój ucznia, a nie na efekt sceniczny. Umiejętne wykorzystywanie doświadczenia teatru w życiu pozwala być pełniejszym człowiekiem, a to również musi przekładać się na kulturę i kreatywność w każdej przestrzeni ludzkiego życia. Pedagogika, porządkując metody teatralne, nazywając je, określając spodziewane efekty, nadaje im rangę nauki.

Oczywiście można się buntować, że klasyfikowanie tego, co wymyka się klasyfikacjom, co tworzy się i żyje w sferze uczuć i emocji, jest upraszczaniem i spłycaniem zjawiska. Naturalnie konieczny jest tu pewien margines niedopowiedze-

nia, wrażliwość na indywidualność i prywatność. Jednakże wysiłek nazywania jest również procesem twórczym i inspirującym. Stanowi także przestrzeń dla rozwoju samego nauczyciela. Dzięki tej pracy on sam ma szansę odkrywać swoje człowieczeństwo, a także systematyzować warsztat, co przekłada się na efektywniejszą pracę i umiejętność współpracy z podopiecznym w poczuciu wzajemnego szacunku. Łączenie więc dwóch sztuk, dwóch nauk, jakimi niewątpliwie są pedagogika i sztuka teatru, buduje zarówno tożsamość człowieka, jak i jego relacje społeczne – prywatne i zawodowe.

Podsumowanie

Zauważam i doceniam potencjał, jaki niesie w sobie teatr, otwierając drogę dochożenia do autentycznego siebie.

Korzystając z treningów prowadzonych z użyciem technik aktorskich, uczymy się dystansu do siebie i świata, tak potrzebnych do prawdziwego poznania. Uczymy się czujnie obserwować i siebie, i innych, zauważać zmiany, reagować na nie. Jest to sposób odkrywania siebie nieznanego, który uaktywnia się dopiero w specyficznych okolicznościach. Jeśli uwierzymy, że takie odkrywanie jest możliwe, być może wpłyniemy na nasze osobiste funkcjonowanie w świecie i z większą odwagą będziemy podejmować wyzwania, które w pierwszym odruchu wydają się nam niemożliwe do zrealizowania.

Bibliografia

- Berthold, M. (1980). *Historia teatru*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Bieleńska, A. (2002). *Teatr, który leczy*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Book, S. (2012). *Podręcznik dla aktorów*. Tłum. K. Kosińska, E. Spirydowicz. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec.
- Bruner, J.S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Tłum. E. Krasińska. Warszawa: PIW.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: TA-iWPN Universitas.
- Czechow, M.A (1995). *O technice aktora*. Kraków: AKSHA.
- Hałas, E. (2006) *Interakcjonizm symboliczny: społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadacz, T. (2010). *Historia filozofii XX wieku. Nurty. T. I., Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*. Kraków: Znak.
- Tatarkiewicz, W. (1975). *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa: PWN.

Część III

**MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA
PODEJMOWANIA PRACY NAD SOBĄ
W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ**

Jolanta Sajdera

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

WĄTKI AUTOKREACJI W DOŚWIADCZENIACH WŁAŚCICIELEK NIEPUBLICZNYCH PLACÓWEK OŚWIATOWYCH

Abstrakt

Podjęte w artykule rozważania dotyczą zjawiska aktywności przedsiębiorczej kobiet w warunkach wolnego rynku edukacyjnego. Celem podjętych badań było poszerzenie wiedzy o znaczeniach, jakie nadają swoim działaniom założycielki niepublicznych placówek oświatowych. Przedmiotem badań uczyniłam sposoby doświadczania punktów zwrotnych (Strauss, 2012a) przez założycielki. Zastosowałam podejście biograficzne, analizując mikrobiografie zawodowe 18 kobiet, a następnie wyodrębniając wątki świadczące o dążeniu do pracy nad sobą w procesie autokreacji (Dudzikowa, 2007).

Słowa kluczowe: autokreacja, mikrobiografia zawodowa, niepubliczna placówka oświatowa, praca kobiet, punkt zwrotny

Wprowadzenie

Podjęte przeze mnie zagadnienie wpisuje się w nurt badań, dotyczący osób przedsiębiorczych, które, zdaniem badaczy, przejawiają specyficzną gotowość do zmiany zarówno otoczenia, jak i samych siebie (Czarnecka, 2010, s. 76). Badania mikroprzedsiębiorstw w Polsce rzadko obejmują dziedzinę usług edukacyjnych. Jeszcze rzadziej czyta się o kobietach zaangażowanych w ten rodzaj działalności, chociaż właśnie kobiety są najczęściej właścicielkami niepublicznych placówek oświatowych. Oczywistym może się wydawać, że aktywność zawodowa właścicieli sprzyja rozwijaniu (lub podtrzymywaniu) orientacji życiowej, motywowanej raczej korzyścią finansową, a nie samodoskonaleniem. Jednakże, ze względu na kontekst społeczny przedsiębiorczości w obszarze edukacji, można oczekiwać, że angażują się w nią osoby kierujące się także wartościami pozakonomicznymi, gdyż to właściciel decyduje o tworzonych warunkach edukacyjnych w placówce.

Z tego względu konieczne są badania dotyczące aktywności biznesowej w dziedzinie usług społecznych, jakimi są usługi edukacyjne. Interesujące jest wsłuchiwanie się w „opowieści menadżerskie” właścicieli niepublicznych placówek oświatowych, szczególnie dotyczące autorefleksji. Podczas interpretacji pojawiających się wątków można odkryć ich zaangażowanie w humanistyczną pracę „nad sobą” lub/ oraz utylitarną pracę „dla siebie”.

Intencjonalna refleksja nad sobą

Jerzy Mellibruda (2001) uzasadnia podjęcie poszukiwania samego siebie taką samą potrzebą, jaka leży u podstaw poszukiwania czegośkolwiek. Jest to potrzeba braku, niedosytu, osiągnięcia czegoś, z nadzieją, że jest to możliwe. Jednakże poprzestanie na takim stwierdzeniu nie wystarcza do zrozumienia procesu, jaki przebiega w życiu człowieka, który podejmuje trud dążenia do zmian w swoim życiu.

Maria Dudzikowa (1993, s. 47), pisząc o pracy ludzi nad sobą, wskazuje na warunki towarzyszące procesowi samokształtowania (autokreacji). Według autorki istotne jest świadome dążenie osoby, nakierowane na planowanie i przeprowadzanie zmian wewnętrznych, które powinno wynikać z posiadanych koncepcji życia (Dudzikowa, 2007, s. 325). Postrzeganie sytuacji własnej jako punktu wyjścia do pracy nad sobą stanowi, zdaniem Dudzikowej, niezbędny czynnik wewnętrzny procesu autokreacji. Autorefleksja może wystąpić już w średnim wieku szkolnym, a możliwość dokonywania wielokrotnej autorefleksji w ciągu życia zwiększa dostępność do świadomego, intencjonalnego namysłu nad sobą w przyszłości, co podkreśla Mirosław Kofta (2009). Szczególnie w sytuacjach trudnych, wiążących się z niepowodzeniami, porażką, człowiek może doświadczać potrzeby podjęcia samodoskonalenia, kierując swoją aktywność poznawczą do działania, zgodnie z „przezuwanymi preferencjami”, jak nazwał motywację wewnętrzną do samorealizacji Piotr Oleś (2012, s. 127).

Intencjonalna refleksja nad sobą towarzyszy często trudnościom życiowym, gdy stanowią one rodzaj bariery, której przekroczenie zmienia człowieka już na zawsze. Anselm Strauss (2012a, s. 532) nazywa takie doświadczenia „wypadnięciem z toru”, analizując ich związek ze zmianami tożsamości w zaproponowanej typologii punktów zwrotnych.

Narzędziem badawczym, pozwalającym poznać znaczenia, jakie nadaje osoba własnej, trudnej sytuacji, jest wywiad biograficzny. Przez odkrywanie wątków w wypowiedzi, świadczących o intencjonalnej autorefleksji, można prześledzić próby dokonywania rekonstrukcji drogi życiowej (Denzin, 1990, s. 58). Wywiad biograficzny spełnia dwie role: jest nośnikiem znaczeń świadczących o podjęciu samokształtowania, ale stwarza też pole do kontynuacji tego procesu w trakcie wypowiedzi, uczenia się z własnej biografii.

Moim celem było wykorzystanie tej pierwszej właściwości swobodnego, pogłębionego wywiadu biograficznego do badania intencjonalnej autorefleksji. W trakcie spotkań indywidualnych z 18 właścicielkami niepublicznych punktów przedszkolnych rejestrowałam narracje, które nosiły cechy „gawęd menadżerskich” (Kostera, Śliwa, 2010, s. 185). Kobiety opowiadające o swojej działalności często opisywały liczne trudne wydarzenia życiowe. Dotyczyły one najczęściej realizacji typowych zadań właściciela placówki niepublicznej, a więc „pracy dla siebie” związanej z walką o „klienta”, kalkulacją, zarządzaniem i tworzeniem wizerunku firmy (Konecki, 2007, s. 88). Jednakże w kilku narracjach występowały również wątki świadczące o autorefleksji sięgającej poza kontekst działalności przedsiębiorczej.

Dokonując interpretacji tych wątków, poszukiwałam odpowiedzi na pytania o to:

- w jaki sposób właścicielki opisywały doświadczane trudności życiowe?
- w jakim zakresie przeżywane zdarzenia motywowały je do podjęcia pracy nad sobą?

Jako kryterium analizy interpretacyjnej materiału badawczego przyjąłam typologię punktów zwrotnych Straussa (2012a), dotyczącą transformacji tożsamości jednostki. Następnie zwróciłam uwagę na deklarowane działania w celu pracy nad sobą, charakteryzowane przez Dudzikową (1993) jako proces autokreacji.

Postrzeganie własnej sytuacji – punkty zwrotne

Ze względu na sposób wywołania narracji („Jak to się stało, że postanowiła Pani założyć tę placówkę?”) wątki autorefleksji przeplatały się z wątkami „biznesowymi”, gdyż służyły narratorkom do zachowania spójności wypowiedzi na temat założenia i prowadzenia działalności. Uniknęłam w ten sposób błędów celowej „autoprezentacji”, która zdaniem Bogusława Śliwerskiego (2007, s. 31) odzwierciedla raczej deklarację pracy nad sobą niż faktyczny proces zmiany.

Interpretacja opisywanych zdarzeń życiowych przez pryzmat koncepcji Straussa (2012a) wykazała, że wątki autorefleksji pojawiły się w narracjach opisujących doświadczenie punktów zwrotnych, które nazwałam za autorem „momentem regresu”, „zdradą” oraz „pułapką”.

Zdarzenia, w których występował moment regresu, były nieprzewidziane, często bolesne, zatrzymywały niejako osobę w miejscu, skłaniając do autorefleksji nad samym sobą. Badane kobiety doświadczały na przykład śmierci matki, sytuacji rozwodu, utraty pracy i opisywały stan, w jakim się znalazły, jako szok, z którego nie wiedziały, jak się podnieść:

Znalazłam się pod ścianą, wiedziałam, że muszę zapewnić dziecku byt.

[...] ja nie miałam zamiaru zrezygnować poniekąd, nie brałam tego pod uwagę.

Z kolei zdarzenia, podczas których rozmówczynie traciły wiarę w idee, człowieka czy własną skuteczność, określiłam za Straussem jako „doświadczenie zdrady”. Autor określa tak sytuacje, w których to, w co człowiek wierzył, zawiodło. W przypadku narratorek był to na przykład rozdźwięk między zaufaniem do założeń pedagogicznych a solidarności kolegów z pracy czy uczciwości pracodawców:

[...] powiedziałałam w pewnym momencie, że jak się nam nie uda przekształcić tego przedszkola, to ja rezygnuję z tego dyrektorowania, bo to naprawdę przestawało być zabawne i mówię, zamiast się koncentrować na tym, co najważniejsze, trzeba było się koncentrować na papierach, na szukaniu pieniędzy, na wszystkim tylko nie na dziecku.

Później żadna z nas nie miała tego odwagi powiedzieć na radzie z wyjątkiem mnie, ale, co mnie później nauczyło, żadna nie podniosła palca, bo każda się bała, że pan dyrektor zobaczy, kto podniesie palec i że to nie tylko ja.

Jeszcze inne wątki wypowiedzi odniosłam do opisanego przez Straussa punktu zwrotnego o charakterze „pułapki”. Dotyczyły one sytuacji, które były odbierane przez narratorki jako uwikłanie się bez wyjścia, wypalające emocjonalnie. Odnosiły się w wypowiedziach zarówno do pracy w korporacjach, bankach, urzędach, jak i szkołach publicznych, a więc doświadczenie pułapki nie było związane z miejscem czy formą zatrudnienia, ale strukturą relacji międzyludzkich. Bierne znoszenie ograniczeń kończyło się w momencie uświadomienia sobie ich istnienia:

[...] to była centrala biura maklerskiego, ale powiem szczerze, że w pewnym momencie doszłam do takiego tego szklanego sufitu i już wiedziałam, że więcej jakby w tym miejscu mnie nic nie czeka.

I ja, jak przestałam pracować w szkole, ja sobie z tego wszystkiego zdałam sprawę, że ja przez te 11 lat funkcjonowałam jak taka maszynka.

Odejście z pracy stało się dla narratorek okazją do spojrzenia na siebie z dystansem. Dostrzegły wtedy, jak daleko odeszły mentalnie od dawnego środowiska pracy, w którym, ich zdaniem, wiele osób nadal zostało „w pułapce”. Parafrazując stwierdzenie Straussa (2012a, s. 532), zrozumiały, że „nie są już tymi, które były kiedyś”.

Praca dla siebie czy praca nad sobą?

Interpretacja wypowiedzi narratorek przy zastosowaniu kategorii autokreacji wymagała wyczerpania na segmenty narracji, będące przykładami pracy nad sobą. Przyjęłam kryteria Dudzikowej (1993, s. 130), poszukując wątków wypowiedzi, w których właścicielki mówiły o cechach, do jakich chcą dążyć w przyszłości. Istotne było, czy odnosiły się do posiadanego systemu wartości, opisywały zadania podjęte w celu samokształtowania oraz czy rozumiały własne ograniczenia w tym względzie. Wymienione wcześniej znaczenia nadawane punktom zwrotnym nie zawsze prowadziły do opisu kolejnych etapów pracy nad sobą, jednak stanowiły wyznacznik niezadowolenia z aktualnej sytuacji oraz posiadanych cech. W wywiadach rozpoznałam także wątki dotyczące przyjętych celów osobistych (zamierzeń), do których zaliczyłam: zaspokojenie potrzeby własnej godności oraz dążenie do wewnętrznej równowagi.

Cel osobisty, jakim było zaspokojenie potrzeby własnej godności, rozpoznałam w dwóch wywiadach, w których wystąpiły punkty zwrotne o charakterze „regresu”. Narratorka, która jako młoda osoba przeżyła śmierć matki, podjęła pracę nad sobą dopiero po rozwodzie, który uzmysłowił jej potrzebę wyjścia poza zewnętrzne i wewnętrzne ograniczenia samorozwoju. Była uwikłana przez swoje środowisko (czworo rodzeństwa bez matury), ale także sama się uwikłala (wczesne macierzyń-

stwo). Podążając ku Ja idealnemu, a więc wizerunkowi siebie jako osoby wykształconej, opisała żmudne kroki, jakie podejmowała w tym celu np.:

[...] pracowałam w sklepie i szef powiedział albo studia, albo praca, więc wybrałam i zostawiłam pracę.

Okłamałam ich przed podjęciem tych studiów, że sobie poradzę absolutnie, że przynajmniej jeden miesiąc będę w domu, a już wiedziałam, że mnie nie będzie.

Druga narratorka została zaskoczona utratą pracy po przepracowaniu, jej dniem, sumiennie i z zaangażowaniem, jedenastu lat w szkole. Przez autorefleksję dostrzegła także, jakim podlegała ograniczeniom w rozwoju własnej osoby przez dyrektora i grono nauczycielskie. Ciekawa jest jej wypowiedź, świadcząca o zastosowaniu w tej sytuacji taktyki wyciszenia, wsłuchania się w siebie, o której pisze Piotr Oleś (2012, s. 295).

[...] z perspektywy tych kilku tygodni, jak już byłam na zwolnieniu, ja poczułam, że ja wreszcie żyję i mi nikt nic nie karze. Ja wreszcie jestem.

Dalsze kroki, które podjęła, prowadziły do zrealizowania marzeń, a jednocześnie korygowania swojego postępowania:

Ja zrobię sobie to, na co ja mam ochotę, ja sobie stworzę, jeśli uda mi się, to stworzę coś, gdzie te dzieci naprawdę będą najważniejsze i ich rodzice, a nie stale ja. No i staram się teraz unikać tych błędów.

Ta wypowiedź może stanowić przykład autorefleksji osoby skoncentrowanej „mniej na sobie a więcej na drugim człowieku i zadaniu dalekosiężnym, jakie się samemu sobie postawiło”, zgodnie z założeniami Dudzikowej (1993, s. 172).

Trzeci wywiad zawierał z kolei wątek dążenia do wewnętrznej równowagi jako celu osobistego. Podjęte działania wiązały się z autorefleksją narratorki wywołaną przez postawione samej sobie pytanie:

[...] prawdę mówiąc też w pewnym momencie tam koło trzydziestki tam człowiek się zaczyna zastanawiać czy po trzydziestce, co tak naprawdę chce w życiu robić.

Odpowiadając samej sobie na to pytanie, narratorka zobaczyła potrzebę gruntownej zmiany powiązanej z Ja idealnym. Praca nad sobą dotyczyła zarówno przekonania o słuszności przyjętych idei (koncepcja Marii Montessori, która ją „olśniła”), jak i śledzenia zmian w sobie:

[...] ja zazwyczaj w ogóle podejmując się jakichś rzeczy staram się bardzo to przemyśleć, żeby być do tego przygotowanym jak najlepiej. I jeśli biorę coś na siebie to staram się w dużej mierze, bo człowiek nie jest w 100% pewien jak to się skończy, czy jak się rozwinię, ale mieć, być przekonanym, co do tego, że się jest przygotowanym, że się wie jak to powinno się potoczyć.

[...] ja bardzo, też pod wpływem tej pedagogiki Montessori bardzo się zmieniłam, wy-
ciszyłam, tak podchodzę do pewnych rzeczy z takim dystansem. W ogóle jakby pewne
rzeczy inaczej się postrzega.

Odczuwane przez narratorkę poczucie osiągnięcia celu, jakim była równowaga
wewnętrzna, dotyczyło jej „prywatnego świata”, bo gdy wspominała o prowadze-
niu placówki mówiła o trwających nadal trudnościach i stresach zawodowych.

Podany przykład interpretacji wypowiedzi narratorek ilustruje charaktery-
styczną dla wywiadu biograficznego „pracę biograficzną”. Pojawia się ona podczas
porządkowania doświadczeń w trakcie narracji, gdy narrator „wyjaśnia” sobie oraz
słuchaczowi, jak doszedł do miejsca, w którym się obecnie znajduje. Uzyskuje
wówczas „poczucie jednolitej ciągłości tożsamości”, jak ujął to Strauss (2012b,
s. 521). W biografjach zawodowych przedsiębiorców (np. Hatch, Kostera, Koź-
miński, 2010; Konecki, 2007) badacze często wyodrębniają wątki pracy nad toż-
samością. Zdaniem Koneckiego (2007, s. 87) dzieje się tak dlatego, że tożsamość
przedsiębiorcy konstruowana jest przez osobę w trakcie działań przedsiębiorczych,
nie zaś podczas socjalizacji czy dziedziczenia kulturowego.

Wnioski

1. We wszystkich 18 wywiadach znajdowały się opisy pracy dla siebie powią-
zane z doświadczanymi przez narratorki trudnościami życiowymi dotyczą-
cymi zarządzania placówką oświatową.
2. Występujące w narracjach opisy wydarzeń, które można nazwać krytycz-
nymi punktami zwrotnymi, najczęściej (w 15 wywiadach) wywoływały po-
dejście zadaniowe nakierowane na założenie działalności.
3. Wątki autorefleksji, związane z pierwszym etapem pracy nad sobą, a więc
definiowania siebie i własnej sytuacji jako niezadawalających, pojawiły się
w narracjach opisujących doświadczenie punktów zwrotnych: „moment re-
gresu”, „zdrada” oraz „pułapka”, które miały dramatyczny przebieg.
4. Wynikiem autorefleksji było postawienie osobistego celu, którymi były: zaspó-
kojenie potrzeby własnej godności oraz dążenie do wewnętrznej równowagi.
5. Dążąc do celu, narratorki uznawały same siebie za czynnik sprawczy, pod-
miot działania mający wybór, któremu aktywność nie jest narzucona.
6. W narracjach można prześledzić podtrzymywanie „orientacji na działanie”
przez podniesienie samooceny, wrażenie kontroli i poczucie własnej sku-
teczności.
7. Wszystkie badane znały swoje ograniczenia i nierzadko mówiły o sobie
z humorem.

Podsumowanie

Doświadczenia ludzi dokonujących istotnych zmian w swoim życiu mogą stano-
wić dla badacza swoistą lekcję, prowadzącą nie tylko do opublikowania wyników

badan, lecz takze sklaniajaca do refleksji nad potencjalem, jaki kryje w sobie czlowiek.

Florian Znaniecki (1988, s. 240) uwazal, ze podjecie „czynnosci ekonomicznych” (zarobkowych) „wychowuje w pewien sposob i pcha w pewnym kierunku”, jednak wzrod badanych przez mnie wlascioleek byly takie, ktore dokonywaly pracy nad soba powodowane innymi niz biznesowe motywami. Prezentowanie systemu wartosci opartego na poszanowaniu godnosci ludzkiej oraz wewnetrznej rownowadze jest predyktorem humanistycznej postawy osoby, budujacej oferte edukacyjna dla dzieci oraz ich rodzicow.

Dokonana przeze mnie interpretacja pozwolila wylonic przejawy podejmowania pracy nad soba tylko w kilku narracjach, natomiast wszystkie narratorki wskazywaly na zmiany, jakie dokonaly sie w ich systemie wartosci w efekcie dzialan przedsiobiorczych. Odnoszac te wypowiedzi do zalozen Dudzikowej (1993, s. 50), mozna stwierdzic, ze stanowa one przyklad autorefleksji nad rezultatami wlasnej aktywnosci – „pracy dla siebie”, nie za zaplanowanej i przewidywanej „pracy nad soba”.

Warto zatem zastanowic sie nad barierami utrudniajacyimi autokreacje, do ktorych naleza zarowno czynniki wewnetrzne (podmiotowe), jak i zewnetrzne (kontekstowe). Dudzikowa (2007, s. 324) pisze o czesto nieuświadomionych przez czlowieka koncepcjach zycia, ktore ograniczaja mozliwosc tworzenia samego siebie. Wyniki badan psychologow osobowosci wskazuja, ze intencjonalna refleksja nad soba wymaga wysilku psychicznego, poniewaz dla swiadomosci latwo dostepne sa spontaniczne, nieprzemyslane sposoby wnioskowania o sobie i innych, czego przykladem jest zjawisko stereotypow. Takze preferowanie przez czlowieka pozytywnych informacji na swoj temat utrudnia rozpoczecie pracy nad soba, gdy czesciej dazy do potwierdzania pozytywnej samooceny, niz poddaje ja w watpliwosc.

Zewnetrzny kontekst pracy nad soba tworza warunki, na jakie napotyka osoba stawiajaca sobie za cel autokreacje. Do blokad pracy nad soba zalicza sie: przymus, ograniczanie intelektu, a takze tuszowanie prawdy. W przypadku moich rozmowczyń okazalo sie jednak, ze dramatyczne wydarzenia prowadzily do odrzucania blokad i wyzwolenia pracy nad soba. Byc moze wlasnie wtedy ujawnila sie ich wiodaca cecha przedsiobiorcy, ktora, zdaniem Czarniawskiej (2010, s. 77), jest silna wola. Bez siły woli nie uda sie praca nad soba.

Bibliografia

- Czarniawska, B. (2010). *Troche inna teoria organizacji: Organizowanie jako konstrukcja sieci dzialan*. Warszawa: Poltext.
- Denzin, N.K. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej. Tlum. N. Nowakowska. W: J. Wlodarek, M. Ziolkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 55–69). Warszawa–Poznan: PWN.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca mlodziezy nad soba. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomysl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdansk: GWP.
- Hatch, M.J., Kostera, M., Koźmiński, A.K. (2010). *Trzy oblicza przywodztwa. Menadzer, artysta, kaplan*. Tlum. T. Wrzesiewski. Warszawa: WAIp.

- Kofta, M. (2009). Regulacyjna teoria osobowości Janusza Reykowskiego a poznawcza psychologia osobowości. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* (s. 133–160). Gdańsk: GWP.
- Konecki, K. (2007). Działanie przedsiębiorcze. Auto-praca nad tożsamością a społeczny proces konstruowania motywacji do działania przedsiębiorczego. W: J. Leoński, U. Kozłowska (red.), *W kręgu socjologii interpretatywnej. Badania jakościowe nad tożsamością* (s. 72–115). Szczecin: Economicus.
- Kostera, M., Śliwa, M. (2010). *Zarządzanie w XXI wieku. Jakość, twórczość, kultura*. Warszawa: WAiP.
- Mellibruda, J. (2001). *Poszukiwanie siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Oleś, P. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strauss, A. (2012a). Transformacje tożsamości. Tłum. K. Waniek. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 529–550). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Strauss, A. (2012b). Praca biograficzna i jej powiązania. Tłum. K. Waniek. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 518–527). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Śliwerski, B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 15–34.
- Znaniński, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Oprac. tekstu i wprowadzenie S. Burakowski. Warszawa: PWN.

Alicja Korzeniecka-Bondar

Uniwersytet w Białymstoku

RWAŃCY NURT CODZIENNOŚCI SZKOLNEJ – O (NIE)MOŻNOŚCI NAUCZYCIELI ZADAWANIA PYTAŃ O SIEBIE SAMEGO

Abstrakt

W ostatnich latach można zauważyć wzrost zainteresowania problematyką codzienności. Pomimo obszernej literatury z tego obszaru istnieje mało opracowań dotyczących problematyki doświadczania codziennego czasu przez nauczycieli. Celem tekstu jest opis codziennej sytuacji nauczycieli, rozpoznanie na ile sprzyja/utrudnia ona zadawanie pytań o samego siebie. W tym artykule analizuję wybrane wyniki badań jakościowych. Poddany analizie materiał empiryczny zgromadzony za pomocą wywiadu fenomenograficznego z 10 nauczycielami, stanowi wycinek większego projektu badawczego. Analiza wyników wskazuje, że badani nauczyciele funkcjonują w warunkach utrudniających zadawanie pytań o samego siebie, co jest spowodowane głównie szybkim tempem funkcjonowania w szkole oraz przeciążeniem wciąż zmieniającymi się biurokratycznymi obowiązkami. Na podstawie wyników badań zaproponowano, by nauczyciele poszukiwali możliwości tworzenia wspólnot podzielających wizję szkoły jako miejsca działającego w myśl reguły: uważniej – bardziej problematycznie – z większą otwartością na siebie oraz ucznia i jego świat.

Słowa kluczowe: codzienność, neoliberalne uwikłanie, czas, nauczyciele, fenomenografia

Wprowadzenie

Człowiek posiada zdolność, potencjał dokonywania zmian, którą Erich Fromm (1994, s. 77) nazywa „władzą do” konstruktywnego przekształcania swojego otoczenia oraz siebie. Te „zdolności świadomego podejmowania decyzji oraz odważnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w zmianie” stanowią wyraz upodmiotowienia relacji człowieka w świecie jego życia (Czerepaniak-Walczak, 2001, s. 22). „Władza do” wymaga racjonalnej analizy własnej sytuacji oraz świadomego reagowania na zaistniałe okoliczności. Takie funkcjonowanie, mimo że trudniejsze, daje większą satysfakcję niż posłuszne wykonywanie nie swoich decyzji i wytycznych. Osoba potrafiąca dokonać zmian w sobie i otoczeniu „czuje się jednością ze swymi zdolnościami, które nie są już zamaskowane i od niego wyalienowane” – staje się „aktorem” własnego życia (Fromm, 1994, s. 74). Ktoś, kto jest pozbawiony możliwości wyboru lub za kogo zostanie wszystko pomyślane nie podejmuje trudu samopoznania.

Lech Witkowski (2009, s. 23) pisze, że

[...] nagminnie mamy potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś lechzącego jego próżność czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości. Autorytarność zewnętrzna idzie tu w parze, czasem jako przyczyna, a czasem jako skutek wewnętrznego zapotrzebowania na autorytarne zadomowienie w świecie, na „ucieczkę od wolności”, na kupowanie sobie poczucia wartości i możliwie tanie spełnienie w gronie podobnych do nas. Ten dramat nadal trwa i się nasila, nie pomimo edukacji, ale wraz z nią.

Teksty zawarte w dwudziestym *Zeszytcie Forum Młodych Pedagogów* przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN są skoncentrowane wokół ważnego w rozwoju każdego człowieka procesu – tworzenia samego siebie. Nie analizuję szerzej tej kategorii, ale na potrzeby analiz samokształtowanie traktuję za Marią Dudzikową (2015a) jako inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez nią standardami. Autorka wyróżnia w tym procesie kilka faz, które jedynie wypunktowuję:

1. Uświadomienie sobie zależności między oceną własnej sytuacji a posiadaniem przez siebie lub brakiem określonych właściwości – dostrzeżenie potrzeby zmiany własnej osobowości.
2. Konkretyzacja tego, co należy zmienić oraz określenie możliwości osiągnięcia tego, co jest pożądane w warunkach, w których się znajduję – motywacja do podjęcia zmiany.
3. Realizacja, monitorowanie i potencjalna korekta skuteczności własnych działań.
4. Ocena stopnia zgodności standardów własnego Ja z osiągniętymi w wyniku własnego działania oraz bilansie zysków i strat (Dudzikowa, 1993, s. 206–207).

Na podstawie analizy przyjętej definicji i przytoczonych faz przyjmuję, że podstawą samokształtowania jest rozpoznanie własnej sytuacji, zadanie sobie pytania o samego siebie, by w następnych krokach móc inicjować i realizować proces zmian. Ta potrzeba rozpoznania własnej sytuacji dotyczy szczególnie osób pracujących na rzecz drugiego człowieka, do których z pewnością można zaliczyć nauczycieli. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej (2008, s. 164) nauczyciel musi „mieć czas na kontakt ze sobą, na tworzenie ładu w swoim świecie myśli i uczuć”. Na ile jest możliwe w „kulturze terażniejszości”, w której chęć zatrzymania czasu, analizowania swoich przeżyć jest objawem choroby, lenistwa lub nieudolności” (Bauman, 2009, s. 45)? Czy w świecie, w którym przyspieszyło niemal wszystko (Gleick, 2003), w którym wymagana jest aktywność dwadzieścia cztery godziny na dobę przez siedem dni w tygodniu, a „sen okazuje się jednym z ostatnich przyczółków buntu i wolności jednostki” (Crary, 2015) można wymagać od nauczycieli, by mieli czas na kontakt ze sobą?

Roman Ingarden (1987, s. 123) wskazuje, że człowiek musi umieć godzić dwie antagonistyczne właściwości: otwartość i podatność na wpływy zewnętrzne oraz świadomie programowaną izolację na te oddziaływania. Człowiek w swoim postę-

powaniu musi być otwarty na zewnętrzny świat, a zarazem pod innymi względami chroniony przed tym światem i niewrażliwy na ten świat. Brak umiejętności zamknięcia na świat może prowadzić do utraty własnej integralności – pociągnąć tu wątek zewnętrznych przepisów, narzuconych wymogami, które odciągają nauczyciela od siebie, od ucznia.

Celem tekstu jest opis codziennej sytuacji nauczycieli, rozpoznanie, na ile sprzyja/utrudnia ona zadawanie pytań o samego siebie. Na marginesie badań własnych, których celem jest rozpoznanie doświadczeń codziennego czasu nauczycieli (założenia badań przedstawię w dalszej części artykułu), podjęłam starania, by dokonać rozpoznania i opisu sytuacji badanych nauczycieli i odpowiedzieć na pytanie: W jakiej sytuacji obecnie są nauczyciele i na ile umożliwiała im ona zastanawianie się nad sobą?

W tekście stawiam tezę, że badani nauczyciele funkcjonują w warunkach utrudniających zadawanie pytań o samego siebie. Przyglądam się sytuacji nauczycieli, biorąc pod uwagę głównie wymiar temporalny ich funkcjonowania, czy używając języka Bogusława Śliwerskiego (2015) „gorset temporalny”. Zastanowienie się nad sobą, własną sytuacją i dostrzeżenie potrzeby zmiany własnej osobowości wymaga z jednej strony refleksji nad tym, co tu i teraz, z drugiej zaś ukierunkowania na przyszłość, wytyczenia sobie dalekiego celu, zaplanowania i organizacji swojego czasu oraz analizy i pokonywania przeszkód stojących na drodze do obranego celu (Zimbardo, Boyd, 2009, s. 119).

Projekt badań własnych

Przedmiotem realizowanych badań jakościowych jest sposób doświadczania przez nauczycieli gimnazjum codziennego czasu szkolnego w wymiarach – tempa, planowa-

Tabela 1. Profile uczestników

Pseudonim	Płeć	Nauczany przedmiot	Wiek	Staż pracy
K1	K	Chemia	46	11
K2	K	Język polski	45	18
K3	K	Język angielski	42	14
K4	K	Wychowanie fizyczne	47	25
K5	K	Muzyka, rytmika, taniec wychowanie fizyczne	48	23/24
K6	K	Matematyka, fizyka	32	6
K7	K	Matematyka	43	18
K8	K	Język angielski	53	34
K9	K	Historia, plastyka, muzyka, zajęcia artystyczne	52	24
K10	K	Matematyka	38	18

Źródło: wyniki badań własnych.

nia, kontroli, urozmaicenia, wypełniania czasu (Popiołek, 2000). W niniejszym tekście analizie poddano materiał empiryczny zgromadzony od 10 nauczycielek (projekt jest w trakcie realizacji). Najmłodsza osoba badana miała 32 lata i 6 lat stażu pracy, najstarsza 53 lat i 34 lata pracy w zawodzie. Jest to grupa zróżnicowana także pod względem nauczanych przedmiotów. Profile uczestników badań prezentuję w tabeli 1.

Gromadzenie i analiza danych

Materiał empiryczny gromadzono przy wykorzystaniu metody fenomenograficznej. Badanie fenomenograficzne ma na celu „opisanie koncepcji, manifestowanych przez podmiot w formie bezpośredniego doświadczenia, pojęciowego myślenia bądź fizycznego zachowania” (Marton, 1986, za: Męczykowska, 2003, s. 74). W badaniach fenomenograficznych dopuszczalna jest triangulacja technik badawczych (co wykorzystałam w opisywanych badaniach), co służy zwiększeniu zarówno trafności, jak i rzetelności badań.

Aby osiągnąć zamierzone cele, gromadziłam materiał empiryczny dwuetapowo. Pierwszy etap polegał na wypełnieniu przez okres jednego tygodnia *Formularza opisu przebiegu dnia*, co oznaczało odnotowywanie przez badanego nauczyciela zdarzeń, obecności innych osób, własnych myśli oraz odczuć. Po wypełnieniu i odesłaniu drogą e-mailową przez nauczyciela *Formularza opisu przebiegu dnia* następował etap drugi, którym było przeprowadzenie semistrukturyzowanego wywiadu indywidualnego dotyczącego między innymi funkcjonowania nauczyciela na różnych wymiarach czasu codziennego – tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia, wypełniania czasu. Do analizy w niniejszym tekście wykorzystałam materiał empiryczny zgromadzony tylko za pomocą wywiadu.

Semistrukturyzowany wywiad o pogłębionym charakterze jest standardową metodą gromadzenia danych w badaniach fenomenograficznych. Osoby uczestniczące w projekcie zostały poinformowane o celu prowadzonych badań, a następnie poproszone o pisemne wyrażenie zgody na udział w badaniach, nagranie wywiadu, jego transkrypcje oraz wykorzystanie fragmentów wypowiedzi w zakodowany (tzn. zapewniający anonimowość) sposób.

Punktem wyjścia tworzenia dyspozycji do wywiadu były wymiary czasu codziennego (tempo, planowanie, kontrola, urozmaicenie, wypełnianie czasu) oraz wymiary samooceny przez nauczyciela własnego funkcjonowania (akceptacja, poczucie wpływu, efektywności, adekwatności społecznej) wyłonione przez Katarzynę Popiołek (2000) w jej badaniach dotyczących doświadczania czasu. W trakcie wywiadu zadawano także pytania dodatkowe, wcześniej niezaplanowane, a wynikające z przebiegu rozmowy. Pytania te wynikały z konieczności rozwinięcia, uzupełnienia, wyjaśnienia czy doprecyzowania podejmowanych w czasie rozmowy wątków. Prośba badającego o dopełnienie wypowiedzi w trakcie nagrywania rozmowy jest nieodłącznym elementem stosowanej procedury. W obecności badanych nie były dokonywane żadne oceny czy komentarze dotyczące ich wypowiedzi.

Po każdym z wywiadów była dokonywana dosłowna transkrypcja, stanowiąca podstawę dalszych analiz. Analiza materiału empirycznego była dokonywana

zgodnie z procedurą analizy fenomenograficznej zmierzającej do sformułowania kategorii opisu koncepcji zjawisk ukazywanych przez badanych (Abramdt, 1997, s. 73–74; Bowden, 2000, s. 11–12; Męczkowska, 2003, s. 88).

Jak badani nauczyciele opisują swoją sytuację i czy służy ona zadawaniu pytań o samego siebie?

W wyniku dokonania analizy materiału badawczego można stwierdzić, że badani opisują swoją sytuację w różnorodny sposób. Dokonanie porównywania i grupowania materiału (przy realizacji również wcześniejszych kroków analizy fenomenograficznej) pozwoliło wyłonić kategorie opisu, pojawiające się w wypowiedziach wszystkich badanych nauczycieli, nazwane przez jedną z badanych nauczycielek *wartkim strumieniem, kaskadą* zróżnicowanych działań.

Dzień mija mi na zadaniach płynących wartkim strumieniem, a czasem i kaskadą. Sprawia mi to dużą frajdę, ale jednocześnie wyczerpuje, tak że w weekend mam syndrom pracowników korpolandii – nagle bywam chora i nieżywa, ale niedyspozycja mija wraz z poniedziałkiem. [...] Jak ja się w nim czuję? Jak ryba w wodzie, ale się boję, że któregoś dnia nieoczekiwanie wypłynę brzuchem do góry [nauczyciela K3].

Szybkie tempo i wielość różnorodnych działań (wynikających z obowiązków dydaktycznych, organizacyjnych, ale także z warunków lokalowych szkoły, np. „obłożenia” sal) stały się obecnie normą w zawodzie nauczyciela, która choć wyczerpuje badanych nauczycieli, większości daje jednocześnie zadowolenie. Ramy tygodniowych obowiązków trzymają „w ryzach”, sprawiają, że nauczyciele działają na wysokich obrotach. Nie ma tu miejsca na słabości, zadanie goni zadanie. Nauczycielski codzienny czas szkolny (Popiołek, 2000) można określić jako skakanie od jednego zadania do drugiego, co jest podyktowane najczęściej potrzebą chwili, tym, co jest najpilniejsze tu i teraz, co często odbywa się bez planu, pod presją czasu. Doświadczenia nauczycieli można określić jako mieszankę satysfakcji i obaw, pozytywnego nastawienia i wyczerpania. W różnych momentach co innego bierze górę, staje się dominujące. Będąc w szkole, nauczyciele podejmują niemalże równocześnie wiele działań o charakterze: dydaktycznym, wychowawczym, ale także organizacyjnym, sprawozdawczym. Wielozadaniowość jest właściwością codziennego funkcjonowania nauczycieli w szkole.

Obowiązki zawodowe nauczycieli nie kończą się wraz z powrotem do domu, co wpisuje się w tendencję wskazaną przez Tomasza Szlendaka (2009, s. 202): „[d] ostępny nam codziennie czas spędzamy w pracy zajmującej nam cały dzień i tę część nocy, którą (z powodu zaległości) trawimy bezsennością”. Charakterystyczne dla codziennych doświadczeń nauczycieli jest „zabieranie pracy do domu”, na co wskazywali niemalże wszyscy badani nauczyciele.

[W domu – przyp. A.K.B.] pracuję przy dziecku. [...] Ja przymykam oko na jego gierki komputerowe, [...] pracuję do w pół do siódmej. Bo o w pół do siódmej zaczyna się kąpiel

i wtedy ja robię wszystko w strasznym stresie. Bo staram się zrobić jak najwięcej, dlatego, że wiem, że jutro będzie to samo, pojutrze będzie to samo, a popojutrze będzie to samo. W sobotę też muszę siedzieć przy komputerze tak, i w niedzielę, zazwyczaj też. I wszystko na tempo [nauczycielka K2].

Justyna Miko-Giedyk (2015), analizując w pamiętnikach nauczycieli prywatne obciążenie związane z wykonywaniem zawodu, zadała pytanie, czy nauczyciele składają „ofiara z prywatności”? Autorka wyciąga wniosek, już wcześniej akcentowany w badaniach pedeutologicznych, że bycie nauczycielem pociąga za sobą liczne koszty, między innymi dla zdrowia oraz życia rodzinnego, towarzyskiego (Dróźka, 1997, 2008; Korzeniecka-Bondar, 2013; Michalak, 2007).

Zadania realizowane w domu można podzielić na dwie grupy, takie, które uważają za uzasadnione i wynikające z ich obowiązku pracy oraz zadania traktowane jako niepotrzebne obciążenie. Do pierwszej grupy zadań, które badani mogą zaplanować i realizować według własnego harmonogramu, zaliczają: przygotowanie do zajęć, sprawdzenie zadanych prac, opracowanie scenariusza, np. apelu czy wycieczki, kontakty z dziećmi i rodzicami. Nie bez żalu i irytacji wzbudzonej poczuciem zmarnowanego czasu mówią o drugiej grupie zadań, tzw. papierologii, do której zaliczają, np.:

- raporty ewaluacyjne realizowane w szkole z polecenia kuratorium („Taki raport jest u nas, w dokumentach. Do kontroli” [nauczycielka K1]);
- raporty z projektów zewnętrznie finansowanych;
- wypełnianie kilku dzienników („Dziennik szkolny muszę prowadzić, [...] Muszę prowadzić oddzielny dziennik dla Wioli” [mowa o uczennicy, która ma indywidualne nauczanie – przyp. A.K.B.], taki normalny, papierowy. [...] I muszę prowadzić te dzienniki z tego projektu, których jest pięć, tak. Czyli tempo pracy moje jest bardzo szybkie, bo nawet to ogarnąć. Szkolny, elektroniczny z projektu, dziennik Wioli, no to, to już po prostu jest masakra jakaś. Jest masakra” [nauczycielka K4]);
- statystyki potrzebne do szkolnych sprawozdań („teraz mam jeszcze dodatkowo pięć sprawozdań, z których nic nie wynika. To my powielamy sobie pewne rzeczy, jedno sprawozdanie to samo, drugie to samo. To są sprawozdania typu: ile, ile wyjść w ciągu roku było do kina/teatru? Ilu było uczestników? W tym: ile dziewcząt? Ile chłopców?” [nauczycielka K2]).

To niepełna lista działań, które nauczyciele muszą podjąć po zrealizowaniu zajęć w szkole. Badanym nauczycielom doskwiera zarówno liczba i bezsensowność wypełnianych dokumentów, jak i ich nieustanna zmienność (jedne znikają, w to miejsce pojawiają się inne). Nauczyciele czują się, mówiąc słowami badanej: „cały czas bombardowani dodatkowymi działaniami, [...] I to, z roku na rok tego jest coraz więcej. Papierologia... papierologia jest naprawdę straszna. Co roku nowe...” [nauczycielka K2]. Stają się realizatorami wizji szkoły jako „neoliberalnej maszyny” do testowania i sortowania młodych ludzi, która przestała być płaszczyzną znaczącej „socjalizacji kulturowej” (Gromkowska-Melosik, 2015; Melosik, 2014). Bywają zmuszani do działań, których podstaw teoretycznych i filozoficznych nie

znają, nie mają także jasności w kwestii sposobów ich realizowania (Kwiatkowska, 2008, s. 178).

Helena Sęk (1994, s. 238–239), pisząc o powstawaniu syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli, wskazuje, że

[p]ermanentne eksperymentowanie i ciągle zmiany nacechowane całkiem sprzecznymi wymaganiami; zachęta do autorstwa i kreatywności, przy jednoczesnym okresowym ubezwłasnowolnieniu przez różne instytucje oraz zagrożenie kontrolnymi konsekwencjami, stanowią poważne obciążenie.

Nauczyciele nie tylko doświadczają spadku motywacji, przeciążenia, lecz także są nieustannie narażeni na dyskomfort (o ile to nie za słabe słowo wobec metafory *bombardowania*) bycia nowicjuszem (Kędzierska, 2015), na nowo (bez względu na staż pracy) pokonującym trud odnajdywania się w regułach działania w swoim miejscu pracy, interpretowania ich od nowa.

Nauczyciele uwikłani w różne układy biurokratyczne, często są krytyczni wobec społecznych, ekonomicznych i politycznych warunków funkcjonowania oświaty, ale to w niewielkim stopniu przekłada się na ich działanie mające na celu zmianę sytuacji, w której się znajdują. Narzekają, ale godzą się na nią (por. Komar, 2015, s. 36). „Strategią radzenia sobie” nauczycieli w takiej sytuacji jest robienie tego, co jest wymagane, z czego są rozliczani. Słabnie ich zaangażowanie w działania na rzecz rozwoju ucznia, gdyż z perspektywy szkoły liczą się te działania, które da się udokumentować, wpisać w szkolną sprawozdawczość, a to często nie służy uczniom.

Badani nauczyciele widzą na swoim horyzoncie nowe cele, zadania (ale są one najczęściej zewnątrznie narzucone). Realizują je nie z powodu na przykład wyłaniających się wysokich profitów tychże działań, chęci zmiany siebie, swojej sytuacji, ale często ze względu na zobowiązania podjęte wobec innych (uczniów, rodziców, koleżanki, dyrekcję), z obawy przed utratą pracy czy uznania (Nowak-Dziemianowicz, 2015). Jedna z badanych nauczycielek ujmuje to następująco:

jest coś takiego, że przyjdą młodszy i odbiorą mi to. Więc staram się. A wiadomo, że nie ma ludzi niezastąpionych [nauczycielka K4].

Czy sytuacja, w której znajdują się nauczyciele, sprzyja/utrudnia zadawanie pytań o samego siebie? Powtarzam to wcześniej zasygnalizowane pytanie, by udzielić na nie jednoznacznej odpowiedzi. Sytuacja, w której znajdują się badani nauczyciele, utrudnia zastanawianie się nad sobą. Badani nauczyciele są przemęczeni, zaganiani, brakuje im czasu, siły, determinacji, a często i odwagi, by pomyśleć siebie inaczej, podjąć ten trud. Cały swój wysiłek przeznaczają na to, by ogarnąć to, co przynosi konkretny dzień, perspektywa ich postrzegania skraca się do tego, co ma miejsce tu i teraz. Sprawia to, że u badanych nauczycieli zwiększa się „poczucie zaciskania się czasowej pętli” (Szlendak, 2009, s. 209), wzrasta odczucie przygniecenia przez tempo i liczbę podejmowanych zadań.

Bogusław Śliwerski (2015) wskazuje, że sytuacja nauczycieli jest szczególnie złożona, gdyż tkwią oni w gorsecie MENSkich regulacji. Autor wyróżnia kilka rodzajów pedeutologicznych gorsetów ograniczających przestrzeń wolności nauczycieli: programowo-metodyczny, podręcznikowy, ideologiczny, temporalny, jurydyzacji, zawodowego awansu. Te gorsety stanowią metaforę ukazującą ograniczenia w samostanowieniu w pełnieniu roli społeczno-zawodowej, jakich za sprawą władz doświadczali nauczyciele. kierując się analizami Śliwerskiego (2015, s. 58) zadać można pytanie: Dlaczego zakres nauczycielskiej autonomii, swobody, pedagogicznego oddechu, został zastąpiony przez polityków strategią zaciskania pasa, pozbawiania pedagogów tchu dla uwydatnienia przez władze granic możliwego zaangażowania, barier dla osobistego ruchu (aktywności), których przekroczyć im nie wolno?

Metafory przywołane przez Śliwerskiego: „gorsetu”, „zaciskania pasa”, „pozbawiania tchu”, „wytyczania granic”, ale także te użyte w wypowiedziach nauczycieli: „bombardowanie”, „ryba wypływająca do góry brzuchem” jednoznacznie wskazują, że sytuacja nauczycieli jest trudna, ich działania są poddane nieustannej kontroli, usztywnione, wyhamowywane. Są ciągnięci w dół i robią to sami. Konkludując, można stwierdzić, że sytuacja nauczycieli staje się podobnie jak sama edukacja „neoliberalnie wypaczona” (Rutkowiak, 2015, s. 103).

Dyskusja wyników badań

Złożoność świata, w jakim przychodzi nam żyć, nie stanowi wystarczającego usprawiedliwienia dla rezygnowania z działań autokreacyjnych, mimo licznych trudności jakie należy w związku z tym pokonać. Czy istnieje szansa na powrót do tego, co było kiedyś (np. większy spokój, wolniejsze tempo działania), co wspominają nauczycielki z najdłuższym stażem? Moim zdaniem jest to niemożliwe. Nic w przestrzeni funkcjonowania nauczycieli nie stanie się prostsze, wolniejsze i bardziej przewidywalne. Truizmem jest stwierdzenie, że czasy się zmieniają, a w związku z nią uczniowie, szkoła (choć zmiany współczesne są gwałtowniejsze niż kiedykolwiek). Warto zauważyć, że na edukację przeznaczanych jest coraz więcej pieniędzy i władza nie zrezygnuje ze sterowania, nadzoru i kontroli – a zatem zniechęcona przez nauczycieli papierologia będzie miała się jak najlepiej, chyba że spełni się postulat Śliwerskiego (2014) i zostanie dokończona w oświacie solidarnościowa rewolucja.

„Zasadniczym źródłem mobilizacji sił nauczyciela jest on sam. Nauczyciel musi więc wiedzieć, co go zachęca do działania, co pomnaża jego siły i energię, co go poznawczo inspiruje i etycznie doskonali, co demobilizuje i rozbija intelektualnie” (Legowicz, 1988, za: Kwiatkowska 2008, s. 164). Stąd też nauczyciele wraz z innymi członkami społeczności szkoły powinni wypracować w przestrzeni własnej szkoły mechanizmy chroniące ich przed zbędną biurokracją, ale także nie godzić się na wszystkie nowości, niczemu niesłużące zmiany, wprowadzające chaos i dodatkowe obciążenie. Jest to niezbędne, by nie tracić ludzkiej energii, nie blokować osób zaangażowanych, nie tworzyć pola dla uruchamiania się mechanizmów pozornych (Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska 2013; Dudzikowa, 2015a; Dudzikowa, 2015b), a przede wszystkim nie tracić z oczu celu, do którego się zmierza.

Nauczyciele winni troszczyć się/odbudowywać nauczycielki etos oparty na zaufaniu, współpracy, zaangażowaniu i myśleniu o edukacji/rozwoju jako długotrwałym procesie, a nie szybkim, doraźnym działaniu „tu i teraz”.

Szansy na radzenie sobie z kalejdoskopem zadań, często wykluczających się, upatruję właśnie w potrzebie, a nawet mówiąc mocniej konieczności podjęcia trudu twórczej pracy nad sobą – choćby było to działanie wbrew mainstreamowym tendencjom robienia tylko tego, co się liczy w sprawozdawczości, za co otrzymuje się różnorodne „głaski”. Dopóki nauczyciel nie wyznaczy sobie dalekich celów, kierunku rozwoju, wartości wartych realizowania, będzie dryfować po wartkim strumieniu, zostanie porwany kaskadą zdarzeń – by raz jeszcze przywołać metaforę z wypowiedzi jednej z nauczycielek – nie mając wpływu na ich treść, przebieg i cel. Nie da się poruszać we wszystkich stronach naraz, trzeba wybrać swoją drogę (i to w długiej perspektywie czasowej) i starać się nią kroczyć.

Joanna Rutkowiak (2015) widzi szansę dokonania odśrodkowej zmiany edukacyjnej przez działania na poziomie *mezo*. Szkoła jako placówka, w której nauczyciele są świadomi kierunku, do którego zmierzają wspierani przez dyrektora (Tołwińska, 2015) przy jednoczesnym odczytywaniu neoliberalnego uwikłania edukacji miałyby szansę czynić zmiany. Rutkowiak (2015, s. 104) wskazuje na potrzebę efektywności szkół rozumianej jako

ukierunkowane wspólnotowymi intencjami tworzenie się sieci działań ludzi wprawdzie instytucjonalnie rozproszonych, ale współpracujących ideowo w ramach działalności podejmowanej na rzecz instytucji edukacyjnych, które uważają za sensowną. Przecistawiając się neoliberalnym deformacjom edukacji, wytwarzają projekty jej pozytywnej modernizacji

Autorka posługuje się kategoriami „pól silnych” i „pól słabych”. „Pole silne” to znaczący obszar życia instytucji edukacyjnych; obszar

o otwartych sensach, a więc takich, które dotyczą potencjalnie znaczących aspektów edukacji, [...] a które bywają przez system interpretacyjnie banalizowane, niewyrażone albo jednostronnie werbalizowane, traktowane ogólnikowo, formalizowane i przez to jawiące się jako pola edukacyjne „słabe” (Rutkowiak, 2015, s. 105).

Wskazuje, że istnieją w edukacji szanse na przekształcanie „pól pozornie słabych” w „pola faktycznie silne”. Ważne jest, aby „potencjalni innowatorzy sytuowali się w znaczących obszarach życia instytucji edukacyjnych («pola silne»), ale traktowanych przez system jako miejsca mało znaczące («pola słabe»)” (Rutkowiak, 2015, s. 105).

Podsumowanie

W moim przekonaniu czas (jego tempo, planowanie, kontrola, urozmaicenie i wypełnianie) stanowi taką materię życia szkoły, która jest traktowana jako „pole słabe”, przez system interpretacyjnie banalizowana, sprowadzona do ilościowo

wyliczonych godzin pracy nauczyciela, przeliczonych na pieniądze i potencjalne oszczędności związane ze zwiększeniem nauczycielom wymiaru godzin pracy. Najważniejsze nie jest to, jaki ten czas jest (sensowny, wartościowy itd.), ale ile nauczyciel go w szkole spędza (w przekonaniu, że im więcej, tym lepiej).

Z jednej strony nauczyciele doświadczają „temporalnego gorsetu”, o którym pisze Śliwerski (2015), czas pracy nauczyciela jest zaplanowany, kontrolowany, wypełniony zewnętrznymi narzuconymi działaniami służącymi realizacji wyznaczonych efektów, z drugiej zaś podstawą pracy nauczyciela jest porozumiewanie się, działania komunikacyjne cechujące się nieprzewidywalnością, ulotnością, niemożnością formalizacji (Drózka, 2015; Kwaśnica, 1998; Kwiatkowska, 2008, 2015). Nauczyciele doświadczają rozdarcia – gdy robią to, co muszą, to często zaniedbują to, co ważne, co służy porozumieniu się z uczniami. Stawiając na porozumienie z uczniami nie idą ścieżką wyznaczonych powinności, a to może nieść dla nich samych określone konsekwencje (np. trudności w awansie, zwolnienie z pracy).

Właśnie w tym rozdarciu, czy inaczej mówiąc wewnętrznym konflikcie ról upatruję szansę na przekształcenia „pola słabego” w „pole faktycznie silne”. Szkoła nie może być miejscem, w którym pośpiechem i odgórnymi zleceniami da się wytłumaczyć wszelkie zaniedbania, powierzchowne działania. Funkcjonowanie w takiej sytuacji wymaga od nauczyciela zadania sobie pytania: Co jest moim celem/posłannictwem jako nauczyciela wyznaczającym codzienne funkcjonowanie? Odpowiadając na to pytanie, nauczyciel kształtuje styl swojej pracy. Proponowałabym, by nauczyciele tworzyli wspólnoty praktyków (Wenger, 1998; Wieprzycka, 2000), czy jak pisze Rutkowiak (2015) „struktury poziome”, realizujące wspólne projekty uwzględniające specyfikę instytucji, osób i społeczno-kulturowych kontekstów, w jakich działają w myśl reguły: uważniej – bardziej problematycznie – z większą otwartością na siebie oraz ucznia i jego świat.

Bibliografia

- Abramdt, M. (1997). Learning Physiotherapy: The Impact of Formal Education and Professional Experience. *Linkoping Studies in Education and Psychology*, 50, 1–189.
- Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bowden, J.A. (2000). The Nature of Phenomenographic Research. W: J.A. Bowden, E. Walsh (red.), *Phenomenography* (s. 1–17). Melbourne: RMIT University Press.
- Crary, J. (2015). 24/7. *Późny kapitalizm i koniec snu*. Kraków: Karakter.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy. *Forum Oświatowe*, 1(24), 17–35.
- Drózka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Drózka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.

- Dróżka, W. (2015). „Jak pokonać siłą własną”? Relacje nauczyciele–uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 147–180). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (1993). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 197–212). Warszawa: IHNOiT.
- Dudzikowa, M. (2015a). *O nabywaniu kompetencji autokreacyjnych*. Wykład wygłoszony na XXIX LSMP, 16.09.2015 w Pułtusk.
- Dudzikowa, M. (2015b). *Szkoła na „jałowym biegu” działań pozornych*. Rozmowa z prof. zw. dr hab. Marią Dudzikową przeprowadzona przez Zdzisława Ratajka. *Nowe Horyzonty Edukacji*, 2(12), <http://www.impulsoficyna.com.pl/aktualnosci/wywiad-z-prof-maria-dudzikowa,1014.html> [dostęp: 22.08.2015].
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fromm, E. (1994). *Niech się stanie człowiek*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gleick, J. (2003). *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. Tłum. J. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). Orientacja na testy w szkolnictwie współczesnym – kontrowersje ideologiczne i pedagogiczne. *Studia Edukacyjne*, 36, 19–32.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kędzierska, H. (2015). Novice Teachers: The Process of “Anchoring” in the Teaching Profession. *Forum Oświatowe*, 27(2), 59–73, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/319> [dostęp: 26.02.2016].
- Komar, W. (2015). Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji”). W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 35–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013). O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycieli (analiza przy użyciu kategorii czasu). *Chowania, Nauczyciel we współczesnej kulturze*. B. Pitula (red.), 2(41), 171–177.
- Kwaśnica, R. (1998). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, LXII, 9–45.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Kwiatkowska, H. (2015). Komunikacja szkolna degraduje. Pałacy problem edukacji. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 17–34). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z. (2014). Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”. *Studia Edukacyjne*, 31, 7–24.
- Męczkowska, A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(189), 71–89.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Miko-Giedyk, J. (2015). Prywatno-publiczne „zaplątanie” – pałacy problem współczesnych nauczycieli. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 106–126). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2015). *Narracje uznania jako droga do samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna*. Wykład wygłoszony na XXIX LSMP, 16.09.2015 w Pułtusk.

- Popiołek, K. (2000). Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia. W: K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka* (s. 86–100). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Rutkowiak, J. (2015). Działania na poziomie *mezo* jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18, 4(72), 97–116.
- Sęk, H. (1994). Wypalenie zawodowe nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Szlendak, T. (2009). Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (s. 201–214). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Śliwerski, B. (2014). *Dokończyć w oświacie solidarnościową rewolucję*, <http://edukacja.net> [dostęp: 20.08.2015].
- Śliwerski, B. (2015). Nauczyciel w gorsecie MENskich regulacji. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 57–83). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tołwińska, B. (2015). Twarz dyrektora szkoły. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 363–375). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning as a Social System*, <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [dostęp: 12.12.2013].
- Wieprzycka, A. (2000). Zarządzanie wiedzą w organizacji a wspólnoty praktyki. W: A. Nalepka, A. Ujwary-Gil (red.), *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów* (s. 182–190). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu*. Tłum. A. Cybulko, M. Zieliński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Uniwersytet Śląski

WĄTKI NIEOBECNE PRACY NAD SOBĄ W NAUCZYCIELSKICH OPOWIEŚCIACH O „BYCIU NAUCZYCIELEM”

Abstrakt

W tekście podejmuję próbę pokazania niewielkiego wycinka prowadzonych przeze mnie badań dotyczących sytuacji dzisiejszego nauczyciela polskiej szkoły, który znalazł się w położeniu niezwykle niesprzyjającym jego niezależnemu funkcjonowaniu. Za cel obrałam opis oraz interpretację przeżytych doświadczeń zawodowych nauczycielek szkół różnego szczebla, z którymi przeprowadziłam wywiady o charakterze jakościowym. Moją intencją była także próba zrozumienia, jakie szanse mają (dostrzegają) one na bycie podmiotem decydującym o swoich dążeniach i celach oraz jak postrzegają swoją sytuację. Kierując się również chęcią rozpoznania realnych szans podejmowania przez nie pracy nad sobą, za główny pryzmat patrzenia na to zjawisko przyjąłam możliwość podmiotowego bycia jako warunek niezbywalny występowania ich działań o charakterze autokreacyjnym.

Słowa kluczowe: nauczyciel, podmiotowość, praca nad sobą, deficyt autonomii, uprzedmiotowienie

Wprowadzenie

Inspiracją do podjęcia tematu były książki Marii Dudzikowej (1985, 1993, 2007): *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie; Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki* oraz *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. To właśnie ich lektura zachęciła mnie do wyczulonego patrzenia na wypowiedziane przez nauczycielki słowa w snutych przez nie opowieściach o ich codziennych doświadczeniach zawodowych, mając na uwadze wątek pracy nad sobą. Próbę rozwinięcia tego tematu podjęłam w kontekście realnych możliwości jej uskutecznienia w warunkach określanych przez Bogusława Śliwerskiego (2015) jako wyjątkowo niesprzyjające (z uwagi na destrukcyjnie prowadzoną politykę oświatową III RP) niezależnemu funkcjonowaniu instytucji oświatowych (głównie szkoły), a co za tym idzie samych nauczycieli.

Zainteresowana kwestią możliwości podejmowania pracy nad sobą przez nauczycieli, zdaniem Bogusława Śliwerskiego (2015, s. 343) chętnie postrzeganych przez władze oświatowe jako jednostki posłuszne, niesprzeciwiające się oraz poddające się dyktatom z zewnątrz, postanowiłam sięgnąć do ich codzienności (opisywanej przez nich w prowadzonych przeze mnie wywiadach o charakterze

jakościowym). Chciałam pokazać to, czego doświadczają z ich wewnętrznej perspektywy oraz dokonać próby rozpoznania znaczeń, które przypisują oni napotkanym zdarzeniom, procesom oraz strukturom (Miles, Huberman, 2000, s. 10). Przy czym za główny pryzmat (pojęcie uczulające) spoglądania na to zjawisko przyjąłam możliwość ich podmiotowego bycia jako warunek niezbywalny występowania ich działań o charakterze autokreacyjnym. Moim celem stał się więc opis oraz próba interpretacji przeżytych doświadczeń zawodowych 19 (spotkanych w trakcie prowadzonych w latach 2013–2014 wywiadów) nauczycielek szkół różnego szczebla: podstawowego, gimnazjalnego i średniego, po to, aby zrozumieć: Jakie szanse mają (dostrzegają) na bycie podmiotem decydującym o swoich dążeniach i celach zawodowych? Jak rozpoznają swoją sytuację?

(Brak) możliwości podmiotowego funkcjonowania nauczycieli

Kierowana chęcią zrozumienia, jak wygląda rzeczywistość zawodowa nauczycieli z perspektywy ich doświadczeń, najpierw przysłuchiwałam się nauczycielskim opowieściom w trakcie prowadzonych wywiadów, a następnie dokonywałam transkrypcji ich nagrań oraz wstępnych analiz. Wtedy już dostrzegłam, że rzadko mówią wprost o sobie i tylko nieliczne osoby są skłonne podejmować werbalną autorefleksję. Zdarzało się, że dokonując chwilowego wglądu w samych siebie, stosowały określenia, które ujawniły ich rozumienie własnego położenia interpretowanego jako trudne i „bez wyjścia”. Moje rozmówczynie mówiły o sobie jako o „pionkach” czy „trybikach w maszynie”, wyrażając w ten sposób swój brak wiary w to, że posiadają możliwość realnego wpływu na otaczającą ich rzeczywistość oświatową oraz mogą same stanowić o sobie jako nauczyciele.

Takie przeświadczenie zdaje się mieć swoje źródło na gruncie daleko szerszym niż sytuacja pojedynczego nauczyciela czy szkoły. Niezwykle wnikliwie pisze o tym Śliwerski (2015) na stronach swej książki *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, dokonując dokładnej i krytycznej analizy poczynąń politycznych ostatniego ćwierćwiecza w Polsce. Profesor demaskuje łamanie przez władze wszelkich demokratycznych reguł związanych z praworządnością w oświacie oraz naruszanie prawa do wolności każdej jednostki. Jego zdaniem w sytuacji, kiedy wszelkie formy autonomii i samorządności instytucji oświatowych mają prawo zaistnieć tylko dzięki odgórnemu przyzwoleniu lub ich powołaniu, mamy do czynienia jedynie z pozorowaniem szans na ich niezależne funkcjonowanie. Przez to jednostki (nie tylko uczniowie, lecz także nauczyciele) osadzone w systemie (nadal bardziej totalitarnym niż demokratycznym) od dłuższego już czasu w majestacie ustawodawczym ulegają zniewoleniu. Procesy te nie mają charakteru chwilowego czy incydentalnego, gdyż trwają od dłuższego już czasu (Śliwerski, 2009, s. 77–79) i są dowodem na to, że „niestety, władzę najbardziej przeraża to, że nauczyciele mogliby zacząć samodzielnie myśleć, szanować siebie i cenić swoją godność” (Śliwerski, 2010, s. 79).

Zgodnie z założeniami koncepcji Dudzikowej przyjąłam, że człowiek autonomiczny, funkcjonujący jako podmiot swoich działań (czyli osobiście i świadomie

kierujący swoim postępowaniem oraz zachowaniem), potrafi przede wszystkim kształtować i wpływać na samego siebie. Każda aktywność takiej osoby wypływa z niej samej, a więc nie jest zdeterminowana przez różnorakie siły drzemiące na zewnątrz. Podmiot jest w stanie sam wytyczać i realizować swoje cele według określonego przez siebie planu oraz uporać się z kontrolą i oceną skutków swego działania.

Prowadzone przeze mnie analizy zgromadzonego materiału badawczego (w postaci ok. 600 stron transkrypcji nagrywanych wywiadów wraz z notami, Gibbs, 2011, s. 67), odsłoniły poczucie niemocy biorących udział w wywiadach nauczycielek w zakresie wytyczania sobie własnych celów oraz dróg ich realizacji zgodnych z przyjętymi przez siebie standardami. Badane osoby wypowiadają słowa, z których interpretacji wynika ponadto, że nie identyfikują się (nie przyjmują ich za własne) z narzucanymi im odgórnie celami i kierunkami działań. Za przykład może posłużyć tutaj opis jednej z nauczycielek, która buntuje się przeciwko wykonywaniu kolejny raz tych samych czynności:

Na przykład konkretnie, np. ostatnio po raz wtóry ministerstwo nałożyło na szkoły konieczność badania, w jaki sposób są przystosowane do przyjęcia sześciolatków, od trzech lat (–), od trzech lat nic tylko wysyłamy raporty dotyczące tegoż przygotowania szkoły e; do kuratorium bądź też ministerstwa. [...] Jeżeli ja się mam po raz wtóry badać i mierzyć wysokość ławek, jakie mamy dostępne w szkole, to przepraszam, to jest dla mnie strata czasu. [...] A więc skupiamy się na rzeczach mało istotnych, a musimy, (–) bo mamy takie wymagania.

Większość moich rozmówczyń zajmuje podobną postawę i choć pewne zarządzenia i narzucane obowiązki uważa za nieracjonalne i zbędne, niesłużące rzeczywistej poprawie jakości pracy szkoły, to nie „dyskutuje z nimi”.

Opowieści moich narratorek są bogate w słowa pełne zniechęcenia i frustracji, niewiary w to, że mogą same stanowić o sobie jako nauczycielki. Najbardziej widoczne jest to w tych momentach ich opowieści, kiedy mówią, że nie dostrzegają możliwości odstąpienia od nakazanej im bezwzględnej realizacji podstawy programowej¹:

[...] no program niestety jest tak, a nie inaczej przygotowany, no (–) ogranicza tego nauczyciela i to bardzo, no i tak mamy. Musimy się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone, nawet nie zawsze się zgadzając [...].

Z wypowiedzi odczytać można brak przekonania o słuszności omawiania z uczniami nakazanych treści. Nauczycielka nie jest tu odosobniona, gdyż u in-

¹ Taka postawa pozwala potwierdzić tezę Joanny Rutkowiak (2010, s. 231), że nauczyciele mocno trwają przy administracyjnym ukierunkowaniu swej pracy. Nauczycielską tendencję do bycia sprawnym urzędnikiem i ograniczania swojej roli do ram instytucjonalnych ujawniły także badania prowadzone Beatą Zamorską (2008, s. 155–157).

nych moich rozmówczyń pojawia się przyznanie do tego, że wielokrotnie realizują nie do końca aprobowane i wątpliwe treści nie tylko dla nich samych, lecz także dla uczniów. Jednakże u większości perspektywa egzaminów zewnętrznych² eliminuje jakiegokolwiek preferencje młodzieży w tym zakresie. Samych nauczycieli czyni zaś „niewolnikami programu”, „belframi”, „przedmiotowcami”, będącymi z dala od młodzieży, niezadowolonymi z jej niechęci do prowadzonych lekcji i z braku zainteresowania nimi.

U przeważającej części rozmawiających ze mną nauczycielek poczuciu konieczności całkowitego oddania się realizacji podstawy programowej towarzyszy wrazenie ciągłej inwigilacji i weryfikacji ich wywiązywania się z tego obowiązku:

Ta podstawa sprawdzana jest na dziesiątą stronę, więc jesteśmy sprawdzani przez dyrektorkę. Jak np. wybieramy program, podręczniki, to musi być zgodne z podstawą programową, prawda? Więc nas też kontrolują z podstawy programowej z kuratorium, przychodzi i dyrektorkę kontrolują, więc ona... Kiedyś baliśmy się, że aż będą analizowane tematy w dzienniku, do tego stopnia, czy po prostu jest ta podstawa gdzieś. Kazała nam dyrektorka podkreślać też tematy, które związane są z podstawą programową.

Autorka przytoczonych słów przyznaje się do odczuwania strachu. Prowadzone wywiady odsłoniły podobne emocje u innych moich rozmówczyń. Ich obawy (strach przed utratą pracy³) stanowią, w moim mniemaniu, podstawę opisywanego, przedmiotowo ukierunkowanego postrzegania swoich powinności zawodowych. Uogólniony lęk staje się ich motywacją do jeszcze większego zaangażowania w wypełnianie tego, co pożądané oraz przyczynkiem do przyłączania się do konkurencyjnej walki o utrzymanie się w polu edukacyjnym⁴.

W przypadku szkoły toczona jest batalia o miejsce w rankingach⁵, w której głównymi przegranymi wydają się uczniowie, w szczególności dzieci z problemami i trudnościami szkolnymi. Ich to właśnie szkoły, zdaniem Śliwerskiego (2015, s. 317), chętnie usuwają ze swych murów w obawie, że zagrażą ich poziomowi, mierzonemu wynikami testów. Moje badania pokazują, że nie tylko takie praktyki występują w odniesieniu do jednostek nadal postrzeganych jako słabe i całkowicie podporząd-

² Przeprowadzone między innymi przez Joannę Michalak (2007) naukowe eksploracje również odsłoniły nadmierną koncentrację pracy nauczycieli na standaryzacji pomiaru osiągnięć nauczania. Inna badaczka – Grażyna Szyling (2008) ustaliła, że dla wielu nauczycieli istotą ich pracy stała się koncentracja na przygotowywaniu uczniów do egzaminów.

³ Strach zaliczany jest przez licznych naukowców do podstawowych ludzkich emocji i stanowi reakcję jednostki na otoczenie (Turner, Stets, 2009).

⁴ Walcząc o utrzymanie się w polu edukacyjnym, nauczyciele decydują się między innymi na kroczenie wytyczoną im drogą awansu zawodowego, którą Wanda Dróżka (2008, s. 147) nazywa „biurokratycznym szaleństwem”, generującym tak niepokojące zjawiska, jak: wzrost rywalizacji, zawiść, konflikty, brak atmosfery współpracy w pokoju nauczycielskim.

⁵ W opinii wielu polskich badaczy na grunt edukacyjny niesłusznie przenoszona jest racjonalność ekonomiczna wraz z wiodącymi regułami myślenia i zarządzania charakterystycznymi dla sfer biznesowych, dających przyzwolenie spoglądania na człowieka jedynie przez pryzmat kapitału (Potulicka, 2010; Szukdlarek, 2001; Śliwerski, 2003).

kowe (uczniów), lecz także są stosowane wobec nauczycieli niespełniających wymagań zabiegania o konkurencyjność i „atrakcyjność” edukacyjną szkoły:

I ta pani w tej chwili nie uczy matematyki, uczy pracy techniki. Poszła na dodatkowe studia, no bo matematyki nie dostała. Nie uczy matematyki, uczy zajęć praktyczno-technicznych, bo jej powiedziano, że źle uczy, że nie ma wyników, nie ma efektów.

Badane nauczycielki (świadome stosowanego procederu) często opisywały własne wysiłki podejmowane systematycznie w celu przygotowania uczniów do testów, których wyniki stanowią kryterium orzekania o jakości ich pracy:

[...] ustaliliśmy sobie, że w czwartek będzie trzecioteścik i pobierałam różne, różne, trzecioteściki, zamawiałam, bo można też zamawiać przez Internet. Część mi sfinansowała pani dyrektor, część zapłacili rodzice. Uzbierałam tego dwie duże teczki i teraz pożyczam koleżankom. I w każdy czwartek, to była też taka dodatkowa moja praca, bo w każdy czwartek dzieci pisały taki próbny trzecioteścik od paździenika. Od paździenika ćwiczyłam z nimi w każdy czwartek, tydzień w tydzień. Efekty były, bo miałyśmy wynik powyżej średniej krajowej, ale w każdy czwartek brałam do domu te sprawdziany, sprawdzałam w domu każdemu dokładnie i oddawałam. W piątek omawiałam, co źle zrobili, tłumaczyłam zadania, których nie potrafili zrobić, jakie błędy.

Słowa nauczycielki stanowią jedną z wielu wypowiedzi dających podstawę przychylenia się do tezy, że wprowadzana rynkowa rywalizacja na grunt oświatowy tworzy między innymi destrukcyjną sytuację koncentrowania się nauczycieli na zagwarantowaniu sobie i utrzymaniu miejsc pracy:

Właśnie najważniejsze jest, żeby się utrzymać w danej szkole, żeby się nie wybić i się kombinuje tak, siak, że być może będą dwie klasy, to dostanie, prawda, klasę. Z tego, co słyszałam, to jest bardzo dużo znowu nauczycieli do zwolnienia, straci pracę, no.

Mniej troszczą się oni o coraz lepsze kształcenie i wychowanie uczniów, co wymagałoby większego zaangażowania osobistego w ich rozwój. Potęguje to rywalizację, niszczy więzi społeczne oraz sprawia, że zatracą się poczucie solidarności i chęć prawdziwej współpracy (Śliwerski, 2015, s. 317). Generuje także poczucie osamotnienia, co uwidoczniło się w nauczycielskich narracjach.

Podmiotowość człowieka zakłada jego wolność i niczym nieskrępowane wybory. Wolność pociąga za sobą odpowiedzialność za siebie i innych (Śliwerski, 2010). Nauczyciele, którym odmawia się prawa do tego na różnych płaszczyznach ich funkcjonowania, tracą poczucie odpowiedzialności za kształt i konsekwencje podejmowanych przez siebie działań. Tendencją do traktowania siebie jako li tylko „funkcjonariusza oświatowego” (w poczuciu braku wpływu na pewne wydarzenia) i odzeganiania się od odpowiedzialności za występujące sytuacje dobrze ilustrują słowa nauczycielki, która opowiada o niezadowoleniu i frustracji rodziców w chwili narastania problemów w klasie, kiedy to po raz pierwszy w jej zawodowej karierze pojawiły się w niej równocześnie siedmio- i sześciolatki. Swoją opowieść

o czujących się oszukanyymi przez władze oświatowe rodzicach uczniów i własnych perypetiach z tym związanych nauczycielka kwituje stwierdzeniem: „No ale czyja to jest wina? Moja? No nie bardzo”.

Zanik poczucia odpowiedzialności oraz cały mechanizm uprzedmiotawiania nauczycieli za sprawą pozbawiania ich możliwości dokonywania własnych kreacji zawodowych wyjaśnia Śliwerski. Jego zdaniem to dzięki wyeliminowaniu własnych opinii uczniów i nauczycieli oraz ich ocen procesu kształcenia i wychowania za sprawą między innymi permanentnej kontroli nadzoru pedagogicznego (czuwającego zwłaszcza nad wysokimi wynikami uczniów w testach), „[...] zwolniono nauczycieli z jakiegokolwiek odpowiedzialności za myślenie, gdyż system myśli za nich” (Śliwerski, 2015, s. 291).

Ta sytuacja nie pozostaje bez dodatkowych konsekwencji. Przeprowadzone przez inną badaczkę – Henrykę Kwiatkowską szerokie i wnikliwe eksploracje naukowe ujawniły ich zrodzone i głęboko zakodowane przeświadczenie o niemożliwości posiadania wpływu na bieg zdarzeń oświatowych. „Powoduje to rodzaj swoistej bezradności, a z upływem czasu, co jest szczególnie niebezpieczne, oswojenie tej sytuacji jako funkcjonalnie korzystnej, zwłaszcza dla mało aktywnych nauczycieli” (Kwiatkowska, 2005, s. 222).

Rozmawiające ze mną nauczycielki wyrażały wprost przekonanie o własnej niemocy. W poczuciu braku możliwości autonomicznego decydowania o sobie i swej pracy, często nie identyfikując się z powierzonymi im zadaniami, zaczynają wykazywać konformistyczne wzorce swego funkcjonowania. Dobrze ilustrują to słowa nauczycielki, która mówi o nieopłacalności „szukania siebie” w codziennych zawodowych sytuacjach, gdyż są osoby w szkole (z uwagi na jej hierarchicznie zorganizowaną strukturę organizacyjną, Śliwerski, 2015, s. 261) sprawujące władzę (w tym wypadku dyrektor), które zawsze mogą zrobić z niej użytek z niekorzyścią dla nauczyciela:

[...] A że pole manewru jest ogromne – od ustawienia planu poprzez jakieś, takie obowiązki no wiadomo, jedne są miłsze, drugie są gorsze klasa, którą się człowiek musi zajmować w danym dniu itd. Jest to takie dosyć e... powiem, że e... mściwe, tak. Jak tak nie daj Boże coś się komuś nie spodoba, to tak to zostanie załatwione.

Moje rozmówczynie poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa zawodowego szukają w wypełnianiu jasno określonych powinności. Widać w ich słowach tęsknotę za jasnymi ramami nauczycielskiego funkcjonowania⁶. Z żalem wracają pamięcią i wspominają dawną sytuację, kiedy to nauczyciel mógł liczyć na istnienie prostych wytycznych dla swych działań. Ich oczekiwania są związane z zapotrzebowaniem na gotowe rozwiązania, które można by niezawodnie wdrożyć, zastosować w konkretnych sytuacjach i w stosunku do każdego ucznia:

Mamy konkretne problemy, które chcemy rozwiązać na przykład z podstawą programową – czegoś do końca nie wiemy, to jak to właściwie uczyć, czego oni wymagają później

⁶ Podobnie jak w przypadku nauczycieli badanych przez Zamorską (2008, s. 157).

na egzaminie. Nauczę tak, może być źle. [...] Tego mi brakuje w szkole, żeby była taka też pomoc z zewnątrz innych instytucji, bo nauczyciel tak naprawdę jest pozostawiony tylko... skazany jest na siebie samego. Później do wszystkiego musi dochodzić sam i weryfikować to, co jest naprawdę istotne na tych lekcjach, czego powinien nauczyć, a co może sobie podarować.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wskazują, że uprzedmiotawiany nauczyciel nie ma poczucia niezależności i wolności zawodowej, co czyni go niezdolnym do własnych autokreacji i podejmowania pracy nad sobą. To głównie odsłonięty brak komponentu samostanowienia o swoich celach i kierunkach działań oraz podejmowania zgodnie z nimi działalności zawodowej pozwala przypuszczać, że zatracili oni zdolność oraz wolę pracy nad sobą. Rozmawiające ze mną nauczycielki, nie rozpoznając się w swoich działaniach, tracą wolę pracy nad sobą⁷. Dostrzegając naruszanie wszelkich demokratycznych reguł, warunkujących praworządność w oświacie, niezależność funkcjonowania instytucji edukacyjnych oraz jednostek w nich osadzonych, nie widzą możliwości dokonywania przekształceń własnego stanu czy sytuacji.

Bibliografia

- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróżka, W. (2008). Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty* (s. 122–152). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Miles, M. Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
- Potulicka, E. (2010). Pedagogiczne koszty reform skoncentrowane na standardach i testowaniu. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 177–201). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁷ Na taką konstatację pozwalam sobie, korzystając z myśli ks. prof. Mariana Nowaka, który w swoim wykładzie pt. *Od pomagania w samowychowaniu do twórczej pracy nad sobą – współczesne konteksty i koncepcje*, wygłoszonym w dniu 15 września 2015 roku na XXIX Letniej Szkole Młodych Pedagogów, mówił o tym, że człowiek zaangażowany w swój samorozwój i pracujący nad sobą posiada zdolność rozpoznawania się w swoich działaniach.

- Rutkowiak, J. (2010). Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 203–227). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teżniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny: Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie, 165–192.
- Szyling, G. (2008). Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne? W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty* (s. 210–248). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Śliwerski, B. (2003). Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 6, 333–341.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy wczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Śliwerski, B. (2010). *Mysleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. *Liberalna filozofia wychowania ks. prof. Józefa Tischnera*, [http:// Sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/liberalna-filozofia-wychowania-ks-prof.html](http://Sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/liberalna-filozofia-wychowania-ks-prof.html) [dostęp: 06.09.2015].
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Justyna Miko-Giedyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WDRAŻANIE UCZNIÓW DO „PRACY NAD SOBĄ” W ŚWIETLE ANALIZY SZKOLNYCH PROGRAMÓW WYCHOWAWCZYCH

Abstrakt

Celem artykułu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Czy nauczyciele są zobowiązani przez założenia szkolnych programów wychowawczych do wdrażania uczniów do pracy nad sobą? Odpowiedzi dostarczyła analiza dokumentów, jakimi były programy wychowawcze szkół.

Wyniki badań pokazują, że w programach wychowawczych brakuje zapisów dotyczących przybliżania uczniom idei pracy nad sobą. W formalnych założeniach wychowawczych nie ma również postulatów wieloaspektowego wspomaganie procesu samodoskonalenia uczniów. Znajdują się tam jedynie fragmentaryczne, ogólnikowe treści odnoszące się do idei samowychowania człowieka.

Słowa kluczowe: uczeń, praca nad sobą, programy wychowawcze szkół, nauczyciel

Wprowadzenie. Problematyka, zakres i metoda badań

Samowychowanie jest jednym z podstawowych pojęć pedagogiki. Jednakże – jak zauważa Bogusław Śliwerski (2010, s. 91) – problematyka ta znajduje się raczej w fazie narodzin niż dojrzałości teoretycznej. Brakuje ponadto spójnej podbudowy teoretycznej badań nad tym zjawiskiem. O potrzebie dostrzeżenia znaczenia tego pojęcia w naukach o wychowaniu przekonuje również Maria Dudzikowa (1993).

Pojęcie samowychowania swym zasięgiem obejmuje szereg procesów związanych z rozwojem i jest zbliżone zakresem znaczeniowym do takich pojęć, jak samokształtowanie, samodoskonalenie. W odniesieniu do młodzieży szkolnej wszystkie one zakładają jakiś rodzaj uczniowskiej *pracy nad sobą*, która – za Dudzikową (1993, s. 35) – oznacza „inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez tę jednostkę standardami”.

Odnosząc przytoczoną definicję do procesu wychowawczego realizowanego w szkole, należałoby oczekiwać określonych zadań w programach wychowawczych, jak również adekwatnych działań nauczycieli i wychowawców. Chodziłoby o takie zadania i konkretne zajęcia, które uświadamiałyby uczniom potrzebę pracy nad swą osobowością i charakterem oraz ukazywały możliwości, przykłady, wzorce w tym zakresie; jak również o takie, które wzbudzałyby motywację do wypracowania

wywania sobie przez uczniów ich własnych standardów oraz sposobów realizacji wartości, dążeń, celów i aspiracji w tym zakresie.

Pierwszym krokiem zmierzającym do przygotowania uczniów do pracy nad sobą jest uświadomienie im idei samodoskonalenia. Potrzebne jest więc uznanie przez uczniów (jak i nauczycieli) pracy nad sobą jako podstawowej wartości dla własnego rozwoju, jak również ich dążenie do nabywania wiedzy o samokształtowaniu się człowieka.

Dokumentem, który w sposób całościowy opisuje wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym oraz jest podstawą do podejmowania działań wychowawczych przez nauczycieli danej szkoły, jest program wychowawczy szkoły.

Wobec tego pojawiają się pytania, w których wyraża się podjęta przez mnie problematyka badawcza, a mianowicie: Czy i jak dalece kwestie dotyczące samowychowania i pracy uczniów nad sobą oraz ich przygotowania w tym zakresie, są obecne w programach wychowawczych szkół? Jakie jest odzwierciedlenie procesu pracy nad sobą w tych programach? Na ile stanowią one swego rodzaju *wytyczne* dla nauczycieli, aby umieli realizować te zadania? Powstaje również pytanie, czy nauczyciele są zobowiązani poprzez założenia szkolnych programów wychowawczych do wdrażania uczniów do pracy nad sobą.

W podjętych badaniach zastosowano metodę analizy dokumentów, jakimi były programy wychowawcze szkół. Przeanalizowano programy wychowawcze z 25 szkół, wybranych spośród dostępnych na stronach internetowych. Kryterium doboru programów był etap kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, zespoły szkół ponadgimnazjalnych, liceum ogólnokształcące), typ szkół (szkoła publiczna, szkoła niepubliczna), jak również usytuowanie szkoły (szkoła w dużym mieście, małym mieście, na wsi) oraz nasycenie próby, czyli powtarzalność pewnych zapisów treściowych, struktury programu.

Analiza dokumentów – programów wychowawczych została przeprowadzona w lipcu 2015 roku. W próbie badawczej znalazły się programy wychowawcze następujących szkół:

- publiczne szkoły podstawowe w małych miastach, czyli poniżej 100 tys. mieszkańców (4 programy);
- publiczne szkoły podstawowe w dużych miastach, czyli powyżej 100 tys. mieszkańców (4);
- publiczne szkoły podstawowe na wsi (2);
- niepubliczna szkoła podstawowa w dużym mieście (1);
- niepubliczna szkoła podstawowa na wsi (1);
- publiczne gimnazja w dużych miastach (3);
- publiczne gimnazja w małych miastach (2);
- publiczne gimnazjum na wsi (1);
- niepubliczne gimnazjum w dużym mieście (1);
- niepubliczne gimnazja na wsi (2);
- liceum ogólnokształcące w dużym mieście (1);
- liceum ogólnokształcące w małym mieście (1);
- zespół szkół ponadgimnazjalnych w małym mieście (1).

Przedmiotem dalszych rozważań będą elementy związane z przygotowaniem uczniów do pracy nad sobą, które powinny się znaleźć w programach wychowawczych szkół, krótka charakterystyka założeń programów wychowawczych szkół w świetle wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz założenia wychowawcze dotyczące wdrażania uczniów do pracy nad sobą w świetle analizy programów wychowawczych szkół (Cicha, 2012).

Przygotowanie uczniów do pracy nad sobą, czyli czego szukać w założeniach programów wychowawczych szkół

Program wychowawczy w zakresie przygotowania oraz wdrażania uczniów do samodoskonalenia powinien zawierać, oprócz postulatu informowania uczniów o możliwości i konieczności samodoskonalenia człowieka, argumentowania na rzecz uznania pracy nad sobą jako wartości, zapoznawania z różnymi koncepcjami pracy nad sobą, sposobami kierowania własnym rozwojem itp., pewne zasadnicze elementy, które odpowiadają strukturze procesu pracy nad sobą.

W celu przybliżenia najważniejszych elementów tej struktury przytoczę koncepcję opracowaną przez Dudzikową (1993) w książce pt. *Praca młodzieży nad sobą*. Struktura samodoskonalenia (samokształtowania, pracy nad sobą) została podzielona na cztery fazy i dwanaście odpowiadających im etapów:

Faza pierwsza, nazwana [...] „poznawczo-oceniająca”, obejmuje te procesy psychiczne i czynności podmiotu, w wyniku których uświadomi sobie zależność między oceną własnej sytuacji rozpatrywanej z punktu widzenia cenionych przez siebie wartości, bliższych i dalszych celów życiowych, zadań o różnym zasięgu czasowym, planów a posiadaniem przez siebie (lub brakiem) pewnych właściwości emocjonalno-dążeń i intelektualno-sprawnościowych, a także dojdzie do konkluzji stwierdzającej potrzebę (lub brak potrzeby) zmiany istniejącego stanu rzeczy (wprowadzania zmian do własnej osobowości i zachowań, czy też nie) [...].

Faza [druga – przyp. J.M.G], nazwana [...] „konceptualizacyjną” obejmuje te procesy psychiczne i czynności podmiotu, których wynikiem jest stopniowe konkretyzowanie przez podmiot standardów własnego ja, opisujących pożądane przez niego właściwości własnej osoby oraz orientacja, czy i z jakim prawdopodobieństwem ich osiągnięcie jest przez niego w danych warunkach możliwe. Jeśli w konkluzji podmiot uzna, iż to, co pożądane jest także w jego przypadku możliwe, następuje przeżycie motywacji dokonywania zmian i podjęcie decyzji w tym względzie. Zaczyna się faza trzecia, „realizacyjna”. Składa się nań sformułowanie przez podmiot zadań oraz programu wprowadzania zmian do własnej osobowości i zachowań, określanie środków i warunków, podjęcie działalności zadaniowej (realizowanie celów operacyjnych) i sprawdzanie na bieżąco wyników własnego działania wraz z dokonywaniem niezbędnych korekt podnoszących skuteczność działania.

Czwartą fazą tego cyklu jest faza „sprawdzająco-oceniająca”. Podmiot podejmuje tu czynności końcowe stwierdzające stopień zgodności standardów własnego ja z osiągniętymi w wyniku własnego działania oraz dokonuje oceny skutków („bilansu” zysków i strat),

jakie pociągnęło za sobą wprowadzanie przez niego zmian do własnej osobowości i zachowań (Dudzikowa, 1993, s. 61–62).

Odnosząc się do opisanych faz procesu samokształtowania oraz adekwatnych do każdej z nich zadań nauczyciela związanych ze wspomaganiem samodoskonalenia ucznia (tamże, s. 211–215), zakładam, że w założeniach programu wychowawczego należy poszukiwać (oprócz informowania uczniów o możliwości i konieczności samodoskonalenia, co oznaczam jako wytyczną nr 1) następujących postulatów:

1. umożliwienie samouświadomienia tego, jakie są cele życiowe ucznia, czego pragnie w życiu, ułatwienie oceny siebie i odpowiedzi na pytanie, czy Ja realne pozwoli mu osiągnąć cele życiowe;
2. pomoc w poszukiwaniu Ja idealnego, czyli takiej wizji siebie samego, która umożliwi osiągnięcie celów życiowych (Dudzikowa, 1985, s. 242), motywowanie do kierowania własnym rozwojem;
3. zapoznanie z technikami pracy nad sobą, stworzenie odpowiednich warunków do podjęcia przez ucznia samodoskonalenia, np. utwierdzanie w słuszności podjęcia decyzji do samowychowania, wspieranie w chwilach zwątpienia, zaangażowanie rodziców do wspomagania ucznia w tym procesie itp.;
4. motywowanie do dokonania oceny skuteczności podjętych działań, konfrontacji między Ja realnym a Ja idealnym oraz inspirowanie do podejmowania dalszej pracy nad sobą, która jest nieustannym procesem (Dudzikowa, 1993, s. 214).

Wybiórcze traktowanie samodoskonalenia ucznia, czyli co znajduje się w programach wychowawczych szkół

Zgodnie z zaleceniami zawartymi w poradniku opracowanym na zlecenie MEN, powstałym, by pomóc w tworzeniu programu wychowawczego szkoły, we wstępie, który powinien być *wizytówką* całego programu wychowawczego, powinny się znaleźć następujące informacje:

- na jakich założeniach wychowawczo-profilaktycznych został oparty dany program;
- jakie podstawy prawne zostały wzięte pod uwagę przy jego konstruowaniu;
- jaką specyfikę ma dana szkoła;
- jaka jest wizja szkoły;
- jaka została przyjęta sylwetka wychowanka;
- na jakich wartościach opiera się dany program wychowawczy i w jaki sposób zostały one wyłonione;
- kto będzie uczestniczył w realizacji programu;
- jakie podstawy teoretyczne zostały wzięte pod uwagę (głównie związane z rozumieniem etapów rozwoju dziecka);

- podstawowe informacje dotyczące kierunków pracy wychowawczej, które będą realizowane w programie wychowawczym szkoły (Garstka, Leśniewska, 2008, s. 9).

Poradnik podkreśla, że niezbędnym i kluczowym elementem w budowaniu tego dokumentu jest ustalenie wartości ważnych dla całej społeczności szkolnej (tamże, s. 10). Proponuje się, aby wyodrębnienia tych wartości dokonać przez „roz-danie całej społeczności szkolnej listy wartości z prośbą o wybranie 5 (lub 10) najważniejszych z własnego punktu widzenia” (Garstka, Leśniewska, 2008, s. 11) i dołączyć przykładową listę zawierającą 67 wartości. Sugerowane przez MEN wartości zostały przedstawione w tabeli 1.

Wśród wartości zamieszczonych w tabeli 1 nie ma pracy nad sobą, samodoskonalenia, samokształtowania czy samowychowania. Ta sugestia mogła spowodować,

Tabela 1. Przykładowa lista wartości w celu wypracowania modelu programu wychowawczego

Autentyczność	Oryginalność	Spontaniczność
Bezpieczeństwo	Osiągnięcia	Sprawiedliwość
Biegłość	Pasja	Stabilność
Czas	Patriotyzm	Subtelność
Doskonałość	Pieniądze	Szczodrość
Dreszcz emocji	Piękno	Świadomość
Duchowość	Pogoda ducha	Tradycja
Dyscyplina	Pokora	Uczciwość
Ekologia	Porządek	Uprzejmość
Ekspresja	Poważanie	Uznanie
Humor	Pozycja społeczna	Wiedza
Kreatywność	Praca	Władza
Lojalność	Prawda	Wolność
Mądrość	Prawość	Wspólnota
Miłosierdzie	Przygoda	Współczucie
Miłość	Przyjaźń	Współzawodnictwo
Moda	Przyjemność	Wygrywanie
Natura	Przywództwo	Wyobraźnia
Nauczanie	Religia	Zaangażowanie
Nauka	Rodzina	Zabawa
Niezależność	Rozrywka	Zrozumienie
Nowatorstwo	Rozwój	
Odpowiedzialność	Różnorodność	

że praca nad sobą jako wartość została pominięta w większości przeanalizowanych w wyniku badań programów wychowawczych szkół.

W programach wychowawczych poddanych analizie nie dostrzeżono całościowego podejścia do przygotowania uczniów do samodoskonalenia, tj. przekazywania uczniom wiedzy na temat idei samokształtowania człowieka czy wspomagania pracy nad sobą ucznia.

W ośmiu programach z próby badawczej (co stanowi 32% wszystkich programów wychowawczych) nie było żadnej wzmianki o samodoskonaleniu uczniów, informowaniu o tym procesie, wdrażaniu czy wspieraniu w pracy nad sobą.

Występowanie poszczególnych zadań/postulatów wdrażających do procesu pracy nad sobą w przeanalizowanych programach wychowawczych szkół zostało przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Procentowy rozkład występowania poszczególnych postulatów w analizowanych programach wychowawczych szkół

Nazwa postulatu	% ¹
Informowanie uczniów o możliwości i konieczności samodoskonalenia	38
Umożliwienie samouświadomienia tego, jakie są cele życiowe ucznia, czego pragnie w życiu, ułatwienie oceny siebie i odpowiedzi na pytanie, czy Ja realne pozwoli mu osiągnąć cele życiowe	48
Pomoc w poszukiwaniu Ja idealnego, czyli takiej wizji siebie samego, która umożliwi osiągnięcie celów życiowych, motywowanie do kierowania własnym rozwojem	12
Zapoznanie z technikami pracy nad sobą, stworzenie odpowiednich warunków do podjęcia przez ucznia samodoskonalenia, np. utwierdzenie w słuszności podjęcia decyzji do samowychowania, wspieranie w chwilach zwątpienia, zaangażowanie rodziców do wspomagania ucznia w tym procesie	8
Motywowanie do dokonania oceny skuteczności podjętych działań, konfrontacji między Ja realnym a Ja idealnym oraz inspirowanie do podejmowania dalszej pracy nad sobą	–

Źródło: opracowanie własne.

Odniesienia do informowania uczniów o możliwości i konieczności samodoskonalenia człowieka, argumentowania na rzecz uznania pracy nad sobą jako wartości, zapoznawania z różnymi koncepcjami pracy nad sobą, sposobami kierowania własnym rozwojem (postulat 1), można znaleźć w ośmiu (co stanowi 38%) przeanalizowanych programach wychowawczych. W większości z tych ośmiu programów znajdują się pewne fragmentaryczne odniesienia do procesu samowychowania ucznia, na przykład ogólnikowe postulaty „potrzeby podejmowania wysiłku i trudu ciągłego doskonalenia się” (Program wychowawczy SP nr 26 w Krakowie, s. 1–2), „rozbudzenie potrzeby samodoskonalenia” (Szkolny Program Wychowawczy I Profilaktyki XII Liceum Ogólnokształcące im Cypriana Kamila Norwida w Krakowie, s. 3), „pracy

¹ Z uwagi na możliwość występowania w jednym programie wychowawczym kilku postulatów lub braku występowania jakiegokolwiek z nich nie sumuje się do 100%.

nad sobą” (Program Wychowawczy SP nr 3 w Słupsku, s. 18), które w dalszych zapisach nie są rozwinięte, wyjaśnione czy uszczegółowione.

Najlepiej pod tym względem zapowiadał się program niepublicznego katolickiego gimnazjum z dużego miasta, w którym jako trzeci cel wychowania wymieniono „wychowanie do umiejętnej pracy nad sobą” (Program Wychowawczy Niepublicznego Katolickiego Gimnazjum im. Świętej Rodziny w Katowicach, s. 1). Poszerzenie tego postulatu odnajdujemy w uszczegółowionym celu wychowania moralnego – „wychowanie do pracy nad sobą i swoim rozwojem” (Program Wychowawczy Niepublicznego Katolickiego Gimnazjum im. Świętej Rodziny w Katowicach, s. 2) oraz kształtowania sfery emocjonalnej i psychicznej – „wychowanie do ciągłego wysiłku pozytywnej przemiany siebie” (Program Wychowawczy Niepublicznego Katolickiego Gimnazjum im. Świętej Rodziny w Katowicach, s. 3). Niestety są to ogólne wytyczne bez konkretnych wskazówek i głębszego rozwinięcia.

Jedna ze szkół zakłada w swoim programie wychowawczym „przygotowanie do wykorzystania umiejętności i zdobytej wiedzy w dalszym samodoskonaleniu się” (Program Wychowawczy Gimnazjum nr 161 w Warszawie, s. 5), jednak nie wyjaśniono, w jaki sposób ma to nastąpić i co oznacza to sformułowanie.

W programie publicznego gimnazjum z małego miasta „samodzielność i praca nad sobą” wymienione są jako „wartości realizowane w procesie wychowawczym” (Program Wychowawczy Gimnazjum im. Szarych Szeregów w Chmielniku, s. 6). Jednakże mogą to być postulaty bez pokrycia w rzeczywistości, o czym świadczy fragment przedstawiający wzorzec absolwenta, gdzie można przeczytać, że absolwent „zgodnie z oczekiwaniami będzie realizował i cenił wartości wpajane uczniom przez pracowników szkoły w trakcie wychowywania i nauczania” (Program Wychowawczy Gimnazjum im. Szarych Szeregów w Chmielniku, s. 18).

W dokumentach jednej ze szkół znajdują się założenia wychowawcze odnoszące się do kształtowania własnego charakteru. Celem wychowawczym realizowanym na języku polskim w klasach IV–VI tejże szkoły jest „inicjowanie pracy nad własnym charakterem oraz tworzeniem indywidualnego systemu wartości; wskazywanie wzorców osobowych” (Program Wychowawczy SP nr 3 w Gnieźnie, s. 15). Wśród założeń wychowawczych w przypadku innej szkoły jest mowa także o „samorozwoju duchowym” (Program Wychowawczy SP w Pępowie, s. 4).

Postulatem najczęściej powtarzaniem (w przypadku 12 z 25 programów) jest poznanie mocnych i słabych stron ucznia (Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi, s. 11; Program Wychowawczy SP nr 9 w Kędzierzynie Koźlu, s. 3; Program Wychowawczy Gimnazjum nr 13 w Krakowie, s. 3; Program Wychowawczy SP 5 w Mikołowie, s. 3; Program Wychowawczy Niepublicznej Szkoły Podstawowej SOKRATES w Gdańsku, s. 6; Program Wychowawczy Niepublicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Przedmiotowymi w Przedmieściu Dalszym, s. 6; Program Wychowawczy Niepublicznego Gimnazjum w Brynicy, s. 12). Poznanie siebie (Program Wychowawczy Zespołu Szkół nr 3 w Wałczu, s. 7), nabycie umiejętności samokontroli i samooceny (Program Wychowawczy SP nr 9 w Kędzierzynie Koźlu, s. 3; Program Wychowawczy Zespołu Szkół nr 3 w Wałczu, s. 7; Program Wychowawczy SP w Pępowie, s. 4;

Szkolny Program Wychowawczy w Publicznym Gimnazjum w Osjakowie, s. 3, 13; Program Wychowawczy Gimnazjum nr 161 w Warszawie, s. 9), rozwijanie samoświadomości (Program Wychowawczy Zespołu Szkół nr 3 w Wałczu, s. 7; Program Wychowawczy SP 5 w Mikołowie, s. 3) to działania umożliwiające samouświadomienie uczniom, jakie są ich cele życiowe, pragnienia oraz ułatwiające samoocenę. Działania te mają przyczynić się do odpowiedzi na pytanie, czy Ja realne pozwoli wychowankom osiągnąć cele życiowe i stanowią postulat nr 2 z przyjętego modelu.

Można zatem stwierdzić, że umożliwienie „samouświadomienia” jest zadaniem nauczyciela związanym z pracą nad sobą, które znalazło formalny zapis w największej liczbie przeanalizowanych programów wychowawczych (12, co stanowi 48%).

W trzech przeanalizowanych dokumentach można znaleźć odniesienia do fragmentu 3 punktu z przyjętego modelu, a mianowicie do motywacji do samodoskonalenia. Motywacja ta, określona jako „chęć samodoskonalenia się” (Szkolny Program Wychowawczy II Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Nowym Sączu, s. 4), znajduje się na końcu „ustalonej przez szkołę hierarchii wartości wychowawczych” (Szkolny Program Wychowawczy II Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Nowym Sączu, s. 4) w przypadku jednej ze szkół. Kontynuacją tej myśli jest zapis dotyczący sylwetki absolwentów, którzy powinni być „zmotywowani do pracy nad sobą” (Szkolny Program Wychowawczy II Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Nowym Sączu, s. 5). Dwa programy wychowawcze (szkoły podstawowej w małym mieście i szkoły podstawowej w dużym mieście) zawierają wytyczne dla nauczycieli, których zadaniem jest motywowanie uczniów do pracy nad sobą w zakresie nauki, aktywności, zachowania (Program Wychowawczy SP nr 3 w Słupsku, s. 18; Program Wychowawczy SP nr 76 w Gdańsku, s. 19).

W dwóch innych programach znajduje się (identyczny zresztą) postulat stworzenia możliwości doskonalenia się uczniów, brzmiący: społeczność szkolna dążyć będzie do tego, „aby uczniowie przygotowali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się” (Program Wychowawczy Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 W Pile, s. 4; Szkolny Program Wychowawczy i Profilaktyki XII Liceum Ogólnokształcące im. Cypriana Kamila Norwida w Krakowie, s. 2), co można odnieść do 4 punktu z modelu pracy nad sobą.

Odniesień do 5 punktu z przyjętego modelu (motywowanie do dokonania oceny skuteczności podjętych działań, konfrontacji między Ja realnym a Ja idealnym oraz inspirowanie do podejmowania dalszej pracy nad sobą, która jest nieustannym procesem) w przeanalizowanych dokumentach nie znalazłam.

Podsumowanie

Jak pisze Śliwerski (2010, s. 13), aktywność samowychowawcza należy do obszaru zjawisk powszechnie akceptowanych i pożądanых w życiu człowieka, ale jednak nadal utrzymuje się przekonanie, że w praktyce zdarza się ona bardzo rzadko. Również szkoła nie sprzyja samowychowaniu. Instytucja szkoły jest krytykowana

między innymi za to, że nie stwarza odpowiednich sytuacji i możliwości do rozwoju uczniów, nie sprzyja ich podmiotowości², a o samowychowaniu można mówić w odniesieniu do osób posiadających poczucie podmiotowości (tamże, s. 62). Także uczniowie nie traktują szkoły jako miejsca sprzyjającego ich rozwojowi, stwarzającego warunki dla ich podmiotowego funkcjonowania, w tym wdrażającego ich do pracy nad sobą (Dudzikowa, 1993, s. 186).

Analiza zapisów w programach wychowawczych szkół potwierdza ignorancję w przybliżaniu uczniom idei pracy nad sobą. W formalnych założeniach wychowawczych brakuje również postulatów wieloaspektowego wspomaganie procesu samodoskonalenia uczniów. Znajdują się tam jedynie wybiórcze, ogólnikowe treści odnoszące się do idei samowychowania człowieka, które bez powiązania ze sobą niewiele wnoszą do wdrażania do pracy nad sobą.

Od erudycji i mądrości pedagogicznej nauczycieli zależy więc, czy w szkole uczniowie będą mieli możliwość zdobycia wiedzy na temat idei pracy nad sobą, poznania tego procesu, zdobycia motywacji do samodoskonalenia oraz pozyskania wsparcia w podejmowanych próbach samowychowania. Zarazem to nauczyciele są autorami (czy współautorami) tak skonstruowanych programów wychowawczych, więc można mieć wątpliwości, czy zechcą wychodzić ponad formalne wytyczne i przygotowywać swoich podopiecznych do tego procesu. Inna sprawa, że – jak pisze Śliwerski (2001, s. 14) – „budowanie programu wychowawczego szkoły musi się zacząć od «serca» człowieka, a więc od własnej pracy nad sobą każdego, kto w tym procesie uczestniczy”.

Bibliografia

- Cicha, P. (2012). *Program wychowawczy szkoły a personalistyczna perspektywa wychowania do wartości*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.ore.edu.pl> [dostęp: 25.07.2016].
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozorowanych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Garstka, T., Leśniewska, K. (2008). *Jak tworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu. Poradnik dla szkół*. Poradnik opracowany na zlecenie MEN w ramach Rządowego Programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła”. Warszawa: CMPPP.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Program Wychowawczy Gimnazjum im. Szarych Szeregów w Chmielniku.*
- Program Wychowawczy Gimnazjum nr 13 w Krakowie.*
- Program Wychowawczy Gimnazjum nr 161 w Warszawie.*
- Program Wychowawczy Niepublicznego Gimnazjum w Brynicy.*
- Program Wychowawczy Niepublicznego Katolickiego Gimnazjum im. Świętej Rodziny w Katowicach.*

² Odnajdziemy te wątki przykładowo w: Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska (2013); Wróbel, Narocki (2010); McLaren (2015).

- Program Wychowawczy Niepublicznej Szkoły Podstawowej SOKRATES w Gdańsku.*
- Program Wychowawczy Niepublicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Przedszkolnymi w Przedmieściu Dalszym.*
- Program Wychowawczy SP 5 w Mikołowie.*
- Program wychowawczy SP nr 26 w Krakowie.*
- Program Wychowawczy SP nr 3 w Gnieźnie.*
- Program Wychowawczy SP nr 3 w Słupsku.*
- Program Wychowawczy SP nr 76 w Gdańsku.*
- Program Wychowawczy SP nr 9 w Kędzierzynie Koźlu.*
- Program Wychowawczy SP w Pępowie, s. 4.*
- Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi.*
- Program Wychowawczy Zespołu Szkół nr 3 w Wąlczu.*
- Program Wychowawczy Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Pile.*
- Szkolny Program Wychowawczy I Profilaktyki XII Liceum Ogólnokształcące im Cypriana Kamila Norwida w Krakowie.*
- Szkolny Program Wychowawczy i Profilaktyki XII Liceum Ogólnokształcące im Cypriana Kamila Norwida w Krakowie.*
- Szkolny Program Wychowawczy II Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Nowym Sączu.*
- Szkolny Program Wychowawczy w Publicznym Gimnazjum w Osjakowie.*
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wróbel, Sz., Nawrocki, R. (2010). *Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*. Kalisz–Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.

Małgorzata Anna Kućko

Uniwersytet Szczeciński

ROZWÓJ SAMOWIEDZY STUDENTÓW JAKO WYZWANIE DLA EDUKACJI WYŻSZEJ

Abstrakt

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na niedosyt, czy nawet brak pełnienia przez uczelnie wyższe funkcji wychowawczej oraz funkcji wspomagania rozwoju studentów, a także zaprezentowanie potencjalnych źródeł takiego stanu rzeczy. Niedostrzeżenie przez środowisko akademickie potrzeby wspierania rozwoju osobowości studentów i pomocy w ich pracy nad sobą może determinować różne niekorzystne następstwa, toteż niezwykle ważny jest namysł nad działalnością odbywającą się w murach akademii. Działalność ta powinna sprzyjać nie tylko kształceniu zawodowemu i zdobywaniu przez studentów wiedzy o świecie, lecz także samopoznaniu. Ono leży bowiem u podstaw świadomego działania człowieka w świecie oraz jego relacji z innymi ludźmi, jak również jest warunkiem rozwoju siebie.

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, samowiedza, samopoznanie, studenci, funkcja wychowawcza

Problematyka dotycząca możliwości pełnienia przez szkoły wyższe funkcji wychowawczej jest obecnie coraz szerzej opisywana w literaturze (por. Góralska, 2006, s. 96; Kubiak-Szymborska, 2011; Mańczak, 2006, s. 131). Być może następuje pewne odrodzenie myślenia o działaniach wspierających rozwój osobowości studentów jako o działaniach możliwych i niezbędnych w funkcjonowaniu uczelni wyższej, jednak obserwując rzeczywistość uniwersytecką, można dostrzec w niej zjawiska skutecznie utrudniające takie działanie. Przeszkody te zostaną naświetlone i omówione w tym artykule.

W literaturze przedmiotu dotyczącej podstawowych funkcji i zadań szkoły wyższej dostrzega się wagę prowadzenia działań skierowanych na wspieranie indywidualnego rozwoju studentów w murach uczelni, rozumianych jako intencjonalne wspomaganie młodych ludzi w procesie „stawania się” samym sobą, podmiotem (Hessen 1997, s. 276; Jaskot, 2006, s. 409; Lewowicki, 1994, s. 98–99; Piotrowski, 2003, s. 42). Zdaniem Kazimierza W. Jaskota (2006, s. 409), uczelnia wyższa ma wobec tego obowiązek tworzenia warunków, w których indywidualność i niepowtarzalność studiujących mogłaby się rozwijać.

Warunkiem i fundamentem rozwoju osobowości oraz samorozwoju¹ człowieka jest, w opinii Józefa Koźmieleckiego (1986, s. 14), zdobyta w procesie samopoznania samowiedza, rozumiana w tym artykule jako wiedza o samym sobie, stanowiąca zbiór sądów i wyobrażeń między innymi na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych. Człowiek zdobywa tę wiedzę w procesie samopoznania, które może być zamierzone lub niezamierzone (Koźmielecki, 1986, s. 425). W procesie tym podmiot uzyskuje informacje o sobie samym i na ich podstawie tworzy obraz własnej osoby, tzw. Ja świadome, posiadające dwa wymiary: Ja realne – jaki jestem i Ja idealne – jaki chciałbym być. Różnice pomiędzy tymi wymiarami wywołują stan niezadowolenia z siebie, który jest podstawowym warunkiem dążeń samorozwojowych (Mysłakowski, 1971, s. 133). Samowiedza, inaczej nazywana autoportretem psychicznym, leży u podstaw działania człowieka w świecie, a przede wszystkim u podstaw działań skierowanych na samego siebie (Dudzikowa, 1985, s. 251–252; Koźmielecki, 1986).

Procesy spostrzegania i rozumienia samego siebie mają fundamentalne znaczenie również dla wzbudzania aktywności samowychowawczych i samokształceniowych u studentów, tak niezbędnych dla funkcjonowania w szkole wyższej (por. Mysłakowski, 1971; Pacek, 1984; Sowiński, 2006; Śliwerski, 1990). Aby doskonalić siebie, człowiek musi zdawać sobie sprawę z tego, jaki jest w rzeczywistości (Sowiński, 2006, s. 133). Samowiedza jest również składnikiem realizowania się podmiotowości studentów, jako że podmiotowość wyraża się w „dysponowaniu wiedzą o sobie, w wytyczaniu w oparciu o nią określonych zadań i dobieraniu do nich właściwej metody realizacyjnej, w generalizowaniu osobistego modelu świata oraz w projektowaniu siebie” (Obuchowski, 1999, s. 146).

Aby wspierać studentów w nabywaniu przez nich samowiedzy, w uczelni wyższej powinny zostać rozpoznane oraz poddane uważnemu namysłowi tkwiące w jej środowisku możliwości sprzyjające rozwojowi osobowości i samopoznaniu, które następnie powinny zostać tak spożytkowane, aby celowo i świadomie kreować sytuacje temu rozwojowi sprzyjające. Niestety aktualny stan szkolnictwa wyższego wskazuje na odwrotną tendencję, wydaje się, że wbrew przedstawionym postulatom rozwój młodego człowieka oraz jego samopoznanie nie stanowi istotnego celu w edukacji uniwersyteckiej. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele, niektóre z nich zostaną zaprezentowane w dalszej części tekstu.

Przeszkoda² pierwsza: dewaluacja wychowania

Analizując treść rządowych dokumentów – między innymi rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych

¹ Rozumianego jako gotowość do stawiania przed sobą długofalowych, konkretnych zadań oraz umiejętności ich urzeczywistniania (za: Mańczak, 2001, s. 88).

² Według Słownika Języka Polskiego PWN (<http://sjp.pwn.pl/slowniki/przeszkoda.html>, dostęp: 07.07.2016), termin *przeszkoda* oznacza, to, co znajdując się na jakiejś drodze, utrudnia lub uniemożliwia

Ram Kwalifikacji (Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520) oraz z 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521), raportu *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”* (2013) oraz *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020* (2010) – wyciągnąć można wniosek, że uczelnia wyższa jest w ich treściach przedstawiona jako instytucja nastawiona jedynie na „przekazywanie” wiedzy i umiejętności oraz przygotowanie studentów do konkretnej pracy zawodowej.

W dokumentach tych nie ma mowy o żadnej działalności wspierającej osobowy rozwój studentów. Decydenci polityczni nie dostrzegają konieczności wspierania studentów w samopoznaniu, wynikającej z potrzeby „coraz lepszego funkcjonowania człowieka w coraz bardziej skomplikowanej cywilizacji i obrony przed moralnym zniszczeniem” (Dudzikowa, 1985 s. 252). W efekcie panującej doktryny edukacyjnej priorytetem dla studentów staje się więc nie autokreacja, ale uzyskanie dyplomu i nabycie praktycznych umiejętności (Melosik, 2002, s. 79). Sygnały dawane przez polityków potwierdzają oraz umacniają obecny w szerokim dyskursie pogląd, że uczelnia to przede wszystkim miejsce kształcenia, ewentualnie prowadzenia badań, ale już na pewno nie wychowywania (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 51). W związku z tym w środowisku uczelnianym utrwaliło się myślenie, że prowadzenie działalności wychowawczej i prorozwojowej w murach uniwersytetu nie jest niczym ważnym, a tym bardziej koniecznym, a uczelnie powinny jedynie „przekazywać” wiedzę, bez włączania się w proces wychowawczy (Kubiak-Szymborska, 2011; Malinowski, 2007).

Przeszkoda druga: wielość definicji wychowania

Sens nadawany terminowi „wychowanie” jest ogromnie zróżnicowany ze względu na odmienność teoretycznych podejść oraz stanowisk naukowych, których przedstawiciele analizują zjawisko wychowania (zob. Śliwerski, 2007, s. 35). Ta wieloznaczność implikuje nieporozumienia oraz niechęć części środowiska do prowadzenia działalności wychowawczej rozumianej przez wielu nauczycieli akademickich jako „urabianie” niedoskonałego bytu ludzkiego i postrzeganie go jako przynależnego raczej niższym szczeblom edukacji.

Ten sposób rozumienia skutecznie zwalnia z prowadzenia tego typu działalności; jak bowiem „formować” dorosłego studenta, niejednokrotnie pełniącego także inne role społeczne, świadczące o jego dojrzałości i samodzielności życiowej? Takie tradycjonalistyczne podejście, sprzeczne przecież z postulatami edukacji całościowej (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 75), jest więc dużą przeszkodą na drodze do świadomie podejmowanych działań skierowanych na wspieranie studentów w rozwoju ich osobowości.

liwia poruszanie się po niej, oraz utrudnia zrealizowanie czegoś. W tym też znaczeniu *przeszkoda* jest rozumiana w tym artykule.

Przeszkoda trzecia: presja czasu

Obecnie większość czynności jest podejmowanych przez pracowników uniwersytetu na rzecz „pogoni” za punktami czy grantami. Odczuwają oni dzisiaj coraz większą presję, aby publikować jak najwięcej, w jak najkrótszym czasie, w jak najwyższym punktowanym wydawnictwie. Uniwersytety ponadto korzystają z dorobku naukowego poszczególnych pracowników, ponieważ im więcej badań, patentów, odkryć i publikacji naukowych sygnują oni własnym nazwiskiem, tym uniwersytet uzyskuje lepsze wyniki w różnego typu rankingach, co przekłada się na większe dofinansowanie przez ministerstwo. W konsekwencji nauczyciele akademicy motywowani są (zarówno przez swoich przełożonych, jak i dyrektywy zawarte w dokumentach ministerialnych) do poświęcania większej ilości czasu na prowadzenie badań naukowych oraz publikowanie ich wyników niż na interakcje ze studentami, stymulujące rozwój ich osobowości i umożliwiające im samopoznanie.

Przeszkoda czwarta: liczba studentów

Wielki wzrost liczby studentów w pierwszej dekadzie XXI w. nie pozostał bez wpływu na warunki i możliwości ich rozwoju w murach szkoły wyższej (tamże, s. 74). Uniwersytecka edukacja, mająca charakter masowy, niosła ze sobą nie tylko komplikacje organizacyjne, lecz także obniżała jakość studiowania. Przede wszystkim jednak utrudniała ona, a nawet uniemożliwiała, prowadzenie działalności wychowawczej. Im większa liczba studentów, tym słabsze są ich więzi z uczelnią, natomiast nauczyciele akademicy mają mniejsze możliwości wspierania ich indywidualnego rozwoju wskutek braku miejsca i czasu na stymulujące samopoznanie dyskusje czy nawet na zwykłą wspólną rozmowę (por. Śliwerski, 2012). Obecna tendencja spadkowa liczby studiujących w murach Alma Mater nie zmieniła tego stanu rzeczy, grupy dziekańskie oraz ćwiczeniowe dalej pozostają liczne. Zamiast tworzyć korzystne warunki dla samorozwoju studentów w dalszym ciągu większą uwagę skupia się na przyjmowaniu jak największej ich liczby.

Przeszkoda piąta: nieznanomość charakterystyki rozwojowej studentów

Niepokojący u kadry akademickiej brak świadomości prowadzenia działalności wychowawczej w szkole wyższej może być pogłębiany przez nieznanomość charakterystyki etapów życia, w których znajdują się studenci. Posiadanie wiedzy na temat specyficznych możliwości i zagrożeń rozwojowych osób studiujących może implikować dostrzeżenie konieczności podjęcia konkretnych działań skierowanych na wspieranie w samorozwoju młodych ludzi, szanując przy tym autonomię studentów oraz ich prawną dorosłość.

Wobec tego niezwykle istotne jest uświadomienie sobie, że najczęściej studia uniwersyteckie odbywają osoby w wieku od ok 19. do 24. roku życia, czyli w okresie przejściowym pomiędzy okresem dorastania a wczesną dorosłością w ujęciu

Erika Eriksona (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 204–206), a granice między tymi fazami rozwojowymi są płynne³. W wieku studiów kształtują się dyspozycje osobowościowe człowieka decydujące o jego ideałach, uznawanych wartościach, preferowanych celach życiowych. W tym czasie młody człowiek dokonuje wielu istotnych wyborów decydujących o kształcie jego dalszego życia, przyjmuje nowe role społeczne. Czas studiów to jednocześnie okres, w którym ma on największe szanse i najlepsze możliwości kreowania siebie oraz swoich relacji z otoczeniem zewnętrznym, osiąga bowiem poziom samoświadomości refleksyjnej, umożliwiającą poznanie własnego Ja (Jaskot, 2006a, s. 408). Podstawą uzyskiwania coraz szerszej autonomii i samodzielności przez studentów jest wiedza o sobie, toteż silna staje się tendencja do gromadzenia i wytwarzania tej wiedzy. Jej rezultatem jest taki poziom samopoznania, który umożliwia orientację we własnych wadach i zaletach, kontrolowanie własnych zamiarów i działań, dostrzeganie możliwych kierunków samorozwoju (Jaskot, Murawska, 2006b, s. 114).

Okres studiów wyższych, ze względu na możliwości rozwojowe studentów oraz potencjalną wielość bodźców kształcących i wychowawczych w środowisku uczelni wyższej, stanowi o wyjątkowo korzystnych warunkach do samopoznania oraz samorozwoju młodzieży studiującej (Palka, 2006, s. 13). Szkoła wyższa zatem nie może jedynie być miejscem nadrabiania niedostatków dotychczasowej edukacji, uzyskiwania pierwszych certyfikatów i uprawnień. Przede wszystkim powinna być miejscem poszukiwania i odnalezienia samego siebie (Śliwerski, 2007), a więc zdobywania przez studenta samowiedzy, realizacji podmiotowych aspiracji, jak również zaspokajania potrzeb, które w tym okresie życia mają największą szansę na realizację (por. Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 77). Warto, zatem poddać głębszej refleksji nie tylko kondycję współczesnego uniwersytetu, lecz także potrzebę prowadzenia w nim działalności wychowawczej, nastawionej na rozwój osobowości studentów i ich samopoznanie. Brak takiego namysłu może tylko pogarszać duchową kondycję współczesnego człowieka, coraz bardziej zorientowanego na „mieć” niż „być”.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. (2011). Uniwersytet: miejsce edukacji całożyciowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 69–90.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy Universitas. O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 29–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.

³ Zdaniem Ireny Obuchowskiej (2000, s. 166) termin „dorastanie/adolescencja” obejmuje okres życia przypadający na lata między 10. a 20. rokiem życia. Podkreśla jednak, że dla młodzieży studiującej okres ten trwa dłużej niż dla osób wcześniej wchodzących i pełniących role ludzi dorosłych.

- Górska, R. (2006). Podstawowe zadania edukacyjne szkoły wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 94–102). Szczecin: IN PLUS.
- Hall, C.S, Lindzey, G., Campbell, J.B. (2004). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jaskot, K.W. (2006). Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 398–413). Szczecin: IN PLUS.
- Jaskot, K.W., Murawska, A. (2006). Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 109–116). Szczecin: IN PLUS.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kubiak-Szyborska, E. (2011). Wychowanie w szkole wyższej – przeżytek czy nadal potrzeba? O zapomnianych obszarach refleksji w pedagogice szkoły wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 11–26.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Malinowski, A. (2007). Egzamin z Wychowania. *Forum Akademickie*, 1, http://www.forumakad.pl/archiwum/2007/01/50_egzamin_z_wychowania.html [dostęp: 12.06.2013].
- Mańczak, J. (2001). Reformowanie funkcji wychowawczej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 18, 85–89.
- Mańczak, J. (2006). Odmienności wychowania w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 131–142). Szczecin: IN PLUS.
- Melosik, Z. (2002) *Uniwersytet i społeczeństwo, dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Mysłakowski, Z. (1971). *Pisma wybrane*. Warszawa: PZWS.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1999). Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przelomu wieków* (s. 131–149). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pacek, S. (1977). *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa: PWN.
- Palka, S. (2006). Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej, jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 12–30). Szczecin: IN PLUS.
- Piotrowski, E. (2003). Podmiotowość w procesie kształcenia akademickiego, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 22, 39–46.
- Polska 2030, wyzwania rozwojowe*, M. Boni (red.), http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf [dostęp: 12.06.2013].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram i Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.
- Sowiński, A.J. (2006). *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Szczecin: IN PLUS.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, drugi wariant*, oprac. Ernst and Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_syste

- mowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf [dostęp: 12.06.2013].
- Śliwerski, B. (1990). O jedności wychowania i samowychowania. *Acta Universitatis Lodziensis*, 26, 113–131.
- Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Czerepaniak-Walczak M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*. T. I (s. 25–76). Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2012). *Lękajmy się niedouczonech absolwentów szkół wyższych*, blog internetowy Pedagog, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?updated-max=2012-12-18T00:03:00%2B01:00&max-results=7> [dostęp: 12.01.2013].

Katarzyna Korbecka

Małgorzata Jabłonowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

POSZUKIWANIE ŹRÓDEŁ MOTYWACJI PEDAGOGÓW SZKOLNYCH DO PODEJMOWANIA DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W OBSZARZE PRACY Z UCZNIAMI ZDOLNYMI

*Im lepszy będzie nauczyciel,
tym lepszy będzie świat
i życie każdego człowieka*

Grzegorzewska, 2002, s. 16

Abstrakt

W artykule podjęto kwestie doskonalenia zawodowego pedagogów szkolnych w obszarze pracy z uczniami zdolnymi. Rozważaniom teoretycznym o specyfice pracy pedagogów szkolnych i źródłach motywacji do pracy nad sobą towarzyszy analiza wyników badań sondażowych przeprowadzonych wśród pedagogów szkolnych zatrudnionych na terenie województwa mazowieckiego. Uzyskane rezultaty wskazują na niewielki związek samooceny kompetencji, aktualnej pracy zawodowej oraz lokalizacji i typu placówki, w której pracują osoby badane z gotowością do doskonalenia zawodowego. Zdecydowana większość pedagogów szkolnych wyraża gotowość rozwijania swoich kompetencji, najchętniej przez uczestnictwo w krótkich formach kształcenia.

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, aktywność zawodowa, pedagog szkolny, uczeń zdolny, uczeń szczególnie uzdolniony, samoocena, samokształcenie, motywacja wewnętrzna, motywacja zewnętrzna

Wstęp

O tym, jak istotna jest praca nauczycieli, jak wiele zależy od ich przygotowania, charakteru, osobowości, umiejętności dialogu i nastawienia do drugiego człowieka, refleksyjnie pisała Maria Grzegorzewska (2002) w *Listach do młodego nauczyciela*. Na temat zaś kształtowania własnej osoby swoje myśli ujmowała następująco:

Kolego, wiesz dobrze, że aby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie [...] trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, a żeby dużo dawać, trzeba dużo mieć. [...] A dużo mieć, Kolego, można tylko wtedy, jeśli się chce istotnie te zasoby zdobyć w dziedzinie wiedzy i w dziedzinie różnych przeżyć. [...] trzeba gorąco chcieć. Inaczej nie pomogą żadne kursy, instytuty, książki i biblioteki; można się z nich wiele nauczyć, ale jeśli się tego nie przeżyje, odpowiednio nie przemyśli i sobie nie przyswoi, to ta zdobycz będzie jak gdyby encyklopedią, z której czerpie się

tylko wiadomości, ale wartości jej w pełni pracy i w życiu spożytkować nie można – jest jakby obca, daleka, niezwiązana z myślą naszą. A przecież uczyć się należy nie dla jakiś stopni, wyróżnień, awansów, a nawet nie dla gromadzenia i magazynowania wiedzy, ale dla poznania różnych zjawisk i dziedzin życia, dla pogłębienia i zapłodnienia myśli, dla rozszerzenia i pogłębienia poglądów swoich, dla wzbogacenia życia i nieustającego przygotowania się do pracy (Grzegorzewska, 2002, s. 49).

Z zacytowanych słów zachęty wynika jednoznaczne przekonanie autorki o konieczności i wartości podejmowania przez nauczycieli działań na rzecz własnego rozwoju. Trudno nie zgodzić się również z tezą Henryki Kwiatkowskiej (2008, s. 207) zakładającej, że: „Rozwój nauczyciela jest stałą właściwością tego zawodu. Ponieważ kwalifikacje nauczycielskie, nie są «wykończzone», zmiana rozwojowa tych kwalifikacji jest niezbywalną właściwością pracy nauczyciela”.

To humanistyczne podejście do kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli stało się inspiracją do poszukiwania motywów doskonalenia zawodowego pedagogów szkolnych, które zostanie przedstawione w tym opracowaniu. Jest ono osadzone w koncepcjach psychologii poznawczej przywoływanych przez Józefa Kozieleckiego (1986) w kontekście działań związanych z samowiedzą jednostki. Zdaniem tego autora samowiedza może inspirować do działań na rzecz własnego rozwoju. Koncepcja badań uwzględni również ujęcie technokratyczne, które według Włodzimierza Prokopiuka (1997) wiąże się z praktycznymi, na przykład zawodowymi motywami doskonalenia własnych kompetencji.

W prezentowanym opracowaniu po krótkim wprowadzeniu teoretycznym dotyczącym pracy pedagogów szkolnych oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli zostaną przedstawione wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród pedagogów szkolnych województwa mazowieckiego. Jest to problematyka podejmowana przez Katarzynę Korbecką i szerzej analizowana w przygotowywanej rozprawie doktorskiej¹. O znaczeniu kształcenia ustawicznego nauczycieli i konieczności nieustannego podnoszenia kompetencji przekonują również dane z *Raportu o stanie edukacji 2013 r.*

Pedagog szkolny – specyfika zawodu

Pedagodzy szkolni są szczególną grupą nauczycieli. Ich praca polega nie tyle (choć czasami również) na prowadzeniu zajęć dydaktycznych, ile na wspieraniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w ich rozwoju, wspomaganie nauczycieli i rodziców w działaniach edukacyjno-wychowawczych, a także inicjowaniu działań profilaktycznych i terapeutycznych. O ile o nauczycielach powiedziano w publikacjach pedeutologicznych wiele, o tyle znalezienie literatury na temat pedagogów szkolnych nie jest proste.

¹ Promotorem rozprawy jest dr hab. prof. APS Jan Łaszczuk, promotorem pomocniczym dr Małgorzata Jabłonowska.

Najobszerniej opisywane są funkcje opiekuńczo-wychowawcze pedagoga szkolnego. Badania na ten temat prowadzili: Anna Dzikomska-Kucharz (2003), Irena Jundziłł (1980), Bożena Matyjas (2002), Anna Piekarska (1991), Bożena Rokicka (2009), Mirosław Sałasiński i Beata Badziukiewicz (2003), zwracając uwagę na takie aspekty, jak rozpoznawanie i rozwiązywanie indywidualnych problemów uczniów, działalność profilaktyczną, resocjalizacyjną i terapeutyczną oraz współpracę z rodzicami i instytucjami pozaszkolnymi.

Zadania, które są w Polsce przypisane pedagogom szkolnym i wymienione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (MEN, 2013) w różnych krajach są powierzane różnym specjalistom. Zadania te są niejednokrotnie podzielone między kilku różnych specjalistów: psychologów szkolnych, pracowników socjalnych, doradców zawodowych, doradców pedagogicznych, konsultantów itp.

Wśród zadań pedagoga szkolnego w Polsce znajduje się również opieka nad dziećmi szczególnie uzdolnionymi². Okazuje się jednak, że zagadnienie przygotowania pedagoga szkolnego do opieki nad uczniem zdolnym jest jedynie dostrzegane i wskazywane jako ważne, ale nie jest szczegółowo scharakteryzowane. Należy podkreślić, że to na pedagogu szkolnym zgodnie z obowiązującymi przepisami spoczywa obowiązek opieki nad uczniami zdolnymi (MEN, 2013). Do autorów, którzy uwzględniają w swoich rozważaniach i badaniach rolę pedagoga szkolnego w rozwoju ucznia zdolnego należą: Dominika Bardzińska (2013), Ołena Boczarowa (2011), Beata Dyrda (2012), Małgorzata Jabłonowska i Joanna Łukasiewicz-Wieleba (2010), Małgorzata Jabłonowska i Justyna Wiśniewska (2015).

Od osoby chcącej znaleźć zatrudnienie na stanowisku pedagoga szkolnego wymaga się ukończenia studiów magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym (MEN, 2009). Ale to dyrektor placówki zatrudniającej pedagoga dokonuje oceny kwalifikacji, z reguły na podstawie porównania programu ukończonego kierunku studiów i specjalności z zadaniami, jakie będzie realizowała ta osoba. Standardy kształcenia osób, które mogą być zatrudnione na stanowisku pedagoga szkolnego, są określone w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Bardzo niewiele uczelni przygotowuje do pracy z uczniami zdolnymi przez studia I lub II stopnia czy jednolite studia magisterskie (por. Jabłonowska, 2016, s. 14). Stąd tym istotniejsza staje się kwestia samokształcenia i doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

Źródła motywacji do doskonalenia zawodowego

Próbując wskazać przyczyny działań osób dorosłych na rzecz własnego rozwoju zawodowego, można doszukiwać się różnorodnych motywacji. Zasadniczo mogą to być inspiracje wewnętrzne lub wymagania zewnętrzne.

² Określenie „uczeń szczególnie uzdolniony” występujące w przywoływanym Rozporządzeniu ma charakter praktyczny, jego trafność jest dyskusyjna. W tym opracowaniu będzie ono używane zamiennie z pojęciem „uczeń zdolny”, które jest częściej stosowane w literaturze pedagogicznej.

Interesująco kwestię motywacji wewnętrznych do samorozwoju wyjaśnia Kozielecki (1986), wskazując, że ważnym wyznacznikiem działań na rzecz własnego rozwoju jest wiedza o sobie samym. Wiedzę tę człowiek zdobywa, obserwując siebie w działaniu, gromadząc informacje o swoich sukcesach i niepowodzeniach i na podstawie tych danych formułując sądy o sobie. Ma ona funkcję opisową, ale również oceniającą. Obie mogą skutkować decyzjami dotyczącymi podjęcia lub zaniechania określonych działań, które odbiegają od przyjętego przez jednostkę standardu. Przywołana koncepcja wskazuje na znaczenie subiektywnych samoocen dla kolejnych działań.

Nawiązując do tejże koncepcji, Maria Dudzikowa (1985) twierdzi, że inspiracją do pracy nad sobą może być zestawienie aktualnego obrazu siebie z obrazem idealnym wyznaczonym przez standardy osobiste. Konieczne jest jednocześnie przekonanie, że można i warto podjąć działania na rzecz własnego rozwoju. Zarówno samooceny, jak i porównania z pożądanym stanem nie muszą dostarczać jednostce przyjemnych uczuć, przeciwnie mogą właśnie przez odczucie niezadowolenia i braku, skłaniać do podjęcia wysiłku zmiany siebie. Praca nad sobą może dotyczyć różnych obszarów, także aktywności zawodowej.

Nieustanne podejmowanie dokształcania się ma swoje wielorakie źródła wynikające także z rzeczywistości zewnętrznej: społeczno-ekonomicznej, kulturowej. Włodzimierz Prokopiuk (1998), wskazując na liczne zagrożenia dotyczące współczesnego człowieka, uznaje samokształcenie jako antidotum na wiele problemów wynikających z globalizacji, transformacji, informatyzacji i innych. Zauważa również, że samokształcenie jest wyzwaniem i szansą dla edukacji. Zdobywający nowe kompetencje i aktualizujący swoją wiedzę nauczyciel może stanowić autorytet, wzorzec i inspirację dla swoich uczniów.

Może być jednak również tak, że konkretne sytuacje i wyzwania zawodowe, rodzinne, społeczne skłaniają jednostkę do uczestnictwa w instytucjonalnych formach doskonalenia zawodowego. Pedagog spotykający ucznia z problemami będzie poszukiwał sposobów, które pozwolą mu je rozwiązać, czyniąc działania samokształceniowe odpowiedzią na wyzwania rzeczywistości zawodowej. Z kolei spotykając ucznia uzdolnionego, pedagog może zainspirować się pasją młodego człowieka i podjąć działania na rzecz własnego rozwoju w tym obszarze. Wprawdzie mogą być to działania kierowane celami krótkoterminowymi, pragmatycznymi, zawsze jednak wspierają rozwój jednostki i mogą być początkiem planowych działań długoterminowych zmierzających do świadomego „tworzenia samego siebie”³.

Na ile przywołane wcześniej cechy i motywy skłaniają pedagogów szkolnych do doskonalenia zawodowego? Próbą odpowiedzi na to pytanie będą zaprezentowane dalej wyniki badań.

³ Określenie wprowadzone przez Marię Dudzikową (1985) w publikacji pt. *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*.

Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest realizowane w różnych formach. Wyższe uczelnie prowadzą studia podyplomowe. Ośrodki doskonalenia nauczycieli realizują kursy, warsztaty i inne krótkie formy kształcenia. Ponadto zarówno przez wyższe uczelnie, jak i inne instytucje organizowane są konferencje i sympozja. Skala oferty edukacyjnej jest duża i zmienia się⁴, stąd szczegółowe analizy szybko tracą na aktualności. Należy zaznaczyć, że większość z tych ofert wiąże się z koniecznością poniesienia kosztów finansowych przez osoby zainteresowane. Dodatkowo na gruncie lokalnym szkół dyrektorzy organizują szkolenia dla swoich rad pedagogicznych, zamawiając je w różnych instytucjach komercyjnych.

Nie bez znaczenia są specjalne programy miast lub województw skłaniające nauczycieli do intensyfikacji działań i zdobywania kompetencji w określonych zakresach. Przykładem może być *Warszawski System Wspierania Uzdolnionych – Program Wars i Sawa* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2015) czy projekt *Mazowiecki program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych – najlepsza inwestycja w człowieka*⁵. Niejednokrotnie tworzą one dodatkowe możliwości uczestnictwa w różnych nieodpłatnych formach doksztalcenia, wymiany doświadczeń i gratyfikacji finansowej za dodatkową pracę z uczniami zdolnymi.

Problematyka badań

Jak wspomniano wcześniej, wśród zadań pedagoga szkolnego znajduje się opieka nad uczniami zdolnymi. Jest to zadanie, które stawia pedagogów w nowej roli – doradcy i mentora, wymaga więc nowych umiejętności. Czy pedagodzy szkolni czują się do tego przygotowani, czy chcą się rozwijać? Te wątpliwości skłaniają do sformułowania następujących problemów badawczych:

1. Jak pedagodzy szkolni oceniają poziom swojego przygotowania do pracy z uczniami zdolnymi?
2. Jak duża grupa badanych dostrzega potrzebę dodatkowego kształcenia w obszarze pracy z uczniem zdolnym?
3. Jakimi czynnikami uwarunkowana jest chęć doskonalenia zawodowego? (aktualną aktywnością zawodową, miejscem zatrudnienia, lokalizacją placówki, samoocena przygotowania do pracy z uczniem zdolnym)
4. Jakie formy doskonalenia zawodowego preferują pedagodzy szkolni i czym jest to uwarunkowane?

⁴ Dla potwierdzenia tej tezy zostaną przywołane analizy GUS (2013 i 2015) dotyczące liczby studentów pedagogicznych studiów podyplomowych. W roku akademickim 2012/2013 wynosiła ona 9218 (w tym 4639 osób na uczelniach publicznych), natomiast w roku akademickim 2014/2015 – 6169 (w tym 3291 na uczelniach publicznych). Ustalenie liczby kursów i innych form doskonalenia nauczycieli ani liczby ich uczestników byłoby niezwykle trudne, jeśli w ogóle możliwe.

⁵ Więcej informacji można znaleźć na stronie <https://www.oeiizk.waw.pl/stypendia/index.php?menu=projekt> (dostęp: 07.07.2016).

Wskazanie metody badań i opis grupy badawczej⁶

Bazując na przekonaniu o aktualności tezy Kwiatkowskiej (2008, s. 205), wskazującej na konieczność rozwoju zawodowego nauczyciela, który to rozwój „wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą” w czerwcu 2015 roku rozesłano elektroniczny kwestionariusz ankiety do wszystkich pedagogów szkolnych zatrudnionych w placówkach oświatowych położonych na terenie województwa mazowieckiego (których adresy ustalono na podstawie bazy adresowej pozyskanej z Kuratorium Mazowieckiego). Szkół zatrudniających pedagogów szkolnych było ponad 1000.

Wypełniony kwestionariusz odesłali pedagodzy z 316 placówek (nieco poniżej 30% tych, do których wysłano kwestionariusz), w tym 76 ze szkół wiejskich, 15 z miast o wielkości do 5 tys. mieszkańców, 155 z miast powyżej 5 tys. mieszkańców. W 70 arkuszach respondenci nie zaznaczyli miejsca położenia placówki.

Ze względu na fakt, że wśród badanych byli pedagodzy szkolni pracujący jednocześnie w kilku placówkach uzyskano odpowiedzi od 136 pedagogów zatrudnionych w szkołach podstawowych, 105 w gimnazjum, 47 w szkołach ponadgimnazjalnych. Biorąc pod uwagę ogólną liczbę poszczególnych typów szkół, proporcje zostały zachowane. Większość z badanych, 249 osób, zadeklarowało pracę na pełen etat, 18 osób na $\frac{3}{4}$ etatu, 27 osób na $\frac{1}{2}$ etatu. Pozostałe osoby wskazały na mniejszy wymiar czasu pracy lub nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Badani pedagodzy charakteryzowali się wysokim poziomem wykształcenia. Wykształcenie magisterskie posiadało ponad 99% badanych. Większość z nich, bo aż 80% zadeklarowało ukończenie studiów jednolitych. Pozostali (60 osób) studiowali na studiach I, a następnie II stopnia. Jedynie dwóch badanych poinformowało o posiadaniu wykształcenia na poziomie licencjata i aktualnie realizowanej kontynuacji studiów. Ponadto studia podyplomowe ukończyło 52% badanych, w tym 20 osób (N = 164) uczestniczyło w studiach podyplomowych o tematyce związanej z pracą z uczniem zdolnym. Więcej niż 82% badanych pedagogów uczestniczyło w różnorodnych warsztatach i szkoleniach, wielu z nich wymienia kilka różnych form doskonalenia zawodowego. Około 27% uczestników kursów wskazuje, że były to kursy dotyczące pracy z uczniem zdolnym. Nieco większa, bo 30% grupa badanych oświadcza, że uczestniczyła w konferencjach o wskazanej tematyce.

Rezultaty badań

Odpowiedzi na pytanie: *Jak oceniają nauczyciele poziom swojego przygotowania do pracy z uczniami zdolnymi?* prezentują się następująco: 5% oceniło bardzo wysoko, 14% wysoko, 40% badanych wybrało odpowiedź przeciętnie, 29% zaznaczyło odpowiedź słabo, 13% bardzo słabo. Wyniki te wskazują, że pedagodzy szkolni raczej nisko oceniają swoje kompetencje do pracy ze zdolnymi. Odpowiedzi „wysoko” i „bardzo wysoko” stanowią w sumie jedynie 20%. Można byłoby więc sądzić, że będą oni widzieć potrzebę doskonalenia zawodowego w tym obszarze, a tym

⁶ Badania prowadziła Katarzyna Korbecka.

samym poczucie niewystarczających kompetencji stanie się inspiracją do dalszego kształcenia.

Na zadane w kwestionariuszu pytanie dotyczące *dostrzegania potrzeby doskonalenia swoich kompetencji* w zakresie opieki nad uczniami ze szczególnymi uzdolnieniami spośród 303 udzielonych odpowiedzi aż 87% badanych zadeklarowało odpowiedź twierdzącą. Pozostali uważają, że nie potrzebują doskonalenia w tym zakresie.

Warto więc w dalszej kolejności zastanowić się nad czynnikami skłaniającymi nauczycieli do korzystania z różnych form doskonalenia zawodowego. Przy analizie uwzględniono: lokalizację, typ placówki, samoocenę kompetencji do pracy z uczniem zdolnym oraz aktualną opiekę nad uczniem zdolnym w codziennej aktywności zawodowej.

Analizując *gotowość do dokształcania się w zależności od lokalizacji* placówki stwierdzono, że taką chęć zadeklarowało: 88% pedagogów ze szkół wiejskich, 73,3% ze szkół znajdujących się na terenie małych miast i prawie 87% ze szkół znajdujących się na terenie dużych miast. Wartość testu Fp Andrzeja Góralskiego (2007) wynosiła 0,670 i wskazywała na brak istotnych statystycznie różnic między częstościami chęci doskonalenia zawodowego pedagogów pracujących we wskazanych lokalizacjach.

Biorąc pod uwagę *zależności między chęcią doskonalenia zawodowego a typem placówki oświatowej* stwierdzono, że gotowość doskonalenia zawodowego posiada nieco ponad 84% pedagogów szkolnych zatrudnionych w szkołach podstawowych, prawie 90,8% pedagogów szkolnych zatrudnionych w gimnazjum oraz 85,2% pedagogów szkolnych zatrudnionych w szkołach ponadgimnazjalnych. Wartość testu Fp Góralskiego wynosiła 0,860 i wskazywała na brak istotnych statystycznie różnic między częstościami chęci doskonalenia zawodowego pedagogów pracujących w placówkach różnych szczebli edukacyjnych.

Czy zatem *praca z uczniami zdolnymi motywuje pedagogów szkolnych do dalszego kształcenia w tym obszarze?* Wśród osób, które dostrzegają potrzebę doskonalenia swoich kompetencji, znajduje się 165 pedagogów pracujących ze zdolnymi i 96 osób, które nie pracują z uczniami zdolnymi. W badanej grupie 23 osoby, które nie pracują z uczniami zdolnymi, zadeklarowały potrzebę doskonalenia, a 16 niepracujących ze zdolnymi nie widzi potrzeby doskonalenia swych kompetencji. Siła związku między chęcią doskonalenia zawodowego w zakresie pracy ze zdolnymi i wykonywaną aktualnie pracą ze zdolnymi jest znikoma. Współczynnik siły związku r_p wynosi 0,042, a zależność jest nieistotna statystycznie $\chi^2 = 0,26$.

Może więc *ocena własnych kompetencji okaże się motywatorem do doskonalenia zawodowego w pracy ze zdolnymi*. Wśród osób, które chcą rozwijać swoje umiejętności w pracy ze zdolnymi, znajduje się: 72% bardzo słabo oceniających siebie, 89% oceniających swoją wiedzę w tym obszarze słabo, 87% oceniających się przeciętnie, 93% osób oceniających siebie wysoko i 83% bardzo wysoko. Analiza uzyskanych danych wskazuje, że najbardziej zainteresowani doskonaleniem swoich kompetencji są ci, którzy już oceniają je wysoko, w dalszej kolejności zaś ci, którzy oceniają słabo lub przeciętnie. Najmniej chętne do doskonalenia kompetencji zawodowych w tym zakresie są osoby bardzo nisko oceniające swoje umiejętności.

Oznacza to, że bardzo niska samoocena umiejętności w określonej dziedzinie nie jest czynnikiem skłaniającym do doskonalenia zawodowego silniej niż samoocena wysoka w tym obszarze. Porównanie uzyskanych wyników testem Fp Góralskiego daje wynik $F_p = 1,591$ wskazujący na brak istotnych różnic między samooceną osób dostrzegających potrzebę doskonalenia zawodowego w obszarze pracy z uczniem zdolnym.

Przedstawione analizy nie pozwoliły na rozstrzygnięcie, który z zewnętrznych czynników ma istotny wpływ na podejmowanie doskonalenia zawodowego. Należy więc szukać motywów w inny sposób – nie przez zestawienia wybranych cech demograficznych, analizy wywiadów z osobami badanymi. Może się okazać, że nie jeden czynnik, ale koicydnca różnych zmiennych jednocześnie skutkuje doskonaleniem zawodowym lub jego brakiem.

Zastanawiając się nad tym, *jakie formy doskonalenia zawodowego badani pedagodzy szkolni preferują*, można stwierdzić, że są oni zainteresowani przede wszystkim krótkimi, praktycznymi formami szkoleń. Aż 84,5% jest zainteresowanych uczestnictwem w warsztatach i kursach, niemal 40% chciałoby uzupełniać swoją wiedzę podczas konferencji, a 15% jest skłonne podjąć studia podyplomowe z tego obszaru. Nie można pominąć faktu, że bardzo wielu pedagogów szkolnych już uczestniczyło w różnych formach doskonalenia zawodowego, co zostało opisane wcześniej.

Aby rozstrzygnąć, *czy wybór określonej formy kształcenia jest związany z podejmowaną uprzednio formą doskonalenia zawodowego na temat pracy ze zdolnymi*, dokonano analizy, biorąc pod uwagę ukończone formy kształcenia. Osoby, które uczestniczyły w kursach ($N = 127$) najczęściej zamierzały uczestniczyć w konferencjach (41%), rzadziej w kursach (9%) oraz w studiach podyplomowych (12,6%). Pozostali uczestnicy kursów i szkoleń nie deklarują dalszej edukacji. Zdecydowana większość doskonalących swoje umiejętności podczas konferencji 86% ($N = 181$) zamierza uczestniczyć w warsztatach, 38% pragnie uczestniczyć w konferencjach, a 13% w studiach podyplomowych. W grupie 20 uczestników studiów podyplomowych dotyczących pracy z uczniem zdolnym 19 badanych zamierza uczestniczyć w warsztatach i kursach; 11 chce wziąć udział w konferencjach, a 3 w studiach podyplomowych. Wynik testu $\chi^2 = 57,35$ wskazuje przy czterech stopniach swobody wartość istotną statystycznie. Występuje przeciętna korelacja ($r_p = 0,454$) między ukończonym wykształceniem a dalszymi planami edukacyjnymi.

Podsumowanie

Dbłość o własny rozwój jest niezwykle ważna dla człowieka. Pozwala mu na eliminację tych cech i zachowań, które są niepożądane, a pozyskiwanie tych właściwości i kompetencji, które uznaje on sam za ważne. Dotyczy to różnych sfer ludzkiego życia, w tym również sfery zawodowej. Jak wykazano w części teoretycznej kształcenie i doskonalenie zawodowe stają się szczególnie ważne wówczas, gdy człowiek jest stawiany w nowych sytuacjach, gdy w swojej ocenie nie posiada wystarczających kompetencji oraz wówczas, gdy warunki zewnętrzne tego wymagają lub temu sprzyjają. W takiej sytuacji stanęli właśnie pedagodzy

szkolni, którym Rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej nakazało opiekę nad uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym nad uczniami zdolnymi.

Pomimo wysokiego wykształcenia badanych wielu z nich z problematyką pracy z uczniem zdolnym spotkało się dopiero w pracy zawodowej, a ukończone studia nie przygotowały do niej wystarczająco. Z tego zapewne względu tak duża grupa badanych kończyła studia podyplomowe oraz inne formy doskonalenia. Przeprowadzone analizy nie pozwoliły na jednoznaczne stwierdzenie, jaki czynnik motywuje pedagogów szkolnych do doskonalenia swoich kompetencji w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. Konieczne są pogłębione badania jakościowe.

Postulat kształcenia ustawicznego, mającego na celu doskonalenie warsztatu pracy oraz rozwój osobowości, jest ze szczególną siłą adresowany do nauczycieli. Są oni bowiem odpowiedzialni nie tylko za kształcenie powierzonych im uczniów, lecz także za własne kształcenie i doskonalenie zawodowe (Horyń, 2002, s. 59). Ważne jest, że ponad 80% osób badanych widzi taką potrzebę i zamierza ją realizować. Trzeba im stworzyć korzystne warunki instytucjonalne i materialne do urzeczywistnienia tego zamiaru. W deklaracjach pedagogów można dostrzec potrzebę krótkich form doskonalenia zawodowego świadczących o pragmatycznym podejściu do wykonywanej pracy.

Stąd tym bardziej istotne staje się przesłanie Marii Grzegorzewskiej (2002, s. 49–52) do nauczycieli, aby traktowali poważnie swoją pracę zawodową, widzieli w niej powinności wobec innych, ale też szansę rozwoju dla własnej osoby:

Prócz tych naturalnych dróg kształcenia się⁷ Kolego, są i inne – można się zawsze twórczo i samemu kształcić. Trzeba tylko chcieć! A jaka to piękna i ciekawa droga to samokształcenie. Tyle daje człowiekowi radości.[...] Jakaś dziwna praca zachodzi w Twoim życiu wewnętrznym w związku ze zdobywaniem wiedzy, z poznawaniem życia, świata i człowieka, w związku z różnymi przeżyciami, jakie wtedy przechodzisz. [...] Właśnie drogą kształcenia się lub samokształcenia wzmagasz tę pracę, wzbogacasz jej materiał – idziesz ciągle naprzód. [...] Jeżeli chcesz wejść w szeregi nasze, walczyć o Człowieka i jego wartości moralne – musisz sam być bogaty wewnątrz i musisz po to bogactwo sięgać zawsze i wszędzie. [...] A znajdziesz je w nauce systematycznej, i w książce, i w obserwacji różnych zjawisk życia, i we współżyciu z przyrodą, i we współżyciu z człowiekiem, i w rozmowie, i w pracy – wszędzie. Samokształcenie, Kolego, to jak gdyby cudowny drogowskaz, który Cię może wyprowadzić w przedziwny sposób różnymi ścieżkami i drózkami, przez labirynty nieraz i manowce na jasną i szeroką drogę z dalekim horyzontem i szeroką przestrzenią! Ten drogowskaz cudowny – to twórcza praca w dążeniu do świadomego życia, do budowy drogą nauki przeżyć i przemyśleń – swojego własnego świata, swojego stosunku do człowieka, do ludzi, do zjawisk otaczającego świata, do pracy, do życia i do siebie samego. Jaką to siłę w życiu daje! Spróbuj, Kolego, wejść na tę drogę!

⁷ Zostały one zacytowane we wstępie tego tekstu.

Bibliografia

- Bardzińska, D. (2013). Wokół sylwetki pedagoga zdolności. W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 94–102). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Boczarowa, O. (2011). *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*. Kraków: Krakowska Akademia.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dzikomska-Kucharz, A. (2003). Pedagog w szkole. *Edukacja i Dialog*, 1, 24–31.
- Góralski, A. (2007). *Statystyka kwalitatywna. Wskaźniki i testy*. Warszawa: Universitas Rediviva.
- Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Horyń, J. (2002). Doskonalenie zawodowe nauczyciela a dynamiczny rozwój współczesnej szkoły. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel – andragog u progu XXI wieku* (s. 59–65). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Jabłonowska, M. (2016). *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Jabłonowska, M., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2010). Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe cz II*. Warszawa: MEN.
- Jabłonowska, M., Wiśniewska, J. (2015). O powinnościach pedagoga zdolności. Refleksje z perspektywy koncepcji Andrzeja Grzegorzcyka. W: A. Góralski (red.), *Andrzej Grzegorzcyk. Człowiek i dzieło* (s. 141–154). Warszawa: Universitas Rediviva.
- Jundziłł, I. (1980). *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy* (wyd. 2 zm.). Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2015). *Kompleksowe wspieranie uczniów uzdolnionych. Program Wars i Sawa*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Matyjas, B. (2002). *Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Opieka, Wychowanie, Terapia*, 4, 45–48.
- Mazowiecki program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych – najlepsza inwestycja w człowieka w roku szkolnym 2016/2017*, www.oeiizk.waw.pl/stypendia/index.php [dostęp: 06.06.2016].
- Piekarska, A. (1991). *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dzieci. Przejawy i psychologiczne uwarunkowania*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Prokopiuk, W. (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze kształcenia nauczycieli W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 164–176). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Prokopiuk, W. (1998). Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 251–260). Białystok: Trans Humana.
- Raport o stanie edukacji 2013 roku* Instytut Badań Edukacyjnych, www.eduentuzjasci.pl [dostęp: 28.08.2015].
- Rokicka, B. (2009). *Poradnik pedagoga szkolnego*. Warszawa: Dr Josef Raabe.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego

zakładu kształcenia nauczycieli. Dz. U. 2009 Nr 50, poz. 400, <http://isap.sejm.gov.pl> [dostęp: 21.08.2013].

Rozporządzenie z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. z 7 maja 2013, Nr 0, poz. 532, <http://isap.sejm.gov.pl> [dostęp: 21.08.2013].

Sałaśniński, M., Badiukiewicz, B. (2003). *Vademecum pedagoga szkolnego*. Warszawa: WSiP.
Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku. (2013). Warszawa: GUS, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finanse-w-2012-r-,2,9.html> [dostęp: 07.07.2016].

Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku (2015). Warszawa: GUS, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finanse-w-2014-r-,2,11.html> [dostęp: 07.07.2016].

Zuzanna Sury

Uniwersytet Jagielloński

EWALUACJA W SZKOLE JAKO DROGA NAUCZYCIELI DO PRACY NAD SOBĄ?¹

Abstrakt

Mimo założenia o udoskonalaniu rzeczywistości, które przyświeca idei ewaluacji, istnieje pewne specyficzne nastawienie grona pedagogicznego polskich szkół, blokujące możliwość realizacji owego założenia. Przejawia się ono negatywnym stosunkiem emocjonalnym, który utrudnia proces samodoskonalenia nauczycieli, niezbędny w procesie przeprowadzania ewaluacji. Aby uzasadnić tezę, prezentuję wyniki badań przeprowadzonych w 2015 roku. Jakościowa analiza treści zawartych w wypowiedziach na forach internetowych dla pedagogów pozwoliła wyłonić dziesięć kategorii opisujących nastawienia nauczycieli wobec ewaluacji: ewaluacja jako „narzędzie dominacji”, „bzdura”, „straszak”, „szkoła przetrwania”, „pożeracz kosztów”, „zło konieczne”, „tajemnica”, „droga do rozwoju”, „rozczarowanie” oraz „potwierdzenie – jesteście dobrzy”.

Analiza danych wykazała, że wśród nauczycieli można zauważyć intensywne natężenie nastawień negatywnych, które są inhibitorami ewaluacji jako drogi do pracy nad sobą. Przyczynami tego zjawiska mogą być: prowadzenie w szkołach ewaluacji zewnętrznej oraz kontroli przez te same instytucje oraz niezrozumienie istoty ewaluacji przez osoby pracujące w szkołach. Zagadnienia te wskazują na potrzebę dalszego szerzenia rzetelnych informacji na temat ewaluacji oraz na pożytek płynący z proponowanego oddzielenia instytucji przeprowadzających ewaluację i kontrolę.

Słowa kluczowe: ewaluacja, ewaluacja zewnętrzna, ewaluacja wewnętrzna, autoewaluacja, ocena, nauczyciel, kontrola, nadzór pedagogiczny

Wstęp

Ewaluacja to coraz bardziej istotny element pracy polskiej szkoły. Propagowanie ewaluacji w edukacji jest efektem wprowadzania innowacji ministerialnych oraz tendencji do promowania ewaluacji w różnego rodzaju działaniach społecznych. Obecnie trudno wyobrazić sobie projekt społeczny, który nie zakładałby przeprowadzenia ewaluacji w trakcie lub po jego realizacji. Tendencja ta jest widoczna szczególnie w przypadku projektów realizowanych ze środków publicznych, które

¹ Prezentowane w tym artykule wyniki badań zostały również opublikowane w czasopiśmie *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* (zob. Sury, 2016).

mają charakteryzować się transparentnością oraz wysokim poziomem działań. Ten trend w 2009 roku energicznie wkroczył do polskiej szkoły wskutek wprowadzenia nowego Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego, zalecającego realizację w polskich szkołach ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej².

W tym artykule zwracam uwagę na jedno z zagadnień, które wyłoniło się podczas moich badań nad postawami nauczycieli wobec ewaluacji własnej pracy. Pomimo założenia o udoskonalaniu rzeczywistości, które przyświeca idei ewaluacji, istnieje pewne specyficzne nastawienie grona pedagogicznego polskich szkół, blokujące możliwość realizacji owego założenia. Przejawia się ono negatywnym stosunkiem emocjonalnym, który utrudnia proces samodoskonalenia nauczycieli, niezbędny w procesie przeprowadzania ewaluacji. Aby uzasadnić tezę, prezentuję wyniki badań przeprowadzonych w 2015 roku.

Ewaluacja jako jedna z form nadzoru pedagogicznego w polskim systemie oświaty

Ewaluacja to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów” (Brzezińska, 2004, s. 164–165). W 2009 roku wskutek wprowadzenia nowego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego ewaluacja stała się obowiązkowym procesem mającym odbywać się w każdej szkole. Została jednak wyraźnie oddzielona od kontroli oraz od wspomagania, chociaż wszystkie te działania zostały powierzone tym samym instytucjom („organom sprawującym nadzór pedagogiczny”). Za prowadzenie ewaluacji zewnętrznej odpowiedzialnymi uczyniono:

- Kuratorów oświaty;
- Ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania;
- Ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego;
- Ministra właściwego do spraw rolnictwa;
- Ministra właściwego do spraw środowiska;
- Ministra Sprawiedliwości;
- Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej (Przybylska, 2008, s. 87).

² W literaturze obok ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej wyróżnia się autoewaluację (zob. *Zaproszenie do ewaluacji – zaproszenie do rozwoju*, 2004, s. 25). Ewaluacja zewnętrzna jest prowadzona przez osoby niezwiązane z danym przedsięwzięciem. Ewaluacja wewnętrzna jest dokonywana przez instytucję, która jest jego twórcą. O autoewaluacji w przypadku szkoły można mówić wówczas, gdy nauczyciel sam staje się badaczem własnej praktyki. Wydaje się, że w polskiej szkole z ewaluacją utożsamiana jest głównie ewaluacja zewnętrzna, o czym świadczą wypowiedzi nauczycieli analizowane w ramach badań prezentowanych w artykule. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że ewaluacja jest w polskiej szkole zjawiskiem stosunkowo nowym i nie zdążyła jeszcze wniknąć w obszar, który można by określić mianem kultury szkoły. Dlatego jedyną jej formą, która sprawnie funkcjonuje w szkolnej rzeczywistości, to ta narzucona z zewnątrz ewaluacja zewnętrzna.

Wymienione organy przeprowadzając ewaluację stosują się do kryteriów określonych dwunastoma wymaganiami:

- „1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcje pracy ukierunkowana na rozwój uczniów.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
4. Uczniowie są aktywni.
5. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.
8. Promowana jest wartość edukacji.
9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.
11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi” (www.npseo.pl, dostęp: 07.07.2016).

Realizacja przytoczonych wymagań jest weryfikowana przez zespół ewaluatorów. Przeważnie jest to dwóch przedstawicieli kuratorium oświaty, którzy w ciągu maksymalnie pięciu dni roboczych realizują badanie na terenie szkoły. Mają wówczas możliwość zastosowania szeregu sugerowanych metod badawczych, między innymi obserwacji, wywiadu i metod sondażowych. Realizują je za pomocą takich narzędzi, jak scenariusz wywiadu, arkusz obserwacji czy kwestionariusz ankiety³. Po przeprowadzeniu ewaluacji zespół badawczy opracowuje raport, w którym stwierdza spełnianie przez szkołę poszczególnych wymagań.

W przypadku ewaluacji całościowej raport odnosi się do wszystkich dwunastu wymagań, natomiast w przypadku ewaluacji problemowej odnosi się do tych kilku wymagań, które zostały wskazane jako przedmiot badań w danej szkole. Od września 2015 roku poziom spełniania danego wymagania, zarówno w przypadku ewaluacji całościowej, jak i problemowej może być określany jako podstawowy lub wysoki. W poprzednim okresie (2009–2015) realizacja poszczególnych wymagań była określana za pomocą liter:

³ Narzędzia, z których korzystają ewaluatorzy szkół, zostały opracowane w ramach projektu System Ewaluacji Oświaty realizowanego w latach 2011–2015 przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji.

- poziom A – oznaczał bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania;
- poziom B – oznaczał wysoki stopień wypełniania wymagania;
- poziom C – oznaczał średni stopień wypełniania wymagania;
- poziom D – oznacza podstawowy stopień wypełniania wymagania;
- poziom E – oznacza niski stopień wypełniania wymagania (Rozporządzenie, 2009).

Zmiana ta wydaje się istotna z punktu widzenia opisywanych w artykule badań ze względu na liczne krytyczne głosy publikowane przez nauczycieli na forach internetowych, dotyczące obecności elementu oceniającego w postaci liter, które w ich opinii nie zawsze oddawały rzeczywisty poziom spełniania przez szkołę poszczególnych wymagań. Warto więc zwrócić uwagę na fakt, że obecnie nie przeprowadza się oceny szkoły za pomocą liter. Swoją drogą interesującym problemem jest zderzenie nauczycielskiej niechęci do bycia ocenianym z wszechobecną praktyką oceniania uczniów w szkołach. Mogłoby się wydawać, że przy powszechnym w edukacji ocenianiu poddanie się ocenie nie powinno stanowić dla nauczycieli kłopotu. Tymczasem w analizowanych wypowiedziach przebija się stanowczy opór wobec bycia ocenianym.

Być może krytyka ze strony nauczycieli była jedną z przyczyn, dla których wprowadzono również zmianę definicji ewaluacji w Rozporządzeniu. W wersji z 2009 roku ewaluacja była określona jako „praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce” (Rozporządzenie, 2009). Najnowsze Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego definiuje ewaluację jako

proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę; wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce (Rozporządzenie, 2015).

Warto zwrócić uwagę na podobieństwo tej definicji do definicji sformułowanej przez Helen Simons (1987), podkreślającej użyteczny wymiar badań ewaluacyjnych. W nowej definicji zrezygnowano z wyrażenia „badanie oceniające” lub „ocena”, podkreślając wyrażenie „proces”, a więc zespół systematycznych czynności podejmowanych w celu uzyskania potrzebnych informacji.

Za ewaluację wewnętrzną odpowiada dyrektor szkoły lub placówki oświatowej. Może ona przebiegać według kryteriów określonych dla ewaluacji zewnętrznej lub według kryteriów ustalonych samodzielnie przez dyrektora w obszarach uznanych za istotne w działalności szkoły. W wielu przypadkach dyrektor powołuje specjalny zespół do spraw ewaluacji wewnętrznej, złożony z członków grona pedagogicznego. Zadaniem takiego zespołu jest stworzenie planu ewaluacji na podstawie wstępnej diagnozy, a następnie czuwanie nad realizacją ewaluacji wewnętrznej, na przykład przed opracowaniem narzędzi lub samo przeprowadzenie badania.

Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego obok ewaluacji wymienia dwie formy nadzoru pedagogicznego. Są to: ewaluacja, kontrola oraz wspomaganie.

W późniejszym Rozporządzeniu uaktualniono definicję ewaluacji, natomiast pozostałe dwie formy nie zmieniły swojego znaczenia. Przez kontrolę należy rozumieć

działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek (Rozporządzenie, 2015).

Wspomaganie jest natomiast rozumiane jako „działanie organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków” (Rozporządzenie, 2015).

Warto zwrócić uwagę na fakt, że organami odpowiedzialnymi za sprawowanie nadzoru pedagogicznego we wszystkich trzech obszarach są instytucje wypunktowane na stronie drugiej, na czele z kuratorium oświaty. Wobec tego te same instytucje, a nierzadko również te same zespoły, przeprowadzają w danej szkole zarówno ewaluację, jak i kontrolę. Odpowiadają również za wspomaganie szkoły w podnoszeniu poziomu jakości pracy.

Ewaluacja jako jedna z dróg do pracy nad sobą

Niezależnie od sposobu definiowania, ewaluacja jest procesem, który ma służyć poprawie danego przedsięwzięcia. Polega więc na udoskonalaniu działań podejmowanych w ramach tego projektu. W przypadku ewaluacji pracy szkoły przedsięwzięciem jest edukacja uczniów, natomiast osobami odpowiedzialnymi za jej prowadzenie są przede wszystkim nauczyciele (również dyrektorzy szkół). To dzięki ich działaniom szkoła może się zmieniać. Odwracając tę tezę, można również stwierdzić, że bez ich działań szkoła nie może się zmienić. Aby w szkole dochodziło do zmian, kluczowe jest więc zachodzenie zmian w osobach nauczycieli, którzy współtworzą to szczególne miejsce, będąc być może nawet głównymi aktorami na szkolnej scenie. Niezwykle istotnym zagadnieniem jest w tym kontekście kwestia pracy nad sobą podejmowanej przez nauczycieli. Ta aktywność wydaje się niezwykle zbieżna z procesem ewaluacji, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej oraz autoewaluacji. Obydwie polegają na wprowadzaniu zmian przez udoskonalanie dotychczasowego stanu rzeczy.

Pracę nad sobą rozumiem za Marią Dudzikową (2007, s. 288) jako „inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez tę jednostkę standardami”. W kontekście pracy nad sobą stosuję również pojęcia samokształtowania, zwane także samokształceniem i samowychowania, które traktuję synonimicznie.

Można wymienić kilka istotnych cech pracy nad sobą, decydujących o istocie tej aktywności (Dudzikowa, 1993, s. 15–17):

1. Jest ona utożsamiana z pewnego rodzaju aktywnością ludzką wewnętrzną i zewnętrzną. Przykładem aktywności wewnętrznej może być samodosko-

nalenie na drodze kontemplacji. Praca nad sobą jako aktywność zewnętrzna odbywa się przez czyn.

2. „Zakładasię określony stopień dojrzałości psychofizycznej osoby podejmującej tę aktywność”.
3. „Charakter, przejawy i natężenie tej aktywności są związane w różnym stopniu z charakterem całokształtu warunków społecznych, w których jednostka żyje oraz z szeroko pojętą socjalizacją (w tym szczególnie z wychowaniem)”.
4. „Cele tej aktywności w różnym stopniu wiążące się z koncepcjami i planami życia danej jednostki, rozpatruje się w kategoriach społecznych i moralnych, instrumentalnych i autotelicznych. Przypisuje się jej rozmaite funkcje zarówno względem społeczeństwa, jak i samego podmiotu tej aktywności”.
5. „Aktywności tej jest przypisywany różny stopień świadomości, dobrowolności, samodzielności w odniesieniu do wyboru celów samokształcenia, metod i form jego realizacji, kontroli wyników przyjętego planu oraz oceny wyników”.
6. Aktywność ta jest rozumiana jako proces, a więc ciąg logicznie powiązanych ze sobą czynności, mających na celu wprowadzenie przez jednostkę zmian we własną osobowość.
7. Istotne jest również założenie o warunkach zaistnienia tego procesu. Po pierwsze, konieczne jest odczuwanie przez jednostkę pewnego „niezadowolenia z siebie”, „zaniepokojenia” sobą i pragnienia dokonywania zmian zgodnie z przyjętym przez siebie wzorem. Wzorem może być między innymi konkretna postać lub rola społeczna.

Podstawową przesłanką budowania teorii samokształcenia jednostki jest założenie o podmiotowości człowieka. W kontekście samowychowania istotne są trzy podstawowe aspekty podmiotowości (tamże):

1. Działalność jednostki jest inicjowana i rozwijana przez nią według jej własnych, osobistych wartości i standardów.
2. Jednostka formułuje program czynności, przy czym podobnie jak poprzednio w różnym stopniu może być jego jedynym autorem i odwoływać się do czyjegoś programu, o ile uzna go za własny.
3. Jednostka sprawuje nad własnym działaniem kontrolę poznawczą. Jednostka rozumie to, co robi, przewiduje kolejne czynności, konfrontuje dotychczasowy i antycypowany przebieg działania z wyjściowym celem (kierunkiem) oraz innymi wartościami i standardami, wprowadza ewentualne zmiany w kierunku własnego działania, konfrontuje z własnymi zamierzeniami, ocenia stopień realizacji i zaprzestaje działań lub je kontynuuje.

Podsumowując, z wymienionych cech samowychowania warto zwrócić szczególną uwagę na najistotniejsze z nich – cechy, które w moim rozumieniu decydują o tym, czy daną aktywność można nazwać samowychowaniem.

Po pierwsze, punktem wyjścia do pracy nad sobą jest potrzeba zmiany odczuwana dzięki poczuciu niezadowolenia z siebie, zaniepokojenia sobą.

Po drugie, konieczne jest przekonanie, że podejmowane działanie przyniesie rezultaty, czyli pozytywną zmianę.

Trzeci warunek zaistnienia pracy nad sobą wiąże się faktem, że działalność jest rozwijana przez jednostkę według jej osobistych wartości i standardów.

Kolejna istotna cecha samowychowania dotyczy tego, że jednostka formułuje program czynności służących zmianie. Może być jedynym jego autorem lub współautorem. Może również odwoływać się do programu zmian opracowanego przez kogoś innego, o ile uznaje go za własny.

Ostatnim warunkiem zaistnienia pracy nad sobą jest sprawowanie przez jednostkę kontroli poznawczej nad własnym działaniem podejmowanym w kierunku zmiany.

W związku z przytoczonymi założeniami, aby ewaluacja w szkole mogła stać się drogą nauczycieli do pracy nad sobą, konieczne jest spełnienie w procesie ewaluacji przynajmniej pięciu z wymienionych warunków. Wydaje się, że zmiana w szkole może dokonywać się wyłącznie wtedy, kiedy ewaluacja dotyka osobistych sfer każdego z nauczycieli oraz dyrektora, tworzących zespół pedagogiczny szkoły. Dlatego warto zastanowić się nad tym, czy i w jaki sposób ewaluacja przeprowadzana w szkołach porusza nauczycieli i dyrektorów szkół.

Zadając to pytanie, posłużyłam się kategorią stosunku emocjonalnego, rozumianego jako jeden z komponentów postawy (obok komponentu kognitywnego i behawioralnego). Postawy nauczycieli wobec ewaluacji własnej pracy rozumiem jako konstrukty złożone z trzech komponentów: kognitywnego, behawioralnego i emocjonalnego. Jest to

ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania [...] przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz [...] względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycjach do zachowanie się wobec tego przedmiotu (Nowak, 1973, s. 18).

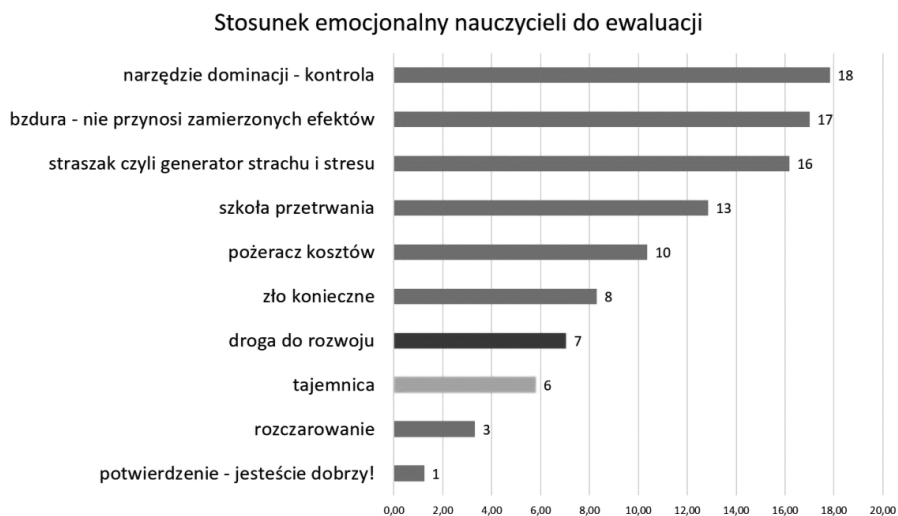
Stosunek emocjonalny nauczycieli wobec ewaluacji w szkole

Aby odpowiedzieć na pytanie o stosunek emocjonalny nauczycieli wobec ewaluacji zastosowałam metodę analizy treści. Dokonałam analizy wypowiedzi zamieszczonych na trzech forach internetowych adresowanych do nauczycieli. Przy wyborze forum kierowałam się nasyceniem treścią poszczególnych wypowiedzi. Wybrałam te fora, na których znajdowała się największa liczba wypowiedzi bogatych w treści związane z zagadnieniem ewaluacji. Wśród wybranych forów przeanalizowałam w sumie wypowiedzi z siedmiu wątków tematycznych założonych najwcześniej w 2013 roku. Chciałam, aby badane przeze mnie wypowiedzi były jak najbardziej aktualne. Fora internetowe, z których zebrałam materiał, to:

- www.forumnauczycieli.info (1 wątek, 3 wypowiedzi);
- forum na stronie www.45minut.pl (3 wątki, 17 wypowiedzi);
- forum na stronie www.oskko.edu.pl (3 wątki, 135 wypowiedzi).

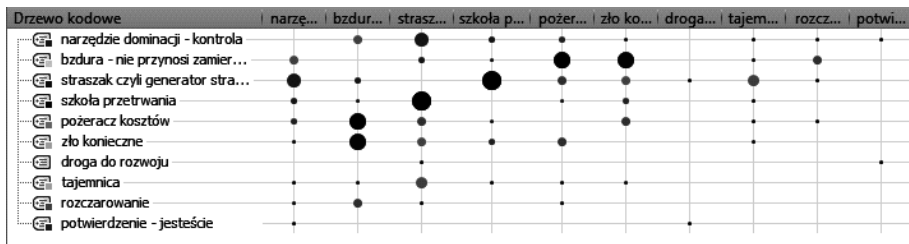
W sumie przeanalizowałam 155 wypowiedzi.

Po kilkakrotnym zapoznaniu się z materiałem ostatecznie wyłoniłam 10 kategorii opisujących stosunek emocjonalny nauczycieli do ewaluacji. W analizowanych wypowiedziach wyraźnie jest ona utożsamiana przez autorów z ewaluacją zewnętrzną, chociaż jest to tylko jeden z jej rodzajów. Niewiele wypowiedzi dotyczyło ewaluacji wewnętrznej, a na temat autoewaluacji nie pojawił się ani jeden wpis. Rycina 1 prezentuje częstość występowania kodów z informacją o ich procentowym udziale. Nazwy kodów utworzyłam osobiście. Nie są one nazwami poszczególnych emocji, ale określeniami, które (w sposób nieco anegdotyczny) oddają nastawienia nauczycieli, uwidocznione w analizowanych przeze mnie wypowiedziach.



Rycina 1. Stosunek emocjonalny nauczycieli do ewaluacji

Źródło: opracowanie własne.



Rycina 2. Występowanie relacji między poszczególnymi kodami

Źródło: opracowanie własne.

Rycina 2 prezentuje relacje między kodami. Warto zwrócić uwagę na wysokości współczynnika współwystępowania kodu „straszak” oraz „szkoła przetrwania”.

Mogłoby się wydawać, że szkoła przetrwania jest wyzwaniem mobilizującym do działania. Tak jednak nie jest. Ze względu na bliskie sąsiedztwo ze „straszakiem”, „szkołą przetrwania” należy interpretować jako stan, który trzeba „przeżyć”, jak najszybciej mieć za sobą. „Powiem tak – nie jest źle, ale też nie jest lekko. Co nie zabije to wzmocni!”, „Ewaluacja = 35 dni napięcia, a potem... ulga, że już po:-)”.

Można również zaobserwować wysokie współwystępowanie kodów „pożeracz czasu” oraz „bzdura”. Często obok siebie pojawiały się również kody „bzdura” i „zło konieczne”. Mimo że niektórzy nauczyciele uważają ewaluację za działanie, które zamiast zysków przynosi straty, czują się na nią „skazani”. „Bezsensowność” tego działania jest argumentem niewystarczającym do tego, aby zrezygnować z ewaluacji. Świadczą o tym między innymi wypowiedzi:

Czy kogoś z Was dopadło już to „ustrojstwo”? Jeśli możecie, to podpowiedzcie proszę co sprawdzają, czego pytają i jak się do tego przygotować?

Dalej robimy to, co robiliśmy. Kto się lenił i cwanił, dalej będzie to robił, kto pracował z pasją, nadal tak pracuje, kto był rzetelny i uczciwy, nadal taki jest. A papier zniesie wszystko.

Sami tworzymy sobie kryteria (bo nie są podane w całości – ale bzdura!), potem tworzymy ankiety, które mają coś tam badać, ale z góry wiadomo, że będziemy tak kombinować, żeby „dobrze wyszło”. Oczywiście wrzucimy jakieś „minusy”, żeby nie było za pięknie, ale tak, aby sobie za bardzo w gniazdo nie napluć.

Blisko kategorii „bzdura” pojawia się kategoria „rozczarowanie”, która wyraża frustrację i zniechęcenie obecnym stanem:

Po raz kolejny wołam, że krebotyńsko durne postsowieckie literki zrodzone w bezmentalności urzędniczej niszcza ewaluację robiąc z niej karykaturalną pseudokontrolę. Uważam, że jako OSKKO powionnismy wystąpić do MEN o usunięcie z rozporządzenia fragmentu „literkowego”. Na nic szkolenia, na nic wyjaśnienia – organy, my też i inni, przy dobrej wierze nawet, patrzy tylko na literki. Ewaluacja ma powiedzieć dyrektorowi coś o szkole z punktu widzenia przygotowanego zewnętrznego obserwatora, ma pomóc doskonalić jej pracę, a nie ustawiać rankingi. Dość już mam tego i buldoczę sie obustronnie: [---]”; „Zaskakuje milczenie środowiska naukowego socjologów – nikt nie ma odwagi napisać? Czy też oświata to już takie dno wg nich, że nie warto...

Interesujące jest również współwystępowanie kodów: „straszak” oraz „narzędzie dominacji”. Może ono świadczyć o tym, że niektórzy nauczyciele prowadzą ewaluację ze strachu przed „władzą” lub że obawiają się przyznać do błędów, próbując „wypaść jak najlepiej”, aby nie dawać „władzy” powodów do gniewu. Następujące wypowiedzi obrazują zaobserwowane przeze mnie zjawisko:

Niestety panie ewaluatorki są bardzo niemiłe i niezycliwe. Wszystkie wylosowane (doświadczone i cenione) nauczycielki udało im się na rozmowie po obserwacji lekcji dopro-

wadzić do płaczu. O czym to świadczy? I do czego to ma służyć ta jednostajna krytyka wszystkiego i wszystkich? Jestem zbulwersowana”;

[...] to następny krok, by pogłębić takie spojrzenie na ewaluację: ewaluacja = przebrana (nad)kontrola... i szkoda, że tak

PO Z ULGĄ ODDYCHAŁAM :-)

Współwystępowanie kodów „straszak” i „tajemnica” można próbować wyjaśnić jako relację przyczynowo-skutkową. Ponieważ ewaluacja stanowi swego rodzaju niewiadomą, część nauczycieli obawia się, że to, co ich spotka, będzie dla nich groźne.

W mojej szkole trwa ewaluacja zewnętrzna. Czy ktoś z Szanownego Grona ma dostęp do pytań z ewaluacji, które są zadawane?

Czy ktoś z Was miał ewaluację zewnętrzną? Mnie czeka w szkole (2 obszary) przedszkole (o dziwo 2 obszary) jestem w «małym stresie» czego mogę się spodziewać po ewaluatorach? Podpowiedzcie jak możecie.

Przytoczone wypowiedzi nie napawają optymizmem w kontekście analizowania ewaluacji jako pracy nad sobą. „Pozytywne” wypowiedzi zostały zakodowane przeze mnie jako „droga do rozwoju”. Warunkowo jako pozytywne zakwalifikowałam wypowiedzi z kategorii „potwierdzenie – jesteście dobrzy”.

Fajnie, że podkreślacie profesjonalizm, dobrą komunikację ewaluatorów. Miałam podobnie.

Część moich nauczycieli bardzo to przeżyła (nakręcili się wzajemnie), a naprawdę było spokojnie i rzeczowo.

Nie patrzcie na ewaluację wewnętrzną jako na jakieś dokumenty, procedury itp. Pomyślcie w swoim małym zespole co jest dla was ważne, istotne, w co włożyliście sporo pracy, energii i chcecie sprawdzić, czy działa. Albo odwrotnie, może czegoś brakuje, może działa kulawo?

[...] miałyśmy i jesteśmy szczęśliwie, wysoka ocena i potwierdzenie naszej marki.

Ewaluacja jako jedna z dróg nauczycieli do pracy nad sobą – wnioski i rekomendacje

Aby odpowiedzieć na pytanie o obecny stan postaw sprzyjających oraz utrudniających ewaluację jako pracę na sobą, odnoszę zgromadzone przeze mnie wyniki badań do teoretycznych założeń samodoskonalenia, analizując poszczególne wymagania w kontekście zaprezentowanych danych.

Założenie o potrzebie zmiany, poczuciu niezadowolenia z siebie, zaniepokojenia sobą

Potrzeba zmiany jest punktem wyjścia do pracy nad sobą. W analizowanych wypowiedziach jest widoczna szczególnie we wpisach, którym nadałam kod „droga do rozwoju”. Zaledwie w 7% wypowiedzi ewaluacja jawiła się jako odpowiedź na potrzebę zmiany. W pozostałych wypowiedziach trudno dostrzec wątki wskazujące na krytykę własnej pracy i potrzebę zmiany. Nie oznacza to oczywiście, że autorzy wypowiedzi nie odczuwają owej potrzeby. Być może pozostaje ona niewyraźna w sposób pisemny.

Przekonanie, że ewaluacja przyniesie rezultaty, czyli pozytywną zmianę

Podobnie jak wcześniej jest to widoczne właściwie tylko w wypowiedziach zakodowanych jako „droga do rozwoju”. W pozostałych wypowiedziach ujęte zostało przekonanie o niewielkim wpływie ewaluacji na funkcjonowanie szkoły. Jako przykład można wskazać wypowiedzi zakodowane jako „narzędzie dominacji” oraz „bzdura”. Przekonanie o tym, że ewaluacja jest „bzdurą” narzuconą przez zniechęconych zwierzchników zaprzecza możliwości przyjęcia przekonania o sprawczej mocy ewaluacji, a w konsekwencji również możliwości autentycznego włączania się przez nauczycieli w działania związane z ewaluacją.

Działalność jest rozwijana przez jednostkę według jej osobistych wartości i standardów

Popularność wypowiedzi z kręgu „narzędzia dominacji” świadczy o tym, że ewaluacja, nawet wewnętrzna, jest odbierana jako narzędzie sprawowania kontroli i ucisku. Wydaje się, że w odczuciu nauczycieli nie ma nic wspólnego z kierowaniem własnym działaniem.

Jednostka formułuje program czynności, o ile jest jego autorem i ma go za własny

Wypowiedzi wskazujące na bezsensowność działań podejmowanych w ramach ewaluacji świadczą o tym, że ich autorzy podejmują działania zaprogramowane przez kogoś innego niż oni sami. Może to skutkować brakiem zaangażowania w prowadzone badania i w konsekwencji we wcielanie wniosków w życie. Ponieważ ewaluacja stanowi działania, które w perspektywie nauczycieli są widziane między innymi jako „narzędzie dominacji”, „pożeracz kosztów” czy też „zło konieczne”, wszelkie działania podejmowane w celu poprawy rzeczywistości szkolnej są narażone na pozorność wynikającą z braku przekonania odnośnie do ich skuteczności.

Podobnie jest z kwestią samodoskonalenia. Przypuśćmy, że w danej szkole wyniki ewaluacji wskazują na potrzebę samodoskonalenia danego nauczyciela w konkretnym obszarze. Przy pozytywnym nastawieniu emocjonalnym wobec tego rodzaju badania ów nauczyciel może potraktować tę sugestię jako przyczynek do

refleksji nad własną pracą i zastanowić się nad tym, czy może warto pochylić się nad wspomnianym obszarem. Z kolei negatywne nastawienie wobec badania ewaluacyjnego może blokować danego nauczyciela już na etapie refleksji nad własnym postępowaniem, torując jego drogę do pracy nad sobą.

Jednostka sprawuje nad własnym działaniem kontrolę poznawczą

W analizowanych wypowiedziach nauczyciele jawią się raczej jako osoby biernie uczestniczące w działaniach ewaluacyjnych. Wydaje się, że większość z nich nie wierzy w sens tych działań, ale z obawy przed sankcjami poddaje się procedurom, nie biorąc za nie odpowiedzialności. Wypowiedzi zakodowane jako „zło konieczne”, „straszak” i „narzędzie dominacji” w sposób szczególnie ukazują bierne nastawienie nauczycieli wobec działań, które w tak szerokim wymiarze dotyczą ich samych.

Podsumowanie

Przeprowadzona przeze mnie analiza wykazała, że ewaluacja w odczuciu nauczycieli pełni rozmaite funkcje. Niestety funkcja ewaluacji jako drogi do rozwoju jest opisywana niezwykle rzadko. To tylko jedna na dziesięć wyłonionych kategorii z 7% wszystkich wypowiedzi. Oczywiście, należy zwrócić uwagę na fakt, że wypowiedzi umieszczane na forum internetowym nie stanowią o przekonaniach i odczuciach całej grupy zawodowej. Z pewnością są jednak jednym ze źródeł, wykorzystywanym przez tę grupę do zdobywania wiedzy na temat ewaluacji. Mają więc wpływ na kreowanie przekonań i odczuć biernych użytkowników forum oraz reprezentują spojrzenie „pewnej” grupy nauczycieli, a to już stanowi powód, dla którego warto zwrócić uwagę na publikowane treści.

Przeprowadzone przeze mnie badania dowodzą, że ewaluacja pracy szkoły – w obecnym stanie – nie sprzyja pracy nauczycieli nad sobą. Wniosek ten otwiera przez pedagogami nowe, szerokie horyzonty badań. W jaki sposób można sprawić, aby ewaluacja w szkole była drogą do pracy nad sobą? W jakim stopniu możliwe jest ograniczenie nastawień, które są inhibitorami ewaluacji jako drogi do samodoskonalenia, a w jakim możliwe jest wzmocnienie nastawienia do ewaluacji jako drogi rozwoju?

Wnioski, które nasuwają się z zaprezentowanych wyników dotyczą z jednej strony rozwiązań prawnych, z drugiej zaś rozwiązań edukacyjnych. Odnośnie do pierwszego rodzaju wniosków szczególną uwagę warto zwrócić na problem instytucji odpowiedzialnych za przeprowadzanie ewaluacji w polskich szkołach. Są to te same instytucje, które zajmują się kontrolą. Dlatego przez dużą część nauczycieli ewaluacja może być utożsamiana z kontrolą, inspekcją lub wizytacją, które kojarzą się, podobnie jak sformułowanie „nadzór” z podleganiem czyjejs władzy i byciem ocenianym. Jak wykazałam wcześniej, ten sposób rozumienia ewaluacji utrudnia przyjęcie jej przez nauczyciela jako działania współautorskiego.

W obszarze wniosków z zakresu edukacji istotną kwestią jest brak zrozumienia przez grono pedagogiczne, czym tak naprawdę jest ewaluacja. Z analizowanych wypowiedzi można wnioskować, że istnieje wiele rozbieżności w rozumieniu jej celu i funkcji. Wydaje się, że jeśli ewaluacja ma pełnić swoją wspomagającą funkcję (a nie być ewaluacją pozorną), to wciąż potrzebne jest rozpowszechnianie istoty tego badania oraz ukazywanie, że może ono służyć poprawie jakości pracy szkoły. Szczególnie istotne wydaje się podkreślenie, że badanie ewaluacyjne nie jest procesem mającym na celu wystawienie końcowej oceny. Prowadzi do wyłonienia obszarów, które w szkole działają słabo oraz tych, które działają wzorowo (Sury, 2016).

Rozbieżności w rozumieniu ewaluacji są wyzwaniem dla pedagogów szkolnych i pedeutologów. Biorąc pod uwagę utożsamianie przez liczną grupę nauczycieli ewaluacji z ewaluacją zewnętrzną, warto podjąć działania mające na celu propagowanie pozostałych rodzajów ewaluacji, szczególnie autoewaluacji, w której drzemie silny potencjał we wspomaganiu nauczycieli w pracy nad sobą. Autoewaluacja może stanowić jedno z „narzędzi” samodoskonalenia, choć zarazem, jeśli towarzyszy jej negatywne nastawienie, z pewnością nawet ta działalność może stać się „pseudoautoewaluacją”. Wydaje się więc, że współczesność coraz intensywniej domaga się od pedagogiki podjęcia wyzwania, które polega na znalezieniu złotego środka między politycznymi tendencjami a pedagogicznymi dążeniami ku pełni osobistego rozwoju.

Bibliografia

- Brzezińska, A. (2004). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej* (s. 163–186). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Nowak, S. (1973). *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. Warszawa: PWN.
- Przybylska, I. (2008). Organy w systemie oświaty. W: B. Dyrda, S. Koczoń-Zurek, I. Przybylska, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty* (s. 85–89). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*. Lewes: The Falmer Press.
- Sury, Z. (2016). Ewaluacja w szkole – w kierunku kontroli czy wspomagania? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 2(40), 41–56.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 Nr 168, poz. 1324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2015 poz. 1270).
- Zaproszenie do ewaluacji – zaproszenie do rozwoju. Poradnik dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach* (2004). Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Netografia

<http://eraewaluacji.pl/szkolenia-seo/o-projekcie-seo/> [dostęp: 29.03.2016].

http://www.npseo.pl/action/requirements/13-15wymagania_panstwa_wobec_szkol [dostęp: 29.03.2016].

www.forumnauczycieli.info [dostęp: 29.03.2016].

www.45minut.pl [dostęp: 29.03.2016].

www.oskko.edu.pl [dostęp: 29.03.2016].

Izabela Mikołajewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

REFLEKSJE NA MARGINESIE O TRUDNEJ SZTUCE TWORZENIA SAMEGO SIEBIE MARII DUDZIKOWEJ PO TRZYDZIESTU LATACH

Abstrakt

Konstytutywną przesłankę podjętych w referacie refleksji stanowią rozważania zawarte w książce *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie* Marii Dudzikowej (1985), ukierunkowane na znalezienie odpowiedzi na fundamentalne pytanie: *Gdzie i jakie jest moje miejsce w życiu?* Tekst poza uwarunkowaniami teoretycznymi dotyczącymi definiowania pojęć kluczowych: samowychowanie, samokształcenie, samorealizacja, samodoskonalenie i autokreacja (Dobrowolski, 1958; Dudzikowa, 1985, 1993; Fromm, 1994, 2005; Jundziłł, 1996; Koziński, 1981; Maslow, 1986, 2009; Mellibruda, 1977; Obuchowski, 1972; Okiński, 1935; Okoń, 1984; Suchodolski, 1979; Śliwerski, 2007, 2010; Znaniecki, 1973), to odniesienia do pedagogicznej *praxis* odnoszących się do strategii edukacyjnych, mających na celu wspieranie młodych ludzi w procesie rozwoju i samodoskonalenia.

Słowa kluczowe: samowychowanie, samokształcenie, samorealizacja, samodoskonalenie, autokreacja, umiejętności społeczne

Wprowadzenie

Podstawę źródłową referatu stanowią rozważania zawarte w książce *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie* autorstwa Marii Dudzikowej, wydanej przez Naszą Księgarnię w 1985 roku. Tekst poza przybliżeniem sylwetki naukowej autorki oraz jej koncepcji związanej z samodoskonaleniem człowieka stanowi również empiryczną perspektywę poszukiwania nowych strategii edukacyjnych, umożliwiających optymalne przygotowanie młodych ludzi do procesu samorealizacji i samodoskonalenia.

Książka, pomimo upływu trzydziestu lat, we współczesnej konfiguracji warunków zewnętrznych nabiera szczególnego znaczenia nie tylko ze względu na poruszaną problematykę, ale przede wszystkim ze względu na osobę autorki, wybitnej polskiej pedagog Marii Dudzikowej. Dla osób, które nie miały przyjemności bezpośredniego kontaktu z Panią Profesor, zaskakująca może być konstrukcja książki i jej bezpośredni język, osobisty kontakt z czytelnikiem. Autorka bowiem stosuje zwroty w drugiej osobie liczby pojedynczej typu: „Nie odrzucaj mojej gotowości do rozmowy z tobą. Będziemy wspólnie szukać odpowiedzi” (Dudzikowa, 1985, s. 19). Forma ta nie tylko zaskakuje i zmusza do refleksji, lecz także powoduje

u Czytelnika bardzo osobistą perspektywę odbioru, jakby była pisana dla mnie – Izy jako człowieka, Izy – jako nauczyciela, wreszcie zaskakujące – Izy jako ucznia. Natomiast poznanie Pani Profesor sprawia, że jej bezpośredni, ciepły kontakt z drugim człowiekiem jawi się czymś tak naturalnym, że uwarunkowania tytułarne nie tylko schodzą na dalszy plan, ale oczywistym jest możliwość doświadczania porannych spotkań na kawie naukowej w jej sypialni, siedząc, gdzie każdy może – na łóżku czy podłodze obok Profesora Bogusława Śliwerskiego.

Cel przywołanego spotkania, podobnie jak prezentowanej książki, to skłonienie do refleksji związanej z koniecznością odpowiedzi na fundamentalne pytanie: *Gdzie i jakie jest moje miejsce w życiu?* (tamże, s. 27). Pytanie będące klaryfikacją trzech pytań wybitnego polskiego psychologa Kazimierza Obuchowskiego (1972): *Czym jestem jako człowiek i co z tego wynika? Czym jestem jako ja i co z tego wynika? Czym jest otaczający mnie świat i co z tego wynika dla ludzi i dla mnie?*, oraz szeregu pytań szczegółowych: Kim jestem? Czego chcę od życia? Co to znaczy udane życie? Wieczne zadowolenie z samego siebie czy ciągła niezgoda na własne błędy i poszukiwanie ich przyczyn?

Pierwsza część referatu to próba usystematyzowania pojęć kluczowych wynikających z podjętej problematyki. Część druga publikacji zaś zawiera odniesienia do praktyki edukacyjnej w zakresie samodoskonalenia oraz rekomendacje zmian w edukacji.

Definiowanie pojęć: samowychowanie, samokształcenie, samorealizacja, samodoskonalenie, autokreacja

Zaprowadzenie ładu terminologicznego odnoszącego się do *trudnej sztuki tworzenia samego siebie* wiąże się z koniecznością usystematyzowania pojęć kluczowych. Paradygmatem w tym aspekcie jest przywołanie dorobku naukowego oraz odniesień teoretycznych takich badaczy, jak (według kolejności alfabetycznej): Antonii Dobrowolski (1958), Maria Dudzikowa (1985, 1993), Erich, Fromm (1994, 2005), Irena Jundziłł (1996), Józef Kozielecki (1981), Abraham Maslow (2009), Jerzy Mellibruda (1977), Kazimierz Obuchowski (1972), Wincenty Okoń (1984), Władysław Okiński (1935), Bogdan Suchodolski (1979), Bogusław Śliwerski (2007, 2010), Tadeusz Tomaszewski (1995), Florian Znaniecki (1973). Konieczne jest zaakcentowanie znaczenia takich terminów, jak samowychowanie, samokształcenie, samorealizacja, samodoskonalenie i autokreacja w naukach o wychowaniu.

Wincenty Okoń (1984, s. 269) definiuje samowychowanie jako samorzutną pracę człowieka nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości – stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów. Rozwijanie w procesie wychowania rodzinnego czy szkolnego motywacji pobudzającej dzieci i młodzież do pracy nad sobą jest działaniem, które wielokrotnie wpływa wychowawczy rodziny i szkoły.

Wiele miejsca kategorii samowychowania poświęca Irena Jundziłł (1996), definiująca je jako czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie

przyjętych wzorów lub systemu wartości. Samowychowanie jest to więc świadome i celowe kierowanie sobą, w którym człowiek wychowując samego siebie, staje się podmiotem wychowania. Aktywność samowychowawcza powstaje pod wpływem braku równowagi między podmiotem a otaczającym światem, przede wszystkim zaś światem ludzi i stosunków zachodzących między nimi.

Według Jundził strukturę aktywności samowychowawczej tworzą następujące elementy: a) wybór wzoru (cel), który podmiot chce osiągnąć, b) analiza sytuacji, c) poznawanie i ocena siebie (autosamoocena), d) podjęcie decyzji, e) kierowanie sobą w dążeniu do osiągnięcia celu, f) autokontrola. Wymieniona kolejność poszczególnych elementów samowychowania nie zawsze jest zachowana (Jundził, 1996, s. 716).

Odnosząc się do kategorii samowychowania, Maria Dudzikowa (1993, s. 7) zwraca uwagę na fakt, że:

Wychodzi się np. z założenia, że samowychowanie towarzyszy automatycznie każdemu procesowi wychowania, o ile traktuje się w nim wychowanca nie tylko jako *obiekt* zabiegów, ale i jako podmiot. Niektórzy zaś w ogóle mówią o *nieświadomym samowychowaniu*, a więc o spontanicznym kształtowaniu się osobowości jako ubocznym efekcie działań skierowanych przez jednostkę *bez myśli o własnym rozwoju* na świat zewnętrzny.

W kontekście rozważań o samowychowaniu aktualne jawią się spostrzeżenia i pytania stawiane przez Bogusława Śliwerskiego (2010, s. 13), który z jednej strony inklinuje, że choć aktywność samowychowawcza należy do obszaru zjawisk powszechnie akceptowanych i pożądaných w życiu człowieka, to jednak nadal utrzymuje się przekonanie, że w praktyce zdarza się ona bardzo rzadko. Jednocześnie z drugiej strony zwraca uwagę na to, że w dobie troski o edukację permanentną dla wszystkich, zapewniającą twórczy rozwój poszczególnych jednostek pojawia się wciąż aktualne pytanie o to, jak pogodzić względną autonomię i prawo do samostanowienia człowieka z szeroko rozumianymi wpływami osobotwórczymi.

Natomiast zdaniem Abrahama H. Masłowa (1986, s. 188), każdy człowiek jest potencjalnie zdolny do samowychowania, ponieważ źródła wzrostu jego człowieczeństwa znajdują się zasadniczo wewnątrz osoby: „Osoba o tyle, o ile jest autentyczną osobą, jest swoim własnym głównym determinantem. Każda osoba jest po części *swoim własnym projektem* i sama siebie tworzy”.

Kolejnym ważnym pojęciem obok samowychowania istotnym w *ujęciu trudnej sztuki tworzenia samego siebie* jest pojęcie samokształcenia. Według wybitnego teoretyka socjologii Floriana Znanieckiego (1973) samokształcenie to dobrowolne staranie, by własną osobę upodobnić do pewnego wzoru.

Natomiast Wincenty Okoń (1984) definiuje samokształcenie jako osiągnięcie wykształcenia przez działalność, której cele, treści, warunki, i środki ustala sam podmiot. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie do kształcenia ustawicznego. Okoń zwraca uwagę, że pojęcie samokształcenia jest związane z pojęciem samouctwa. Niektórzy pedagogowie utożsamiają te pojęcia, inni wiążą pojęcie sa-

moksztalcenia ze zdobywaniem wykształcenia ogólnego (Dobrowolski, 1958) lub z kształtowaniem własnej osobowości (Okiński, 1935), pojęcie samouctwa zaś – ze zdobywaniem wykształcenia zawodowego bądź z samodzielnym zdobywaniem wiedzy (Okoń, 1984, s. 269).

Klarowną i czytelną definicję samokształcenia podaje Śliwerski (2010, s. 16), według którego samokształcenie to pogłębienie wiedzy polegające na samodzielnym doborze i przyswajaniu potrzebnych jednostce informacji oraz nabywaniu umiejętności, które winny być motywowane dążeniem do doskonalenia własnej sfery poznawczej.

Pojęcia samowychowanie i samokształcenie nierozzerwalnie odnoszą się do kategorii samorealizacji, której konsekwencją według Maslowa (2009, s. 212) jest to, że osoby samorealizujące się mają względnie autonomiczne i indywidualne, nie zaś konwencjonalne systemy etyczne. Ich łatwość dotarcia do rzeczywistości, ich większe zbliżenie się do – podobnej jak u zwierząt czy dzieci – akceptacji i spontaniczności, implikuje większą świadomość własnych impulsów, pragnień, opinii oraz subiektywnych reakcji w ogóle. Kliniczne badanie tej zdolności potwierdza ponad wszelką wątpliwość opinię na przykład Fromma (2005), kluczową dla rozważań w kontekście trudnej sztuki tworzenia samego siebie, że przeciętni, normalni, dobrze dostosowani ludzie często nie mają najmniejszego pojęcia, kim są, czego chcą i jakie są ich własne opinie (Maslow, 2009, s. 212–213, 219).

Postawione za Obuchowskim (1972) we wprowadzeniu pytania (*Czym jestem jako człowiek i co z tego wynika? Czym jestem jako ja i co z tego wynika? Czym jest otaczający mnie świat i co z tego wynika dla ludzi i dla mnie?*) mają charakter pytań uniwersalnych i parabolicznych. Odnoszą się do roli samodoskonalenia rozumianego jako „praca nad sobą samym, którą świadomie i dobrowolnie podejmujemy pragnąc kierować własnym rozwojem” (Dudzikowa, 1985, s. 27). Przytoczona definicja samodoskonalenia akcentuje rolę świadomości, czyli ja wiem, co chcę osiągnąć, oraz jej dobrowolność, to moja własna decyzja, nie rynku pracy, grupy rówieśniczej, rodziny czy też uwarunkowań politycznych.

Podjmując się świadomego zaangażowania we własny rozwój podejmuję się więc autokreacji, czyli zakładam możliwość tworzenia siebie według określonego planu. Autokreacja to bowiem „świadome zaangażowanie we własny rozwój, czyli możliwość stania się swoim własnym dziełem, a więc potraktowanie siebie i jako tworzywa i jako twórcy dzieła” (tamże, s. 203). Aby móc podjąć pracę nad sobą niezbędne są pewne uwarunkowania. Truizmem może wydawać się powiedzenie, że „punktem wyjścia dokonywania zmian w sobie samym jest świadomość rozbieżności między Ja realnym a Ja idealnym” (tamże, s. 228). Tu i teraz jestem taka, posiadam wiele zasobów, mocnych stron, ale także rezerw, obszarów do poprawy, do rozwoju, nad którymi muszę popracować, by osiągnąć upragnione Ja idealne. Natomiast tak oczywistym już nie jest mocno zaakcentowany w książce fakt, że przetwarzanie Ja realnego w Ja idealne trwa tyle, ile życie człowieka, że nie kończy się wraz z osiągnięciem określonego pułapu, że nie jest wyznaczane schematem odtąd–dotąd.

„Fundamentem tak pojętego rozwoju i samodoskonalenia jest planowanie własnego życia, w oparciu o określony system celów i wartości” (tamże, s. 233). Plano-

wanie rozumiane jest jako „kształtowanie siebie w sposób systematyczny, według ułożonego przez siebie planu i programu, którego celem jest urzeczywistnienie idealnej wizji siebie samego” (tamże, s. 18). Istotnym elementem w planowaniu jest ustalenie zadań odległych i celów dystalnych. Po pierwsze, „zadania dotyczące teraźniejszości z reguły dają się zrealizować za pomocą posiadanych środków i umiejętności, do realizacji planu życiowego muszą zdobywać nową wiedzę, umiejętności, rozwijać się” (tamże, s. 197). Po drugie, istnieje konieczność zachowania równowagi między umiejętnością realizacji zadań odległych a umiejętnością cieszenia się chwilą, życiem tu i teraz.

Tę konieczność zachowania równowagi między umiejętnością cieszenia się chwilą a umiejętnością realizacji planu życiowego ilustruje przedstawiona w książce metafora zdobywania przez turystę szczytu. Turystę, który jest tak skoncentrowany na jego zdobyciu, że nie czerpie radości z wędrowki, mijanych widoków, spotykanych, nowo poznanych ludzi. Z jednej strony więc idzie do przodu, realizuje swój plan życiowy – zdobywa upragniony szczyt, z drugiej zaś nie potrafi cieszyć się teraźniejszością, radością życia codziennego.

Ostatnie uwarunkowanie, bez określenia którego niemożliwym jest ani ustalenie, ani realizacja celu życiowego, odnosi się do skrótu myślowego Być czy Mieć, zawierającego w sobie dwa przeciwstawne zespoły wartości, wokół których konstytuują się dwie orientacje życiowe. Czy bardziej chcę być w górach, penetrować, zwiedzać, doświadczać? Czy też bardziej chcę mieć góry zaliczone, oglądać z okien autokaru, samochodu? Być oznacza ruch, działanie, aktywność, produktywność. Mieć oznacza posiadanie, stagnację. Być produktywnym, otwartym na ludzi, otoczenie czy też mieć wszystko dla siebie? Absurdem byłoby nawoływanie do ascezy, do rezygnacji z dóbr materialnych. Ale dążenie głównie do mieć, do zaspokojenia potrzeb materialno-konsumpcyjnych nie może stanowić o sensie życia, bo wtedy najłatwiej ten sens utracić.

Pedagogiczna *praxis*

Druga część referatu to odniesienia do pedagogicznej *praxis* dotyczącej roli szkoły w autentycznym wspieraniu rozwoju człowieka, związane z próbą odpowiedzi na pytanie: Czy szkoła inspiruje młodzież do rozwoju i pracy nad sobą? Na tak postawione pytanie mogę odpowiedzieć: tak przygotowuje. Wyposaży bowiem w wiedzę, wiele kompetencji, umiejętności, stwarza możliwość udziału w kółkach zainteresowań, uczestniczenie w zajęciach dodatkowych, w ramach tzw. KN – ki, czyli 42 artykułu Karty Nauczyciela.

Myślę jednak, że w kontekście podjętych rozważań dotyczących koncepcji samodoskonalenia bardziej zasadnym jest postawienie pytania uzupełniającego: Czy szkoła inspiruje młodzież do rozwoju i pracy nad sobą? Jeśli tak, to jak ta praca jest rozumiana? W tym wypadku odpowiedź nie będzie już tak jednoznaczna.

Przytoczę dwie sytuacje, ilustrujące rolę szkoły w przygotowaniu do podjęcia procesu samodoskonalenia. Pierwsza z nich opisana przez Dudzikową (1985, s. 134) odnosi się do sytuacji szkolnej, kiedy to nauczycielka w ramach ćwiczeń

przygotowujących do pisania liter poleciła uczniom wypełnić całą stronę zeszytu kółkami o różnej wielkości. Jeden z uczniów za pomocą kresek zamienił narysowane kółka w kwiatki, motyla, kota. Kiedy nauczycielka zapytała ucznia, dlaczego nie wykonał zadania, ten odpowiedział: „proszę pani to są kółka, tak jak pani kazała, ja je tylko ożywiłem, bo same kółka były nudne”. Nauczycielka pochwaliła ucznia za kreatywność i innowacyjność. Druga sytuacja odnosi się do rozmowy między mną a córką, kiedy to partycypowałam w jej przygotowaniach do egzaminu dojrzałości z języka polskiego. W trakcie żywej debaty na temat jednego z analizowanych tekstów, córka najpierw zamilkła, potem zaczęła się śmiać mówiąc: „Oj mamuś, ciężko by Ci było teraz zdać maturę. To nie ten klucz, nie jest ważna twoja interpretacja i to, co myślisz, masz wstrzelić się w klucz. Im precyzyjniej wstrzelisz się w klucz, tym więcej dostaniesz punktów”.

Przywołane sytuacje ilustrujące rolę współczesnej szkoły w inspirowaniu młodych do podejmowania pracy nad sobą, do samodoskonalenia zmuszają do smutnej refleksji. Permanentna parametryzacja sprawia, że szkoła – kładąc nacisk przede wszystkim na rozwój kompetencji twardych, utylitarnych – przygotowuje głównie do zdania konkretnych egzaminów i uzyskania maksymalnej liczby punktów z egzaminów przewidzianych po zakończeniu wszystkich etapów edukacyjnych: zarówno szkoły podstawowej, gimnazjalnej czy średniej (o czym świadczą m.in. bardzo dobre dla polskich uczniów wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA z 2012 roku). Natomiast brak jest autentycznych działań, mających na celu inspirowanie i wspieranie młodych do podejmowania się trudnej sztuki tworzenia siebie, do zaangażowania w świadomy i dobrowolny proces samodoskonalenia.

Znamienna jest rozmowa, którą odbyłam z jednym z gimnazjalistów, odnosząca się do próby określenia przez niego swojej ścieżki rozwoju zawodowego. W jej trakcie uczeń ten stwierdził, że jego rozwój dotyczy rozwoju przedszkola, które zamierza otworzyć w przyszłości. Na pytanie o motywy takiej decyzji, o to czy lubi dzieci, pracę z dziećmi odpowiedział krótko i brutalnie: „Proszę pani ja nie znoszę dzieci i nie to jest najważniejsze. Najważniejsze jest to, że posiadanie przedszkola może być opłacalne. Nie tylko jest nisza na takie usługi, to jeszcze można uzyskać wysokie dotacje na dofinansowanie działalności”.

Widoczna dominacja strategii ilościowej w kształceniu odnosząca się do liczby zdobytych punktów, ekonomicznej wartości człowieka (wycenianej przez rynek pracy, możliwe zarobki), to raczej przygotowanie do odnalezienia się na rynku pracy, a nie samodoskonalenie rozumiane jako dobrowolne i świadome podejmowanie pracy nad sobą, rozwijanie pasji i zainteresowań. Czy więc optymistyczne założenia autorki *Trudnej sztuki tworzenia samego siebie*, że warto więcej BYĆ niż MIEĆ, to tylko jej Don Kichotowskie marzenia? Myślę i mam nadzieję, że nie.

Przedstawione w referacie rozważania dotyczące koncepcji samodoskonalenia, implikują konieczność szerszej perspektywy poznawczej w ich praktycznym rozumieniu. Perspektywa ta przypisuje ogromną rolę szkole i środowisku szkolnemu (nauczycielom), czyli działaniom o charakterze zinstytucjonalizowanym. Konieczne jest bowiem zachowanie równowagi w polskich systemach kształcenia, progra-

mach nauczania, między działaniami nastawionymi na kształtowanie umiejętności twardych (pragmatycznych i użytecznych) a działaniami na rzecz nabywania i rozwoju sprawności moralnych oraz kompetencji społecznych. Żaden bowiem etap edukacji nie zapewnia udziału w zajęciach etyki (choć taką możliwość daje, np. Rozporządzenie MEN z 2014 roku) czy treningach dotyczących kształtowania umiejętności społecznych, emocjonalnych, komunikacyjnych.

Ponadto, respektując fakt przyspieszonego postępu technologicznego, niezbędne jest zwrócenie uwagi na konieczność systemowego i świadomego wyposażania młodych ludzi i ich rodziców w wiedzę dotyczącą szans i zagrożeń związanych z konwergencją nowych mediów. Aspekt ten wiąże się z koniecznością podejmowania działań zwiększających świadomość i wiedzę rodziców o tym, co ich dziecko robi i czym się zajmuje w wirtualnej rzeczywistości. Chodzi o rozsądne stawianie granic i nie o zakazywanie tu chodzi, wszak zakazany owoc bardziej smakuje, ale o zaangażowanie i współuczestniczenie w podejmowanych przez młodzież działaniach w zdygitalizowanym świecie (Mikołajewska, Mikołajewska, 2015). Działania te powodują bowiem określone konsekwencje techniczne, prawne czy ekonomiczne, które łatwiej dostrzec. Natomiast osobowe, społeczne czy pedagogiczne trudniej poddają się refleksji (Tanaś, 2005, s. 8).

Podsumowanie

Na podstawie odniesień do literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń i spostrzeżeń, mogę stwierdzić, że istnieje konieczność podejścia systemowego, instytucjonalnego wspierającego współczesne pokolenie w nabywaniu kompetencji społecznych na kilku poziomach: rodziny, szkoły, mass mediów. Istnieje realna potrzeba kształtowania struktur i poziomu kompetencji w trakcie treningów i zajęć aktywizacyjnych (Mikołajewska, 2014, 2015). Istotne jest to, aby pedagodzy pochylili się nad zagadnieniem samowychowania i umiejętnie wdrazali swych podopiecznych w ten całościowy proces (Trusewicz-Pasikowska, 2016, s. 152).

Istotna wydaje się płaszczyzna oddziaływań poza systemowych, niezinstytucjonalizowanych, żywo poruszana w trakcie XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, odnosząca się do relacji Mistrz–Uczeń. Rola Mistrza w bezinteresownym inspirowaniu i wspieraniu pracy nad sobą i samorozwoju, wyrażająca się szczególną troską i zaangażowaniem zawartym w krótkim pytaniu, które może zadać Mistrz Uczniowi: czy coś dziś jadłeś, to odpowiedź na pytanie, że jednak można więcej być niż mieć, nawet pomimo niekorzystnych uwarunkowań systemowych. *Żyj, jak uczysz* to konstatacja refleksji na marginesie *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie* Marii Dudzikowej po trzydziestu latach.

Bibliografia

- Dobrowolski, A.B. (1958). *Pisma pedagogiczne*. T. I. *Ustrój oświatowy*. Warszawa: PZWS.
Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.

- Federowicz, M. (red.). (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*. Warszawa: MEN.
- Fromm, E. (1994). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm, E. (2005). *O sztuce istnienia. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jundziłł, I. (1996). Samowychowanie. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (t. 2, s. 716–717). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mellibruda, J. (1977). *Poszukiwanie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mikołajewska, I. (2014). Kompetencje społeczne a paradygmat kształcenia. W: J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartus (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej* (s. 45–55). Płock: Wydawnictwo Naukowe.
- Mikołajewska, I. (2015). Kompetencje społeczne a kompetencje medialne. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (t. 1, s. 189–207). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mikołajewska, I., Mikołajewska, A. (2015). Computer Games and Secondary School Students. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 2(2), 57–63, <http://www.ijpint.com> [dostęp: 07.07.2016].
- Obuchowski, K. (1972). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Okiński, W. (1935). *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenia pojęcia samokształcenia z pozycji socjologii*. Poznań: Polski Instytut Socjologiczny.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 roku zmieniające Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz. U. Nr 36, poz. 155, z późn. zm.).
- Suchodolski, B. (1979). *Kształt życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie* (t. 1, s. 25–76). Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, M. (2005). *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*. Warszawa: MIKOM.
- Tomaszewski, T. (red.). (1995). *Psychologia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trusewicz-Pasikowska, M. (2016). Samowychowanie jako ważna kategoria pedagogiczna. W: K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* (s. 142–155). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Znanięcki, F. (1973). *Socjologia wychowania*, t. II. Warszawa: PWN.

VARIA

Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

SPRAWOZDANIE Z XXIX LSMP O POSZUKIWANIU, POZNAWANIU I TWORZENIU SAMEGO SIEBIE. PERSPEKTYWA TEORETYCZNA I EMPIRYCZNA

XXIX Letnia Szkoła Młodych Pedagogów odbywała się w dniach 14–19 września 2015 roku w Pułtusku. Opiekę naukową nad LSMP z ramienia Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk sprawowała po raz dwudziesty drugi prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa (UAM). Zaszczytną rolę Gospodarza Szkoły pełnił Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wraz z Dziekanem dr. hab. prof. APS Maciejem Tanasiem. Patronat honorowy nad XXIX LSMP objęli: Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego – Lena Kolarska-Bobińska, Marszałek Województwa Mazowieckiego – Adam Struzik i Prezydent Miasta Stołecznego Warszawy – Hanna Gronkiewicz-Waltz.

Temat XXIX LSMP brzmiał *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i praktyczna*. Jego wybór został podyktowany z jednej strony zainteresowaniami środowiska młodych pedagogów, z drugiej zaś potrzebą podjęcia namysłu nad priorytetowymi kwestiami podmiotowości człowieka zawartymi w idei pracy nad sobą, często spłycaanej w teorii i praktyce pedagogicznej, prowadzanej do sprawności czysto technicznej (polegającej na kierowaniu swoim postępowaniem lub jedynie stosowaniu określonych technik i strategii w edukacji) czy dążenia do hedonistycznego „bycia sobą”. Tymczasem aktywność ta musi przyjąć głębszy wymiar związany z samowiedzą, samoświadomością i z doświadczaniem własnej wolności w kontekstach ponowoczesności.

Problematykę autokreacji uszczegóławiano w trakcie obrad interdyscyplinarnych wokół następujących pytań:

- 1) Jaki rodzaj aktywności można nazwać pracą nad sobą i jakie realia psychospołeczne leżą u jej podstaw?
- 2) Do jakich możliwości zawartych w psychice człowieka, a także w świecie zewnętrznym należy się odwołać, aby móc wyłonić struktury tej aktywności?
- 3) Spełnienie jakich warunków jest niezbędne, by człowiek chciał i podejmował twórczą pracę nad sobą?
- 4) W jaki sposób można tworzyć samego siebie, a także przybliżać uczniom/studentom ideę i praktykę samodoskonalenia?

W trakcie wakacyjnego spotkania młodej kadry naukowej, samodzielnych pracowników nauki i Mistrzów zrealizowano główne cele przyświecające Letnim

Szkołom: wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego młodych pedagogów, tworzenie okazji do uzupełniania i pogłębiania wiedzy, bogacenie własnego warsztatu badawczego, prezentowanie osiągnięć naukowych oraz promowanie osób najzdolniejszych. Po raz kolejny w ramach akademickiej wspólnoty zaistniały warunki sprzyjające autentycznej integracji środowiska pedagogicznego i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowej.

Ceremonia otwarcia XXIX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów odbyła się 14 września w sali koncertowej zabytkowego Zamku – Hotelu Domu Polonii w Pułtusku. Uroczystej inauguracji dokonał przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski. Kierownik Naukowy prof. Maria Dudzikowa, otwierając spotkanie przypomniała wypowiedź Edgara Foure'a, że najtrudniejsze zadanie, jakie stoi przed oświatą, musi bazować na zasadniczej zmianie człowieka, która rozpoczyna się od zmiany samego siebie. Praca nad sobą, kształtowanie siebie jest nie tylko resentymentem, odniesieniem do własnych badań tego fenomenu, lecz także wymaga uświadomienia sobie tego, kto z kim uczestniczy w podejmowaniu reform edukacyjnych.

W imieniu władarzy miasta uczestników szkoły gorąco powitała zastępca burmistrza Pułtuska pani Róża Krasucka, która przedstawiła krótką historię jednego z najstarszych miast Mazowsza i zaprosiła do zwiedzania jego zabytków i uroków regionu. Ze strony uczelni organizującej Szkołę uczestników entuzjastycznie i ciepło powitał dr hab. Maciej Tanaś, Dziekan Wydziału Pedagogicznego, pełniący obowiązki Gospodarza.

Przejmujący wykład inauguracyjny pt. *Budowanie wspólnoty w nauce – ograniczenia i szanse* wygłosiła prof. dr hab. Elżbieta Tarkowska, wybitna socjolog, antropolog społeczna i kulturowa, dyrektor Instytutu Filozofii i Socjologii APS, kierownik Katedry Socjologii Kultury tej uczelni, a także wielokrotna prelegentka Letnich Szkół Młodych Pedagogów. Pamięć o tej wielkiej uczoney – reprezentantce szkoły Durkheimowskiej w Polsce, najlepszej polskiej znawczyni problematyki czasu społecznego, inicjatorce i organizatorce badań nad zagadnieniem biedy w Polsce – nigdy nie ustanie. Profesor poświęciła wiele czasu spotkaniom naukowym i towarzyskim z uczestnikami, pozostawiając w każdym z nich część siebie.

Po uroczystym otwarciu Szkoły odbyło się Spotkanie „Sam na sam z MD”, w trakcie którego prof. M. Dudzikowa zapoznała młodych uczestników Szkoły (wśród których 24 osoby przybyły na wrześniowe spotkanie po raz pierwszy), z celami i formami pracy wykorzystywanymi na LSMP. Problematyka autokracji i pracy nad sobą była podejmowana każdego dnia Szkoły w trakcie następujących po sobie wydarzeń, takich jak: wykłady Mistrzów, wystąpienia Młodych, warsztaty, seminaria z tematem. Przeplatały się sprawdzone od lat formy: wykłady, dyskusje panelowe i prezentacje naukowe zaproszonych gości (przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych, a także wybitnych praktyków), rozmowy i konsultacje z nimi, problemowe seminaria w małych grupach, plenarne wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej.

Ogółem na Szkołę do Pułtuska przybyło 76 osób, w tym 37 magistrów oraz 39 doktorów z ośrodków z całej Polski (nadmienić należy, że ta Szkoła była bardzo

rodzinna, a to za sprawą dyskretnego towarzystwa małżonków i dzieci niektórych uczestników).

W kolejnych dniach trwania Szkoły, od wtorku 15 września do piątku 18 września młodzi naukowcy w trakcie wystąpień plenarnych wysłuchali 16 wykładów zaproszonych Mistrzów, które tradycyjnie już wywoływały ożywione dyskusje. Pedagodzy zadawali odważne pytania, niejednokrotnie polemizowali i spierali się oraz konstruktywnie nie zgadzali z prelegentami. Nie sposób zrelacjonować syntetycznie każdego wykładu, dlatego w dalszej części sprawozdania są przedstawione w sposób sygnalny wybrane zasadnicze ich wątki, tezy, problemy.

We wtorek 15 września w rudymenty samowychowania i poznawania samego siebie wprowadzał nas ks. prof. Marian Nowak (KUL) wykładem *Od pomagania w samowychowaniu do twórczej pracy nad sobą – współczesne konteksty i koncepcje*, w którym zaprezentował panoramę myśli i orientacji ujętych w sformułowaniu tytułu: „od – do”. Profesor pokazał wybrane możliwe drogi realizowania autentycznego procesu pogłębienia wewnętrznego, które nie jest możliwe inaczej jak przez dążenie do „siebie samego”, a które z istoty swojej jest zawsze procesem niepowtarzalnym i twórczym. Wybitny pedagog ogólny i teoretyk wychowania chrześcijańskiego przywołał na początku wystąpienia *Listy o samowychowaniu* Romano Guardiniego, w których tenże uczone analizował proces przybliżania się człowieka do podstawowych wartości, takich jak: radość (pogoda) serca, wspólnotowość, dawanie i otrzymywanie, państwo w nas, prawda i prawdomówność, autorytet i posłuszeństwo, wierność i przyjaźń. Istota tego procesu to: „znaleźć obraz, który Bóg wpisał w Ciebie w akcie stwórczym i wydobyć go przez rzetelną pracę”. Za francuskimi badaczami Philippem Carre'em i Andre Moisanem orientacje w samowychowaniu prof. Nowak podzielił na orientacje: autodydaktyczną, wychowawczą, egzystencjalną, społeczno-organizacyjną i kognitywną. Podmiotem samowychowania, owym *autos* jest ktoś tożsamy z sobą, z własnym rozpoznawaniem się w swoim działaniu. Jeśli *autos* jest autentyczny, to jest on także *teleos*, czy też *telos*, a zatem jest tym, który spontanicznie dąży do pełnej realizacji siebie, swojej natury. Na koniec wykładu prelegent wskazał, co możemy uczynić, by wesprzeć wychowanka w procesie samowychowania. Okazuje się, że obudzenie w wychowanku zdolności samowychowawczych jest najlepszym sprawdzianem skuteczności wychowania. Z tego względu, gdy mówimy o samowychowaniu, nie należy być zainteresowanymi podnoszeniem poziomów lub standardami, z przyjęciem jakiegoś zewnętrznego celu, gdyż to wiązałoby się ze zdradą siebie i poddaniem się *prosopon* – masce. Ważny problem to także odpowiednia koncepcja człowieka, czyli jak widzimy siebie i drugiego. Mimo niewątpliwego postępu w naukowym rozpoznaniu człowieka i naświetlaniu „faktu ludzkiego” z perspektywy różnych nauk, nie możemy stwierdzić, że dotarliśmy do pełnej prawdy o człowieku, skonkludował wypowiedź prof. Marian Nowak.

Kolejne wykłady połączone z dyskusją wygłaszali:

Profesor Barbara Smolińska-Theiss (APS), pedagog społeczna, znawczyni społecznych problemów dziecka i dzieciństwa, doradca Rzecznika Praw Dziecka RP w wykładzie *Korczakowskie wołanie – „nauczycielu poznaj samego siebie zanim za-*

„czniesz dzieci uczyć” przedstawiła Starego Doktora jako nauczyciela wychowawców. Profesor odwoływała się do rozpraw pedagogicznych, przede wszystkim do kolejnych tomów tetralogii *Jak kochać dziecko* oraz rozdziału *Internat* zamieszczonym w tomie 7 *Dzieł* Janusza Korczaka z 1993 roku, w którym nakreślił on początkującemu wychowawcy (zwracając się do niego per „gościu przygodny”) jego powinności i zadania: praktycznego i ciągłego uczenia się, czytania książek, wyciągania wniosków z własnych porażek. Profesor Smolińska-Theiss dowodziła, że z pism pedagogicznych Korczaka można odczytać postawę zrozumienia wobec nauczycielskiego trudu. „Pan doktor”, „ikona współczesnej pedagogiki humanistycznej”, „prekursor pajdocentryzmu” dawał wychowawcy prawo do błędzenia, szukania i uczenia się na własnych błędach. Patrzył na pracę wychowawcy z dystansem i wyrozumiałością, ale nie z pobłażaniem. Bycie wychowawcą Korczak łączył z określoną rolą społeczną i zawodową, a przede wszystkim z postawą wobec siebie i dzieci. Szczegółowo opisał różne typy wychowawców. Zdaniem prof. Smolińskiej-Theiss identyfikowane przez Korczaka typy młodych wychowawców: dozorca, praktyka i apostoła, arystokraty i kopciuszką to uproszczone, zredukowane role, a raczej maski, za którymi wychowawca próbuje się ukryć.

Wybitny pedagog akademicki, twórca i dyrektor szkoły, instruktor jeździectwa, autor ponad dwudziestu książek prof. Aleksander Nalaskowski (UMK) swoją opowieść, osnutą wokół tematu *Autorska szkoła – autorskie samowychowanie* rozpoczęła od pokazania dylematów, doświadczeń i teorii implikowanej różnicą między poznaniem siebie a zachwytem nad sobą, tworzeniem siebie a narcyzmem. Następnie zaprezentował autobiograficzną i autoetnograficzną zarazem, narrację wizualną (ryciny, fotografie, dokumenty) ilustrującą historię i działalność słynnej autorskiej Szkoły Laboratorium w Toruniu.

Profesor Władysława Szulakiewicz (UMK) swój wykład pt. *Poszukiwanie mądrości jako tworzenie samego siebie* rozpoczęła od przywołania Mądrości Talmudu, w której jest napisane:

Siedem jest cech głupiego i siedem cech mądrego. Mądry nie odzywa się przed tym, kto jest większy i znaczniejszy od niego, nie przerywa mowy drugiego, nie odpowiada bez namysłu, pyta do rzeczy, odpowiada jak należy, i omawia po kolei pierwszą sprawę na pierwszym miejscu, ostatnią na ostatnim, a o tym czego nie rozumie, mówi: nie rozumiem. A odwrotnie głupy.

Następnie wyjaśniła rozumienie mądrości jako zdolności do całościowego ujęcia rzeczywistości, znajomości słusznych norm postępowania, umiejętności rozróżniania dobra i zła, piękna i brzydoty, a wszystko to wyraża się w myśli i w czynie. Na koniec prelegentka zachęciła młodych wezwaniem: Sprawmy, aby hasło Zygmunta Freuda: „Mądrość mówi przyciszonym głosem”, nie było aktualne. Niech mądrość będzie głośna i słyszalna!

Jak co roku prof. Krystyna Ablewicz (UJ) poprowadziła niezwykle sugestywne warsztaty Gestalt, pod hasłem *Zobacz siebie, by zobaczyć drugiego!* Jak zwykle chętnych było więcej niż miejsc.

Trzeciego dnia trwania Szkoły, w środę 16 września debaty problemowe zostały otwarte wykładem Przewodniczącego KNP PAN, prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego pt. *Krytycznie o teoriach/modelach samowychowania* (APS/UŁ) na temat definiowania, teorii i modeli badań samowychowania w naukach humanistycznych i społecznych. Profesor na początku przypomniał, że kategoria samowychowania była przedmiotem jego rozprawy doktorskiej, wrócił do tego zagadnienia po 26 latach i kompleksowo opracował je w książce *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania* wydanej w 2010 roku. Profesor dowodził wieloznaczności rozumienia samowychowania, dokonał jego wyczerpującego przeglądu przez zestawienie blisko dwudziestu terminów związanych z samowychowaniem (od bycia wychowawcą samego siebie, przez ascezę, autocoaching, autokonstrukcję podmiotu, aż po *personal branding*). Każdy z nich posiada inne wyjaśnienie oraz uzasadniany jest wiedzą z jednej z dyscyplin naukowych z pedagogiki, filozofii, psychologii czy socjologii. Ponadto prelegent wyjaśnił przeciwstawne stanowiska teoretyczne, nadające odmienny sens temu pojęciu – samowychowanie jako aktywność sokratejska („ku sobie”) i prometejska („od siebie”). Obie te koncepcje łączy heteronomiczny lub autonomiczny sposób podjęcia decyzji o przystąpieniu do określonego rodzaju działań, rodzaj jego stymulacji oraz osiągnięte w osobowości zmiany. Śliwerski podkreślił, że każda czynność człowieka pełni funkcję osobotwórczą, zarówno świadoma i zamierzona, jak i nieukierunkowana na osiągnięcie pożądanego rezultatu. Na koniec wykładu prelegent zaznaczył, że są w literaturze pedagogicznej rozprawy, które wpisują samowychowanie w spójną teorię naukową oraz że pojawiają się pierwsze próby konstruowania i normalizowania narzędzi badawczych do pomiaru wybranych aspektów samowychowania.

O nabywaniu kompetencji autokreacyjnych z niebywałym entuzjazmem opowiadała prof. Maria Dudzikowa (UAM). W nawiązaniu do wydanej przez siebie w 1993 roku książki pt. *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki* przeprowadziła hermeneutyczną analizę zjawiska pracy nad sobą, którą utożsamia się z określonego rodzaju aktywnością ludzką wewnętrzną (np. samodoskonalenie na drodze kontemplacji) i/lub zewnętrzną (przez czyn), nazywa się nią zarówno samowychowanie, jak i samokształcenie. Badaczka (nazywana w kularach Królową Matką) z właściwym sobie talentem oratorskim, pasją obcowania z młodymi, wspartą zdolnościami plastycznymi, zilustrowała tę kognitywno-behawioralną koncepcję pracy nad sobą metaforycznym rysunkiem. Prelegentka dookreśliła pojęcie samokształtowania (praca jednostki nad sobą/autokreacja/tworzenie samego siebie/samodoskonalenie). Jest to inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia zmian we własnej osobowości i zachowaniach, zgodnych z pożądanymi przez nią standardami. Następnie przedstawiła strukturę procesu pracy nad sobą i jej cztery fazy: poznawczo-oceniającą, konceptualizującą, realizacyjną i sprawdzająco-oceniającą. Uczona przyjęła w swych opracowaniach, że kompetencje autokreacyjne, to struktura poznawcza złożona z określonych zdolności zasilana wiedzą i doświadczeniem, zbudowana na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście własnej sytuacji inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian

zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami. Na koniec Kierownik Naukowy Szkoły syntetycznie zestawiła cechy człowieka wykształconego (za Robertem Spiermannem *Kim jest człowiek wykształcony? Z mowy promocyjnej*, Warszawa 2006).

Wiceprzewodnicząca KNP prof. Maria Czerepaniak-Walczak (US) w swojej wypowiedzi na temat: *O znaczeniu rozumienia własnej sytuacji w procesie osiągnięcia nowych praw i pól wolności akademickiej* przekonywała, że bycie nauczycielem uniwersyteckim jest sytuacją i rolą niezwykle złożoną oraz wiąże się z zarządzaniem własnym położeniem, wyraźnym wskazaniem własnego wkładu w rozwój nauki; docenianiem własnej drogi dojścia do miejsca, w którym się jest i pozycji, jaką się osiągnęło; radością z osiągania celów na skutek podjętego wysiłku, trudu. Niezdawanie sobie sprawy z tych procesów skutkuje uruchamianiem mechanizmów obronnych, samousprawiedliwianiem niskich osiągnięć czy ich braku. Kształtowanie siebie jest wpisane w rolę uczonego, zaczynając się od rozpoznania własnego potencjału i położenia. Istotną rolę odgrywa tu samowiedza, a więc rozumienie własnej sytuacji historycznej. Podjęcie pracy na uczelni – zdaniem autorki wystąpienia – wiąże się ze zrozumieniem istoty pracy w niej. Trzeba nieustannie stawiać sobie pytanie: Co ja tutaj tak naprawdę robię? Jakie są okoliczności mojego funkcjonowania w szkole wyższej? Profesor przypomniała klasyczną już w socjologii myśl Floriana Znanieckiego, który wyróżnił między innymi krytyczno-dopełniające i twórcze role uczonych. W obliczu napięć, chaosu i patologii w szkolnictwie wyższym refleksyjny uczonec, twórca staje się najniebezpieczniejszym człowiekiem. Nie ma nauki bez wolności. Wszelka działalność uwalniania się od ograniczeń, istniejących w codziennym świecie naszego życia barier zaczyna się od ich uświadomienia sobie, by nie bać się mówić własnym głosem. Rozumienie własnej sytuacji w uczelni to między innymi: świadomość instytucjonalnego położenia nauki, własnej uczelni, umiędzynarodowienie nauki i kształcenia.

Popołudniowy blok wystąpień Mistrzów tworzyły tego dnia wykłady:

Profesora Macieja Karwowskiego (APS), który na przykładzie własnych i cudzych badań dociekał, czy *Inteligencja akademicka może być celem autokreacji?* Badacz i wybitny znawca problematyki twórczości wskazał na następujące wyróżniki geniuszu: wybitny intelekt, pasja i zainteresowanie, wytrwałość i ciężka praca. Przedstawił sylwetki wybitnych twórców z różnych dziedzin życia, z różnych stron świata i okresów historycznych, podkreślił znaczenie wartościowania twórczego działania w odniesieniu do siebie i innych. Inteligencję akademicką rozpatrywał jako kompleks takich cech, jak: skuteczność, mądrość, wiedza ukryta, sukces w funkcjonowaniu w „nauce”. Kryteria i uwarunkowania akademickiej inteligencji są zależne od definicji roli oraz związane z takimi czynnikami, jak: satysfakcja, wychowanie uczniów (kontynuatorów odkryć), realny wpływ na rozwój danej dziedziny, odkrycia, bibliometria (ilość vs. jakość). Wśród wymienionych uwarunkowań badacz podkreślił znaczenie wieku, kolejności urodzeń, charakterystyk psychologicznych i kontekstu socjo-kulturowego. Przypomniał, że również style twórczego działania mają znaczenie oraz że różna jest efektywność funkcjonowania osób o różnych stylach w ramach różnych faz procesu twórczego (generowania, eksplorowania). Swoją wykład Karwowski skłonił słowami Mihalyiego

Csikszemihalyiego: „Patrzanie na twórczość bez pochylenia się nad czynnikami społecznymi, jest jak zastanawianie się, dlaczego jabłoń daje jabłka, bez zwracania uwagi na wodę, słońce, wiatr – a więc to, co ją otacza”.

Profesor Katarzyna Krasoń (UŚ) przedstawiła referat pt. *Sztuka jako integralne medium odkrywania sensu dla siebie. Trajektoria hermeneutyczna (na przykładzie pracy teatrem)*. Sztuka może towarzyszyć człowiekowi przez całe życie, będąc stałym źródłem nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie. W koncepcji śląskiej pedagog potencjał odkrywania przez sztukę wyraża się w odkrywaniu świata przez doświadczenia zastępcze, poznaniu/odkrywaniu siebie, poznaniu drugiego, czyli ujmowaniu siebie w relacji. Odbiorca dzieła sztuki odkrywa prawidłowości rządzące światem, rozumie swoje w nim miejsce, dostrzega potrzebę zmian w sobie (wzbogaca osobowość, waloryzuje postępowanie). W końcowej części tego ekspresyjnego wystąpienia prof. Krasoń omówiła zyski płynące z teatralizacji dla sfery Ja mentalnego (poznawanie siebie, przezwyciężenie ograniczeń, kontrola własnych emocji, autorefleksja); w sferze Ja cielesnego (panowanie nad swoim ciałem, świadomość ciała, przezwyciężenie nieśmiałości i barier w prezentacjach kinestetycznych) oraz w sferze relacji interpersonalnych (nawiązywanie silnych więzi, bogacenie siebie o kontakt z innym człowiekiem tolerancją otwartości).

Profesor Mirosława Nowak-Dziemianowicz (DSW) w wystąpieniu zatytułowanym *Narracje uznania jako droga do samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna* uczyniła uznanie główną kategorią analityczną, zarówno indywidualną, jak i biograficzną. Walka o uznanie może być dzisiaj traktowana jako warunek i możliwość pracy nad własną tożsamością, może być sposobem przywracania stale zagrożonej, chwiejnej tożsamości indywidualnej. Narrację wrocławską pedagog traktuje nie tylko jako biograficzną historię o Ja, lecz także jako sposób bycia człowieka w świecie, jako sposób uzyskiwania jedności naszej egzystencji. Bez względu na to, co się z nami dzieje, nasza opowieść o Ja, nasza narracja jest tym, co odróżnia nas od innych, co stanowi o naszej odrębności, niepowtarzalności. Nie tylko rozumiemy siebie w postaci narracji o Ja. My jesteśmy naszą narracją o Ja. Jesteśmy tym, co o sobie wiemy, tym, co o sobie opowiadamy.

Ostatniego dnia trwania Szkoły merytoryczne dyskusje rozgorzały na nowo. Prowokowały je refleksyjne, osobiste i rzeczowe zarazem wystąpienia w pierwszej kolejności profesorów pedagogiki specjalnej. Profesor Zenon Gajdzica (UŚ) w wystąpieniu pt. *O warunkach współtworzenia siebie i własnej drogi życiowej przez osoby niepełnosprawne* rozwijał tezę, że niepełnosprawność nie musi (choć często bywa) być czynnikiem szczególnie utrudniającym współtworzenie siebie (samokształtowanie) – są nimi oczekiwania i nastawienia wobec osób z niepełnosprawnością, kreujące ich wizję swojego życia. Prelegent w prowadzonych przez siebie badaniach zidentyfikował następujące strategie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością zaczerpnięte z wiedzy potocznej: niewidoczna i zaniedbana (wykluczona, wycofana, niewykształcona, niezaradna); widoczna – zaniedbana (aktywna, ignorowana, niewykształcona, niezaradna w wybranych obszarach); niewidoczna – zadbana (izolowana, ograniczona, infantylizowana, zaopiekowania); widoczna i zadbana

(aktywna, zaradna, uprzywilejowana). Następnie przedstawił „fragmenty” społecznego funkcjonowania – osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako przykład trudności w kreowaniu siebie i własnego rozwoju wraz z koncepcjami i kategoriami służącymi opisowi i wyjaśnianiu tych trudności.

Profesor Janusz Kirenko (UMCS), wspaniały człowiek, artysta-malarz, wykładowca, w wystąpieniu pt. *W poszukiwaniu siebie. Moje drogi życiowe* nawiązywał do swej autobiograficznej książki *Chwila* (WSSP, Lublin 2012). Badacz swój świat wypełnia treścią naukową i artystyczną, dając nam wiele radości, głębi myśli i dzieląc się mistrzostwem własnej wiedzy oraz akademickich doświadczeń. Wypadek, ludzki dramat, wydarzenie, które wyrzyło trwałe znamię na jego życiu, nieustannie owocuje darem wdzięczności dla tych, którzy z nim byli, wspomagając w wyjściu ku nadziei i nowej jakości życia. Profesor, mimo osobistego dramatu, daje innym więcej niż wiele innych osób jego pokolenia.

Żywiolowe reakcje i zacięte dysputy wywołał wykład prof. Tomasza Szlendaka (UMK) pt. *O poszukiwaniu samego siebie w popkulturze*, albowiem autor wystąpienia rozwijał w nim tezy i stawiał (raczej pesymistyczne) diagnozy, dotyczące różnych obszarów życia współczesnej młodzieży, w świetle których ta grupa społeczna nie prezentowała się najciekawiej. Jakkolwiek prelegent uważa, że w przypadku większości młodych Polaków „stracone pokolenie” nie jest nośną metaforą, podłożem społecznego buntu czy politycznej mobilizacji. Zdaniem profesora nowe technologie komunikacyjne to jedna z cech wiążących 15- i 25-latków. Wieloczynnościowość, rozproszenie umysłów i nawigowanie po morzu symultaniczności to cecha młodych generacji. Wielozmysłowa kultura eventu i przemieszanie wszystkiego ze wszystkim to atraktory dla młodych. Agendą socjalizacyjną jest kultura konsumpcji, to dostarczyciel zasobów symbolicznych, których ludzie używają dziś do komunikowania, oznaczania i budowania swojej „tożsamości”. W kulturze konsumpcyjnej Ja jest projektem dla ludzi młodych. Oszustwo późnej nowoczesności polega na tym, że koncentrujemy się na wyglądzie, na powierzchowności, na wizerunku, nie zaś na tożsamości, której ubrania mają być emanacją (rodzą się w ten sposób tożsamościowe wydmuszki – to nie osobowość decyduje o rodzaju ubrania, tylko nałożone ubranie modeluje tożsamość, której *de facto* nie ma). Inną ważną agendą socjalizacyjną jest grupa rówieśnicza wpleciona w *participatory media* (sieciowe neoplemiona). Młodzi ludzie budują tożsamość na zasadzie układania puzzli, z rozmaitych elementów poza tzw. normalną biografią, najważniejsze dla współczesnej młodzieży staje się społeczne uznanie. W autocharakterystykach 19-latków na najwyższym miejscu (75%) jest „szanujący innych”. Wartości na topie: prestiż i szacunek. Młodzi dorastają zatem w żywiolowo rówieśniczym dziejącym się w poziomej, sieciowej strukturze Sieci. Ich kapitałem jest przyjaźń. Tezy wykładu prof. Szlendaka opierał na pracach takich autorów, jak: Gary Small, Joanne Finkelstein, Allison Pugh, Geoffrey Miller, Murray Milner.

Na doświadczeniach osobistych były zbudowane relacje prof. Marka Konopczyńskiego (Pedagogium) i studenta II roku pedagogiki resocjalizacyjnej WSNS Sylwestra Kurowskiego. Wystąpienie przybrało formę dialogu mentora z autorem wierszy w celu rozwinięcia tematu *Twórczość w resocjalizacji jako droga poszukiwa-*

nia samego siebie. W arcyciekawej opowieści panowie odkrywali wartość sztuki dla życia. Sylwester Kurowski członek Więziennego Klubu Literackiego „Bartnicka 10” opowieść o swoim życiu zilustrował własną twórczością poetycką.

Intelektualne debaty zakończyła dr Małgorzata Puchalska-Wasył (KUL), dzieląc się rezultatami własnych poszukiwań naukowych zogniskowanych wokół psychologii dialogu *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*. Psycholog wyjaśniła, na czym polega wewnętrzny dialog – to sytuacja, w której osoba przyjmuje naprzemiennie (co najmniej) dwa różne punkty widzenia i wypowiedzi formułowane z tych perspektyw odnoszą się do siebie wzajemnie. Wewnętrznymi rozmówcami są części nas samych (dobre Ja vs złe Ja, Ja entuzjastyczne vs Ja bierne, Ja idealistyczne vs Ja oportunistyczne) i wyobrażeni inni, będący, wyobrażeniowymi replikami osób osobiście znanych: rodziców, przyjaciół, osób kochanych itp., osobami z mediów lub postaciami wyimaginowanymi – wykreowanymi w marzeniach i fantazjach. Za Hubertem J.K. Hermanssem (2003, *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89–130). lubelska psycholog zdefiniowała dialogowe Ja – jako dynamiczną organizację wielu względnie autonomicznych pozycji Ja, obecnych w wyobrażonej przestrzeni umysłu, obdarzonych głosami i splecionych we wzajemnych relacjach na podobieństwo relacji społecznych. Wypowiedź skonkludowała stwierdzeniem, że siła tkwiąca potencjalnie w wewnętrznym dialogu sprawia, że to złożone i niespójne Ja staje się Ja bogatym, wszechstronnym i pełnym, a nade wszystko zintegrowanym. Ponadto, przekonywała, że dialog daje szansę rozwoju i zmian, zatem człowiek nie zatrzymuje się na danym etapie, ale dokąd może myśleć i decydować, ma nieustanną szansę transgresji.

Czwartek 17 września był Dniem Gospodarza. Jego uroczyste otwarcie odbyło się w sali Senatu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, gdzie uczestnicy Szkoły i licznie przybyli nauczyciele akademicy APS zostali powitani przez władze uczelni – Rektora APS dr. hab. prof. APS Jana Łaszczyka, prof. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego, wówczas Prorektora ds. nauki APS, a obecnie Rektora tej uczelni. Profesor jako wielokrotny prelegent Letnich Szkół podkreślił ich rolę w doskonaleniu młodych kadr naukowych i zachęcał doktorantów oraz doktorów do poszukiwania nowych obszarów badań, tworzenia międzynarodowych zespołów badawczych, publikowania i popularyzowania wyników własnych badań. Następnie Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych APS dr. hab. prof. APS Maciej Tanaś poprowadził panel dyskusyjny na temat sposobów uobecniania się idei pracy nad sobą w poszczególnych subdyscyplinach pedagogiki. W panelu wzięli udział: wiceprezydent m.st. Warszawy Włodzimierz Paszyński i profesorowie APS: prof. dr. hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, prof. dr. hab. Mirosław J. Szymański, prof. dr. hab. Karol Poznański, dr. hab. prof. APS Józefa Bałachowicz, dr. hab. prof. APS Grzegorz Szumski, dr. hab. prof. APS Andrzej Góralski, dr. hab. prof. APS Franciszek Szlosek, dr. hab. prof. APS Jarosław Gara i dr. hab. prof. APS Barbara Marcinkowska. Następnie w katedrach, zakładach i pracowniach WNP APS odbywały się spotkania z wykładowcami, którzy prezentowali uczestnikom Szkoły swoje badania, publikacje, wydawane w uczelni czasopisma naukowe. Ponadto odbyło się spotkanie z uczestnikami *9th International Summer School UNESCO APS Readaptation and*

reintegration as problems of refugee children, które prowadziła dr Urszula Markowska-Manista (APS). Tego dnia uczestnicy LSMP udali się do Społecznego Gimnazjum nr 20 przy ul. Raszyńskiej 22. Założycielka i wieloletnia dyrektor Zespołu Szkół „Bednarska” dr Krystyna Starczewska opowiedziała o historii, koncepcji pracy szkoły i przedstawiła jej główne idee wychowawcze: sprzeciw wobec ostrej rywalizacji między uczniami, szacunek dla godności każdej osoby ludzkiej i poszanowanie praw człowieka, życzliwość, tolerancja i wrażliwość wobec innych, przygotowanie do życia w społeczeństwie demokratycznym, kształtowanie umiejętności samodzielnego działania, niezależnego myślenia i odpowiedzialności za własny rozwój. Swoimi doświadczeniami z pracy w Zespole Szkół „Bednarska” dzielili się także Dyrektor Społecznego Gimnazjum „Raszyńska” Sławomir Sikora i nauczyciele. Dzień Gospodarzy zakończyło spotkanie w Centrum Nauki Kopernik prowadzone przez dr Ilonę Iłowiecką-Tańską, poświęcone omówieniu możliwych płaszczyzn współpracy między Centrum a jednostkami akademickimi i poszczególnymi badaczami. Zwrócono uwagę zwłaszcza na obszar uczenia się dzieci w instytucjach edukacji pozaformalnej – możliwości badania w Centrum procesów poznawczych dzieci i mechanizmów uczenia się, współpracy ze środowiskiem praktyków (nauczycieli) i rodziców. Pracownicy Centrum zaprezentowali programy współpracy, wypracowane w nich efekty i zarysowali perspektywy badań na przyszłość. Uczestnicy LSMP mieli możliwość zadawania pytań i wstępnego konfrontowania się w swoich zamierzeniach badawczych z możliwościami, które daje Centrum.

Wiele czasu w dyskusjach prowokowanych przez młodych adeptów nauki poświęcono kwestii profesjonalizmu w pracy naukowej. Problem ten podejmowały kilkakrotnie prof. Maria Czerepaniak-Walczak i Wiceprzewodnicząca KNP prof. Maria Dudzikowa (także w trakcie indywidualnych konsultacji), udzielając wskazówek odnośnie do czytania z pożytkiem cudzych tekstów (lekturowy namysł wielokrotny), stylów uprawiania badań, pracy nad tekstem własnym, świadomością metateoretyczną w projektowaniu badań empirycznych. Wysoki poziom merytoryczny wystąpień młodych gwarantował, obejmujący kilka etapów, proces przygotowania tekstów i referatów.

Pierwszy etap to przesłanie przez doktorów, doktorantów i wykładowców tytułów wystąpień wraz z abstraktem (mieszczących się w problematyce wyznaczonej tematem Szkoły), które następnie są poddawane ocenie komisji pod przewodnictwem prof. M. Dudzikowej. Kierownik Naukowy Letniej Szkoły prowadzi również z uczestnikami w wakacje indywidualne telefoniczne konsultacje, w trakcie których tematом wystąpień jest nadawane właściwe brzmienie. Drugi etap jest przeznaczony na przesłanie przez pedagogów tekstów wystąpień (to najczęściej komunikaty z badań, analizy teoretyczne kategorii pracy nad sobą), które także są poddawane ocenie naukowej, selekcji tematycznej i formalnej. Ostatecznie spośród 61 nadesłanych propozycji wystąpień komisja pod przewodnictwem opiekuna naukowego Szkoły zakwalifikowała 45 wystąpień, na podstawie następujących kryteriów:

- 1) tekst był nadesłany w terminie;
- 2) jego temat mieścił się bezpośrednio w problematyce tegorocznej Letniej Szkoły;

3) tekst – merytorycznie – odpowiadał standardom akademickim, miał odpowiednią strukturę i był napisany poprawną polszczyzną.

Ostatnie poprawki w recenzowanych i wyłonionych do wystąpienia referatych można było nanieść już w trakcie trwania Szkoły.

W pierwszym dniu w przedpołudniowej Giełdzie Próżności wystąpili: dr Marek Jeziorański, *Relacja wychowawcza jako podstawa wprowadzenia do samowychowania*, dr Zofia Remiszewska *Między danym a zadaniem – różne konteksty widzenia siebie*, dr Tomasz Leś, *Dążenie do mądrości jako cel samowychowania*, dr Zuzanna Zbróg *Poznawanie samego siebie podczas zbiorowego pisania biografii*, mgr Joanna Grochala *Koncepcja badań: Edukacyjne aspekty przygotowania do samorealizacji w wieku senioralnym*, mgr Adam Konopnicki, *Gamifikacja jako metoda samodoskonalenia. Założenia teoretyczne – implikacje praktyczne – perspektywy w obliczu przyspieszającego rozwoju technologicznego*, mgr Dawid Wieczorek *Dewiacyjne ścieżki samorealizacji, czyli o dewiacyjnym urzeczywistnianiu idei honoru*, dr Łukasz Stankiewicz *Organizacyjna autokreacja, czyli jak wymyślamy swoje instytucje i siebie samych przy okazji*, dr Karolina Starego *Klasowy wymiar konstruowania siebie. Jego społeczne warunki, konsekwencje oraz alternatywy*, dr Marcin Mazurek *Między wolnością a bezpieczeństwem. Zmagania podmiotu w nowoczesnej i ponowoczesnej rzeczywistości*.

Po południu odbył się drugi blok wystąpień. Głos zabrali kolejno: mgr Patryk Kaczmarek *Wolność jako źródło autokreacji podmiotu*, dr Łukasz Michalski *(NI)Estetyki autonarracji, czyli introspekcja jako (kłopotliwe) doświadczenie wyobraźni*, mgr Anna Wojtas *Moja góralska swoistość jako drogowskaz wyborów życiowych*, mgr Lidia Bielinis *Stawanie się nauczycielem akademickim na przykładzie własnym*, mgr Katarzyna Chrząszcz, *Moje stawanie się asystentem osoby z niepełnosprawnością – pomiędzy stagnacją a samorozwojem*, mgr Izabela Kamińska *Obraz tożsamościowy dany drugiemu w przestrzeni pracy socjalnej z rodziną*, dr Przemysław Paweł Grzybowski *Od zakładu psychiatrycznego do rewolucji miłości. Patch Adams i samowychowanie*.

Następnego dnia swoje referaty przedstawili: mgr Joanna Kulisiak-Kaźmierczak *W poszukiwaniu samego siebie na przykładzie biografii matek dzieci z rzadkim zespołem genetycznym uwarunkowanym dziedzicznie*, dr Jolanta Sajdera *W poszukiwaniu siebie. Wątek autokreacji w wypowiedziach założycielek niepublicznych placówek oświatowych*, mgr Aleksander Cywiński i Iwona Murawska *Spajając na nowo to, co rozbite – dezintegracja pozytywna w sferze uzdolnień artystycznych a trudny proces samokształcenia*, dr Alicja Tupieka-Buszmak *Uliczni muzycy w poszukiwaniu własnej drogi życia. Analiza podwójnego studium przypadku*, mgr Katarzyna Maliszewska *A ja – piszę wiersze – kwiatem... – autokreacyjne źródła pracy teatralnej*, dr Edyta Nieduziak *Teatr to nie tylko kreacja! O pracy aktora nad sobą w teatrze osób niepełnosprawnych*, mgr Jerzy Norbert Grzegorek *Somaestetyczne konteksty tańca współczesnego, czyli o trudnej sztuce tworzenia siebie przez taniec*, mgr Ewelina Wesołek *Praca plastyczna: Prosta samotworzenia, czyli kilka zdarzeń od kropki do lasu. Metafora ażurowej przestrzeni a proces tworzenia siebie*, dr Katarzyna Braun *Wolontariat drogą pracy nad sobą*, dr Monika Jakubowska *Praca nad sobą jako element i treść szkoleń harcerskich*.

Po przerwie przeznaczonej na przeprawę gondolami po Narwii oraz kolacji przy grillu i ognisku nad rzeką, Giełda Próżności rozpoczęła się na nowo, a burzliwe dyskusje zakończyły się po północy. Wystąpili: mgr Magdalena Musiatowicz *Wychowanie do pracy realizowane przez działalność harcerską uczniów liceum*, dr Katarzyna Marszałek *Praca nad sobą członków organizacji w świetle deklaracji ideowych Związku Harcerstwa Polskiego w latach 1918–2015 – analiza materiałów źródłowych*, mgr Barbara Biskup *Aby własny kamień móc ociosać. System filozoficzno-pedagogiczny na drodze do poznania siebie i dążenia do doskonałości*, dr Justyna Miko-Giedyk *Czy programy wychowawcze szkół zakładają przybliżanie uczniom idei i praktyki pracy nad sobą?*, mgr Małgorzata Kućko *Rozwój samowiedzy studentów jako wyzwanie dla edukacji wyższej*.

W ostatnim dniu trwania LSMP swoimi przemyśleniami i wynikami badań podzieliły się następujące osoby: dr Anna Dąbrowska *Co i jakim językiem mówi młodzież na temat pracy nad sobą? Refleksje na podstawie wybranej prasy młodzieżowej*, dr Zofia Okraj *Przekraczać granice... pokonywać bariery... kształtować siebie... Transgresje osobiste i metodyczne w pracy nauczyciela akademickiego: teoria i przykłady*, dr Małgorzata Zalewska-Bujak *Wątki pracy nad sobą w nauczycielskich opowieściach o „byciu nauczycielem”*, mgr Izabela Mikołajewska *Refleksje na marginesie O trudnej sztuce tworzenia samego siebie Marii Dudzikowej po trzydziestu latach*, mgr Katarzyna Korbecka *Aktywność zawodowa pedagogów szkolnych w obszarze pracy z uczniami zdolnymi jako czynnik motywujący do samokształcenia*, mgr Grzegorz Kozdraś *Głos w dyskusji: Sztuka walki – w poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie*, dr Agnieszka Olechowska *Bariery autokreacji nauczycieli – zmyślają siebie zamiast pomyśleć siebie*, dr Alicja Korzeniecka-Bondar *O potrzebie i barierach zadawania pytań o siebie samego nauczycieli gimnazjum*, dr Agnieszka Szplit *Czy współczesny nauczyciel pracuje nad sobą? – refleksje na marginesie badań nad nauczycielami*, dr Alina Wróbel *Nauczyciel, wychowawca czy usługodawca? Czy uprzedmiotowiony nauczyciel może autentycznie pracować nad sobą oraz przybliżać uczniom ideę i praktykę samodoskonalenia?*, mgr Zuzanna Sury *Ewaluacja w szkole jako droga nauczycieli do pracy nad sobą?*, mgr Julia Magdalena Karapuda *Tworzyć siebie, stawiać się wychowawcą*.

Niezależnie od wystąpień na forum, młodzi pedagodzy konsultowali swoje zamierzenia i warsztat badawczy (związany z przygotowaniem pracy doktorskiej czy monografii habilitacyjnej) i dzielili się zarówno odkryciami, jak i wątpliwościami na spotkaniach indywidualnych z Mistrzami lub seminariach z tematem prowadzonych w małych grupach.

Cykliczną formą samodoskonalenia i samorozwoju młodych pedagogów są warsztaty. Wielokrotny uczestnik Letnich Szkół Młodych Pedagogów dr Grzybowski (UKW) do późnych godzin nocnych szkolił młodych na temat cyfrowych baz i źródeł materiałów naukowych. Warsztat nosił tytuł *Nieobecni nie mają... czytelników. Upowszechnianie dorobku naukowego w Internecie* i dotyczył sposobów publikacji tekstów naukowych w Internecie; zasobów i repozytoriów cyfrowych instytutów i uczelni, kont na portalach upowszechniających naukę (Researchgate, Google Scholar, Academia.edu) oraz możliwości powiększania cytowań opubliko-

wanych artykułów i książek. Do podejmowania działań autokreacyjnych inspirowały uczestników także warsztaty teatralne prowadzone przez dr Edytę Nieduziak (UWr) i warsztaty z emisji głosu prowadzone przez mgr Katarzynę Kasperkiewicz (APS) i mgr Magdalenę Ostolską (APS).

Wszyscy uczestnicy Szkoły zostali obdarowani publikacjami naukowymi z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, które APS pozyskała w formie darów od ośmiu zaprzyjaźnionych wydawnictw na łączną kwotę blisko 20 tys. złotych. Lektury rozchodziły się w mgnieniu oka.

Szkoła Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ma swoją, niespotykaną w innych strukturach – tradycję samorządności. To młodzi naukowcy rządzą całą organizacją obrad, animacją zajęć, warsztatów, spotkań, konsultacji. Letnie Szkoły wyróżnia zatem nie tylko owocne uprawianie nauki, lecz także jej celebrowanie w formie rozlicznych obrzędów, rytuałów i symboli. Stała obecność zwyczajów, obrzędów, ceremonii i rytuałów odróżnia Letnie Szkoły od innych wydarzeń naukowych, konstytuuje ich byt. Miały one rzecz jasna miejsce także na Zamku w Pułtusk. Ceremonią od lat kultywowaną w dniu inauguracji jest przekazanie insygniów Szkoły – pałeczki dyrygenta, która otwiera „serca, kiesy i kasy”, prof. Katarzynie Krasoń – Prodziekan ds. nauki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, reprezentującej w 2016 roku Gospodarzy Jubileuszowej XXX LSMP. Ze względu na finansową kondycję szkolnictwa wyższego jest to swoisty gest zaklinający rzeczywistość. Dziekan występujący w roli przyszłego współgospodarza, przyjmując pałeczkę – wypowiada rytualne: „Ależ owszem, ależ tak, tak, tak”. Zobowiązuje się tym samym się do poszukiwania środków finansowych na organizację przedsięwzięcia.

W rytualny charakter wpisała się i tym razem pożegnalna ceremonia wręczenia nagród, wyróżnień i dyplomów uczestnictwa. Tradycyjnie za różnorakie osiągnięcia, trafne, rzetelne i spektakularne działania wręczono dyplomy „Strzały w dziesiątkę”. Symboliczne wytwory rękodzielnicze wykonane przez zaprzyjaźnionych artystów otrzymali fenomenalni organizatorzy XXVIII LSMP w Sandomierzu ks. prof. Marian Nowak (KUL) – za wzorowe pełnienie funkcji Gospodarza, otwarcie kasy i kiesy, zwieńczone publikacją *O pasjach cudzych i własnych*; Sekretarz dr Katarzyna Braun i jej zastępcy ks. dr Marek Jeziorański i dr Dorota Bis, oraz pani Anna Klimecka, sekretarka pracująca w Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk: „za bycie «dobrym duchem», wspierającym z wielkim zaangażowaniem i troską organizację Letnich Szkół”. Dr hab. Ewa Bochno – wielokrotna uczestniczka Letnich Szkół otrzymała «strzał w dziesiątkę» za sześć lat koordynowania pracą zadaniowego Zespołu Samokształceniowego Doktorów działającego przy KNP PAN.

Podczas uroczystej kolacji pożegnalnej odbyło się już po raz siódmy w historii Szkół przedstawienie kabaretu *Beche-co?*, który tym razem przygotował dynamiczny, wizualno-przestrzenny happening *Maskarada*. W trakcie pracy nad tym autorskim przedsięwzięciem artystycznym jego reżyserzy: mgr Aleksander Cywiński (jednocześnie przewodniczący Samorządu Szkolnego, twórca muzyki) i mgr Jerzy Norbert Grzegorek oraz niestrudzona scenarzystka mgr Iwona Murawska, próbo-

wali sprościć scenicznie pytanie: „Jak trudno budować siebie, gdy wszyscy zakładają maski?”. Fabułę performansu jego twórcy osnuli wokół tematu ponowoczesnej tożsamości, przyjęli konwencję wyjścia ze sztuką „do ludzi”. Aktorzy skrywający twarze za maskami prowadzili niemy dialog z publicznością, włączając gości do ekspresji twórczej w formie aktywności plastycznej, polegającej między innymi na przygotowaniu przez nich masek.

Nieodmiennie jak co roku osoby najaktywniejsze w dyskusjach, twórcze w przełamywaniu myślowych schematów otrzymały nagrody „Twórczy szum” dr Jolanta Sajdera i „Twórczy szumek” mgr Jerzy Norbert Grzegorek. Nagrody audytorium za najlepsze wystąpienia w kategorii doktorów otrzymały: dr Katarzyna Braun, dr Agnieszka Olechowska, a w kategorii magistrów: Anna Wojtas i Barbara Biskup. Na koniec ceremonii zakończenia Szkoły dr Łukasz Michalski – Sekretarz kolejnej XXX jubileuszowej Szkoły w Wiśle otrzymał z rąk Prezydencji kociątkę – symbol gospodarności, dobrego planowania i roztropności wszelakiej, żeby kierowanemu przez niego zespołowi dobrze się mieszało przy przygotowaniu tak okazałego przedsięwzięcia. Podziękowania i pożegnalne upominki od uczestników Szkoły otrzymały także nieutrudzone organizatorki – Prezydencja XXIX LSMP, czyli zespół organizacyjny w składzie: dr Marta Krasuska-Betiuk, Sekretarz Naukowy XXIX: dr Sylwia Galanciak, dr Małgorzata Jabłonowska, dr Agnieszka Olechowska, dr Agnieszka Pawlak, mgr Katarzyna Korbecka. Kultywowaną tradycją jest także gest obdarowywania prelegentów–Mistrzów drobnymi upominkami. W tym roku były to alegoryczne obrazy, czarno-białe grafiki wykonane przez studentów kierunku edukacja artystyczna, którymi opiekuje się dr Agnieszka Kwiatkowska-Zwolan z Instytutu Edukacji Artystycznej APS.

XXIX LSMP w Pułtusku przyczyniła się do budowania kapitału ludzkiego i społecznego środowiska pedagogów. Po raz kolejny zaistniała jako rodzaj interdyscyplinarnego „letniego uniwersytetu latającego” i uczącej się organizacji. Wykłady Profesury i wystąpienia Młodych były okazją do prezentowania bogactwa sposobów pojmowania i uprawiania pedagogiki, szkołą myślenia i określania tożsamości naukowej, ukierunkowywania własnych poszukiwań badawczych. Dla młodej kadry akademickiej była okazją do współtworzenia naukowej wspólnoty, przestrzeni do upowszechniania własnej działalności naukowej, badań prowadzonych w ramach przygotowywanych prac doktorskich lub habilitacyjnych i poddawania ich konstruktywnej krytyce. Letnie Szkoły Młodych Pedagogów mają strukturalnie i programowo wbudowane relacje Mistrz–Uczeń, dlatego w trakcie tegorocznej odbywały się, trwające do późnych godzin nocnych, konsultacje naukowe i spotkania Młodych z Mistrzami.

SCENARIUSZ KABARETU *BECHE-CO*. EDYCJA VII

Beche-co?
zaprasza na spektakl pt.
...Maskarada...



Reżyseria – aktorzy tegorocznego kabaretu
Scenariusz – Iwona Murawska

Występują
Agnieszka Szplit
Aleksander Cywiński
Anna Kola
Barbara Biskup
Basia Chojnacka
Iwona Murawska
Jerzy Norbert Grzegorek
Joanna Kulisiak-Kaźmierczak
Julia Magdalena Karapuda
Katarzyna Marszałek
Magdalena Bełza
Małgorzata Kućko
Przemysław Paweł Grzybowski

Prolog

Instytut Balu Edukacyjnego – kontrola jakości sali

Narrator: Proszę Państwa, tymczasem w Instytucie Balu Edukacyjnego trwa kontrola jakości sali...

Zespół mierzenia jakości sali: Proszę notować: stoły proste, płaskie, równe... Szybko, szybko, proszę notować! Krzesła równoległe, prostopadłe, dobrze, dobrze... oooo... podoba mi się! Odległość właściwa między człowiekiem a człowiekiem, proszę notować! Szybciotko. Zaraz... co to ma znaczyć, dlaczego na stole nie ma gaśnicy? Co to ma znaczyć? Proszę do mnie, proszę notować. To mi się nie podoba, tak nie powinno to wyglądać. Szybciej. Nie, no to już jest przesada,

kanapa?! Kanapy nie ma w spisie, proszę pisać, kanapa do likwidacji... Ktoś tutaj dostanie! Idziemy szybciotko, szybciotko! Proszę szybciej, następna...

Scenka: Goniec z wiadomością

[Staje na podeście, trąbi, a następnie wykrzykuje, ogłasza.]

Goniec:

Moi drodzy, moi mili
Byście dobrze się bawili
W dzień powszedni, w karnawale
Pragnę wam urządzać bale

Zatem porą wieczorową
Ja wam balu daję słowo
Jutro wszyscy się widzimy
Suknie, maski założymy

Każdy może kim chce zostać
Byle w balu schemat ostać
Maskarada to jest temat
Swojej twarzy porzuć schemat

W maski wszyscy przyodziani
Przyjdą skryci i przebrani
Nie poznacie męża swego
By na balu mieć nowego!

[Zgromadzeni słuchają komunikatu z entuzjazmem i zaciekawieniem, dyskutują.]

Zaproszenia na bal – za cytowania

Goniec: Zaproszenia za cytowania, zaproszenia za cytowania!

[Panuje radosne poruszenie, jak przy ogłaszaniu wyników losowania Lotto. Jedna osoba nie otrzymuje zaproszenia, komunikuje, że zrobi wszystko... więc spaceruje dookoła sali w „poszukiwaniu” cytowań...]

Osoba bez zaproszenia: Co mam zrobić, ja teraz zrobię wszystko?

Głos z sali: wyjść za Hirscha :)

Komentarz w postaci piosenki:

Cytuj mnie, cierpliwie dzień po dniu
Staraj się podążać moim zdaniem
Cytuj mnie, tak często cytuj mnie
I nie daj już się oprzeć memu słowu

Scenka: Kram z maskami

Kramiarka: Maski, maski! Maski weneckie, profesorskie, habilitacyjne! Maski! Komu, komu? – bo idę do domu! Maski, maski! Zapraszam! Tu, proszę po kolei, maski, proszę bardzo....

[Zaproszeni na bal oglądają maski, przeszukują kram w poszukiwaniu „tej właściwej”, wybierają. Aktorzy rozchodzą się w różne strony i zaczynają przygotowania do balu. Zakładają pierwsze maski.]

[Z tłumu wyłania się zagubiona w tłumie dziewczyna bez maski, rozgląda się zdezorientowana, śpiewa na melodię piosenki pt. *Szukaj mnie*.]

Na chwilę tuż przed balem
Przymiarka trwa
Wśród masek, nowych twarzy
Gdzie jestem ja?
W otwartym jeszcze sklepie
Z boku za kotarą
Wśród ludzi na parkiecie
W tańcu czy też nie

Szukaj mnie
Cierpliwie dzień po dniu
Staraj się podążać moim śladem
Szukaj mnie
Bo sama nie wiem już
Bo nie wiem, kiedy sama się odnajdę.

Wśród ludzi w maskach tyłu
Gdzie jesteś Ty?
W ukrytej twarzy stylu
Jesteśmy my
Z parkietu obu stronach
W nowych wciąż wcieleniach
Gdzie jestem, gdzie mnie nie ma
Już nie bardzo wiem

Szukaj mnie...

[Śmiech, zwiastuje brak zrozumienia w grupie.]
nagle...
[Goniec ogłasza zaproszenie dla zagubionej, aplauz tłumu.]

Człowiek w masce: Teraz to co innego, prosimy, prosimy,

[aplauz, brawa]

[Wszyscy tańczą w rytm walca Dmitrija Szostakowicza.]

Scenka kochanków

[Para „zakochanych” przychodzi wspólnie na bal. Przechadza się po sali, spaceruje „pod rękę”]

On: Choć na bal idziemy wspólnie

Ona: Jako duet, jako para

On: Twoja obecność mi nie ujmie

Ona: Lecz nie będę też się starać...

[Para rozchodzi się z poszukiwaniu nowych wrażeń, rozglądają się po sali, flirtują z innymi...]

[Inna para śpiewa w duecie, komentuje.]

Ukochany, ukochany
Czy mi jesteś dobrze znany?
Gdzie się kryjesz, w jakim cieniu
Czy nie znikniesz w oka mgnieniu?

Ukochana, gdzieś ty była
Pod postacią gdzieś się kryłaś?
Czy mi szukać się opłaca...
Każda maska mnie wzbogaca

Kiedy znam marketu zmory
To na wybór jestem chory
Kiedy mogę wybrać sobie
Którą maskę przysposobię

Mogę zaraz być kim chcę
Więc mój miły nie dziw się
Że kotylion swój zamienię
Kiedy inny jest już w cenie

Ukochany, ukochany
Czy mi jesteś dobrze znany?

Scenka: Forma

[Każda zwrotka zostaje zaprezentowana przez innego gościa.]

Z formy do formy, z treści do treści
To w ludzkiej głowie już się nie mieści
Że gdy już porzucisz schemat
Jeszcze większy masz dylemat

Bowiem formy przyjdą nowe
Tajemnicze, odlotowe
Nigdy już nie będziesz sobą
Ale może ktoś jest Tobą?

Upupieni, zagubieni
Pełni formy i zdziwieni
Kiedy jedna forma znika
Nagle druga Cię przenika

Cały świat ogarnia forma
Taka bowiem jest już norma
Formę łatwiej kontrolować
Zamiast obok oscylować

Scenka: przygotowania do wizyty gościa

[Pani Ważna zaprowadza gości do kąta – mają się zmieścić w kącie, bo musi być miejsce dla gościa. Tłumaczy, czego nie wypada. Że to najlepszy bal i tyle. Że mają się ustawić kolorami sukienek. Że czerwona nie pasuje. Że nie wypada być za wysokim ani za niskim. W zasadzie, w ogóle nie wypada...]

Pewna Ważna Pani: Proszę Państwa zapraszam tutaj, wszyscy tutaj! Do kąta do brzegu, do kąta, pod ścianę. Proszę Państwa, proszę tak nie stać, proszę się ustawić w szeregu! Ale nie tak równo, ale też nie tak krzywo, proszę Państwa, nie, nie... Poproszę Panię tutaj. Proszę sprawdzić, czy Ci Państwo się nadają, zapraszam.

Zespół kontroli jakości gości: Poproszę linijkę. Proszę Pana, Pan jest za wysoki, Pan się nie nadaje. Wie Pani, ale ta sukienka jest trochę za krótka yhmmm, nie nadaje się Pani. Pani jest za wysoka, Pani jest za niska. Proszę Pana – Pan taki ponury! Nie nadaje się Pan, całkowicie, do widzenia!

Pewna Ważna Pani: Nie, no, co Pani sobie wyobraża, w czerwonym na bal? Nie przystoi, co to za długość... naprawdę... nie... co to za spojrzenie? Proszę się

nie garbić, Pan jest za wysoki! Proszę się odsunąć, a najlepiej proszę stąd wyjść! Nie... no proszę wracać, zaraz przyjdą ważni goście. Proszę Państwa, ustawiamy się... Oooo... tak jak ta Pani, idealna długość, idealny kolor, idealna fryzura... Co za wdzięk, co za szyk... proszę spojrzeć, proszę wrócić do szeregu, proszę się nie wychylać!

[Zachwyt, przybywa ważny gość. Maszeruje w stronę gości. Witają go i podziwiają, z odpowiednim akcentem.]

Scenka o tożsamości

[Każda zwrotka zostaje prezentowana przez innego gościa.]

W sieci świat wykreowany
Nawet człowiek dobrze znany
Nową postać tak kreuje
Bo się w sieci lepiej czuje

Tożsamości rozproszenie
sprzeczność, małe zagubienie
Ja realne, idealne
No i inne, wirtualne

I relacje na piksele
W Internecie mnożę, dzielę
Po co mówić twarzą w twarz
W Internecie wszystko masz

Moje w sieci drugie życie
Maska łaknie znakomicie
Bowiem w balu wpadła sidła
Moja twarz już masce zbrzydła

Gdzie ja jestem, gdzie ja żyję?
Kiedy ekran mój zamykam
Ma tożsamość nagle znika
W nowej masce się znów kryję

[Grupa gości fotografuje bal, robi sobie zdjęcia z ważnymi ludźmi, dokumentuje każdą chwilę, z różnych perspektyw, by pochwalić się potem znajomym w sieci... „selfie” i słodkie foty z balu – spojrzcie jak się bawie! Wszystko na pokaz. Do fotografowania włączają się wszyscy goście.]

Scenka: Chór o normach bycia w masce

[Wszyscy razem, jakby szeptem o normach bycia w masce, w tym czasie taniec pary w maskach, bez muzyki.]

Maskarada, maskarada
Tu się witać nie wypada
Tu są normy zachowania
Od kontaktu oddalania

Dystans ważny jest jak w szatni
Baumanowskiej, ciemnej matni
Kto zostanie dłużej w skryciu
Będzie lepiej radził w życiu

Maskarada, maskarada
Maskę wezmę od sąsiada
Kiedy ona jemu była
No i wiernie mu służyła

Spojrzę, co mi się opłaca
Po cóż pytać, taka praca
Kim ja jestem, już sam nie wiem
Kim w radości, a kim w gniewie

Udawanie, przebieranie
To jest maski ukochanie
By się w maskę dobrze wcielić
Jej charakter trza podzielić

Scenka tańca

[Wszyscy tańczą dookoła stołu w rytm piosenki zespołu *Yugoton Malcziki* – porzucenie konwenansów, krąg chaos, szaleństwo masek lub poza maskami.]

Epilog

[Maskarada – goście zbierają się na sali, a widzowie otrzymują gipsowe maski do pomalowania – jak tylko chcą.]

Nadszedł czas porzucić żale
I się zająć wielkim balem!
Gra muzyka, świateł wiele
Tańczą stoły i panele

Ludzie maski zakładają
Role w tańcu porzucają
I przyjmują nowe twarze
Bo tak forma ta im każe

Czy się śmiać, czy nie wypada
To dyktuje maskarada
Twarze, maski w błędnym kole
To już się zaczyna w szkole

Przyjmujemy, udajemy
I intencje swe kryjemy
Od sytuacji zachowanie
Takie mamy wychowanie

Bo teatrem zwane życie
Maski kryją znakomicie
Tożsamości szlaki trudne
A w teatrze życie cudne

Maskarada się nie kończy
Nic cię z maską nie rozłączy
Póki balu gra muzyka
Nowa postać Cię przenika

Ścieżki trudne współczesności
Mamy przesyt tożsamości
Przyjmowanych dla widoku
Raz po razie, rok po roku

Pókiś maskowy, balu trwaj
I maskarady muzyko graj
Gdy się znudzisz – porzucimy
Nowe maski założymy

Koniec :-)

LIMERYKOFRASZKOJADA. EDYCJA XI

„Jedna szkoła jeden Król i Królowa – uczniow rój”

Profesor Mirosława Nowak-Dziemianowicz (DSW)

Mam zagadkę dla gawiedzi, co przy ławach sobie siedzi, gada pije biesiaduje i troszeczkę też główkuje: Co z rozwojem zrobić swym? Której z nauk oddać prym? Jaki paradygmat wybrać? Jak ze sobą wyścig wygrać? Co dla siebie zrobić, gdy wokół świat tak dziwny, zły? Te pytania dziś w Pułtusk są jak wody Narwi plusku dźwięki z łódki słuchanego podczas rejsu wieczornego. Są tak proste jak ten stół! JEST KRÓLOWA I JEST KRÓL MARIA D. I BOGUSŁAW S. TO KRÓLOWA I KRÓL JEST. Wielkie dzięki Monarchowie Mirka Dz., Wam dzisiaj powie. Za Wasz rozum za Wasz trud, te dni z Wam to był cud Młodzi, drodzy pedagodzy Niechaj wiodą Was po drodze zawsze mądrzy dobrzy ludzie. Pamiętajcie o tym cudzie, co trwa już dwadzieścia lat i pomaga zmieniać świat, zmieniać z Królem i Królową, z Profesorem Śliwskim i Marią Dudzikową.

Magdalena Gierczak-Borkowska (DSW)

Wierszowane Sprawozdanie z XXIX LSMP – Pułtusk 2015

Jest pewna osoba
konsekwentna, śmiała,
która – co postanowiła
– zrealizowała.
Ten, kto tu choć raz był
wie, o kim jest mowa:
to Królowa Matka
Maria **Dudzikowa**.

Znów się rozpoczyna
nasza Letnia Szkoła
dwudziesty dziewiąty
dzwonek Młodych woła.

Kto Młodym? Kto Mistrzem?
Spojrzenie się zmienia
szczególnie w zależności
od punktu... **siedzenia** 😊
Znacie wszak **Profesora Bogdana S.**,
tego, co zasiada
w Akademii Nauk
(to szacowna Rada).
W Szkole mu przypadło

miejsce honorowe,
bo u boku Królowej
choć... **dywanowe**)¹

Bo to taka Szkoła
– nie ważne
czyś starszy, czy młody,
wszelakie też się tutaj
stosuje metody:
sprawdzone, skuteczne,
bardzo oficjalne,
ale równie często
niekonwencjonalne:
żeby się słuchało
komfortowo, fajnie,
od rana Królowa udostępnia
nawet swą **sypialnię!**

Stąd wyciągnąć wniosek
może badacz Młody,
że się M. D. w łóżku
nie boi... **okruszków?**

Tuśmy przyjechali
nauczyć się badać
a o swoich wnioskach
krótko powiadać.

W **Pułtusku, nad Narwią**
toczą się te plany.
Lecz kto miejsce pozna
przez zamkowe ściany..?

– Powietrza, swobody!
Woła szkolna dziatwa.
Matka nasza na to niechętnie:
– Dobra... Będzie tratwa...
No, **gondolą** rejs po Narwi
w środę dam Wam, dzieci...
Dwadzieścia minut nad rzeką

¹ Chodzi o poranne seminarium naukowe (poranną kawę i herbatę w pokoju prof. Marii Dudzi-
kowej), na które przyszło tyle osób, że nie starczyło krzeseł, kanapy, a nawet łóżka, dlatego niektóre
osoby, w tym prof. Śliwerski, znalazły sobie miejsce do siedzenia na dywanie.

szybciućko wam zleci ;-)
 Nim się obejrzycie
 już wznowią obrady
 i uczyć się każe!
 A kto nie da rady
 temu biada! Więc lepiej
 nie marudźcie wiele
 i prędko z przejażdżki **wracajcie**
 Młodzi przyjaciele!

Nie ma czasu do stracenia!
 Gwiazdy wzeszły a z mównicy
 płyną Młodych przemówienia
 przy tym (wspomnieć muszę)
 czasem wywołując żarliwą **dyskusję!**
 Komu się udało
 wzniecić to ognisko?
Profesor Mirce, gdy włożyła
 patyczek w mrowisko ☺
 I już w ślad za nią młodzież
 potwierdzenia szuka
 czy ten sposób stawiania pytań
 to aby... **nauka?**

Przemek zaś nam objaśnił
 tajniki zadania
 jak tu mądrze zadbać
 o liczne **cytowania**.
 I choć przed północą
 warsztat ten miał miejsce
 pilnie słuchamy jak **kolonizować**
 wirtualną przestrzeń.

Przyjaciółka Królowej,
 też **Profesor** i też **Maria** (dla zmyłki)
 cierpliwie poprawiała
 Młodych pomyłki
 tropiąc błędy w tekstach,
 nanosząc poprawki,
 odsyłając Młodych znów do Szkolnej ławki.
 Lecz Jej uśmiech wszystkie
 te uwagi koi
 i tych konsultacji
 nikt tu się nie boi.

Trudziła się także
droga naszym sercom **Profesor Tarkowska Ela**,
Mamy w Niej z pewnością
Szkoly przyjaciela.

Hektolitry herbaty,
ciastka w kilogramach,
bez kawy jak wiadomo,
mielibyśmy dramat...
Rozmowy z **Mistrzami**
trwały do północy
tylu z nas korzystało
z Mistrzowskiej pomocy.

W czwartek **do Warszawy**
jadą autobusy...
I jak tu ominąć
stołeczne pokusy?
Idziemy się uczyć!
(Ktoś tam bez śniadania)
Takie to są skutki
...**samowychowania!**

W **APS** w Warszawie
w Sali Senatu
gościli nas ludzie
wielkiego formatu.
Wśród nich **Profesor Stefan** – prorektor
co schował się w kątek
bo miał w Szkole przemawiać
na dobry początek
lecz czmychnął!
I umknął Królowej....

A choć ma wytłumaczenie
- był na Ukrainie,
z ręki M.D. **kara**
przecież go nie minie.
Za to, że nie wygłosił wykładu
na inaugurację
Królowa Go zaprosiła
na... **pożegnalną** kolację!

Choć ośmiu panelistów
z czasem nikt nie wygra,
gdy w ręku **Profesora Macieja T.**
czas mierzy klepsydra!
Kiedy ona nieubłaganie
położenie **zmienia**
Dziekani taktownie wtrąca:
– „Pięknie Pan Profesor nawiązuje do kolejnego wystąpienia!” ☺

W czasie kiedy w sali
trwało przemówienie
Gospodarz nam ujawnił
harcerskie korzenie!
I nie tylko swoje
– każdy zapamięta,
że o głos poprosił
...**Druha** Prezydenta!

A że ja w mundurze
pół życia biegałam
to się ożywiłam
i zanotowałam.

Więc... **Druhu Dziekanie!**
Jako nasz gospodarz
pokazałeś
jak zdobywać sprawność
„**samowychowanie**”.

Pięknie Ci, Druhu-Profesorze, dziękuję!
I kłaniam się w pas!
Zadbam, by nauka
ta nie poszła w las.

Wiem też, że na długo
zapamiętam dobrze
tych co swe talenty
stosowali szczerze
by nas tu ugościć,
wszystko zaplanować
i szkołę w Pułtusk
nam zorganizować.

Dziękuję Ci **Marto**:
z największym mozołem
pracowała **Marta**
wraz ze swym **zespołem!**

Wszystkim Wam dziękuję
za **Pułuską** szkołę!

Kończę więc
tradycji niech się zadość stanie
bo już ciut przydługie
moje sprawozdanie 😊

Bratnie słowo sobie dane
niechaj będzie dotrzymane!

Jadąc stąd do domu
już tak sobie myślę
o tym, jak to pięknie
będzie za rok **w Wiśle!**

Zosia Okraj (UJK):

Basia z UJK mówiła o tym, jak masoni
Dążą do doskonałości, jak to robią oni
Ciosać swój kamień aż kształtu nabierze
Czyniąc to wytrwale, lecz nie pod prężierzem...
– Używając umysłu – największej ludzkiej broni

Podczas pewnej nocnej giełdy (p)różności
Pojawiły się wyraźne zdań odmienności
Burzliwa dyskusja nad samowychowaniem
Zakończyła się późno – prawie nad ranem...
Takie już bywają pedagogiczne zawiłości...

Ania Kola (UMK):

Pani Profesor do siebie zaprasza
Na coś więcej niż chleb i kasza.
Daje nam nauki zrozumienie,
Stosy lektur i wieczne zwątpienie,
Czym myśli nasze zrasza.

Pani Profesor Tarkowska – socjolog –
 Potrafi tak wygłosić prolog,
 Byśmy zaczęli myśleć o swych rolach –
 w nauce, sztuce, ale i wyborach,
 By naukowe książki pisać, a może i blog?

Pani Profesor Czerepaniak-Walczak
 Potulnych, zniewolonych akademików zwalcza,
 Lecz nie złościwością czy dyskryminacją,
 Ale emancypacyjną racją,
 Równie ważną jak pasja badawcza.

Profesor Śliwerski z PAN Komitetu
 Szefuje dzielnie pedagogów kwiatu.
 Szkoły dla młodych organizuje,
 Czym swą hojność pokazuje
 I daje szansę rozwoju naukowemu światu.

Słuchaliśmy też Profesora Szlendaka
 Z pięknego Torunia. Nie, nie z grodu Kraka,
 Lecz Kopernika, co je wciąż pierniki,
 Gdzie też stoją inne mosiężne pomniki,
 Na przykład żab kuszących Flisaka.

Anonim – śledztwo, kto to? (może Basia Biskup?)

Pewna Zofia, co z Kielc przyjechała
 O transgresjach opowiadać chciała
 Lecz gdy na łódkę w Pułtusk wkroczyła
 Ducha inności nagle doświadczyła
 – I w głębiny egzystencji pożeglowała.

Lepiej Singera poczytać do poduszki
 Niż w białym laboratorium męczyć karaluszki.²

² „Lepiej” powstały po wizycie w Centrum Nauki Kopernik i wysłuchaniu opowieści o badaniach prowadzonych przez tę instytucję.

Justyna Miko-Giedyk (UJK):

W czwartek Maria Dzień Gospodarzy zaplanowała
 Warszawa korkiem nas powitała
 W panelu profesorski kwiat APS-u się zgromadził
 W problematykę swoich badań nas wprowadził
 Klepsydra czas wyznaczała.

Na pierwszej Młodych z M.D. męce
 Rozkładała Maria nad nami swe ręce
 I przekonywała nas coraz goręcej:
 Weźmiesz ile
 Twoje tyle
 Ile dasz
 Tyle zyskasz
 albo więcej!

Czwarta Grupa się spotkała
 W Pułtusku debatowała
 O kształtowaniu siebie
 Przy kawie i razowym chlebie
 O wskazówki Mistrzów pytała.

Profesor Elżbieta z Wielkich Socjologów gremium
 Dnia pierwszego w wielkim skupieniu
 O wspólnocie wykład inauguracyjny miała
 Maksymę z seminarium Ossowskiego nam wszczepiała
 „iż nie należy być posłusznym w myśleniu”.

Profesor Marian – Mister Urokliwości
 Ostoja spokoju i skromności
 W oparciu o Guardianiego definicję
 Podniósł nasze ambicje
 I nadał wykładom lekkości.

Profesor Aleksander czarnooki
 Przedstawił wykład bardzo głęboki
 Wzbudził publiczności sympatię
 Oraz rozbudził empatię
 Choć momentami zrywaliśmy boki...

Profesor Śliwerski po śniadaniu
 Wygłosił referat o samowychowaniu
 O modelach pracy nad sobą sokratejskich
 A także aktywnościach prometejskich
 Słuchaliśmy w wielkim poważaniu...

Pewna Maria, która mieszka w Poznaniu
 Miała wykład o kompetencji autokreacyjnych nabywaniu
 Z profesorem Bogusławem Śliwerskim polemizowała
 I do swej definicji go przekonywała
 Przybliżając prawdę o samowychowaniu.

Profesor z UŚ-u Katarzyna
 Bardzo czarująca dziewczyna
 Sztukę jako odkrywanie sensu pokazywała
 Uroczo przy tym gestykulowała
 Zaląła nas podziwu lawina.

Alicja Korzeniecka-Bodnar (UwB)

Limeryk na Przemka Grzybowskiego

Pewien Przemysław z Bydgoszczy siedział na tle zwierciadła złotego
 Miał czerwony dzwoneczek, którym dawał znak
 „Koniec wystąpienia drogi kolego”
 Miał przed sobą sześć wody butelek, nie wziął ani łyka
 Nie znam drugiego człowieka tak na złote ramy zasługującego.

Katarzyna Korbecka (APS)

Pani Profesor Maria Dudzikowa
 To niebywale miła, wyjątkowa osoba!
 Serce ma pojemne, urok osobisty,
 Doświadczenie bogate i umysł bystry.
 Nie zważając na zmęczenie
 Misji swej oddana jest szalenie.
 Swym czasem i radą hojnie obdziela
 Każdego potrzebującego nauczyciela.

Małgorzata Jabłonowska (APS)

W małym mieście, gdzie Narew przepływa
Letnia Szkoła się teraz odbywa
Choć już wrzesień i lata ostatki
Sprawy przyjmują przebieg rzadki
Bo PEDAGOG się nad sobą pochyla.

Kim jestem? Jaki jestem? Kim być mogę?
Dokąd dążyć? Jak to zrobić? Jaką drogę
Wybrać? By być sprawnym, mądrzejszym
By swe miejsce znajdując stać się lepszym
I nie wpadać w bezsens ani trwogę.

Te pytania mu pomogą podjąć pracę
Nie za podziw, nie za jakąś płacę
Ale za to, że sam zechce poznać siebie
Zanim innych poznawać i uczyć będzie.
Co zdobędę, co zyskam, co stracę?

Choć sam musisz swą ścieżkę wybierać
Tu Profesor, tu Kolega Cię wspiera.
Gdy odjedziesz z Pułtuska, weź ze sobą
Ich życzliwość, ich pamięć i dobroć
By do siebie i innych docierać.

INFORMACJE O AUTORACH

mgr Barbara Biskup

Nazwa uczelni: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zainteresowania naukowe i badawcze: płeć i rodzaj w edukacji, drama i techniki teatralne, działalność organizacji pozarządowych na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji.

Adres e-mail: barbara.biskup83@gmail.com

mgr Aleksander Cywiński

Nazwa uczelni: Uniwersytet Szczeciński, Sąd Rejonowy Szczecin

Zainteresowania naukowe i badawcze: prawo, pedagogika

Nazwa uczelni: alekcywinski@o2.pl

dr Sylwia Galanciak

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: edukacja medialna, media audiowizualne w procesie dydaktycznym; komunikacja społeczna; antropologia mediów

Adres e-mail: sgalanciak@o2.pl

mgr Jerzy, Norbert Grzegorek

Nazwa uczelni: Uniwersytet Szczeciński – Akademickie Centrum Kultury US

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika społeczna, animacja kultury, filozofia spotkania

Adres e-mail: jerzygrzegorekpt@gmail.com

dr Przemysław Grzybowski

Nazwa uczelni: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika porównawcza, pedagogika międzykulturowa, wychowanie do cierpienia, edukacja w środowiskach defaworyzowanych, śmiech w edukacji

Adres e-mail: przemekgrzybowski@poczta.onet.pl

dr Małgorzata Jabłonowska

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: samodzielność poznawcza uczniów, pedagogika zdolności i pedagogika twórczości, TI w edukacji, badaniach naukowych i terapii pedagogicznej

Adres e-mail: malgorzata.jablonowska@gmail.com

mgr Katarzyna Korbecka

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: diagnoza i rozwijanie uzdolnień uczniów, uczeń zdolny i jego sytuacja w klasie szkolnej, praca pedagoga szkolnego

Adres e-mail: korbecka@aps.edu.pl

dr Alicja Korzeniecka-Bondar

Nazwa uczelni: Uniwersytet w Białymstoku

Zainteresowania naukowe i badawcze: Doświadczenie czasu; codzienność nauczycieli; warunki życia i pracy nauczycieli, łączenie teorii i praktyki pedagogiczne

Adres e-mail: alibon@poczta.fm

dr Marta Krasuska-Betiuk

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: dydaktyka, edukacja polonistyczna w kraju i poza jego granicami, społeczne reprezentacje edukacji szkolnej

Adres e-mail: marta.krasuska.betiuk@gmail.com

mgr Małgorzata Kućko

Nazwa uczelni: Uniwersytet Szczeciński

Zainteresowania naukowe i badawcze: andragogika, pedagogika humanistyczna, pedagogika krytyczna, psychologia rozwojowa, psychologia poznawcza, fenomenologia, przemiany szkolnictwa wyższego

Adres e-mail: malgorzatakucko@wp.pl

mgr Katarzyna Maliszewska

Nazwa uczelni: Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zainteresowania naukowe i badawcze: wychowanie teatralne, edukacja przez sztukę, animacja społeczno-kulturowa, pedagogika kultury, edukacja dorosłych

Adres e-mail: kmaliszewskasp7@gmail.com

dr Justyna Miko-Giedyk

Nazwa uczelni: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedeutologia, socjologia edukacji

Adres e-mail: jumiko@o2.pl

mgr Izabela Mikołajewska

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: paradygmaty pedagogiki społecznej i pedagogiki medialnej

Adres e-mail: izamiko1@wp.pl

mgr Iwona Murawska

Nazwa uczelni: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika szkoły, antropologia wychowania, całościowe uczenie się, pedagogika twórczości, uczeń zdolny, pedagogika kultury, edukacja artystyczna w szkole, strategie uczniowskie, ukryty program szkoły, antropologia kulturowa

Adres e-mail: murawska_i@wp.pl

dr Zofia Okraj

Nazwa uczelni: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika i dydaktyka twórczości, dydaktyka szkoły wyższej, psychotransgresjonizm i konstruktywizm w edukacji

Adres e-mail: zofiaokraj@gmail.com

mgr Magdalena Ostolska

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: wykorzystanie metod teatralnych i dramatycznych w pedagogice, pedagogika alternatywna

Adres e-mail: mol@wp.pl

dr Zofia Remiszewska

Nazwa uczelni: Uniwersytet Opolski

Zainteresowania naukowe i badawcze: aksjologia – preferowany system wartości oraz poczucie sensu życia młodzieży. Społeczeństwo obywatelskie, sfera publiczna, edukacja

Adres e-mail: remiszewska@interia.pl

dr Jolanta Sajdera

Nazwa uczelni: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Zainteresowania naukowe i badawcze: kontekst społeczny instytucji edukacyjnych, prywatyzacja edukacji publicznej, koncepcje rozwoju społecznego dzieciństwa

Adres e-mail: jolasaj@gmail.com

mgr Zuzanna Sury

Nazwa uczelni: Uniwersytet Jagielloński

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika szkolna, pedeutologia, orientacja refleksyjna w naukach społecznych, ewaluacja pracy nauczyciela;

Adres e-mail: zuzanna.sury@doctoral.uj.edu.pl

mgr Marta Trusewicz-Pasikowska

Nazwa uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Zainteresowania naukowe i badawcze: samopoznanie, samowychowanie, samokształcenie

Adres e-mail: m.trusewicz_pasikowska@vp.pl

dr Alicja Tupieka-Buszmak

Nazwa uczelni: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Zainteresowania naukowe i badawcze: życie muzyczne, kultura miejsca, niekonwencjonalne formy aktywności muzycznej

Adres e-mail: alabuszmak@wp.pl

mgr Ewelina Wesolek

Nazwa uczelni: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Zainteresowania naukowe i badawcze: teoria wychowania, antropologia kulturowa, kultura współczesna

Adres e-mail: ewes@doktorant.umk.pl, e.wesolek@wp.pl

mgr Anna Wojtas

Nazwa uczelni: Uniwersytet Śląski

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika specjalna, przestrzeń klasy integracyjnej, język migowy, muzykoterapia, surdopedagogika

Adres e-mail: anawojtas@wp.pl

dr Małgorzata Zalewska-Bujak

Nazwa uczelni: Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedeutologia – nauczyciel, jego funkcjonowanie w zawodzie

Adres e-mail: malgorzata.zalewska@wp.pl

dr Zuzanna Zbróg

Nazwa uczelni: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zainteresowania naukowe i badawcze: pedagogika wczesnoszkolna, pedeutologia, polityka oświatowa, teoria reprezentacji społecznych, metoda/metodologia zbiorowego pisanie biografii

Adres e-mail: zuzanna.zbrog@interia.pl



Prof. dr hab.
Maria Dudzikowa,
Sekretarz XXIX LSMP
dr Marta Krasuska-Betiuk



Gospodarz XXIX LSMP
prof. Maciej Tanaś (APS)



Prof. Elżbieta Tarkowska,
słucha pytań po wykładzie
inauguracyjnym *Budowanie
wspólnoty w nauce –
ograniczenia i szanse*



Przewodniczący Komitetu
Nauk Pedagogicznych PAN,
prof. dr hab.
Bogusław Śliwerski (UŁ),
głosi wykład *Krytycznie
o teoriach/modelach
samowychowania*



Prof. dr hab. Katarzyna Krasoń (US),
prof. dr hab. Zenon Gajdzica (US)



Prof. dr hab.
Barbara Smolińska-Theiss
(APS),
ks. prof. dr hab.
Marian Nowak (KUL)



Dr hab. prof. APS
Maciej Tanaś z prof. dr hab.
Marią Dudzikową



Dzień Gospodarza, panel
dyskusyjny z udziałem
profesorów APS



Mgr Jerzy Grzegorek (US),
laureat nagrody Auditorium
w kategorii Twórczy szum



Ks. dr Marek Jeziorański (KUL)
i uczestnicy XXIX LSMP



Rejs gondolą po Narwi



Kolacja pożegnalna. Dr Alicja Korzeniecka-Bondar (od prawej) składa w imieniu uczestników podziękowanie Zespołowi organizacyjnemu w składzie: dr Marta Krasuska-Betiuk, dr Sylwia Galanciak, dr Małgorzata Jabłonowska, mgr Katarzyna Korbecka, dr Agnieszka Pawlak, dr Agnieszka Olechowska

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 17,5

Skład i łamanie: Grafini

Druk kończono we wrześniu 2016

Druk i oprawa: Fabryka Druku

