

HEINAL OSWIATOWY

NR 5/223
2023

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

**Edukacja klasyczna
w szkole**



Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Imelda Chłodna-Błach

O nieprzemijającej wartości edukacji klasycznej 3

ks. Jacek Siewiora

Czy *veritas, bonum, pulchrum* są jeszcze potrzebne w wychowaniu? .. 10

Alicja Janiak

Piękno i jego wartość w służbie wychowania 13

Język łaciński wraca do szkół 16

Wywiad numeru

Daria Grodzka

Barbarzyństwo i komputery. O edukacji klasycznej

z prof. dr. hab. Janem Tomkowskim rozmawia Daria Grodzka 17

Z perspektywy doradcy

Joanna Rzońca

Rola edukacji klasycznej w kształtowaniu

wrażliwości estetycznej i kreatywności uczniów 19

Michał Zatorski

Kształtowanie postaw otwartości kulturowej na lekcjach geografii,

czyli jak odkryć jedność w różnorodności 23

Grażyna Łabno

Z notatnika metodyka – subiektywnie o roli zajęć terenowych 27

Miniporadnik młodego nauczyciela

Magdalena Jamka, Ewa Madej, Beata Stolica,

Joanna Wojciechowska-Czach

Bo jak nie Ty, to kto? Kup sobie klasę 29

Studium agresji i przemocy. Przyczyny. Przejawy. Profilaktyka

Małgorzata Taraszkiewicz

Agresja i przemoc – skąd się biorą takie zachowania? 30

Informacje i komunikaty

Komunikat organizacyjny nr 1. XXIX Konferencji

Diagnostyki Edukacyjnej 34

Zaproszenie na międzynarodową konferencję naukową

„Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą.

Między teorią a praktyką” 35

Okładka: Czarny Staw pod Rysami, fot. archiwum UMWM



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Zygmunt Fryczek, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. AIK, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KAAFM, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJŁ, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (Filia PBW w Nowej Hucie), Halina Wesołowska, Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/

Opracowanie materiałów i korekta:

Anna Róża Płatek

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnal Oświatowy” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio Gała Przemysław

ISSN 1233-7609

Drodzy
Czytelnicy



W bieżącym numerze „Hejnału Oświatowego” podejmujemy temat działania na rzecz szerszego udostępnienia kanonu i założeń edukacji klasycznej w szkole oraz sięgania do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy. Jest to jeden z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. W tym numerze zebraliśmy kilka inspirujących tekstów na temat nieprzemijającej wartości edukacji klasycznej.

Zapraszam do lektury artykułu dr hab. Imeldy Chłodnej-Błach, która zwraca uwagę na problem usuwania ze współczesnej kultury wszystkiego, co klasyczne. Autorka zastanawia się nad przyczynami i skutkami tego zjawiska. W swoim tekście rozważa jedną z najważniejszych dziedzin kultury – edukację. Zastanawia się nad jej znaczeniem i aktualnością w dzisiejszym świecie, który tak szybko się zmienia. Wyjaśnia zagadnienie w szerokim, filozoficznym ujęciu, próbując odpowiedzieć na następujące pytania: Czym jest kultura? Jaką rolę w kulturze odgrywa edukacja? Jakie jest źródłowe rozumienie i cel edukacji? Jaka jest rola filozofii i retoryki w integralnym rozwoju człowieka? Autorka przekonuje, że aby uniknąć kryzysu, musimy nadal odwoływać się do edukacji klasycznej zbudowanej na filozofii realistycznej. To one są gwarantem poszanowania i rozwijania naturalnej potrzeby słusznie rozumianej doskonałości osoby ludzkiej – jej rozumności i wolności.

Zachęcam także do przeczytania wywiadu o edukacji klasycznej przeprowadzonego z prof. dr. hab. Janem Tomkowskim oraz do uważnego zapoznania się ze wszystkimi artykułami. Miłej lektury.

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

O nieprzemijającej wartości edukacji klasycznej

— dr hab. Imelda Chłodna-Błach —

Edukacja klasyczna – gwarantem poszanowania i rozwijania naturalnej potrzeby doskonałości osoby ludzkiej – jej rozumności i wolności we współczesnym świecie.

W sytuacji rugowania ze współczesnej kultury wszystkiego, co klasyczne, warto zastanowić się, jakie są przyczyny i skutki tego zjawiska. W artykule zatrzymamy się nad jednym z ważniejszych obszarów kultury, jakim jest edukacja. Zastanowimy się nad jej znaczeniem i aktualnością w tak szybko zmieniającym się świecie. Podejmiemy odpowiedzi na następujące pytania: Jaką rolę pełni edukacja w kulturze? Jakie jest źródłowe rozumienie i cel edukacji? Jaką rolę we współczesnym świecie odgrywa edukacja klasyczna (w tym retoryka i filozofia)?

Rola edukacji w kulturze

Na wstępie należy zaznaczyć, że te dwie dziedziny – edukacja i kultura – przenikają i potrzebują się wzajemnie. Możemy stwierdzić, że jaka edukacja, taka kultura. Z jednej strony edukacja – w postaci konkretnej teorii – niezwykle silnie oddziałuje na kulturę, a także cywilizację, w której żyje człowiek; z drugiej natomiast edukacja zależy od jakości i określonej wizji kultury, w ramach której funkcjonuje. Edukacja posiada uniwersalny wymiar we wszystkich dziedzinach kultury rozumianej szeroko, w sensie klasycznym: w *theoria* – obejmującej naukę, *praxis* – zawierającej etykę, ekonomikę i politykę, *poiesis* – dotyczącej rzemiosła, sztuk pięknych i techniki oraz *religio* – obejmującej wiarę. W każdej z tych dziedzin o znajomości przedmiotu decyduje odpowiednia edukacja. Podobnie kondycja wszystkim ww. dziedzin zależy od praktykowanej (w konkretnej kulturze) koncepcji edukacji.

Ważną rzeczą, na którą trzeba zwrócić w tym miejscu uwagę, jest to, iż z praktycznego punktu widzenia nie ma edukacji jako takiej. Podobnie jak mamy do czynienia z konkretną kulturą czy filozofią, tak też zawsze napotykamy na konkretną koncepcję edukacji. Od czego zależy owa koncepcja? Jeśli spojrzymy na to zagadnienie z filozoficznego punktu widzenia, okaże się, że u podstaw każdej koncepcji edukacji stoi określona wizja człowieka, który jest podmiotem edukacji¹. Wyjaśnienia te są kluczowe z tego względu, aby uświadomić sobie, że niektóre z tych wizji naznaczone są tzw. błędem antropologicznym, który deformuje nie tylko rozumienie edukacji, ale także jej realizację². Błąd antropologiczny prowadzi w konsekwencji do rozminięcia się z celem edukacji, deformuje ją do tego stopnia, że staje się ona narzędziem deformacji człowieka. Ten błąd może przyczyniać się nawet do zanegowania faktu istnienia prawa człowieka do edukacji³.

Czym jest edukacja? Geneza łacińskiego terminu „edukacja” tkwi w starożytnej kulturze greckiej. Stamtąd też wywodzi się pojęcie „pedagogia”, dotyczące czynności związanych z formowaniem fizycznym, umysłowym i moralnym dziecka. Edukacja (łac. *educatio*; od *educare* – karmić, hodować, opiekować się; także od *educere* – wyprowadzić, wydobyć, podnosić, wychować; lub od *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać) jest ogółem zabiegów zmierzających do przekształcenia człowieka, wyprowadzenia go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa. Jest to pomoc udzielana rozwijającej się osobie, mająca na celu zaktualizowanie jej zdolności życiowych (fizycznych, intelektualnych, estetycznych, moralnych i religijnych) w kierunku pełnej dojrzałości ukazanej w ideale wychowawczym⁴. Symbolem miejsca edukacji w kulturze jest szkoła.

Podobnie kultura jest usytuowana pomiędzy biegunami natury i człowieka. Takie jej rozumienie było w dużym stopniu kontynuacją tego, co starożytni Grecy nazywali *paidéia*, którą pojmowali jako wszechstronna „uprawa”, racjonalne wychowanie człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym⁵. W związku z tym szkoła w cywilizacji grecko-łacińskiej, w porównaniu z innymi cywilizacjami, wyróżniała się czymś wyjątkowym – brała pod uwagę nie tylko względy religijne czy państwowe, lecz przede wszystkim samego człowieka. Takie spojrzenie na rolę szkoły było czymś nowym i trwa-

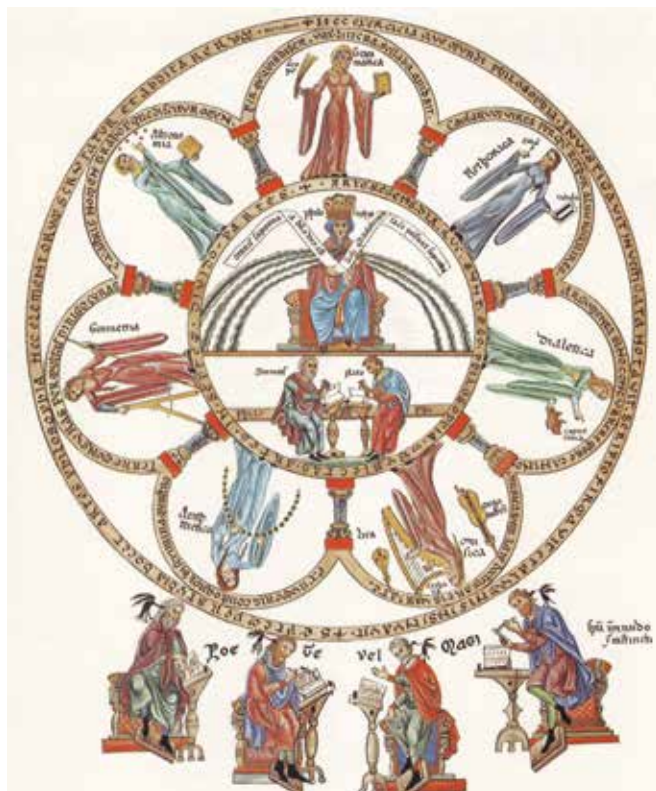
ło do XVIII stulecia. Szkoła grecka miała na uwadze wykształcenie nie tylko urzędnika, kapłana czy żołnierza, ale „człowieka wolnego” – pod takim pojęciem kryło się greckie rozumienie człowieczeństwa, do którego prowadzić miała *paidéia*⁶.

Edukacja, jako proces wychowawczy, ściśle wiąże się z wizją człowieka w kulturze. To on ma być podmiotem edukacji. Tymczasem, wiele współczesnych teorii edukacji opiera się na wizji człowieka redukującej go do psychiki, do mechanizmu lub do części społeczeństwa. Często teorie pedagogiczne są ekstrapolacją wyników nauk szczegółowych, takich jak socjologia czy psychologia. Edukacja jest procesem długofalowym, tymczasem dziś dominują krótkotrwałe eksperymenty edukacyjne, które absolwentów szkół pozostawiają niedouczone. Trzeba więc spojrzeć na edukację z perspektywy szerszej – cywilizacyjnej i filozoficznej, tak aby zachodzące w tej sferze procesy dogłębnie zrozumieć, a dzięki zrozumieniu wpływać na promowanie takiej edukacji, która umożliwia nie tylko zostanie specjalistą w jakiejś dziedzinie, ale przede wszystkim stawanie się bardziej osobą ludzką.

Czym jest edukacja klasyczna?

Skoncentrowanie się na rozwoju człowieka jako osoby przyświeca personalistycznej koncepcji edukacji (od łac. *persona* – osoba) wyrastającej z greckiej *paidéi*, towarzyszącej filozofii klasycznej i kulturze chrześcijańskiej. Ujmuje ona byt ludzki w kategoriach bytu osobowego, spotencjalizowanego, stojącego przed koniecznością aktualizowania siebie. Dokonuje się to poprzez kulturę umożliwiającą wychowanie i samowychowanie. To zatem człowiek-osoba jest podmiotem edukacji, a tym samym podstawą uprawnień do niej⁷. Według tradycji personalistycznej wychowanie polega na świadomym i systematycznym (metodycznym) oddziaływaniu na wolę wychowanka i wdrażaniu weń cnót-dzielności: roztropności, umiarkowania, sprawiedliwości i męstwa, a jego zamierzonym celem jest szczególna jakość ducha ludzkiego określana mianem człowieczeństwa człowieka (grec. *paidéia*, łac. *humanitas*)⁸. Jako że wychowanie wchodzi w zakres edukacji, towarzyszy mu z konieczności nauczanie, czyli zaznajamianie wychowanka z wiedzą o świecie, o człowieku i celu jego życia.

Ta personalistyczna koncepcja edukacji jest oparta na realistycznej wizji osoby, wypracowanej przez św. Tomasza z Akwinu. Podkreślał on, że osoba, będąc podmiotem działania, wyraża siebie w wolnych i rozumnych aktach. Dzięki edukacji aktualizuje ona swoje potencjalności, do których należą: poznanie, miłość, wolność, podmiotowość wobec prawa, suwerenność bytowa i godność religijna. Ten fakt spotencjalizowania człowieka wyraża dążenie ludzkiej natury do osiągnięcia pełni. Zatem dzięki edukacji osoba spełnia się w swym człowieczeństwie, doskonalą się w życiu osobowym. Jako że życie osobowe przeniknięte jest poznaniem, miłością, twórczością oraz religią, edukacja odgrywa zasadniczą rolę w doskonaleniu ludzkiego poznania, doskonaleniu miłości i działania, doskonaleniu twórczości i ostatecznie doskonaleniu religijnym. Jest gwarantem integralnego rozwoju ludzkiej kultury. Istotą kultury jest bowiem aktualizacja życia osobowego człowieka na tle doświadczenia świata. Jest ona jednocześnie owocem prowadzonej w ten sposób racjonalizacji rzeczywistości, jest jakością (doskonałością) bytu ludzkiego, a jej wytwory są obrazem i wyrazem tej doskonałości, uzewnętrznionym znakiem i zarazem oznaką kultury.



Herrarda z Lansbergu, *Ogród przyjemności*:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hortus_Deliciarum,_Die_Philosophie_mit_den_sieben_freien_K%C3%BCnsten.JPG?uselang=pl

Jak zauważył Werner Jaeger, ta koncepcja integralnego rozwoju jako celu kultury pojawiła się już u wielkiego poety greckiego Homera i choć początkowo obejmowała świat rycerski, dworski, arystokratyczny, to jako ideał była nie tylko ideałem arystokratycznym, ale ogólnoludzkim⁹. Homer pojmował kulturę jako świadomie pielęgnowany ideał doskonałości ludzkiej. Twierdził, że kultura wyraża się w całym charakterze człowieka – w jego zewnętrznym zachowaniu się i działaniu, jak również w jego postawie wewnętrznej; zarówno ów sposób zachowania, jak i wewnętrzna postawa nie są dziełem przypadku, ale efektem świadomych zabiegów zmierzających do konkretnego celu¹⁰.

Kluczowym dla ówczesnego modelu edukacji było pojęcie *areté* oznaczające dla Greków przede wszystkim sprawność, zdolność do wykonania czegoś¹¹. Było niezbędnym warunkiem do zajmowania naczelnego stanowiska w państwie, a także przejawem najwyższej kultury. W dziełach Homera oznaczało heroiczne męstwo łączące wartość moralną z siłą fizyczną¹². Przysługiwało szlachetnie urodzonemu mężczyźnie, było zatem cechą przyrodzoną, związaną ze znakomitością rodu oraz posiadaniem majątku ziemskiego. Podstawą greckiej edukacji (wychowania) stał się kodeks postępowania obowiązujący w obrębie stanu rycerskiego, tzw. szlachecki kodeks moralny. Do arystokratycznego ideału zaliczano ponadto takie cechy jak harmonijny rozwój władz ciała i duszy, umysłu i serca, wytworność obyczaju i okazywały sposób życia. Tę pełnię *areté* osiąga dopiero człowiek w pełni świadomy swej wartości. Poczucie własnej wartości oznacza zatem niejako wyższy stopień *areté*¹³, a tym samym wyższy stopień kultury.

Koncepcję greckiej *paidéi* przejęła kultura starożytnego Rzymu, jednak akcent został w niej położony już nie tyle na podporządkowanie edukacji interesom państwa, ile na wszechstronne kształcenie i doskonalenie jednostki według określonego wzorca. Była rozumiana jako szczególny sposób ludzkiego bytowania, umożliwiający człowiekowi rozwinięcie całego jego duchowego i intelektualnego potencjału, prowadzącego do osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Te właśnie fundamenty klasycznej edukacji przejęło chrześcijaństwo, uzupełniając je o integralny obraz człowieka jako osoby.

Po co edukacja klasyczna dzisiaj?

Zanim odpowiemy na to pytanie, zastanówmy się, jakie cele dominują we współczesnej edukacji. Dzisiaj coraz wyraźniej obserwujemy zmiany zachodzące w koncepcji nauczania i wychowania w kierunku utylitarnym, a także w kierunku pedagogiki tzw. otwartej¹⁴ – zorientowanej na tzw. wartości uniwersalne. Z tego względu wyjątkowego znaczenia nabiera wymóg pielęgnowania i rozwoju kultury klasycznej – w tradycji klasycznej bowiem edukacja podporządkowana była przede wszystkim rozwojowi osobowemu człowieka. Stąd, na poziomie edukacji średniej, akcent położony był na tzw. sztuki wyzwolone (*artes liberales* – gramatykę, retorykę, dialektykę, muzykę, arytmetykę, geometrię i astronomię), natomiast na poziomie edukacji wyższej – na filozofię i teologię.

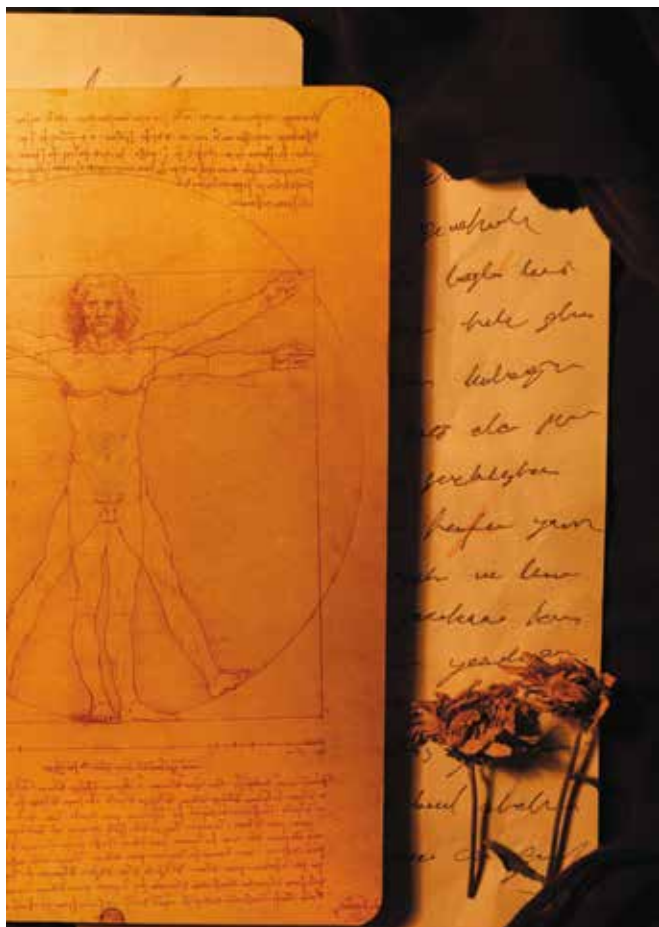
Możemy postawić pytanie, dlaczego obecnie młodemu pokoleniu tak trudno przekazać jest takie wartości jak: wyrobiony indywidualny charakter, godność, cnota, prawda naukowa, piękno i doskonałość sztuki, kultura języka, radość prze-

stawiania z dorobkiem przeszłości, życie rodzinne z dopełniającymi się rolami kobiety i mężczyzny. Jakie konsekwencje niesie ze sobą lansowany obecnie sposób na życie, coraz bardziej uniemożliwiający młodzieży szlachetne, inteligentne i rozumne podejmowanie wielkich wyzwań życia ludzkiego, takich jak miłość, rodzina, poszukiwanie prawdy?

Wśród głównych powodów takiego stanu rzeczy należy podkreślić przede wszystkim relatywizm kulturowy i dogmatyczny sceptycyzm, głoszący względność wszelkiej prawdy. Poszukiwanie prawdy zostało praktycznie przekreślone przez stwierdzenie, że nie ma prawdy absolutnej. Relatywizm wykorzenił więc prawdziwy cel edukacji, jakim jest poszukiwanie właściwych zasad godziwego życia. Szlachetność człowieka nie polega już na pogoni za dobrym życiem ani na odkryciu takiego modelu życia, lecz na tworzeniu własnego „stylu życia”, tych zaś jest tak wiele, jak wielu jest ludzi i nie są one porównywalne.

Wrażenie, że ludzie są obecnie lepiej wykształceni, to tylko pozory, opiera się bowiem na dwuznaczności słowa wykształcenie, czy też na zatartiu rozróżnienia pomiędzy studiami technicznymi, charakteryzującymi się wąską wiedzą i dezaktualizującą się literaturą przedmiotu a studiami humanistycznymi, rozwijającymi kulturę ogólną, czerpiącymi swą wiedzę ze źródeł tradycyjnych, klasycznych. Faworyzowany obecnie program nauczania stawia sobie za cel „otwieranie” młodzieży. Polega ono na wpajaniu jej uszanowania innych sposobów życia, co najłatwiej osiąga się wówczas, gdy uczniom obojętna jest prawdziwa treść tych sposobów. Współczesna kultura ogołocona z dziedzictwa starożytnej filozofii (Sokratesa, Platona, Arystotelesa), literatury i sztuki, a także usuwająca na dalszy plan religię, rodzi w ludziach egocentryzm, zatarcie różnicy między dobrem a złem, osamotnienie i duchową pustkę, potęgowaną i obrazowaną rozkładem rodziny i przyjaznych związków międzyludzkich.

Rozwiązaniem tych problemów może, a nawet powinien być powrót do edukacji klasycznej, a konkretnie do przedmiotów będących podstawą tej edukacji, takich jak retoryka czy filozofia (jest ich więcej: greka, łacina, historia...). Zatrzymajmy się na chwilę przy zaletach klasycznej retoryki. Retorykę stosowali już starożytni Grecy. Człowiek, według nich, powinien nauczyć się maksymalnie po-



Leonardo da Vinci's Vitruvian Man, fot. D. Irem, www.pexels.com

sługiwać słowem, jest to jego obowiązek. Dlatego właśnie retoryka była jedną z podstawowych części nie tylko wykształcenia, ale wręcz wychowania. Grecką miłość do słowa przejęli Rzymianie. Kwintyliusz – najwybitniejszy rzymski retor i pedagog określał retorykę jako „ars bene dicendi” – sztukę dobrego, czyli pięknego i uczciwego mówienia.

Niestety, od czasów rewolucji francuskiej retoryka przestaje być obowiązkową umiejętnością, którą opanować powinni ludzie wykształceni. W 1885 roku przestała być obowiązkowym przedmiotem kształcenia ogólnego. W Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego retoryki uczono wyłącznie w liceach klasycznych, na studiach filologii klasycznej oraz jako naukę historyczną na studiach filologii polskiej.

Edukacja, jako proces wychowawczy, ściśle wiąże się z wizją człowieka w kulturze

Dzisiaj przedmiotu takiego nie ma zarówno w programach dla szkół średnich, jak i w tzw. mini-mach programowych obowiązujących na wydziałach uniwersyteckich. Konsekwencje takiego stanu rzeczy widać po tym, jak ludzie mówią i piszą. I to zarówno ludzie niewykształceni, jak i politycy, profesorowie czy dziennikarze. Dzisiaj mamy do czynienia z zupełną ignorancją wobec znajomości klasycznych zasad retoryki, co w konsekwencji prowadzi do nieumiejętnego posługiwania się językiem polskim, zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. Po uważnym wsłuchaniu się w sposób mówienia przeciętnego młodego, i nie tylko, człowieka zauważamy, że zupełnie obce mu są starożytne ideały, propagujące zasady pięknego i przekonującego mówienia. A przecież zaniedbanie tej sfery naszego życia utrudnia nawiązywanie kontaktów międzyludzkich, a nawet wpływa na niedorozwój osobowości.

Kurs retoryki powinny przejść również osoby reprezentujące te zawody, w których język stanowi podstawowe narzędzie pracy. Dla nich świadomość językowa, ciągła praca nad językiem, jego dopracowywanie i doskonalenie powinny stanowić przedmiot szczególnej troski. Są to m.in.: nauczyciele, prawnicy, księża, dziennikarze, politycy, psychologowie, pracownicy sfery biznesu. Na tych, którzy mają języka polskiego nauczać albo

posługiwać się nim w miejscach publicznych, spoczywa bardzo zobowiązująca funkcja – rozszerzanie zasięgu tzw. języka literackiego i ustalenie jego wzoru.

Zatem istnieje nagła potrzeba ponownego wprowadzenia do programów szkolnych retoryki jako osobnego przedmiotu. Jednak pojawia się w tym miejscu pytanie – jakim celem dzisiaj powinno służyć nauczanie retoryki. Czy dzięki opanowaniu retoryki pragniemy poszukiwać prawdy, czy tylko uczyć skutecznych technik przekonywania? Sprawy te nie wykluczają się, ważne są oba te cele, ale pod warunkiem, że punktem wyjścia jest poszukiwanie prawdy, a jednym ze sposobów – opanowanie techniki poprawnego dyskursu. Zadanie to spełnia klasyczna koncepcja retoryki. Jej celem jest wyposażyć człowieka w umiejętność posługiwania się słowem – przekonującego mówienia, czytania i pisaną na miarę jego naturalnych możliwości, za pośrednictwem mistrza, teorii i ćwiczeń. A zatem nauczanie retoryki jest niezwykle potrzebne. Poprzez wypowiedziane słowo – barwę głosu, intonację, siłę – wyrażamy naszą osobowość. W sposobie mówienia ujawniają się emocjonalność, wrażliwość, inteligencja, błyskotliwość, temperament. Słowo wypowiada-



Sztuka, fot. V. Konoplev, www.pexels.com

ne jest więc wyrazem naszej najszerzej pojętej kultury. Dlatego przedmiotem szczególnej troski każdego z nas powinna być umiejętność posługiwania się słowem mówionym i pisanym ze znuwstwem i umiejętnością.

Drugą obok retoryki dziedziną fundującą rzetelne wykształcenie jest filozofia. Oczywiście, nie ma jednej filozofii, jest ona wielorodna, ponieważ u jej podstaw leżą różne ludzkie doświadczenia, które wywołują w człowieku pytania o ostateczne racje istnienia świata osób i rzeczy. Nam będzie chodziło o filozofię realistyczną, mądrościową, która zapewnia człowiekowi rozumiejące widzenie świata, poznawanie jego przyczyn i na tej podstawie w sposób wolny i rozumny kierowanie swoim działaniem i wytwarzaniem.

Rzetelne nauczanie filozofii jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedniego formułowania i uzasadniania wiedzy, wychowaniem do prawdy, wyposażającym w umiejętność odkrywania tej prawdy. Bez takiego wychowania osoba będzie podatna na działanie przypadkowych bodźców i nacisków, będzie podatna na manipulację, oddziaływanie mitu czy rozmaitych ideologii. Filozofia, a konkretnie filozofowie powinni bronić roli prawdy tak kluczowej dla naszej wolności oraz roli rozumu w naszym działaniu. Nauczanie filozofii realistycznej – głoszącej podporządkowanie myślenia rzeczywistości, a nie interesom, apriorycznym konstrukcjom czy oczekiwaniom – wyposaża tych, którzy ją poznają, w umiejętność podejmowania rzetelnego dialogu, kształtuje w nich dojrzałość intelektualną, świadomość istnienia porządku poznania naukowego, wolność, odpowiedzialność i samodzielność myślenia opartą na prawdzie.

Jak zatem wynika z powyższych rozważań, istnieje potrzeba ponownego odkrycia i zasymilowania w programach szkolnych klasycznej pedagogiki i powrotu do źródeł cywilizacji łacińskiej. Na ich gruncie realizowane są bowiem podstawowe cele wychowawcze prowadzące do *UNIVERSITAS* – a więc szerokiego kształcenia¹⁵. Są nimi: mądrość, wiedza, roztropność życiowa, silny i moralny charakter, sprawność fizyczna, a także patriotyzm i żarliwa wiara w Boga. Ich pełny rozwój zapewnić może jedynie gruntowna edukacja humanistyczna, dająca całościowe widzenie rzeczywistości, pozwalająca zrozumieć człowieka i charakter jego poczynąń kulturowych. Wraz z nadejściem epoki

nowożytnej postnominalistycznej rozpoczęły się nieustające reformy nauczania i wychowania według apriorycznych idei mających „uszcześliwić” człowieka¹⁶. Rezultatem tych reform jest upadek kultury humanistycznej, stanowiącej podstawę osobowego rozwoju. Prawo człowieka do edukacji nie może zostać zniweczone przez wolność bez granic czy jego ideologizację. Aby ustrzec się przed nimi, musimy wciąż odwoływać się do edukacji klasycznej nabudowanej na realistycznej filozofii. One są gwarantem respektowania i rozwijania naturalnej potrzeby właściwie pojętego doskonalenia ludzkiej osoby – jej rozumności i wolności.

Słowa kluczowe: osoba, edukacja, kultura, filozofia, retoryka.

Przypisy:

¹ Jak zauważa prof. H. Kiereś: „Spór o edukację jest w istocie sporem o człowieka, a jego ideowe oblicze i przebieg są kształtowane przez kilka konkurujących ze sobą tradycji antropologicznych, aktywnie obecnych w kulturze Europy od greckiej starożytności do dziś; są to tradycje: homerycka (poetycka, heroiczna), sofistyczna (retoryczna, pragmatyczna) oraz wewnętrznie zróżnicowana – filozoficzna. Ta ostatnia czerpie inwencje z idealizmu i raczej projektuje wizję człowieka (Platon) lub chce wyjaśnić problem natury bytu ludzkiego na podstawie doświadczenia i nauki (Arystoteles). Do sporu włączyła się kultura chrześcijańska, której kontekstem jest tradycja antropologiczna Starego Testamentu, ale która przekracza wszystkie wymienione – i w jakimś stopniu redukcjonistyczne – tradycje swoją integralną koncepcją człowieka”. Zob. H. Kiereś, *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia i edukacja*, dz. cyt., s. 221.

² Zob. *Zadania współczesnej metafizyki 5. Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003.

³ Jako przykład posłużyć tutaj mogą teorie związane z antypedagogiką, które zakładając błędną wizję człowieka, dochodzą do zanegowania potrzeby samej edukacji i prawa człowieka do edukacji, zob. P. Skrzydlewski, *Prawo człowieka do edukacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*, dz. cyt., s. 131–138. Zob. także: A. Zalewska, *Antypedagogika*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. I, Lublin 2000, s. 276–277.

⁴ J. Wilk, *Edukacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. III, Lublin 2002, s. 14.

⁵ M.A. Krąpiec, *Kultura*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VI, Lublin 2005, s. 132.

- ⁶ Zob. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.
- ⁷ P. Skrzydlewski, *Prawo człowieka do edukacji*, dz. cyt., s. 138. Zob. także: B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- ⁸ H. Kiereś, *Dobro czy wartości? Problem kryterium wychowania*, [w:] tenże, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007, s. 197.
- ⁹ Więcej na ten temat zob. I. Chłodna-Błach, *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016.
- ¹⁰ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, dz. cyt., s. 49.
- ¹¹ Zob. J.P. Vernant, *Źródła myśli greckiej*, tłum. J. Szacki, Gdańsk 1996; M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011; Z. Pańpuch, *Areté*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. I, Lublin 2000, s. 318–325.
- ¹² Zob. A. Krokiewicz, *Moralność Homera i etyka Hezjoda*, Warszawa 1959, s. 45–72.
- ¹³ W. Jaeger, *Paideia*, dz. cyt., s. 61.
- ¹⁴ Chodzi tu o rodzaj otwartości, która prowadzi do promowania wolności pojętej negatywnie – jako wolność od jakichkolwiek ograniczeń, pozbawia człowieka aspiracji intelektualnych, sankcjonuje sposób życia polegający na schlebieniu bieżącym gustom i modom, każe „płynąć z prądem”, dostosować się do teraźniejszości. Wskutek tego, pod pozorem równości i tolerancji, wyrugowane zostaje dążenie do doskonałości, integralnego rozwoju, stwarzanie warunków zdobywania rzetelnej nauki.
- ¹⁵ Zob. P. Dancak, *Myśl Jana Pawła II w kontekście paidei*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie” nr 11/2007, s. 73–90.
- ¹⁶ Zob. M.A. Krąpiec, *Poznanie prawdy i nauka*, [w:] *Sens kultury chrześcijańskiej*, Lublin 2004, s. 34–35.
- Kiereś B.: *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2015.
 - Kiereś H.: *Dobro czy wartości? Problem kryterium wychowania*, [w:] tenże, *Człowiek i cywilizacja*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej, 2007.
 - Kiereś H.: *Utopia a edukacja*, [w:] *Filozofia i edukacja*. Praca zbiorowa. Lublin: Fundacja Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, 2005.
 - Krasnodębski M.: *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*. Warszawa: Difin, 2011.
 - Krąpiec M.A.: *Kultura*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*. Red. A. Maryniarczyk. T. VI. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
 - Krąpiec M.A.: *Poznanie prawdy i nauka*, [w:] *Sens kultury chrześcijańskiej*. Lublin: Fundacja Instytut Edukacji Narodowej, 2004.
 - Krokiewicz A.: *Moralność Homera i etyka Hezjoda*. Warszawa: Aletheia, 1959.
 - Maryniarczyk A., Stępień K. (red.): *Zadania współczesnej metafizyki 5. Błąd antropologiczny*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
 - Pańpuch Z.: *Areté*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*. Red. A. Maryniarczyk. T. I. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2000.
 - Skrzydlewski P.: *Prawo człowieka do edukacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*. Praca zbiorowa. Lublin: Fundacja Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, 2005.
 - Vernant J.P.: *Źródła myśli greckiej*. Tłum. J. Szacki. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 1996.
 - Wilk J.: *Edukacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*. Red. A. Maryniarczyk. T. III. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002.
 - Zalewska A.: *Antypedagogika*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*. Red. A. Maryniarczyk. T. I. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2000.

* * *

Bibliografia:

- Chłodna-Błach I.: *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2016.
- Cyeron: *De officiis (O powinnościach)*, [w:] tenże, *Pisma filozoficzne*. T. II. Przeł. W. Kornatowski. Koment. opatrzył K. Leśniak. Warszawa: PWN, 1960.
- Dancak P.: *Myśl Jana Pawła II w kontekście paidei*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie” nr 11/2007, s. 73–90.
- Jaeger W.: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Aletheia, 2001.
- Jaroszyński P.: *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*. Praca zbiorowa. Lublin: Fundacja Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, 2005.



Dr hab. Imelda Chłodna-Błach – adiunkt w Katedrze Filozofii Kultury i Podstaw Retoryki KUL. Redaktor naczelna czasopisma „Studia Gilsoniana”, członek redakcji czasopisma „Roczniki Kulturoznawcze KUL”, sekretarz redakcji czasopisma „Człowiek w Kulturze”. Autorka m.in. książek: *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża* (Lublin 2008), *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę* (Lublin 2016), *From Paideia to High Culture. A Philosophical-Anthropological Approach* (Peter Lang, Berlin 2020). Jest również autorką kilkunastu haseł encyklopedycznych (m.in. w *Powszechnej encyklopedii filozofii*) oraz ponad 40 artykułów naukowych dotyczących zagadnień związanych z edukacją i filozofią wychowania.

Czy *veritas, bonum, pulchrum* są jeszcze potrzebne w wychowaniu?

ks. dr hab. Jacek Siewiora, prof. UPJPII

Raz po raz wraca w przestrzeni pedagogicznej wołanie o wychowanie realizowane w oparciu o klasyczną triadę wartości: prawdy, dobra i piękna. W moim odczuciu jest to nieskazana na porażkę chęć odwoływania się tego, co sprawdzało się w realizacji procesu wychowania kolejnych pokoleń ludzi niezależnie od kontekstów historycznych. Każde *novum* w obszarze kształcenia powinno iść bowiem w parze z roztropnym szacunkiem dla tego, co dotąd pozwalało człowiekowi stawać się bardziej człowiekiem.

„Jeśli chcesz znaleźć źródło, musisz iść do góry, pod prąd (...). Gdzie jesteś, źródło?”¹.

Proces wychowania wpisany w szeroko rozumiany proces stawania się człowiekiem obejmuje szeroką gamę stałych oraz zmiennych składowych. Musi się tak dziać, ponieważ ludzka egzystencja podlega wielorakim zmianom, zarówno w wymiarze społecznym, jak i jednostkowym. Stąd nowe konteksty egzystowania, namysł intelektualny, ale także różnego rodzaju mody (począwszy od stylów ubioru, aż po pomysły edukacyjne) sprawiają, że należy wciąż reflektować nad tym, co w tych zmiennych okolicznościach może być określane jako cel procesu wychowania. Lansowana teza, iż wszystko jest zmienne i płynne, stoi w opozycji do doświadczenia stałości i niezmienności natury ludzkiej. W tym miejscu należy zatem przywołać zaczerpnięte z rozważań filozoficznych skłonności natury ludzkiej, a mianowicie:

- *appetitus naturalis* – czyli wspólne dla całej przyrody dążenie do zachowania życia, choć człowiek jako istota rozumna rozpoznaje także prawo do zachowania życia w kontekście rozporządzania nim i celowego kierowania;
- *appetitus sensitivus* – to przyrodzony pęd do tego, co przyjemne czy korzystne, jednak popęd ten w przypadku człowieka nie wyczerpuje się w porządku wegetatywnym, ale ma także przejaw w tzw. płodności duchowej bądź w szeroko rozumianym „stawaniu” się człowiekiem;

- *appetitus intellectualis* – a więc zdolność dążenia do tego, co rozum przedstawi człowiekowi jako dobro².

Przywołane powyższych skłonności jest dla refleksji pedagogicznej istotne, gdyż jak zauważa B. Kiereś, wprowadzają one pewien porządek w ludzkie działanie, ukierunkowują i usposabiają człowieka do tego, co jest jego własnym dobrem, a tym samym przyczyniają się do ochrony, przed tym, co jest złe³. A zatem natura zawsze zmierza do swojego właściwego dobra, jednak zawsze tu będzie pojawiało się pytanie o to, co jest dobrem dla człowieka. Warto, poszukując odpowiedzi na to pytanie, pamiętać, że zgodność skłonności naturalnych z dobrem człowieka, jakim jest jego własne życie, sprawia, że skłonności te wyznaczają określone normy, będące odbiciem tzw. prawa natury. Prawo to wyrasta z doświadczenia, bowiem empirycznie odkrywamy, że wszystko, co działa, nastawione jest realistycznie na realizację dobra, jako swojego ostatecznego celu. Stąd najprostsze sformułowanie tego prawa brzmi: „Dobro należy czynić, a zła unikać”⁴.

Pedagog musi mieć świadomość, że prawo natury nie jest kwestią wyobraźni lub założeń światopoglądowych, lecz jest związane z istniejącym światem i jest zarazem znakiem jego celowości i racjonalności⁵; co więcej, jest swoistym wyzwaniem do tego, aby człowiek podejmował wysiłek odkrywania prawdy, dobra i piękna. G. Mitrowski przestrzega, że wysiłek ten jest niezbędny, gdyż człowiek jako „byt nie jest ani prawdziwy, ani fałszywy, ani dobry, ani zły, ani piękny, ani brzydki. A mimo to

każda próba dotarcia doń przechodzi przez którąś z wymienionych kategorii⁶. Bez poznania prawdy o człowieku, także o każdej osobie z osobna, nie może być mowy o rzetelnym wychowaniu.

Odkrywanie prawdy o istnieniu pewnego porządku w naturze człowieka nakierowuje działanie człowieka do dobra jako dobra. Niemniej realizacja ta nie dokonuje się mechanicznie i nie determinuje człowieka, by realizował z konieczności jakieś konkretne dobro. Wybór dobra i sposób jego realizacji jest zawsze dziełem indywidualnym człowieka, wynikającym z podjętej *hic et nunc* decyzji⁷. Rolą wychowawcy jest stworzyć wychowankowi możliwość dotarcia poznawczo do norm prawa naturalnego, by potrafił je odczytać z własnego działania i tak ułożyć swoje postępowanie, by było ono na miarę jego wyjątkowej godności i pozycji bytowej.

Tradycja klasyczna wyróżnia trzy rodzaje norm, tj. zalecające, pozwalające oraz zabraniające. Poprzez nie pozwala zrozumieć, że wskazania płynące z odczytania natury ludzkiej mają charakter powszechny i obowiązują każdego człowieka. W jakiś sposób nakłada się to na powszechną wszystkim ludziom tęsknotę za prawdą, dobrem i pięknem. Wartości te mają więc moc łączenia ludzi, dają im poczucie wspólnoty i trudno wyobrazić sobie procesy edukacyjne bez wartości wspólnych, stanowiących podstawę grupowej tożsamości. Stają się kanwą wypracowywania podstawy programowej wychowania, czy szerzej – procesu kształcenia⁸.

Wszelkie działania w obszarze wychowania człowieka, które bazują na relatywizmie i promujące subiektywizm względem aksjologii, są z gruntu fałszywe i nieuczciwe względem wychowanków. W przestrzeni refleksji nad tym zagadnieniem można napotkać mało subtelne, ale wpływające z troski o wychowanków stwierdzenie, iż „Relatywizm i subiektywizm jest na rękę głównie leniom lub nieukom, a promują go najczęściej filozoficzni dyletanci. Człowiek mądry wie, że z Prawdy, Dobra i Piękna zrezygnować nie wolno. Musimy ich ciągle się uczyć, by w ich świetle trafnie poznawać, podejmować prawidłowe decyzje i kształtować smak. Nie zawsze jest to łatwe, wymaga cierpliwości, ale na pewno przyniesie zdrowe owoce, bo uchroni nas przed nihilizmem – tą zmorą czasów współczesnych – pozwalając odzyskać wiarę w głębszy sens życia”⁹.

Prawda–dobro–piękno. Przyczynek do systematyzacji w pedagogicznej praktyce

Nie ma w tym rozważaniu miejsca na rozległą refleksję szczegółową nad tymi pojęciami, ale warto spróbować poczynić pewien zarys ich miejsca w edukacji.

Prawda

Pytanie o prawdę nie jest domeną naszych czasów. Chyba najbardziej przez swoją dramaturgię momentu znane jest pytanie o nią, jakie postawił Piłat Jezusowi (J 18,38). Kształcenie, obejmujące i nauczanie, i wychowanie, musi być oparte na prawdzie z dwóch powodów nierozdzielnie związanych. Jest to gwarant i wyraz rzetelności oraz prawdziwej troski o wychowanka. Arystotelesowska definicja prawdy mówi, że prawdą określamy zgodność sądu z rzeczywistością¹⁰; dopiero na gruncie moralnym jawi się nam jako coś, do czego się dąży, jako coś, czego można bronić, jako coś, o co można się troszczyć¹¹. I to pozwala zobaczyć prawdę w kontekście dążenia do doskonałości człowieka. J. Tischner wskazywał na kilka przydatnych intuicji. Nauczyciel musi być więc zatroskany o wierność prawdzie naukowej (o świecie, historii, liczbach), ale także o prawdzie o metodzie dochodzenia do prawdy (o doświadczeniach, wnioskowaniach, źródłach wiedzy). Jest jeszcze kwestia nauczycielskiego sumienia, które zobowiązuje nauczyciela do wewnętrznego uznania tez, które głosi, za takie, jakimi je do uznania podaje. Tischner stawia więc postulat jedności między prawdą a przekonaniem. W tym kontekście przekonanie nie oznacza oczywiście widzimisię, lecz wewnętrzne uznanie prawdy. Prawda przestaje być „po prostu” prawdą, a staje się prawdą „dla mnie”¹².

Dobro

Jest to byt doskonały, doskonalący i godny pożądania, ale nie dlatego coś jest dobrem, że go wszyscy pożądają, ale wszyscy pożądają czegoś dlatego, że jest dobrem¹³. W obszarze wychowania pojęcie dobra oraz dążenie do dobra łączy się z procesem doskonalenia się człowieka. I chciałbym tu zwrócić uwagę tylko na dwa elementy. Doskonalenie się człowieka to nie tylko kwestia zdobywania wiedzy, czy nabywania kompeten-

cji. To przede wszystkim kwestia kształtowania sumienia. Niestety negowanie „idei uniwersalnej prawdy o dobru, dostępnym poznawczo dla ludzkiego rozumu, w nieunikniony sposób doprowadził także do zmiany koncepcji sumienia: nie jest już ono postrzegane w swojej rzeczywistości pierwotnej, czyli jako akt rozumowego poznania dokonywany przez osobę, która w określonej sytuacji ma zastosować wiedzę uniwersalną o dobru i tym samym wyrazić swój sąd o tym, jaki sposób postępowania należy uznać tu i teraz za słuszny”¹⁴. Sumienie, aby mogło zostać właściwie ukształtowane, a następnie by stało się przewodnikiem życiowym, musi kierować się wartościami i wpływającymi z nich normami, których celem jest ochrona dobra osoby poprzez zabezpieczenie jej dóbr. Normy te mogą przybierać formę pozytywną bądź negatywną jako nakazy i zakazy¹⁵.

Piękno

Wywołuje zachwyt, bazuje przede wszystkim na emocjach. Jednak dla pedagogiki fundamentalną sprawą jest (bez lekceważenia przydatności emocji i odkrytego piękna wykorzystywanych w dydaktyce) rozumienie podstawowej tezy, w ramach ontologii wychowania, opartej na metafizycznej koncepcji piękna „każdy byt jest piękny”, stanowi stwierdzenie, że każde wychowanie jest piękne. Jak zło jest brakiem dobra, tak brzydota jest brakiem piękna¹⁶. Znaczy to, że mówiąc o pięknie, należy mieć też na uwadze piękno moralne, a więc rzeczywistość kształtowaną w obszarze etyki. Pojęcie piękna w znaczeniu estetycznym ma ogromne znaczenie w rozwoju człowieka, ale musi być także rozpatrywane w tym etycznym kontekście¹⁷. Przyczyna jest prosta, otóż piękno łączy się z doskonałością. A jeżeli zabraknie świadomego dążenia do doskonałości, wówczas człowiek gubi się w podejmowaniu wyborów życiowych¹⁸. Wychowawca ma więc niezwykle odpowiedzialne zadanie nauczyć wychowanków otwarcia na piękno przedmiotów, które spełniają trzy warunki zwane obiektywnymi warunkami piękna: proporcjonalności (harmonia), całkowitości (doskonałość wykończenia), blasku formy¹⁹ i dążyć do kształtowania piękna swojej duszy.

Powszechnie doświadczana tęsknota za prawdą, dobrem i pięknem przez wychowanków nie musi być wprost i dogłębnie werbalizowana i tym bardziej rozumiana. Rolą odpowiedzialnych wy-

chowawców jest uświadamianie wychowankom, jak ważne w stawianiu się człowiekiem *veritas, bonum, pulchrum* pełnią rolę.

Słowa kluczowe: prawda, dobro, piękno.

Przypisy:

- ¹ Jan Paweł II, *Tryptyk rzymski*, Kraków 2003, s. 11.
- ² Zob. M. Krąpiec, *Człowiek i prawo moralne*, Lublin 2009, s. 200–205.
- ³ Zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej*, Lublin 2015, s. 91.
- ⁴ Tamże.
- ⁵ Tamże.
- ⁶ G. Mitrowski, *Transcendentalne kategorie filozofii: prawda, dobro, piękno*, „Folia Philosophica” nr 11/1993, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Folia_Philosophica/Folia_Philosophica-r1993-t11-s63-74/Folia_Philosophica-r1993-t11-s63-74.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Folia_Philosophica/Folia_Philosophica-r1993-t11/Folia_Philosophica-r1993-t11-s63-74/Folia_Philosophica-r1993-t11-s63-74.pdf), s. 63 (dostęp: 9.02.2023).
- ⁷ Zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej*, dz. cyt., s. 92.
- ⁸ Zob. G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/15768/Edukacja%20aksjologiczna%20-%20zarys%20problematyki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, s. 93 (dostęp: 10.02.2023).
- ⁹ P. Jaroszyński, *Triada: Prawda, Dobro, Piękno, utraciona?*, <https://www.piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/415-triada-prawda-dobro-piekno-utraciona> (dostęp: 8.02.2023).
- ¹⁰ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/prawda;3961806.html> (dostęp: 10.02.2023).
- ¹¹ Zob. D. Kot, *Wychowanie a prawda. Próba rekonstrukcji poglądów Józefa Tischnera*, s. 2, <http://www.tischner.info.pl/teksty/dk2006.pdf> (dostęp: 10.02.2023).
- ¹² Zob. tamże, s. 3–4.
- ¹³ Zob. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2009, s. 98.
- ¹⁴ Jan Paweł II, *Veritatis splendor* nr 32.
- ¹⁵ Tamże, nr 13.
- ¹⁶ Por. A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987, s. 128.
- ¹⁷ Por. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975, s. 138–139.
- ¹⁸ Por. tamże, s. 172–176.
- ¹⁹ Tamże.

* * *



Ks. dr hab. Jacek Siewiora, prof. UPJPII w Krakowie, kierownik katedry Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Inkluzji Społecznej, adres e-mail: jacek.siewiora@upjp2.edu.pl.

Piękno i jego wartość w służbie wychowania

dr Alicja Janiak

Piękno stanowi przewodnią rolę w rozwijaniu i kształtowaniu wrażliwości aksjologicznej u człowieka. Zrozumienie jego istoty daje możliwość pełniejszego rozwoju jego osobowości i nadaje głębszy sens ludzkiemu życiu. Właściwe zrozumienie istoty i wartości piękna stwarza możliwość twórczego kształtowania charakteru szczególnie dziecka, wychowanka. Pozwala także rozpoznawać, rozumieć, co jest wartością, a co nie i wybierać to, co jest najbardziej właściwe dla jego rozwoju.

Trzy kategorie: **prawda, dobro, piękno** to greckie kanony, jako ponadczasowe, uniwersalne są wartościami wpisującymi się w integralny rozwój osoby ludzkiej. W formie zasad, norm niepodzielnie są związane z ludzkim życiem; procesem wychowania, samowychowania. Szczególną rolę do spełnienia ma tutaj piękno. Ujmowane jest ono w kategoriach estetycznych i etycznych.

Estetyka zajmuje się zagadnieniem piękna i brzydoty, harmonii i dysharmonii. Zaś etyka w oparciu o wartości istniejące obiektywnie ustala, określa, definiuje pojęcie dobra, zła, sumienia, powinności. Pojęciem piękna jest określany zespół cech, który sprawia, że coś się podoba, zadziwia harmonią, doskonałością. Dotyczy to wymiaru zewnętrznego (estetycznego) i wewnętrznego (etycznego), jaki człowiek dostrzega, odczytuje, przeżywa. Ten pierwszy dotyczy tego, co widzialne za pomocą zmysłów: kształty, barwy, dźwięki¹. Dostrzegane są one przede wszystkim w pejzażu przyrody, w sztuce, w działalności ludzkiej, w osobie ludzkiej, jej wyglądzie. Drugi wymiar dotyczy cech wewnętrznych człowieka w postaci wysokiej wartości moralnej, mającego najlepsze cechy swojego gatunku, rodzaju, będący doskonałym w jakiejś dziedzinie².

Wielka Teoria dotycząca piękna oparta na obserwacji i doświadczeniu ludzkim określa piękno jako harmonię, proporcję i blask. Stworzona w starożytności nic nie straciła na swej aktualności, ponieważ u podstaw jej leżą prawda i dobro. Prawda, czyli rozpoznanie zgodne z faktycznym stanem rzeczy jaki jest. Dobro jako forma ukazania w pięknie wartości czegoś pozytywnego, twórczego, dobrego, przyjaznego dla człowieka.

U podstaw Wielkiej Teorii tkwią następujące założenia odnośnie piękna: 1. Prawdziwe piękno rozpoznawalne jest przede wszystkim przez rozum, a nie tylko przez same zmysły; 2. Z uwagi na proporcje i harmonię można je określać językiem matematyki; 3. Piękno ma wymiar metafizyczny, który wskazuje, iż Bóg jest przyczyną wszystkiego, co stanowi piękno; 4. Jest ono obiektywną cechą rzeczy, które są piękne same z siebie; 5. Piękno jest widocznym znakiem dobra, które wraz z prawdą tworzy nierozłączną triadę naczelných wartości ludzkich³.

W przywołanej triadzie wartości uniwersalnych piękno odgrywa rolę szczególną. Prawda wiąże się z poznaniem, a dobro z działaniem. Piękno łączy się z jednym i z drugim. Ponieważ wzbudza ono i budzi podziw, który jest czymś pośrednim między poznaniem a działaniem. Jakby czynnym poznawaniem lub biernym działaniem. Porusza wewnętrznie, wzbudza pragnienie trwania przy nim, radowania i kontemplowania osoby lub przedmiotu, które je zawierają⁴. Ożywia także transcendencję ku wartościom wyższym i najwyższym, do jakich należy sacrum⁵. Oprócz tego piękno wywołuje reakcję olśnienia, fascynację, pozwala „widzieć jasno w zachwyceniu”⁶. Blask tutaj uważany jest obok harmonii za właściwość piękna. Jest ono widzialne także w ludzkich uczuciach i daje się wyczuć w ludzkich ruchach, doznaniach⁷. Oddziałuje wewnętrznie, dynamizując życie. Emocja wytworzona przez artystę jest tym żywsza i głębsza, gdy budzi on z jednej strony najgłębsze doznania istnienia, a z drugiej strony najbardziej moralne uczucia i najwznioślejsze idee umysłu⁸. Ten rodzaj doświadczenia piękna

odwołuje się do wszystkich władz podmiotowości osoby: działa na zmysły i wolę, porusza uczucia i satysfakcjonuje intelekt, stając się niewyczerpywalnym przedmiotem kontemplacji⁹.

Z uwagi na swoje oddziaływanie piękno jest pożądaną wartością w obszarze działalności pedagogiki. Należy ono do dziedziny osiągnięć i jest owocem kultury. Inaczej mówiąc, piękno przekracza wszelkie uwarunkowania i ograniczenia kulturowe, gdyż jest ono jednością w zakresie estetyki i etyki¹⁰. W tej perspektywie piękno staje się nośnikiem i wyrazicielem wartości uniwersalnych, ponadczasowych¹¹. Można postawić twierdzenie, iż staje się ono zasadniczą wartością w służbie wychowania. W nim utrwala się to, co w każdej kulturze jest najcenniejsze, co może być przekazane przez nią innym i dla innych. Wartości partykularne zostają w pięknie podniesione do rangi wartości uniwersalnych. Piękno anektuje pozytywne wartości pozaestetyczne. Nadaje ponadkulturowy wymiar wartościom moralnym bohaterstwa, poświęcenia, sprawiedliwości, miłości, a także poznawczym wartościom prawdy. Tutaj blask, *claritas*, jest znakiem rozpoznawczym piękna. Nie wiąże się ono nigdy z tym, co jest niemoralne, ale łączy się z dobrem¹².

Najważniejszym skutkiem oddziaływania piękna w życiu człowieka jest miłość¹³. Zdolność do przeżywania jej i okazywania w konkretnych zachowaniach, postawach. Jest tu logiczna konsekwencja. Miłość jako upodobanie w dobru, a w procesie wychowania zarazem jako kategoria psychopedagogiczna, jest właściwym sposobem dla osoby układania się ze sobą, ze światem w płaszczyźnie wertykalno-horyzontalnej.

W procesie wychowania, samowychowania ważny jest aspekt poznawania: „widzieć jasno w zachwyceniu” i przekraczać siebie ku temu, co piękne. Istotne jest więc uczenie się miłowania rzeczy pięknych, przedkładania tych piękniejszych nad te mniej piękne, dokonywania wyboru, wydawania oceny wg tej oceny w wymiarze estetyki, jak i etyki¹⁴. A może najbardziej na płaszczyźnie etyczności ludzkiego życia. Sztuka właściwie rozumiana staje się dziełem, arcydziełem, które budzi to, co w człowieku najszlachetniejsze. Owo piękno jednoczy się z treścią obrazu. Im głębsza moralnie treść obrazu, tym dynamiczniejsze przeżywanie piękna jako wartości. A wówczas staje się dobrem i prawdą. Stąd też nie można mówić

o pięknie w oderwaniu od jego etycznej istoty, od prawdy i dobra. Wszelkie próby redukcji tej zasady nigdy nie staną się wychowawcze.

Z wychowaniem dziecka do przeżywania piękna ściśle związany jest świat osób mu najbliższych. W domu rodzice, rodzina, w szkole nauczyciel, wychowawca, pedagog. Wychowanie w rodzinie jest istotowo związane z procesem uwewnętrzniania wartości, czyli z interioryzacją. Zauważa się, że **wyniesione z domu wzorce decydują o sposobie życia dziecka w życiu dorosłym**; dziecko przyjmuje je za swoje i w oparciu o nie kształtuje swoje życie¹⁵.

W szkole rola wychowawcy w głównej mierze związana jest z jego kondycją aksjologiczną¹⁶. Jego dojrzałość moralna ma ogromną siłę w budowaniu właściwej identyfikacji z wartościami u wychowanka. Ponieważ warunkuje ona spójność oddziaływań i umożliwia dziecku zrozumienie pojęć świata wartości, w tym także piękna. A więc osobisty kontakt z pedagogiem realizującym pożądaną wartość pozwala dziecku na ich zrozumienie i przyjęcie.

Podobny poziom oddziaływania ma w zakresie wychowania etycznego zapoznanie z postaciami bohaterów narodowych, lokalnych, ludzi, którzy kierowali się w swoim życiu postawą miłości wobec drugiego człowieka, ojczyzny, przyrody. Ważne jest również w rozwoju moralności wypracowywanie aktywnych zmian we wzorach myślenia. Tutaj chodzi o to, aby wychowanek przez doświadczane sytuacje nauczył się rozwiązywać problemy wg określonego wzorca zachowań. A przez to kształtował poglądy umacniające etyczne rozumienie świata. Temu właśnie służą naturalne lub reżyserowane przez wychowawców sytuacje wychowawcze stwarzające konkretne zadania kontekstualne, przy rozwiązywaniu których zarówno ujawniają się u niego, jak i rozwijają kompetencje społeczne, etyczno-moralne. A do tego potrzebna jest wiedza z zakresu teorii, przekazywanie norm i umożliwienie doświadczenia dobra, które będzie pociągało. Uzyskanie takiego doświadczenia da wychowankowi pewność, iż realizacja konkretnego dobra będzie umacniać jego człowieczeństwo, co w konsekwencji przełoży się na harmonię i równowagę wewnętrzną, poczucie spełnienia, szczęścia¹⁷. To pozwoli także dostrzegać siebie i drugiego człowieka jako wartość w aspekcie swoistości i oryginalności ontycznej¹⁸.

Gdy chodzi o piękno estetyczne, najwyższym jego celem jest wywołanie emocji estetycznych o charakterze społecznym¹⁹, czyli uwrażliwianie wychowanka na piękno w wymiarze społecznym, dostrzeganie go dookoła siebie w bytowości i działalności ludzkiej, jak i w świecie przyrody. Dotyczy to także pracy ludzkiej służącej wydobywaniu i ukazywaniu piękna. Stąd też w zakresie edukacji estetycznej ważne jest organizowanie spotkań ze światem sztuki. Dzieła sztuki, o ile zawierają w sobie aksjologiczny wymiar rzeczywistości, kształtują i wzbogacają cenne doświadczenie.

Obszarem przynależnym sztuce w sposób szczególny jest osobowy wymiar istnienia człowieka. Obszar ten jest podstawowym źródłem fenomenu sztuki, wyróżniając ją spośród innych ludzkich aktywności²⁰. Powiązany z egzystencją człowieka daje szansę na przewyciężenie wszelkich redukcjonizmów integralnego obrazu człowieka i świata. Kontakt człowieka z dziełami sztuki, z zawartymi w tych dziełach wartościami, pozwala wzmacniać procesy twórczego osobistego wewnętrznego rozwoju, a w szczególności kształtować w wychowanku dyspozycję do pogłębionej refleksji nad sobą, światem, nad złożoną rzeczywistością kulturową²¹. W przeżyciach estetycznych uwiarygadnia się prawda, że osobowe stawanie się w procesie wychowania możliwe jest dzięki twórczej zasadzie indywidualnego rozwoju i współstwarzania rzeczywistości kulturowej²².

Wychowanie do przeżywania piękna jako wartości etycznej i estetycznej jest niezmiernie ważne dla kształtowania charakteru i osobowości ucznia. Te dwa wymiary piękna są ściśle związane ze sobą i przenikają się wzajemnie, pełniąc służebną funkcję pedagogiczną w umacnianiu człowieczeństwa dziecka. A także w ukazywaniu istoty i sensu triady dobra, prawdy i piękna jako niezmiennych zasad nierozzerwalnie związanych z ludzkim życiem. Piękno pełni tutaj rolę zasadniczą przez budzenie zachwytu nad prawdą i dobrem, otwiera na ich wartość. Ale konieczne jest tutaj akceptowanie podwójnej roli zasady piękna jako wartości etycznej i estetycznej. Wówczas będzie ono spełniać swoją rolę, w pełni przyczyniając się do integralnego rozwoju wychowanka.

Słowa kluczowe: piękno, etyka, estetyka.

Przypisy:

- ¹ Słownik języka polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/pi%C4%99kna.html> (dostęp: 15.02.2023).
- ² Tamże.
- ³ Por. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975, s. 147–152.
- ⁴ L. Smółka, *Piękno jako wartość w przestrzeni pedagogicznej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” nr 2/1(10/1)2017, t. V, s. 39.
- ⁵ Tamże, s. 40.
- ⁶ W. Stróżewski, *Logos, wartość, miłość*, Kraków 2013, s. 430.
- ⁷ M. Grzegorzewska, *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych*, Warszawa 2012, s. 26.
- ⁸ Tamże, s. 26.
- ⁹ W. Stróżewski, dz. cyt. s. 427.
- ¹⁰ W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 130.
- ¹¹ Zob. tamże s. 130.
- ¹² Tamże, s. 131.
- ¹³ Tamże, s. 167.
- ¹⁴ M. Grzegorzewska, *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych*, Warszawa 2012, s. 10.
- ¹⁵ C. Langier, M. Siembida, *Wychowanie dzieci do wartości we współczesnej rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie” nr 1/2019, t. XX, s. 120.
- ¹⁶ A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Białystok 2021,
- ¹⁷ M. Kuchcińska, *Zastosowanie metody zadaniowej do rozwijania kompetencji działania moralnego*, „Forum Pedagogiczne” nr 2/2016, cz. 1, s. 194–195.
- ¹⁸ D. Czyżowska, N. Czyżowska, *Edukacja moralna – koncepcje i badania*, [sl-kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik_szpp/Documents/Nr%204%20\(24\)%202019/D_Czyzowska_N_Czyzowska_Edukacja_moralna_koncepcje__%20badania.pdf](http://sl-kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/czasopisma/kwartalnik_szpp/Documents/Nr%204%20(24)%202019/D_Czyzowska_N_Czyzowska_Edukacja_moralna_koncepcje__%20badania.pdf) (dostęp: 20.02.2023).
- ¹⁹ M. Grzegorzewska, *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych*, Warszawa 2012, s. 26.
- ²⁰ A. Malinowski, *O sztuce i edukacji w kontekście osobowego wymiaru istnienia człowieka*, [w:] *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, red. K. Pankowska, Warszawa 2000, s. 63.
- ²¹ Tamże, s. 65.
- ²² B. Gołek, *Pedagogiczny wymiar przeżycia estetycznego*, „Roczniki pedagogiczne” nr 1/2021.

* * *



Dr Alicja Janiak – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, autorka wielu artykułów, m.in. z zakresu pedagogiki, literatury dziecięcej.

Język łaciński wraca do szkół

Od 1 września br. język łaciński będzie mógł być nauczany w klasach VII–VIII szkoły podstawowej oraz w liceum ogólnokształcącym i technikum zamiast drugiego języka obcego nowożytnego. W konsekwencji tej zmiany od roku szkolnego 2023/2024 uczniowie klasy VII szkoły podstawowej oraz klasy I liceum ogólnokształcącego i technikum będą mogli wybrać (jeżeli szkoła będzie miała taką ofertę) język łaciński.

Podstawa programowa dla przedmiotu język łaciński

Jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, ustalonych przez Ministra Edukacji i Nauki na rok szkolny 2021/2022 i kontynuowanym w roku szkolnym 2022/2023, jest działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu i założeń edukacji klasycznej oraz sięganie do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy.

Znajomość języka łacińskiego, a więc umiejętność obcowania z tekstami, spuścizną naszych

przodków jest naszym dobrem narodowym. Zatem przedmiotem troski władz i wszystkich obywateli powinno być dbanie o to, by w Polsce nie zabrakło ludzi zdolnych do zgłębiania, interpretowania, tłumaczenia, katalogowania i upowszechniania wiedzy o tym dorobku, ale także korzyści, jakie daje nauka języka łacińskiego (uczy logiki, myślenia, kultury, jest również ogromną pomocą w nauce języków obcych nowożytnych). Mając na względzie te uwarunkowania, określona została podstawa programowa języka łacińskiego, który będzie mógł być nauczany w klasach VII–VIII szkoły podstawowej oraz w liceum ogólnokształcącym i technikum – zamiast drugiego języka obcego nowożytnego. W konsekwencji tej zmiany od roku szkolnego 2023/2024 uczniowie klasy VII szkoły podstawowej oraz klasy I liceum ogólnokształcącego i technikum będą mogli wybrać (jeżeli szkoła będzie miała taką ofertę) język łaciński.

W przypadku szkół ponadpodstawowych możliwość nauki języka łacińskiego (zamiast drugiego języka obcego nowożytnego) będzie opcją niezależną od dotychczasowej możliwości uczenia się (wyboru) w liceum i technikum przedmiotu język łaciński i kultura antyczna (w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym).

Planowane są również zmiany w egzaminie maturalnym polegające na możliwości przystąpienia do egzaminu maturalnego z tego języka z przedmiotów obowiązkowych w części pisemnej.

Zmiany w tym zakresie przewidziane są od roku szkolnego 2026/2027. Na poziomie rozszerzonym (tak jak dotychczas) uczniowie będą mogli przystąpić do egzaminu z przedmiotu język łaciński i kultura antyczna.

Źródło informacji: MEiN



Sztuka, fot. www.pexels-cottonbro-studio.com

Barbarzyństwo i komputery. O edukacji klasycznej z prof. dr. hab. Janem Tomkowskim rozmawia Daria Grodzka



prof. dr. hab. Jan Tomkowski, PAN

Panie Profesorze, czym jest edukacja klasyczna?

Spotkałem się z różnymi definicjami tego określenia – żadne nie jest precyzyjne ani wyczerpujące, bo w humanistyce (a pedagogika jest jej częścią) tak zwykle bywa. Jednak wszyscy zgadzają się, że chodzi tu o nasz stosunek do tradycji, o znalezienie w dorobku cywilizacyjnym antyku i średniowiecza jakiegoś fundamentu umożliwiającego wszechstronne intelektualne wykształcenie młodego człowieka, który powinien być nie tylko znawcą najnowocześniejszych technologii, ale również istotą myślącą. Sądzę, że myślenie jest najważniejsze – a trudno mi sobie wyobrazić poważną refleksję zupełnie oderwaną od przeszłości.

Po co nam edukacja klasyczna? Jakie są „korzyści” z edukacji klasycznej?

Na pewno nie bezpośrednio i nie natychmiastowe. To właśnie najtrudniej wytłumaczyć nie tylko uczniom, ale nawet studentom. Dziś zadają oni kłopotliwe pytania i robią to bezceremonialnie, przekonani o wyższości swoich racji. Czy bez znajomości *Antygony* Sofoklesa nie będę w stanie posługiwać się systemem Windows? Czy po przeczytaniu Platona dostanę lepszą pracę, a znajomość mitologii zapewni mi podwyżkę? Trzeba walczyć z takim rzekomo praktycznym, a w istocie płaskim i powierzchownym podejściem do życia, ale do pozytywnych wniosków każdy musi dojść sam.

O ile nie stał się już maszyną wykonującą przewidziane procedury...

Jak Pan, jako prozaik, eseista, ocenia przemiany kulturowe i mentalnościowe, jakie zaszły w polskim społeczeństwie?

Jako pisarz nie mam powodów do zachwyty, jako czytelnik, widz i słuchacz chyba jeszcze mniej. Oczywiście, byłbym naiwny, sądząc, że wszystko zostanie po staremu. Tempo zmian jest może imponujące, ale – takie mam przynajmniej wrażenie – dzisiejsze myślenie nie nadąża za rozwojem technologii. Co proponują nam obecnie media? Pięciominutowe bestsellery, których nie warto brać do ręki, pozbawiony korzeni teatr, który narodził się chyba wczoraj, tanią rozrywkę w kinie, gdzie panowali niegdyś Bergman, Visconti, Antonioni, wreszcie muzykę, którą wstyd nazwać w ogóle muzyką. Pewnie, że jak się posiedzi przed komputerem, to można coś ciekawego ściągnąć (o ile wcześniej nie dotknie nas atak hakera albo wirus niszczący cyfrowe sztuczne raje). To chyba jakieś cywilizacyjne wynaturzenie, a może jednak nie, bo czytam właśnie, że zaraz na początku I wojny światowej Niemcy spalili bibliotekę w Leuven, przepadły średniowieczne rękopisy i 300 tysięcy książek. Potem bibliotekę odbudowano, lecz podczas II wojny światowej znów spadły na nią bomby. A przecież książki nie strzelały i nie rzucały granatów? Tak, barbarzyństwa nie wymyśliły komputery, ale również go nie usunęły. Niestety.

Co może być ciekawego w dziełach Homera i Wergiliusza dla dzisiejszego czytelnika?

Obawiam się, że to nie jest tak, że otwieramy *Eneidę*, a nawet *Odyseję* i czytamy z zapartym tchem, aż do końca, bo nie potrafimy przerwać lektury. Najlepiej byłoby wdrapać się na Akropol i tam, w promieniach greckiego słońca, recytować wiersze starożytnych poetów. Tak, to byłaby niezapomniana lekcja, ale na razie to tylko marzenie. Na szczęście mamy foto-

grafie, filmy, może jakieś pamiątki z podróży. Suchy tekst to zresztą za mało dla dzisiejszego konsumenta lakonicznych komunikatów internetowych. Myślę też, że potrzebne są nowe przekłady – na przykład tłumaczenia Wittlina i Parandowskiego są ciągle godne uwagi, ale nasz język wciąż się zmienia. Potrzebujemy w tej chwili kogoś, kto podąży tropami Miłosza przekładającego Biblię, łączącego prostotę i piękno. Wiem, że to bardzo trudne i oczywiście nie ma pieniędzy na honorarium.

Co różni najbardziej kulturę grecką i rzymską od dzisiejszej cywilizacji cyfrowej?

Różni prawie wszystko, skoro ani Grecy, ani Rzymianie nie znali smartfonów, biur podróży, elektronicznych kont, samochodów, samolotów, statków kosmicznych... Ale mówiąc serio, nawiązując do opinii Czechowa, którego dramaty rzadko się dziś wystawia, wszystko się zmieniło, lecz człowiek pozostał taki sam. Jest ciągle bezradny, niemądry, zagubiony, lekkomyślny. Co myśli o śmierci, czy w ogóle nie myśli, bo po co? Śmierć go przerasta, podobnie jak miłość, cierpienie, choroba, utrata najbliższych. Niełatwo znaleźć właściwe rozwiązanie, ale też mało kto wie, gdzie go szukać. Ja zajrzałem do Szekspira, do Prousta, do Rilkego, a może do Marka Aureliusza albo Seneki. Biblioteka jest bezkresna i nigdy nie wiadomo, co w niej znajdziemy. Ale najpierw trzeba otworzyć drzwi i wejść do środka.

Jak Pan Profesor widzi przyszłość edukacji klasycznej?

Przeżyłem już różne reformy edukacyjne i chyba nic mnie nie zdziwi. Humanistyka jest w tej chwili

w defensywie, a edukacja klasyczna, która stanowi coś w rodzaju propedeutyki do refleksji o człowieku, broni się resztkami sił. Ponieważ pędzimy wciąż naprzód (tylko dokąd?), antyk będzie się od nas oddalał. Tu nie pomogą próby przedstawienia mitologii w postaci filmu akcji czy komiksu. Trzeba wymyśleć coś nowego. Na przykład co? Trudno mi wskazać lepszy przykład niż poszukiwania Martina Heideggera, który analizując znaczenie greckich pojęć, wydobywał z nich oszałamiające wprost bogactwo – w jednym słowie mieściły się metafizyka, poezja, teatr, etyka, rzeźba, architektura. Ale na wykład tego kontrowersyjnego podobno filozofa przychodziło nawet tysiąc osób, które słuchały jak zahipnotyzowane. Zahipnotyzować swoich słuchaczy, by słuchali bez znużenia i oglądania się na dzwonek. To już byłoby coś...

Dziękuję za rozmowę.

Prof. dr hab. Jan Tomkowski – historyk literatury, prozaik, eseista, autor podręczników z dziedziny literatury polskiej i powszechnej, a także doktor habilitowany nauk humanistycznych oraz profesor historii literatury polskiej w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.

Słowa kluczowe: edukacja klasyczna.

* * *



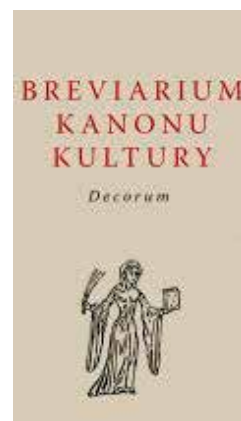
Daria Grodzka jest nauczycielem konsultantem MCDN, redaktorem naczelną „Hejnału Oświatowego”.

Breviarium Kanonu Kultury

Breviarium Kanonu Kultury, w opracowaniu dr. Pawła Milcarka, to publikacja wydana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Książka wpisuje się w kierunek polityki oświatowej państwa, mówiący o konieczności udostępnienia kanonu kultury klasycznej. Publikacja

jest praktycznym i bogatym treściowo przewodnikiem całorocznej lektury codziennej. Teksty to wybór z potrójnej biblioteki: greckiej, rzymskiej i chrześcijańskiej. Zapraszamy do lektury.

Źródło: ORE



Rola edukacji klasycznej w kształtowaniu wrażliwości estetycznej i kreatywności uczniów

dr Joanna Rzońca

Dużo się ostatnio mówi o edukacji klasycznej, która znów staje się popularna. Niektórzy upatrują w niej bowiem antidotum na chaos, przebudźcowanie i niestabilność charakterystyczne dla współczesnego świata.

Edukacja klasyczna. Czy jest na nią miejsce we współczesnym świecie?

Pod koniec XX wieku wprowadzono pojęcie VUCA będącego skrótem od angielskich słów: *Volatility* (zmienność), *Uncertainty* (niepewność), *Complexity* (złożoność) i *Ambiguity* (dwuznaczność). Termin ten został wprowadzony przez wojskowych w celu opisanie nowych wyzwań, jakie pojawiają się w czasach, gdy zmienność i niepewność stają się częścią rzeczywistości. Dzisiaj termin VUCA odnosi się również do innych sfer życia, w tym edukacji, polityki, biznesu czy kultury, które muszą radzić sobie z szybkimi zmianami i trudnymi warunkami.

W ramach projektu Institute for the Future (ITFF) w 2018 roku został opracowany jednak nowy termin, który miał za zadanie trafniej określać świat w pierwszych dekadach XXI wieku: BANİ. To również akronim składający się z pierwszych liter czterech cech charakterystycznych dla nowej rzeczywistości, jaką obserwujemy na świecie:

- B (*brittle*) – kruchy – odnosi się do destabilizacji dotychczasowych struktur i trwałych ram, które stawały się coraz bardziej nietrwałe i podatne na zmiany;
- A (*anxious*) – niespokojny – odnosi się do rosnącego poczucia niepewności i nieprzewidywalności, które wywołuje lęk i stres;
- N (*non-linear*) – nieliniowy – odnosi się do charakteru zmian, które nie przestrzegają już tradycyjnych reguł i zasad, a są skomplikowane i trudne do przewidzenia;

- I (*incomprehensible*) – niezrozumiały – odnosi się do rzeczywistości, która jest coraz bardziej skomplikowana i trudna do zrozumienia, a wymaga od nas zastosowania nowych narzędzi, technologii i myślenia.

Twórcami pojęcia BANİ są Marina Gorbis i Jaimas Cascio z ITFF. Jednak w świadomości publicznej to Cascio funkcjonuje jako jego autor, gdyż rozpowszechnił on to określenie w znamiennym roku 2020, kiedy świat opanowała pandemia. Termin BANİ wydawał się wyjątkowo trafnym opisem takiej rzeczywistości.

W niestabilnym, pełnym lęków świecie, wiele środowisk upatruje w edukacji klasycznej remedium na te społeczne bolączki. Co jednak dokładnie kryje się pod nazwą „edukacja klasyczna”? I jak jej wdrażanie ma przełożyć się na funkcjonowanie społeczeństw? Wspomniane określenie odnosi się do tradycyjnego modelu edukacji, który ma swoje korzenie w starożytnej Grecji i Rzymie. Skupia się na poznawaniu klasycznej literatury, filozofii, języków i historii. Duży nacisk kładzie się na rozwój umiejętności logicznego myślenia, analizy i interpretacji tekstów oraz rozwoju wrażliwości estetycznej.

W tym modelu edukacji uczniowie uczą się często języków klasycznych, takich jak łacina i – rzadziej – greka. Wiele kluczowych pojęć, koncepcji i wartości kultury zachodniej wywodzi się bowiem z literatury oraz filozofii starożytnej Grecji i Rzymu. Czy jednak znajomość łaciny i greki jest dziś konieczna do ich rozumienia? Jako absolwentka klasy klasycznej, która w liceum poznawała język Homera i Horacego, widzę po latach, jak

wiele dały mi te lekcje. Choć od ponad dwudziestu lat nie mam stałego kontaktu z tymi językami i nie byłabym dziś w stanie używać ich w miarę sprawnie, to jednak to, co zostało w zakamarkach mojej pamięci, pozwala mi na głębsze zrozumienie zjawisk kulturowych.

Zdaję sobie oczywiście sprawę z tego, że języki klasyczne nie są atrakcyjne dla współczesnej młodzieży i nie twierdzę, że każdy nastolatek powinien się ich na siłę uczyć. Jestem jednak przekonana, że nawet krótkie i pobieżne obcowanie chociażby z bardziej popularną łaciną poszerza horyzonty. Dlatego cieszę się, że moja najstarsza córka, będąc już na studiach, sama poprosiła mnie o moje stare licealne podręczniki do greki i łaciny, zaś średnia miała okazję w pierwszej klasie liceum uczęszczać na lekcje języka łacińskiego. Wierzę, że u obu ten kontakt z językami antycznymi się „opłacił”.

Edukacja klasyczna a wrażliwość estetyczna

Edukacja klasyczna może mieć pozytywny wpływ na kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów poprzez uczestnictwo w zajęciach dotyczących literatury, sztuk plastycznych, muzyki i filozofii. Wzorce estetyczne oferowane przez te dziedziny twórczej działalności pozwalają na rozwijanie gustu i poczucia piękna. Dzięki analizie dzieł klasycznych młodzi ludzie uczą się, czym są harmonia, proporcje, rytmiczność. Poznają też różne style i formy wyrazu artystycznego. Tu ważne jest, by proces ten zachodził równolegle na różnych przedmiotach – języku polskim, historii, filozofii, przedmiotach artystycznych (plastyka, muzyka). Podczas zajęć z filozofii uczniowie mogą poznać różne teorie estetyki, na języku polskim nauczyć się rozumieć i interpretować teksty kultury, a na historii poznać kontekst dziejowy powstania dzieł, z którymi zetknęli się na plastyce czy muzyce.

Wzorce antyczne są często uważane za fundament sztuki zachodniej i odgrywają ważną rolę w jej rozwoju. Jednym z kluczowych elementów antycznej sztuki jest jej wpływ na rozwój kultury zachodniej i to, jakie wartości i idee przekazywała. Dlatego zrozumienie wpływu sztuki antycznej jest kluczowe dla zrozumienia współczesnych sztuk wizualnych.

Przykładowo, klasyczna sztuka grecka i rzymska wpłynęła na sztukę renesansu, która z kolei



Piękno sztuki, fot. mirko-fabian, www.pexels.com

wywarła ogromny wpływ na sztukę nowożytną. Wzorce antyczne, takie jak choćby idea proporcji, były kontynuowane i rozwijane w różnych epokach i w różnych kierunkach artystycznych. Odniesienia do antycznej sztuki można zauważyć również w sztuce współczesnej, gdzie często pojawiają się nawiązania do antycznych motywów czy stylów. Poznawanie sztuki antycznej pozwala nam zatem na lepsze zrozumienie kultury i historii, które wpłynęły na działalność twórczą późniejszych epok. Wypracowane w antyku wzorce są często używane w nowoczesnych przekazach i stanowią tło dla sztuki współczesnej. Zidentyfikowanie tych odniesień i kontekstu kulturowego pozwala nam na lepsze zrozumienie przekazu artystycznego i interpretowanie dzieł sztuki w sposób bardziej holistyczny.

Śmiem nawet twierdzić, że nie da się dokładnie zrozumieć fenomenu dwudziestowiecznej awangardy bez znajomości historii i sztuki klasycznej. Awangarda dążyła do odrzucenia tradycyjnych form wyrazu artystycznego i eksperymentowała z nowymi technikami i formami, aby wyrazić swoje nowoczesne idee i wartości. Z tego powodu sztuka awangardowa często stanowiła wyzwanie

dla wcześniejszych konwencji i tradycji, w tym dla sztuki antycznej. Świadomość tego kontekstu kulturowego i historycznego wpływającego na powstanie i rozwój sztuki awangardowej jest niezwykle ważne dla jej zrozumienia. Jak pojąć rewolucyjny bunt awangardy, jeśli się nie wie, przeciw czemu był on skierowany? Jak dostrzec nowatorstwo awangardowej estetyki, jeśli nie zna się klasycznych zasad estetycznych, z którymi dwudziestowieczni artyści tak spektakularnie zerwali?

Edukacja klasyczna a rozwój kreatywności i myślenia krytycznego

Edukacja klasyczna ma na celu rozwijanie umiejętności myślenia krytycznego, co jest istotne dla przyszłego sukcesu uczniów w różnych dziedzinach. Pomaga również w rozwijaniu wrażliwości społecznej i etycznej, co ma z kolei znaczenie dla rozwoju charakteru młodych ludzi oraz ich funkcjonowaniu w społeczeństwie. Ten model kształcenia jest też często postrzegany jako alternatywa dla podejścia, które skupia się jedynie na egzaminach i wynikach testów.

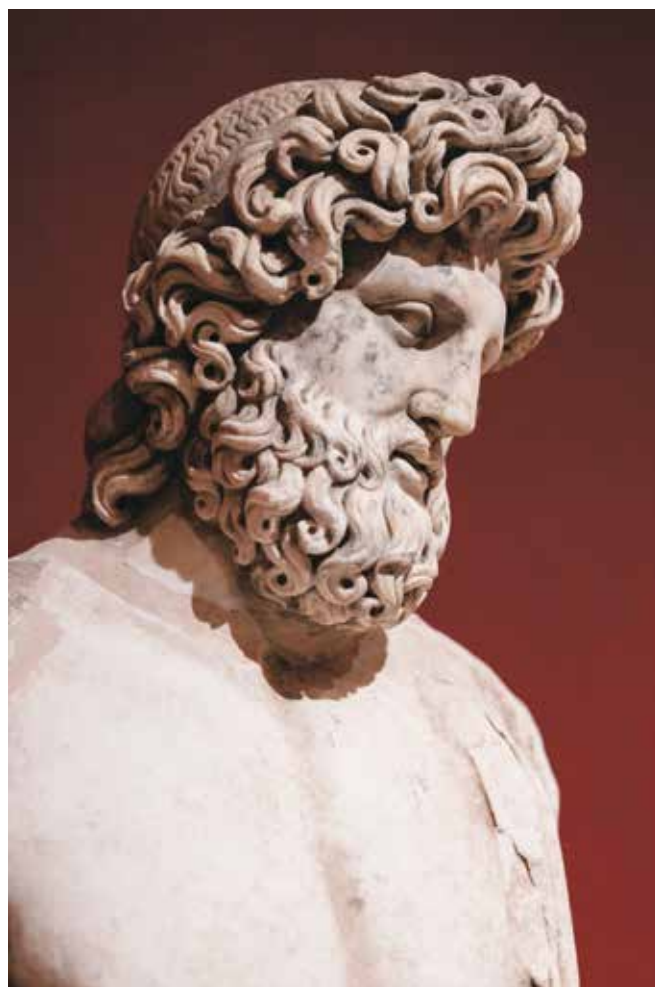
Sposób uczenia oparty na ideach klasycznych może się również przydać młodym ludziom, gdy podejmą oni w przyszłości aktywność zawodową. Co może zaskoczyć – także w obszarach bardzo współczesnych: branżach kreatywnych, mediach społecznościowych i marketingu. Właśnie tu bowiem przydają się umiejętności krytycznego myślenia, analizy, zdolność do interpretacji i zrozumienia kontekstu kulturowego. W branżach kreatywnych, takich jak sztuka, film, teatr, muzyka, literatura czy moda wiedza na temat klasyki literatury i sztuki może stanowić cenny punkt wyjścia dla inspiracji i tworzenia nowych form przekazu. Znajomość antycznych wzorców estetycznych i tematów literackich może pomóc w tworzeniu oryginalnych i wyjątkowych utworów.

W mediach społecznościowych i marketingu, znajomość motywów kultury klasycznej może pomóc w tworzeniu efektywnych i przekonujących treści reklamowych. Z kolei analiza i interpretacja tekstów literackich i filozoficznych oraz dobra orientacja w zakresie sztuki dawnych epok z pewnością dostarczą wielu pomysłów i inspiracji do tworzenia treści marketingowych, które przemawiają do odbiorców na głębszym pozio-

mie. Umiejętności pozyskane dzięki klasycznej edukacji pomogą bowiem w tworzeniu treści o wysokiej jakości i skuteczności, które przyciągają uwagę odbiorców.

Edukacja klasyczna ma na celu rozwijanie kreatywności i umiejętności myślenia krytycznego

Jak więc widać, edukacja klasyczna może stanowić cenną podstawę do rozwoju kreatywnych i innowacyjnych pomysłów, a także przydatne umiejętności cenione we współczesnych branżach. Co ciekawe, klasyczne wykształcenie jest przydatne nie tylko w tworzeniu, ale także w rozumieniu i interpretowaniu pewnych aspektów współczesnych tekstów popkultury, takich jak filmy, gry wideo, reklamy. Na przykład znajomość historii oraz mitologii greckiej i rzymskiej może pomóc w zrozumieniu i interpretowaniu filmów, w których pojawiają się motywy antyczne. Po-



Piękno sztuki, fot. E. Akyurt, www.pexels.com

dobnie znajomość historii sztuki może być przydatne w zrozumieniu i docenieniu estetyki i technik stosowanych w przekazach wizualnych.

Warto zauważyć, że kultura popularna – która wydaje się lekka, łatwa i przyjemna – jest bardzo zróżnicowana i wymaga różnych rodzajów wiedzy i umiejętności, aby ją w pełni zrozumieć. To zrozumienie i trafna interpretacja współczesnych tekstów popkultury możliwe są zatem tylko wówczas, gdy oprócz edukacji klasycznej nasi uczniowie będą mieli również wiedzę o bieżących zjawiskach.

Wady i zalety edukacji klasycznej

Krytycy edukacji klasycznej uważają, że metoda ta skupia się zbyt mocno na klasyce literatury i filozofii wyłożonej w tekstach zbyt odległych współczesnej młodzieży, pisanej archaicznym językiem i dotyczących nieaktualnych problemów. Rzeczywiście nie wszystkie klasyczne teksty kultury sprawdzą się w pracy z nastolatkami. Wiele z tych utworów jest bardziej odpowiednia do poznawania raczej na wyższym, akademickim etapie edukacji. Tutaj dużą rolę odgrywają nauczycielki i nauczyciele – ich doświadczenie oraz znajomość możliwości i potrzeb uczniów powinny przełożyć się na odpowiedni dobór tekstów kultury, z którymi będą pracować uczniowie.

Drugim zarzutem jest zbyt sztywne i mało elastyczne podejście do nauczania, które niekiedy cechuje edukację klasyczną. Utrudnia to dostosowanie sposobów przekazywania wiedzy do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się uczniów. Tak w istocie bywa. Edukacja klasyczna nie może być jednak równoznaczna z ignorowaniem najnowszej wiedzy z dziedziny psychologii i pedagogiki.

Ponadto skupienie się tylko na klasycznych tekstach i ideach może prowadzić do zaniedbywania innych ważnych aspektów kultury, w tym kultury i historii lokalnej, regionalnej i etnicznej. Może to prowadzić do uproszczenia i zniekształcenia wiedzy oraz do wykluczania pewnych grup społecznych. Niebezpieczeństwem może też być skoncentrowanie się jedynie na klasycznej przeszłości, a trywializowanie zjawisk i problemów czasów obecnych. Aby tego uniknąć, należy pamiętać, czemu edukacja klasyczna ma służyć – lepszemu zrozumieniu tego, co nas otacza tu i teraz oraz świadomemu działaniu na rzecz lepszej przyszłości.

Mimo tych przytoczonych tu zarzutów istnieją także **argumenty na rzecz edukacji klasycznej**. Ma ona wiele korzyści i jest potrzebna z kilku powodów:

- umożliwia zdobycie wiedzy na temat kultury i dziedzictwa naszego kraju i świata. Dzięki niej uczniowie poznają klasykę literatury, filozofii, sztuki, muzyki i nauki, co pozwala na lepsze zrozumienie kultury i historii;
- kładzie nacisk na rozwój umysłowy uczniów, zachęcając ich do krytycznego myślenia, analizowania i rozumowania. Dzięki temu młodzi ludzie stają się bardziej kreatywni i otwarci na nowe pomysły;
- daje uczniom narzędzia do radzenia sobie w życiu. Nauczanie w zakresie humanistyki i nauk przyrodniczych pomaga w zrozumieniu świata, w którym żyją, i umożliwia zdobycie umiejętności, które są przydatne w codziennym życiu;
- zwraca uwagę na budowanie wartości takich jak szacunek dla innych, solidarność, empatia, tolerancja i odpowiedzialność za swoje czyny. Dzięki temu uczniowie są w stanie stać się odpowiedzialnymi obywatelami, którzy aktywnie uczestniczą w życiu społecznym.

Edukacja klasyczna umożliwia zatem zdobycie wiedzy, rozwija umysł, przygotowuje do życia i buduje wartości. Rozwija też wrażliwość estetyczną. Dzięki temu młodzi ludzie stają się bardziej świadomi, kreatywni i otwarci na nowe pomysły – co z pewnością przełoży się na ich sukces w życiu osobistym i zawodowym.

Słowa kluczowe: edukacja klasyczna, wrażliwość estetyczna, wzorce antyczne.

Bibliografia:

- Brenner-Zawierucha M., Karczewska-Gzik A. (red.): *Kongres Edukacji Klasycznej*. Warszawa: ORE, 2022.
- Kuźma J.: *Scholiologia. Zarys koncepcji ogólnej nauki o szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2018.

* * *



Dr Joanna Rzońca – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o sztuce, filmoznawca, kulturoznawca, bibliotekoznawca. Doradca metodyczny MCDN Ośrodek w Krakowie ds. plastyki i TIK. Nauczyciel i wychowawca w IV LO w Krakowie.

Kształtowanie postaw otwartości kulturowej na lekcjach geografii, czyli jak odkryć jedność w różnorodności



Fot. S. Kopeć

Michał Zatorski

Geografia wchodzi w kanon klasycznych przedmiotów szkolnych, dzięki któremu uczeń dostrzega potrzebę porozumienia i zgody pomiędzy narodami.

Jedność w różnorodności i wielokulturowość w nauczaniu geografii

Geografia szkolna wchodzi w kanon przedmiotów szkolnych klasycznej edukacji. Jej znaczenie jest nieocenione i to nie tylko dlatego, że pozwala odkryć piękno i złożoność środowiska geograficznego, ale także dostrzec potrzebę szukania porozumienia i zgody pomiędzy narodami. Według Aleksandra von Humboldta, jednego z najwybitniejszych geografów nowożytnych, „Celem geografii jest poznanie jedności panującej w różnorodności, poszukiwanie w zjawiskach tellurycznych wspólności znamion i wewnętrznego związku, (...) śledzenie związków zachodzących pomiędzy ukształtowaniem powierzchni ziemi i jej przyrodą, a kierunkiem wędrówek ludów i postępem oświecenia, czyli śledzenie refleksu Ziemi w obrazie historii”. Z kolei prof. Stanisław Pawłowski, wybitny polski geograf okresu międzywojennego pisał, że geografia pozwala w różnorodności otaczającego nas świata dostrzec problem nie tyl-

ko z jednego punktu widzenia, ale także wychwycić właściwy kontekst kulturowy, m.in. konfliktów na tle religijnym, etnicznym lub narodowym, a nawet pewnych antagonizmów społecznych.

Geografia może stać się przedmiotem szkolnym pielęgnującym poczucie tożsamości narodowej, a dodatkowo kształtującym postawy antydyskryminacyjne. Wielokulturowość rozumiana jest jako współistnienie na danym obszarze społeczności o różnych kulturach oraz odmiennych systemach wartości: pochodzeniu, tradycjach, obyczajach, religiach, językach (Barwiński, 2016). Jest ona spowodowana zróżnicowaniem narodowościowo-wyznaniowym, dlatego w literaturze geograficznej traktowana jest zwykle jako synonim wieloetniczności. M. Barwiński wyróżnił także trzy główne obszary zainteresowań badawczych dotyczących wielokulturowości, tj. zróżnicowanie narodowościowe i religijne, regiony wielokulturowe (zwłaszcza pogranicza) i dziedzictwo kulturowe (2016).

Szczególnie ciekawe pod względem edukacji geograficznej są prace dotyczące analiz struktu-

ry etnicznej na współczesnych polskich obszarach pograniczy (m.in. Eberhardt, 1997; Kowalski, 1998; Barwiński, 1999, 2016; Soja, 2001), choć zdecydowanie najczęściej koncentrują się na mniejszościach, które od wieków zamieszkiwały obszar państwa polskiego (Żydzi, Niemcy, Ukraińcy, Białorusini, Litwini, Ormianie, Rosjanie, Czesi, Słowacy, Łemkowie, Tatarzy, Romowie, Karaimi). Po II wojnie światowej poczucie odrębności narodowej było osłabiane asymilacyjną polityką władz, a nawet piętnowane, co nosiło wszelkie znamiona dyskryminacji (Eberhardt, 1996, 2002, 2006; Kowalski, 1998; Sobczyński, 2000; Barwiński, 2013, 2016), dlatego istnieje silna potrzeba wdrażania elementów edukacji antydyskryminacyjnej na wielu przedmiotach szkolnych.

Wielokulturowość w nauczaniu geografii

Wielokulturowość to najprościej współistnienie na danym obszarze społeczności o różnych kulturach oraz odmiennych systemach wartości: pochodzeniu, tradycjach, obyczajach, religiach, językach. Najczęściej jest ona spowodowana zróżnicowaniem narodowościowo-wyznaniowym danej populacji i w tradycyjnym rozumieniu pojęcie to jest niejednokrotnie stosowane jako synonim wieloetniczności. Specyficzną formą współczesnej wielokulturowości jest także ekspansja tzw. kultury Zachodu, będąca konsekwencją procesów globalizacji, a nawet tzw. westernizacji – społeczeństw Azji, Afryki czy Ameryki Łacińskiej, czyli wkomponowania europejsko-amerykańskich elementów (mediów, wzorców zachowań, rozrywki, ubioru, kuchni) w kultury regionalne i lokalne.

Cechą ludzi jest ich różnorodność i to właśnie na oswojenie z tą różnorodnością powinno kłaść się nacisk we współczesnej szkole. Niestety, jak pokazuje rzeczywistość, tematyka wielokulturowości w polskich szkołach zwykle jest prezentowana w sposób szablonowy i schematyczny, poprzez dane statystyczne dotyczące liczebności mniejszości narodowych i etnicznych. Zarówno mniejszości narodowe, jak i etniczne stają się w ten sposób reliktem wielonarodowej i wielowyznaniowej Polski z czasów historycznych lub opowieścią o odległych miejscach na Ziemi z mozaiką narodowościowo-wyznaniową, uwarunkowaną okresem kolonializmu i migracjami ekonomicz-

mi w XX w. „za ocean”. W ten sposób ani nauczyciele, ani uczniowie nie mają szans na zbudowanie postawy antydyskryminacyjnej, a utwierdzają się jedynie w przekonaniu, że zamieszkiwany przez nich kraj jest i pozostanie monokulturowy. W obliczu ogromnego napływu uchodźców z Ukrainy nauczyciele muszą poszukiwać nowych ujęć tematu wielokulturowości w geografii i kształtować otwartość kulturową swoich uczniów.

Jak kształtować otwartość kulturową na lekcjach geografii?

Edukacja antydyskryminacyjna to świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności. Jest to odpowiedź na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, status społeczny i ekonomiczny (Branka i in., 2011). Już po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej postulowano, że w toku kształcenia geograficznego aspekt edukacji międzykulturowej powinien być przedmiotem szczególnej uwagi i troski władz oświatowych, a także nauczycieli (Piróg, 2008). Sygnalizowano również potrzebę kreowania tożsamości międzykulturowej oraz edukowania i wychowywania do różnorodności (Świątek, Osuch, 2010). Warto wdrażać elementy edukacji antydyskryminacyjnej w ramach realizacji treści podstawy programowej oraz podkreślać jej znaczenie w coraz bardziej wielokulturowej szkole.

W kształtowaniu współczesnej wielokulturowości Polski i Europy coraz ważniejszą rolę będą odgrywać grupy ludności będące rezultatem migracji z państw postradzieckich, a także azjatyckich i afrykańskich (Barwiński, 2016). Stworzenie geograficzno-historycznej ścieżki edukacji antydyskryminacyjnej byłoby odpowiedzią na brak systemowych rozwiązań z tego zakresu.

Należy podkreślać elementarne znaczenie geografii dla zrozumienia różnorodności panującej na Ziemi. Wiadomości i umiejętności geograficzne są przecież tymi niezbędnymi do właściwej korelacji uwarunkowań i zjawisk przestrzennych

wpływających m.in. na konflikty etniczne, klęski żywiołowe, migracje ludności, a nawet preferencje wyborcze. Współczesna niestabilna sytuacja geopolityczna, wywołuje coraz większe emocje w społeczeństwie i jest ważną tematyką badawczą, publicystyczną i polityczno-gospodarczą na obszarze Unii Europejskiej (Barwiński, 2016). Do głównych wyzwań współczesnej edukacji geograficznej w ramach edukacji antydyskryminacyjnej należą:

- Wyjaśnienie geograficznych (geopolitycznych) uwarunkowań konfliktów w Europie i na świecie (m.in. Ukraina, Syria, Bośnia i Hercegowina, Serbia i Kosowo, Mołdawia i Naddniestrze, Chiny i Tybet, Hiszpania i Katalonia, Azerbejdżan i Górski Karabach).
- Edukacja kulturowa w kontekście mniejszości narodowych i etnicznych (szczególnie w sytuacji napływu uchodźców spoza europejskich kręgów kulturowych m.in. uchodźców politycznych z Bliskiego Wschodu i północnej Afryki).
- Wyjaśnienie wpływu kataklizmów naturalnych (trzęsienia ziemi, powodzie, osuwiska, nawałnice) na sytuację społeczno-ekonomiczną krajów lub regionów świata.

Zajęcia z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, realizowane w ramach treści geograficznych, powinny mieć charakter problemowy, aby zmuszać do myślenia, poszukiwania przyczyn i skutków oraz formułowania wniosków. Warto wysunąć także postulat przygotowania międzyprzedmiotowej ścieżki edukacyjnej zawierającej treści geograficzno-historyczne, dotyczącej problematyki z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej (Tab. 1.).

Tab. 1. Ścieżka dydaktyczna dotycząca edukacji wielokulturowej w ramach geografii

KLASA	I SEMESTR	II SEMESTR
V	Krajobraz pierwotny i wtórny (krajobraz przyrodniczy i kulturowy).	Stereotypy w krajobrazie (krajobraz miejsko-przemysłowy Wyżyny Śląskiej).
VI	Tożsamość pierwotna i wtórna (mapa polityczna Europy).	Zróżnicowanie narodowe i etniczne Europy.

VII	1) Edukacja antydyskryminacyjna: stereotypy (migracje). 2) Edukacja antydyskryminacyjna: kategoryzacja (Zróżnicowanie etniczne, narodowe i wyznaniowe Polski).	1) Projekt: Regiony historyczne, a regiony geograficzne. 2) Projekt: Na czym polega tożsamość miejsca.
VIII	1) Kultura Dalekiego Wschodu (Japonia). 2) Problematyka Azji Południowej (Indie). 3) Edukacja antydyskryminacyjna: Dyskryminacja (problem głodu w Afryce, błąd poznawczy w przypadku Afryki).	1) Wielokulturowość, a procesy globalizacji (USA). 2) Edukacja antydyskryminacyjna: Skutki globalizacji, zanikanie mniejszości etnicznych lasów Amazonii. 3) Edukacja antydyskryminacyjna: dyskryminacja (Problem dyskryminacji na tle rasowym w USA).

Słowa kluczowe: edukacja antydyskryminacyjna, edukacja geograficzna.

Bibliografia:

- Awramiuk-Godun A.: *Pogranicza kulturowe w nauczaniu geografii i Polski*. „Prace i Studia Geograficzne” nr 39/2008, s. 35–42.
- Awramiuk-Godun A.: *Pogranicze kultur: percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- Awramiuk-Godun A.: *Zróżnicowanie kulturowe Polski a kształcenie geograficzne*, [w:] A. Cudowska (red.) *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Białystok: Trans Humana, 2011.
- Barwiński M.: *Wielokulturowość we współczesnych polskich badaniach geograficznych i edukacji geograficznej – zarys problematyki*. „Przegląd Geograficzny” t. 88, z. 2/2016, 137–157.
- Branka M. (red.): *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011.
- Cieślukowska D.: *Tożsamość społeczna. Dyskryminacja. Przeciwdziałanie dyskryminacji*, [w:] Branka M., Cieślukowska D. (red.) *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, 2010, s. 66–74, 108–132.

- Eberhardt P.: *Przemiany struktury etnicznej ludności Polski w XX wieku*. „Sprawy Narodowościowe, Seria Nowa” nr 28/2006, s. 53–74.
 - Eriksen T.H.: *Etniczność i nacjonalizm*. B. Gutkowska-Nowak (tłum). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
 - Kowalski M.: *Problematyka etniczna wschodniego pogranicza Polski*, [w:] J. Kitowski (red.) *Czynniki i bariery regionalnej współpracy transgranicznej*. Rzeszów: Wydział Ekonomiczny Filii UMCS w Rzeszowie, 1998, s. 285–294.
 - Majchrzak T., Wład P.: *Geografia 3. Nowa nasza planeta. Podręcznik dla gimnazjum*. Warszawa–Łódź: PWN, 2010.
 - Osuch W. (red.): *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Kraków: Geoinfo, 2007.
 - Pawłowski S.: *Rola geografii w życiu narodów*. „Czasopismo Geograficzne” z. 1/1939.
 - Piróg D.: *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole – stan, potrzeby oraz wyzwania (rozważania teoretyczne i wyniki badań)*, [w:] W. Osuch (red.) *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Kraków: Geoinfo, 2007, s. 32–40.
 - Piróg D.: *Rola geograficznej edukacji akademickiej w kształtowaniu postaw otwartości kulturowej studentów*. „Dokumentacja Geograficzna” nr 38/2008, s. 97–104.
 - Świątek A., Osuch W.: *Wybrane problemy mniejszości a idea społeczeństwa obywatelskiego w Unii Europejskiej*. „Przedsiębiorczość–Edukacja” nr 6/2010, s. 532–542.
 - Świątek A., Kurek S., Osuch W., Rachwał T.: *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2014.
- Akty prawne:**
- Deklaracja praw osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych z dnia 10 grudnia 1992 roku.
 - Europejska konwencja praw człowieka z dnia 4 listopada 1950 roku, art. 14.
 - Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 70.
 - Konwencja UNESCO o zakazie dyskryminacji w szkolnictwie z 1960 roku.
- * * *



Michał Zatorski – doradca metodyczny ds. geografii MCDN Ośrodek w Krakowie, nauczyciel geografii w Szkole Podstawowej nr 4 w Krakowie, a także przyrody i przedmiotów zawodowych z obszaru turystycznego. Przewodnik górski i pilot wycieczek krajowych i zagranicznych z wieloletnim doświadczeniem. Przewodnik turystyki górskiej PTTK i członek Komisji Edukacji Geograficznej PTG.



Zapraszamy



**XXIX KRAJOWA
KONFERENCJA
DIAGNOSTYKI
EDUKACYJNEJ**

ŁÓDŹ, 22–24 WRZEŚNIA 2023

ORGANIZATORZY:

- PTDE
- POLSKIE TOWARZYSTWO DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ
- WYDZIAŁ ELEKTROTECHNIKI, ELEKTRONIKI, INFORMATYKI I AUTOMATYKI POLITECHNIKI ŁÓDZKIEJ
- OKRĘGOWA KOMISJA EGZAMINACYJNA W ŁÓDZI



**XXIX
KDE**

**DIAGNOSTYKA EDUKACYJNA
OCENIANIA SZKOLNEGO
I AKADEMICKIEGO**

Z notatnika metodyka – subiektywnie o roli zajęć terenowych

Grażyna Łabno

Nauczanie biologii i przyrody bez organizowania wycieczek przyrodniczych i zajęć w terenie jest jak rozmowa o ciekawym filmie na podstawie jego recenzji, ale bez pójścia do kina.

Pomimo że te formy zajęć znane i zalecane są od lat, w dobie rosnącej informatyzacji zdają się być niedoceniane i mało popularne wśród nauczycieli. Przyczyn takiego stanu należy poszukiwać zarówno w sferze organizacyjnej, jak i metodycznej. Pierwszą do pokonania trudność stanowi zapewnienie bezpieczeństwa uczniom oraz wygospodarowanie odpowiednio długiego czasu na dotarcie na miejsce obserwacji i przeprowadzenie zajęć. Zwykle jedna jednostka lekcyjna jest niewystarczająca, by się to udało.

Drugim problemem jest mała częstotliwość lub brak wyboru takiej formy pracy przez samych nauczycieli. Duża swoboda w doborze metod oraz nacisk na wykorzystywanie lub preferowanie nowoczesnych technologii może rodzić przekonanie, że zajęcia terenowe można skutecznie zastąpić inną, bardziej wygodną i mniej skomplikowaną formą, np. opartą o zasoby multimedialne. Sieć internetowa czy oprawa metodyczna proponowana przez różne wydawnictwa zapewnia bowiem bogactwo różnorodnych filmów, animacji i zdjęć, a wirtualna czy rozszerzona rzeczywistość wkracza powoli do szkół.

Inną jeszcze sprawą są odczucia samych nauczycieli. Zdarza się, że organizujących wyjście poza teren szkoły zniechęca postawa uczniów, którzy przebywając poza szkolną ławką, zachowują się bardziej swobodnie, rozpraszają swoją uwagę i ogólnie mniej respektują dyscyplinę klasową. To z kolei daje poczucie, że jest to czas zmarnowany, a realizacja podstawy programowej gdzieś uleciała.

I być może zwolennicy takich poglądów mieliby rację, gdyby nie fakt, że zajęcia terenowe odpowiednio przygotowane i przeprowadzone niosą za sobą większą niż tylko merytoryczną (związaną

z treścią podstawy programowej) wartość. Pełnią bowiem nie tylko funkcję poznawczą, ale również kształcącą i wychowawczą, na co od dawna zwraca uwagę wielu dydaktyków. Podążając za ich spostrzeżeniami, należy podkreślić, iż w zakresie wiedzy zajęcia w terenie ułatwiają poznanie życia organizmów w ich naturalnym środowisku, w całym jego bogactwie i różnorodności.

Uczniowie mogą zaobserwować niektóre zależności między światem żywym a otoczeniem. Mogą też dostrzec związki oraz wzajemne interakcje między roślinami i zwierzętami, a także poznać pospolite gatunki krajowej flory i fauny. Wycieczki pozwalają ponadto określić potrzeby organizmów oraz charakterystyczne cechy populacji różnych gatunków. Ułatwiają zrozumienie istoty i znaczenie równowagi biocenotycznej,



Piękno przyrody, fot. A. Min, www.pexels.com

a także dostrzeganie katastrofalnych skutków jej zakłócenia¹. Poprzez wzbudzanie zainteresowań ułatwiają nauczycielowi nauczanie biologii i przyrody w szkole, a uczniowi osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

Zajęcia terenowe, o czym można przeczytać w wielu publikacjach², stwarzają również szerokie możliwości rozwijania umiejętności oraz wywierają wpływ na kształtowanie postaw i przekonań. Do ważnych umiejętności biologicznych, jakie uczeń może nabyć w ich trakcie należy: koncentrowanie uwagi na określonych obiektach, cechach budowy, procesach i zjawiskach życiowych organizmów; dostrzeganie i rozróżnianie istotnych cech taksonomicznych; dokonywanie obserwacji i posługiwanie się sprzętem laboratoryjnym; kojarzenie wiedzy z obserwacji i literatury; interpretacja i zapis wyników obserwacji; posługiwanie się atlasami i kluczami do oznaczania roślin i zwierząt; przestrzeganie zasad ochrony środowiska.

Poglądy wielu autorów³ są zgodne, co do tego, że wycieczki biologiczne i środowiskowe kształtują emocjonalną więź z przyrodą, pogłębiają wrażliwość na jej piękno, wyrabiają nawyki jej poszanowania i ochrony. Ponadto są ważne w edukacji regionalnej. Pozwalają poznać fragmenty ojczystego krajobrazu, motywują do odpowiedniego zachowania się w środowisku a także ukazują zależności między postępowaniem człowieka, koniecznościami ekonomicznymi i możliwościami innych działań w środowisku.

W. Stawiński⁴ zauważył również aspekt społeczno-wychowawczy wycieczek biologicznych. Nasiłowanie kontaktów między uczniami i nauczycielem oraz między samymi uczniami stwarza lepszą okazję wzajemnego poznania się. Wycieczki zbliżają do siebie uczniów, wzmacniają przyjaźń i wzajemną pomoc. Uczą też zespołowego działania. Mają również wartość resocjalizacyjną. W sposób dostrzegalny wpływają na obniżenie poziomu agresywności zachowań, znoszą antagonizmy, zmniejszają napięcia psychiczne, a tym samym obniżają liczbę konfliktów w grupie⁵. Mogą też być okazją do wskazania sposobu spędzania wolnego czasu i dbania o własne zdrowie, ponieważ zapewniają ruch i pobyt na świeżym powietrzu.

Wyjścia w teren powinny więc stać się powszechną praktyką i być jednym z wyznaczników dobrej organizacji i zarządzania szkołą. Wskazują bowiem na troskę o właściwą realizację zaleceń

podstawy programowej oraz szerokie rozumienie celów kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe: zajęcia terenowe, wycieczki przyrodnicze.

Przypisy:

- ¹ W. Stawiński, *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, Warszawa–Poznań, 2000 s. 168.
- ² Np. E. Bobrzyńska 1999, A. Dziurzyński 1958, D. Gayówna 1964, W. Stawiński 2000, T. Walicka 1986.
- ³ Np. S. Konwerski 2012, A. Dziurzyński 1958, L. Karpińczyk 1983, W. Stawiński 2000, T. Walicka 1986.
- ⁴ W. Stawiński, *Dydaktyka biologii*, dz.cyt, s. 169.
- ⁵ J. Moździeż, *Wartości resocjalizacyjne wycieczek biologicznych*, „Biologia w szkole” nr 3/1988, s.173–174.

Bibliografia:

- Bobrzyńska E., Stawiński W., Walosik A.: *Przewodnik dla nauczycieli*. Krzeszowice: Wydawnictwo Kubajak, 1999.
- Denek K.: *Biologiczne aspekty wycieczek szkolnych*. „Biologia w szkole” nr 4/1987.
- Dziurzyński A.: *Szkolne wycieczki zoologiczne*. Warszawa: PZWS, 1958.
- Gayówna D., Karpowicz W.: *Metodyka wycieczek botanicznych*. Warszawa: PZWS, 1964.
- Karpińczyk Ł.: *Jak rozwijam zainteresowania przyrodnicze*. „Biologia w szkole” nr 5/1983.
- Karpowicz W.: *Metodyka nauczania biologii*. Warszawa: PWN, 1965.
- Konwerski S.: *O zajęciach terenowych słów kilka. Szkic zoologiczny*. „Biuletyn Praktyk Pedagogicznych” nr 3/2012, s 38–41.
- Moździeż J.: *Wartości resocjalizacyjne wycieczek biologicznych*. „Biologia w szkole” nr 3/1988, s. 173–174.
- Stawiński J.P.: *Jak na biologii uczyć rozpoznawania organizmów?*. „Biologia w szkole” nr 5/2011, s. 40–47.
- Stawiński W.: *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*. Warszawa–Poznań PWN, 2000.
- Walicka T.: *Wpływ pracy i postawy nauczyciela na wyniki wychowania ekologiczno-socjologicznego*. „Biologia w szkole” nr 3/1986.
- Wysokiński J.: *Zajęcia terenowe z biologii*. Dodatek do „Aury” nr 4/99/1999.

* * *



Grażyna Łabno – doradca metodyczny MCDN Ośrodek w Nowym Sączu i nauczyciel biologii, chemii i przyrody; wieloletni dyrektor gimnazjum i szkoły podstawowej (14 lat); studia podyplomowe: z przyrody, chemii, zarządzania ochroną środowiska; autorka kilku publikacji o tematyce przyrodniczej.

Bo jak nie Ty, to kto? Kup sobie klasę

Magdalena Jamka, Ewa Madej,
Beata Stolicka, Joanna Wojciechowska-Czach

Bądź gotów do pomocy, ale chroń swoje terytorium, swoją strefę osobistą. Nikogo tam nie wpuszczaj.

Dostajesz klasę. Zostajesz jej wychowawcą lub nauczycielem przedmiotu. Spostrzegasz wiele sprzeczności, np. dzieci chcą się wypowiadać bez ograniczeń, a jednak hałas im przeszkadza. Chcą mieć prawo do dyskusji i wyrażania poglądów, nawet głośno i prowokująco, a równocześnie oczekują zasad i granic. Chcą dobrych ocen, ale liczą na sprawiedliwość w ocenianiu. Można się pogubić. Czy da się to wszystko uporządkować?

1. Nie staraj się zyskać popularności za wszelką cenę. Łatwo uzyskać miano supernauczyciela: wesołego, miłego, zgadzającego się niemal na wszystko, ale co z dyscypliną? Rodzice oczekują, że będziesz sympatyczny i otwarty, ale masz dobrze przygotować dzieci do dalszych etapów edukacyjnych. Tak więc Twoją pracę zweryfikują wyniki egzaminów.
2. Patrz na ucznia w bardzo szerokiej perspektywie. Nie tu i teraz. Patrz na dziecko w per-

spektywie egzaminu ósmoklasisty, matury i dalszej nauki. Koncentruj się na jego najmocniejszych stronach. Zauważaj talenty. To trudne, ale przecież kształtujesz człowieka. Dbasz też o jego wszechstronny rozwój.

3. Jeśli nie jesteś mistrzem, bądź dobrym rzemieślnikiem. Decyduj, jak będzie przebiegał proces edukacyjny. Od Ciebie zależy dobór form i metod pracy. To, co sprawdzi się w jednej klasie, w innej niekoniecznie. Bądź przygotowany na zmianę podejścia. Licz się z tym, że rodzice porównują nauczycieli i nie zrażaj się słowami: „Tamta pani uczy inaczej”. Ważna zasada – myśl, że na pewno wszystko się uda.
 4. W kontaktach z rodzicami bądź perfekcyjny, dobrze przygotowany do rozmowy. Nigdy nie okazuj zniecierpliwienia. Bądź uśmiechnięty, ale stanowczy. Otwórz się na dialog lub wysłuchanie, co rodzic ma do powiedzenia. Pamiętaj, on czasem też jest zagubiony. Bądź gotów do pomocy, ale chroń swoje terytorium, swoją strefę osobistą. Nikogo tam nie wpuszczaj.
 5. Spójrz na słowa-klucze, dopisz sobie kolejne: asertywność, cierpliwość, granice, kontrola, liberalizm, opanowanie, szacunek, tolerancja, wybaczenie, zaangażowanie, zrozumienie...
- Pamiętaj, że dzieci potrafią docenić drugiego człowieka tak jak nikt inny...

Słowa kluczowe: klasa, nauczyciel.

* * *

Magdalena Jamka, Ewa Madej – nauczycielki języka polskiego w ZSP nr 11 w Krakowie. **Beata Stolicka** – nauczycielka języka polskiego w ZSP nr 10 w Krakowie. **Joanna Wojciechowska-Czach** – nauczycielka języka polskiego w ZSP nr 5 w Krakowie.



Klasa, fot. Y. Krukov, www.pexels.com

Agresja i przemoc – skąd się biorą takie zachowania?

Małgorzata Taraszkiewicz

Czy agresja i przemoc jest wpisana w biologię człowieka i ma charakter wrodzony? Czy też jest fenomenem socjobiologicznym, a może tylko socjologicznym i jest wytworem kultury?

Rozpoczynamy serię artykułów na temat agresji i przemocy. Na pewno dla przeciwdziałania agresji lub podjęcia skutecznej interwencji potrzebne jest zrozumienie jej przejawów i rozpoznanie przyczyn. Podstawowe pytanie może brzmieć tak: czy agresja i przemoc jest wpisana w biologię człowieka i ma charakter wrodzony? Czy też jest fenomenem socjobiologicznym? A może jest tylko fenomenem socjologicznym, czyli jest wytworem kultury? Odpowiedzi na te pytania płyną z obszarów badawczych nauk przyrodniczych, społecznych, antropologicznych, a ostatnio także epigenetyki. Ciekawa jestem Państwa intuicji – proszę zapamiętać własną odpowiedź i porównać z odpowiedzią po lekturze całej serii artykułów. Zaczniemy od krótkiego wyjaśnienia i uzgodnienia kluczowych pojęć i pojęć.

Spośród różnych ujęć poruszanej tu problematyki warto zapamiętać, że są dwie podstawowe teorie wyjaśniające zachowania agresywne człowieka:

- teoria Konrada Lorenza – autora znanej książki pt. *Tak zwane zło*;
- teoria Edwarda Osborna’a Wilsona – autora słynnej książki pt. *O naturze ludzkiej*.

Wyjaśnijmy także pojęcie agresji i agresywności. **Agresja** z łaciny to inaczej napaść, której celem jest spowodowanie szkody. Można mówić o agresji fizycznej, polegającej na naruszaniu netykalności cielesnej: zadaniu bólu, zranieniu, usunięciu przeciwnika/wroga lub agresji psychicznej, czyli naruszaniu poczucia bezpieczeństwa psychoemocjonalnego, m.in. jest to np.: obwinianie, zastraszenie, inwazje psychologiczne. Oba rodzaje agresji mogą być także skierowane na samego siebie. **Agresywność** to inaczej dyspozycja do zachowań agresywnych.

Warto zapamiętać, że w obrębie nauk zarówno biologicznych, jak i humanistycznych – w tym psychologii, nie ma jednego wspólnego stanowiska wyjaśniającego przyczyny i mechanizmy powstawania zachowań agresywnych.

Ale jedno jest pewne – są środowiska, gdzie agresywność i agresja wstępuje w stopniu bardzo nasilonym, ale są także środowiska, gdzie takie zachowania nie występują. Daje to podstawę do myślenia, że możemy mówić o różnych czynnikach aktywujących agresywność.

Zachowania człowieka są zawsze manifestacją czegoś, co dzieje się głębiej i na różnych poziomach!

Na podstawie analizy literatury oraz doświadczeń własnych – wynikających z pracy z ludźmi jako psycholog, opracowałam autorski model lokalizacji przyczyn zachowań agresywnych. Podkreślam jeszcze raz, że zrozumienie przyczyn zachowań agresywnych jest absolutnie konieczne do projektowania skutecznej terapii oraz profilaktyki.

Poziomy przyczyn zachowań agresywnych

Możemy wyróżnić 6 poziomów lokalizacji źródeł zachowań agresywnych. Każdy z tych poziomów zostanie dokładniej omówiony w kolejnych artykułach. Tymczasem poniżej tylko ich krótka charakterystyka:

1. Warunki sytuacyjne – to kontekstowe wyzwalacze zachowań agresywnych, wynikające, np. z frustracji, deprywacji fundamentalnych potrzeb lub używania substancji zmieniających świadomość (alkohol, narkotyki, niektóre leki). Zachowania

wania agresywne mogą się pojawić w sytuacji przeładowania sensorycznego (nadmiar bodźców). Przykładem może być smog sensoryczny charakterystyczny dla dużych sklepów/centrów handlowych. Nieharmonijne bodźce akustyczne, chaos wizualny, migające światła reklam, bliki świetlne, różnorodne zapachy, tworzą mieszanię bodźców, które przekraczają możliwości ich integracji (zwłaszcza dla osób wrażliwych i hiperwrażliwych). Jak wynika z raportów interwencji medycznych, po wielogodzinym przebywaniu na tzw. zakupach, na parkingach podczas przepakowywania zakupów do bagażnika samochodu dochodzi do wielu agresywnych zachowań i kłótni rodzinnych. Inaczej może to określić jako porywy emocjonalne z epizodami przemocy werbalnej i fizycznej. Hiperwentylacja wywołuje problemy z oddychaniem, a ponadto mogą wystąpić bóle w klatce piersiowej, zimne poty, drżenie rąk i nóg, przyspieszony rytm serca, zawroty głowy, zaburzenia widzenia, ból brzucha, a nawet utrata przytomności. Dlatego wzywana jest karetka pogotowia ratunkowego. Dodatkowym czynnikiem wyzwalającym zachowania agresywne w tej opisanym scenarii może być także zatłoczenie odbierane jako aneksja na prywatną przestrzeń, odwodnienie organizmu i wiele innych, które zostaną opisane w kolejnych artykułach.

2. Określone warunki społeczno-kulturowe i mikro społeczno-kulturowe, w których konkretnie człowiek się wychowuje. W tym na przykład modelowanie zachowań agresywnych, przemocowych jako strategia rozwiązywania problemów, przejaw siły, dominacji. Jako strategia wywoływania posłuszeństwa, strategia wychowawcza lub strategia obrony/ochrony społecznych zasad funkcjonowania. Rozwinięcie tego wątku będzie w kolejnych artykułach.

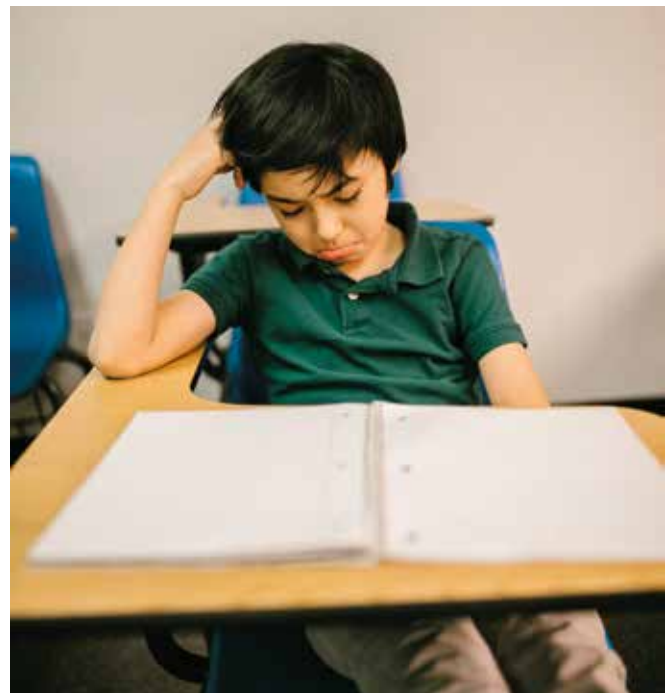
3. Zakłócenia i zaburzenia rozwoju, w tym niektóre choroby psychiczne. Na tym poziomie możemy wymienić np.: ADHD, autyzm i Zespół Aspergera (spectrum), choroby afektywne (w tym depresję), borderline, psychozy, zaburzenia charakteru, cyklotymię i dystymię, schizofrenię i zaburzenia urojeniowe itd. Więcej na ten temat – zobacz dalej.

4. Faza rozwoju osobniczego – ontogeneza. Warto mieć świadomość, że rozwój osobniczy przebiega jak sinusoida: są okresy bardziej i mniej spokojne. W fazie mniej spokojnej dokonują się

tzw. neurologiczne porządki, co zmienia zachowania dziecka, ale też dorosłego w kierunku m.in. większej drażliwości. Powszechnie mówi się o buncie 2- czy 4-lątka i oczywiście buncie nastolatka. Niezrozumienie istoty „buntu” może wzmacniać zachowania agresywne i autoagresywne. Słowo „bunt” piszę w cudzysłowie, bo w istocie nie jest to żaden bunt, tylko społeczna dezaprobata na próby odępienia się dziecka od matki i wyzwalania się ku samodzielności. Zjawisko bardzo ciekawe i chyba słabo uświadomione. Zachowania agresywne i autoagresywne może także wyzwalać deprywacja psychiczna i osamotnienie w najważniejszym okresie budowania więzi między dzieckiem a jego opiekunami, zwłaszcza z matką.

5. Biostruktury. To inaczej potencjał rozwojowy dany od natury. Zachowania agresywne i autoagresywne mogą tu wyzwalać oddziaływania otoczenia (np. rodziców czy nauczycieli), którzy nie rozumiejąc potrzeb danego dziecka, łamią jego potencjał dany od natury! Łamią za pomocą kar, złych ocen, domagając się zmiany, która nie jest możliwa!

6. Osobisty punkt odniesienia jest jak finał tych wszystkich okoliczności – osobisty obraz świata i samego siebie. To uogólnione, przetworzone własne doświadczenia, składające się na tożsamość, poczucie własnej wartości samowiedzę i posiadane kompetencje. W każdej sytuacji starujemy z tego właśnie poziomu.



Nauka, fot. www.pexels-rodnae-productions.com

Uwaga – tylko na poziomie 3. „Zakłócenia i zaburzenia rozwoju, choroby psychiczne” można mówić o zaburzeniach charakteru lub osobowości psychopatycznej. Jakkolwiek wiele badań wskazuje, że w większości występowanie chorób z objawami klinicznymi w kierunku zachowań agresywnych i autoagresywnych to zestaw przyczyn połączonych, w których – po wyłączeniu urazów fizycznych i organicznych uszkodzeń mózgu, kluczową rolę odgrywa poziom 2. „Określone warunki społeczno-kulturowe i mikro społeczno-kulturowe”.

Substancje psychoaktywne

Badania pokazują korelację pomiędzy używaniem substancji psychoaktywnych (np. alkoholu) a występowaniem przemocy w rodzinie, ale mechanizm uaktywnienia przez nie zachowań agresywnych nie został dotąd wystarczająco opisany. Nie wiadomo, czy to spożywanie alkoholu ma bezpośredni wpływ na wyzwalanie zachowań agresywnych, czy agresywność jest efektem degradacji biologicznej i społecznej. W obrazie klinicznym osoby używającej substancji psychoaktywnych pojawiają się różne stany, które mogą aktywizować zachowania agresywne, np.: zespół abstynencyjny czy zaburzenia świadomości.

Choroby somatyczne, zaburzenia organiczne i upośledzenie umysłowe

Ta grupa zaburzeń dotyczy chorób somatycznych, które poprzez to, że wywołują zaburzenia procesów poznawczych czy zaburzenia osobowości, mogą wpływać na wyzwalanie zachowań agresywnych, na przykład są to niektóre zaburzenia endokrynologiczne, choroby organiczne tkanek mózgowej, zapalenia, guzy czy urazy mózgu (dysfunkcje kory czołowej i skroniowej) oraz upośledzenie umysłowe, zwłaszcza głębsze. W tym wypadku obserwuje się agresję wobec otoczenia i wobec siebie (samouszkodzanie się).

Inne przyczyny zachowań agresywnych

1. Zaburzenia afektywne – u osób w stanie maniakalnym lub hipomaniakalnym, które w fazie choroby tracą rozeznanie w rzeczy-

wistości może dojść do przejawów agresji i autoagresji.

2. Depresja, zwłaszcza w tzw. depresji z pobudzeniem. Wśród trzech typów depresji z pobudzeniem jest jeden typ przebiegający z nasilonymi objawami lęku, autoagresją (tzw. cięcie się, tendencje samobójcze), czasem agresją skierowaną do innych osób i zachowaniami antyspołecznymi.
3. Epilepsja, gdzie można zaobserwować zaburzenia zachowania, drażliwość, agresję, dysforię.
4. Cyklotymia i dystymia – to zaburzenia nastroju, które nie osiągają poziomu psychotycznego, ale mogą prowadzić do zachowań agresywnych.
5. Schizofrenia i zaburzenia urojeniowe. Urojenia to zaburzenia myślenia, halucynacje to zaburzenia postrzegania. Z powodu tej choroby osoby często zachowują niezrozumiale i dziwacznie, mogą także przejawiać zachowania agresywne. Choroba uniemożliwia rozpoznanie znaczenia czynu agresywnego lub powstrzymanie agresywnego zachowania.

Sylwetka agresora

Z badań wynika, że agresorzy mają najczęściej zaburzenia psychiczne takie jak: zaburzenia asocjalne i borderline; narcystyczne i antysocjalne, zależne i kompulsywne. Ale z wywiadów wynika, że takie osoby pochodzą najczęściej z rodzin, gdzie występował problem przemocy i albo oni sami doświadczali przemocy, albo byli świadkami przemocy w rodzinie. Agresorzy często przejawiają zaburzenia adaptacyjne i dysocjacyjne; w kontaktach z ludźmi odczuwają silne pobudzenie emocjonalne, ale nie mają umiejętności wyrażania własnych emocji i efektywnego porozumiewania się, dlatego wykorzystują posiadane sposoby rozwiązywania problemów, jak zastraszanie lub słowna i fizyczna przemoc. Agresorzy mają ponadto: niską samoocenę, słabo ukształtowany obraz siebie i niski poziom kontroli impulsów. To wskazuje na rolę czynników opisanych na poziomie 2. i 6.

Agresja u dzieci może wynikać z negatywnych, urazowych przeżyć w domu, przedszkolu, szkole lub otoczeniu. Reakcją na ciężki uraz psychiczny, zwłaszcza przewlekły, może być chęć samoznisz-

czenia, autoagresja i tendencje samobójcze lub aktywacja okrucieństwa skierowana na zewnątrz, także jako zemsta, odwet. Agresja bierze się na pewno także z frustracji, której przyczyną może być brak poczucia uznania, brak kontaktów z rówieśnikami, niespełniona potrzeba samodzielności, niesprawiedliwe oceny.

Już po tym krótkim wstępie powinniśmy mieć pewne zrozumienie przyczyn zachowań agresywnych. Jeśli nie wynikają one z organicznych uszkodzeń mózgu (guzy mózgu, urazy) czy określonych chorób psychicznych lub psychosomatycznych, większość tego typu zachowań wynika z doświadczeń osobistych, które powstały w interakcji ze środowiskiem wychowawczym i społeczno-kulturowym, które nie wyposaża w odpowiednie kompetencje i nie buduje zdrowej osobowości.

Na zakończenie tej części...

... dodam garść ważnych informacji, które trzeba znać. Jak wynika z badań przeprowadzonego na Uniwersytecie Stanforda, nastolatki poddane izolacji z powodu pandemii doznały szybszego starzenia się mózgów. W ich mózgach zaobserwowano cechy neuroanatomiczne zbliżone do obrazu, jakie miały mózgi osób dorosłych poddanych w dzieciństwie trudnym, traumatycznym doświadczeniom. Nie znamy jeszcze długofalowych skutków tych zmian, ale zapewne będzie to miało wpływ na funkcjonowanie psychiczne młodego pokolenia pandemii. Co jest najbardziej niepokojące – tego procesu nie można już odwrócić, a jedynie spowolnić jego postępowanie.

Zgodnie z danymi otrzymanymi przez Komendę Główną Policji oraz Komendy Wojewódzkie Policji w ostatnim roku (2022) padł ponowny rekord liczby prób samobójczych dzieci i młodzieży poniżej 18. roku życia. Te dane z roku na rok rosną, sprawiając, że ryzyko myśli samobójczych dzieci i młodzieży oraz ryzyko kryzysów suicydalnych rośnie.

Podkreśla się, że prewencja oraz postwencja kryzysów suicydalnych dzieci i młodzieży powinna obejmować takie zagadnienia, jak m.in.: psychoedukację – czyli pierwszy i podstawowy sposób prewencji kryzysów psychicznych; obecność oraz dostępność psychologa w każdej szkole; przeciwdziałanie przemocy w szkole – ponieważ przemoc jest jednym z czynników-determinantów decyzji

o odebraniu sobie życia; szkolenia dla kadr pedagogicznych oraz rodziców – pomoc osobie w kryzysie jest dużo prostsza we wspierającym środowisku; ograniczenie efektu Wertera – zapewnienie kompleksowej postwencji suicydalnej.

Moim zdaniem oprócz działań prewencyjnych oraz postwencyjnych potrzebna jest narodowa psychoterapia i edukacja rodziców (co zaczęłam już robić w mini skali) i o czym także będę pisać w kolejnych artykułach. Jest taka zasada, zgodnie z którą ciało samo się wyleczy, jeśli stworzymy odpowiednie warunki, a przede wszystkim przestaniemy robić to, co spowodowało chorobę. Dotyczy to także zachowań agresywnych.

Słowa kluczowe: agresja, przemoc, 6 poziomów interpretacji zachowań.

Bibliografia / Netografia:

- Lorenz K.: *Tak zwane zło*. Przeł. A.D. Tauszyńska. Warszawa: PIW, 1996.
- Popielarska A., Popielarska M.: *Psychiatria wieku rozwojowego*. Warszawa: PZWL, 2000.
- Prometriq: *Podnoszenie kompetencji kadr medycznych uczestniczących w realizacji profilaktycznej opieki psychiatrycznej, w tym wczesnego wykrywania zaburzeń psychicznych w ramach Narodowego Programu Zdrowia 2016–2020*. Materiały dydaktyczne. Akademia Zarządzania 2017.
- Taraszkiewicz M.: *Indywidualny Profil Ucznia się. Cztery Testy do diagnozy IPU z komentarzem*. <https://grupa-edukacyjna-21.mozello.pl/testy/> (dostęp: 24.03.2023).
- Taraszkiewicz M.: *Narodowa Psychoterapia – serial 7 webinarów*. <https://edukacjaocen.mozello.com/narodowa-psychoterapia/> (dostęp: 24.03.2023).
- Taraszkiewicz M.: *Zrozum Mnie. Nietypowe Testy do diagnozy potencjalnych problemów szkolnych na rzecz profilaktyki trudności szkolnych. Diagnoza problemów rozwojowych dzieci w wieku 5–10 lat*. <https://grupa-edukacyjna-21.mozello.pl/testy/> (dostęp: 24.03.2023).
- Wilson E.O.: *O naturze ludzkiej*. Przeł. B. Szacka. Warszawa: PIW, 1988.

* * *



Małgorzata Taraszkiewicz – psycholog edukacyjny. Autorka i współautorka ponad 40 poradników z zakresu metodyki nauczania i wspierania rozwoju uczniów i nauczycieli. W przeszłości nauczyciel akademicki na Wydziale Psychologii UW, koordynator wielu krajowych i międzynarodowych programów edukacyjnych.

Komunikat organizacyjny nr 1.

XXIX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej

Szanowni Państwo,

zapraszamy do udziału w XXIX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (KDE) zatytułowanej „Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego”.

Patronem medialnym konferencji jest „Hejnał Oświatowy”.

1. Konferencja odbędzie się w dniach 22–24 września 2023 roku w formie stacjonarnej w siedzibie Wydziału Elektrotechniki, Elektroniki, Informatyki i Automatyki Politechniki Łódzkiej, ul. Bohdana Stefanowskiego 18/22.

Tematyka XXIX Konferencji:

- udział diagnostyki edukacyjnej w rozwoju koncepcji oceniania szkolnego;
- ocenianie kształtujące w strategiach nauczycieli szkolnych i akademickich;
- znaczenia nadawane ocenianiu przez uczniów i studentów oraz ich nauczycieli;
- inne tematy z dziedziny diagnostyki edukacyjnej.

2. Konferencja jest adresowana do trzech grup uczestników: (A) badacze, diagnostycy edukacyjni, pracownicy systemu egzaminacyjnego (B) nauczyciele i doradcy przedmiotowi, pracownicy doskonalenia zawodowego (C) dyrektorzy szkół, samorządowcy. Obok wykładów wprowadzających do tematyki konferencji będą zajęcia dedykowane dla tych grup.

3. Organizatorami XXIX Konferencji są: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Wydział Elektrotechniki, Elektroniki, Informatyki i Automatyki Politechniki Łódzkiej, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi. Przewodniczącym Komitetu Naukowego Konferencji jest prof. dr hab. Bolesław Niemierko z Uniwersytetu Humanistyczno-społecznego SWPS. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Konferencji jest dr Jacek Stańdo, prof. PŁ.

4. Uczestnicy konferencji będą mieli możliwość wygłoszenia przygotowanego wystąpienia (do czego zachęcamy) inspirowanego tematyką zaproponowaną przez organizatorów lub innego z zakresu diagnostyki edukacyjnej (www.ptde.org).

5. Podobnie, jak w latach ubiegłych, XXIX KDE towarzyszyć będzie recenzowana publikacja konferencyjna, którą uczestnicy konferencji otrzymują w dniu inauguracji konferencji.

6. Prosimy o nadesłanie przygotowanych tekstów wraz z krótkim streszczeniem i wskazaniem grupy uczestników, do której ten tekst jest dedykowany. Można wskazać więcej niż jedną grupę. Prosimy też o przysłanie swojego zdjęcia wraz z krótką notką biograficzną. Przesłane informacje chcielibyśmy umieścić na stronie www.xxixkde.org.

7. Autorów tekstów prosimy o zapoznanie się z krótką informacją: *Przygotowanie tekstu do publikacji w tomie konferencyjnym* (pdf). Prosimy o nadesłanie przygotowanych tekstów najpóźniej do 10 lipca 2023 roku na adres: m.k.szmigel@gmail.com.

8. Polecamy linki do przykładów tekstów powiązanych z tematyką konferencji, które można znaleźć na stronie konferencyjnego padletu.

9. Oczekujemy na państwa zgłoszenia od 15 marca do wyczerpania miejsc. Liczymy na obecność około 300 osób. Elektroniczny formularz będzie czynny na stronie konferencji. Osoby, które wypełnią formularz elektroniczny, będą otrzymywać kolejne informacje na indywidualne adresy mailowe.

10. Siedziba Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej znajduje się w Krakowie pod adresem: os. Szkolne 37, 31-978 Kraków. Adres do korespondencji z Zarządem Głównym PTDE to ptde@ptde.org.

Organizatorzy XXIX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej zapraszają nauczycieli wszystkich poziomów nauczania oraz uczniów i studentów do udziału w konkursie. Zadaniem konkursowym jest realizacja tematu konferencji „Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego” w formie posteru lub krótkiego filmu.

Więcej na: <https://2023.konferencja-ptde.org/pl/konferencja/konferencja>

16.06.2023

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA ORAZ WARSZTATY:

DOCIEKANIA FILOZOFICZNE Z DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ.

**MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ. / PHILOSOPHICAL INQUIRY WITH
CHILDREN AND YOUTH. IN BETWEEN THEORY AND PRACTICE.**

17 - 18.06.2023

SOPHIA NETWORK MEETING:

KOMPAS FILOZOFICZNY. / A PHILOSOPHICAL COMPASS.

WYDARZENIE HYBRYDOWE:

STACJONARNIE: KRAKÓW, UL. BOBRZYŃSKIEGO 10

BIBLIOTEKA GŁÓWNA UPJPII

WIRTUALNIE: FACEBOOK - SOPHIA POLSKA 2023

WIĘCJ INFORMACJI NA FACEBOOK'U:

SOPHIA POLSKA 2023

ORAZ NA STRONIE:

WWW.SOPHIANETWORK.EU



ORGANIZATORZY:



UKSW

**UNIwersYTET KARDYNAŁA
STEFANA WYSZYŃSKIEGO
W WARSZAWIE**

PATRONI MEDIALNI:



**Edukacja
Filozoficzna**

**WEBINARIA FILOZOFICZNE
PODCASTY FILOZOFICZNE
STUDIUM PRZYPADKU
INSTITUT FILOZOFII UKSW**



filozofuj!

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

