

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 12
numer 1/2021

(NIE)OBECNOŚĆ DUCHOWOŚCI A NAUKI O WYCHOWANIU
(NON)PRESENCE OF SPIRITUALITY AND THE EDUCATIONAL SCIENCES



NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

**tom 12
numer 1/2021**

(NIE)OBECNOŚĆ DUCHOWOŚCI A NAUKI O WYCHOWANIU

(NON)PRESENCE OF SPIRITUALITY AND THE EDUCATIONAL SCIENCES

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTORZY NUMERU: Anna Walczak, Marek Budajczak, Artur Jocz

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Maria Donevska, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik
Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur émérite du CNAM; Chaire Unesco-ICP, Paris, France)
Wojciech Józef Burszta (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Warszawa)
Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Gunther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Zdzisław Gralka

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzębek

TŁUMACZENIE NA JĘZYK ANGIELSKI:

Martin Hinton

NATIVE SPEAKER:

Martin Hinton

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by WNoW, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/>

Spis treści

Anna Walczak, Marek Budajczak, Artur Jocz <i>O (nie)ustającej potrzebie duchowości w życiu i wychowaniu człowieka. Uwagi wstępne</i>	8
Anna Walczak, Marek Budajczak, Artur Jocz <i>On the (un)Ending Need for Spirituality in Human Life and Education. Introductory Remarks</i>	14
Studia i rozprawy	
Anna Walczak <i>„Mocna” i „słaba” interpretacja duchowości a nauki o wychowaniu</i>	20
Janusz Mariański <i>O nowej duchowości – próba opisu zjawiska</i>	40
Sławomir Sztobryn <i>Pojęcie duchowości w tradycji polskiej, świeckiej myśli pedagogicznej</i>	69
Marek Budajczak <i>Spiritualizing Education and Education that is Spiritualized [Edukacja uduchawiająca a uduchawianie edukacji]</i>	77
Krystyna Ablewicz <i>Świadomość cielesności ducha i duchowości ciała w procesie wychowywania człowieka. Opis w kontekście bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena oraz porządku wartości Maxa Schelera</i>	88
Maja Dobiasz-Krysiak <i>Duch, który cierpi. O roli cierpienia i rytuału w przeżywaniu kryzysów na przykładzie szkoły waldorfskiej</i>	110
Justyna Sztobryn-Bochomulska <i>Refleksyjno-egzystencjalny wymiar tanatopedagogiki obszarem wspierającym rozwój człowieka</i>	132
Witold P. Glinkowski <i>„Życie duchowe” a „życie w duchu” – dialogiczna dystynkcja Martina Bubera</i>	147
Małgorzata Krakowiak <i>Lekcja godności, lekcja duchowości z Józefem Czapskim</i>	164
Andrzej Pankalla, Agnieszka Wiatrowska <i>Kazus (anty)duchowości behawiorysty radykalnego B. F. Skinnera – perspektywa psychobiograficzna</i>	179

Prace z warsztatu

Iwona Grodź
„Prawda serca”. Esej audiowizualny Piotra Załuskiego Herbert. Fresk w kościele (2005–2006) na lekcji języka polskiego 199

Danuta Borecka-Biernat
Strategia unikowego radzenia sobie młodzieży w wieku dorastania w sytuacji konfliktu społecznego w odniesieniu do oceny poznawczej konfliktu i modelującego wpływu rodziców 213

Dyskusje / polemiki / recenzje

Andrzej Pankalla, Aleksandra Kilian
Deegoizacja jako cel wychowania – paradygmat duszy 230

Brian D. Ray
All Education is Spiritual and Ergo Homeschooling is Resurging [Duchowy charakter całości edukacji powodem odradzania się edukacji domowej] 244

Andrew Pudewa
Choćby i niedoskonałe: Nauki pobrane z trzydziestu lat nauczania 260

Danuta Urbaniak-Zajac
Recenzja: Robert Kreitz, Ingrid Miethe, Anja Tervooren (red.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Opladen Berlin Toronto 2016, Verlag Barbara Budrich, ss. 256 277

Aktualia

Bernadetta Żynis
III interdyscyplinarna konferencja z cyklu „(Re)konstrukcje codzienności wychowania” nt. „Ciało i cielesność – obecność i nieobecność w codzienności wychowania” (7–8 grudnia 2020) 285

O Autorach 289

About the Authors 293

Table of Contents

Anna Walczak, Marek Budajczak, Artur Jocz <i>On the (un)Ending Need for Spirituality in Human Life and Education. Introductory Remarks</i>	14
Studies and Dissertations	
Anna Walczak <i>"Strong" and "Weak" Interpretations of Spirituality and the Educational Sciences</i>	20
Janusz Mariański <i>On New Spirituality – An Attempt to Describe the Phenomenon</i>	40
Sławomir Sztobryn <i>The Concept of Spirituality in the Tradition of Polish Secular Pedagogical Thought</i>	69
Marek Budajczak <i>Spiritualizing Education and Education that is Spiritualized</i>	77
Krystyna Ablewicz <i>Awareness of Spirit Corporeality and Body Spirituality within the Process of Educating Humans. A Description within the Context of Alexander Lowen's Bioenergetics Analysis of Character and Max Scheler's Order of Values</i>	88
Maja Dobiasz-Krysiak <i>A Spirit that Suffers. The Role of Suffering and Ritual in Experiencing Crises through the Example of the Waldorf School</i>	110
Justyna Sztobryn-Bochomulska <i>The Reflective-Existential Dimension of Thanatopedagogy an Area Supporting Human Development</i>	132
Witold P. Glinkowski <i>Spiritual Life and Living in the Spirit – Martin Buber's Dialogical Distinction</i>	147
Małgorzata Krakowiak <i>A Lesson in Dignity, a Lesson in the Human Spirit by Józef Czapski</i>	164
Andrzej Pankalla, Agnieszka Wiatrowska <i>The Case of the Anti-spirituality of the Orthodox Behaviorist B. F. Skinner – A Psychobiographic Perspective</i>	179

Research Reports

Iwona Grodź

"The Truth of the Heart". The Audiovisual Essay by Piotr Załuski: Herbert. Fresco in the Church (2005–2006) Used in a Polish Language Lesson 199

Danuta Borecka-Biernat

The Avoidance Strategy of Adolescents for Coping with a Situation of Social Conflict in the Context of Cognitive Assessment of Conflict and the Modelling Influence of Parents 213

Discussions / Polemics / Reviews

Andrzej Pankalla, Aleksandra Kilian

Deegoization as the Aim of Education – the Soul Paradigm 230

Brian D. Ray

All Education is Spiritual and Ergo Homeschooling is Resurging 244

Andrew Pudewa

However Imperfectly: Lessons Learned from Thirty Years of Teaching 260

Danuta Urbaniak-Zajac

Review: Robert Kreitz, Ingried Mieth, Anja Tervooren (eds.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Opladen Berlin Toronto 2016, Verlag Barbara Budrich, pp. 256 277

Updates

Bernadetta Żynis

3rd Interdisciplinary Conference in the series "(Re)constructions of Everyday Life in Education" on "Body and Corporeality – Presence and Absence in the Everyday Life of Education" (December 7–8, 2020) 285

About the Authors

293



Anna Walczak* 
Marek Budajczak** 
Artur Jocz*** 

O (nie)ustającej potrzebie duchowości w życiu i wychowaniu człowieka. Uwagi wstępne

Abstrakt

W kontekście rozważań o obecności i nieobecności Ducha oraz duchowości w świecie, pojmowania tej kategorii i odniesienia jej do nauk o wychowaniu w ujęciu interdyscyplinarnym omówiono zawartość 12 tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

Słowa kluczowe: duch, duchowość, transcendencja, kondycja ludzkiej egzystencji, multi/interdyscyplinarność.

On the (un)Ending Need for Spirituality in Human Life and Education. Introductory Remarks

Abstract

In the context of considerations about the presence and absence of the Spirit and spirituality in the world, understanding this category and relating it to the sciences of education in an interdisciplinary approach, a description of the content of the 12th volume of the journal “Nauki o Wychowaniu. Interdisciplinary Studies”.

Keywords: spirit, spirituality, transcendence, condition of human existence, multi/interdisciplinarity.

* Uniwersytet Łódzki.

** Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

*** Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Artykuł otrzymano: 29.03.2021; akceptacja: 30.03.2021.

Budując swoją intelektualnie śmiałą i wysoce alegoryczną interpretację fenomenu stwórczego aktu Boga, Orygenes (ok.186–ok.253) odwołał się do *Księgi Rodzaju* i napisał:

Wcześniej stworzył niebo, to, o którym mówi: „Niebo jest moim tronem” (Iz 66,1). Potem tworzy sklepienie, to znaczy niebo materialne (...) Otóż wszystko, co Bóg miał stworzyć, musiało się składać z ducha i z ciała; dlatego też powiedziano, iż „na początku” i przed wszystkim stworzone zostało niebo, to znaczy wszelka substancja duchowa, na której, jakby na jakimś stolcu i tronie, spoczywa Bóg. Natomiast to niebo, czyli sklepienie, jest czymś cielesnym. Dlatego owym pierwszym niebem, które nazwalimy niebem duchowym, jest nasz umysł, który też sam jest duchem, a więc jest to nasz człowiek duchowy, który widzi i ogląda Boga (Orygenes 1995: 58).

Z przywołanych słów Aleksandryczyka można jednoznacznie wyczytać, że substancja duchowa jawi się mu jako fundament procesu kreacji świata. Duchowy wymiar egzystencji ewidentnie jest ważniejszy od materialnego – cielesnego. Dzieje się tak m.in. z tego powodu, że w swojej najgłębszej istocie Bóg jest Bytem Duchowym i nie manifestuje się w formie materialnej. Dlatego w materialnej rzeczywistości jedynie poprzez Ducha możliwe jest spotkanie Boga i człowieka. A zatem tylko duchowy pierwiastek wspólny jest Bogu i człowiekowi. Zmysłowość jest natomiast tym, co ich rozdziela. Uważny Czytelnik powinien oczywiście zauważyć, że w przytoczonych rozważaniach Orygenes nie pada ani jedno słowo na temat duszy. Powodem tego swoistego pominięcia jest jej geneza. Aleksandryczyk ów początek objaśnia w następujący sposób:

Jeżeli więc to, co święte, nazywa się ogniem, płomieniem i żarem, a wszelkie przeciwieństwo świętości jest określane jako coś zimnego, i powiedziano przy tym, że miłość grzeszników „ziębnie”, to trzeba się zastanowić, czy przypadkiem nazwa „dusza”, po grecku *psyche*, nie pochodzi od „oziębienia” lepszego, boskiego stanu, a to dlatego, iż dusza oziębła w naturalnym boskim żarze, i z tego właśnie powodu posiada taką istotę i nazwę (Orygenes 1996: 191).

Budując podstawy tych przemyśleń, Orygenes odwołał się do dociekań filologicznych i słowo dusza (*psyche*) wywiódł ze słowa ziębnać (*psychestai*) (por. przypis nr 30 Orygenes 1996: 191). Z tego właśnie powodu głosił, że dusza powstała jako efekt schłodzenia bytu duchowego, który oddalił się od Boga. W ten sposób już na początku formowania się podstaw chrześcijańskiej tradycji oraz w naturalny sposób kultury europejskiej dokonał zasadniczego dowartościowania rzeczywistości duchowej, którą uznał za transcendentną wobec drugorzędnego świata materialnego. Orygenes przerzucił więc intelektualny pomost pomiędzy rodzącą się

myślą chrześcijańską i dorobkiem greckiej metafizyki, która za sprawą przymysłu Platona (427–347) podobnie hiperbolizowała znaczenie świata idei.

Prymatowi rzeczywistości duchowej nie zagroził nawet dualizm duszy i ciała, który swoim autorytetem ostatecznie utrwalił w chrześcijaństwie św. Augustyn (354–430). Myśliciel z Hippony wiele intelektualnej uwagi poświęcił dowodzeniu nieśmiertelności duszy i istnienia Boga i tym samym dyskretnie odsunął w cień propagowaną przez Orygenesesa troistą (duch, dusza, ciało) wizję ludzkiej natury. Starał się jednak utrwalić i rozbudzić w owej naturze pragnienie poszukiwania transcendentnego wobec bytów materialnych Boga – Ducha. Temu miało posłużyć przede wszystkim mistyczne poszukiwanie Absolutu, które było możliwe jedynie w wymiarze duchowym.

Oczywiście po wiekach trochę złośliwie, ale równocześnie bardzo precyzyjnie tego rodzaju intelektualne działania ocenił Hegel (1770–1831), który w swoich *Pismach wczesnych z filozofii religii* stwierdził m.in.: „Główne nauki religii chrześcijańskiej pozostały wprawdzie identyczne od czasów jej powstania, ale zależnie od okoliczności jedne z nich usuwano w cień, drugie zaś wynoszono, stawiano w świetle (...)” (Hegel 1999: 8). Cytowana wypowiedź nie dotyczy jednak tylko konkretnej, historycznie osadzonej religii – chrześcijaństwa. Słowa niemieckiego filozofa zawierają niezwykle śmiałą intelektualnie konstatację na temat dynamicznego charakteru przemian w obszarze klasycznej metafizyki oraz ich ogromnego wpływu na kształt kultury europejskiej. Tak też stało się po słynnym stwierdzeniu Fryderyka Nietzschego (1844–1900), który obwieścił śmierć Boga. Czy przepowiedział w ten sposób ostateczny kres Ducha, duchowości i transcendentnych aspiracji człowieka? Tego typu konsekwencji bał się właśnie Mikołaj Bierdiajew (1874–1948), który w swoim *Końcu Renesansu* pisał o swoistym zmierzchu „człowieka duchowego” i ostatecznym, nieuchronnym podporządkowaniu ludzkości maszynie. Wymiernym efektem tego procesu miały być narodziny bezwzględnej w swoim materialistycznym determinizmie dyktatury powszechnej industrializacji, która w nieuchronny sposób prowadziła do unicestwienia witalnej wolności, czyli substancjalnej cechy przyrody ożywionej (Bierdiajew 2003: 28–35). Bardziej dramatyczną diagnozę ostatecznego kresu duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji można przeczytać tylko na kartach *Dialektyki negatywnej* Theodora W. Adorno (1903–1969). W jednoznaczny sposób stwierdza on, że tzw. duch cywilizacji europejskiej nie potrafił w żaden sposób zatrzymać rozpędzonej przez Niemców maszyny Holocaustu. Jego zatrważający fenomen ujawnił następującymi słowami:

Fakt, że mogło się to wydarzyć pośród całej tradycji filozofii, sztuki i oświecających nauk, mówi więcej niż tylko to, że ta tradycja, ów duch, nie potrafił ować ludzi i zmienić ich. W samych owych dziedzinach, w ich emfatycznym domaganiu się autarkii, mieszka nieprawda. Wszelka kultura po Oświeceniści, włącznie z jej najwnikliwszą krytyką, jest śmietnikiem (Adorno 1986: 514–515).

Czy pozostała zatem jeszcze jakaś nadzieja dla Ducha, duchowości, transcendencji po przeżytych w XX w. totalitaryzmach? Taka nadzieja wydaje się być zawarta w *Idei Boga po Auschwitz* Hansa Jonasa (1903–1993). Prezentując swoje rozważania, myśliciel stara się uwolnić Boga od odpowiedzialności za Holocaust i tym samym zdjąć z niego moralną hańbę powstrzymania się przed interwencją w świat, który zdeprawowali instytucjonalni mordercy. Jednakże w zaproponowanej przez niego recepcie tkwi immanentny problem, ponieważ filozof z nieprawdopodobną duchową odwagą oświadczył, że Bóg nie jest wszechmocny (Jonas 2003: 40–46).

Chcąc ocalić Ducha, duchowość, transcendencję, wypada być zatem intelektualnie i właśnie duchowo odważnym. Takimi są niewątpliwie autorzy monograficznego tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” ukazującego się z numerem 1 (12) w roku 2021, który my, redaktorzy naukowcy (Anna Walczak, Marek Budajczak, Artur Jocz) zatytułowaliśmy *(Nie)obecność duchowości a nauki o wychowaniu*.

Prezentowane Czytelnikowi artykuły zostały umieszczone w następujących działach czasopisma: Studia i Rozprawy, Prace z warsztatu oraz Dyskusje/polemiki/recenzje. Jednakże te wszystkie niesłychanie interesujące rozważania spaja pewnego rodzaju klamra. Jest to z jednej strony artykuł Janusza Mariańskiego (*O nowej duchowości – próba opisu zjawiska*), a z drugiej tekst Agnieszki Wiatrowskiej i Andrzeja Pankalli (*Kazus (anty)duchowości behawiorysty radykalnego B.F. Skinnera – perspektywa psychograficzna*). W obu tekstach omawiane są pewnego rodzaju ontologiczne podstawy duchowości. Wielowymiarowe (socjologiczne i religioznawcze) rozważania Mariańskiego wprowadzają Czytelnika w skomplikowaną problematykę współczesnych duchowych poszukiwań i pragnień człowieka. Ich podstawową cechą jest daleko posunięty indywidualizm duchowych potrzeb oraz programowy dystans wobec oficjalnych instytucji religijnych. Dodatkowym atutem artykułu jest rozległa bibliografia, która może być znakomitym przewodnikiem dla każdego Czytelnika, który zechce prowadzić dalsze, już samodzielne studia poświęcone sygnalizowanej problematyce. Z kolei Agnieszka Wiatrowska i Andrzej Pankalla konstruują swój artykuł w niezamierzonej, ale inspirującej opozycji wobec przemyśleń Mariańskiego. Ukazują bowiem proces uwalniania się człowieka od potrzeby duchowego fundamentu osobowości i zastąpienia jej poprzez metodę naukową, która z definicji zaprzecza realnemu istnieniu rzeczywistości duchowej. Chodzi oczywiście o behawioryzm B. F. Skinnera (1904–1990). Atutem artykułu jest wskazanie przez autorów roli, którą odegrało w tym procesie otrzymane przez Skinnera religijne wychowanie. Wśród zebranych w omawianym tomie tekstów naczelną rolę zajmują rozważania poświęcone potrzebie realnego uwzględnienia duchowego wymiaru rzeczywistości w szeroko rozumianym procesie wychowania. Ich autorzy starają się ukazać ontologiczne fundamenty sygnalizowanej relacji oraz konkretne jej egzemplifikacje. Wspomnianych fundamentów poszukuje np. Anna Walczak (*„Mocna” i „słaba” interpretacja duchowości a nauki o wychowaniu*), która korzysta z dorobku hermeneutyki filozoficznej i dąży do doprecyzowa-

nia sposobów interpretacji kategorii duchowości. Tego rodzaju hermeneutyczne badanie duchowości wydaje się ciągle konieczne. Z kolei Sławomir Sztobryn (*Pojęcie duchowości w tradycji polskiej, świeckiej myśli pedagogicznej*), Krystyna Ablewicz (*Świadomość cielesności ducha i duchowości ciała w procesie wychowania człowieka – opis w kontekście bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena oraz porządku wartości Maxa Schelera*), Maja Dobiasz-Krysiak (*Duch, który cierpi. O roli cierpienia i rytuału w przeżywaniu kryzysów na przykładzie szkoły waldorfskiej*), Justyna Sztobryn-Bochomulska (*Refleksyjno-egzystencjalny wymiar tanatopedagogiki obszarem wspierającym rozwój człowieka*) starają się przybliżyć sposób manifestacji fenomenu Ducha oraz kategorii duchowości w różnych koncepcjach pedagogicznych i systemach wychowawczych. Natomiast w sposób pragmatyczny do zagadnienia obecności kategorii rzeczywistości duchowej w procesie wychowania człowieka podchodzą Marek Budajczak (*Edukacja uduchawiająca a uduchawianie edukacji*), Witold Glinkowski (*Życie duchowe a życie w duchu – dialogiczna dystynkcja Martina Bubera*), Małgorzata Krakowiak (*Lekcja godności – lekcja duchowości z Józefem Czapskim*), Iwona Grodź („Prawda serca”. *Duchowość i edukacja. Esej audiowizualny Piotra Załuskiego* Herbert. *Fresk w kościele (2005–2006) na lekcji języka polskiego*), Aleksandra Kilian i Andrzej Pankalla (*Deegoizacja jako cel wychowania – paradygmat duszy*), Brian D. Ray (*All Education is Spiritual and Ergo Homeschooling is Resurging*), Andrew Pudewa (*Choćby i niedoskonałe: Nauki wyciągnięte z trzydziestu lat nauczania*). Ów pragmatyzm polega przede wszystkim na ukazaniu Czytelnikowi metod zapoznawania uczestników procesu wychowawczego z fenomenem Ducha i kategoriami duchowości, transcendencji. Dlatego też Marek Budajczak omawia różne sposoby nauczania religii w szkole i przyjmuje, że stanowią one nie tylko manifestację religijnych przekonań większości społeczeństwa, ale są również drogą, która umożliwia uczniowi realne zbliżenie się do sfery sacrum. Natomiast w drugiej części swojego artykułu dowodzi, że owa sfera sacrum jest niezbędna do podtrzymywania i wzmacniania żywotności europejskiej kultury. Do sfery sacrum (będącej manifestacją Ducha i rzeczywistości duchowej) i związanej z nią tajemnicą nawiązuje również Małgorzata Krakowiak. Omawiając fenomen literackiej i malarskiej twórczości Józefa Czapskiego (1896–1993), autorka subtelnie zaprasza Czytelnika do poznania pisarskich i plastycznych sposobów wizualizacji wspomnianej tajemnicy, która jest immanentną cechą sakralnej rzeczywistości. Jeszcze jeden rodzaj drogi do sfery sacrum przywołuje Witold Glinkowski, który w swoim artykule przybliża fenomen filozofii dialogu Martina Bubera (1878–1965). Stanowi ją możliwość nawiązania bezpośredniego, osobowego dialogu z Bogiem, czyli Bytem istniejącym tylko w wymiarze duchowym. Przenosząc przemyślenia Glinkowskiego na najbardziej podstawowy poziom procesu wychowania, wypada stwierdzić, że właśnie w szkole, w klasie rzeczywisty dialog pomiędzy osobą nauczyciela i osobą ucznia jest koniecznie potrzebny. Ten rodzaj dialogu może czasami wydarzyć się np. na lekcji języka polskiego podczas omawiania filmowej wizualizacji duchowych aspektów twórczości Zbigniewa Herberta (1924–1998).

O tym właśnie niezwykłym dla ucznia i nauczyciela doświadczeniu lekcji pisze Iwona Grodź. W tym momencie warto jednak przypomnieć, że przeprowadzenie tej prawdziwie dialogicznej lekcji wymaga nabrania dystansu wobec naturalnego dla człowieka egoizmu. Właśnie procesowi deegoizacji poświęcony został artykuł Aleksandry Kilian i Andrzeja Pankalli. A może łatwiej i skuteczniej tę prawdziwie dialogiczną, uduchawiającą lekcję uzyskać w czasie edukacji domowej? Brian D. Ray i Andrew Pudewa omawiają ten rodzaj nauczania i wychowania w sposób kompleksowy i kompetentny. Warto zatem czytać z uwagą, ponieważ ten rodzaj edukacji jest w Polsce ciągle tematem tabu.

Mamy nadzieję, że treści zawarte w artykułach, które przedstawiamy w 12 numerze „Nauk o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” oddają wieloaspektowość problematyki duchowości z perspektywy multi/interdyscyplinarnej – duchowości, którą uznaliśmy za relewantną dla kondycji ludzkiej egzystencji we współczesnym świecie, jak również w naukach o wychowaniu, których źródła odnajdujemy w *Geisteswissenschaften* Wilhelma Diltheya (1833–1911).

A zatem zachęcamy do wnikliwej i inspirującej lektury.

Bibliografia

Adorno T. W. (1986) *Dialektyka Negatywna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, PWN.

Bierdiajew M. (2003) *Nowe Średniowiecze. Los człowieka we współczesnym świecie*, tłum. H. Paprocki, Warszawa, Fundacja Aletheia.

Hegel G. W. F. (1999) *Pisma wczesne z filozofii religii*, tłum. G. Sowinski, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Jonas H. (2003) *Idea Boga po Auschwitz*, tłum. G. Sowinski, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Orygenes (1995) *Duch i Ogień*, Wybór tekstów H.U. von Balthasar, tłum. S. Kalinkowski, Kraków, Wydawnictwo M.

Orygenes (1996) *O zasadach* (II, VIII, 3), tłum. S. Kalinkowski, Kraków, Wydawnictwo WAM.



Anna Walczak* 
Marek Budajczak** 
Artur Jocz*** 

On the (un)Ending Need for Spirituality in Human Life and Education. Introductory Remarks

Abstract

In the context of considerations about the presence and absence of the Spirit and spirituality in the world, understanding this category and relating it to the educational sciences in an interdisciplinary approach, a description of the content of the 12th volume of the journal "Educational Sciences. Interdisciplinary Studies".

Keywords: spirit, spirituality, transcendence, condition of human existence, multi/interdisciplinarity.

O (nie)ustającej potrzebie duchowości w życiu i wychowaniu człowieka. Uwagi wstępne

Abstrakt

W kontekście rozważań o obecności i nieobecności Ducha oraz duchowości w świecie, pojmowania tej kategorii i odniesienia jej do nauk o wychowaniu w ujęciu interdyscyplinarnym omówiono zawartość 12 tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

Słowa kluczowe: duch, duchowość, transcendencja, kondycja ludzkiej egzystencji, multi/interdyscyplinarność.

* University of Lodz.

** University of Adam Mickiewicz in Poznan.

*** University of Adam Mickiewicz in Poznan.

Article received: 29.03.2021; accepted: 30.03.2021.

In building his intellectually bold and highly allegorical interpretation of the phenomenon of the creative act of God, Origen (c. 186–c. 253) referring to the *Book of Genesis* wrote:

First, He created heaven, of which He says: “Heaven is my throne” (Is 66: 1). Then He creates the vault, that is, the material heaven (...). Everything that God was to create had to consist of spirit and flesh; therefore it was said that “in the beginning” and above all, heaven was created, that is, every spiritual substance upon which God rests, as if on some stool or throne. But this sky, or vault, is something carnal. Therefore, this first heaven, which we have called the spiritual heaven, is our mind, which is also spirit itself, so it is our spiritual man who sees and watches God (Origen 1995: 58).

From the quoted words of the Alexandrian, it can be clearly read that the spiritual substance appears to him as the foundation of the process of world creation. The spiritual dimension of existence is evidently more important than the material dimension of existence. This is the case, inter alia, because in His deepest essence God is a Spiritual Being and does not manifest in material form. Therefore, in material reality only through the Spirit it is possible for God and man to meet. Thus, only the spiritual element is common to God and man. Sensuality, on the other hand, is what separates them. The attentive reader should, of course, note that in the quoted reflections of Origen, not a single word is uttered about the soul. The reason for this peculiar omission is its genesis. The Alexandrian explains this, beginning as follows:

So if what is holy is called fire, flame and heat, and all the opposite of holiness is defined as something cold, and it has been said that the love of sinners will “chill”, one has to wonder if the name “soul”, the *psyche* in Greek, does not come from the “cooling” of the better, divine state, because the soul has grown cold in the natural divine heat, and for this very reason it has such a nature and name (Origen 1996: 191).

Building the foundations for these considerations, Origen referred to philological inquiries and derived the word soul (*psyche*) from the word to cool (*psychestai*) (cf. footnote no. 30 Origen 1996: 191). It was for this reason that he proclaimed that the soul arose as a result of the cooling of a spiritual being that had distanced itself from God. In this way, at the very beginning of the formation of the foundations of the Christian tradition, and in a natural way of European culture, he made a fundamental appreciation of the spiritual reality, which he considered transcendent to the secondary material world. Origen thus built an intellectual bridge between nascent Christian thought and the achievements of Greek

metaphysics, which, thanks to Plato's reflections (427–347), similarly hyperbolized the meaning of the world of ideas.

The primacy of the spiritual reality was not threatened by the duality of soul and body, which, with his authority, was finally consolidated in Christianity by St. Augustine (354–430). He devoted much intellectual attention to proving the immortality of the soul and the existence of God, and thus discreetly overshadowed the threefold (spirit, soul, body) vision of human nature promoted by Origen. However, he tried to perpetuate and awaken in this nature the desire to seek God – the Spirit, transcendent to material beings. This was primarily the mystical search for the Absolute, which was possible only in the spiritual dimension.

Of course, after centuries, somewhat maliciously, but at the same time very precisely, this type of intellectual activity was assessed by Hegel (1770–1831), who in his early writings on the philosophy of religion stated: “The main teachings of the Christian religion have remained identical since its inception, but depending on the circumstances, some of them were removed into the shadows, while others were carried out, placed in the light (...)” (Hegel 1999: 8). The quoted statement, however, does not only concern the specific, historically embedded religion – Christianity. The words of the German philosopher contain an intellectually bold statement about the dynamic nature of changes in the area of classical metaphysics and their enormous influence on the shape of European culture. This is what happened after the famous statement by Friedrich Nietzsche (1844–1900), who announced the death of God. Did he thus foretell the final end of the Spirit, spirituality, and man's transcendent aspirations? It was Nikolai Berdyaev (1874–1948) who was afraid of this type of consequence, and in his *The End of our Time*, he wrote about a peculiar twilight of the “spiritual man” and the final, inevitable subordination of humanity to the machine. The measurable effect of this process was to be the birth of the dictatorship of universal industrialization, ruthless in its materialistic determinism, which inevitably led to the annihilation of vital freedom, i.e. a substantial feature of animate nature (Berdyaev 2003: 28–35). A more dramatic diagnosis of the ultimate end of the spiritual dimension of human existence can be read only in the pages of *Negative Dialectics* by Theodor W. Adorno (1903–1969). He unequivocally states that the so-called spirit of European civilization could in no way stop the machine of the Holocaust being dispersed by the Germans. He revealed this frightening phenomenon in the following words:

The fact that this could have happened in the midst of an entire tradition of philosophy, art, and enlightening sciences says more than that this tradition, that spirit, was unable to overwhelm people and change them. In those spheres themselves, in their emphatic claim to autarky, lies the untruth. All culture after Auschwitz, including its most penetrating critique, is a garbage can (Adorno 1986: 514–515).

So, is there any hope left for the Spirit, spirituality, and transcendence after the totalitarian regimes of the twentieth century? Such hope seems to be contained in *The Concept of God after Auschwitz* by Hans Jonas (1903–1993). Presenting his reflections, Jonas tries to free God from responsibility for the Holocaust and thus remove from Him the moral shame of refraining from intervening in a world corrupted by institutional murderers. However, there is an immanent problem in what he proposed, because, with incredible spiritual courage, he declared that God is not omnipotent (Jonas 2003: 40–46).

In order to save the Spirit, spirituality, and transcendence, it is necessary to be intellectually and spiritually courageous. The authors of this thematic volume of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies”, which we, the scientific editors (Anna Walczak, Marek Budajczak, Artur Jocz) have entitled *(Non)presence of Spirituality and the Educational Sciences* are undoubtedly so.

The articles presented to the reader are published in the following sections of the journal: Studies and Dissertations, Research Reports and Discussions/Polemics/Reviews. However, all these extremely interesting considerations are held together by the jaws of a kind of clamp. On the one hand, an article by Janusz Mariański (*On New Spirituality – an Attempt to Describe the Phenomenon*), and on the other hand, a text by Agnieszka Wiatrowska and Andrzej Pankalla (*The Case of the Anti-spirituality of the Orthodox Behaviorist B. F. Skinner – A Psychobiographic Perspective*).

In both texts, some kind of ontological foundations of spirituality are discussed. Mariański’s multidimensional (sociological and religious studies) considerations introduce the reader to the complex issues of contemporary spiritual seeking and human desires. Their basic feature is a far-reaching individualism of spiritual needs and a programmatic distance from official religious institutions. An additional advantage of the article is the extensive bibliography, which will be an excellent guide for any reader who would like to conduct further independent studies on the subject matter. In turn, Agnieszka Wiatrowska and Andrzej Pankalla construct their article in an unintended but inspiring opposition to Mariański’s thoughts. They show the process of freeing man from the need for the spiritual foundation of the personality and replacing it with a scientific method that by definition denies the real existence of spiritual reality. It is, of course, the behaviorism of B. F. Skinner (1904–1990). The strength of this article is that the authors indicate the role that the religious upbringing received by Skinner played in this process. Among the texts collected in the discussed volume, the most important are considerations devoted to the need to really take into account the spiritual dimension of reality in the broadly understood process of education. Their authors try to show the ontological foundations of the identified relation and some specific examples. The aforementioned foundations are sought, for example, by Anna Walczak (*“Strong” and “Weak” Interpretations of Spirituality and the Educational Sciences*), who uses the achievements of philosophical hermeneutics

and strives to clarify the ways of interpreting the category of spirituality. This kind of hermeneutic study of spirituality still seems necessary. In turn, Sławomir Sztobryn (*The Concept of Spirituality in the Tradition of Polish Secular Pedagogical Thought*), Krystyna Ablewicz (*Awareness of Spirit Corporeality and Body Spirituality within the Process of Educating Humans. A Description within the Context of Alexander Lowen's Bioenergetics Analysis of Character and Max Scheler's Order of Values*), Maja Dobiasz-Krysiak (*A Spirit that Suffers. The Role of Suffering and Ritual in Experiencing Crises through the Example of the Waldorf School*), and Justyna Sztobryn-Bochomulska (*The Reflective-Existential Dimension of Thanatopedagogy an Area Supporting Human Development*) try to present the manifestation of the phenomenon of the Spirit and the category of spirituality in various pedagogical conceptions and educational systems. On the other hand, Marek Budajczak (*Spiritualizing Education and Education that is Spiritualized*), Witold Glinkowski (*Spiritual Life and Living in the Spirit – Martin Buber's Dialogical Distinction*), Małgorzata Krakowiak (*A Lesson in Dignity, a Lesson in the Human Spirit by Józef Czapski*), Iwona Grodź (*"The Truth of the Heart". The Audiovisual Essay by Piotr Załuski: Herbert. Fresco in the Church (2005–2006) used in a Polish Language Lesson*), Aleksandra Kilian and Andrzej Pankalla (*Deegoization as the Aim of Education – the Soul Paradigm*), Brian D. Ray (*All Education is Spiritual and ergo Homeschooling is Resurging*), Andrew Pudewa (*However Imperfectly: Lessons Learned from Thirty Years of Teaching*) approach the issue of the presence of the category of spiritual reality in the process of human education in a pragmatic way. This pragmatism consists primarily in showing the Reader the methods of familiarizing the participants of the educational process with the phenomenon of the Spirit and the categories of spirituality and transcendence. Therefore, Marek Budajczak discusses various ways of teaching religion at school and assumes that they are not only a manifestation of the religious beliefs of the majority of society, but also a way that enables the student to actually come closer to the sphere of the sacred. However, in the second part of his article, he shows that this sphere of the sacred is necessary to maintain and strengthen the vitality of European culture. Małgorzata Krakowiak also refers to the sacred sphere (which is a manifestation of the Spirit and spiritual reality) and the mystery related to it. Discussing the phenomenon of the works of Józef Czapski (1896–1993), the author subtly invites the reader to learn about the literary and artistic ways of visualizing the mystery mentioned above, which is an immanent feature of sacred reality. Another road to the sphere of the sacred is mentioned by Witold Glinkowski, who in his article introduces the phenomenon of the philosophy of dialogue by Martin Buber (1878–1965). It is an opportunity to establish a direct personal dialogue with God, that is, a Being existing only in the spiritual dimension. Transferring Glinkowski's thoughts to the most basic level of the educational process, it should be said that it is in school, in the classroom, that a real dialogue between the teacher and the student is absolutely necessary. This type of dialogue can sometimes happen, for

example, during a Polish language lesson when discussing the film visualization of the spiritual aspects of Zbigniew Herbert's (1924–1998) work. Iwona Grodź writes about this unusual lesson experience for students and teachers. At this point, however, it is worth recalling that to carry out this truly dialogical lesson, it is necessary to distance ourselves from the selfishness that is natural for man. The article by Aleksandra Kilian and Andrzej Pankalla is devoted to the process of deegoisation. Or maybe it is easier and more effective to learn this truly dialogical and soulful lesson during home education? Brian D. Ray and Andrew Pudewa discuss this type of teaching and education in a comprehensive manner. It is worth reading carefully, because this type of education is still a taboo subject in Poland.

We hope that the content of the articles presented in the 12th issue of "Nauki o Wychowaniu. Interdisciplinary Studies" reflects the multi-faceted nature of the problem of spirituality from the multi/interdisciplinary perspective – spirituality, which we considered relevant for the condition of human existence in the modern world, as well as in the educational sciences, the sources of which can be found in Wilhelm Dilthey's *Geisteswissenschaften* (1833–1911).

Therefore, we encourage you to enjoy an insightful and inspiring read.

References

Adorno T. W. (1986) *Dialektyka Negatywna*, transl. K. Krzemieniowa, Warszawa, PWN.

Berdyaev N. (2003) *Nowe Średniowiecze. Los człowieka we współczesnym świecie*, transl. H. Paprocki, Warszawa, Fundacja Aletheia.

Hegel G. W. F. (1999) *Pisma wczesne z filozofii religii*, transl. G. Sowinski, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Jonas H. (2003) *Idea Boga po Auschwitz*, transl. G. Sowinski, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Origen (1995) *Duch i Ogień*, Wybór tekstów H.U. von Balthasar, transl. S. Kalinkowski, Kraków, Wydawnictwo M.

Origen (1996) *O zasadach* (II, VIII, 3), transl. S. Kalinkowski, Kraków, Wydawnictwo WAM.

Anna Walczak* 

„Mocna” i „słaba” interpretacja duchowości a nauki o wychowaniu

Abstrakt

We współczesnej, zsekularyzowanej kulturze Zachodu coraz częściej mówi się o duchowości jako duchowości bezreligijnej czy nowej duchowości, zwracając uwagę na jej przeżywanie w pierwszej osobie, zazwyczaj w odniesieniu do wartości z obszaru egzystencjalnego. W artykule takie pojmowanie duchowości zostaje skonfrontowane z zaproponowanymi dwoma jej sposobami interpretacji – „mocną” i „słabą”, przy uprzednim określeniu ram samej interpretacji z perspektywy hermeneutycznej. W kontekście tych interpretacji zostało m.in. sformułowane pytanie o obecny status kategorii duchowości w naukach o wychowaniu, które źródłowo są naukami humanistycznymi. Aby jednak móc dotrzeć do duchowości jako „stałej ludzkiego życia” w przenikaniu się jej obecności i nie-obecności, wydaje się być koniecznym wywłaszczenie jej ze zwyczajowych konceptualizacji.

Słowa kluczowe: duchowość, interpretacja, myśl „mocna”, myśl „słaba”, humanistyka, nauki o wychowaniu.

“Strong” and “Weak” Interpretation of Spirituality and the Educational Sciences

Abstract

In contemporary, secularized Western culture, more and more people talk about spirituality as non-religious or new spirituality, paying attention to its experience in the first person, usually in relation to existential values. In the article, this understanding of spirituality is confronted with two proposals of ways for its interpretation – the “strong” and the “weak”, with the prior definition of the framework of the

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 3.11.2020; akceptacja: 21.12.2020.

interpretation itself from the hermeneutic perspective. In the context of these interpretations, a question is formulated about the current status of the category of spirituality in educational sciences, whose source is in the humanistic sciences. However, in order to be able to reach spirituality as “the constant of human life” in the permeation of its presence and non-presence, it seems necessary to expropriate it from the usual conceptualizations.

Keywords: spirituality, interpretation, “strong” thought, “weak” thought, humanities, educational sciences.

„(...) pewne stałe ludzkiego życia pozostały niezmiennie,
a nauka nie przybliżyła nam ich bardziej niż poetyckie opowieści”.

Emil Cioran (2015: 185)

„(...) za naukowe uważam tylko *uznawanie tego, co jest*,
nie zaś wychodzenie od tego, co powinno lub mogłoby być.
W tym sensie staram się (...)
rozważać z zasadniczą ogólnością to, co dzieje się *zawsze*”.

Hans-Georg Gadamer (1993: 458)

Wprowadzenie

Dlaczego duchowość? Czy współcześnie duch i dusza straciły swoją sakralną dźwięczność w językach nauki, jak i w cioranowskich „poetyckich opowieściach” na rzecz wybrzmiewającej w zsekularyzowanym świecie kultury Zachodu duchowości? Tej nie łączy się już tylko z życiem religijnym, zwłaszcza z jego pogłębionymi *vel* wyjątkowymi (aż po mistyczne) formami, które zazwyczaj są dostępne osobom stanu duchownego, żyjącym w izolacji od „twardej” rzeczywistości. O niej samej mówi się, że jest duchowością bezreligijną lub że jest nową duchowością, o której można zaświadczyć przez pryzmat jej przeżywania w pierwszej osobie w odniesieniu do wartości z obszaru egzystencjalnego, który ma znaczenie istotowe dla człowieka i – jeśli jest powiązany z transcendencją, to w innej jej wykładni niż tej preferowanej przez zachodnie kościoły¹. Duchowość w takim ujęciu wskazuje na człowieka przeżywającego to, czego potrzebuje i pragnie i za czym tęskni jego zeświadczona dusza.

W tym miejscu warto wspomnieć o tropieniu przez Jacquesa Derridę znaczeń ducha (*Geist*) i duchowości (*geistliche*) w twórczości Martina Heideggera, których wykładni towarzyszyła intencja zdechrystianizowania. Zdaniem Derridy Heidegge-

¹ O duchowości pozareligijnej, nowej duchowości patrz: np. Baniak (red.) 2012; Grzegorzczak, Sójka, Koschany (red.) 2006; Leszczyńska, Pasek (red.) 2008. Czytelnika odwołuję do artykułu Janusza Mariańskiego *O nowej duchowości – próba opisu zjawiska*, który ukazał się w niniejszym numerze „Nauk o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

ra wypowiedzi o duchowości – często niebędące wypowiedziami dosłownymi tylko „okrężnymi” i metaforycznymi, są lokowane między „platońsko-chrześcijańskim, metafizycznym lub onto-teologicznym określeniem duchowości (*geistig*) a inną myślą o duchowości (...) chodzi o *geistliche*, tym razem oderwane – jak chciał tego Heidegger – od swojego chrześcijańskiego czy kościelnego znaczenia”² (Derrida 2015: 110). *Signum temporis* – znak/i zamię czasu?

Bez względu na zwyczajowe relacje duchowości do sfery *sacrum* – w kulturze Zachodu tradycyjnie kojarzonej właśnie z religią chrześcijańską, a także, choć zdecydowanie rzadziej, z religiami przedchrześcijańskimi i pozachrześcijańskimi – współcześnie wiąże się ją z osobistym doświadczeniem egzystencjalnym, często wewnętrznym i intymnym, lokującym się także poza zinstytucjonalizowaną religią. Wszak ono może się zakorzeniać w religijności człowieka, o czym pisał Karl Gustaw Jung (2020) odwołujący się do twórczości swego przyjaciela Mircea Eliade’a i twierdzący, że jest to jedna z prawomocnych dla całościowej kondycji człowieka funkcja jego *psyche*.

W jaki sposób można interpretować duchowość, mając świadomość, że pytającym jest człowiek kultury Zachodu?

Interpretacja i jej polifoniczny charakter

W hermeneutyce o interpretacji – rozumianej za Paulem Ricoeurom (1989) jako dialektyka rozumienia i wyjaśniania, w której znaczenia czegoś nie są odkrywane, a wytwarzane³ – można mówić wówczas, gdy to, czego ona dotyczy, jest ulokowane w kulturze wewnętrznie zróżnicowanej.

Tylko taka bowiem kultura stawia w ogóle problem interpretacji, ponieważ tylko na jej gruncie może wystąpić wielość interpretacji. Tam, gdzie tej ostatniej nie ma, nie można dostrzec tego, że coś takiego jak interpretacja w ogóle istnieje, albowiem cały świat tworzy niepowątpiewalną całość noszącą znamiona naturalności i oczywistości (nic nie może być inne niż „jest”). (...) Nie przypadkiem zatem problem interpretacji nasila się wtedy, gdy kultura ulega pluralizacji, jak to było w starożytnej Grecji, czasach Reformacji czy w epoce ponowoczesnej różnorodności (Szahaj 2012: 93–94)⁴.

² Zdaniem Derridy, choć Heidegger nie odrzucał określenia ducha jako *spiritus* i *pneuma*, to w jego twórczości nie można jednak uchwycić utożsamiania przez niego *spiritus* z *pneumą* (Derrida 2015: 21).

³ Ricoeur uważa, że interpretacja pojawia się wówczas, gdy nie wystarcza zwykłe, bezpośrednie rozumienie czegoś, gdy trzeba przejść do jego wyjaśniania, które jest jakby etapem pośrednim między tą pierwszą formą rozumienia a drugą – rozumienia pojmowanego w sensie orientowania się w świecie.

⁴ Por. z wypowiedzią Gianni Vattimo: „(...) myśl, która – śladem Heideggera – pojmuje bycie jako to, do czego nigdy nie da się dotrzeć w obecności” jest myślą, której przedmiot „jest jedynie przedmiotem rozpamiętywania” (Vattimo 2015: 144).

Każda interpretacja jest zaimpregnowana kulturową powłoką, wytworzoną i podzielaną intersubiektywnie. W kulturze wewnętrznie zróżnicowanej powłok impregnujących interpretacje jest wiele. Wytwarzane i podzielane intersubiektywnie „kryją” i zarazem „odslaniają” wizje rzeczywistości, często do siebie niewspółmierne – choćby ze względu na ich usytuowanie w uprzywilejowanych kontekstach kulturowych i tych niszowych. Clifford Geertz, powołując się na Wittgensteinowską teorię gier językowych, pisze o „układzie społecznych interakcji”, „dyskursywnych wspólnotach”, „intersubiektywnych systemach odniesienia”, w których „coś jest czymś dla jakiegoś ty i jakiegoś ja”, będąc „uformowane przez potok zdarzeń”. Ten „sposób wytwarzania świata” może zaistnieć jedynie poprzez „społeczną konstrukcję znaczeń”, którą w tym miejscu określam jako wielką narrację, będącą wizją rzeczywistości, jak również jej fragmentu (Clifford 2003: 99; por. Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko 2010). Wśród nich są te, które wiodą prym, jak również te, które wyłaniają się, i te, które są kontestującymi. Wydaje się, że wciąż do niszowej wizji rzeczywistości należy ta, o której Andrzej Szahaj pisze, że jest konsekwencją „przewrotu kopernikańskiego w filozofii, szerzej – w humanistyce, czy wręcz w całym zachodnim poznaniu”, lecz z którą trudno jest się pogodzić, bo podważa ludzkie przywiązanie do własnych mocy poznawczych. Szahaj pisze: „rzeczywistość sama w sobie jest niepoznawalna, zaś poznawalne jest tylko to, co sami do niej wnosimy” (Szahaj 2012: 89). Lecz ta niby dowolność jest uwarunkowana historycznie i kulturowo, „gęsta” od kanonów znaczeń, z dominacją kanonu sensu właściwego także poznaniu ludzkiemu. Ponadto nie wszystko poddawane jest interpretacji, a może inaczej – nie wszystko zasługuje na to, „by być w jakikolwiek sposób interpretowane (dlatego właśnie, że interpretuje się mając na uwadze jakiś sens)” (Ferraris 2015: 211). Odpowiedź na pytanie: czym jest rzeczywiście to, co człowiek widzi, czuje, słyszy *et cetera*, nie jest jeszcze interpretacją. Interpretację – jak powie Murizio Ferraris – pojąć można „w intencjonalnym znaczeniu wyobraźniowych wariacji” i wówczas fakty pozostają faktami: człowiek widzi, czuje, słyszy *et cetera*, a interpretacja będzie przedstawieniem czegoś jako czegoś – przedstawieniem np. tego, że człowiek widzi, czuje, słyszy *et cetera* jako niezbywalnych modalności jego fizykalnego (cielesnego) związku z rzeczywistością, w której żyje. Wypada również zwrócić uwagę na to, że przedmiotem interpretacji – w ujęciu hermeneutycznym, o czym pisze Luigi Pareyson – „nie jest byt, lecz stosunek człowieka do bytu” – jego bycie w relacji do bycia czegoś (Pareyson 2015: 103). Czym zatem jest interpretacja, jeśli nie jest wyjaśnieniem/wykładnią tego, czym coś jest (w najbardziej potocznych tych słów znaczeniach)? Idąc dalej za Pareysonem – choć nie tylko za nim – przyjąłam, że jest „prze-myśleniem” u podstaw kultury, w której się dokonuje, choćby towarzyszyła temu konstatacja i dekonstrukcja, i kulturową „wypowiedzią” – dającą sobą świadectwo starych i/lub nowych jej znamion. Takie ujęcie koresponduje z wcześniej przytoczonym ujęciem interpretacji Ricoeura.

Hermeneuta – głównie o proveniencji gadamerowskiej i ricoeurowskiej – powiedziała, że interpretacja jest zawsze „czyjaś”, w tym znaczeniu, że jest uwarunkowana naszą wrażliwością, predyspozycjami poznawczymi i mentalnymi oraz językowymi. Idąc za Szahajowskim spostrzeżeniem, skonstatuję, że to, na co człowiek jest uwarunkowany, co może poznać i objąć mentalnie oraz o czym może się wypowiedzieć, istnieje dla niego przez pryzmat nadawanych znaczeń przez niego samego. Nie jest on jednak rozbitkiem na bezludnej wyspie, jest bowiem ulokowany w Cliffortowskim „układzie społecznych interakcji”, „dyskursywnych wspólnotach”, „intersubiektywnych systemach odniesienia” *et cetera*, które – patrząc z perspektywy hermeneutycznej, ale z nieco innego obiektywu – pretendują do kruchej intersubiektywności.

Choć o interpretacji można byłoby napisać jeszcze wiele, wskazując na jej nie tylko historię, ale przede wszystkim współczesną wykładnię/współczesne wykładanie, to uznałam, że tak zakreślone jej ramy są wystarczające, by w końcu zapytać o to, czy duchowość istnieje poza jej interpretacjami z uprzednimi założeniami o znaczeniu/sensie duchowości, ale które zarazem to znaczenie/sens w interpretacji duchowości jest nadawany-udowadniany? Czy jest możliwe wypowiedzanie się o duchowości oczyszczone z uprzedniego nadawania jej znaczeń? Kiedy Gianni Vattimo mówi o interpretacji jako „fabularyzacji świata”, opowiada się za kontekstualizacją świata jako kompozycją jego wyobrażeń, u podstaw której odnajdujemy „ponowne przemyślenie sensu bycia” jako obecności „albo przynajmniej zapomnienia o nim” (Vattimo 2011: 23–24). Tak ujęta interpretacja powinna rozpoznawać także granice swego zastosowania w obszarze będącym zarazem przedmiotem fabularyzacji⁵. Żadna interpretacja nie wyczerpuje bowiem aspektów i niuansów bycia czegoś – to w niej dokonuje się powołanie czegoś do bycia jako czegoś, czyli do generowania znaczeń tegoż bycia. Interpretacja nie jest transparentna – nie przylega przejrzycie do obecności swojego przedmiotu. W hermeneutyce współczesnej – o czym pisze Paweł Dybel – przedmiot interpretacji wyłania się z „nieustannego różnicowania się i stapiania ze sobą odmiennych horyzontów [jego – A.W.] rozumienia, nie dając się sprowadzić do postaci określonej ontologicznej struktury o stabilnym i niezmiennym charakterze” (Dybel 2012: 22). Sens tego, co jest przedmiotem interpretacji, nie jest uwarunkowany ani jego faktycznością – w tym miejscu rozumianej jako „twarda” obecność, ani jej wyobrażeniem, któremu nadając pozytywną konotację, przypisuje się moc inwencji w rzeczywistość, w której żyje człowiek. Sens przedmiotu interpretacji jest „wynaleziony”, a nie znaleziony, odkryty, odtworzony. Jest on (dopiero) możliwy, a to, co możliwe w spektrum jego rekonfiguracji i konfiguracji – jak powiedziała Ricoeur – jest równie wiarygodne, choć często niemożliwe do zrealizowania w aktualnym po-

⁵ Ramy artykułu nie pozwalają podjąć w tym miejscu bardzo istotnego wątku: etyki narracji, na co szczególną uwagę zwraca się/zwracało się w filozofii postmodernistycznej.

rządki świata (Ricoeur 2008: 276). Dlaczego? Ricoeur mógłby – jak mi się wydaje – odpowiedzieć na to pytanie z obszaru wcześniejszej swojej twórczości, lecz i on sformułował pytanie bez jednoznacznej odpowiedzi: „Jaki jest sposób bycia bytu, który istnieje tylko przez rozumienie?” (Ricoeur 1989: 207). Sens nie jest zatem przedmiotem rozumienia – on jest tym, wokół czego organizuje się rozumienie. A to oznacza otwarcie przed interpretatorem nowych możliwości rozumienia. W hermeneutyce podkreśla się, że nie jest możliwe „w oparciu o określoną technologię rozumienia, teorię czy metodę, wypracować takiej interpretacji czegoś, która czyniłaby jego sens całkowicie przejrzysty” (Dybel 2012: 82).

Czy Cioranowskie „pewne stałe ludzkiego życia”, które pozostały niezmiennie, posiadają stabilną i określoną ontologiczną strukturę, pozwalającą na ich (pełne) rozpoznanie i nazwanie, czy raczej są niezmiennie, dlatego że wciąż sprawiają człowiekowi kłopot? Język kultury Zachodu stara się uporać z wszelką aporetycznością/obcością/innością, która się jemu narzuca jako symbolicznemu wytworowi człowieka. Będąc „przywykłym” do pojęć określających to, co się da nazwać i tym samym zamykających rzeczywistość w dogmaty językowe, to co wymyka się spod jego władzy nazywania, lokuje w „poetyckich opowieściach”. Jednak i z pojęciami jest kłopot. Wiele pojęć – i takich „wędrujących” między dyscyplinami oraz dyskursami⁶, i zagnieżdżających się w nich, i w nich „obumierających”, bo np. nie na czasie, więc nie modne, i wymykających się z nich *et cetera* – wprowadza w zakłopotanie: są, a nie można się z nimi uporać, choćby ze względu na płynność ich znaczeń i znaczącą różnicę ich sensów. Tym bardziej, że w trakcie wędrówki między dyscyplinami pojęcia i teorie nie tylko zmieniają zakres znaczeniowy, lecz także wchodzą w nowe, często zaskakujące, interakcje i tym samym ich bycie jest ponownie usytuowane. Transformacja znaczeń dokonuje się także w przestrzeni przekraczania granicy między tym, co naukowe, a tym, co mieści się w czaso-przestrzeni codziennego doświadczania człowieka. Podobnie jest z pojęciami: duchowość, a także: dusza/duch/rozwoj duchowy.

Niezmiennie „stałe ludzkiego życia” – idąc ścieżką inspiracji hermeneutycznej – nie posiadają znamion „naturalności i oczywistości”. Odwracając wypowiedź Szahaja – „stałe ludzkiego życia” mogą być inne niż „są”, o innych znaczeniach nadanych przez człowieka. Jeśli przyjąć za Szahajem, że w rzeczywistości „poznawalne jest tylko to, co sami do niej wnosimy”, to „stałe ludzkiego życia” jako nie-

⁶ Zdaniem Mieke Ball (2013) pojęcia i teorie wędrują między dyscyplinami, a także między uczonymi, także tymi, którzy sytuują się w różnych geograficznych społecznościach naukowych. W ten sposób rodzi się debata nad potencjałem pojęć, które mają moc przekraczania ograniczeń dyscyplinarnych. Do nich – moim zdaniem – należą również te pojęcia, które są zamarłe, wyświechtane, zbagatelizowane, odświętne, sztandarowe, na marginesie głównych dyskursów *et cetera*. To pojęcia, z którymi zazwyczaj jest kłopot – mimo wszystko są i coś znaczą i nabierają także nowych znaczeń, choćby były marginalizowane czy wykluczane przez dominujące dyskursy. Powroty do nich i zwroty ku nim okazują się/mogą okazać się ważne dla zmian w dyskursie/dyskursach, w których stanowią kłopot lub po prostu są w nich już nieobecne, jednak „odbijają się czkawką”.

zmienne są właśnie rozpoznane jako niezmiennie, czyli obecne w życiu człowieka. Sama zaś kategoria ich obecności nie musi być tożsama ze stabilną i określoną ontologiczną strukturą, a w kontekście hermeneutycznym – nie jest tożsama. Jeśli w tym miejscu przyjmujemy, że duchowość jest Cioranowską niezmienną „stałą ludzkiego życia” i mając powyższe na uwadze, to – powtórzę – z jakimi interpretacjami duchowości możemy się spotkać współcześnie?

W kręgu hermeneutycznym – choćby za Gadamerem i Ricoeurem – przywykło się nadawać interpretacji postać językową zgodnie z przyjętym założeniem, że świat zostaje udostępniony człowiekowi w medium języka. Biorąc pod uwagę dziejowość interpretacji – to znaczy zmianę w obrębie jednej interpretacji, jednego nurtu interpretacji, ale także zmianę w interpretacyjnym nastawieniu do rzeczywistości i tworzenie się narracji na skrzyżowaniu tych nastawień i/lub w opozycji do tych, które wiodą prym w kulturze – można mówić o polifonii języków interpretacji. Są jednak języki zastane i obeznane, uprzywilejowane, pożądane, właściwe *et cetera*, i te – o czym wcześniej już napisałam – niszowe. Będąc wytworem kulturowym, język dominujący to ten, któremu w danym czasie zrobiono miejsce w kulturze. A to oznacza, że jest on nie tylko wytwarzany przez „układ społecznych interakcji”, w „dyskursywnych wspólnotach”, „intersubiektywnych systemach odniesienia” *et cetera*, ale także je konstytuuje.

Znaczenia temu, co było, jest i będzie są zatem nadawane w leksykalnym i semantycznym kontekście kultury, w których żyje człowiek i które tworzy/projektuje, również wtedy, kiedy kontestuje kulturę – przecież robi to przy użyciu języka. W ten sposób znaczenia są nadawane także duchowości, duszy, duchu, sferze duchowej, temu, co duchowe *et cetera*. Z kontekstu kulturowego, będącego kontekstem czasowego ich użycia, wynikają także podobieństwa i różnice znaczeń czytelnych dla tych, którzy pozostają w tym kontekście⁷. Jak język kultury Zachodu, „przywykły” do pojęć, interpretuje duchowość, która zarazem jest obecnością na warunkach uznanych przez człowieka (por. Maldjewa 2019)?

Inspirując się koncepcją myśli słabej *versus* mocnej we włoskiej hermeneutyce Gianni Vattimo i Maurizio Ferrarisa (Surma-Gawłowska, Zawadzki 2015)⁸, kojarzonych z nurtem późnej nowoczesności lub postnowoczesnym, podejmuję próbę oglądu „mocnej” i „słabej” interpretacji duchowości, z czym nierozzerwalnie wiąże się również to, co o niej się (nie)mówi w kontekście pytań o jej obecność *versus* nieobecność.

⁷ Widzę tutaj paralelę z wypowiedzią Ludwika Wittgensteina: „Czy jednak pełny kształt zdania nie był zamierzony np. już na jego początku? (...) Zamiar jest osadzony w sytuacji, w ludzkich zwyczajach i instytucjach. Gdyby nie było techniki gry w szachy, to nie mógłbym zamierzać grać w szachy. Jeśli forma zdania jest z góry zamierzona, to jest to możliwe dzięki temu, że umiem mówić po niemiecku” (Wittgenstein 2012: 156, § 337).

⁸ W tym miejscu wypada również wskazać Piera Aldo Rovattiego. W artykule nie przytaczam jednak jego wypowiedzi.

„Mocna” interpretacja duchowości

Co znaczy duchowość? W tym pytaniu jest już obecne przedzałożenie, że duchowość coś znaczy/ma znaczyć tak jak np. znaczy dla kondycji egzystencjalnej człowieka rozwój intelektualny, fizyczny czy społeczny. Jest ona stabilna w byciu, w którym jest obecna, a obecności tej człowiek nadaje fundamentalistyczne i esencjalistyczne atrybuty. Jest tym, co faktyczne w ludzkim sposobie doświadczania rzeczywistości, w tym i własnej kondycji człowieka. Faktyczność obecności duchowości można rozumieć jako bycie „tu teraz” w świecie, przez które przenika czas przeszły i przyszły, w tym znaczeniu, że można „ogłądać” jej przejawy w przeszłości w postaci np. biografii osób uznanych za uduchowionych, mistyków, mądrych duchem, jak i w przyszłości w postaci np. określenia własnego kierunku rozwoju duchowego. Jako bycie w formie pierwotnej jest ono rzucone w świat i tym samym jest czymś oczywistym, a to oznacza, że kontakt z duchowością jest w zasięgu możliwości człowieka, który również jest obecnością w świecie.

W uniwersalnej wizji porządku świata, który organizują „mocne” – fundamentalne – kategorie ontologiczne, obecność duchowości jest pożądaną referencją człowieczeństwa, przy uprzednim jej rozpoznaniu poprzez identyfikację jej znaczeń poddanych intelektualnym (mentalnym) obróbkom lub pozostających w sferze ich intuicyjnego przeżywania (Ricoeur 2004: 5–15). Jeżeli zaś duchowość jest tym, co poddaje się identyfikacji – jest ona rozpoznana i ujęta w pojęcie – to ona sama jest jakoś dana człowiekowi w jego procesie poznania i/lub przeżywania, niezależnie od tego, czy staje się ona przedmiotem jego pytania o nią. Oznaczałoby to, że duchowość „zwraca się” ku człowiekowi – tak jak o wartościach autotelicznych mówili fenomenolodzy tacy jak Max Scheler, Dietrich von Hildebrand, Nikolai Hartmann i inni, także niezwiązani z nurtem fenomenologicznym. A może człowiek – z troski o swoje bycie-w-świecie – zwraca się ku duchowości i podąża ku niej, po uprzednim nadaniu jej znaczeń dla swojego rozwoju w kanonach kulturowo zakreślonych ram człowieczeństwa? Duchowość może być jednak inna niż wtedy, kiedy jest dana w naszym jej przeczuwaniu, przeżywaniu i poznaniu. To jednak rzutuje na to, że jej faktyczność pozwala tylko na jej opisanie.

Umieszczenie znaczeń „wewnątrz” duchowości implikuje odnajdywanie ich potwierdzenia w życiu człowieka, które – aby było wartościowe – ma być właśnie ukierunkowane na duchowość. Duchowość uznano za substancjalnie istniejącą. Ponadto nadano jej właśnie znaczenie – jest uprzywilejowanym sposobem bycia człowieka spełniającego się w swym człowieczeństwie. Człowiek podąża ku duchowości jako pożądaney formy swego pełnego bycia i takim siebie potwierdza (może potwierdzać) na drodze realizacji wartości, które jako najwyższe w hierarchii określa się mianem wartości duchowych o charakterze autotelicznym – dóbr samych w sobie. Zaryzykuję stwierdzenie, że znaczeniowość duchowości jest efektem myślenia życzeniowego człowieka – oto duchowość ma znaczyć dla jego egzystencjalnej kondycji i kwestią zasadniczą dla zasadności podejmowanych

działań w kierunku jej rozwoju jest pytanie: „co czynić, aby w życiu człowieka znaczyła?”. Kiedy pojawia się myślenie życzeniowe? Za Heideggerem można powiedzieć, że pojawia się ono wtedy, kiedy do głosu dochodzi świadomość problematyczności swego bycia-w-świecie, które nieuchronnie jest byciem skończonym. I być może to nie duchowość jest Cioranowską „stałą ludzkiego życia”, a właśnie problematyczność własnego bycia-w-świecie, które „wytwarza” inną „stałą” – duchowość. Wówczas ma ona znaczenie egzystencjalne.

Duchowość – wybrzmiała jako to, co konstytuuje człowieczeństwo w człowieku, nawet wówczas, gdy o jej obecności mówi się jako obecności ponad-rzeczywistej, do której ma się jednak dostęp poprzez np. ćwiczenia duchowe/ćwiczenia duszy – jest uzusem językowym w obrębie współczesnej kultury Zachodu. Także takie pojęcie jak „rozwój duchowy”, wpisywane w kontekst rozważań o duchowości, jest kulturowym konstruktem językowym – klarownym, uniwersalnym i pragmatycznym. To pojęcie jest trwale i trudno podważyć zawarte w nim przesłanie, o czym świadczy trudność zmiany przekonania o pozytywnej waloryzacji słowa „rozwój” (a dalej jego pojęcia) wpisanego w progresywną wizję człowieka – podmiotu skoncentrowanego na sobie i zdolnego także do samorozwoju, z czym pojęcie rozwoju duchowego bezpośrednio się wiąże. Pojęcie to jest także dystrybutorem uzasadnień oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, profilaktycznych, resocjalizacyjnych, terapeutycznych *et cetera*. Interpretacja rozwoju duchowego staje się zatem inwencją – „dopisywaniem” i/lub „przepisywaniem” jego znaczeń, celowym nad-dawaniem znaczeń, również na drodze re-deskrypcji zastanych znaczeń (por. Szajnert 2006).

„Mocna” interpretacja duchowości *vel* rozwoju duchowego ma charakter konkluzywnych odczytań ich znaczeń dla kondycji ludzkiej egzystencji. Dysponuje językowymi imperatywnymi narzędziami generującymi ogłąd, interpretację i konceptualizację rzeczywistości, w której ludzka egzystencja ma szansę stać się egzystencją w pełni człowieczą – współbrzmiającą dzisiaj z hasłami eco-humanizmu. Opis duchowości, przy uprzedniej jej interpretacji jako stanu możliwego do osiągnięcia, bo obecnego w zasięgu ludzkich możliwości „przetwarzania siebie”, jest instrumentalny w rozgrywce między Frommowskimi biegunami „być czy mieć” na różnych liniach ich interpretacji i przesunięciach interpretacyjnych⁹. I choć zmienia się/może zmieniać się zakres treściowy kategorii „być”, powiązany ze sferą duchowości człowieka, to ona sama jest wyrażana językiem ją projektującym przy zastosowaniu językowego instrumentarium: pojęć wartości, celów, a także powinności. Duchowość jest dostępna człowiekowi – jest mu dana jako obecność w przestrzeni, w której żyje, a język, w którym o niej się mówi, wskazuje także na to, jak do niej dotrzeć.

⁹ M. Ball (2013), pisząc o wędrujących pojęciach w humanistyce, zwraca uwagę na ich niezmiennność leksykalną – wciąż brzmią tak samo, i zmienność semantyczną – ich zawartość treściowa ulega zmianie.

„Słaba” interpretacja duchowości

W „myśli słabej” postulowano radykalne przemyślenie problemu bycia, zapoczątkowanego jeszcze przez Heideggera w jego głównym dziele z pierwszego okresu twórczości w *Byciu i czasie*. Zapytano o stabilność obecności i istotowość bycia (w byciu), a odpowiedź, jakiej udzielił Vattimo o byciu, wynikała z krytyki jego stabilności i istotności sprowadzonych do uogólnienia tego, co jest dane w obecności i co jest samą obecnością (Vattimo 2015). Bycie nie jest, lecz staje się, zdarza czy też przydarza się, wy-darza się, będąc warunkowane nieskrytością/otwartością bytu, który jawi się, odsłania się egzystującemu człowiekowi. Bycie nie jest bytowe – nie ma stabilnej struktury. Również myśl o nim nie uobecnia go – ono „przejawia się” jako przesłanie: „[b]ycie nie jest, lecz się przekazuje (wyrusza w drogę i wysyła siebie), przesyła się”, jak twierdzi Vattimo, nawiązując wprost do Heideggera i jego ujęcia wy-darzania bycia (tamże: 139; por. Walczak, Jocz 2019: 88–98)). Sens bycia jest rozproszony, a zatem nie ma także możliwości oznajmienia, że istnieje albo nie istnieje. Znacząco wybrzmiewa w tym miejscu pytanie, które sformułował Ricoeur w kontekście swoich rozważań o rozumieniu niebędącym odtworzeniem tego, co ktoś myśli i czuje, czy jakie coś jest, lecz będącym sposobem ludzkiego bycia-w-świecie: „Jaki jest sposób bycia tego bytu, który istnieje tylko przez rozumienie?” (Ricoeur 1989: 207).

Idąc tym tropem, „odmówimy” również duchowości formy bytu – jest formą bycia, a raczej przydarza się jako bycie, wy-darzając się – dziejąc się, co jednak nie oznacza literalnie tego, że nie jest faktycznością. Jest formą „obecności” niesamodzielnej, zawsze tylko możliwej, bo zapośredniczonej także w niewiedzy człowieka o tym, co mu się w przygodności bycia przy-darza.

Kluczowe pytanie: „jak jest dana człowiekowi duchowość?”, przy założeniu o usytuowaniu duchowości i człowieka na linii ich wzajemnej relacji, wskazuje na jej obecność przenikaną przez jej nie-obecność. Próbę odpowiedzi na to pytanie trzeba jednak poprzedzić poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: „jak coś, co się wy-darza, może być obecnością pojmowaną jako faktyczność, inaczej jednak ujętą niż w „mocnym” sposobie interpretacji duchowości?”. W odpowiedzi na to pytanie proponuję uwzględnić możliwe relacje: człowiek – duchowość ze względu na „niesamodzielną” bycia duchowości:

– obecność duchowości to bycie „w-obec” człowieka – ma ona zatem charakter lokacyjny (jest usytuowana w życiu człowieka, ale ze względu na jego relację do niej) i partycypacyjny (bierze udział w tym życiu – również ze względu na jego odpowiedź na przeżycie tej relacji) (Wojtysiak 2005: 156–160),

– bycie „w-obec” sygnalizuje bliskość jej bycia z byciem człowieka, który swoim byciem potwierdza jej obecność,

– bycie „w-obec” nic nie mówi o jakości jej bycia – bycia o wyróżnionym zespole przedmiotów/atrybutów.

O faktyczności obecności duchowości w świecie człowieka zaświadcza interakcja jej jakości przejawiających się i uchwytnych w „tu teraz” lub w czasie odleglejszym. Jej przeżywaniu towarzyszy „szczególny czas terażniejszy”, który jest (może być) także czasem kolejnego przeżywania jej wydarzania się w planie osobistego życia. „Teraz” obecności duchowości może być obecne w sferze przeżyć człowieka niezwiązanych z bezpośrednim dla nich, kalendarzowym „tu teraz”. Obecność duchowości może być odnaleziona po czasie, o czym krótko piszę dalej. „Teraz” znamionuje szczególną jednorazowość wydarzania się duchowości, która staje się obecnością – „ten raz obecność jest taka, innym razem inna” (Brejda 2007: 47)¹⁰. Zadziwiająca to obecność w czasie, gdzie jej bycie określa się w jego nieciągłości, niestałości, zmienności i różnorodności. Ta faktyczność bycia jednak – w ujęciu Quentina Meillassoux – nie daje się sprowadzić do przygodności, która dotyczy „wszystkiego, co może w świecie być lub nie być, wydarzyć się lub nie wydarzyć” i która „pozwala dostrzec «możliwość» Inaczej świata, i to w obrębie tegoż świata” (Meillassoux 2015: 64–65). Dalej o przygodności Quentin Meillassoux pisze tak:

Przygodność w sumie polega na tym, że coś się w końcu przydarza – coś innego, co wymykając się wszystkim sklasyfikowanym dotychczas możliwościom, kładzie kres próżnej grze, w której wszystko, również to, co nieprawdopodobne, jest do przewidzenia. (...) Taka jest przygodność: wszystko może się wydarzyć, nawet jeśli nic się nie wydarza, a to, co jest, pozostaje takie, jakie jest (Meillassoux 2015: 156, 94–95)¹¹.

Powyższe ujęcie przygodności koresponduje, choć niedosłownie, z tym, co Vattimo pisał o wydarzaniu, które dla niego – idącym po śladach Heideggera – „jest tym, co towarzyszy – jako ułomność – wszelkim naszym przedstawieniom” (Vattimo 2015: 142). Dlaczego ułomność? Bo jest to właśnie bycie słabe, pozbawione stałych fundamentów ontologicznych, nasycone niejednoznacznością, nietożsamością i pewnym rodzajem niedokończenia, które jako „słaba” faktyczność jest zapośredniczone w przygodności.

Wydarzanie duchowości towarzyszy człowiekowi poprzez posyłanie w darze czegoś, co jest dopiero do odczytu (por. Walczak, Jocz 2019: 99–113). Dar jest czymś prymarnym i sam w sobie nie ma mocy aktywizujących wrażliwość człowieka. Jest impulsem – wyzwalczem wewnętrznego dialogu. Wdając się z nim w rozmowę, człowiek nadaje temu znaczenia i sam się zmienia. Zmiana – czy tak jak zazwyczaj się określa ten proces w kontekście tak mocnych, jak i słabych interpretacji duchowości jako zmianę/przemianę/przejęcie – ma charakter procesualny i właśnie dialogiczny. Jest ona rozciągnięta w czasie i wymaga zarazem nieustają-

¹⁰ Jaromir Brejda w tym miejscu powołuje się na etymologiczne znaczenie terażniejszości w języku polskim Aleksandra Brücknera. Pisze, że w języku polskim etymologicznie bardziej źródłowym jest słowo „teraz” niż „tu teraz” czy „teraźniejszość” będące ściągnięciem dwu słów „ten raz”. „Teraz” odsłania sytuacyjność, jak i dziejowość obecności.

¹¹ Por. z ujęciem przygodności Richarda Rorty’ego (2008).

cych konfrontacji z różnymi, często nieprzylegającymi do siebie, odczytowaniami tego, co „posyłane” w darze, ale i odczytowaniami różnych ja w nas samych, często ukrytych, zapomnianych, niechcianych, nieważnych dla nas *et cetera* i dopiero odkrywanych. Jest to proces, który odbywa się poza życzeniem i wolą człowieka – dlatego i on sam raczej mu się przydarza. Nadawanie mu znaczeń odbywa się zatem na poziomie bardziej intuicji niż świadomości kojarzonej zazwyczaj z samowiedzą o tym, co się z człowiekiem dzieje, jakim zmianom/przemianom/przejściom podlega (ulega) i jakie ma to dla niego znaczenie/znaczenia. Warto również dodać, że procesualność zmiany/przemiany/przejścia – wy-darzania się duchowości – może dokonywać się „bezszelestnie” w sposób wyciszony i niewidoczny dla człowieka, jak o transformacji osobowego doświadczenia zachodzącego zazwyczaj w długim czasie „poprzez to, co nam się zdarza w życiu”, jak również poprzez ponowne podjęcie, wznowienie przeżycia tego, co nam się zdarzyło, mówi François Jullien (za: Marynowicz-Hetka 2019: 94)¹². Ale jakby powiedział Meillassoux, tak jak wy-darzanie duchowości nie jest konieczne, tak i nie musi być przygodne. Może ono w ogóle nie mieć miejsca w życiu człowieka – i w tym miejscu ujawnia się kruchość relacji człowieka w-obec duchowości.

„Słaba” interpretacja duchowości jest wynikiem zmierzenia się z tym, co nieprzewidywalne i nierozstrzygalne, znikome i jakby resztkowe w stosunku do „twardego” bycia człowieka w świecie zorientowanym na posiadanie – również na posiadanie siebie jako bytu uduchowionego. Duchowość – nie będąc ani „daną” człowiekowi, ani przesłaniem dla niego – nie obdarowuje człowieka sobą. Duchowość jest tworzona – a raczej wy-twarzana przez człowieka. Człowiek sam zobowiązuje się przed sobą wziąć ją na własne barki – zobowiązuje się zmierzyć się z nią jak mierzyć może się np. z siłami, których nie rozumie, a je przeżywa. Z racji tego, że „bycie” duchowości jest przygodne, dynamiczne, zmienne i otwarte na swoje własne kreacje, duchowość traci w tej interpretacji ciężar ontologiczny. „Słaba” interpretacja duchowości nie mówi ani o unifikacji, ani o pozytywnej waloryzacji przygodnej jej formy bycia – jej wydarzeniowości. Nie można także uznać, że zmiana/przemiana/przejście, które korespondują z wy-darzaniem się duchowości – tak jak i etapowością rozwoju duchowego – mają tylko wymiar pozytywny (por. Socha 2014: 182–204)¹³ albo względny. Tak jak względne miałyby być bycie duchowości, podobnie jak względnym miałyby być świat, dlatego że mówi się o jego wielości – wszak chodzi o jeden i ten sam świat.

¹² Ramy artykułu nie pozwalają na podjęcie rozważań nad kategorią śladu – znaczących w kontekście rozważań o obecności i nie-obecności duchowości.

¹³ Obłąd jest bliski oślnieniu, ponieważ może on oślepić. Wymiary zmiany/przemiany duchowej to kwestie, które są istotne dla pogłębienia analiz dotyczących duchowości i możliwości mówienia o niej. W tym artykule nie poruszam jednak doznań szczytowych na granicy lub poza granicą świadomości, a które mieszczą się także w kontekście rozważań o współczesnych interpretacjach duchowości. Wspomnę tylko, że doświadczenie zmiany/przemiany duchowej może być także doświadczeniem obcości siebie – doświadczeniem nieobecnego siebie, odseparowanego od siebie, oddalonego od siebie, nieprzystawalnego do siebie jako rozpoznanej swojości, doświadczeniem dezorientującym człowieka.

Widzę w tym miejscu paralelę ze stanowiskiem M. Merleau-Ponty'ego wobec percepcyjnych możliwości przyswojenia sobie świata i wszystkich jego ekwiwalentów – tak widocznych, jak i niewidocznych. Merleau-Ponty mówi o niemożności takiego przyswojenia, jak również niemożności przyswojenia głębi swojego wewnętrznego świata. Pod powierzchnią tego, co widzialne i nazwane, znajduje się to, co niewidzialne i niepoddające się nazwaniu. Ale pewność, że istnieje jedno i drugie w swych stałych znaczeniach „pozostaje absolutnie niejasna; możemy nią żyć, nie możemy ani jej pomyśleć, ani sformułować, ani podnieść do poziomu tezy” (Merleau-Ponty 1996: 25). Ponadto, to co jest człowiekowi dane w percepcji świata, również wewnętrznego, nie jest tekstem, w którym możliwe jest odkrycie jego ostatecznego sensu, choćby ze względu na zmianę pozycji percepcji – potencjalnej, niewyczerpalnej możliwości innych ujęć widzialnego i niewidzialnego, innych ich przedstawień. I nic tutaj nie jest bytem samym w sobie. Dla Merleau-Ponty'ego percepcja dokonuje się wewnątrz świata w splocie (wymianie) tego, co widzialne i niewidzialne – widzący jest zarazem widzialnym tak jak dotykający jest zarazem tym, kto jest dotykany. Nie można zatem doświadczyć pełni obecności ani tego, co widzialne, ani tego, co niewidzialne.

Dlatego „słaby” język, w którym chcemy coś powiedzieć o duchowości, niewiele mówi o niej samej – nie projektuje jej, nie mówi, że jest tym, co najbardziej przez człowieka pożądane, bo wzbogacające go w jego człowieczeństwie. „Słaby” język nie operuje pewnikami (wartości duchowe, których realizacja ma gwarantować rozwój duchowy). Jest enigmatyczny, nie-dosłowny – metaforyczny, bo cóż znaczy „wy-darzeniowość” duchowości oraz mówienie o duchowości, nie mówiąc o niej w utartych znaczeniowo/konwencjonalnie schematach językowych. Dlaczego np. nie mówi się tutaj o rozwoju duchowości, a o jej wy-darzeniu, gdzie samo słowo wydarzenie wykracza poza zwyczajową konotację zdarzenia. Ponieważ w „słabej” interpretacji nie ma „mocnych” ekwiwalentów językowych w wypowiedzi o duchowości w postaci np. wypowiedzi konkluzyjnych, ona sama jest niestała i zmienna – przybiera postać czasującego się wypowiedzianego. Niekonkluzywny „słaby” język, w którym dokonuje się interpretacja duchowości, animuje kolejne możliwe jej odczytania. Nie dysponując imperatywnymi narzędziami konceptualnymi, dającymi wyczerpujący opis duchowości wraz z „wytycznymi” jej realizacji w życiu, „słaba” interpretacja duchowości staje się mało atrakcyjna dla człowieka, który pyta o siebie samego – „kim jestem i kim mam być?” i oczekującego, jeśli nie drogowskazów, to przynajmniej odpowiedzi.

Zakończenie. Nauki o wychowaniu i duchowość – „przemyślenie” znaczeń

Choć we współczesnej humanistyce nie jest to stanowisko godne uznania i respektowania, to nauki społeczne wciąż mają do niego słabość. A chodzi o takie stanowisko do nauki, w którym ona sama – zakłada się – musi

zajmować się tylko tym, co konkretne, a nie tym, co nieokreślone, tylko tym, co jest empiryczne (weryfikowalne), a nie „bojatakowaniem”; tylko tym, co jest intersubiektywne, a nie tym, co solipsystyczne; tylko tym, co można porównywać, bo jeśli coś jest z niczym nieporównywalne, to ewentualnie może to być sztuka, ale na pewno nie jest to nauka (Bolecki 2011: 8).

Nauki o wychowaniu, które zostały przypisane do dziedziny nauk społecznych, najczęściej są kojarzone z pedagogiką, psychologią i socjologią¹⁴ oraz z ich subdyscyplinami. Jeśli współcześnie mówi się o kryzysie duchowości i jednocześnie o duchowości bez skonfesjonalizowanej religii, to nurtującym jest pytanie: jaki pożytek mają nauki o wychowaniu – a głównie pedagogika – z tego, że w obrębie ich dyskursów i na pograniczach z innymi przyjmowane jest założenie o znaczeniu dla kondycji ludzkiej sfery duchowej i powiązanego z nią rozwoju duchowego, którą da się rozróżnić – na zasadzie porównania – od innych sfer rozwojowych? Nauki o wychowaniu tradycyjnie wiąże się z ukierunkowaniem na *praxis*, w związku z czym pojawia się kolejne pytanie: czy wciąż jest możliwe rozwijanie sfery duchowej *vel* wyzwalanie i stymulowanie rozwoju duchowego przy „zastosowaniu” dotychczasowego „narzędzia”: wprowadzania w świat wartości – wartości duchowych uznanych uprzednio za najwyższe w panteonie wartości, które zostały rozpoznane – „wycenione” i nazwane? Tak określone poddają się badaniom weryfikującym, mimo nieustającego ich wymykania się spod jarzma dookreśloności.

Współczesne nauki humanistyczne, pozostające nadal w związku z tradycyjnymi naukami o duchu Wilhelma Diltheya, uświadamiają względność prawdy o świecie, w którym człowiek żyje – względność tego, co człowiek myśli o nim i co z nim robi. Uważam, że współczesne nauki o wychowaniu¹⁵, źródłowo zakorzenione w naukach humanistycznych, mogą zająć się tym, co nie(do)określone. Nauki o wychowaniu jako nauki humanistyczne – w hermeneutycznym podejściu do nich Hansa-Georga Gadamera – miałyby za zadanie umożliwienie zrozumienia kultury, w której żyjemy/żyliśmy/będziemy żyć po to, by rozumnie w tej kulturze partycypować (Gadamer 1993: 23–32). W naukach humanistycznych proces rozumienia odgrywa szczególną rolę. Rozumienie jednak nie dotyczy poznawczego uchwycenia mechanizmów czy prawidłowości „rządzających” kulturą – nie sprowadza się zatem do metody badań w tych naukach. Jest ono dla Gadamera podstawowym egzystencjałem ludzkiego bycia-w-świecie i odnosi się do fenomenów tegoż bycia w ich niepowtarzalnym znaczeniu w kontekście różnych procesów kulturowych. Odnosi

¹⁴ Wśród nauk o wychowaniu – i mieszczących się w zakresie dziedziny nauk społecznych – należy wymienić filozofię i jej subdyscyplinę – filozofię wychowania, filozofię edukacji.

¹⁵ Choć nie podejmuję w tym artykule analiz stanu współczesnych nauk o wychowaniu w Polsce, to przywołując je w artykule mam na uwadze nauki o wychowaniu w Polsce.

się zatem do codziennego¹⁶ doświadczania życia, w całej jego złożoności i różnorodności. Rozumienie jako kluczowa kategoria w naukach humanistycznych nie jest jednak kontemplatywnym jego oglądem, lecz partycypuje w nim przy uprzednim przyjęciu perspektywiczności rozumienia (zawsze jest osadzone w jakimś kontekście kulturowym) i świadomości jego cząstkowości (ujawnia się zawsze jako jedna z możliwych wypowiedzi).

W tym miejscu dokonam krótkiego podsumowania interpretacji „mocnej” i „słabej” duchowości – w moim przekonaniu koniecznego przedmiotu badań nauk o wychowaniu jako nauk humanistycznych partycypujących w kulturze w świecie, który – jak komentował ujęcie świata ducha Heideggera Derrida: „nie jest ziemią. Na ziemi dochodzi do zaciemnienia świata (Heideggerowskiego – A.W. *Weltverdüsterung*): ucieczki bogów, destrukcji ziemi, umasowienia ludzi, wywyższenia przeciętności. (...) Świat to zawsze świat *duchowy*” (Derrida 2015: 54).

„Mocna” i „słaba” interpretacja duchowości zakładają specyficzny dla siebie stosunek do tego, co przez człowieka zastane w świecie i co zostawia za sobą. W pierwszym przypadku zastaje się możliwość (na prawach mocy) rozwoju duchowego jako pewną „stałą ludzkiego życia”, mającą formę „podręcznej” w tym znaczeniu, że będącej w zasięgu działań człowieka, których efektem zawsze też może być osiągnięcie dojrzałości duchowej. W drugim przypadku człowiek zastaje przygodność bycia duchowości – coś się wy-darza (dzieje się) i coś może być tegoż wy-darzenia (dziania się) efektem, ale zarówno może w ogóle się nie z-(wy)darzyć. W paśmie migotliwych ciągłości i możliwych zerwań znaczeń bycia w świecie duchowość jest efemerydalna – „żyje” tymczasowo, jakby w „szczelinach” życia codziennego i tylko w sprzyjających warunkach – prymarnej wrażliwości, niezmysłowej, a jednak cielesnej (por. Walczak, Jocz 2019: 40–52). O ile duchowość w „mocnej” interpretacji jawi się jako ta, po której śladach się kroczy, o tyle w „słabej” jej interpretacji nie tyle idzie się po śladach, co się je odczytuje – szuka się tego, co ona znaczy. A zatem i jej znaczenia są potencjalnie człowiekowi dane – dane do odczytu, choć zazwyczaj wymykające się i wciąż skrywające, niemożliwe do całkowitego uobecnienia, ogarnięcia, przedstawienia i zastosowania w odpowiedzi na pytanie: „kim jestem i jakim mam być?”.

Interpretacja duchowości jako „stałej ludzkiego życia” – w tym artykule ulokowana na dwóch biegunach interpretacyjnych – jest umocowana w czasowym, historycznym kontekście znaczeniowym, z którym wiązać należy możliwość i ograniczoną recepcję bycia-w-świecie współczesnego człowieka kultury Zachodu. Wykorzystanie w obrębie nauk o wychowaniu tego kontekstu do analiz znaczenia duchowości na bazie porównania z tym, co np. nie jest duchowością, jest zawsze problematyczne. A mimo wszystko przyjmuje się w nich – oczywiście w różnych

¹⁶ To, co niecodzienne i tak ma miejsce w codzienności. Poza tym, na co zwracała uwagę np. Natalie Depraz, można raczej mówić o płynnym przechodzeniu/ujawnianiu się codzienności i niecodzienności (wyjątkowości) (Depraz 2010: 96).

konfiguracjach koncepcyjnych – zawarte już w założeniach dotyczących sfery duchowej człowieka, objawienie: sfera ta ma znaczenie dla pełnego/najwyższego/ostatecznego rozwoju człowieka. Jest to „mocne” założenie jej obecności i „mocna” jej interpretacja, które warto, aby nauki o wychowaniu umieszczone w kontekście współczesnej humanistyki, „przemyślały”.

Zdaniem Gadamera, każda wypowiedź jest zrozumiała wówczas, gdy jest odpowiedzią na jakieś pytanie. Przy czym odpowiedź udzielona w określonym czasie i będąca zadowolającą, w innym może stać się problematyczną. Znaczącą rolę w procesie nadawania znaczeń temu, o co pytamy, odgrywa bowiem język i jego styl/e. Język nie uczestniczy jednak tylko w odczycie znaczeń rzeczywistości oddziałującej na człowieka – w języku dokonuje się ich interpretacja. W pedagogice, najczęściej kojarzonej z nauką o wychowaniu, wciąż dominuje język „mocny” w wypowiedziach o duchowości, człowieku jako istocie duchowej, sferze duchowej, rozwoju duchowym. W tym języku formułuje się także zakres powinności – jakim powinieneś być, by być, np. mądrym, dobrym, ułożonym obyczajnie, sprawnym fizycznie i ... sprawnym duchowo. W nim też są formułowane dyspozycje dla tych, którzy stają się odpowiedzialni za to, aby inni takimi byli. Powinność przekłada się zatem na cel działań – w tym znaczeniu, że generuje „celodążne” działania pedagogiczne, będąc zarazem ich usprawiedliwieniem. Rozważania nad duchowością mają zatem instrumentalny charakter w stosunku do niej samej jako tego, co jest w świecie, również wtedy, kiedy przyjmując „słabą” optykę, wskazywałoby się na jej wydarzeniową „naturę” i moc/powinność obeznania się z nią. Gadamer uważał, że wówczas uprawia się nie naukę, lecz praktykę kaznodziejską w przebraniu badaczy (Gadamer 1993: 25). W tym miejscu warto przytoczyć ponownie jego słowa, które umieściłam jako jedno z mott artykułu: „(...) za naukowe uważam tylko *uznawanie tego, co jest*, nie zaś wychodzenie od tego, co powinno lub mogłoby być. W tym sensie staram się (...) rozważać z zasadniczą ogólnością to, co dzieje się *zawsze*” (tamże: 458).

Aby móc dotrzeć do duchowości jako „stałej ludzkiego życia” w przenikaniu się jej obecności i nie-obecności, czyli aby móc rozumieć ją w jej „nagości”, zakładam, że konieczne jest wyłączenie ze zwyczajowych jej konceptualizacji. Odsłonięcie jej „nagości”, czyli uczynienie jej „bezdomnej”, to osłabianie jej obecności, którą człowiek pojmuje jako daną sobie trwałość i wystawienie jej na czasującą się prawdę jej bycia – na zmienne odczyty znaczeń jej bycia. Bycia zapośredniczonego w byciu człowieka-w-świecie splecionego z nietrwałością przejawów tegoż bycia, zatem i nietrwałością przejawów relacyjnego układu człowiek-duchowość, ale przede wszystkim ich nieugruntowania w konieczności bycia dokonanego lub dokonującego się. Znamiennie w tym miejscu wybrzmiewają słowa Constantina Noici: „(...) być znaczy też coś innego niż «jest» w klasycznym sensie: znaczy też: byłoby, mogłoby być, miało być, lecz nie było (choć próbowało)” (Noici za: Zawadzki 2010: 55).

W powyższym kontekście „usytuowania” nauk o wychowaniu wobec wyłączenia duchowości ze zwyczajowych jej konceptualizacji, duchowość może zyskać specjalny status – stanie się kategorią, z której będzie można „wyłuskać” nową pojęciowość. Będzie jednym z pojęć operacyjnych, „które nie tyle rejestrują «obiektywne» cechy uprzednio i niezależnie od analizy istniejącego przedmiotu, co «profilują» samo widzenie, percypowanie tego przedmiotu, jego cechy, funkcje i znaczenia” na nowo, inaczej, w kierunku ponownych odczytań poza jej ujęcie jako „zwyczajowe pojęcie” (Nycz 2017: 18–19)¹⁷. Towarzyszy temu „przesunięcie zainteresowania” duchowością utożsamianą zazwyczaj z osobowym rozwojem duchowym jako jej „wytworu” na zainteresowanie się jej procesualnością – działaniem się tego, co przynosi – a raczej może przynieść – osobową zmianę/przemianę/przejęcie. Tak ujęta byłaby rozpatrywana nie ze względu na efekty – „wytwór”, „lecz z uwagi na swą wewnętrzną logikę, specyfikę własnej sprawczości i kreatywności” (tamże: 21). Odśloniłyby się wówczas nowe pola problemowe, inicjując nowe orientacje badawcze, za czym idzie także rekonfiguracja pozycji języka, w którym o duchowości się mówi, dzięki czemu można byłoby rozpoznać inne jej wymiary i cechy. W tym miejscu mam na uwadze przesunięcie językowe – przejście z języka „przywykłego” do pojęć ujętych w definicje, z języka opisującego i stwierdzającego w obszar języka problematyzującego (również obecne pojęcia, w tym właśnie duchowość, rozwój duchowy *et cetera*) i poszukującego (pytającego) (por. Bieszczad 2013: 199–203). To także przesunięcie w stronę języka metaforycznego, który w sposób specyficzny tworzy się wówczas, gdy – jak pisał o tym Józef Tischner – myśli się „z wnętrza metafory” (Tischner 2011: 510–526). A jeśli nawet przesunięcie wydawać się może zbyt radykalnym zabiegiem reformatorskim w naukach o wychowaniu (być może z góry skazanym na niepowodzenie przez siłę przyzwyczajenia do tego, co obeznane), to warto rozważyć kohabitację języka „mocnego” i „słabego”.

Otwiera się wówczas możliwość zadania innych pytań o duchowość – przejście od pytań: „co to jest duchowość i co ona znaczy?” (głównie dla kondycji ludzkiej egzystencji) do pytań o to, „co ona z nami robi lub może zrobić?”, czyli „w jaki sposób dzieje się doświadczenie duchowości i co dzieje się z człowiekiem, który jej doświadcza?” (zob. Walczak, Jocz 2019: 24–33). Interpretacje duchowości – również te, które oscylując między ich „mocną” i „słabą” wersją – wyrażają tylko to, co jest możliwe do „uchwycenia” ze splotu obecności i nieobecności duchowości. Parafrazując przytoczone wcześniej słowa Ricoeura: jej sposób bycia w świecie, w którym obecny jest człowiek, istnieje tylko przez jego jej rozumienie, a jego dziejowość wskazuje, że rozumiemy o tyle, o ile rozumiemy inaczej w stosunku do zastanych form rozumienia.

¹⁷ Określenie „zwyczajowe pojęcie” zaczerpnęłam od Jeana-Marie Barbiera, który jest twórcą *Leksykonu analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Przedstawia w nim, często nie-zwyczajowe, znaczenia pojęć powiązanych z kluczowym dla niego pojęciem aktywności. Można je potraktować jak drogowskazy analizy aktywności – narzędzia służące jej rozumieniu poza utartymi kulturowo znaczeniami i do których przywykło ludzkie myślenie (Barbier 2016).

Post scriptum

W kontekście powyższych rozważań warta odnotowania jest wypowiedź Ferrarisa, którą traktuję jako komentarz do przytoczonej na początku artykułu wypowiedzi Szahaja: „rzeczywistość sama w sobie jest niepoznawalna, zaś poznawalne jest tylko to, co sami do niej wnosimy”:

(...) bycie pozostanie, jako takie, poza sferą interpretacji, bo inaczej zabraknie minimalnej, lecz zasadniczej różnicy między rzeczywistością a wyobraźnią (różnicy, na którą zwykle stawiamy wszystko) (...). Rzeczywistość (...) pozostaje poza conceptualnymi schematami i jest od nich niezależna, na tej samej zasadzie, na której nie możemy samą tylko siłą refleksji skorygować iluzji optycznych albo zmienić koloru otaczających nas przedmiotów. Jeśli myślisz, że nie ma faktów, tylko interpretacje, to skąd wiesz, że zmieniasz świat, a nie tylko po prostu wyobrażasz sobie, że go zmieniasz, marząc, że to robisz? (Ferraris 2015: 225, 228–229).

Pamiętać także wypada, że interpretacja – czy „mocna”, czy „słaba” – skrywa albo nie ujawnia tego, co niewysłowione. Zatem i niewypowiedziane, o czym wszelka postać mówienia może tylko napomykać.

Bibliografia

Ball M. (2013) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Baniak J. (red.) (2012) *Duchowość religijna jako droga wewnętrznego doskonalenia współczesnego człowieka zachodniego chrześcijaństwa. Konteksty antropologiczne i socjologiczne*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bieszczad B. (2013) *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bolecki W. (2011) *O humanistyce inaczej*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 6–12.

Cioran E. (2015) *Zarys rozkładu*, tłum. M. Kowalska, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

Depraz N. (2010) *Zrozumieć fenomenologię. Konkretna praktyka*, tłum. A. Czarnacka, Warszawa, Oficyna Wydawnicza.

Derrida J. (2015) *O duchu. Heidegger i pytanie*, tłum. B. Brzezicka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dybel P. (2012) *Oblicza hermeneutyki*, Kraków, Universitas.

Ferraris M. (2015) *Hermeneutyka w: Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki (red.). Kraków, Księgarnia Akademicka, s. 209–225.

Gadamer H.-G. (1993) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków, inter esse.

Geertz C. (2003) *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. i wstęp Z. Pucek, Kraków, Universitas.

Grzegorzczak A., Sójka J., Koschany R. (red.) (2006) *Fenomen duchowości*, Poznań, Wydawnictwo UAM.

Dybel P. (2012) *Oblicza hermeneutyki*, Kraków, Universitas.

Jung C. G. (2020) *Psychologia a religia Zachodu i Wschodu*, tłum. R. Reszke, Warszawa, Wydawnictwo KR.

Leszczyńska K., Pasek Z. (red.) (2008) *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych*, Kraków, NOMOS.

Maldijeva V. (2019) *Językowe szaty duchowości*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Meillassoux Q. (2015) *Po skończoności. Esej o koniecznej przygodności*, tłum. P. Herlich, Warszawa, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego.

Merleau-Ponty M. (1996) *Widzialne i niewidzialne*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, R. Lis, I. Lorenc, Warszawa, Fundacja Aletheia.

Nycz R. (2017) *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.

Pareyson L. (2015) *Konieczność zwrotu ku mitowi. Sztuka i religia w: Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki (red.), Kraków, Księgarnia Akademicka, s. 101–110.

Ricoeur P. (1989) *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Ricoeur P. (2004), *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*, tłum. J. Migasiński, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Ricoeur P. (2008) *Czas i opowieść. Czas opowiadany*, t. III, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rorty R. (2008) *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W. J. Popowski, Warszawa, W.A.B.

Socha P. (2014) *Przemiana. W stronę teorii duchowości*, Kraków, NOMOS.

Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.) (2010) *Psychologia małych i wielkich narracji*, Warszawa, Eneteia.

Surma-Gawłowska M., Zawadzki A. (red.) (2015) *Mysł mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, Kraków, Księgarnia Akademicka.

Szahaj A. (2012) *Siła i słabość hermeneutyki*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 87–94.

Szajnert D. (2006) *Intencja versus inwencja. Dylemat etyczny?*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 58–86.

Tischner J. (2011) *Myślenie z wnętrza metafory w: J. Tischner, Myślenie według wartości*, Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 510–526.

Vattimo G. (2011) *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, tłum. K. Kasia, Kraków, Universitas.

Vattimo G. (2015) *Dialektyka, różnica, myśl słaba w: Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki (red.), Kraków, Księgarnia Akademicka, s. 133–148.

Walczak A., Jocz. A. (2019) *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wittgenstein L. (2012) *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wojtysiak J. (2005), *O słowie BYĆ. Z teorii wyrażań egzystencjalnych i ich filozoficznego zastosowania*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.

Zawadzki A. (2010) *Literatura a myśl słaba*, Kraków, Universitas.

Janusz Mariański* 

O nowej duchowości – próba opisu zjawiska

Abstrakt

Wielu socjologów stawia pytanie, czy nie należy już mówić o nowej subdyscyplinie socjologicznej, mianowicie o socjologii duchowości, która analizuje nowe formy duchowości w kontekście przemian społeczeństw współczesnych. Część socjologów uznaje nowe formy duchowości za przejaw powrotu *sacrum* czy odmiany nowej religijności. Inni skłonni są je traktować jako symptom sekularyzacji i dekadencji religii. Jeszcze inni są skłonni uznawać tzw. alternatywną duchowość za ważny megatrend społeczno-kulturowy, zwiastujący „powrót religii”. W nawiązaniu do tych dyskusji autor stawia pytanie o relacje między religijnością i duchowością, analizuje zjawiska tzw. nowej duchowości we współczesnym świecie i w końcu próbuje zdefiniować nową duchowość jako fenomen niezależny od religii. Nowa duchowość kształtuje się poza instytucjonalnymi wymiarami religii, niekiedy w opozycji do niej, w kontekście ponowoczesności.

Słowa kluczowe: religijność, nowa duchowość, sekularyzacja, desekularyzacja, ponowoczesność.

On New Spirituality – An Attempt to Describe the Phenomenon

Abstract

Many sociologists pose the question whether we should be talking about a new sociological sub-discipline, namely, the sociology of spirituality, which analyses new forms of spirituality in the context of the transformation of modern societies. Some sociologists consider new forms of spirituality as a sign of the return of the sacred, or a new kind of religiosity. Others tend to see them as a symptom of the secularization and decadence of religion. Still others are inclined to regard the

* Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.
Artykuł otrzymano: 19.10.2020; akceptacja: 13.01.2021.

so-called alternative spirituality as an important sociocultural megatrend heralding the "return of religion". In reference to these discussions, the author poses a question about the relationship between religiosity and spirituality, and analyses the phenomena of the so-called new spirituality in the contemporary world. He further tries to define the new spirituality as a phenomenon independent of religion. The new spirituality is formed outside of the institutional dimensions of religion, sometimes in opposition to it, in the context of post-modernity.

Keywords: religiosity, new spirituality, secularization, desecularization, postmodernity.

Wstęp

Badania nad duchowością prowadzone w ramach socjologii prowokują do stawiania pytań o jej źródła, formy i kształty urzeczywistniania się, o jej oddziaływanie na różne dziedziny życia społecznego. Wielu badaczy duchowości nie troszczy się o zdefiniowanie zjawiska lub nawet świadomie tego unika, wielu nie chce poprzez ścisłe definicje zawężyć pola badawczego nad wciąż nowymi przejawami duchowości kształtującej się poza ramami religijności zinstytucjonalizowanej, aż po swoistą duchowość agnostyczną czy duchowość bez Boga (duchowość rozproszona, rozmyta, sfragmentaryzowana, płynna, pozakościelna, pozawyznaniowa, laicka, niereligijna, nieostentacyjna, ekspresyjna, immanentna, nieugruntowana kościelnie) (Mariański, Wargacki 2016; Wargacki 2016; Mariański 2010b: 195–242).

Zjawiska nowej duchowości są niezwykle dynamiczne i względne, trochę w swoim trwaniu podobne do mgły czy rosy porannej, która prędko znika. W adhortacji apostołskiej *Evangelii gaudium* Papież Franciszek napisał:

W innych kręgach naszych społeczeństw wzrasta zachwyt różnymi formami „duchowości dobrobytu” bez wspólnoty, dla „teologii pomyślności” bez braterskich zobowiązań, albo do subiektywnych doświadczeń bezosobowych, sprowadzających się do immanentnego poszukiwania wewnętrznego (Ojciec Święty Franciszek 2013).

Nowa duchowość kształtuje się poza instytucjonalnymi wymiarami religii, często nawet w opozycji do nich.

Nowe poszukiwania duchowości, swoisty powrót *sacrum*, o czym mówią socjologowie, oznacza z jednej strony odejście od tradycyjnego, religijno-kościelnego rozumienia sensu z jego odniesieniami do wielkiej Transcendencji (doświadczenia wertykalne), z drugiej strony jest zaakcentowaniem życia jako wartości samej w sobie, będącym źródłem poznawania siebie i rozwoju osobistego (doświadczenia horyzontalne).

Dla fenomenu duchowości właściwe jest przekonanie o istnieniu jakiegoś nadnaturalnego wymiaru, z którym ludzka jaźń może się połączyć poprzez indywidual-

ny duchowy wysiłek, samotne wyciszenie i medytację. Kontakt z pozazmysłową rzeczywistością miewa często zadziwiająco pozytywne skutki, np. pogłębia wrażliwość, wzbudza w człowieku energie samoleczące i daje poczucie zadomowienia we wszechświecie oraz bycia ważną częścią uniwersum (Mielicka-Pawłowska 2017a; Zduniak 2016).

O ile dawniej religijność i duchowość były definiowane do pewnego stopnia komplementarnie, a instytucje religijno-kościelne określały granice manifestowania się duchowości oraz jej formy i kształty, w jakich ona mogła się pojawiać, to obecnie obydwie rzeczywistości rozchodzą się, a nowa duchowość nie odwołuje się już do jakichkolwiek doktryn religijnych. Kształtuje się ona poniekąd we wnętrzu człowieka, na miarę jego indywidualnych potrzeb. Termin „nowa duchowość” jest czymś mglistym i wieloznacznym, będącym czymś obok lub nawet w opozycji do religijności instytucjonalnej (Mariański 2018; Libiszowska-Żółtkowska 2018; Mielicka-Pawłowska 2018). Mirosława Grabowska mówi o nowej duchowości jako „późnym dziecku przekwitającej teorii sekularyzacji” (Grabowska 2018: 14), a Zygmunt Bauman w rozmowie z Peterem Haffnerem stwierdził: „To, co przeżywamy w zachodnim świecie, to nie powrót religii, lecz duchowości. Ludzie nie wracają do Kościołów, lecz do czegoś wewnętrznego, stojącego ponad codziennym życiem, z dala od codziennego trudu” (Haffner 2019: 166). Niektórzy badacze społeczni stosują określenie „duchowość ponowoczesna” (Niedałtowski 2008; Misztal 2017).

Duchowość ta może kłaść nacisk na immanentnego Boga, podkreślać rolę doznań i duchowych ćwiczeń; troszczyć się i szanować ciało; bywa wrażliwa na różnice płci; często wykazuje wrażliwość ekologiczną, nastawiając się na współpracę z innymi istotami żywymi, gdyż Ziemia to nasz wspólny dom. Doświadczenie *sacrum* jest niezmiernie ważne, gdyż budzi w nas coś wykraczającego poza codzienną rzeczywistość (Wargacki 2011: 4).

W nurtach nowej duchowości oferuje się ezoteryczne sposoby osiągania natychmiastowej satysfakcji, automatycznej asertywności, wyższej duchowości, zdrowia, sukcesu, jasności umysłu, rozwoju potencjału ludzkiego. To, co ostateczne, należy do tego świata, a poziom Transcendencji ulega obniżeniu (odejście od Wielkich Transcendencji w stronę małych lub pośrednich transcendencji w ujęciu Thomasa Luckmanna) (Dobbelaere 2008: 256). Ci, którzy w swoich Kościołach nie znajdują źródeł motywujących ich ideowo, uciekają się do ezoteryzmu, *New Age*, sekt i różnych nowych form duchowości pokrewnych religii lub nawet całkowicie od niej odmiennych (Chmielewski 2017–2018; Ferdek 2017; Machniak 1999).

Niekiedy twierdzi się, że ci, którzy czują się rozczarowani swoją religią, odczuwają potrzebę poszukiwania i odkrywania czegoś, co oni sami albo badacze życia religijnego nazywają duchowością. Nowa duchowość nie jest ani duchowością chrześcijańską, ani duchowością religijną. Odnosi się ona jednak do tych, którzy

identyfikują się jako osoby duchowe, chociaż niereligijne. Niektórzy stosują pojęcie duchowości w znaczeniu odrzucenia religii i religijności. W tym kontekście uzasadnione jest rozróżnienie duchowości religijnej i niereligijnej (Pawluczuk 2016; Bańka 2012; Chmielewski 2013).

Z analizy różnych koncepcji socjologicznych duchowości wynika, że nowa duchowość ma charakter zdecydowanie pluralistyczny. Obejmuje ona nie tylko poszukiwania ezoteryczne (od astrologii po okultyzm), ale także niektóre treści pochodzące z religii azjatyckich i przedchrześcijańskich. Światopogląd ludzi poszukujących nowych form duchowości jest w znacznym stopniu synkretyczny i przypadkowy normatywnie. Ludzie pragną przede wszystkim otrzymać pomoc w konkretnych – najczęściej trudnych – sytuacjach życiowych, rozszerzyć swoją świadomość, wyjść poza nużącą i bezsensowną codzienność. Wielu z nich usiłuje odnaleźć w nowych formach duchowości ważny sens swojego życia. Funkcjonują rozmaite ośrodki medytacyjne i oferty cudownych uzdrowień, warsztaty rozwoju osobowego i duchowego, *coaching*, filmy o tematyce duchowości, muzyka relaksacyjna i medytacyjna. Mówi się nawet o „zwrocie ku duchowości” lub o „dynamice duchowości”, o „rewolucji duchowości”, o ponowoczesnych formach duchowości poza Kościołami i religiami, o duchowości religijnej i duchowości niereligijnej, o duchowości dialogu międzyreligijnego, o duchowości integralnej itp. (Sztaba 2014; Solecki, Borda 2018: 17–65; Sakowicz 2002).

Nowa duchowość o charakterze eklektycznym i efemerycznym wypiera tradycyjną, kościelnie zorientowaną religijność lub rozwija się niezależnie od niej. Jest ona

zorientowana nie ku transcendencji, jak w tradycyjnych religiach, ale ku wnętrzu człowieka, pierwiastków boskich poszukuje się w tej formie w samym sobie, często w powiązaniu z założeniem samorozwoju, odkrywania prawdy o sobie i świecie, niejednokrotnie wmontowuje się w te poszukiwania nieortodoksyjne nurty w nauce (Borowik 2016: 12–13).

Pojawiające się nowe nurty duchowości, zwłaszcza duchowości niereligijnej, sprawiają, że w naukach społecznych coraz częściej mówi się o socjologii duchowości (Kutyło 2012a, b). Konstatacja Andrzeja Kojdera: „Duchowość – problem za trudny dla polskich socjologów” (Kojder 2009: 93) przestaje powoli być aktualna. Literatura socjologiczna, psychologiczna, pedagogiczna, kulturoznawcza, filozoficzna i teologiczna narasta w bardzo szybkim tempie. Wielu badaczy społecznych nie troszczy się o skonstruowanie ścisłej definicji nowej duchowości, a niektórzy uznają taką definicję za niepotrzebną. Wystarczy tylko określenie przedmiotu badań. W niniejszym artykule podejmujemy próbę określenia zjawiska nowej duchowości: nowa duchowość jako fenomen społeczno-kulturowy, nowa duchowość w kontekście ponowoczesności, cechy charakterystyczne nowej duchowości.

Nowa duchowość jako fenomen społeczno-kulturowy

Duchowość pojawia się coraz częściej w rozważaniach socjologicznych, tu jednak na ogół z przymiotnikiem „nowa”. Współcześnie termin „nowa duchowość” odgrywa w badaniach socjologicznych znaczącą rolę, zajmuje on powoli miejsce religii, religijności czy wiary, a nawet *sacrum*. Przez nową duchowość rozumie się bardzo rozmaite oferty sensu i interpretacji życia, począwszy od ezoteryki, poprzez rozmaite formy uzdrowień, aż do różnego rodzaju zachodnich adaptacji buddyzmu. Coraz mniej jest tu odniesień do wyzwań religijnych, więcej do Siły Wyższej, Kosmosu, Natury, Uniwersum, aż po brak odniesień do jakichkolwiek Transcendencji. Dzisiejszy człowiek, poszukując sensu życia, szuka siebie, w całym pluralizmie ofert, które są mu dostępne, ale równocześnie dokonuje swoistej samotranscendencji, wykraczając – poprzez uznawane wartości – poza własne „ja”, w kierunku jakiejś „wyższej siły”.

Najogólniej rzecz biorąc, duchowość łączy się z pewnego rodzaju doświadczeniami o charakterze osobistym (przeżywanie, doznawanie), niekiedy z czymś nadzwyczajnym, jako coś przeżywane bezpośrednio, bez pośrednictwa Kościoła (nie z „drugiej ręki”). Według Dominiki Motak o nowej duchowości

można mówić wtedy, gdy staje się ona „wiarą dla” jednostki – gdy jest tworzona przez jednostkę dla niej samej, w odpowiedzi na jej własne „duchowe potrzeby”. Materia, z której uszyta jest ta „duchowość na miarę”, jest przede wszystkim „przeżycie” (doświadczenie, emocja, uczucie). Wiąże się to ze „zwrotem ku doświadczeniu”, konstатовanym już przez pierwszych teoretyków nowoczesności (Motak 2010: 216).

Nowa duchowość nie sytuuje się w obrębie Kościołów chrześcijańskich, ale uobecnia się przede wszystkim w sferze pozakościelnej i przybiera nowe zewnętrzne formy (nie jest niewidzialna), inne niż w tradycyjnych religiach (Chmielewski 2020). Zaciera się granica między tym, co sakralne i świeckie, transcendentne i immanentne. Różne przejawy duchowości można obserwować zarówno w „małych światach” jednostek (np. traumatyczne przeżycia związane ze śmiercią), jak i w wielkich zgromadzeniach czy tragicznych wydarzeniach (np. *eventy* religijne, wielkie koncerty muzyczne, zawody sportowe, spotkania z Papieżem, trzęsienia ziemi i inne katastrofy). Zaangażowanie się w wielkie wydarzenia i uroczystości o charakterze religijnym (*eventy*) nie zawsze, a może nawet na ogół, nie prowadzi do nawiązania kontaktów z własną wspólnotą parafialną czy wyznaniową. Stwarzają one młodzieży możliwości doświadczenia wspólnotowości jako przeżyć duchowych. Niekiedy warunkują zmiany w życiu codziennym. Alternatywne formy religijności i nowa duchowość oznaczają często samodzielne poszukiwania człowieka, prowadzące go do zamykania się w obrębie własnego subiektywnego świata duchowego (Zduniak 2018; Stachowska 2019a, b).

Problemy badawcze i metodologiczne związane z nową duchowością Halina Mielicka-Pawłowska ujmuje syntetycznie w następujący sposób:

Po pierwsze: religijność i duchowość są zjawiskami społecznymi, które mogą stać się faktami, ale mogą też być tylko „mitem”, a więc „miękką” empirycznie kategorią tego, co „zjawia się” w prowadzonych przez socjologów badaniach. Po drugie: religijność i duchowość, jako fakty społeczne, stanowią przedmiot badań socjologów religii, co oznacza, że konieczne jest przestrzeganie zasady rygoryzmu metodologicznego w stosunku do przedmiotu badań teologicznych i psychologicznych. Po trzecie: stosowane przez socjologów narzędzia i techniki badawcze są skuteczne, gdyż pozwalają uchwycić nowe zjawiska społeczne (...). Po czwarte: analizowanie zjawisk wskazujących istnienie procesu społecznego *in statu nascendi*, pozwala na dokonanie weryfikacji teorii, które już nie wystarczają, a więc są zawodne eksplanacyjne (Mielicka-Pawłowska 2019: 13).

W badaniach empirycznych konstruuje się już oddzielnie skalę religijności i skalę duchowości oraz stawia się pytania, jak bardzo respondenci są religijni i jak bardzo są uduchowieni (McGuire 2012: 106–107; Sakowicz 2001). Coraz wyraźniej uświadamiamy sobie, że duchowość może istnieć także poza religią.

Zdajemy sobie jednak sprawę z tego, że takie osoby, które nie identyfikują się z żadną tak pojętą religią, a nawet ją odrzucają, mają jednak potrzebę przekraczania granic swoich potrzeb biologicznych, psychicznych czy intelektualnych. Słusznie zatem możemy mówić nie tylko o potrzebie religijnej, ale także o potrzebie duchowości, to znaczy o potrzebie autotranscendencji (Chmielewski 2005: 10).

W ujęciu Zbigniewa Paska i Katarzyny Skowronek duchowość ujawnia się jako stała cecha kulturotwórczej postawy człowieka, posiada uniwersalny, ponadreligijny charakter. Określa ona dążenia człowieka do rozwoju i zmiany jego aktualnego stanu, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, sytuuje się w różnych dziedzinach kultury, z którą ściśle jest związana („nie ma kultury bez duchowości”). Duchowość w szerokim znaczeniu obejmuje idee i działania występujące w obrębie religii, jak i również poza nią. Jeżeli duchowość uznamy za stały element kultury, to nowa duchowość jest istotnym nurtem kultury współczesnej (Pasek, Skowronek 2011; Skowronek, Pasek 2013).

Według Paska współcześnie

duchowość oznacza dokonywane różnymi środkami dążenia człowieka do przekraczania własnej kondycji. Przede wszystkim oznacza transgresję doczesności materialnej i przemijającej. Proces ten dokonuje się w imię wartości wyższych, odbieranych jako pozytywne, dobre (...). Mogą to być

zarówno wartości religijne, jak i etyczne, estetyczne czy inne, realizowane zupełnie poza sferą religii (Pasek 2008: 23).

Nowa duchowość – twierdzi Pasek – obejmuje próby odnalezienia czy nadania głębszego sensu własnej pracy człowieka nad swoją świadomością (samorealizacja, podnoszenie swojej świadomości na wyższy poziom). W nowej duchowości człowiek kształtuje indywidualnie swój rozwój przy pomocy mistrzów duchowych, ale nie w wyniku danej przez Boga siły nadprzyrodzonej, łaski (Chmielewski 2016; Pasek 2010).

Socjologowie niemieccy nie używają pojęcia nowa duchowość, lecz po prostu duchowość (*Spiritualität*) (Knoblauch 2005, 2006, 2008, 2009; Dienberg, Eggensperger, Engel 2013). Cechami współczesnej duchowości są: a) zdecydowana orientacja na subiektywne doświadczenie; b) źródłami jej są alternatywne religijności odróżniające się od dotychczasowych tradycji religijnych, pochodzące ze wschodnich, archaicznych, okultystycznych, mistycznych tradycji; c) dystans do dogmatyki religijnej wielkich organizacji kościelnych i swoisty antyinstytucjonalizm; d) zaakcentowanie religijnej autonomii jednostki i związany z tym wyraźny indywidualizm światopoglądowy; e) orientacja na doświadczenie umożliwia podejście całościowe do życia, które pozwala zrozumieć i wyjaśnić funkcjonalne zróżnicowania społeczeństwa; f) dla samego działającego duchowość staje się alternatywnym pojęciem do religii. Według Huberta Knoblaucha duchowość może być rozumiana jako rozszerzenie tego, co Thomas Luckmann nazywał „społeczną formą sprywatyzowanej religii” (Knoblauch 2005: 123).

Knoblauch wprowadza na określenie tych nowych zjawisk termin „popularna religia” (*Populäre Religion*), traktując duchowość jako część kultury popularnej (ale nie ludowej). Termin ten obejmuje znacznie więcej zjawisk niż dotychczas stosowany w socjologicznej literaturze niemieckiej termin „pozakościelna religijność” (*außerkirchliche Religiosität*), który był odnoszony najczęściej do różnych zjawisk parareligijnych (wiara w UFO, *New Age*, okultyzm, ezoteryzm i inne). Duchowość (*Spiritualität*) odcina się od dogmatycznej religii, nie tylko od wielkich tradycyjnych religii, ale i od mniejszych ugrupowań religijnych (np. sekt). Jest ona rodzajem osobowego doświadczenia dostępnego dla wszystkich, nie tylko dla ekspertów czy wirtuozów religijnych. Każdy może nawiązać kontakt z bóstwem, bez pośrednictwa Kościoła (duchowość alternatywna). Niekiedy duchowość przejawia się w takich zewnętrznych formach jak prorokowanie, mowa języków, nawrócenia, uzdrowienia itp. Dymensja doświadczenia duchowego zastępuje dogmatyczny i instytucjonalny wymiar religii, nie tyle zmierza ona do zmiany moralności człowieka, ile raczej jest dowodem istnienia motywacyjnych sił i energii w człowieku (Knoblauch 2006, 2008).

Knoblauch wyróżnia nowoczesną duchowość chrześcijańską i alternatywną religijną duchowość (*alternativ-religiöse Spiritualität*). Tę drugą charakteryzują następujące cechy:

a) Alternatywna duchowość jest zdystansowana wobec dogmatyki kościelnej, docenia się w niej wymiar doświadczenia i rolę podmiotu, w mniejszym stopniu odniesienia społeczne. Religia wprost przeciwnie, akcentuje specyficzne, instytucjonalnie uznawane treści, wyrażające się w dogmatach (prawdy wiary), w liturgii, w uprawomocnieniu wybranych osób (np. duchowni). Duchowość bazuje na doświadczeniu subiektywnym, które przesuwając podstawę wiary do własnego „ja”. Dlatego też wykazuje ona wiele podobieństw z dążeniem do autentyczności związanej z nowoczesnym indywidualizmem. Nie wyklucza ta cecha przynależności do małych wspólnot (np. wspólnoty zaufania), a niekiedy i wielkich wspólnot (np. religijne *eventy*).

b) Dystans wobec wielkich religijnych form organizacyjnych, ale nie na kształt niewidzialnego Kościoła powszechnego (uniwersalnego). W naszym kręgu kulturowym duchowość jawi się jakby obok religii (w sensie semantycznym i strukturalnym). Nowe formy duchowych doświadczeń są nośnikami resakralizacji i respirowania, a poprzez swoją orientację subiektywistyczną dobrze korespondują z indywidualistycznymi tendencjami ponowoczesności.

c) Jest ruchem ukierunkowanym na „całościowość”, a więc obejmuje wszystkie sfery życia (psychikę, ciało, zdrowie, relacje z innymi, a nawet politykę). Ważną rolę odgrywają tu medytacyjne praktyki, homeopatia, joga i praktyki zmierzające do różnego rodzaju uzdrowienia całości życia ludzkiego.

d) „Pole religijne” staje się poprzez duchowość poniekąd rozszerzone, a ona sama coraz częściej staje się odrębnym sektorem ludzkiego doświadczenia. Dzięki mediom i „rynkowi” staje się częścią kultury popularnej, szerokim ruchem kulturowym. Coraz częściej funkcjonuje jako rzeczywistość alternatywna, a nie – jak było dawniej – komplementarna wobec religii.

Knoblauch mówi o popularnej religii. Za pośrednictwem kultury popularnej religijne treści wychodzą poza wąski krąg instytucji kościelnych i religijnych oraz przenikają do szerszych, „świeckich” dotąd obszarów kultury. To zjawisko powoduje dowartościowanie sfery doświadczeń niecodziennych i mocniejsze akcentowanie subiektywności. Tego rodzaju procesy zwiększają do pewnego stopnia zakres religii, ale one same coraz bardziej ją marginalizują. Zjawiska duchowości popularnej wykraczają poza tę rzeczywistość, która ujawnia się w Kościołach czy w innych organizacjach religijnych. Tworzą one szerokie pole różnorodnych alternatyw dla tradycyjnego chrześcijaństwa. Wiążą się one ze zdolnością człowieka do transcendowania codziennej rzeczywistości i „przekraczania siebie” (Knoblauch 2009).

O ile zinstytucjonalizowane religie (Kościoły) organizowały i monopolizowały charyzmę religijną, to współcześnie zaznacza się jej upowszechnienie. Duchowość uzyskuje pozytywne konotacje jako wolne i kreatywne doświadczenie transcendencji lub samotranscendencji, ma charakter osobowy, pogłębiony, powiązany z własną siłą wyższą. Charles Taylor mówi o ludziach poszukujących. Poszukujący (*Seekers*) są to ludzie, często młodzi, którzy są zainteresowani duchowymi aspektami życia, ale bez przynależności do wielkich wspólnot religijnych (Kościoły). We

współczesnym świecie jest wiele takich grup, ścieżek, na których można odnajdywać różne doświadczenia duchowe, niekiedy w powiązaniu z religiami Wschodu (Taylor 2012: 17).

W zsekularyzowanym świecie

ludzie odczuwają wielki głód duchowości. Ludzie szukają dróg doświadczenia duchowego. To zaś jest możliwe przez działanie i autentyczne zaangażowanie w świat. Zaangażowanie to ma być związane niezmiennie z rozpoznawaniem dobra i zła, poszukiwaniem Boga, doszukiwaniem się łaski (Kaczmarek 2006: 230).

Wielu młodych ludzi w krajach zachodnich – w znacznie mniejszym zakresie w Polsce – pytanych o ich stosunek do religii, wskazuje na odejście od religii instytucjonalizowanej i swój dystans wobec Kościoła, hierarchii, dogmatów wiary i kościelnych norm moralnych. Duchowość kojarzy się im z autentycznością, przeżyciem, osobową integracją i ten nowy wymiar religijności zyskuje na znaczeniu. Duchowość, która może być do pewnego stopnia uznana za religijność doświadczeniową, religijność *implicite*, religijność „rozproszoną”, łatwiej łączy się z sensem życia ukierunkowanym na rzeczywistość „z tego świata”. Oznacza ona w sprawach religijnych odejście od autorytetu do samostanowienia i ekspresji (nie tyle ważne jest poznanie co doznanie). Granice manifestowania się nowej duchowości oraz formy, w jakich ona się przejawia, nie są określone przez instytucje kościelne, nie jest wyznaczana przez zewnętrzne normy czy dogmaty. „Duchowi wędrowcy” czerpią treści swojej wiary z różnych tradycji religijnych i z własnego doświadczenia.

Omówione wybiórczo różne koncepcje duchowości i nowej duchowości wskazują na ich ogromną różnorodność, nie dają się one sprowadzić do jednego wspólnego mianownika, a z pewnością nie wyczerpują wyjaśnień tego zjawiska. Termin „nowa duchowość” zawiera w sobie wiele nieprecyzyjnych znaczeń, z przewagą pozytywnych konotacji i ocen. Nie udaje się na ogół sformułować jednoznacznej definicji ani nawet podać dokładnie zakresu znaczeniowego terminu „duchowość”. Niemniej wydaje się ona przejawem szerszego trendu, czy nawet megatrendu społeczno-kulturowego, stałym elementem ponowoczesnego świata. Nie można jej traktować jako odchylenia od jakiejś „normalności”, czy czymś, co podlega dyskwalifikacji z religijnego czy moralnego punktu widzenia (Mariański 2019: 101–139; Romanowicz 2017).

Zwłaszcza zjawisko nowej duchowości nie jest łatwo opisać za pomocą współczesnych metod socjologicznych, a dotychczasowa metodologia nauk społecznych nie zawsze nadaje się do adekwatnego ujęcia tego fenomenu indywidualnego i społecznego. Jeżeli nawet nowa duchowość wymyka się ścisłemu definiowaniu, a socjolog w tej kwestii jest do pewnego stopnia bezradny, gdyż nie może jej zamknąć do końca w naukowych formułach, zmierzyć i wyjaśnić, to wszystko sprawia, że problematyka szeroko rozumianej duchowości staje się jeszcze bardziej

interesująca poznawczo niż dotychczasowe badania nad zinstytucjonalizowanymi formami religii i religijności.

Religijność i duchowość zostają zdegradowane do rangi chodliwego towaru, według krytyków ma ona swoisty „status przejściowy”. Ze względu na swoją nieprecyzyjność słowo „duchowość” pojawia się w najrozmaitszych kontekstach (np. duchowość sportu, duchowość ciała, duchowość seksualności, duchowość biznesu, duchowość muzyki, duchowość internetu, duchowość w sieci, duchowość w zarządzaniu, duchowość w pracy socjalnej i inne) (Sokołowska 2012; Lowen 1994). Krytycy nowej duchowości mówią o jej negatywnych aspektach, o tzw. ciemnej stronie duchowości lub o nieokreślonym spirytualizmie (Ptaszek 2015). Dalekie to jest od postawy obiektywno-krytycznej w ocenie różnych przejawów nowej duchowości.

Nowe nurty religijności wskazują na swoisty głód duchowości w społeczeństwach zachodnioeuropejskich. O ile każda religia wiąże się z jakimiś formami duchowości, to dzisiaj coraz częściej ujawniają się formy duchowości bez religii. Wzrasta zainteresowanie sprawami duchowymi bez zaangażowania w życie instytucji kościelnych (orientacja na *sacrum* bez konfesyjnego zapośredniczenia). Rozwijające się nowe formy religijności i duchowości trudno jest sprowadzić do wspólnego mianownika, różnorodne są ich interpretacje w badaniach socjologicznych. Duchowość staje się jednak ważną kategorią socjologiczną, o pozytywnym wydźwięku, ale i o niesprecyzowanych treściach. Sfera *sacrum* nie znika, lecz zmienia swoje miejsce, a także przybiera nowe formy i kształty. Wzrost zainteresowań duchowością i niekonwencjonalnymi formami religijności potwierdza tezę, że człowiek współczesny odczuwa wielką potrzebę poszukiwania sensu i orientacji życia, także w wymiarach transcendentnych. Zwłaszcza wielkie miasta stają się środowiskiem poszukiwania sensu, są miastami z „wieloma bóstwami”, z wieloma postaciami duchowości, a nawet formami pozareligijnej duchowości ludzi, którzy odeszli od religii i Kościoła. Ateizm nie oznacza zamknięcia się na życie duchowe i rezygnację z poszukiwania wyższych wartości i sensu (Tyrała 2013; Kula 2012; Fedele 2020).

Nowa duchowość w kontekście ponowoczesności

Na przekór teoriom sekularyzacyjnym, w warunkach radykalnych procesów sekularyzacyjnych w Europie Zachodniej, pojawia się niespodziewanie, w wymiarach dotąd niespotykanych, dążenie do duchowości, zwane też niekiedy nową duchowością. Silne pragnienie życia duchowego jest ważnym aspektem zmian we współczesnej cywilizacji europejskiej i światowej. O ile dawniej duchowość była utożsamiana z religią bądź traktowana jako jeden z jej aspektów, to współcześnie jest ona ujmowana jako fenomen urzeczywistniający się poza oficjalnymi strukturami kościelnymi, a nawet jako alternatywa wobec religii czy forma sprzeciwu

wobec tradycyjnych religii. W interpretacjach socjologicznych nowa duchowość pojawiła się w związku z krytyką teorii sekularyzacyjnych oraz badaniem nowych trendów kulturowych, dotyczących postępów indywidualizacji i autonomizacji jednostek, zwłaszcza wobec zinstytucjonalizowanych autorytetów (Pasek 2013: 37–38; Borowik, Mariański 2016; Kaczmarek 2019).

W socjologii współczesnej coraz bardziej upowszechnia się teza, że religie pozostają, ale zmieniają swoje kształty (retardacja procesów sekularyzacyjnych). Proklamowany przez niektórych socjologów powrót religii ma swoje różne postaci, przejawia się w różnych dziedzinach życia, bardziej jako zainteresowanie tematami religijnymi (np. w telewizji, internecie, reklamie, muzyce, w polityce) niż jako upowszechnianie się pewnego stylu życia dotyczącego zaspokajania potrzeb egzystencjalnych i transcendentnych, a już z pewnością nie w formie religijności kościelnej. Uświadamiany coraz bardziej i przeżywany pluralizm religijny sprzyja kształtowaniu się nowych tożsamości religijnych (duchowych), będących swoistym „skrzyżowaniem się” różnych idei religijnych i światopoglądowych. Rozwój nowych form religijności i duchowości prowadzi do zacierania granic między tym, co religijne i niereligijne. Płynność i rozmycie tych granic skłania innych do szukania pewności w ruchach fundamentalistycznych oferujących rzeczywiste lub rzekome bezpieczeństwo religijne (nowe formatowanie religijności). Coraz częściej, nawet w odniesieniu do Europy Zachodniej, mówi się o procesach desekularyzacyjnych. Obok dominującej jeszcze w wielu krajach religijności kościelnej, często selektywnej, niekonsekwentnej i sfragmentaryzowanej, ujawniają się różnorodne formy religijności pozakościelnej oraz nowej duchowości o charakterze synkretycznym.

Jeżeli wpływ Kościołów chrześcijańskich – przynajmniej w Europie Zachodniej – słabnie, to część ludzi usiłuje, jeśli nie traci wiary, zaspokajać swoje potrzeby religijne poza Kościołami, poszukuje poza nimi odpowiedzi na pytania i problemy religijne, rezygnuje z niektórych rytuałów religijno-kościelnych lub praktykuje z motywów pozareligijnych. Osłabienie Kościoła, jego pozycji w życiu społecznym i roli w życiu członków, może prowadzić do prywatyzacji religijności, która staje się sprawą wyboru i indywidualnej decyzji. Religijność pozakościelna jest ważnym segmentem religijności we współczesnych społeczeństwach.

Coraz częściej, nawet w odniesieniu do Europy Zachodniej, mówi się o procesach desekularyzacyjnych. Obok dominującej jeszcze w wielu krajach religijności kościelnej, często selektywnej, niekonsekwentnej, rozproszonej i sfragmentaryzowanej, ujawniają się różnorodne formy religijności pozakościelnej oraz nowej duchowości o charakterze synkretycznym. Nawet niektórzy zwolennicy tezy sekularyzacyjnej (np. socjolog niemiecki Detlef Pollack) wskazują na wzrost znaczenia w społeczeństwach współczesnych, także zsekularyzowanych, różnych form religijności alternatywnej. Nie rekompensuje to jednak w pełni utraty znaczenia tradycyjnych form religijności (Pollack 2014). Jeżeli nawet Europa nie będzie chrześcijańska, to religie będą w niej zawsze obecne. Europa bez religii nie jest możliwa ani nie należy sobie tego życzyć.

Ta rodząca się tendencja ku duchowości ma wiele wymiarów i kształtów, pojawia się z różną siłą w poszczególnych społeczeństwach. Sprzyja temu rozwijający się pluralizm społeczno-kulturowy i indywidualizm strukturalny, połączony z zakwestionowaniem, a nawet całkowitym odrzuceniem tradycyjnych autorytetów i norm. Zasluguje ona z pewnością na uważne studia badawcze, także z socjologicznego punktu widzenia. Duchowość stała się powszechną cechą nowoczesnych społeczeństw europejskich (Davie 2010: 222). Z tego też powodu studia nad duchowością zyskują na znaczeniu we współczesnej socjologii religii, zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i empirycznej, zwłaszcza w warunkach, gdy autorytety religijne tracą kontrolę nad wierzeniami, praktykami i zasadami moralnymi jednostek i grup społecznych. We współczesnych formach religijności i duchowości jest znacznie więcej tego, czego życzą sobie wierni, niż tego, czego oczekuje lub nawet żąda Kościół.

Bez wątpienia kategoria nowej duchowości poszerza pole badawcze dla socjologii, zarówno gdy chodzi o kulturę współczesną, jak i o religię. Prowadzi ona zarówno do transformacji społeczeństwa, jak i do przekształceń religii. Ponieważ wpływa ona bez wątpienia na życie społeczne, powinna stać się w większym stopniu przedmiotem badań socjologicznych. Kategoria duchowości nie powinna jednak eliminować z refleksji socjologicznej kategorię religijności. Nowa duchowość ze względu na swoją niedokładność i wieloznaczność jest bez wątpienia trudniejszym tematem badawczym niż religijność. Subiektywne i zindywidualizowane formy nowej duchowości upowszechniają się w ponowoczesnych społeczeństwach, występują do pewnego stopnia równolegle z kurczeniem się obszarów religii zinstytucjonalizowanych i tradycyjnych Kościołów chrześcijańskich, uprawniają do wylegitymizowania nowej subdyscypliny socjologicznej, tj. socjologii duchowości lub nawet uduchowionej socjologii czy socjologii duchowej, w każdym razie z pewnością nowego kierunku (nurtu) badań w ramach socjologii religii. Socjologia duchowości nie musi oznaczać jakiegoś „zaczarowania” socjologii.

Nowe formy niekościelnej (pozakościelnej) religijności i duchowości stają się coraz bardziej obecne w życiu codziennym wielu ludzi współczesnych. Nie mogą być traktowane jako zjawisko incydentalne, przejściowe, o marginalnym znaczeniu. Socjologia religii, także uprawiana w ośrodkach kościelnych, nie może tych indywidualnych i społecznych faktów ignorować, lecz powinno się poddawać je systematycznym badaniom empirycznym oraz pogłębionym wyjaśnieniom i interpretacjom. Zwłaszcza nowa duchowość stanowi ważne wyzwanie dla psychologów i socjologów i może stać się atrakcyjnym przedmiotem badań empirycznych. Duchowość staje się częścią składową kultur światowych.

Duchowość staje się jedną z ważnych cech współczesnych społeczeństw (ponowoczesnych), niezależnie od tego, czy będziemy ją traktować jako wyższą kulturowo inną formę religijności, czy też jako postchrześcijański poganizm.

Duchowość odgrywa niewiarygodnie ważną rolę w naszej kulturze: poszerzając i wzbogacając ludzką podmiotowość; łącząc nas z szerszą rzeczywistością, w której jesteśmy osadzeni; ponownie nadając urok światu; odsłaniając to, co nieprawdopodobne w różnych wymiarach egzystencji; oraz wypełniając nasze życie tajemnicą, witalnością i zdumieniem. Świat pozbawiony ducha jest zubożały (Rubin 2009: 225).

Trzeba jednak zaznaczyć, że takie przejawy respiratoryzacji, jak tęsknota za Bogiem, przeżywanie *sacrum* w różnych przejawach życia codziennego, poszukiwanie sensu życia, różne duchowe doznania itp., są niejednokrotnie lepiej zagospodarowane przez nowe ruchy religijne niż przez Kościoły chrześcijańskie. Do badania tych nowych trendów w przemianach religijnych i duchowych nie są już wystarczające konwencjonalne metody rozpoznania „pola religijnego”.

Współczesne „miasto bez Boga” przekształca się w „miasto z wieloma bóstwami”. Religijność nie znika, lecz zmienia się, jest ambiwalentna, wielokształtna, do pewnego stopnia wszędobylska. Nie możemy być całkowicie pewni, że dalsze odrodzenie religijne nie nastąpi w kilku dekadach XXI w. Pytanie zaś, jaka będzie religijność w najbliższych dekadach XXI w., pozostaje bez uprawomocnionej odpowiedzi. Sekularyzacja, desekularyzacja i nowa duchowość opisują trzy trendy kulturowe, diagnozują – każdy na swój sposób – to, co dzieje się z religią w ponowoczesnym świecie. Pomimo tych wszystkich przemian religia zorientowana kościelnie jest wciąż obecna w życiu jednostek i społeczeństw, a w niektórych społeczeństwach, jak np. w Polsce, jest wciąż dominującą. Z kolei bezreligijne *sacrum* pojawia się i rozwija w tych dziedzinach, w których religia nie jest aktywna. Można by sobie życzyć, by Kościoły chrześcijańskie stawały się lepszym adresatem dla duchowych poszukiwaczy czy duchowych pielgrzymów.

Termin „nowa duchowość” często jest traktowany jako odrębny od religii, zwłaszcza od tradycyjnych religii. Zwrot ku duchowości nie tyle jest traktowany jako ewolucja dotychczasowych form religijności, lecz ich przeciwstawienie. Może on być jednak traktowany jako transformacja religii, która w nowych kształtach jest dobrze przystosowana do przekształcających się społeczeństw współczesnych. Część socjologów mówi w XXI w. o megatrendzie religia, inni o megatrendzie duchowość, inni zaś o megatrendzie niereligijność. Jedni wskazują na upadek religijnej tradycji, mówią o procesach sekularyzacyjnych, o „odkościelnieniu” i sekularyzmie, inni dostrzegają różnorodne przejawy powrotu religii, o respiratoryzacji, o ponownym „oczarowaniu” czy o społeczeństwie postsekularnym. Dla niektórych socjologów rozwój nowych form religijności i duchowości jest przejawem tendencji desekularyzacyjnych we współczesnym świecie i zaprzeczeniem procesów sekularyzacyjnych.

Obydwie formy: religijność i duchowość nie muszą się sobie przeciwstawiać, wręcz przeciwnie i *de facto* często wzajemnie się przenikają, chociaż socjologowie chętnie te dwie rzeczywistości psychospołeczne oddzielają od siebie i traktują

alternatywnie, umieszczając nową duchowość poza kontekstem religijnym. Nie jest to jednak separacja pełna. Ze względu na to, że nowa duchowość wykazuje wiele podobieństw do religijności pozainstytucjonalnej (pozakościelnej) nie wydaje się konieczne przeciwstawianie jej religijności, lecz raczej traktowanie jej jako poszerzenie czy dopełnienie dotychczasowych form i kształtów religijności (socjologia duchowości jako część socjologii religii). Kwestia ta nie jest jednoznacznie rozstrzygnięta.

Cechy charakterystyczne nowej duchowości

Nowa duchowość staje się jedną z wielu ważnych opcji do wyboru ludzi współczesnych, ale też wskazuje – przynajmniej pośrednio – że duchowość jest częścią integralną kondycji ludzkiej. W pluralistycznych i ponowoczesnych społeczeństwach ludzie poszukują sensu i orientacji w życiu, nawet jeżeli tracą kontakt z religiami tradycyjnymi, poszukują nowych form duchowości. Jeżeli religię określimy jako „system wierzeń i rytuałów dotyczących obszaru świętości” (Goodman 1997: 215), wówczas wiele form duchowości, także nowej duchowości, można byłoby określić jako bliskie religijności. Szerokie rozumienie religii nie osłabia dyskusji na temat różnych form duchowości. W ogóle w rozważaniach nad nową duchowością znajdujemy się jakby na śliskim lodzie, nie dochodzimy do satysfakcjonujących rozwiązań. Dla wielu ludzi współczesnych duchowość

bywa odnoszona do sposobu życia człowieka, w którym nie ma odniesień do Boga, co pozwala nazwać ją duchowością naturalną. Łączy się ją nie tylko z praktyką życia duchowego (sens subiektywny) i usystematyzowaną refleksją nad nim (sens obiektywny), ale też z praktyką życia bez odwoływania się do transcendencji – Boga (Marek, Walulik 2019: 114).

Niekiedy nową duchowość interpretuje się w kategoriach etycznych jako dążenie do pewnej doskonałości moralnej, która ukonkretnia się poprzez zasady moralne.

Tak rozumiana nowa duchowość staje się kategorią etyczną, która porządkuje zasady świeckie wskazujące istnienie wartości nadających sens życiu, które zachowują orientację na *Transcendens* mimo zakwestionowania wiary religijnej oraz dystansowania się od instytucji kościelnych (Mielicka-Pawłowska 2019: 16).

Jeżeli duchowość, w tym i nową duchowość, ujmujemy w perspektywie etycznej, wówczas jest ona realizacją istoty człowieczeństwa, pozwalającą dostrzec cele ludzkie, przede wszystkim cele dalekosiężne. Chodzi tu o wartości naczelne, uniwersalne, ogólnoludzkie, do osiągnięcia których dąży się świadomie, w sposób wolny, w dobrych relacjach z innymi (porozumienie, współdziałanie). Duchowość

określana w kategoriach etycznych stanowi dla człowieka przestrzeń transcencji własnej kondycji, kieruje go ku podmiotowości i autonomii, pozwalając w sposób wolny realizować wartości wyższe jako „dobre” wartości. Jeżeli rozwój duchowości nie jest skierowany na wartości naczelne, staje się on transgresją jedynie i w stronę wolności własnego „ja”, gubi wyraźny cel osobotwórczy i wspólnototwórczy (Olbrycht 2018). W konsekwencji można przyjąć określenie duchowości jako „podmiotowości zorientowanej w myśleniu, przeżywaniu i działaniu na przekraczanie natury, w celu świadomej, wolnej i odpowiedzialnej realizacji wartości absolutnych, uniwersalnych, ogólnoludzkich” (tamże: 79).

Badanie tak rozumianej duchowości można usytuować zarówno w ramach socjologii religii, jak i socjologii moralności. Socjologię duchowości, rozumianą jako część socjologii moralności, można zdefiniować jako naukę „o zdobywaniu doskonałości moralnej, charakterystycznej dla określonych grup społecznych, oraz o strukturach instytucjonalno-organizacyjnych wspierających dynamikę tego procesu, ze szczególnym uwzględnieniem szkół duchowości” (Jeżowski 2010: 77). Niezależnie od tego, czy socjologię duchowości będziemy traktować jako odrębną subdyscyplinę socjologiczną, czy jako część socjologii religii czy socjologii moralności, nie należy oczekiwać jej pełnej legitymizacji w najbliższej przyszłości jako nowej subdyscypliny socjologicznej. Zjawiska nowej duchowości i alternatywnej religijności nie powinny być przeceniane kosztem instytucjonalnych form religijności, które w dalszym ciągu są dominujące w wielu społeczeństwach współczesnych. Badanie tych dominujących tendencji rozwojowych powinno być naczelnym celem socjologii religii (Rogińska 2014).

Z wielu różnych ujęć nowej duchowości można wydobyć kilka wiodących treści, cech charakterystycznych i jej przejawów. Nie jest to łatwe, gdyż nowa duchowość wyraża się w różnych formach i treściach, a niemal dla każdego badacza oznacza coś innego. Duchowość obejmuje bardzo zróżnicowane treści: akceptację siebie, poszukiwanie sensu życia, umiejętność poświęcenia się dla osób i wartości, intensywne przeżywanie piękna, uznanie świętości natury, więź z ludźmi, naturą i kosmosem, doświadczenie medytacyjne, psychozmienną energię, więź z bóstwem itp. Można jednak próbować sformułować kilka cech charakterystycznych nowej duchowości powtarzających się w wielu definicjach tego zjawiska.

a) Nowa duchowość, która staje się swoistym megatrendem społeczno-kulturowym, ma swoje źródła w rozmaitych tradycjach religijnych i duchowych, zarówno w zachodniej tradycji ezoterycznej, jak i duchowości orientalnej, duchowości nawiązującej do religii przedchrześcijańskich, jak i pewnych elementów duchowości chrześcijańskiej. Jej źródła należy poszukiwać zarówno w młodzieżowej kontrkulturze z końca XX w., jak i w *New Age* oraz w wielu innych źródłach, m.in. w pewnych cechach ponowoczesnej kultury i ponowoczesnych społeczeństw (Nowaczyk 2005; Nockiewicz 2016).

b) Duchowość i nowa duchowość wiążą się z procesami indywidualizacji, a poprzez swoją subiektywność stoją one bardzo często w opozycji (dystansie) wobec

zinstytucjonalizowanych religii, które charakteryzują się sztywnymi strukturami i organizacją, dogmatami i rygorystycznymi normami oraz zinstytucjonalizowanymi rytuałami. Zaakcentowanie wymiaru subiektywności jest ważną cechą wyróżniającą nową duchowość od religijności, nawet jeżeli nie wyklucza to pewnych form wspólnotowości w nowej duchowości. Subiektywizacja oznacza zaakcentowanie idei rozwoju i samorozwoju, osobowego i wewnętrznego doskonalenia się. „Duchowość jest formą religijności pozainstytucjonalnej, zorientowanej na poszukiwanie kontaktu z *sacrum*, niezależnie od tego, jak ono jest wyobrażane. Zindywidualizowane pojęcie wiary prowadzi do sprywatyzowania *sacrum*” (Mielicka-Pawłowska 2013: 378–379).

c) Jeżeli nawet duchowość nie da się określić bez jakiegoś odniesienia do transcendencji, to jej konkretne formy nie muszą wyrażać się ani teistycznie, ani religijnie. Wiele form nowej duchowości można definiować jako duchowość postreligijną, a nawet jako duchowość bez Boga. Można tu już mówić o ostatecznej sekularyzacji świadomości religijnej. Nowa duchowość jest niekiedy przeciwstawiana temu, co religijne. Duchowość nie jest zdogmatyzowana, zinstytucjonalizowana, normatywna, związana z instytucjami kościelnymi, jest postawą z wyboru, w której indywidualne, wewnętrzne doświadczenie nabiera rangi ostatecznej instancji. Ma więc charakter inkluzywny, a nie ekskluzywny. Kościoły w tym kontekście jawią się jako przeszkoda do rozwoju osobowości. Duchowość jest zakotwiczona w wewnętrznym, subiektywnym świecie jednostki. Niektórzy uważają nawet, że odeszli od religii, aby rozwijać się duchowo.

d) Nowa duchowość jest określana najczęściej w opozycji do religii, a niekiedy nawet do *sacrum*, jest zdystansowana wobec wszelkiej dogmatyki religijnej, nie posiada publicznych reperkusji ani na ogół wspólnotowo celebrowanych rytuałów i kultów. Wiąże się ona na ogół z jakąś formą „małej transcendencji”, przekraczaniem biologicznej kondycji ludzkiej, z poszukiwaniem wartości niosących sens życia, dobrostanem psychicznym, pozytywnym stylem życia. Brak odniesień do religii nie oznacza braku odniesienia do jakiegokolwiek transcendencji, może być ona elementem życia każdego człowieka, bez względu na to, czy jest on religijny, czy niereligijny, a nawet ateistą. Nie oczekuje się „zbawienia” od Kościołów chrześcijańskich, a nawet szerzej – od religii, jest ono jakby sprawą jednostki i jej działań. Transcendentne czy boskie źródła duchowości i sensu odpowiedzialności etycznej przejmuje sam podmiot, co oznacza rozszerzenie świadomości „ja” współczesnego człowieka. Wielu ludzi skłania się do wierzenia, że sami mogą się zbawić, a nawet zbawić innych.

e) Nowa duchowość nie może być utożsamiana wyłącznie z nowymi ruchami religijnymi, czy *New Age*, stała się ona swoistym trendem czy megatrendem we współczesnym świecie. Jest niezwykle zmienna i zindywidualizowana, w której docenia się subiektywne doświadczenia i osobiste doznania. Zakwestionowanie opozycji *sacrum-profanum* sprawia, że *sacrum* przemieszcza się do tych sfer ludzkiego życia, w których było ono już nieobecne. W nowych ruchach religijnych

i *New Age* urzeczywistnia się nowa duchowość. Nie zawsze można ją sterylnie oddzielić od jakichkolwiek powiązań z tradycjami religijnymi (Mariański 2010a: 19–34; Wójtowicz 2010; Wójtowicz, Klimski 2019).

f) Nowa duchowość ma związek z wartościami, które oznaczają rozwój duchowy, doskonalenie wewnętrzne, etyczny lub estetyczny wymiar ludzkiego „ja”, poczucie szczęścia i spełnienia w życiu, to ona sama określa, w co ma wierzyć. Ważne jest to, co stanowi dobro dla jednostki, co wiąże się z poszukiwaniem znaczenia i interpretacją życia. Otwartość na wartości oznacza ubogacenie ludzkiego życia. Wartości bowiem – przynajmniej pośrednio – wyznaczają to, do czego dążymy, i to, jak powinniśmy postępować. Nowa duchowość wskazuje na realne propozycje nowego stylu życia i poznania (nowa świadomość), prowadzącego do szczęścia i psychologicznego dobrostanu. Nie tyle jest ona fenomenem społecznym, ile raczej indywidualnym i osobistym, ale kształtuje się w określonym, złożonym kontekście społecznym, w społeczeństwie radykalnego pluralizmu i strukturalnego indywidualizmu (Obuchowski, Makary 2010).

g) Wiara religijna przekształca się w wiarę we własne „ja”, w samorealizację, w subiektywność, następuje przesunięcie od wspólnoty do jednostki i orientacja na immanentne wartości i cele. Duchowość wiąże się bardziej ze światem wewnętrznym jednostki, religijność ma bardziej odniesienia zewnętrzne. Do kontaktu z szeroko rozumianym *sacrum* nie jest konieczne członkostwo grupowe czy wspólnotowe. Jeżeli nawet powiązania nowej duchowości z wiarą religijną są niemal niewidoczne, to niekiedy wydaje się, że w niektórych jej formach jest jeszcze obecny „duch martwych wierzeń religijnych” (wyrażenie Maxa Webera).

h) Nowa duchowość wiąże się niejednokrotnie z poszukiwaniem i nadawaniem sensu zarówno codziennym doświadczeniom człowieka, jak i całej jego egzystencji. Zwana niekiedy duchowością pozareligijną odnosi się do tematów pozbawionych wymiaru religijnego, lecz służących jednostce jako narzędzia transcendowania, czyli usensowniającego przekraczania życia codziennego (Zwierżdżyński 2010). Sens życia jest dziełem i niemal wyłączną sprawą jednostki i tego, co zrobi ona ze swoim życiem. Przedmiotem określającym to, co duchowe, staje się konkretna jednostka (przejście od instytucjonalizacji do indywidualizacji). Poprzez rozwój sfery duchowej człowiek jest w stanie ukształtować dojrzałą postawę wobec siebie i wobec otaczającego go świata (Bałys 2011; Lulek, Głaz 2009), w ramach wolnego wyboru na zasadzie „zrób to sam”.

i) Nowa duchowość obejmuje zarówno jakieś ezoteryczne zagłębianie się w siebie, jak i troskę o dobre samopoczucie czy przyjemność (*wellnes, fitness, selfness*) (Jäger, Quarch 2007; Kubińska 2010), ale i poszukiwanie głębszych orientacji, związanych z sensem życia. Jest ona do pewnego stopnia zastępczą formą religii, jej „miękką” ofertą, mniej wymagającą, nastawioną na wzmocnienie „konsumenta”, pozbawioną rygorystycznych wymagań i wyzwań. Tak szeroko rozumiana duchowość nie daje się łatwo zoperacjonalizować w badaniach empirycznych, pozostaje ona wciąż jednym z najbardziej mglistych i nieokreślonych

pojęć w socjologii (Pucko 2007). Sama duchowość nie jest „towarem” zastygłym, lecz wciąż zmieniającą się rzeczywistością, w której możliwość zmienia się w obowiązek („jeżeli możesz coś zrobić, to musisz to zrobić”).

j) Duchowość niereligijna czy niemająca związku z religią jest więc w stanie nadać sens i cel życiu człowieka, spowodować, że osiągnie on poczucie szczęścia i satysfakcji z moralnie poprawnego przeżywania własnej egzystencji, w symbiozie z innymi ludźmi, bez odwoływania się do zasad jakiejś religii i norm etycznych przez nią wytwarzanych (Baniak 2013). Tak rozumiana duchowość jest do pewnego stopnia dostępna dla wszystkich, którzy poszukują głębszych wymiarów człowieczeństwa (swoista demokratyzacja *sacrum*) (Pace 2008), nawet jeżeli ich wyobrażenia o *sacrum* wykraczają daleko poza systemy wierzeń religijnych. Wyraża się to m.in. w dążeniu do wartości duchowych, które można określić jako „najbardziej podstawowe cele i dobra, które umożliwiają rozwój człowieka w tym, co w jego życiu jest najważniejsze i specyficznie ludzkie. Stąd podstawowe wartości duchowe to: miłość, prawda, odpowiedzialność, wolność, dobro, piękno, wiara, nadzieja, zbawienie” (Dziewiecki 2002: 33).

Jesteśmy dalecy od satysfakcjonującego określenia, czym jest nowa duchowość. Wiele definicji tego zjawiska sprawia wrażenie wersji roboczych. Niektórzy badacze społeczni w ogóle nie troszczą się o zdefiniowanie przedmiotu swoich poszukiwań naukowych, a nawet niekiedy świadomie tego unikają. Wielu nie wiąże nowej duchowości z religią lub co najwyżej z różnymi formami transcendencji. Można by powiedzieć, że poszukiwanie nowej duchowości jest jakimś kolejnym zwrotem w kierunku *sacrum*. Nowe *sacrum* religijne, czy tym bardziej niereligijne, jest bardzo płynne znaczeniowo i nieostre. Trudności teoretyczne i metodologiczne w precyzyjnym zdefiniowaniu nowej duchowości wynikają z szerokiego spektrum zjawisk, do których ten termin się odnosi (Pawluczuk 2010). Janusz Mariański i Stanisław A. Wargacki – w konsekwencji rozważań nad nową duchowością jako megatrendem społeczno-kulturowym – zaproponowali następującą jej definicję:

Nowa duchowość to jeden z megatrendów początku XXI w., to doświadczenie *sacrum*, niekiedy bezimiennego, rozumianego w kategoriach czegoś osobistego, intymnego, czegoś co odnosi się do mocy tkwiącej we wnętrzu człowieka. Duchowość ta podkreśla rolę doznań i duchowych ćwiczeń, traktuje ludzkie ciało jako wypełnione wewnętrznym, duchowym sensem oraz jako manifestację kreatywnej siły Ducha; odnosi się z szacunkiem do natury i propaguje zdrowe odżywianie; przywiązuje dużą wagę do więzi międzyludzkich opartych na wierności i miłości; do etyki wyrażającej się w poszanowaniu uznawanych przez siebie wartości moralnych; jest wrażliwa na sztukę, podkreśla też równość płci. Duchowość ta jest holistyczna, demokratyczna, łatwo dostępna i nie hierarchiczna; stawiana jest ona w opozycji do zinstytucjonalizowanej religii, czyli jest pozakościelna (Mariański, Wargacki 2011: 138).

Od samego początku problematyka nowej duchowości budzi w kręgach socjologów wiele kontrowersji i dyskusji, zarówno gdy chodzi o samą koncepcję nowej duchowości, jak i metodologię jej badań. Kształtujący się coraz wyraźniej „rynek duchowości” nie może być pomijany w badaniach socjologicznych. Ustawicznie przybywa ludzi, którzy definiują siebie jako „uduchowieni”, a nie „religijni”. Trzeba jednak krytycznie zaznaczyć, że pojęcie nowej duchowości obejmuje zbyt różnorodne treści, stanowi swoisty „worek” czy „kontener”, do którego wrzuca się niemal wszystko, co nie kojarzy się z tradycją religijną. Duchowość pozbawiona konkretnych form instytucjonalnych nie jest łatwa dla badań socjologicznych, jest ulotna jak fale morskie. Niemniej, jednostka i jej doświadczenia duchowe powinny znaleźć się w centrum zainteresowań psychologów, kulturoznawców, socjologów i przedstawicieli nauk pedagogicznych. Kategoria duchowości uzyskuje swój znaczący wymiar, który nie ma swojego zamiennika (Rembierz 2018).

Poszukiwanie nowej duchowości, swoisty powrót do *sacrum*, oznacza z jednej strony odejście od tradycyjnego, religijnego rozumienia sensu z jego odniesieniem do Wielkiej Transcendencji w znaczeniu Luckmannowskim, z drugiej strony jest zaakcentowaniem życia jako wartości samej w sobie, będącym źródłem poznawania siebie i rozwoju osobowego (doświadczenie wertykalne). W zróżnicowanych przejawach nowej duchowości akcentuje się przede wszystkim własne doświadczenie, autonomię (suwerenność) podmiotu i jego kompetencje, subiektywizację wiary, antydogmatyczność, niezależność od zinstytucjonalizowanych, przestarzałych struktur kościelnych, a niekiedy i antykościelność (wrogość wobec instytucji i autorytetów) (Berger 2007: 92; Susabowska 2013). Niekiedy duchowość rozumie się jako religijność bez skłaniania się ku żadnemu konkretnemu Kościołowi.

Nowa duchowość wyraża się w powiedzeniu: „nie jestem religijny, jestem duchowy”, „jestem niereligijny, ale poszukuję duchowości”, duchowości, która jest już bardzo luźno związana z tradycyjnymi religiami, najczęściej nie jest już powiązana z wiarą w Boga jako pewien Absolut. W Europie Zachodniej około 15% badanych wybiera określenie: „jestem niereligijny, ale duchowy”, w Polsce – około 2% (Barker 2004). Czy z całą świadomością dokonują tego wyboru – tego nie wiemy, ale taki wskaźnik pojawił się także w naszym kraju. Obserwujemy powolny rozwój nowych form duchowości. Mają one często znamiona synkretyzmu i nawiązują do różnych nurtów psychologicznych, psychoterapeutycznych, ezoterycznych, magicznych czy paranormalnych.

O ile z trudem można sobie wyobrazić religijność bez jakiejś formy duchowości, o tyle dzisiaj coraz częściej spotykamy się z duchowością bez wyraźnych odniesień do religii. W nowej duchowości nie mamy do czynienia z podporządkowaniem się Bogu, lecz z procesem indywidualizacji, w centrum którego stoi poszukująca swojego „ja” jednostka i jej rozwój. Zindywidualizowana duchowość rozumiana jako poszukiwanie sensu i własnego szczęścia charakteryzuje się wysoką koniunkturą. Powoli do pewnego stopnia zastępuje zindywidualizowaną religijność. Ponowoczesna duchowość jest sprawą prywatną, ale jest ona też do pewnego

stopnia produktem ponowoczesności i jej form zindywidualizowanego życia (Geisel 2006).

Z socjologicznego punktu widzenia należy traktować przejawy nowej duchowości bez uprzedzeń i potępień.

Przy tym wszystkim jednak należy zwrócić uwagę, by nie wylać dziecka z kąpielą. Niektórzy mianowicie uważają, że to, co się gdzieś tam pojawia jako nowa duchowość, z natury swojej pochodzi od diabła i powinno być odrzucone przez teologów. Moim natomiast zdaniem wszelkie poszukiwania duchowe, jako cecha człowieka, zasługuje na szacunek i uznanie. Poszukiwanie jest być może najsilniejszą formą Bożego działania w człowieku. Tylko ten, kto jest w drodze, może się zbliżyć także do Boga (Zulehner 2003: 30).

Uwagi końcowe

Przy końcu XX w. obok sekularyzacji i globalizacji jeszcze innym terminem, który pojawia się nad wyraz często w dyskursie naukowym, jest duchowość. Proklamuje się rewolucję duchową, która polega na przejściu od religii do duchowości i oznacza swoistą sakralizację nowoczesności czy ponowoczesności. Badacz zagadnienia duchowości w aspekcie historycznym Philip Sheldrake twierdzi wręcz, że duchowość jest słowem definiującym naszą erę. Wielu badaczy pisze też o „zwrocie ku duchowości” charakterystycznym dla przełomu wieków. W socjologii religii mówi się o pojawieniu się nowej subdyscypliny nazywanej socjologią duchowości, a brytyjski socjolog religii Kieran Flanagan podkreśla, że „duchowość, jako kategoria analityczna, nieoczekiwanie zawładnęła duszą socjologii” (Mariański, Wargacki 2011). Nowa duchowość pozwala być w jakimś stopniu „religijnymi” tym, którzy wyzwolili się od religii, czy przestali być wierzącymi chrześcijanami (Olbrycht 2018; Rembierz 2018; Mikołajko 2001), którzy nie odwołują się do zinstytucjonalizowanych norm i dogmatów religijnych („jestem uduchowiony, ale tylko trochę religijny”; „jestem osobą bardzo uduchowioną, ale niereligijną”).

Obydwie formy: religijność i duchowość nie muszą się sobie przeciwstawiać, wręcz przeciwnie i *de facto* często wzajemnie się przenikają, chociaż socjologowie chętnie te dwie rzeczywistości psychospołeczne oddzielają od siebie i traktują alternatywnie, umieszczając nową duchowość poza kontekstem religijnym. Nie jest to jednak separacja pełna. Ze względu na to, że nowa duchowość wykazuje wiele podobieństw do religijności pozainstytucjonalnej (pozakościelnej), nie wydaje się konieczne przeciwstawianie jej religijności, lecz raczej traktowanie jej jako poszerzenie czy dopełnienie dotychczasowych form i kształtów religijności (socjologia duchowości jako część socjologii religii). Kwestia ta nie jest jednoznacznie rozstrzygnięta.

Nowa religijność i nowa duchowość prowadzą do pewnych transformacji „pola religijnego”, ale nie przekształcają je w sposób zasadniczy, do pewnego stopnia tworzy się nowe pole duchowości, bowiem nowa duchowość jest jakąś nowoczesną formą „wyznania religijnego”, nową formą transformacji życia ludzkiego. Bóg jako ktoś, komu przypisujemy prawo do stawiania wymagań i egzekwowania posłuszeństwa, powoli traci na znaczeniu w świadomości wielu ludzi współczesnych. Dokonuje się proces transformacji religijności kościelnej w pozakościelną i w niereligijną duchowość. Nie zawsze te nowe, wielopostaciowe formy religijności i duchowości są traktowane jako niepołączalne czy konfliktowe w odniesieniu do tradycyjnej religijności, niekiedy nawet są uznawane za komplementarne i kompatybilne. Nowe formy duchowości nie poddają się łatwo procesom instytucjonalizacji, podobnie jak nowe formy religijności rozproszonej (dyfuzyjnej) (Prüfer 2018), religijności nieoficjalnej czy niewidzialnej (Luckmann 1996).

Fakt, że coraz więcej ludzi używa dla określenia wyznawanej przez siebie wiary terminu „duchowość” zamiast „religijność” domaga się socjologicznego wyjaśnienia. Badania empiryczne nad duchowością wymagają z jednej strony wzmocnienia teoretycznego, z drugiej zaś stałego doskonalenia metod i technik badawczych. Z socjologicznego punktu widzenia pojęcie nowej duchowości ma charakter neutralny, opisuje jedynie cechy charakterystyczne tej indywidualnej orientacji wielu ludzi współczesnych. Dlatego też można mówić o pluralizmie różnych duchowości, także o pluralizmie nowych duchowości (Szauer 2015a, b).

Fenomen nowej duchowości wskazuje – przynajmniej pośrednio – że istnieje potrzeba jakiejś formy Transcendencji także w społeczeństwach, które wydawały się w znacznym stopniu zsekularyzowane. Warto w tym kontekście przytoczyć opinię abp. Józefa Życińskiego:

Jestem więc umiarkowanym optymistą i twierdzę, że zainteresowanie wartościami duchowymi będzie wzrastać, natomiast od przedstawicieli Kościoła instytucjonalnego będzie zależało, czy ludzie będą szukać zaspokojenia głodu duchowego w namiastkach typu *New Age*, czy też pragnienie to da się zaspokoić u najczystszych źródeł (Życiński za: Zańko, Gowin 1998: 260).

Socjologia powinna w większym zakresie jak dotychczas zająć się zarówno badaniem duchowości zawierającej się w religijności, jak i duchowością istniejącą poza religią.

Paradoks polega na tym, że te osoby, które uważają się za niereligijne, nie stają się automatycznie ateistami. Coraz częściej zamiast o religijności mówi się o duchowości, na którą składają się nie tylko elementy jakiejś religijności, ale i psychologii i psychoterapii oraz alternatywnych form religijności. Wiara w jakąś moc i energię nieosobową zajmuje miejsce wiary w Boga osobowego. Tworzy się tożsamość transreligijna, duchowość niereligijna, duchowość agnostyczna, duchowość

alternatywna, duchowość transgresyjna. Nowa duchowość ma przede wszystkim charakter zindywidualizowany, doświadczeniowy i subiektywistyczny, nie jest określana przez odniesienie do zinstytucjonalizowanej religijności. Taka duchowość pozbawiona teologicznych treści ma tendencję sakralizowania tego, co świeckie. Tworzą się nowe „pola” czy „sceny” religijności i nowej duchowości. Dla tych, którzy akceptują duchowość jako coś pozytywnego, religijność jawi się jako coś negatywnego. Duchowość mogą akceptować i często akceptują także niewierzący. Byłaby ona więc swoistym pomostem między wierzącymi i niewierzącymi (Wysocka 2019).

Bibliografia

Bałys M. (2011) *Poczucie sensu życia a duchowość. Próba analizy koncepcji Viktora E. Frankla w: Etyka i sens życia*, D. Probuca (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 129–137.

Baniak J. (2013) *Wielowymiarowość i konteksty kulturowe duchowości religijnej a inne formy duchowości*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe”, nr 2, s. 13–37.

Bańka J. (2012) *Kultura duchowa jako istota kultury humanistycznej w: Filozofia Marii Szyszkowskiej. Księga dedykowana*, A. Kryniecka (red.), Białystok, Kresowa Agencja Wydawnicza, s. 398–409.

Barker E. (2004) *The Church without and the God Within: Religiosity and/or Spirituality? w: Religion and Patterns of Social*, D. Marinović-Jerolimov, S. Zrinščak, I. Borowik (red.), Zagreb, Transformation. Ed. Institute for Social Research – ISORECEA, s. 36–37.

Berger P.L. (2007) *Pytania o wiarę. Sceptyczna zachęta do chrześcijaństwa*, tłum. J. Łoziński, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.

Borowik I. (2016) *Przemiany religijne w Polsce na tle transformacji w Europie Środkowo-Wschodniej i globalizacji w: Globalny i lokalny wymiar religii. Polska w kontekście europejskim*, I. Borowik, A. Górny, W. Świątkiewicz (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, Uniwersytet Śląski w Katowicach, s. 7–16.

Borowik I., Mariański J. (2016) *Religijność i duchowość w Polsce okresu transformacji – konflikt czy kontynuacja? w: Wobec zmian jutra. Co myślą Polacy i jak działają?*, W. Morawski (red.), Warszawa, Wolters Kluwer, s. 423–449.

Chmielewski M. (2005) *Duc in altum*, Refleksje o życiu duchowym wygłoszone w Radio Maryja i TV TRWAM (2 I 2003–30 XII 2004), Częstochowa, Edycja Świętego Pawła.

Chmielewski M. (2013) *Duchowość według Jana Pawła II. Studium na podstawie encyklik i adhortacji*, Lublin, Wydawca: Polskie Stowarzyszenie Teologów Duchowości.

- Chmielewski M. (2017–2018) *Współczesna polska teologia duchowości*, „Duchowość w Polsce”, nr 19–20, s. 191–217.
- Chmielewski M. (2020) *Św. Jan Paweł II o katolickiej duchowości*, „Przegląd Uniwersytecki”, nr 2–3, s. 26–29.
- Davie G. (2010) *Socjologia religii*, tłum. R. Babińska, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Dienberg von T., Thomas Eggensperger T., Engel U., (red.) (2013) *Säkulare Frömmigkeit. Theologische Beiträge zu Säkularisierung und Individualisierung*, Münster, Aschendorff Verlag.
- Dobbelaere K. (2008) *Sekularyzacja. Trzy poziomy analizy*, tłum. R. Babińska, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Dziewięcki M. (2002) *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce, Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Fedele A. (2020) *La spiritualité comme terrain d'entente entre la religion et le sécularisme: une approche ethnographique*, „Social Compass”, nr 2, s. 177–190.
- Ferdek B. (2017) *Duchowość jako interioryzacja dogmatu.*, „Studia Gnesnensia”, nr 31, s. 19–31.
- Geisel S. (2006) *Neue Spiritualitäten w: Glaubenssache. Ein Buch für Gläubige und Ungläubige*, von Stapferhaus Lenzburg (red.), Baden, Hier+jetzt, s. 140–143.
- Goodman N. (1997) *Wstęp do socjologii*, tłum. J. Polak, J. Ruskowski, U. Zielińska, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Grabowska M. (2018) *Bóg a sprawa polska. Poza granicami teorii sekularyzacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Haffner P. (2019) *Bauman. Czynić swojskie obcym. Rozmowy Petera Haffnera z Zygmuntem Baumanem*, tłum. K. Leszczyńska, Warszawa, Wydawnictwo: Wielka Litera.
- Jäger W., Quarch Ch. (2007) *Fitness, wellnes a duchowość*, tłum. Z. Mazurek, Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Jeżowski M. (2010) *Duchowość – Paradygmat socjologii religii czy socjologii moralności? A może socjologia duchowości w: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 66–78.

Kaczmarek A. (2006) *Charles Taylor wobec odwagi duchowości w: Fenomen duchowości*, A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 225–233.

Kaczmarek J. (2019) *Postsekularyzm – mikro- czy megatrend?*, „Przegląd Religioznawczy”, nr 4, s. 35–46.

Knoblauch H. (2005) *Einleitung: Soziologie der Spiritualität*, „Zeitschrift für Religionswissenschaft” 13, nr 2, s. 123–131.

Knoblauch H. (2006) *Soziologie der Spiritualität w: Handbuch Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse*, K. von Baier (red.), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 91–104.

Knoblauch H. (2008) *Spirituality and Popular Religion in Europe*, „Social Compass”, nr 2, s. 140–153.

Knoblauch H. (2009) *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Campus Verlag.

Kojder A. (2009) *Anegdoty, limeryki, epifanie. O socjologii i socjologiach*, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Kubińska J. (2010) *Socjologiczno-aksjologiczny wymiar aktywności sportowej na przykładzie fitness w: Wartości – interesy – struktury społeczne. Uwarunkowania ludzkiej kreatywności i partycypacji w życiu publicznym*, J. Szymczyk (red.), Lublin, Norbertinum, s. 155–172.

Kula L. (2012) *Nowa droga ateizmu według André Comte’a-Sponville’a*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne”, nr 4, s. 25–32.

Kutyło Ł. (2012a) *Duchowe oazy na europejskiej „pustyni religijnej”?*, „Kultura i Społeczeństwo” 56, nr 4, s. 197–201.

Kutyło Ł. (2012b) *Teorie socjologiczne a religia. Między sekularyzacją a desekularyzacją*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Libiszowska-Żółtkowska M. (2018) *Resakralizacja w ponowoczesnej scenerii. Nowe odstępny religii i duchowości w: Religia wobec wyzwań współczesności z perspektywy nauk społecznych*, I. Borowik, S. Grotowska, P. Piotr Stawiński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 195–212.

Lowen A. (1994) *Duchowość ciała*, tłum. S. Sikora, Warszawa, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

Luckmann T. (1996) *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*, tłum. L. Bluszcz, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Lulek J., Głaz S. (2009) *Problematyka sensu ludzkiego życia w: Człowiek i jego życie religijne*, S. Głaz (red.), Kraków, Wydawnictwo WAM, s. 11–49.

Machniak J. (1999) *Teologia duchowości. Stan aktualny i perspektywy rozwoju w: Duchowość chrześcijańska na progu trzeciego tysiąclecia. Księga Pamiątkowa ku czci Ojca Profesora Dominika Widera OCD*, J. Machniak, J. W. Gogol (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, s. 139–164.

Marek Z., Walulik A. (2019) *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerymatyczna*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Mariański J. (2010a) *Nowa duchowość – alternatywa czy dopełnienie religijności? w: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 19–34.

Mariański J. (2010b) *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Mariański J. (2018) *Duchowość religijna i niereligijna – analiza pojęć w: Religia wobec wyzwań współczesności z perspektywy nauk społecznych*, I. Borowik, S. Grotowska, P. Stawiński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 175–193.

Mariański J. (2019) *Nowa religijność i duchowość – mit czy rzeczywistość? Studium socjologiczne*, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.

Mariański J., Wargacki S. A. (2011) *Nowa duchowość jako megatrend społeczny i kulturowy*, „Przegląd Religioznawczy”, nr 4, s. 127–149.

Mariański J., Wargacki S.A. (2016) *Płynne sacrum w społeczeństwie ponowoczesnym*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 4, s. 7–27.

McGuire M. B. (2012) *Religia w kontekście społecznym*, tłum. S. Bardziej, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Mielicka-Pawłowska H. (2013) *Religijność zorientowana ekologicznie w: Religijne wymiary życia społecznego*, H. Mielicka-Pawłowska (red.), Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, s. 376–394.

Mielicka-Pawłowska H. (2017a) *Jak immanencja może stać się transcendencją? Rozważania o nowej duchowości w: Kościoły, religie, kultury. Współczesne wymiary reprezentacji i partycypacji*, M. Sroczyńska, S. H. Zaręba (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 199–210.

Mielicka-Pawłowska H. (2017b) *Duchowość jako forma konstruowania porządku aksjonomatycznego*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 4, s. 67–74.

Mielicka-Pawłowska H. (2018) *Wydarzenia religijne jako forma ponowoczesnej duchowości w: Religia wobec wyzwań współczesności z perspektywy nauk społecznych*, I. Borowik, S. Grotowska, P. Stawiński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 213–229.

Mielicka-Pawłowska H. (2019) *Mit nowej religijności i duchowości w: J. Mariański Nowa religijność i duchowość – mit czy rzeczywistość? Studium socjologiczne*, Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.

Mikołajko Z. (2001) *Katolicyzm polski pod presją nowej duchowości w: Katolicyzm polski na przełomie wieków. Mity, rzeczywistość, obawy, nadzieje*, J. Baniak (red.), Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Wydział Teologiczny – Redakcja Wydawnictw, s. 13–25.

Misztal W. (2017) *Arcybiskupa Życińskiego koncepcja związków między duchowością chrześcijańską a mediami (przyczynek do badań) w: Media – kultura – dialog. W piątą rocznicę śmierci arcybiskupa Józefa Życińskiego*, R. Nęcek, W. Misztal (red.), Kraków, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe. s. 53–74.

Motak D. (2010) *Religia – religijność – duchowość. Przemiany zjawiska i ewolucja pojęcia*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia Religioznawcze”, nr 43, s. 201–218.

Niedałtowski K. (2008) *Duchowość ponowoczesna: wyzwania i aberracje w: Godność czy sukces? Kulturowe dylematy współczesności. Materiały III Kongresu Kultury Chrześcijańskiej. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Lublin, 25–28 września 2008 r.*, J. Mariański, S. Zięba (red.), Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, s. 167–177.

Nockiewicz I. (2016) *Świadectwo chrześcijańskiej rodziny jako odpowiedź na problemy nowej indywidualistycznej duchowości*, „Studia Teologiczne. Idźcie i Głoście”, nr 34, s. 95–97.

Nowaczyk M. (2005) *Antynomie nowej duchowości w: Sekty czy nowe ruchy religijne. Wybrane zagadnienia*, Z. Stachowski (red.), Tyczyn, Wydawca: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, s. 41–58.

Obuchowski K., Stasiak M.K. (red.) (2010) *Duchowy wymiar istnienia*, Łódź, Wydawnictwo Akademii Historyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Ojciec Święty Franciszek (2013) *Adhortacja apostolska Ewangelii Gaudium. O głoszeniu Ewangelii w dzisiejszym świecie*, Kraków, Wydawnictwo M.

- Olbrycht K. (2018) *Edukacyjne wymiary wspierania rozwoju duchowości człowieka*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2, s. 79–89.
- Pace E. (2008) *Poza porządkiem. Duchowość i system wiary w New Age*, tłum. K. Suwada w: *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych*, K. Leszczyńska, Z. Pasek (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 22–29.
- Pasek Z. (2008) *Od religijności ku duchowości. Przyczynek do przemian kultury współczesnej w: Idee i Myśliciele. Filozoficzne i kulturoznawcze rozważania o duchowości i komunikowaniu*, I.S. Fiut (red.), Kraków, Wydawnictwo AGH, s. 13–26.
- Pasek Z. (2010) *O przydatności pojęcia duchowość do badań nad współczesną kulturą w: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 56–65.
- Pasek Z. (2013) *Nowa duchowość. Konteksty kulturowe*, Kraków, Wydawnictwo Aureus.
- Pasek Z., Skowronek K. (2011) *Duchowość jako kategoria analizy kulturoznawczej w: Kultura jako kultura*, K. Łukasiewicz, I. Topp (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 69–83.
- Pawluczuk W. (2010) *O pojęciu wiary w: W poszukiwaniu sensu. O religii, moralności i społeczeństwie*, J. Baniak (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 29–38.
- Pawluczuk W. (2016) *Światopogląd a sposób bycia*, Kraków, Wydawnictwo AVALON.
- Pollack D. (2014) *Religiöser Wandel in Ost- und Westeuropa: Soziologische Beschreibung und Erklärungen w: Europa mit oder ohne Religion? Der Beitrag der Religion zum gegenwärtigen und künftigen Europa*, K. von Appel, I. Guanzini, A. Walser (red.) Göttingen, V & R unipress, s. 93–120.
- Prüfer P. (2018) *Natura i struktura teorii religione diffusa Roberto Ciprianiego – osobliwość kontekstu, uniwersalizm koncepcji*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo”, nr 24, s. 177–192.
- Ptaszek R. T. (2015) *Dlaczego nowa duchowość nie może być realną alternatywą dla tradycyjnej religii?*, „Paedagogia Christiana”, nr 1, s. 113–126.
- Rembierz M. (2018) *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2, s. 90–130.
- Rogińska M. (2014) *Sacrum ponowoczesne. Nauka i nowa duchowość w poszukiwaniu całości*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica”, nr 1, s. 51–68.

Romanowicz W. (2017) *Nowa duchowość jako zjawisko społeczno-kulturowe w nowoczesnym społeczeństwie*, „Rozprawy Społeczne”, nr 3, s. 7–13.

Rubin J. B. (2009) *Psychoanaliza i duchowość*, w: *Psychoanaliza i religia w XXI wieku*, D. M. Black (red.), tłum. A. Skórzak, Kraków, Wydawnictwo WAM, s. 203–230.

Sakowicz E. (2001) *Duchowość małżeńska*, „Homo Dei. Przegląd Teologiczno-Duszpasterski”, nr 3, s. 56–61.

Sakowicz E. (2002) *Duchowość dialogu międzyreligijnego w: Duchowość współczesnego Kościoła. Materiały z sympozjum z okazji 185 rocznicy Wydziału Teologicznego*, S. Urbański (red.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 39–52.

Skowronek K., Pasek Z. (2013) *Wstęp. Czy istnieje duchowość bez sacrum? Kilka słów o duchowości niereligijnej w: Pozareligijne wymiary duchowości*, Z. Pasek, K. Skowronek, R. Tyrła (red.), Kraków, Wydawnictwo Libron, s. 7–16.

Sokołowska J. (2012) *Duchowość w zarządzaniu – wybrane zagadnienia*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, nr 15, s. 347–353.

Solecki R., Borda M. (2018) *Duchowość Chrześcijańska w procesie wychowania*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Papieski Jana Pawła II.

Stachowska E. (2019a) *Światowe Dni Młodzieży w Krakowie w perspektywie socjologii religii*, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Stachowska E. (2019b) *Mobilizacje religijne w Polsce. Ujęcie socjologiczne*, „Przegląd Religioznawczy”, nr 4, s. 175–203.

Susabowska K. (2013) *Duchowość pogranicza między Kościołem a sektą, czyli o próbie klasyfikacji zjawiska*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, nr 65, s. 405–412.

Szauer R. (2015a) *Rola i miejsce duchowości wśród uczestników diecezjalnego spotkania młodych w Skrzatuszu*, „Rocznik Skrzatuski”, s. 41–56.

Szauer R. (2015b) *Hala sportowa jako nowe Jeruzalem. Socjologiczne ujęcie zjawiska spotkań religijnych w przestrzeniach hal widowiskowo-sportowych*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe”, nr 2, s. 47–63.

Sztaba M. (2014) *Zagadnienie duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby w: Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, M. Loyola Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 61–85.

- Taylor Ch. (2012) *Glauben in einer säkularen Zeitalter. Formen religiösen Lebens*, „Zur Debatte”, nr 3, s. 17–18.
- Tyrała R. (2013) *Pozareligijna duchowość (polskich) niewierzących*, „Studia Humanistyczne AGH”, nr 3, s. 67–79.
- Wargacki S. A. (2011) *Współczesny człowiek i sacrum*, „Misje Dzisiaj” (marzec-kwiecień), s. 3–4.
- Wargacki S. A. (2016) *Duchowość w kulturze ponowoczesnej*, „Zeszyty Naukowe KUL”, nr 4, s. 27–51.
- Wójtowicz A. (2010) *Duchowość czy kolonizacja religii w: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 35–44.
- Wójtowicz A., Klimski W. (red.) (2019) *Pluralizm religijny i odmiany ezoteryzmu*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Wysocka E. (2019) *Religijność młodzieży studenckiej – przypisywane religii znaczenia w życiu codziennym (dwie dekady zmian)*, „Przegląd Religioznawczy”, nr 4, s. 105–120.
- Zańko D., Gowin J. (1998) *Niewidzialne światło. Z abp. Józefem Życińskim rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Zduniak A. (2016) *Duchowość w epoce mediów elektronicznych w: Media i religia. Nowy kontekst komunikacji*, R. Sierocki, M. Sokołowski, A. Zduniak (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 61–73.
- Zduniak A. (2018) *Event w życiu społecznym i religijnym. Perspektywa socjologiczna*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Zulehner P. M. (2003) *Religia jako megatrend*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogicznoreligijny”, nr 1, s. 21–35.
- Zwierzdzyński M. K. (2010) *Religia, duchowość, postmodenizm. Problem znaczeń w: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 79–93.

Sławomir Sztobryn* 

Pojęcie duchowości w tradycji polskiej, świeckiej myśli pedagogicznej

Abstrakt

Artykuł przedstawia bogactwo znaczeń związanych z pojęciem duchowości. Zaprezentowano w nim kilka charakterystycznych definicji, które poddano krytycznej analizie w kontekście pedagogiki kultury B. Nawroczyńskiego. Duchowość analizowana w perspektywie świeckiej, naukowej wydaje się nie tylko bardziej uniwersalna, ale także wolna od ograniczeń, jakie pociągają za sobą ujęcia teonomiczne. Najszerszym pojęciem duchowości jest pojęcie wspólnoty duchowej, które otwarte jest na wielość treści i form, które mogą ją wypełnić.

Słowa kluczowe: pedagogika, filozofia wychowania, duchowość, Nawroczyński.

The Concept of Spirituality in the Tradition of Polish Secular Pedagogical Thought

Abstract

The article presents the variety of meanings associated with the concept of spirituality. It shows several characteristic definitions, which have been critically analysed in the context of Nawroczyński's pedagogy of culture. Spirituality analysed from a secular, scientific perspective seems not only more universal, but also free from the limitations of theonomic approaches. The broadest concept of spirituality is the concept of spiritual community, which is open to the multitude of content and forms that can fill it.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, spirituality, Nawroczyński.

* Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.
Artykuł otrzymano: 30.11.2020; akceptacja: 12.01.2021.

W kulturze śródziemnomorskiej należy poszukiwać korzeni duchowości w pierwszych koncepcjach filozoficznych m.in. u Pitagorasa, Platona, Arystotelesa. Te pierwotne koncepcje duszy zakładały jej wewnętrzną hierarchię i tylko najwyższe jej części były odnoszone do istoty myślącej, jaką jest człowiek. Zatem pierwsze koncepcje duszy utożsamiały duchowość z rozumnością, a duszę rozumną czyniły odpowiedzialną za człowieczeństwo. Niższe części duszy podległe duszy rozumnej – dusza zwierzęca czy roślinna – dotyczyły całego pozostałego biosu. Zatem problem duchowości zakładał dualistyczną antropologię, tzn. człowiek łączył w sobie po pierwsze pierwiastki zwierzęce jak i ponadzwierzęce oraz po wtóre powiązanie sfery duchowej ze sferą noetyczną (*nous* – rozum). Konsekwentnie wynikało z tego, że tylko byty obdarzone zdolnością myślenia są uprawnione do tego, aby postrzegać siebie jako istoty duchowe. Stanowisko Pitagorasa i Platona z jednej strony oraz Arystotelesa z drugiej strony różniły się między sobą, prowadząc do specyficznych konsekwencji na gruncie antropologii, a następnie w refleksji wychowawczej. Dwaj pierwsi postrzegali życie duchowe jako ekspresję doskonałych idei obecnych w podmiocie, a samą duszę jako nieśmiertelną, gdy tymczasem Arystoteles nie podjął problemu nieśmiertelności duszy, natomiast swoją koncepcją *tabula rasa* dał podstawę nie tyle odkrywaniu duchowości w człowieku, co jej budowaniu w trakcie życia.

Zakotwiczenie duchowości w świecie inteligibilnym prowadzi do kolejnego rozróżnienia, mianowicie duchowe jest to, co niematerialne, poza/ponadmysłowe. I tej niematerialnej duchowości przypisano wieczne trwanie. Wszystko co żyje, poza człowiekiem ma swój materialny kres, natomiast „wynalezienie” nieśmiertelnej duszy nadawało człowiekowi, a jeszcze bardziej abstrakcyjnej kategorii człowieczeństwa zupełnie nową jakość. Powiązanie tego z kreacjonizmem, z doskonałym bogiem było już tylko logicznym domknięciem marzenia człowieka o uniwersalności.

Problem tego, co nazywamy duchowością, jest od dawien dawna otwarty choćby z tego powodu, że pojęcie to jest głęboko nieostre, a jego redukcja do takiej czy innej religii wyklucza cały szereg zjawisk, które leżą poza ich wyobrażeniami. Uderzające jest to, jak pojęcie duchowości zostało jednostronnie zawłaszczzone przez religie, niemal sugerując, że nie może ono mieć innych niż religijne konotacji¹. Świadczy o tym błędne w swej istocie przekonanie, aby wiedza pedagogiczna – tak wrażliwa na duchowość człowieka – była poza filozofią włączana do teologii moralnej szczegółowej². Oznaczałoby to, że pedagogika z tego punktu widzenia

¹ Dusza to „forma ciała, dzięki czemu stanowi jeden byt substancjalny, osoba zatem składa się i z duszy i z ciała”, a ta jest niematerialna (por. Krąpiec 1991: 37). Wojciech Chudy proponuje bardziej noologiczną wykładnię. „Jako substancja człowiek jest jednością materialno-duchową, jest jednością złożoną z ciała i duszy, w której dusza jest swoistą formą scalającą, doskonalącą i dopełniającą człowieka. Tą formą substancjalną (...) jest intelekt ludzki, umysł, który przejawia się w człowieku jak gdyby w dwóch wersjach: w postaci rozumu i woli” (Chudy 1996: 142; Leszczyński 2021: 40).

² „Nie można mówić o realistycznej pedagogii osoby bez uwzględnienia jej duchowości i wychowania religijnego będącego prostą jej konsekwencją” (Sztaba 2015: 41, 43). Z pewnością nie jest kontralter-

stała się integralną częścią teologii, a jedynym wymiarem duchowości byłoby zwrócenie się człowieka w stronę transcendencji, bóstwa, ku jakimś subiektywnym doświadczeniom związanym ze światem nadprzyrodzonym. Jednak z naukowego punktu widzenia ta sfera nie może być objęta badaniami, które spełniałyby kryteria naukowości³. Jeśli WHO definiuje duchowość jako wewnętrzne zasoby człowieka, to z tej bardzo szerokiej i nieostrej wykładni nie wynika bezwyjątkowe powiązanie duchowości ze sferą religii. Duchowość i jej brak nie jest też rozpięta między religijnością i sekularyzacją, wszystko bowiem zależy od tego, co przez to pojęcie rozumiemy. Dość oczywiste są ideologiczne przekonania poszczególnych wyznań, że kwestie duchowe są powiązane dokładnie z ich religiami, tymczasem to pojęcie nie musi być zredukowane do orientowania życia ludzi wokół takiej czy innej wersji transcendencji. Życie duchowe może oznaczać pogłębioną więź z szeroko rozumianą kulturą, z kultywowaniem wartości, które czynią ludzkie życie sensownym i głębokim, mądrym, dobrym, pięknym i sprawiedliwym. Zatem życie duchowe będzie także tworzeniem dotąd nieistniejących dóbr, które będą punktem wyjścia dla twórczej obecności kolejnych pokoleń.

Punktem wyjścia dalszej analizy niech będzie przywołanie desygnatów tego pojęcia, które w wersji słownikowej zawiera bardzo bogatą listę konotacji. Zwrócę tylko uwagę na niektóre, które są najbliższe językowi potocznemu. Duchowość zatem może dotyczyć sposobu myślenia, ale i fantasmagorii, może się wyrażać w mitach, rytuałach, w odkrywaniu głębokich pokładów ludzkiej refleksji, ale i intuicji, może być wyrazem ludzkiej natury w kontrze do bytu materialnego, może oznaczać nasze usposobienie, postawę moralną, wzniosłość, energię do pracy czy walki lub – w wersji negatywnej – brak głębszych pokładów. Duchowość jest jednocześnie stanem i przemianą. Jest równocześnie źródłem i skutkiem ludzkiej wolności. Czasem, szczególnie w poezji, jest związana z aurą miejsca, czasu, wydarzenia, ludzi.

W sensie semantycznym pojęcie to z racji bogactwa znaczeń może odgrywać pozytywną rolę w codziennej komunikacji, wyrażając subtelne stany i nastroje, natomiast w nauce jego wieloznaczność może być źródłem nieporozumień, uproszczeń i redukcji. Jak wielkie są trudności z jej zdefiniowaniem niech świadczy próba jej dookreślenia podjęta przez Pawła M. Sochę. Zaproponował on dwie wykładnie o różnym stopniu ogólności. Pierwsza – szczegółowa – mówi, że „duchowość człowieka to zjawisko wykorzystujące wrodzone i nabyte zasoby w celu radzenia sobie z sytuacjami egzystencjalnymi”, druga – ogólna głosi, że „duchowość to wszelkie działania zmierzające do pokonania (przekroczenia, transcendencji)

natywą duchowości „żywiłowa witalność i seksualność”, jak twierdzi M. Sztaba, podobnie jak nie jest podważeniem religijności jako takiej pedofilia księży.

³ Do pewnego stopnia dylematy z kategorią duchowości w psychologii o proveniencji empirycznej omawia P. Socha (tenże 2014: 9–22). Stawia on tezę, że psychologia akademicka, mając świadomość trudności tematu, uznaje go „za wstydlivy”, choć w innym miejscu komentując przegląd statystycznego rozwoju publikacji na ten temat wyraźnie podkreśla jego wykładniczy charakter (tamże: 11).

granic własnej egzystencji oraz ich rezultaty” (Socha 2014: 13). Pierwsza definicja bardziej wyjaśnia pojęcie rozwoju człowieka, który dokonuje się w bio-socjo-kulturowym kontekście. Aby radzić sobie z sytuacjami egzystencjalnymi, nie trzeba odwoływać się do pojęcia duchowości. Zwierzęta także dzięki wrodzonym i nabytym zasobom rozwiązują wszystkie problemy, jakie napotykają w swoim ekosystemie. Gubi się też pierwotna intuicja duchowości, jaką znajdziemy u Arystotelesa, wyodrębniająca człowieka za pomocą tego pojęcia z całego biosu. Jeśli na chwilę pozostaniemy przy stanowisku Stagiryty, to z konieczności musimy wskazać takie środowisko, które nie jest wspólne dla ludzi i nazwijmy to umownie – zwierząt. Tym środowiskiem jest kultura i z nią w konsekwencji możemy wiązać pojęcie duchowości. Zatem pierwsza definicja wydaje się nietrafna. Problem z drugą wykładnią jest innego rodzaju. Bez wątplenia tym, co w duchowości rzuca się nam w oczy, jest jej sprawczy charakter, człowiek, np. artysta, jest postrzegany jako istota uduchowiona, ponieważ w jego wytworach dostrzegamy zmaterializowane postaci ekspresji jego twórczości, którą uznajemy za jeden z aspektów konotujących duchowość w ogóle. Bycie człowiekiem uduchowionym jednak nie musi być równoznaczne z działaniem. To także pewien stan opisujący człowieka jako całość, którego zasadniczym atrybutem jest posiadanie głęboko zinterioryzowanego systemu wartości. I w żadnym wypadku nie możemy zredukować tych wartości do wartości wyznawanych w pewnej arbitralnie przyjętej grupie społecznej czy wyznaniowej. Wskutek tego z pojęciem duchowości będziemy wiązać pewien zbiór wartości oraz ich ponadczasowe i ponadprzestrzenne obowiązywanie⁴. Psychologowie, abstrahując od badań „humanistów”⁵ (ten zapis może oznaczać dystansowanie się części psychologów od ich opisów), wiążą to pojęcie ze świadomością badanych, ich postawami, potrzebami, transgresją, progresem i regresem. Duchowość w tej konwencji badawczej jest postrzegana realistycznie (daje się zoperacjonalizować), ale w konsekwencji jest zredukowana do jakiejś mniej lub bardziej fragmentarycznej postaci psychologii osobowości. Diagnostyczny charakter psychologii empirycznej (np. Inwentarz Wrażliwości Duchowej) wydaje się niewystarczający do uchwycenia istoty tego zjawiska. Badania empiryczne obciążone niemożnością w pełni enumeracyjnych analiz świadomości respondentów, a także *quasi*-socjologiczne charakterystyki „potocznej fenomenologii” wykazują już na poziomie założeń metodologicznych zasadniczą trudność. Pytamy bowiem albo o to, co myślą wybrane jednostki, zatem wynik takich badań czy nawet ukuta na tej podstawie teoria nie będą miały szerszego niż ta grupa zasięgu, albo odwołamy się

⁴ Do takiego stanowiska skłania się M. Straś-Romanowska, twierdząc, że „duchowość wiąże się z akceptacją i realizacją uniwersalnych, ponadczasowych wartości, nadawaniem sensu życiu” (cyt. za: Kapała 2017: 9). Autorka przytacza szereg wykładni pojęcia duchowości, w których jest ona m.in. potrzebą odkrywania sensu życia, transcendentnym wymiarem doświadczenia, spoiwem osobowości, fenomenem przenikającym wszystkie obszary ludzkiej egzystencji, warunkiem dobrostanu. Wielość tych koncepcji świadczy o tym, że to pojęcie na przestrzeni długiej historii myśli ludzkiej jest nasycone ogromnym bogactwem znaczeniowym.

⁵ Taką formułę w swoim artykule przyjął P. Socha.

do potocznych interpretacji duchowości, które obciążone będą poza ograniczonym społecznym zasięgiem dodatkowo subiektywizmem oraz nieuświadomionymi przed założeniami. Poza tym błąd może tkwić również w liniowym podejściu do badań duchowości – jeśli za Z. Pietrasińskim – uznamy duchowość za rezultat autokreacji. Relacja wydaje się być zwrotna, to znaczy także autokreacja bez duchowości nie wydaje się możliwa.

W pedagogice XX w., szczególnie w pierwszej połowie tego stulecia, w ramach filozoficznie ukonstytuowanej pedagogiki kultury pojęcie duchowości było powiązane ze sferą wartości kultury, których najpierw głęboka interioryzacja, a następnie ekspresja miały świadczyć o osobowości dojrzałej, pełnej. Kultura była w tej perspektywie niczym innym jak sanktuarium duchowości, a dbałość o człowieczeństwo możliwą dla każdego indywidualnie szansą na osiągnięcie jej pełni i tym samym ekspresją życia duchowego. Dlatego nie jest niezbędne transcendowanie wartości do irrealnych bytów boskich, aby uznać człowieka za istotę duchową, o ile chcemy jeszcze posługiwać się tym nieostrym terminem. Świadomość wieloznaczności tego pojęcia miał również Bogdan Nawroczyński, autor dzieła *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, które z racji swego podejścia do tematu nie traci swego znaczenia pomimo upływu blisko 80 lat. Z jego punktu widzenia pojęcie to jest „mętne i nieustalone”. Prekursora w Polsce w badaniach nad życiem duchowym dostrzegał w wybitnym psychologu Janie Władysławie Dawidzie, który po przełomie wywołanym tragedią rodzinną zwrócił się ku tej problematyce. Nie bez kozery zwracam uwagę na jednego z czołowych przedstawicieli polskiej psychologii empirycznej, ponieważ współczesne psychologiczne badania go nie dostrzegają. Jednak o ile stanowisko Nawroczyńskiego jest wolne od konotacji religijnych, to punkt widzenia Dawida niestety nie. Przejście od opisu życia duchowego, uchwycenia jego pełnego sensu do poszukiwania związków ze światem transcendentnym nie jest charakterystyczne wyłącznie dla Dawida. Osobiste nieszczęście w tym kierunku pchnęło także Witolda Rubczyńskiego, do którego także odwoływał się Nawroczyński⁶. Z psychologicznego punktu widzenia jest zrozumiałe, że utrata bliskich może zmodyfikować czy ukierunkować myślenie ku jakiemś uniwersum, dzięki któremu możemy odtworzyć czy kontynuować utraconą z nimi jedność, więź. Nawroczyńskiemu jednak chodziło o coś innego – o wydobycie takiego znaczenia pojęcia duchowości, które połączyłoby byt indywidualny z ponadindywidualnym i obiektywną rzeczywistością, w której te byty osiągają swoją jednię. W jego wykładni to pojęcie otrzymało następującą konotację jako: „poryw ku światu ideałów, które budzą się na tle wzmożonej uczuciowości” (Nawroczyński 1947: 20). Zgodnie z pohegłowskim podziałem na ducha subiektywnego, obiektyw-

⁶ W. Rubczyński, charakteryzując duchowość, twierdził, że „Dobra duchowe, jak prawość charakteru, ścisłość i rozległość umysłu, muszą dobić się uznania, iż są cenniejszymi od dóbr materialnych, że nie podlegają zniszczeniu przez fizyczną przemoc, chorobę, ani śmierć” (Rubczyński 1925: 2). Pogląd ten jest obecny w kulturze europejskiej od VI/V w. p.n.e. w słynnym powiedzeniu filozofa greckiego Biosa z Prieny, przyswojonym kulturze w wersji łacińskiej *omnia mea mecum porto*.

nego i zobiektywizowanego, w tej wykładni ducha łączą się ze sobą wszystkie wymienione jego sfery. Nawroczyński doprecyzował, co w filozofii wychowania XX w. oznaczają te terminy. Duch subiektywny oznaczał dla niego tę część życia wewnętrznego człowieka, która dotyczyłaby związków podmiotu z kulturą, duch obiektywny obejmowałby całokształt życia społecznego konstytuującego się w tyglu historii, zaś wytwory kulturalne za Nicolai Hartmannem nazywał duchem zobiektywizowanym. Takie dookreślenie sfery ducha otworzyło przestrzeń do naukowych badań nad nią bez konieczności odwoływania się do bytów transcendentnych, mitów itp.⁷ Charakterystyczną tezą Nawroczyńskiego było również przekonanie, że życie duchowe nie jest tożsame z życiem psychicznym. Podkreślam tę tezę, ponieważ w badaniach psychologów taka redukcja ma miejsce⁸. Oznacza to, że z perspektywy stanowiska Nawroczyńskiego psychologowie nie do końca trafnie nazywają wytwory swoich badań w tym zakresie. Tym natomiast, co łączy prezentowane tu historyczne stanowisko ze współczesnymi badaniami jest docenienie – w definiowaniu tego terminu – jego czynnościowego, twórczego charakteru. Ostatecznie propozycja Nawroczyńskiego zmierzała do zdefiniowania ducha jako: „żywej, zdrowej i twórczej kultury, oglądanej od strony celów ludzkich. A życie duchowe jest dla nas życiem tak pojętej kultury” (Nawroczyński 1947: 23). Wydaje się, że ta koncepcja – szczególnie w badaniach pedagogicznych – ma wyjątkowe walory. Taka optyka przede wszystkim nie izoluje człowieka od szerokiego kontekstu naturalnego, społecznego, kulturowego. Człowiek postrzegany jako istota duchowa jest bytem ingerującym w ten szeroki kontekst, ale i zarazem będącym jego wytworem. Jest bierny i czynny jednocześnie. Duchowość oznacza równoczesność pewnej formy aktywności nastawionej na realizację celów wartościowych (a więc działania przeciwne, choćby najbardziej genialne, takiego atrybutu nie posiadają) z pewnym wewnętrznym stanem, który tę aktywność umożliwia. Ten zwrotny charakter duchowości wydaje się jednym z zasadniczych jej wymiarów. Reasumując – poza kulturą, przynajmniej w świeckiej koncepcji Nawroczyńskiego, duchowość nie jest możliwa. Po wtóre, zgodnie z brzytwą Ockhama nie są wprowadzane żadne dodatkowe byty, dzięki którym można adekwatnie się wypowiadać o podmiotowej i przedmiotowej stronie duchowości, po trzecie, taka koncepcja ma istotne walory służące pedagogii, której istotnym zadaniem jest – znów przywołując niezwykle trafny termin Nawroczyńskiego – telehormizm oraz enkulturacja człowieka. Przez odniesienie duchowości do kultury, której atrybutem jest trwanie w czasie, zaspokojona jest pedagogicznie ważna ludzka potrzeba tożsamości. Może ona być konstruowana na bazie uznanych wartości, które niesie określona tradycja, ale i na bazie kreowanych wartości, które są wyrazem twórczej/transgresyjnej

⁷ Nawroczyński uważał, że do charakterystyki celów ludzkich „odpowiedniejszy jest termin duch, oczywiście po oczyszczeniu go z wszelkich prymitywnych, metafizycznych i mistycznych znaczeń” (Nawroczyński 1947: 22).

⁸ Psychologowie, posiłkując się badaniami światowymi, albo nie znają, albo ignorują rodzimą twórczość w tym zakresie.

aktywności człowieka. Mamy tu także pewną klamrę spinającą pierwsze, antyczne koncepcje z badaniami współczesnymi – tak pojęte życie duchowe decyduje o naszym człowieczeństwie, zatem o doskonałości moralnej, intelektualnej czy estetycznej. XX-wieczny telehormizm odpowiada na walor wartości odkrytych w starożytności i tak jak wówczas kieruje człowieka ku granicom jego możliwości. Podążając tym tropem, dochodzimy do przekonania, że życie duchowe człowieka wyznaczają wartości (żywe i ożywcze) mieszczące się w kulturze. W związku z tym możliwa jest następująca gradacja „zanurzania się” w kulturze – duchowość postrzegana jako partycypacja w systemie wartości, której następstwem jest duchowość odnosząca się do zmierzania i stopniowego osiągnięcia doskonałości przez człowieka, aż wreszcie na najwyższym poziomie osiągnięta może być jedność w różnorodności na poziomie wspólnoty duchowej⁹. Zauważmy, że ten sposób myślenia o duchowości zawiera, jako swój immanentny składnik, uznanie dla różnorodności oraz szacunek dla każdego podmiotu. Ta wielość nikogo także nie wyklucza, każdy bowiem na swój sposób i na miarę swoich możliwości może zmierzać ku tej wspólnotce. Duchowość rozumiana w kontekście wyznaniowym jest oczywiście możliwa, jednak trzeba mieć świadomość tego, że teologia jest jedynie częścią tej kultury, a nie jej całością. Zatem zawłaszczenie tego pojęcia przez takie czy inne wyznania w świetle świeckiej koncepcji Nawroczyńskiego nie wydaje się uprawnione, a jednocześnie jest zagrożone swoistym elitaryzmem i wykluczeniem tych, którzy się poza nim znajdują. W globalnej wiosce powinniśmy raczej szukać dróg prowadzących do wspólnoty duchowej, która będzie maksymalnie otwarta dla wszystkich, bez względu na lokalnie dzielące nas różnice¹⁰. Ludzkość i człowieczeństwo w tej perspektywie nie są pustymi słowami.

Bibliografia

Chudy W. (1996) *Prawda człowieka i prawda o człowieku w: Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencjalnej (Logoteoria i nooteoria, Logoterapia i nooterapia)*, red. K. Popielski, Lublin, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 129–148.

Kapała M. (2017) *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, Sectio J, vol. XXX, Lublin, s. 7–37.

⁹ Dzisiaj pojęcie wspólnoty duchowej zniknęło z kart pedagogicznych tekstów naukowych, ale w okresie międzywojennym było jednym ze źródeł radykalnej zmiany w pedagogice. Przykładem może być stanowisko P. Petersena, który interpretował wychowanie jako pierwotną funkcję ducha doskonalącą się w rozrastających się wspólnotach – rodziny, narodu i ludzkości.

¹⁰ W tym zakresie jednoznacznie wyrażał swój pogląd twórca etyki niezależnej T. Kotarbiński. Pisał bowiem tak: „Jednakże uczciwe, prawe, przyzwoite, zdyscyplinowane, zgodne z sumieniem życie nie potrzebuje uzasadnienia w religii, metafizyce. Zanim ludzkość nauczy się niebiańskiego uśmiechu, musi się wprzód oduczyć szczerzenia zębów” (cyt. za: Mróz 2008: 153).

Krąpiec M. A. (1991) *Ja-człowiek*, Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Leszczyński S. (2021) *Pedagogiczne aspekty personalizmu Wojciecha Chudego*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”.

Mróz T. (2008) *Kotarbiński postawiony do kąta*, „Pro Libris. Lubuskie pismo literacko-kulturalne”, nr 2.

Nawroczyński B. (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.

Rubczyński W. (1925) *Filozofia życia duchowego, jego wytrzymałość, skuteczność i ład w świetle doświadczenia i krytyki*, Poznań, Fiszer i Majewski.

Socha P. (2014) *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, s. 9–22.

Sztaba M. (2015) *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 41–62.

Marek Budajczak* 

Spiritualizing Education and Education that is Spiritualized

Abstract

The article, based on the original definition of education, deals with the various circumstances of spiritualizing education, meant as an introduction to functioning within a certain religion, and, with educational introduction to so-called high culture. The paper ends with some remarks about the closeness of high culture and the religious spirit.

Keywords: education, spiritualizing education, education that is spiritualized.

Edukacja duchawiająca a duchawianie edukacji

Abstrakt

Artykuł, na bazie autorskiej definicji edukacji, traktuje generalnie o różnych okolicznościach, z jednej strony edukacji duchawiającej, jako wprowadzającej do funkcjonowania w obrębie pewnej religii, z drugiej zaś o edukacji, do której wprowadza się tzw. kulturę wysoką, by zakończyć uwagami o bliskości kultury wysokiej i ducha religijnego.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja duchawiająca, duchawianie edukacji.

Education, when it is understood in a common sense, seems to be a matter clearly “from this world”, being assigned to the human condition: to the simultaneous dependence of the human “I” on its “personal” corporeality – open to energy and material inflows from the outside and also outflows, from uni- or bilateral

* University of Adam Mickiewicz in Poznan.
Article received: 1.12.2020; accepted: 16.12.2020.

cooperation with other people (symbolic, above all, within culture), and finally from always idiosyncratic, complex, polyphonic, but at the same time monadic “personal” psyche¹.

Consequently, regardless of whether we adopt – here already scientific – a broad understanding of the term “education” (that includes all factors “introducing” changes in the life of a human individual), or a narrow one (limiting its understanding to premeditated and proactive factors), one may recognize, using only a part of the concept of Kwieciński entitled the “decahedron of education” (Kwieciński 2017: 14–15), that education is being fulfilled, although each time relatively, in a non-absolute shape, in the three dimensions indicated:

- hominization (“mastering” of one’s own corporeality, conditioned by the laws of nature);
- psychization (optimization of the subjective “regulation” of various mechanisms of the psyche) and
- socialization (“dealing” with other people).

In turn, this “dealing” with other individuals and/or – through their members – with various human collectives also takes place in three functional areas of collective life:

- economization,
- inculturation and
- politicization,

and therefore it is made as an adaptation (up to submission) to someone else’s requirements, and/or as a joint, “democratic” (i.e. with other people) setting of standards for activity and/or as subjugating other people within economic, cultural and/or political relations – from micro- to macro-social human systems.

It is easy to notice that in such an approach the sphere of power and control seems to be central to education *in genere*, which is expressed in the descriptive metaphors suggested here: mastering (dominating), regulation or dealing with (controlling). Some call this quality *par excellence* political, while others euphemistically (and perhaps rightly sometimes): culture, i.e. arbitrarily defined elevation – educational elevation of a less “mature” person, and according to the chosen criteria, to a “higher”, more refined level of humanity (Boroch 2013).

At the beginning of the issue at hand, the epistemological objection, expressed in the first sentence of this text, and namely “it seems”, appears to be truly significant. It is an expression of a rational, probably unchangeable presumption in the said case, which, following Emil du Bois-Reymond, we should classify not only as

¹ The possessiveness implied by terms such as “own” or “personal” is the result of the clumsiness of language to convey the nature of the relations in question. As yet, there are no more adequate terms. Moreover, ideological usurpations of the same kind are present today, e.g. in numerous slogans, such as “My body – my business”, with the obvious absence of ownership titles among self-proclaimed “owners”, and additionally in the absence of effective means of controlling such “owners” over “owned” in a number of important physiological mechanisms.

ignoramus but also *ignorabimus*². Not only did we not find it out so far, but we will probably never know it fully. The open questions here are, when taken seriously, the metaphysical – i.e. going beyond the physical – the spiritual part and the spiritual context of human existence³.

Despite the doubts expressed by some (surely not all) scientists and non-scientific skeptics, at least 83.7% of today's humanity believe in a personal God, more numerous Gods, impersonal spiritual energy, multiple spiritual forces or Logos – the cosmic Reason⁴.

Besides, so to speak, the Creator, who is possibly – for non-deists – also the Determinator (or – according to a religion – their positively cooperating team or antagonistic system) of the human world and the universe in general, the “spiritual world”, as a space or spaces *sui generis*, is/are “populated” (although the latter is an awkward anthropomorphization, instead of which it would be more appropriate to use the Latin term: “animated”)⁵ by spiritual intermediate beings, sometimes of some hierarchical orders, and also by quite common spiritual beings – “functionaries” and “citizens” of that “other world” with its different functionalities, because there are essentially different spiritual “environments” there.

Spiritual beings or instances may, as a long series of reports, contained in religious texts both and in reports from private “revelations”, shows, contact more or less directly with living people and/or influence the lives of the latter, also in the strict sense the education, and most importantly, they are to decide – at least to some extent – about the form of human duration during and after life (or between successive lives, as in the case of metempsychosis assumed in some religious systems).

A common problem for people is the relative uniqueness of direct contacts, both in physical and metaphysical space, with spiritual beings and spaces. The lack of such experiences for the vast majority of people makes it more difficult to establish a relationship with the spiritual sphere, and especially to seriously engage in it. Therefore, other people or information artifacts of their authorship become indispensable in this respect, pointing to and bringing spirituality closer.

Being brought closer to the spiritual sphere and the resulting subjective identification with it by others takes place in the acts of communication and/or as a result of it, while such communication is not limited to the transfer of infor-

² “We do not know and we will not know” – a summary of the speech entitled “The Limits of Science”, delivered at the Congress of Science and Medicine in 1872 – See e.g. https://en.wikipedia.org/wiki/Ignoramus_et_ignorabimus

³ The concept of “spirituality” excludes non-religious psychological connotations (some kind of individual advancement in psychological development), as well as social (“spiritualising” a given community or the whole globe – See: German ideas of the “spirit of the nation”, “spirit of the world”, “spirit of the times” or the Gaia hypothesis).

⁴ Figures given after: <https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-unaffiliated/>

⁵ Latin: *anima*.

mation, but also to other forms of cooperation in relation to the *sacrum*, such as participation in liturgies, community rites, *etc.*

Education as a specific type of communication, in which is favoured (often also with the use of compulsion) “acquiring” by the educated the “proper”: knowledge, skills and attitudes, is widely present in the world as “religion classes” – a spiritual formation, suitable for – legal in a given country – types of faiths and their relationships with schools as institutions of legitimate education.

Here we find various formal and legal configurations of the presence of religion in schools. In today’s conditions of different states functioning, their legal foundations are factors that determine various qualities of religious education.

Within the international range, with regard to the above-mentioned regulations, let us first recall Art. 18 of the Universal Declaration of Human Rights, as the main international agreement in this respect, which recognizes the right of people to freedom in the field of religion⁶, to freely change it (*sic!*)⁷ and manifest it in the form of teaching, religious practice, worship and rituals.

This right to teach, and thus to receive religious education, applies to all human subjects – individually and as a group – but it is worth making some logical points here.

Firstly, large religious communities (although they are internally diverse, too), such as Christian, Islamic or Buddhist ones, are specially adapted to lead such educational activities, and have their appropriate infrastructures (also in the field of electronic media) and professional educators.

However, in order for education understood as cultural transmission, and here in the form of a religious propaedeutics, to take place, it is enough to have an appropriate “religious knowledge” and the will to pass it on to others on the part of at least one “knowing” person (the origin, and hence the reliability of such “knowledge” is a matter of less importance here). Each one, even the smallest religious group (called sometimes a “sect”) begins with a person who has actively accessed or who (passively on his part) has been given the opportunity to learn about spiritual secrets, and even from one who himself calls himself a representative of the spiritual world. It is not surprising then that in the United States of America alone over 300,000 various religious groups are registered today⁸.

In Poland, the constitutional regulations in the extensive Art. 53 determine the possible forms of connections between citizens’ religious activity and compulsory

⁶ See e.g. <https://www.unic.un.org.pl/documents/declaration.php>. Quite a special formal solution in this article (and in only the next two of them) is the link between law and freedom – after all these are synonyms (see e.g. <https://www.thesaurus.com/browse/right?s=t>), which the logical possibility of opposite formulas, i.e. there is neither the “right to be coerced” nor the “freedom to be deprived of the right to something” (except for the case of masochism).

⁷ Stressing in the text of this article the possibility of making changes in this respect is logically redundant, because freedom means at the same time: the ability to accept and commit to a particular religion, change it at will to other religions, as well as the possibility of refusing to be a follower of any religion.

⁸ Data after estimations for the year 2010 – <http://www.usreligioncensus.org/>

education (in schools) and the non-compulsory, emphasizing on the one hand (in conjunction with Art. 48), parental rights in this respect towards children, and stipulating on the other that in the case of the children themselves their personal freedom of religion is valid, although related (but without any necessary legal precision) to honouring the maturity of these children⁹.

Still other aspects of the legitimate relationships between education and religion are specified in Art. 14 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union according to which citizens of EU countries have the possibility to establish educational institutions (and thus also denominational schools), and the religious and pedagogical beliefs of parents of these countries are to be respected when it concerns the upbringing and teaching of their children¹⁰.

A special case in the latter reference is so-called home education. The majority of parents choosing to educate their children on their own are parents who are religiously motivated to choose such an option, not finding appropriate religious schools in the immediate vicinity of their home or who are critical of the educational offers of those schools.

The above-mentioned provisions of the Charter of Fundamental Rights constitute the appropriate legal framework here as well. Unfortunately, these educational parental powers are limited in the same Charter article by the national legal provisions. Consequently, in the countries where the state does not legalize home education, such rights do not exist. This is the case, for example, in Germany and Sweden, and also France, where under the pretext of combating radical, separatist Muslim education, the legal possibility of teaching at home will be eliminated from the beginning of the next school year¹¹.

Here, once again, the dependencies of religious education organized by adults on the general living conditions of a given society – political, above all, but also economic and cultural, on the curriculum content, forms of educational organization, methods and didactic means used in such education, and finally on – appearing to be equally important – the personal factors of a religiously educated child and teenager.

Possible collisions between the religious educational offer and the psyche and behaviour of today's student may determine the effectiveness of the religious message. Bradley, an American pastor, has written a book on the mistakes made by parents in educating their children in introducing the latter into the sphere of a given religion. Such errors, often with serious life consequences for all family members, are:

- selfish, compensatory parental dreams to be fulfilled by children;
- making an idol of the family;

⁹ See <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>

¹⁰ See: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=DE>

¹¹ See e.g. "French parents are to be banned from home-schooling their kids as part of Emmanuel Macron's fight back against Islamic extremism" – <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8964325/Home-schooling-BANNED-France-Macrons-fight-against-Islamic-extremism.html>

- placing undue emphasis on external forms of religiosity;
- tendency to judge a child;
- excessive reliance on authority and control;
- exaggeration in protecting the child from bad influences from the outside and
- blindly following the rules from guides on adequate parenting (Bradley 2006).

It is also worth considering at this point the possible supplementation of educational forms of impropriety, above-mentioned, and committed by parents, taking into account not only the excesses, but also deficiencies in certain areas of parental religious education, and also evident errors in the perception of what would be appropriate within it finally, ending in adoption of parasitic solutions, and especially predatory ones in a deliberate way that destroys the child.

It is also very obvious that out-of-family teachers of religion – be they school or community teachers – can also generate negative educational influences by committing specific improprieties.

This does not mean, however, that education introducing people into spirituality takes mostly negative shapes. Many of the messages of this kind hit the pedagogical heart, because the interpersonal relationships that accompany them are adequate to the needs of the people participating in them, just as the means of education used in them are similarly adequate.

The second of the directions indicated in the title of this article, which is adopted in education in the face of the challenge of “spirituality”, is entering into it, i.e. to education, the said “spirituality”. Here, however, it would be difficult to understand this orientation as saturating with religious elements the “earthly”, regular education in schools and other educational environments. In this case, it is rather about introducing to educational programs such content of education that belongs to the so-called high, elitist culture as opposed to egalitarian popular culture and economic and political utilitarianism.

Since the creators of state educational programs, in Poland the so-called “core curricula”, establishing the framework and, at the same time, the educational requirements for all institutional entities in compulsory education, are, to a large extent, selected politically by state educational authorities, creators of works of high culture, i.e. scientists and artists, the required forms of collective education depend on their understanding of the “canon of high “culture”, appropriate for a given field (however, constantly limited by the ideological preferences of situational subjects of macro-educational decisions).

It should be added that the scope of autonomy in determining the realities of promoting “high culture” in schools for teachers themselves is relatively narrow, being determined on the one hand individually, by the level of determination to possibly resist the state requirements of cultural “right” education, and on the other hand by the level of the assertiveness of parents of their students to eliminate “undesirable” school curriculum content.

The latter most often concerns the ideologically and axionormatively saturated content of humanistic and social subjects (although the former are also necessarily social), in contrast to the “indisputable” and “truly scientific” content of science subjects. The objections expressed here by the use of quotation marks point in the direction of overlapping also on the basis of the second group of the mentioned sciences, the politically grounded arbitrariness in deciding what is compatible and what is not with the essence of science as such.

Otherwise, the ambitions of the promoters of such “high cultures” often exceed the limits of reason, both in terms of size and the level of advancement of knowledge and skills, and the depth of involvement of the average student in the field of science and/or art by the promoters of those culture domains represented.

At this point, it is worth recalling the critical opinions of Mazur’s (not excessive in volume and sophistication) requirements of the state school curriculum. He, the founder of the Polish school of qualitative cybernetics in a series of articles on the content and forms of education in Polish schools, emphasized that from the point of view of real life usefulness, as much as 95% of the content planned to be covered at schools (especially in the field of “natural sciences”) is unacceptable¹².

Critics of public education, such as John Taylor Gatto, go even further, recognizing that the general forms and content imposed on public education recipients are not intended to elevate them to a higher level of culture, but rather their (read: essentially mental) “overwhelming” with excessively refined content, in the morally anti-human conditions of school functioning (Gatto 2000). The latter, in addition to the intellectual daze, bring about the effect of “de-moralization” that breaks down natural interpersonal bonds.

It is against such a background that culture seems to reveal its humanistic essence – its Janus faces of nobility: it is the nobility of the mind inseparably linked with the nobility of the heart.

Perhaps an indication toward the very culture, is the culture of a “pedagogical province” from the prophetic world of Hermann Hesse’s *Glass Bead Game*. Let us recall its sparse, original image:

The Glass Bead Game is thus a mode of playing with the total contents and values of our culture; it plays with them as, say, in the great age of the arts a painter might have played with the colors on his palette. All the insights, noble thoughts, and works of art that the human race has produced in its creative eras, all that subsequent periods of scholarly study have reduced to concepts and converted into intellectual property – on all this immense body of intellectual values the Glass Bead Game player plays like the organist on an organ. And this organ has attained an almost unimaginable

¹² Here is mentioned an eight-part series of articles entitled *O szkole cybernetycznie*, published in 1965/1966 in the journal “Argumenty”.

perfection; its manuals and pedals range over the entire intellectual cosmos; its stops are almost beyond number. Theoretically this instrument is capable of reproducing in the Game the entire intellectual content of the universe¹³.

And although the players in the game of glass beads may be (because it is a matter of the distant future) only people who have undergone the appropriate spiritual formation, their cultural artistry is also to be enjoyed during public games by people who are much less spiritually advanced, but who highly value spirituality.

Perhaps a certain real precedent for such a forward-looking vision is the sympathy of ordinary Italians for the art of opera, hermetic to its core.

All we need here is an appropriate... and *nomen omen* "pedagogical culture". The motivation of the greater part of members of a society to engage in high culture seems to depend on the quality of the pedagogical message of the whole society. Cultural "spirituality" is therefore not easy, because the level of "spirituality" offered by public education is as we know it. Again, we are dealing with excesses, insufficiencies, lacks, errors and deliberate destruction strategies.

Finally, it is worth considering the logically possible relationships between the two directions of education just analysed in this text. So are there any closer connections between religious education and general cultural spiritualization, and between educational introduction to high culture and religious "spiritualization"?

As for the first possibility, of course, and regardless of the solutions of eliminating politically incorrect (heretical) manifestations of culture, which are sometimes called the "war of fasting against carnival", there are many examples of inducing interest in various forms of high culture and mastering them when introducing religious content. An example here is consumers' interest in many varieties of visual or literary arts, as well as artistic involvement in them among many believers, sometimes ironically ending with abandoning religion itself. The same happened with the transitions from given theological approaches to reality to different theological or philosophical reconstructions thereof, leading either to a new religious commitment (see Martin Luther's case) or to apostasy (abandonment of faith or religion).

Many, not only clerical and secular authors of religious works (and thus educational messages of this kind) were also authors in advanced cultural forms, valued even by religiously disengaged people. Among them were, for example, St. Thomas Aquinas, a significant philosopher, poet and priest Jan Jakub Twardowski, or scientists, such as the late biologist Fr. Włodzimierz Sedlak and the still active physicist and theologian, Fr. Michał Heller, emphasizing that the findings of even such a sophisticated materialistic field of science as physics can be rationally associated with a religious-type spirituality (Heller 2016: 327).

¹³ See: https://archive.org/stream/MagisterLudi-TheGlassBeadGame-HermanHesse/hesseludi_djvu.txt. It's the translation by Richard and Clard Winston (1943).

Can literally “cultural” education also lead to spirituality? It seems the obvious answer is “yes”. Philosophical considerations, scientific reflections and spiritual experiences (not necessarily related to age and health condition) of many atheists (even those brought up in the spirit of atheism) led them to the recognition of the necessity of faith, although not always institutionally defined. Here, for example, we can list such people as: Eben Alexander (neurosurgeon), Mark Zuckerberg (the creator of Facebook), Salvador Dali (artist), Gabriel Marcel (philosopher), Victor Turner (cultural anthropologist), Sigrid Undset (writer), Maurice Béjart (ballet), Aleksander Solzhenitsyn (dissident writer), Francis Collins (geneticist, manager of the Human Genome Project) and Johnny Lang (rock and blues musician, originally declaring hatred of Christianity, a convert due to his personal revelation)¹⁴.

There is one more possibility in this respect, which, among other pertinent remarks, was proposed by the well-known director of Russian cinema, a representative of poetry cinema, Andrei Tarkovsky, who was also previously a convert. In the report from the meeting with the author, the interviewer with the artist, Jerzy Illg, describes Tarkovsky’s statements about the relationship between art and religion in these words:

Culture cannot exist without religion. In a sense, culture sublimates into religion, and religion expresses itself in culture. [Culture without religion dies. A society devoid of religion becomes devoid of ideals, it has no ideals, but plans, that can be realized or not only.] Culture and art are inextricably linked with the spiritual realm, and this is born of religion. (...) For me, the problems of religion are not only a personal matter, they are a matter of our civilization and culture (Tarkovsky 2016: 33).

At the same time Tarkovsky emphasizes that real art is elitist:

Great art, great works have never satisfied the tastes of the public. Art cannot be a banality available to everyone, because it would cease to be art, it would cease to provide ideals and spiritual values (ibidem: 40).

It is so because of a certain “*poetry and subtlety*”, perhaps also “elusiveness” of great art, features which Tarkovsky ascribes to Chopin’s music (ibidem: 92).

And complaining about the inhabitants of the satiated West, the director concludes:

They do not understand that I am talking about spirituality in the sense that a person should know what he is living for, should think about the meaning of life. Whoever started to think about it was, in a sense, enlight-

¹⁴ See: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_former_atheists_and_agnostics

ened by some spiritual light, he would not forget this problem, he would not leave it, he had already embarked on a path (ibidem: 92).

For the remaining people

(...) there are absolutely no problems with the human soul or any moral effort that a person should undertake during his life (ibidem).

Everything that has been said above about the relationship between education and spirituality is, therefore, a question of discovering the meaning, also inherent in the well-known phrase from the Gospel according to St. Matthew: "Man does not live on bread alone (...)"¹⁵.

It seems that the search for this meaning must also be encouraged in education!

References

Boroch, R. (2013) *Kultura w systematyce Alfreda L. Kroebera i Clyde'a Kluckhohna*, Warszawa, BEL Studio.

Bradley, R. (2006) *Solving the Crisis in Homeschooling: Exposing seven major blind spots of homeschoolers*, CreateSpace Independent Publishing Platform.

Gatto, J. T. (2000) *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling*, Odysseus Group.

Heller, M. (2016) *Wierzę, żeby zrozumieć*, rozmawiają Wojciech Bonowicz, Bartosz Brożek, Zbigniew Liana, Kraków, CC Press. Znak, p. 327.

Kwieciński, Z. (2017) *The Sociopathology of Education*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Tarkowski, A. (w rozmowie z Jerzym Illgiem i Leonardem Neugerem). *Zwierciadło* (2016), Kraków, Wydawnictwo Znak.

Online sources

<http://www.usreligioncensus.org/> [date accessed: 27.11.2020].

https://archive.org/stream/MagisterLudi-TheGlassBeadGame-HermanHesse/hesseludi_djvu.txt [date accessed: 27.11.2020].

¹⁵ See e.g. <https://biblehub.com/matthew/4-4.htm>

<https://biblehub.com/matthew/4-4.htm> [date accessed: 27.11.2020].

https://en.wikipedia.org/wiki/Ignoramus_et_ignorabimus [date accessed: 27.11.2020].

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_former_atheists_and_agnostics [date accessed: 27.11.2020].

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=DE> [date accessed: 27.11.2020].

<https://www.dailymail.co.uk/news/article-8964325/Home-schooling-BANNED-France-Macrons-fight-against-Islamic-extremism.html> [date accessed: 27.11.2020].

<https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-unaffiliated/> [date accessed: 27.11.2020].

<https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [date accessed: 27.11.2020].

<https://www.unic.un.org.pl/documents/declaration.php> [date accessed: 27.11.2020].

Krystyna Ablewicz* 

Świadomość cielesności ducha i duchowości ciała w procesie wychowywania człowieka. Opis w kontekście bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena oraz porządku wartości Maxa Schelera

Abstrakt

Reprezentując holistyczną antropologię, Autorka opisuje w niniejszym tekście mechanizm zależności zachodzący pomiędzy wychowawczą intencją uzdolnienia człowieka do przeżyć duchowych oraz „przekazem” wartości wyższego rzędu a psychofizycznymi reakcjami ciała, które są na nie bezpośrednią odpowiedzią. Czyni to w oparciu o fenomenologiczną koncepcję wartości Maxa Schelera oraz teorię bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena. Pojęciem wiążącym ciało i umysł są emocje i uczucia, zaś pełna integracja i dojrzałość osobowości człowieka przejawia się (według Lowena) w *gracji* – rozumianej przez niego jako duchowe przeżywanie przyjemności.

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości, ciało, *gracja*, duchowość, bioenergia.

Awareness of Spirit Corporeality and Body Spirituality within the Process of Educating Humans. A Description within the Context of Alexander Lowen’s Bioenergetics Analysis of Character and Max Scheler’s Order of Values

Abstract

In the following text, the author, representing holistic anthropology, describes the mechanism of dependencies occurring between the educational intention of enabling the human for spiritual experiences, and the “traduction” of higher degree values, and

* Uniwersytet Jagielloński.
Artykuł otrzymano: 4.11.2020; akceptacja: 22.12.2020.

the psychophysical reactions of the body, being the direct response to the former. The description is based on the phenomenological theory of Max Scheler and the bioenergetics character analysis theory of Alexander Lowen. The concept that binds the body and the mind consists of emotions and feelings, while the complete integrity and maturity of human personality is displayed (according to Lowen) in *grace* – which he perceived as a spiritual experience of pleasure.

Keywords: education, values, body, grace, spirituality, bioenergy.

Określenie perspektywy studiów – wprowadzenie

Tak zapisany tytuł sugeruje odbiorcę tekstu, a mianowicie osoby, które tymże procesem wychowania się zajmują. Mogą to więc być wszystkie osoby zainteresowane, lecz przede wszystkim chodzi mi o grupę profesjonalistów, do której zadań należy również poszerzanie świadomości osób bezpośrednio lub pośrednio włączających się i swoim postępowaniem stymulujących proces rozwoju dziecka również w jego obszarze duchowym. Celem niniejszej wypowiedzi jest zwrócenie uwagi na zależności zachodzące pomiędzy przeżyciami z poziomu wartości duchowych i ich cielesnymi przejawami, które mogą zachodzić w wyniku międzyludzkiej relacji w okresie wychowywania człowieka. Efekty aksjologicznych jakości tych relacji, zachodzących głównie w okresie wczesnego dzieciństwa, przyjmują rolę nieświadomych skryptów, które w latach późniejszych wyznaczają aksjologiczne kierunki życia człowieka, stymulując jego poglądami, przekonaniami i zachowaniami (słowami, postawami czy „mową ciała”). Biorąc pod uwagę perspektywę pedagogiczną, która polega na tym, że pedagog, wchodząc w relację wychowawczą z żywym człowiekiem w konkretnej sytuacji, ma do dyspozycji z jednej strony efekty studiów filozoficznych, a z drugiej efekty badań empirycznych (w tym klinicznych) i dokonywanych na ich bazie spostrzeżeń oraz uogólnień, wykorzystałam w niniejszym tekście poglądy i opisy przypadków klinicznych przeprowadzone przez Aleksandra Lowena oraz zinterpretowany przez Józefa Tischnera porządek wartości Maxa Schelera.

Nie jest więc przedmiotem zainteresowania sama konfrontacja teorii wartości Maxa Schelera z koncepcją bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena, lecz pokazanie dwóch perspektyw opisu ludzkich doświadczeń, które uwzględniam w namyśle nad tym, jak przebiega pomiędzy ludźmi przekaz tego, co ważne i dla ich życia uznane za wartościowe. Innymi słowy pytanie brzmi: *co i jak* w człowieku bierze udział w wychowawczym procesie przekazu wartości duchowych? Natomiast teza ukierunkowująca odpowiedź jest taka, że biorą w nim udział przeżycie, umysł oraz ciało. I, że w ludzkim doświadczeniu związane są one ze sobą hermeneutyczną, spiralną zasadą „części i całości”. Wartości¹ (czyli o różnej ważno-

¹ Jestem zdania, że w procesie wychowania nie zachodzi przekaz wartości jako takich, lecz raczej ważność czy wartościowość określonych spraw/fenomenów oraz ich układy.

ści/hierarchii/ludzkie fenomeny życia) są w tym ujęciu czymś, co nie tylko angażuje ludzki umysł i uczucia, lecz również ciało. Interesującej dla pedagoga wiedzy w tym zakresie dostarcza w moim przekonaniu również współczesna bioenergetyka, która wywodząc się z psychoanalitycznej koncepcji rozwoju osobowości dziecka (Grzeźołowska-Klarkowska 2015), zwraca uwagę na rodzaj uczuciowo-fizycznych więzi łączących dziecko i opiekuna charakterystycznych dla teorii relacji z obiektem (Kaplan 2014) czy teorii przywiązania Bowlby'ego (Bowlby 2007).

To, co też według mnie łączy perspektywy studiów prowadzonych przez Schelera, a potem Tischnera² oraz Lowena to *świat przeżywany*³. To żywe ludzkie doświadczenie badane przez Schelera i Tischnera na sposób filozoficzny, a przez Lowena empiryczny. To żywe, ludzkie doświadczanie wartości, w którym i biologia ciała bierze aktywny udział. Nie tylko w odniesieniu do wartości niższego rzędu, lecz również tych z rzędu wyższego, które zasadniczo jednak bardziej łączone są z poznaniem intelektualnym (Olbrycht 2000). Wydaje mi się szczególnie ważne, by w czuwającym nad rozwojem człowieka procesie wychowania wiedzieć, co dzieje się w sferze cielesnej, kiedy poruszana jest struna spraw i uczuć z poziomu wartości duchowych. Mieć świadomość tego, że: (1) na wartości duchowe reaguje również ciało, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, i że te ślady wtedy zapisane są rozpoznawalne w późniejszym życiu dorosłym, (2) że te ślady przekazu pozytywnych i negatywnych wartości duchowych posiada w swoim ciele również on sam jako rodzic czy wychowawca oraz tego (3) jaką spełniają one funkcję w prowadzonej przez niego relacji pedagogicznej⁴.

Układ treści jest następujący: w pierwszej kolejności przedstawione zostaną informacje wprowadzające w historię oraz rozumienie użytych w tytule pojęć, a w drugiej kilka sytuacji egzemplifikujących jakość związku zachodzącego pomiędzy światem przekazywanych przez dorosłych wartości, rezonansiem emocjonalnym i uczuciowym dziecka, reakcjami jego ciała a faktycznym poziomem wartości urzeczywistnionych.

² Korzystam jednak przede wszystkim z interpretacji tischnerowskiej (Tischner 1984), ponieważ ujmuje ona zagadnienie sposobu istnienia oraz porządku wartości w sposób zwięzły i klarowny, umożliwiając tym samym osobom nieposiadającym głębszego przygotowania filozoficznego wgląd w istotę zagadnień aksjologicznych istotnych z pedagogicznego punktu widzenia – jeśli wychowanie rozumieć jako zasadniczo intencjonalną pomoc człowiekowi w procesie określania jego osobistej tożsamości aksjologicznej, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i dorastania. Tischnerowskie, a też fenomenologiczne przybliżenie apriorycznego porządku wartości wskazanego przez Maxa Schelera (Scheler 1975: 161–168) oraz rozwinięcie tematu sensowności relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi szczeblami wartości służy w tym tekście jako narzędzie dopełniające perspektywę psychologiczną.

³ Termin też zapożyczam z fenomenologii i jej rozumienia doświadczenia (zob. Rolewski 1999).

⁴ Negatywnym tego przykładem są choroby psychosomatyczne oraz autoagresywne (np. anoreksja lub bulimia).

Geneza koncepcji bioenergetycznej analizy charakteru Aleksandra Lowena

Dr Aleksander Lowen to współczesny, amerykański psychiatra i psychoterapeuta (1910–2008), upowszechniający i rozwijający bioenergetyczną koncepcję analizy charakteru człowieka. Główne jej podstawy Lowen zapożyczył od swego nauczyciela i psychoterapeuty Wilhelma Reicha⁵ (1897–1957), który opracowywał je w dyskusji z freudowską koncepcją libido jako stłumionej siły seksualnego popędu, kierującej ludzkimi zachowaniami ze sfery nieświadomości (Reich zetknął się z Zygmuntem Freudem w 1919 r.). W konfrontacji z brakiem społecznego przyzwolenia na spontaniczne ujawnianie się tej siły człowiek znajdował się w sytuacjach osobowościowego i kulturowego konfliktu. Jedyną, akceptowalną formą jej ujawniania się (z jakiej człowiek mógł skorzystać) była ujęta w normy moralne kulturowa ekspresja. Reich rozwinął jednak własną koncepcję specyficznej, biologicznej siły życiowej, o kosmicznym pochodzeniu, którą nazwał *orgon* (Lowen 2012). Wiązał ją, zgodnie z założeniami psychoanalizy, z seksualnością, lecz to w jej uwolnieniu i swobodnym przepływie przez ludzkie ciało upatrywał szansy na równoważenie sił duchowych i cielesnych, które z kolei ujawniając się w doświadczeniu przyjemności, stanowiły o zdrowiu człowieka. Sam Reich, ze względu na sposób propagowania i realizowania swoich poglądów, nazwany został twórcą rewolucji seksualnej (w 1936 r. wydał książkę *The Sexual Revolution*) i był postacią mocno kontrowersyjną w środowisku psychiatrów, psychoterapeutów oraz ówczesnych polityków zarówno w Austrii, Niemczech, Norwegii, jak i Stanach Zjednoczonych (tam jego książki oficjalnie spalono w 1956 r.). Niemniej miał też znaczących zwolenników w osobach np. Bronisława Malinowskiego czy Aleksandra Sutherlanda Neilla, twórcy Szkoły Summerhill (Neill 1992: 321–329⁶). To, co jednak może zainteresować pedagogów, to właśnie zapoczątkowana przez Reicha analiza charakteru człowieka z perspektywy jego ciała. Opublikowana w 1933 r. książka *Charakteranalyse: Technik und Grundlagen fuer studierende und praktizierende*

⁵ Informacje nt. W. Reicha zaczerpnięte zostały ze strony: <https://peoplepill.com/people/wilhelm-reich/>. Lowen odwołuje się też w dużym zakresie do jego koncepcji w książce *Język ciała. Jak ciało pokazuje osobowość. Fizyczna dynamika struktury charakteru* (2012), w której omawia teoretyczne założenia Analizy Bioenergetycznej, które uzasadniają charakterystyczne dla niej techniki terapeutyczne.

⁶ W 1937 r. Neill miał odczyt, którego słuchaczem był również Reich. Spotkali się wieczorem, a Neill powiedział: „(...) jesteś człowiekiem, którego szukałem od lat, człowiekiem łączącym soma i psyche. Czy mogę u ciebie studiować?”. I tak Neill przez dwa kolejne lata w czasie urlopów jeździł do Oslo. Uczył się od Reicha jego teorii oraz przechodził terapię nazwaną przez Reicha wegetoterapią. Opisuje to następująco: „oznaczała ona leżenie nago na kozetce, podczas gdy on (Reich – przyp. aut.) przypuszczał atak na moje sztywne mięśnie. (...) To była intensywna terapia i często bolesna, ale po kilku tygodniach poczułem się bardziej emocjonalnie wyzwolony niż po terapii, jakiej poddawali mnie Lane, Maurice Nicoll czy Stekel” (Neill: 322–333). Zafascynowany techniką dotyczącej nerwic pracy terapeutycznej Reicha bardzo przestrzegał przed tym, by nie stosowali jej niedoświadczeni psycholodzy i psychiatrzy. Wyzwalała ona bowiem silne, głębokie i trudne emocje, związane z wczesnodziecięcymi przeżyciami.

Analityker (wydanie poprawione i przetłumaczone na język angielski ukazało się w roku 1946 i 1949 pod tytułem *Character Analysis*) stała się dla psychoanalizy punktem zwrotnym w interpretacji genezy powstawania struktury charakteru. Reich odnalazł bowiem funkcjonalną zależność pomiędzy charakterem, emocjonalnymi blokami i tendencją ciała, której efekt nazywał zbroją (pancerzem) charakteru (ew. muskulatury ciała). Był zdania, że ów pancerz ciała jest obroną, która zawarła w sobie traumy dzieciństwa, głównie powiązane z kompleksem Edypa i będące rozwojowym źródłem nerwic. Twierdził, że impulsy popędowe, w których tkwi życiowa energia, zostały zatrzymane w pancerzu muskulatury ciała i że znacznie lepiej jest je wyrazić na zewnątrz aniżeli „przetrawiać” we własnym wnętrzu. „Rozpuszczanie” (*dissolving*) „zbroi ciała” miało pomóc w przywracaniu pamięci represji, które w dzieciństwie były przyczyną powstałych, a do dziś widocznych w ciele, blokad emocjonalnych (<https://peoplepill.com/people/wilhelm-reich/>).

Można powiedzieć, że stosowane przez Reicha metody były dość ekstremalne i dziś, przynajmniej według mojej wiedzy nt. praktyki terapii bioenergetycznej, niestosowane. Przyjęte natomiast zostały jego wnioski teoretyczne, stając się głównym założeniem bioenergetyki, którą rozwijali współpracujący na początku ze sobą dwaj uczniowie Reicha: John Pierrakos⁷ i Aleksander Lowen.

Duchowość

W odniesieniu do procesu wychowywania człowieka chcę wykorzystać rozumienie duchowości w kontekście zaproponowanej przez Maxa Schelera koncepcji hierarchicznego układu wartości⁸, omówionej przez Józefa Tischnera w eseju *Etyka wartości i nadziei* (Tischner 1981: 56–80). Na potrzeby niniejszego tekstu przypomnę, że wartości duchowe znajdują się na trzecim szczeblu, ponad wartościami hedonistycznymi i witalnymi, a przed wartościami świętymi⁹. Wartości hedonistyczne (to co przyjemne/nieprzyjemne, praktyczne/niepraktyczne) oraz witalne (zdrowe/niezdrowe) nazwane zostały wartościami szczebla niższego, zaś wartości duchowe i święte wartościami szczebla wyższego. Porządkiem wskazanej hierarchii rządzi obiektywnie istniejący sens (logicznie też i bezsens), który polega na tym, że na każdym szczeblu wartości rzędu wyższego stanowią o sensowności urzeczywistnienia wartości rzędu niższego. Poszczególne szczeble wartości, jak i zachodzą-

⁷ Dr John C. Pierrakos (1921–2001) prowadzoną już przez siebie samodzielnie holistyczną terapię ciała, ducha i duszy nazwał *Core Energetik* (J. Pierrakos 1987). Po śmierci żony Evy, również psychiatry, która opracowała własną ścieżkę osobistego rozwoju nazwaną *Pfadwork* (E. Pierrakos 1997) i po latach wspólnej pracy założył w 1973 r. w Nowym Yorku Institute of Core Energetics.

⁸ Scheler wskazaną problematykę zajął się w książce *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertetik*, s. 122–126. Podaję za tłumaczem tekstu A. Węgrzeckim (Węgrzecki 1975: 161).

⁹ Samo pojęcie „duchowości” jest oczywiście pojęciem zakresowo szerszym, często opatrzonym dodatkowo przymiotnikiem go charakteryzującym, np. duchowość religijna (np. Encyklopedia Katolicka 1983: 311–334).

ca pomiędzy nimi sensowa zależność istnieją obiektywnie i człowiek nie ma na ich istnienie wpływu¹⁰. Jednakże, jako istota relacyjna w swej dynamicznej konstrukcji bytu *per-se* (przez się) staje, jak opisuje to Tischner (a też i inni fenomenolodzy¹¹) „wobec” owego obiektywnie istniejącego porządku i sensu wartości. Człowiek, rozumiany jako *persona*, realizuje swoją subiektywną i indywidualną egzystencję poprzez posiadanie współwystępujących ze sobą dwóch dyspozycji: (1) do fenomenologicznego wglądu w obiektywny porządek wartości w świecie przez siebie przeżywanym (*Lebenswelt*) oraz (2) dokonywania świadomego wyboru pomiędzy zachodzącymi w danej sytuacji aksjologicznymi zależnościami.

W przedstawionym porządku realizacja wartości niższego rzędu nabiera więc sensu wtedy, kiedy są one urzeczywistniane w konkretnej sytuacji, w kontekście wartości duchowych (zob. też Ablewicz 2003b: 177–200). Na przykład, wygodny fotel służy odprężeniu i regeneracji wyczerpanych sił witalnych, które są potrzebne do twórczej pracy. Zapach pachnących róż pobudza zmysły, sprawia przyjemność, ta z kolei sprawia, że chce się żyć. Powstaje pomysł, by za ich pośrednictwem zaznaczyć ważność związku i zadbać o międzyludzkie relacje.

Wartości obiektywne umieszczone na pierwszym poziomie wartości duchowych (kulturowych) to: prawda/fałsz, dobro/zło i piękno/brzydota. Są one wzajem do siebie nieredukowalne i niepodmienialne, tak więc na poziomie ludzkiej egzystencji konkurują ze sobą i rywalizują o „palmę pierwszeństwa” w jednostkowych, zrelatywizowanych różnymi okolicznościami wyborach. W przeżywanym przez człowieka dylematach rywalizuje więc ze sobą nieraz to, co zdaje się prawdziwe, z tym, co może być dobre, to, co zdaje się być dobre, z tym, co jawi się jako piękne, i to, co odbiera człowiek jako piękne z tym to przyjmuje za prawdziwe¹². Wartość, która zostanie wybrana, nada sens pozostałym i podporządkuje je sobie. Wybory dokonywane w odniesieniu i w ramach przytoczonych transcendentaliów (prawdy, dobra i piękna) są w życiu człowieka niejednokrotnie bardzo dramatyczne, a zachowanie idealnej pomiędzy nimi harmonii nieosiągalne. Z każdym bowiem wyborem ma miejsce jakaś strata i jakaś korzyść. Stąd biorą się rozterki, różnice stanowisk, dramaty i tragedie, a przeżywane przez człowieka konflikty stają się intensywne emocjonalnie i głębokie intelektualnie.

Kontynuując omawianie schelerowskiej hierarchii wartości, trzeba zwrócić uwagę, że dwa poziomy wartości niższego rzędu (hedonistyczne i witalne) są dla człowieka kierunkowskazem w urzeczywistnianiu tego, co służy bądź wpływa

¹⁰ Scheler i Tischner reprezentują stanowisko aksjologicznego obiektywizmu. Scheler wskazuje na aprioryczny charakter wiedzy na temat „powiązań o charakterze starszeństwa między modalnościami wartości” (Scheler 1975: 161).

¹¹ Władysław Stróżewski (krakowski filozof i seminarzysta Romana Ingardena) tak to ujmuje: „Idea człowieczeństwa zakłada także, że człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako „skazanym” – jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem” (Stróżewski 1992).

¹² Każdy wybór, bez względu na swoją aksjologiczną jakość, dookreśla tożsamość człowieka. Zachodzi to zarówno na każdym szczeblu wartości, jak i pomiędzy nimi. Dylematy są jednak tym silniejsze, im wyższy jest szczebel wartości.

destrukcyjnie na jego indywidualną kondycję biopsychiczną. Tischner podkreśla, że doświadczenie drugiego człowieka w kontekście etycznym (również on sam dla siebie jako *persona*) pojawia się jednak dopiero na poziomie wartości duchowych (Tischner 1984: 74). To z tego poziomu wypływa troska o innego. Należy tu dopowiedzieć z perspektywy antropologii i ogólnej, i pedagogicznej, że najbardziej podstawowym i pierwotnym jej przejawem jest proces wychowania. Możliwe wtedy staje się bycie w relacji z drugim w taki sposób, że wybory dokonywane są nie tylko w związku z samym pojawieniem się innego (który może np. zagrażać lub łączyć się z nami we własnym przede wszystkim interesie), lecz ze względu na Niego samego i jakoś przez Wybierającego rozumiane Jego dobro. Transcendentalia przejawiają się w ludzkiej egzystencji poprzez jeszcze inne, pochodne od nich przeżycia. Na przykład: miłości, przyjaźni, oddania, słowności, uczciwości, życzliwości, szacunku, pracowitości, prawdomówności, wierności, zachwytu, czułości, poczucia odpowiedzialności (np. Hildebrandt 1984; Olbrycht 2000), własnej wartości i godności, wolności czy sprawiedliwości. A też poprzez ich rewersy będące pochodnymi zła, fałszu czy brzydoty. Na przykład: lekceważenie, ośmieszanie, upokarzanie, wykorzystywanie, oszukiwanie, okłamywanie, celowe zaniedbanie, niszczenie, zniewolenie, pozbawianie wiary w dotychczasowy sens życia bez poddania nowego, pogarda, zdrada czy przemoc¹³.

Biorąc pod uwagę porządek wartości Maxa Schelera, można powiedzieć, że zmiany rozwojowe człowieka przebiegają według owych czterech kontekstów aksjologicznych: wartości utylitarno-hedonistycznych, witalnych, duchowych (kulturowych) i transcendentnych. Lecz jednocześnie koniecznym jest podkreślenie, że pojedyncze doświadczenia egzystencjalne (zdarzenia, relacje) uruchamiają doświadczanie wartości z każdego poziomu (Żurkowski¹⁴ 1998: 145–151), w odmiennym jednak zakresie (czy intensywności). Zachodząca pomiędzy nimi zależność jest typu hermeneutycznego¹⁵ i polega na spiralnym nakładaniu się i rozszerzaniu znaczeń zachodzących pomiędzy częściami i całością. Każde zdarzenie pozostaje w jednoczesnym kontekście każdego poziomu doświadczenia wartości. Pulsują one jednak w nim z różną mocą. Jeśli całością jest więc życie człowieka, to np. w ślad za naruszeniem sfery cielesnej zostaje naruszona sfera uczuciowa oraz rozumowa (np. niemieszcząca się w pojmowaniu logicznym). Na przykład dorosły uderza dziecko, a kiedy ono płacze, zabrania mu tego. Nieraz też i transcendentna.

¹³ Nie odnoszę się tu zupełnie do wartości estetycznych oraz ich relacji wobec prawdy i piękna, ponieważ status tego, co ładne, a co brzydkie jest bardzo zrelatywizowany; wydaje się też, że zależny od wartości prawdy i dobra.

¹⁴ Np. Bogusław Żurkowski (1939–2020) zajmujący się wychowaniem przez literaturę był zdania, że w procesie kształcenia powinien zachodzić proces inspirowania do przeżywania wartości (Żurkowski 1998: 147).

¹⁵ Hermeneutyka jest nauką o procesie rozumienia, którego głównym założeniem jest, że część nie może być zrozumiana bez całości, a całość bez swoich poszczególnych części i że najmniejsza zmiana w części powoduje reorganizację pozostałych części i tym samym doprowadza do jakościowej zmiany całości (Ablewicz 2003a: 294–295).

Na przykład, gdy traci wiarę w pozaludzkie siły chroniące sens jego egzystencji. A młodsze dzieci przypisują taką właśnie moc opiekunom w przekonaniu, że „Oni Wszystko Mogą”. W samym splocie więc pojedynczego zdarzenia (np. drwiącego tonu słów¹⁶) otwiera się w doświadczeniu człowieka cała paleta jego subiektywnych doznań, uczuć i myśli. W perspektywie niniejszej koncepcji punktem wyjścia są emocje i uczucia, w których wyrażaniu bierze czynny udział ciało oraz intelekt. Należy też w tym miejscu przypomnieć, że sam fenomen „wychowywania człowieka” umiejscowiony jest w relacjach międzyludzkich na poziomie wartości duchowych (kulturowych) – etycznych.

Wychowywanie człowieka¹⁷

Podkreślając procesualność tego zjawiska oraz niemożliwy do określenia koniec osobowościowych przemian człowieka, dla których doświadczenia dzieciństwa i młodości mają znaczenie kluczowych punktów odniesienia zarówno w sposobie przeżywania rzeczywistości, jak i nadawaniu jej znaczeń, akcentuję na potrzeby tego tekstu wychowywanie jako relację zachodzącą pomiędzy dzieckiem (dorastającym) i dorosłym, w rozwijaniu której celem jest charakter człowieka oparty na wartościach duchowych, zwłaszcza etycznych i poznawczych. W wychowaniu chodzi bowiem przede wszystkim o to, jacy ludzie są i będą w przyszłości dla samych siebie nawzajem.

Wartości nie można jednak przekazać wprost, ponieważ – przynajmniej w ujęciu fenomenologów – potrzebują określonych (niezbywalnych) warunków do tego, by mogły się urzeczywistnić: i w subiektywnej osobowości człowieka i w obiektywnym wobec niego świecie zewnętrznym. Wartości nie udaje się przekazać w sposób, jaki dotyczy przedmiotu lub informacji¹⁸, ponieważ ich immanentną częścią są emocje i uczucia przeżywane przez człowieka w związku z określoną sytuacją. One też stanowią niezbywalny warunek wartościowania zdarzeń, dokonywania wyborów oraz poczucia wewnętrznej osobowościowej integracji. A o taką, zintegrowaną osobowość chodzi w procesie wychowywania i ona też jest zasadniczym celem pracy wychowawczej w ujęciu humanistyczno-egzystencjalnym, w którym analiza bioenergetyczna Lowena jest jedną z teorii dotyczących sposobu funkcjonowania

¹⁶ Brzmienia wyrazów są jak nuty zapisane na partyturze palety wartości. To samo słowo może mieć wiele brzmień zależnych od jawnych bądź nieświadomych, choć czasem też świadomie manipulacyjnych intencji człowieka wypowiadającego. Z tematem tym wiąże się już problematyka komunikacji interpersonalnej.

¹⁷ Celowo używam sformułowania „wychowywanie człowieka”, a nie tylko „wychowanie”, żeby podkreślić procesualność tego fenomenu oraz wynikający z niej jego tryb niedokonany.

¹⁸ Mam tu na myśli zjawisko „moralizowania”, które sprowadza się do co najmniej lekceważenia (o ile nie, negowania) aktualnego stanu rzeczy (tego, co jest i jakie jest) i kategorycznym akcentowaniem tego, co być powinno (aspekt projekcji, wyobrażenia rzeczywistości). Taka postawa bardzo utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia realną przemianę, której punktem wyjścia jest to, co jest, a nie to, czego nie ma.

człowieka. Integracja osobowości ma się dokonywać przede wszystkim w trzech aspektach ludzkiego bytu: fizycznym, emocjonalno-uczuciowym oraz intelektualnym.

Bioenergetyczna koncepcja funkcjonowania człowieka – główne terminy i zasady

Gracja. Zacznę od tego pojęcia, ponieważ nazywa ono zjawisko będące dla Lowena przejawem osobowości zintegrowanej, a tym samym zachowującej elastyczną harmonijność pomiędzy emocjami i uczuciami, rozumem oraz fizycznością. Powołując się na Aldousa Huxleya Lowen przytacza trzy postacie gracji rozumianej jako (1) wdzięk poruszania się zwierząt, (2) wdzięk człowieka łączący się z jego urokiem osobistym oraz (3) wdzięk duchowy, który odnosi do stanu „łaski”. Ten ostatni wiąże się z „uczuciem zadowolenia wyższego rzędu” (Lowen 1991: 9), które w tych rozważaniach kojarzę z dwojakiego rodzaju wartościami rzędu wyższego (w porządku opracowanym przez Maxa Schelera) – duchowymi-kulturowymi i duchowymi-transcendentnymi. Huxley wnioskuje, że człowiekowi do jego człowieczeństwa nie wystarcza gracja zwierzęcego ruchu, lecz że potrzebuje ten wdzięk uzupełnić świadomymi wyborami pomiędzy dobrem i złem (tamże: 10). Lowenowi chodzi jednak o coś więcej. Stawia bowiem tezę, że do prawdziwie pełnego uroku i łaskowości zachowania niezbędny jest wdzięk pochodzący z ciała. Ów spontaniczny i naturalny wdzięk (np. ruchów małego dziecka) potrzebuje być zakotwiczony w cielesnej przyjemności, ponieważ inaczej staje się zachowaniem pełnym pozy i „fasadą wzniesioną, by wzbudzać podziw i mieć świat” (tamże).

Prawdziwa gracja ciała – jak pisze Lowen – nie jest czymś wyuczonym, lecz stanowi część naturalnego wyposażenia człowieka jako jednego z boskich stworzeń. Jednak, gdy zostanie utracona, można ją odzyskać jedynie przez przywrócenie ciała jego duchowości. Aby to uczynić, należy zrozumieć, dlaczego i w jaki sposób jego wdzięk został utracony (tamże: 11).

Z perspektywy pedagoga jest interesujące, kiedy człowiek traci swą przyrodzoną grację, w jakich okolicznościach może to się dziać i jak to zachodzi, a też, kiedy i jak buduje fasadę, którą chce, by podziwiano, a tak naprawdę staje się ona więzieniem jego woli i ochoty.

Informacja o utracie gracji jest zdobywana pośrednio, z klinicznych i zarazem fenomenologicznych zapisów przypadków osób poddających się psychoterapii. Bardzo często, zwłaszcza w przypadku nerwic, opisy te pochodzą od osób bardzo dobrze funkcjonujących społecznie, radzących sobie z zewnętrznymi trudnościami, zajmującymi odpowiedzialne i wysokie stanowiska (wizualnie prezentującymi się też bardzo dobrze). Niemniej w ich codziennym przeżywaniu zachodzi coś, co

utrudnia im rodzinne, koleżeńskie czy zawodowe relacje, poczucie więzi i interpersonalnego bezpieczeństwa, wprowadza w nocne lęki i bezsenność, przejawia się uporczywymi i nieprzyjemnymi myślami, przedłużającymi się stanami wewnętrznego napięcia i niepokoju, powtarzanymi czynnościami, nieadekwatnym do sytuacji nasileniem irytacji czy odwrotnie, zamknięciem w sobie, unikaniem spotkań i jakiegokolwiek bliskości, albo też jej nadmierną potrzebą. Jeśli te utrudnienia stają się zbyt uporczywe, osoba dorosła dobrowolnie podejmuje proces samopoznania, w którym pomaga mu psychoterapeuta. W trakcie ich pracy odślaniane są te sytuacje, a na dobrą sprawę relacje, w których rozwojowa potrzeba dziecka była zdeprywowana lub w niewystarczający sposób zaspokojona przez osoby dorosłe. Czasem oczywiście dzieje się tak na skutek obiektywnych okoliczności (np. choroby dziecka czy matki, wyjazdu czy śmierci), częściej jednak, jak się wydaje, ma miejsce ze względu na brak wiedzy, podstawowej empatii czy choćby zdrowego rozsądku opiekuna. Do najbardziej znaczących w rozwoju dziecka osób należą oczywiście najbliżsi opiekunowie (głównie matka), lecz też osoby pracujące w instytucjach pedagogicznych. Najogólniej więc, można podsumować, że człowiek traci swą przyrodzoną grację ciała w procesie wychowania za sprawą psychofizycznych i duchowych relacji z ważnymi dla niego osobami. Lecz może ją też oczywiście dzięki nim rozwijać i umacniać, tak by w życiu dorosłym stała się dla niego podstawą zrównoważonego funkcjonowania osobistego i zawodowego oraz poczucia zdrowia i dobrostanu.

W zrozumieniu okoliczności, w jakich gracja ciała została utracona oraz jej ewentualnym przywróceniu, pomaga analiza bioenergetyczna i psychoterapia. Oba te procesy możliwe są do przejścia dla już człowieka dorosłego, który retrospektywnie wraca do kluczowych i często traumatycznych dla rozwoju własnej osobowości doświadczeń. Istnieje szansa, że obecna samoświadomość i trud zmiany pozwolą (mimo że przeszłych doświadczeń nie da się anulować) na odzyskanie, a może wyzwolenie zablokowanej gracji w postaci harmonijnego przepływu energii życia pomiędzy tym, co cielesne i tym, co duchowe. Łącznikiem między tymi dwiema sferami są uczucia. Lowen trafnie w moim przekonaniu stwierdza, że „przy braku uczuć ruchy stają się mechaniczne, a myśli zmieniają się w abstrakcje” (tamże). Łączę tu jego poglądy z schelerowskimi, że to właśnie uczucia odgrywają istotną rolę podczas subiektywnego doświadczania i wartościowania przez człowieka rzeczywistości oraz poczucia sensu (Scheler 1997) – co zresztą nie popada w sprzeczność z przekonaniem o obiektywnym istnieniu wartości, ich porządku oraz sensorycznych zależnościach.

Bioenergia. Ruch życia odbywa się jeszcze dla człowieka w dość tajemniczy sposób, niemniej łączony jest chyba we wszystkich kulturach z transcendentną siłą, która dynamizuje materię. Nazywany jest różnie i odmiennie też bywa rozumiana jego współzależność z ciałem i osobowością człowieka¹⁹. Lowen bazuje na reichow-

¹⁹ Na przykład w kulturze hinduskiej jest ona nazwaną *prana*, chińskiej *chi*, japońskiej *ki*, europejskiej *pneuma* czy *duch*.

skiej interpretacji procesu energetycznego (obecnie już chyba dość powszechnego i udowodnionego naukowo), w którym umysł i ciało stanowią dwie różne, wpływające na siebie wzajemnie funkcje. Samą naturę (zasadę działania) tego procesu rozumiał jako pulsacyjną i zależną od fizycznej stymulacji zewnętrznej – przyjemnej i bolesnej. W przypadku stymulacji przyjemnej wzrastał przepływ krwi (zwiększała się energetyczność ciała), podczas symulacji bolesnej „towarzyszyło pewne wycofanie płynów z ciała” (Lowen: 31–32). Wynik tego eksperymentu oraz późniejsze badania doprowadziły Reicha do wniosku, „że w procesie życia bierze udział specjalny rodzaj energii”, który nazwał *orgon*, a Lowen później *bioenergią*. Jej właściwością jest to, że istnieje na głębokich poziomach fenomenu ludzkiego życia i organizuje je zarówno w jego funkcjach somatycznych, jak i psychicznych; umysłowych i cielesnych²⁰. Sprawność funkcjonowania człowieka we wszelkich aspektach jego działalności – czy to bardziej cielesnej, czy umysłowej zależy więc od płynności przepływu i pulsowania (ruch sięgania i cofania jak np. przy oddechu, jedzeniu czy tworzeniu) energii skoncentrowanej na świadomych i nieświadomych celach²¹. Z punktu widzenia przytaczanej konstrukcji, a też rozwoju osobowości bioenergia znajduje swój wyraz najpierw w ruchach, następnie uczuciach, myślach i wreszcie w ego i jego tożsamości (tamże: ryc. 2.2: 33). Sam proces analizy bioenergetycznej Lowen opisuje następująco:

W analizie bioenergetycznej, aby zrozumieć osobowość, badany jest każdy z poziomów. Z racji ich wyjątkowego znaczenia, w centrum uwagi znajdują się procesy energetyczne znajdujące się u podstawy piramidy. Tematem ciągłej oceny jest zasób energii danej osoby i sposób w jaki ona ją wykorzystuje (tamże: 32).

Wspomniałam wyżej, że procesy energetyczne przebiegają pulsująco. W przypadku mięśni te napinają się bądź rozluźniają, kurczą bądź rozszerzają. Proces ten zachodzi oczywiście dzięki oddechowi i prawidłowemu dotlenieniu organizmu²². Mięsień łąduje się energią w chwili wchodzenia w stan rozluźnienia, a rozładowuje w chwili kurczenia. Ta równomierna pulsacja zapewnia wysokie naładowanie energetyczne i zdrowe funkcjonowanie organizmu pomiędzy wysiłkiem i regeneracją (tamże: 40).

²⁰ Ze względu na rozmiary tego tekstu teorię tę przedstawiam w uproszczony sposób.

²¹ Przepływ energii jeszcze bardziej obrazowo przedstawia Zinker jako cykl polegający na: uświadamianiu-świadomości-mobilizacji-kontaktach/działaniu-wycofaniu z kontaktu/odpoczynku, co jest wykorzystane w psychoterapii i pedagogice Gestalt (Zinker 1991; Sills, Fish, Lapwoth 1999; Żłobicki 2009).

²² W niniejszym tekście nie poświęcam uwagi umiejętności harmonijnego oddychania i wydychania powietrza. Dla procesu równomiernego przyływu energii oba są równie ważne, ponieważ żeby płuca napełnić świeżym powietrzem, najpierw – do końca – trzeba je w wydechu opróżnić. Z logicznego punktu widzenia wydaje się to oczywiste, lecz w codziennym funkcjonowaniu w chwilach napięcia, to wydech zostaje zatrzymany (np. podczas powstrzymywania mówienia, gestu), a to z kolei uniemożliwia człowiekowi zrobienie wdechu. Reakcje te zachodzą automatycznie i dopiero uświadomione pozwalają na zachowanie regularności tego cyklu.

Jako podsumowanie podstaw teoretycznych bioenergetyki zacytuję poniższy fragment:

Emocje są bezpośrednim wyrazem ducha danej osoby. Siłę ducha jednostki da się zmierzyć intensywnością jej uczuć, wielkość jej ducha – głębokością uczuć, a swobodę ducha spokojem jej uczuć. Kiedy poruszamy się z uczuciem, ruch jest pełen gracji, ponieważ jest rezultatem przepływu energii w ciele. Uczucia stanowią zatem klucz do gracji i duchowości w ciele (tamże: 78).

Wychowanie i bioenergetyka

Z pedagogicznego punktu widzenia interesujące jest więc to, w jaki sposób i w jakich sytuacjach energia życia i osobowego rozwoju może być wspierana, zaburzana bądź blokowana. Sam proces wykorzystywania energii do życia jest procesem naturalnym, lecz w znacznym stopniu, a w przypadku człowieka, warunkowanym kulturowo w relacjach z obiektywnymi okolicznościami i innymi ludźmi. Interpersonalna relacja pomiędzy rodzicami (a zwłaszcza mamą) i dzieckiem powstaje już w okresie prenatalnym, a można powiedzieć, że jeszcze wcześniej poprzez tworzenie biopsychicznych uwarunkowań środowiska, w jakim dziecko zostanie poczęte (np. Kaplan 2014: 59–66; Grzeźłowska-Klarkowska 2015: 9). Przeżycia i nastawienia duchowe rodziców (w tym ich porządek wartości) docierają do dziecka poprzez materię jego żywego organizmu. Jego ciało za każdym razem współreaguje na to, co spotyka je w sferze przeżyć duchowych. Tak przejawia się pierwsze i podstawowe w rozwoju charakteru człowieka ucieleśnianie duchowości.

Ciało jest kształtowane przez to, czego doświadcza. (...) Reagując na czuły dotyk, ciało rozszerza się pod wpływem przyjemnego pobudzenia. Pozbawione bliskiego kontaktu ciało dziecka skurczy się i stanie się zimne. Jego wrażliwość na pobudzenie ulega zmniejszeniu, a wewnętrzna pulsacja zostanie zredukowana (Lowen 1991: 41).

Dziecko takie, np. w wieku szkolnym (potem dorosły) – jeśli nie nastąpią w porę sytuacje korektywne – będzie unikać bliskiego kontaktu. Jeśli dotyk jest zaborczy, nadużywający ciała dziecka, to z poziomu wartości duchowych płynie komunikat „Jesteś czymś (bo już nie kimś), kogo używam do własnych celów. Twoje ciało, a wraz z nim Twoje uczucia i myśli mają dla mnie wartość użytkową”. Jakkolwiek bezpośredni i dominujący komunikat dorosłego płynie z poziomu wartości niższego rzędu (wartości biologiczne skoncentrowane wyłącznie na dobru własnego ego), to poprzez ciało dziecko odbiera komunikat na poziomie wartości rzędu

wyższego, właśnie duchowych i osobowych²³. Nie mam tu na myśli tylko dotyku przekraczającego erotyczne i seksualne potrzeby dzieci i młodocianych, lecz też takie, np. przytulanie, w którym to opiekun przytula się do dziecka, szukając w nim oparcia i czułości. Kiedy człowiek nie chce czyjejś bliskości to kurczy się, by we wszelki możliwy sposób zwiększyć dystans i zachować swoje granice. Kurczy się fizycznie i kurczy się emocjonalnie. Jego ciało i psychika przestają harmonijnie pulsować. Rozwijający życie bioenergetyczny ruch zostaje zatrzymany, czasem na całe życie zablokowany w postaci trwałego urazu, widocznego w napięciu mięśniowym, np. w spłyceniu oddechu, uniesionych barkach, rozbudowanych łydkach i słabych udach (lub odwrotnie). Postulatywnie dotyk i jego aksjologiczna funkcja, którą wykorzystuje pedagog, ma być świadoma i nakierowana na określone wartości, sprzyjające integracji osobowości. Na przykład przekazujące bezinteresowną miłość, szczerze zaciekawienie, szacunek czy dodającą odwagi. Świadomość gestu i jego rozwojowo-wychowawczego znaczenia dla dziecka oraz jego wewnętrzna spójność i konsekwencja rozciąga się od aksjologii intencji przez aksjologię jakości komunikatu po sprawdzenie aksjologicznej jakości ich przeżywania i rozumienia przez dziecko w jego świecie wartości²⁴. Tym samym zapytany o intencje i uzasadnienia swego działania pedagog może przekazać z poziomu wartości duchowych komunikat też dotyczący tego poziomu: „ochraniam cię, doceniam, co robisz, wspieram twoją energię byś był mocny sam dla siebie, lecz też z całą naturalnością nawiązywał bliskie kontakty, wchodził w relacje i konfrontacje”. Jak pisze Lowen, „U osoby zdrowej pulsacja ta jest silna i trwała, co skłania ją do nawiązywania bliskiego kontaktu ze wszystkim i wszystkimi w swoim otoczeniu” (tamże: 41). W regulacji tego pulsowania odgrywa znaczącą rolę duchowość samego pedagoga wyrażona gracją jego ciała oraz samoświadomość ich wzajemnej zależności. Ciało traci grację, kiedy się kurczy, a mięśnie pozostają napięte (lub za bardzo rozluźnione, jak np. po dłuższej chorobie).

Poniżej przedstawię dwa przykłady sytuacji, w których duchowość dziecka może utracić bądź zachować swoją grację, a które związane są z odnoszeniem się do nich bliskich im osób dorosłych.

Płacz. Zdarza się bardzo często. Lowen podaje bardzo „zwykły” przykład dziecka, które jest przemęczone i zarazem nadmiernie podniecone i niespokojne. Nie może zasnąć. Jeśli rodzic, by je uspokoić (sic!), krzyknie na nie, dziecko praw-

²³ W grę tu będzie wchodzić gadamerowskie przedrozumienie uwikłane w pierwotność hermeneutycznego doświadczenia kulturowego (Gadamer 1993), w którego skład wchodzi też społeczne oczekiwanie na określony sposób przeżywania rzeczywistości. Na przykład brak akceptacji dla płaczu dziecka albo złość wyrażana wulgaryzmami. Funkcję płaczu w radzeniu sobie z trudnymi doświadczeniami duchowymi omawiam nieco niżej.

²⁴ Chodzi o sprawdzenie podstawowej zasady moralnej, że „do dobrego celu mają prowadzić dobre środki”, a nie przewrotna aksjologicznie zasada niekonsekwencji moralnej, że „cel uświęca środki” (Tischner 1984: 81–84). Spór, jaki może się w tych kwestiach toczyć pomiędzy pedagogami, musi być oparty zarówno na aksjologii postulatywnej, jak i wynikach badań empirycznych dotyczących całościowej natury rozwoju człowieka.

dopodobnie rozplacze się. Jego napięcie emocjonalne samoistnie przekroczy barierę zatrzymywania ich w ciele. Ten spontaniczny ruch ciała pomoże jednak dziecku rozluźnić powstałe na głębszym poziomie napięcia. Jeśli rodzice je obejmą i przytulą, ich gest przyniesie z jednej strony akceptację bólu dziecka, z drugiej jego fizyczne i uczuciowe (bo płynące z miłości) ciepło ukoji przeżywane emocje i pozwoli odzyskać energię potrzebną do odpoczynku²⁵. Jeśli rodzice tego gestu nie uczynią, lecz jeszcze bardziej zniecierpliwieni, a może i rozgniewani okażą chłód i niezadowolenie wobec dziecięcych emocji i związanych z nim cielesnych napięć (np. wychodząc znacząco z pokoju), to dziecko najprawdopodobniej – wyczerpane płaczem, który nieraz zostaje mu zakazany albo wyśmiany, w końcu zaśnie. Lecz nie odzyska w ten sposób energii, w czym może mu pomóc ciepło ciała rodzica, jego obejmujące ramiona, które oznaczają komunikat: „jesteś bezpieczny, jestem przy tobie”. Kiedy dziecko samo utula się w płaczu (a właściwie jego biopsychika) wyczerpuje swoją energię i zasypia nie tyle uspokojone, co wyczerpane (Lowen 2012: 74). Organizm pozostaje w przeżyciu, że kiedy jest mu źle, to musi sobie sam jakoś poradzić, żeby zasnąć, a też, że jakaś namiastka poczucia bezpieczeństwa możliwa jest wtedy, kiedy nie angażuje bliskich do pomocy sobie. Deprecjonuje swoją naturalną słabość i potrzebę wspierającej obecności bliskich mu osób, ponieważ aprobatę/miłość ich (w jego przekonaniu) zyskuje wtedy, kiedy oni nie muszą w jego przeżyciach współuczestniczyć. Dziecko dorasta też wtedy w deficycie umiejętności sięgania po wsparcie, ponieważ nie nauczono je brać, a tym samym dawać.

Doświadczające szeregu takich sytuacji dziecko może w dorosłości nie umieć zaszlochać z rozpacz, bólu czy smutku i skorzystać z tej naturalnej reakcji regulacyjnej pulsowanie i przepływ energii w organizmie. Wstydzi się też płakać z radości. Spłynie może kilka łez, lecz do dobroczynnego rozluźnienia tonusu ciała i możliwości odzyskania jego *gracji* nie dojdzie. Lowen uważa, że człowiek „tłumiąc swój płacz, tłumi także swą zdolność kochania” (tamże: 154). Ze swej strony dodałabym, że tłumi i traci zdolność jej naturalnego przeżywania oraz wyrażania poprzez ciało (np. poprzez odczuwane wzruszenie, łagodność, serdeczność, radość, przyjemność czy ciepłe gesty).

Łamanie ducha czy inaczej wolnej woli. Na początek cytat z tekstu Lowena:

Nic nie potrafi tak rozwścieczyć rodzica jak zbuntowane i nieposłuszne dziecko. Rodzice reagują tak, jak gdyby dziecko, poprzez niepoddawanie się ich woli lub sprzeciwianie się ich władzy, zadawało im śmiertelną ranę. Często źródłem takiej furii są rany, jakie zadano rodzicowi, gdy sam był dzieckiem – złamanie jego własnego ducha, gdy został ukarany za to, że śmiał przeciwstawić się autorytarnemu, niekochającemu ojcu lub matce (tamże: 79).

²⁵ Lowen cytuje za: Johnem C. Pierrakos: „Energia z wnętrza ciała wypływa także na zewnątrz, podobnie jak fale ciepła rozchodzą się od rozgrzanego metalowego przedmiotu” (Pierrakos 1970: 60).

Stłumiony wiele lat wcześniej gniew rodzica nie przestaje istnieć. Pozostaje on w jego osobowości na poziomie nieświadomości i czeka, by uwolnić się w sytuacjach, które przypomną go rodzicowi. W dorosłości ujawnia się nieraz z ogromną siłą w sytuacjach, w których np. słabsze fizycznie i psychicznie dziecko miałyby uzyskać od niego to, czego jego samego pozbawiono, bo niby: „Dlaczego ty miałbyś być wolnym duchem, gdy ja zostałem złamany?” (tamże: 80). Głębsza rozmowa i praca terapeutyczna doprowadziłaby prawdopodobnie do uświadomienia sobie przez dorosłego, że jego gniew tylko częściowo jest związany z obecną sytuacją; a że jego pozostała część oraz sposób wyrażania (co z rozwojowego i wychowawczego punktu widzenia ma w relacjach kluczowe znaczenie) wymodelowane zostały przez jego rodziców, kiedy był dzieckiem. Teraz jego dziecko „dostaje” złość, której on sam nie mógł wyrazić do swoich rodziców²⁶, oraz być może irytację faktycznie wywołaną aktualną sytuacją.

W rozumieniu Aleksandra Lowena określenie „złamanego ducha” nie jest metaforą, lecz pojęciem faktycznie oddającym „fizyczną rzeczywistość w ciele jednostki”. Opisuje to następująco:

(...) każda osoba, której duch został złamany, nosi w sobie stłumioną wściekłość zamkniętą w napięciu mięśni górnej części pleców i barków. Napięcie to możemy dostrzec jako złamanie naturalnej linii pleców, jako przesadną wypukłość tuż poniżej barków albo też w dolnej części pleców jako lordozę lub spłaszczenie wygięcia lędźwiowego. (...) Jednym z urazów powodujących ten stan są mocne lub częste klapsy (tamże: 80).

Podobne zmiany w postawie może też prowokować samo straszenie biciem, które wywołuje odruch obronny „podwiniętego ogona” i (lub) zaciskania pośladków. Człowiek chroni się w ten sposób przed bólem, lecz też upokorzeniem i naruszeniem jego godności (poziom wartości duchowych). Wszak jest to dotknięcie dość intymnego miejsca człowieka, zwłaszcza gdy odbywa się na gołe ciało. To, że zachowanie wolnej woli w dysponowaniu swoją intymnością jest podstawą ludzkiego poczucia wartości, podmiotowości i godności świadczą konsekwencje erotycznego i seksualnego wykorzystania dzieci i młodzieży.

Zdaniem Lowena w zdrowym rozwoju dziecka chodzi o uchwycenie równowagi między ego a ciałem, między wolą a ochotą. On sam porównuje ten stosunek do jeźdźca (ego) i konia (ochoty). To porównanie wydaje mi się bardzo trafne i obrazujące harmonijne funkcjonowanie człowieka z przyrodą, również w samym sobie. Brzmi następująco: „Jak kłusujący koń, ochota dostarcza siły napędowej do czynu. Tymczasem wola nadaje jej kierunek i kontroluje ją, tak jak uczyniłby to jeździec. Nie jest jednak funkcją woli poskramianie ducha” (tamże: 65).

²⁶ W analizie tego rodzaju zachowań bardzo pomocna jest też Analiza Transakcyjna Erica Berne'a (2010).

W zasadzie ostatnie zdanie powinno chyba brzmieć: nie jest funkcją woli poskramianie ducha ciała czy też po prostu ochoty. Jej funkcją natomiast jest świadome prowadzenie. „Poskramianie” jest tu rozumiane jako przemoc, przymus i nieoczekujące zrozumienia nakazy i zakazy, które ignorują świat przeżywany i wolę dziecka jako możliwego partnera, ignorując tym samym też jego intelekt. I wola, i umysł znajdują się na poziomie wartości wyższego rzędu. Nie dochodzi jednak do ich wykształcenia, ponieważ wola rodzica, ogarnięta własnymi emocjami, czy pedagoga traci swoją mądrość i świadomość siebie. Wola i ochota dziecka traktowane są jako jedno, a właściwie to jego wola zostaje przez rodzica zredukowana do czystej ochoty. A jak jest po stronie rodzica? U niego ma miejsce niekonsekwencja moralna, ponieważ intencja działania wychowawczego nie współgra z czynem. W intencji i celu zachowania może nawet dominować wyobrażenie „woli prowadzącej ochotę”, lecz w czynie dorosłego mądrość woli i miłość nie są w stanie się przebić przez dotychczas tłumione emocje gniewu czy wręcz wściekłości. Te pozostają u niego na poziomie wartości niższego rzędu i czysto biologicznej przemocy. To w osobowości dorosłego ciało i duch są rozszczepione i nie potrafią się ze sobą „dogadać”. Umysł doskonale wie, co być powinno, lecz emocje i ciało zupełnie nie wiedzą, jak to zrobić. Dorosły odtwarza więc zachowania, które zostały utrwalone w jego osobowości podczas jego własnych dziecięcych i młodzieńczych relacji ze znaczącymi dorosłymi.

Zachowanie łamiące wolę dziecka może mieć swój początek w najlepszych intencjach opiekunów – dorośli chcą, by dzieci (dla swego dobra – sic!) podporządkowały się określonym wymaganiom społecznym, które oni sami postrzegają jako dla nich najlepsze: wysokie oceny w szkole, zdyscyplinowanie, posiadanie prestiżowych umiejętności typu: gra w tenisa, balet czy gra na instrumencie. Początek ich tkwi w wieku ok. 2–3 lat, kiedy dziecko potrafi już wyrazić swoją wolę, co najczęściej wyraża poprzez słówko „nie”. W tym okresie rozwoju jest to jego naturalny sprzeciw będący rezultatem interakcji ciała z bodźcami zewnętrznymi i wewnętrznymi (np. jedzenie, wypróżnianie, ciepło, zimno czy ciekawość). Jeśli napotka ono ze strony dorosłych przymus wiążący się z przemocą, jednoznacznym autorytaryzmem i oczekiwaniem bezwzględного posłuszeństwa, a dorośli nie uczynią wysiłku, by wejść w relację ze sprzeciwem dziecka poprzez jego zrozumienie (które nie wyklucza możliwości bycia stanowczym), to tak zablokowane ujęcie emocjonalno-wolicjonalnej energii życia przeradza się w wewnętrzny konflikt, którego przejawami stają się bierność lub bunt. Kierowane pierwszoplanową potrzebą bezpieczeństwa dziecko wykona polecenie (choć czynności fizjologiczne, podobnie jak wyższe uczucia, to największa przestrzeń wolności człowieka) i zrobi to, co nakazane po to, by uzyskać rzecz dla niego w tym momencie najcenniejszą: aprobatę osoby znaczącej, której zachowaniom nadaje znaczenie miłości. Będzie więc jeść, bo mama krzyczy, obraża się albo prosi tak „przesłodzone” tonem, że „niedobrze się robi”. I dziecko, choć potem nieraz zwymiotuje, będzie się uczyć na szóstki, choć na poziomie nieświadomym będzie przeżywać paniczne lęki przed dezaprobatą

rodziców oraz ujawnieniem, że podoba mu się co innego, co sprawia mu (jej) satysfakcję i z czym wiąże się przyjemne uczucie samorealizacji (Miller 1995; Maslow 2013: cz. III).

Łamanie woli dziecka może się odbywać przy zastosowaniu twardej, fizycznej lub psychicznej, przemocy typu: krzyk, bicie, emocjonalny chłód, wymuszanie presją psychiczną, lecz też może być ona również „łamana” w sposób „miękki”, kiedy to osoba znacząca uwodzi i szantażuje emocjonalnie dziecko własną słabością (Schier 2014; Sunderland 2019). Na przykład znerwicowana matka swoją lękowością i nadopiekuńczością doprowadza, że dziecko rezygnuje, a nawet nie bierze pod uwagę, że może chcieć czegoś innego aniżeli ona. Zniewolone niezrealizowanymi potrzebami uczuciowymi dorosłego oraz poczuciem winy i braku lojalności w przypadku niechęci do tych „nieswoich” potrzeb karze siebie za własne pragnienia, potrzeby, myśli, emocje i postępowanie. Z perspektywy rozwoju charakteru są to głównie problemy społecznego masochizmu i tworzenia się wzorców samozniszczenia (wiek 0–3 lata) (Johnson 1994: 248–266). Dziecko traci zdolność doświadczania własnych potrzeb i ewentualnego korygowania sposobu ich zaspokajania oraz wspierania siebie (a nie niszczenia) – co jest zadaniem procesu wychowania właśnie w kontekście wartości duchowych. Jego ciało zaś traci swoją naturalną, pełną gracji ekspresję.

Tematy i sprawy ważne dla pedagoga – podsumowanie

W powyższym tekście opisałam w dość ramowy i wrywkowy sposób mechanizm współgrania ze sobą cielesności i duchowości w procesie rozwoju i zarazem wychowania człowieka. W tę grę pomiędzy ciałem i duchowością wpisane są, jako ich łącznik, emocje i uczucia. Bliższe funkcjom ciała są emocje, bliższe funkcjom duchowości uczucia, podobnie jak u Schelera bliższe funkcjom ciała są wartości utylitarne, hedonistyczne i witalne, a duchowości – wartości duchowe i święte. Rozdzielać je można wyłącznie intelektualnie i teoretycznie, lecz nie w momencie ich doświadczania, kiedy są ze sobą ściśle powiązane z przeżywanymi emocjami, rozumowaniem i reakcjami ciała. Z pedagogicznej perspektywy warto pamiętać, że sposób ich doświadczania zaczyna się w poczuciu bezpieczeństwa tworzonym w trakcie obcowania cielesnego z mamą bądź w wyniku jego braku. Znowu odwołam się do opisu Lowena:

Doświadczenia pozytywne – czuła opieka, oparcie, tkliwość, aprobata – pozostawiają ciało dziecka miękkim, naturalnym i wdzięcznym. Dziecko doświadcza swego ciała jako źródła radości i przyjemności, więc utożsamia się z nim i odczuwa łączność ze swą zwierzęcą naturą. Takie dziecko wyrośnie na osobę dobrze osadzoną w rzeczywistości, obdarzoną silnym poczuciem wewnętrznego bezpieczeństwa (Lowen 1991: 107).

Przenośnie można powiedzieć, że człowiek taki jest „zakorzeniony” w tym, co dzieje się tu i teraz i ma odwagę do konfrontowania się ze zmienną i nieoczekiwaną rzeczywistością, na każdym z jej wymiarów wartości. Człowiek zakorzeniony, mocno stojący na nogach może w swym rozwoju duchowym sięgać wysoko i nie odrywać się od realiów (np. poprzez moralizowanie i nieustające powoływanie się na to, co być powinno, bez uważnego respektu wobec tego, co jest i analizy uwarunkowań stanu jaki jest²⁷).

I jednocześnie, jak pisał dalej Lowen: „(...) gdy dziecko odczuwa brak miłości i oparcia ze strony matki, jego ciało robi się sztywne”. To reakcja na jej emocjonalny chłód, który pozbawia je:

(...) łączności z jego pierwotną rzeczywistością (...) Każda niepewność jaką dziecko odczuwa w stosunkach z matką, znajdzie odbicie w strukturze jego ciała. Dziecko będzie podświadomie napinało przeponę, wstrzymywało oddech i unosiło barki ze strachu. Jeśli jego niepewność odłoży się w strukturze jego ciała, to wpadnie w błędne koło, gdyż będzie odczuwało brak pewności jeszcze długo po tym, jak przestanie być zależne od matki (tamże: 107).

Ciało dziecka zapisuje więc całą gamę emocji, które towarzyszą słowom, przeżyciom i zachowaniom dorosłych. To zjawisko nazwałabym cielesnością ducha. To, co duchowe, po stronie opiekunów przekazywane jest dzieciom poprzez ich ciało ciała dziecka. I jednocześnie ciało dziecka napełnia się duchową energią (zawartą w sposobie przeżywania siebie – w tym własnych myśli i innych) rodziców, a w miarę jak wzrasta, innych osób dorosłych: wujków, ciotek, dziadków, sąsiadów, nauczycieli, instruktorów. Ciało jest więc, jako takie, nośnikiem ludzkiej duchowości.

Kluczem do zrównoważenia pomiędzy ciałem i umysłem są emocje. Konflikt pomiędzy nimi polegający głównie na konflikcie pomiędzy tym „czego się chce a tym, co się powinno” doprowadza zarówno do utraty spokoju umysłu, jak i *gracji* w ciele. Osoba pozostająca w konflikcie emocjonalnym często cierpi na nadmiar myśli, które ją pochłaniają i zarazem odsuwają od rzeczywistości. Intelktualne próby przewyciężenia konfliktu nie przynoszą bardzo często efektu. Lowen zwraca uwagę, że:

Stałe zajmowanie się tym, co dzieje się w umyśle, utrudnia uczuciowy kontakt z innymi ludźmi i ze środowiskiem, osłabia zmysł duchowy i obniża zdolność kochania, gdyż miłość, podobnie jak duchowość, zależy od umiejętności sięgania poza granice siebie (tamże: 159).

²⁷ Metodologicznie postawa taka wiąże się z epoché i deskrypcją fenomenologiczną.

Człowiek zubaża w ten sposób nie tylko zdolność kontaktowania się z innymi, lecz również ogranicza możliwość

(...) utożsamiania się (...) ze swym prawdziwym 'ja', którym jest stan odczuwania swego ciała. (...) Jak to ujmuje podstawowa zasada bioenergetyki, człowiek traci kontakt z każdą częścią ciała, w której istnieje chroniczne napięcie mięśniowe. Im sztywniejsze jest ciało, tym mniej w nim czucia i tym bardziej upodabnia się ono do maszyny. Równocześnie mózg staje się bardziej aktywny i dana osoba zaczyna opierać poczucie siebie wyłącznie na swoich procesach myślowych. Ciało staje się zaledwie aparatem do przenoszenia głowy i do wykonywania jej myśli. W takiej osobie jest bardzo mało życia, a także niewiele duchowości (tamże: 159–160).

Świadomość przebiegu powyżej opisanych procesów, dotyczących współgrania ze sobą ciała i ducha jako bazy zdrowej osobowości, która rozwija się i bogaci w toku wychowania i kształcenia wydaje się być ważna dla przyszłych rodziców, lecz w naszym przypadku wydaje się podstawowa dla nauczycieli, wychowawców czy instruktorów. Przychodzimy do dzieci i młodych ludzi już na określonym etapie ich życia i każde z nich wnosi do relacji z nami własny bagaż doświadczeń i konfliktów emocjonalnych, które ich organizm – po to, by przeżyć – doraźnie rozwiązywał na własne sposoby. Można też zauważyć, że *gracja ciała* spontanicznie przejawiana jeszcze u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, z biegiem lat ulega usztywnieniu, a dorosły człowiek na pytanie: „co czujesz?” odpowiada najczęściej: „myślę, że czuję”. To znamienne, jak ten powszechny komunikat pokazuje utratę bezpośredniego kontaktu z czuciem własnych emocji, właśnie dzięki swojemu ciału. Emocje i uczucia przestają być harmonijnym łącznikiem, ponieważ poruszają się po ambiwalentnych skrajnościach. Albo są wyrażane bezmyślnym zachowaniem (np. odreagowywanie wściekłości poprzez niszczenie obojętnie czego, też samego siebie), albo chowane za myśleniem (intelektualizowanie) i zajmowanie się bardziej wyobrażeniami aniżeli faktami.

Co możemy jako dorośli i w dodatku profesjonalnie przygotowujący pedagodzy zrobić dla dzieci i młodzieży?

Po pierwsze: uzyskać na ten temat wiedzę. Po drugie: przejąć się nią i tym, że jesteśmy częścią ich dzieciństwa i młodości i że w relacji z nami mogą oni tracić lub w dostępnym nam zakresie odzyskiwać swoją grację ciała i spokój ducha. Po trzecie: odbyć osobistą podróż w celu odkrycia tego, co w naszym indywidualnym procesie „wychowywania nas” zakłóciło zdrową relację pomiędzy doczesnymi emocjami, doznaniem ciała i myślami, a co dla wielu osób ujawnia się dodatkowo na tle fenomenologicznie i obiektywnie doświadczanego porządku wartości. Po czwarte: jako człowiek dorosły – w miarę obecnych możliwości i wewnętrznej uczciwości nie tylko poznać, lecz i zmienić, by budować metodykę relacji w oparciu o przepracowaną, wewnątrzsterowną i świadomą holistycznie rozumianą duchowość.

Niewątpliwie najwięcej kłopotu w podjęciu takiej wewnętrznej zmiany sprawia ujawnianie głębokich emocji i uczuć. Dzieje tak, ponieważ towarzyszy człowiekowi obawa, że gdy raz się one odezwą, to utraci nad nimi kontrolę i nie będzie mógł sobie z nimi poradzić. Dlatego wybiera nieraz ich ukrywanie, żyjąc pozorem „panowania nad nimi”. Wspomniana obawa przed niekontrolowaną i jednocześnie nieakceptowaną ekspresją emocji ma swoje źródło w doświadczeniach dziecięcych, które zdominowane były właśnie lękiem. Jest to oczywiste. Bałam się jako dziecko, boję się i teraz na samo wspomnienie. Lecz, jak argumentuje Lowen: „Obecnie jako ludzie dorośli nie jesteśmy już bezradni, ani zależni, lecz dojrzałsi, jeśli chodzi o rozumienie życia” (tamże: 85). Możemy nie tylko zaopiekować się swoim wewnętrznym dzieckiem (Karpowicz 2007), lecz też sięgać w swym profesjonalnym rozwoju po pomoc psychoterapeutyczną²⁸. O ile jednak, w procesie psychoterapii osoba dorosła²⁹ czyni wysiłek zrozumienia (i emocjonalnego przepracowania) okoliczności, które konstytuowały jej osobowość oraz wprowadzenia realnych zmian w sposobie swojego dotychczasowego funkcjonowania, o tyle w sytuacjach wychowawczych, oprócz wiedzy o samym sobie, istotne będzie ze strony pedagoga rozumienie tego, w jaki sposób zauważalne dziś zakłócenia w funkcjonowaniu dziecka były tworzone i jakie potrzeby rozwojowe dziecka zostały w jego środowisku wychowawczym (rodzinnym, rówieśniczym szkolnym i pozaszkolnym) zdeprywatyzowane. Zaś jego celem pragmatycznym będzie optymalizacja aktualnych warunków w taki sposób, by potrzeby rozwojowe wychowanka mogły być realizowane w kierunku integracji jego osobowości. W moim głębokim przekonaniu są nimi relacje, budowane przez pedagoga w oparciu o świadomość cielesności ludzkiego ducha i duchowości jego ciała.

Bibliografia

Ablewicz K. (2003a) *Badania hermeneutyczne w pedagogice w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. I, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Ablewicz K. (2003b) *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁸ Jestem też przekonania o potrzebie wprowadzania dla pedagogów nie tylko superwizji metodycznych, lecz też rozwojowych pozwalających świadomie sprawdzić osobowościowe schematy i kulturowe stereotypy. „Niektórzy z nas potrzebują jednak oparcia u terapeuty, by ujawnić swe najgłębsze uczucia” (Lowen 1991: 85).

²⁹ Psychoterapia generalnie dotyczy człowieka dorosłego, a nie dzieci, wychodzi się bowiem z założenia, że ich kłopoty generowane są głównie poprzez relacje rodzicielskie i to rodzice powinni najpierw sprawdzić własną dojrzałość emocjonalną oraz nabyte nawyki wychowawcze. Najbardziej pożądana w takich sytuacjach jest terapia rodzinna.

- Berne E. (2010) *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bowlby J. (2007) *Przywiązanie*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadamer H. G. (1993) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków, Wydawnictwo inter esse.
- Grzeńkowska-Klarkowska H. J. (red.) (2015) *Psychoanalityczne teorie rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hildebrand v. D. (1984) *Fundamentalne postawy moralne w: Wobec wartości*, D. v. Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner (red.), Poznań, „W drodze”, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów.
- Johnson S. M. (1994) *Style charakteru*, tłum. B. Mizia, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.j.
- Kaplan L. J. (2014) *Jedność i oddzielenie. Od niemowlęcia do odrębnej jednostki*, tłum. M. Cierpisz, Koszalin, Centrum Pracy z Ciałem Joanna Olchowik.
- Karpowicz P. (2007) *Terapia swego wewnętrznego dziecka*, Warszawa, Eneteia.
- Lowen A. (1991) *Duchowość ciała*, tłum. S. Sikora, Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski &CO.
- Lowen A. (2012) *Depresja i ciało. Biologiczne podstawy wiary i poczucia rzeczywistości*, tłum. P. Luboński, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Lowen A. (2012) *Język ciała. Jak ciało pokazuje osobowość. Fizyczna dynamika struktury ciała*, tłum.: zespół, Koszalin, Ośrodek bioenergetycznej pracy z ciałem, pomocy i edukacji psychologicznej. Joanna Olchowik.
- Maslow A. (2013) *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller A. (1995) *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, tłum. N. Szymańska, Poznań, Media i Rodzina.
- Neill A. S. (1994) *Nowa Summerhill*, tłum. M. Duch, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Pierrakos J. C. (1970) *The Energy Field of Man*, „Energy and Character. The Journal of Bioenergetic Resaerch”, vol. 2, Abbotsbury, England.
- Rolewski J. (1999) *Rozum, nauka, świat przeżywany. Studium filozofii późnego Husserla*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Santorski J. (oprac.) (1992) *Organizm i orgazm. Podręcznik ćwiczeń. Bioenergetyka Lowena. Integrująca psychoterapia ciała Rosenberga. Medytacja i bieg transowy*, Warszawa, Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

Scheler M. (1975) *Wybór pism w: Scheler*, tłum. A. Węgrzecki, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Scheler M. (1997) *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa, Czytelnik.

Schier K. (2014) *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Sills Ch., Fish S., Lapworth P. (1999) *Pomoc psychologiczna w ujęciu Gestalt*, tłum. E. Bielawska-Batorowicz, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Stróżewski W. (1992) *W kręgu wartości*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Sunderland M. (2019) *Odwrócona relacja*, tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tischner J. (1984) *Etyka wartości i nadziei w: D. v. Hildebrandt, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Wobec wartości*, Poznań, „W drodze”, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów, s. 51–149.

Węgrzecki A. (1975), *Scheler*, Warszawa, Wiedza Powszechna.


Zinker J. (1991) *Proces twórczy w terapii Gestalt. Materiały Laboratorium Psychoedukacji*, opracowano na podstawie przekładu roboczego, Warszawa, Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

Żłobicki W. (2009) *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju człowieka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Żurakowski B. (1998) *Edukacja do wyboru wartości w: Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*, (red. nauk.) K. Paćławska, Kraków, Universitas.

Źródła internetowe

<https://peoplepill.com/people/wilhelm-reich/> [dostęp: 09.2020].

Maja Dobiasz-Krysiak 

Duch, który cierpi. O roli cierpienia i rytuału w przeżywaniu kryzysów na przykładzie szkoły waldorfskiej

Abstrakt

Tekst poświęcony jest roli rytuału i sztuki w pokonywaniu jednostkowego cierpienia i społecznych kryzysów. Choć niepopularny we współczesnej kulturze analgetyków, nastawionej na uzyskiwanie szybkich efektów, proces rytualny (jak pokazują za Turnerem Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek), jest w swej istocie tożsamy z doświadczeniem kryzysu. Przechodzenie rytuałów ma więc potencjał transgresji, przekraczania sytuacji trudnych dla jednostek oraz społeczeństw. Omawiam to na przykładach przemian narracji porodowych oraz sposobów radzenia sobie z traumą przez Martina Millera, syna słynnej psychoterapeutki Alice Miller.

Inną cechą współczesnej kultury jest odrzucenie *sacrum*, co pokazuję na przykładzie usuwania teozoficznych wątków z biografii Marii Montessori i marginalizowania szkół waldorfskich Rudolfa Steinera, które wyrastają z kryzysu zachodniej racjonalności. Odtwarzane i zapośredniczone przez sztukę rytuały, wykorzystywane są w szkołach waldorfskich w celach wychowawczych i rozwojowych i zgodnie powyższymi teoriami mogą mieć potencjał pokonywania kryzysów związanych z dojrzewaniem.

Słowa kluczowe: cierpienie, kryzys, rytuał, sztuka, szkoła waldorfska, Rudolf Steiner.

A Spirit that Suffers. The Role of Suffering and Ritual in Experiencing Crises through the Example of the Waldorf School

Abstract

The text is devoted to the role of ritual and art in overcoming individual suffering and social crises. Although unpopular in the contemporary culture of analgesics, focused

on achieving quick results, the ritual process (as Maria Mendel and Tomasz Szkularek show after Turner) is essentially identical to the experience of crisis. Therefore, going through rituals has the potential of transgression, and solving difficult situations for individuals and societies. I discuss this with examples of the changes in birth narratives and also showing the ways of dealing with trauma of Martin Miller, son of the famous psychotherapist Alice Miller.

Another feature of contemporary culture is the rejection of the *sacrum*, as illustrated by the removal of theosophical threads from Maria Montessori's biography and the marginalization of Rudolf Steiner's Waldorf schools, which stem from the crisis of Western rationality. Reproduced and mediated by art, rituals are used in Waldorf schools for educational and developmental purposes, and, according to the theories above, they may have the potential to overcome adolescence crises.

Keywords: suffering, crisis, ritual, art, Waldorf school, Rudolf Steiner.

Wstęp

Na początku pandemii koronawirusa otrzymałam telefon od Jerzego Prokopiuka – ezoteryka, tłumacza, literata zajmującego się gnozą, którego poznałam podczas badań etnograficznych nad ruchem społecznym antropozofów i edukacją waldorfską, które inicjował w Polsce (zob. Prokopiuk 1992, 2003, 1992). Rozmowa telefoniczna niosła przesłanie dla znajomych, których leciwy już gnostyk chciał pozytywnie natchnąć na zbliżający się, trudny czas społecznej izolacji wywołanej epidemią. Opracował więc kilka powodów, dla których warto przetrwać, oraz recept, jak zrobić to w spokoju ducha:

Po pierwsze – ciekawość, jak to się dalej potoczy i co się wydarzy (dla ludzi o mentalności naukowej);

Po drugie – to sprawdzian siły charakteru (czy rzeczywiście nikt i nic nie jest w stanie mnie złamać);

Po trzecie i czwarte – próba przejścia drogi od nienawiści i pogardy, do współczucia i litości;

Po piąte – poczucie humoru;

Po szóste – rozwijanie poczucia solidarności z innymi.

Porady te, a szczególnie punkty od drugiego do czwartego, bardzo mnie zaintrygowały. Drogę od nienawiści i pogardy, do współczucia i litości, interpretuję jako charakterystyczny scenariusz rozwoju duchowego i pracy nad sobą, stanowiącą podstawę każdej znanej mi myśli ezoterycznej. Dużo większym zaskoczeniem był dla mnie jednak punkt drugi – traktowanie pandemii jako przyczynku do sprawdzianu siły charakteru. Cierpienia, które uszlachetnia. Zdałam sobie sprawę, że bardzo rzadko słyszę dziś podobne sformułowania i zainspirowało mnie to do stawiania pytań o współczesną rolę i sens przeżywania cierpienia i kryzysu.

Z listy wymienionej przez Prokopiuka można wywnioskować, że w praktykowanej przez niego filozofii ezoterycznej umiejętne przeżywanie trudności poprzez nadawanie im sensu pomaga przewycięzać kryzysy – zarówno te osobiste związane z cierpieniem jednostki, jak i te rozumiane szerzej, kulturowo, jak doświadczenie pandemii. Czyli – inaczej mówiąc, odpowiednio przeżyte cierpienie czy trud może być kluczem do przekroczenia granic sytuacji kryzysu, czyli dokonania jego transgresji. To pojęcie w rozumieniu Józefa Koziuleckiego (Koziulecki 2002: 52) również może być rozumiane dwojako: jako transgresja typu P, czyli będąca przekraczaniem granic osobistych, oraz transgresja typu H – historyczna, o ważnym znaczeniu pozajednostkowym, istotnym dla ludzkości (tamże: 52). Czy można więc znaleźć inne, podobne do myśli Prokopiuka koncepcje, traktujące cierpienie jednostki i kryzys społeczny analogicznie? Jak wygląda to w praktyce badanych przeze mnie szkół waldorfskich wyrastających z filozofii ezoterycznej Steinera, bliskiej Prokopiukowi?

W tym krótkim tekście chciałabym przyjrzeć się kilku wybranym przykładom, które podejmują wątek przeżywania cierpienia i doświadczania kryzysu. Doprowadzą mnie one do analizy roli rytuału i duchowości w szkole waldorfskiej wyrastającej z antropozofii Rudolfa Steinera i będącej przedmiotem moich kilkuletnich badań antropologicznych. Nawiązując do formy, jaką przyjął Jerzy Prokopiuk, poprowadzę tę analizę w kilku krokach.

W pierwszym z nich – wprowadzającym, wyjdę od rozpoznania Leszka Kołakowskiego na temat analgetycznych właściwości kultury Zachodu, sytuującej cierpienie na marginesie kulturowych doświadczeń. Analizując jednak współczesne sposoby radzenia sobie z bólem i trudnościami, można zauważyć istotną w nich rolę rytualizacji i obrzędów przejścia. Wiąże się to z inspirującą tezę Marii Mendel i Tomasza Szukdlarka o strukturalnej tożsamości procesu rytualnego i przeżywania kryzysu. Cierpienie musi być więc rytualnie przeżyte, by poradzić sobie z kryzysem – nie ma na to jednak miejsca w kulturze analgetyków nastawionej na efekt, a nie proces.

Następnie na przykładzie interesującej historii psychoterapeutki Alice Miller i jej syna Martina Millera postaram się pokazać jedną ze współczesnych koncepcji psychologicznych, dostrzegającą wartość kryzysów osobistych w rozwoju jednostki i uznającą rolę współczesnych rytuałów w ich przechodzeniu. Jest to jednak realizacja w dużej mierze teoretyczna, bo ukazująca swoje słabości w praktyce wychowawczej Alice Miller, która sama nie przeszła tego procesu. Jednak świadomy i jawny sposób, w jaki jej syn Martin mierzy się z trudami dzieciństwa, pokazywać może jeszcze jeden aspekt dokonywania transgresji kryzysu – performatywne odtwarzanie go i zapośredniczenie przez sztukę.

W kroku trzecim podejmę wątek *sacrum*, które wiąże się z procesem rytualnym, jest jednak kategorią pozostającą w kryzysie w kulturze opartej na paradygmacie racjonalnym. Postaram się pokazać współczesne odchodzenie od związków

z *sacrum* w edukacji. Odwołam się do pomijanych, teozoficznych wątków w biografii słynnej pedagogożki Marii Montessori, a także pokażę to na przykładzie szkoły waldorfskiej opartej na filozofii ezoterycznej Rudolfa Steinera zwanej antropozofią (zob. Steiner 2005, 2004).

Na koniec omówię zrytualizowane sposoby przeżywania kryzysów, włączone w praktykę szkół waldorfskich, będących przedmiotem moich kilkuletnich badań. Pokażę rolę *sacrum*, szkolnych rytuałów, społeczności, sztuki i architektury we wspomaganiu pokonywania uczniowskich kryzysów, skoków rozwojowych.

Postaram się pokazać, że choć niepopularne w kulturze analgetyków waldorfskie wyrazy *numinosum*, odwołania do *sacrum* i rytuały oparte na strukturze Turnerowskich *rites de passage*, mogą pełnić ważną rolę w uśmierzaniu jednostkowego cierpienia oraz w pokonywaniu systemowych czy doświadczanych społecznie kryzysów. Zamiast „znieczulania bólu” stwarza się tu przestrzeń na rytualne i często artystycznie, performatywnie zapośredniczone przeżywanie trudności. Szkoła waldorfska wyrastająca z ezoterycznej myśli Steinera, sytuującej się w alternatywie wobec Zachodniej racjonalności, włącza do kultury szkolnej rytuał, sztukę i *sacrum*, wykorzystując je do osiągania celów wychowawczych i rozwojowych.

Analgetyki i proces rytualny

Współczesny stosunek do cierpienia nie jest jednoznaczny. W sytuacjach wyjątkowych, dotyczących świętości czy bohaterstwa, skłonni jesteśmy je gloryfikować. W życiu codziennym jednak robimy wszystko, by się go pozbyć. Leszek Kołakowski używał na określenie tego zjawiska medycznej metafory i nazwał kulturę współczesną – kulturą analgetyków:

Jeśli powiadam, że żyjemy w kulturze analgetyków, to mam na myśli nade wszystko te urządzenia cywilizacyjne, te formy obyczajowości i te sposoby współżycia, dzięki którym możemy źródła cierpienia maskować przed sobą, nie próbując ich ani usunąć, ani stawić im czoła (Kołakowski 2005: 137).

Jest to więc nie tyle realne pozbywanie świata bólu poprzez radykalne działania pomocowe, polityczne czy ekologiczne. To raczej działania pozorowe: „maskowanie” go, udawanie, że go nie ma za pomocą leków, narkotyków, uciech cielesnych, rozrywek towarzyskich, pracy, wypieranie go z pola ludzkich doświadczeń, pozbywanie go widoczności. I nie chodzi tu o cierpienie spektakularne, którego obrazami bombardują nas media, prosząc o datek, po którego wpłaceniu czujemy się lepiej, jak po zażyciu środków przeciwbólowych. Chodzi o stopniowe, choć skuteczne wypieranie cierpienia oraz negatywnych emocji z przestrzeni medialnej, kulturo-

wej, społecznej, a więc również edukacyjnej. Analgetyki znieczulają, jednak działają objawowo. Nie rozwiązują problemu, niwelują jedynie jego skutki. W kulturze analgetyków nie ma miejsca na rytuały, obrzędy i duchowość. Znieczulenie ma zastąpić wszelkie inne sposoby reagowania na kryzysy i zamiast integrować cierpienie w ludzkim doświadczeniu życiowym – neguje jego obecność. Zatem choć wciąż doświadczamy kryzysów, kult analgetyków pozbawia nas umiejętności radzenia sobie z trudnościami.

Jeśli więc pod koniec lat 60. filozof mógł rozważać zagrożenia płynące z kultury niwelującej cierpienie, co powiedziałyby dziś w obliczu zanikania nawet najbardziej błahych społecznych sposobów przeżywania cierpienia jak żałoba, czyli czas po stracie bliskiej osoby, gdy społecznie akceptowane jest manifestowanie smutku choćby poprzez np. czarny strój. Cierpienie czy nawet odmawianie sobie przyjemności jest wyrugowane z doświadczeń współczesności. Zaczynają być więc niwelowane obrzędy przejścia, które pozwalały radzić sobie z trudnościami w kulturowo uregulowanych ramach, czy odmawiać sobie przyjemności w celu przygotowania się na nowe. Coraz rzadziej (z powodów pozadietetycznych) celebруемy post, który miał być ascezą, głodówką i przygotowaniem na czas jakościowy – karnawał. Śmieszy nas instytucja czystości przedmałżeńskiej będącej wyrzeczeniem przygotowującym na czas małżeńskich uciech.

Ciekawym przykładem pokazującym przemianę stosunku do cierpienia jest zmiana traktowania bólu porodowego. Porody przeszły niezwykle kulturową ewolucję przez ostatnie sto lat – od czynności niemal codziennej, nieprzerywającej na zbyt długo cyklu życia i pracy, w którą wpisane wręcz było cierpienie fizyczne, poprzez radykalną medykację w PRL, do ponownej rytualizacji w duchu New Age. Wraz z modernizacją, porodowi utożsamionemu z zabiegiem medycznym, coraz częściej zaczęło towarzyszyć uśmierzanie bólu, znieczulanie, cesarskie cięcia usuwające do minimum jego fizjologiczny aspekt. Do świata rodzących wkroczyła kultura analgetyków. Upowszechnił się język i personel medyczny. Kobieta stała się „pacjentką”, babkę zastąpił lekarz, zmieniła się pozycja porodowa – z kucznej na wertykalną, umożliwiającą wykwalifikowanym osobom wygodniejsze „odebranie porodu” i obserwację krocza. O przemianach tych opowiada ciekawie zbiór wywiadów z położnymi – „Mundra” Sylwii Szwed. Autorka rozmawia z kobietami przyjmującymi dzieci na świat od przedwojnia, po dziś dzień. W wywiadzie z Teresą Tomczyk o jej pracy położnej w latach sześćdziesiątych pojawia się ciekawa wypowiedź:

Sylwia Szwed: Dziewczyny miały dużo mniej wiedzy, co się wydarzy w sali porodowej. Mamy przecież im nie mówiły, jak będzie.

Teresa Tomczyk: Z mojego doświadczenia wynika, że każda chciała wyjść na bohaterkę. Opowiadała, że tak jak ona rodziła, to żadna nie rodziła. Tak jak ją bolało, to absolutnie żadną. I to nie trwało pięciu godzin, tylko piętnaście (Szwed 2014: 114).

Pomimo medycznych zabiegów narracje porodowe, tak jak klasyczne opowieści przygodowe, bywały dramatyzowane po to, by nadać przeżyciom rodzącej wyjątkowości, a ją samą ustawić w roli „bohaterki”. Cierpienie miało uszlachetniać, samo w sobie niosło jakości *rite de passage*, zmieniającego dziewczynę w kobietę, pannę w matkę, nadając jej nowy status o zabarwieniu etycznym.

Współczesne historie porodowe również wychodzą poza kulturę analgetyków i odzęgają się od nadmiernej medykalizacji, nie straszą już jednak cierpieniem. Świadomiej i mocniej podkreślają wagę rytualnego przeżywania porodu. Ból jest zaakceptowany, wpisany w doświadczenie egzystencjalne i traktowany jest jako nieodłączny element duchowego wymiaru obrzędu przejścia. Buduje się też nową, New Age-ową mitologię, w której główną rolę gra dzika matka rodząca z doułą, jednoczącej się ze swoją pierwotną kobiecą naturą, przynoszącą dziecko na świat w duchowej atmosferze, a ból nazywany jest metaforycznie falą, która otwiera.

Istotę włączania i doświadczeń trudnych czy kryzysowych w toku życia i oswojenie ich poprzez rytualizację dostrzegają pedagodzy Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek. Piszą, że rytuały nie tyle pomagają w przeżywaniu trudności, są wręcz z nimi tożsame – są przeżywaniem kryzysu:

Spróbujemy rozwinąć myśl o kryzysie jako zjawisku nie tylko wpisującym się w logikę procesu rytualnego, ale w istocie będącym procesem rytualnym (Mendel, Szkudlarek 2013: 16)

– i dalej –

(...) kryzys jest zrytualizowaną formą wyrazu zmiany, zawsze po czymś i przed czymś; jest elementem opowieści, która musi się „dokonać” jako trudna do przeskoczenia sekwencja zdarzeń, która domaga się *perypetii*, *rozpoznania* i *patosu* – jeźliby skorzystać z Arystotelesowskiej matrycy form wypowiedzi. Można pójść tą drogą i zobaczyć w kryzysie, jako narracji, składniki *mythos* – w szczególności w wersji fabuły tragicznej – z ważną funkcją *katharsis* (Mendel, Szkudlarek 2013: 20).

Ta propozycja podkreśla w przeżywaniu kryzysu rolę procesu rytualnego czy też obrzędu przejścia, ze wszystkimi swoimi trzema fazami opisanymi przez Turnera: „fazą separacji, fazą marginalizacji (albo liminalna od *limen*, co oznacza „próg” po łacinie) oraz fazą włączenia” (Turner 2010: 115). Co więcej, wręcz zrównuje je z tym procesem. Każde więc przeżywanie procesu rytualnego jest kryzysem, transgresją typu P – bądź w przypadku wydarzeń o globalnym znaczeniu – typu H. Co za tym idzie, aby dokonać przekroczenia, transgresji czy ekspansji w światy potencjalne (Kozielecki 2002: 87), należy przeżyć kryzys – czyli przejść proces rytualny i przeżyć *katharsis*. Stąd uszlachetniająca rola cierpienia doświadczanego wskutek przeżywania pandemii wymieniona przez Jerzego Prokopiuka.

Mendel i Szkudlarek (Mendel, Szkudlarek 2013: 20) zauważają też performatywną funkcję przeżywania kryzysu. Może być on rodzajem narracji, nowej mitologii, która przynosi oczyszczenie. Słowem, rytuał może być również wymyślany, odprawiany, odgrywany, aranżowany – i w ten sposób przeżywany.

Alice i Martin Miller – kryzys, psychoterapia i sztuka

Gdzie jeszcze można spotkać koncepcje, które dostrzegają sens rytualnego przeżywania cierpienia, doświadczania trudności bądź przechodzenia kryzysów i ich transgresji? Przyjrzyjmy się jednej z najbardziej wpływowych pozycji wychowawczych wydanych w Polsce w 1995 r. przez Jacka Santorskiego – *Dramat udanego dziecka* autorstwa psycholożki i terapeutki Alice Miller. To opublikowana oryginalnie w 1979 r. jako *Das Drama des begabten Kindes* radykalna propozycja antyprzemocowa, stawiała po stronie dziecka i doszukiwała się źródeł zaburzeń depresyjnych i manii wielkości w przemocy fizycznej i niespełnianiu dziecięcych potrzeb przez rodziców. Bestseller ten sytuował źródło problemów osobowościowych i wychowawczych w nieakceptowaniu przez rodziców dziecięcych trudnych emocji. Jak pisze Miller:

Właśnie w tym oczywistym i naturalnym dostępie do własnych uczuć i pragnień człowiek odnajduje swoją siłę i szacunek do siebie. Wolno mu być smutnym, zrozpaczonym lub bezradnym i nie obawiać się, że kogoś wyprowadzi to z równowagi. Wolno mu bać się, kiedy czuje się zagrożony, wolno mu odczuwać złość, kiedy nie może zaspokoić swoich pragnień. Nie tylko wie, czego nie chce, ale również czego chce, i wyraża to niezależnie od tego, czy jest za to kochany czy nienawidzony (Miller 2007: 39).

Brak akceptacji tych emocji ze strony rodziców, negowanie ich, zabranianie dzieciom przeżywania ich i przez to – niespełniania swoich emocjonalnych potrzeb, prowadzi według Miller do zaburzeń wielkościowych, których rewersem jest depresja. Dzieci starają się zrekompensować rodzicom to, że są nieidealne poprzez osiąganie sukcesów i budowanie wizerunku „wielkiego człowieka”, a przez to – samookłamywanie się. Gdy jednak sukcesy przychodzą z trudnością, łatwo popaść w kolejną skrajność – depresję, czyli wyparcie „własnych reakcji emocjonalnych i odczuć”, którego celem jest „niezbędne dla zachowania życia przystosowanie, wynikające z lęku przed utratą miłości w dzieciństwie” (tamże: 47). Kultura współczesna jawi się tu jako kultura dwubiegunowa, którą charakteryzuje luka pomiędzy euforią wywoływaną sukcesem a skrywaną i odrzucaną depresją, powodowaną porażką.

W jaki sposób poradzić sobie z tym kryzysem? Lukę tę ma wypełniać wspólny obrzęd przejścia – psychoterapia, umożliwiająca świecką ceremonię bez-

piecznego, asystowanego przeżycia trudnych emocji w gabinecie terapeuty. Psycho-terapia ma ułatwić performatywne przeżycie trudności z pełną mocą Schechnerowskiego dramatu społecznego ujawniającego się na „scenie”. Ma to być przeżycie współczesnego *katharsis* – czyli litości i trwogi umożliwiających uwolnienie się od emocjonalnych trudności i ograniczeń. Innymi słowy – rytualne przejście punktu trzeciego z listy Jerzego Prokopiuka.

To bardzo ciekawe w kontekście ostatnich dyskusji o spuściźnie Miller, z którą już po jej śmierci rozlicza się jej syn Martin, sam będący psychoterapeutą. W wydanej w 2013 r. pozycji *Das wahre „Drama des begabten Kindes“. Die Tragödie Alice Millers* (wydanie polskie: Martin Miller, *Prawdziwy „dramat udanego dziecka“*, 2015) obnaża błędy wychowawcze własnej matki, oskarża ją o emocjonalny chłód, a ojca naznacza jako sprawcę domowej przemocy. Odkrywa fakty biograficzne skrywane przez samą terapeutkę, a dotyczące jej traumatycznej młodości, gdy jako Żydówka ukrywała się pod zmienionym nazwiskiem w okupowanej Warszawie, w ciągłym lęku przed śmiercią i dekonspiracją. Do Szwajcarii wyjechała wraz z przyszłym mężem Andrzejem-Andreasem dopiero w 1946 r. na stypendium, dzięki któremu uzyskała doktorat. Rola jej męża jest w narracji Martina Millera dość niejednoznaczna, a postać Alice Miller naznaczona hipokryzją, gdyż nie potrafiła przepracować własnej tragedii, co doprowadzić miało do odrzucenia własnego dziecka i serii wychowawczych błędów, które zarzucała innym rodzicom w swoich książkach. Martin Miller rozwija te wątki w filmie *Who is afraid of Alice Miller* („Kto się boi Alice Miller”) z 2020 r., reklamowanym hasłami „Podróż w wypieraną traumę matki” czy „W poszukiwaniu własnych korzeni”, gdzie wraz z rodziną, terapeutami i socjologami odwiedza współczesną Warszawę i przeczesuje archiwa w celu odkrycia sekretów słynnej matki i przepracowania w ten sposób urazów z dzieciństwa, które wiąże z transgeneracyjnym dziedziczeniem traumy i „tragedią strukturalną spowodowaną przez wojnę i Holocaust” (*Who is afraid...*).

Sposób, w jaki Martin Miller radzi sobie z kryzysem wywołanym postawą matki, wymaga uwypuklenia. Niezależnie od moralnej oceny jego postępowania i pytania o czysto materialną naturę jego pobudek, warto zauważyć środki, jakie wykorzystuje, by poradzić sobie z traumą. Odrzuca kulturę analgetyków. Nie wypiera trudności i ich nie ukrywa, tylko włącza je w swoje doświadczenie życiowe, przeżywa je, rytualnie zabierając widzów w „Podróż w wypieraną traumę” – nie tylko matki, lecz i swoją, a nawet w duchu transgresji typu H – kulturową, w odniesieniu do Holocaustu. Co więcej, zapośrednicza swoje doświadczenie przez sztukę i literaturę. Film i książka mają pełnić tu rolę terapeutyczną, obrzędową, pomagającą w mierzeniu się z cierpieniem i bólem, w celu uwolnienia się od nich i dokonania, za Koziuleckim, osobistej transgresji typu P – przejścia jakościowej przemiany na lepsze.

Powyższy przykład pokazuje, że koncepcja Alice Miller, choć niezwykle atrakcyjna teoretycznie, ukazała swoją słabość w zastosowaniu w praktyce wychowaw-

czej autorki. Jej własna teoria nie pomogła psychoterapeutce w dokonaniu przekroczenia sytuacji kryzysowej. Aby poradzić sobie z traumą, Martin Miller zmierzył się z cierpieniem, postanowił je przeżyć i zintegrował je we własnym egzystencjalnym doświadczeniu. Sięgnął również po inne środki i podjął się innych, pozapsychologicznych praktyk w celu uśmierzenia własnego bólu. Można więc zastanawiać się, czego zabrakło w propozycji Alice Miller, że choć dostrzegała wartość odtwarzania procesu rytualnego w gabinecie psychoterapeuty, nie była w stanie uporać się ze swoim własnym cierpieniem i obarczyła nim swego syna. Czy nie uległa czasem analgetycznemu złudzeniu, że będąc medialną figurą, wolna jest od żmudnego przechodzenia przez bolesny proces rytualny w celu transgresji kryzysu?

Niebezpieczne związki szkoły i *sacrum*. Osobny Steiner i teozoficzna Montessori

Elementem nierozłącznym z procesem rytualnym jest *sacrum*. Próby wprowadzania go do współczesnych instytucji życia społecznego wiążą się zazwyczaj z krytyką jako nieprzystające do współczesnej racjonalności. Warto jednak w tym kontekście odnieść się do społecznej i kulturowej roli *sacrum*. W reakcji na słabość struktur regulujących może ono wprowadzać to, co Znaniecki nazywał ładem aksjonormatywnym. Jak pisze za Durkheimem Elżbieta Tarkowska, *sacrum* może przejąć funkcję porządkującą świat w dobie jego kryzysu – stanu, który sama nazywa chaosem kulturowym (Tarkowska 1993a: 34). Tarkowska analizuje przede wszystkim przypadek przełomu demokratycznego w Polsce, pokazując reakcje społeczne na ten kryzys – zawężenie czasu i miejsca społecznego (myślenie krótkoterminowe, ograniczona mobilność), tworzenie małych grup, powrót do produkcji naturalnej i wymiany bezgotówkowej, a także wzrost zabobonności czy też myślenia magicznego i w rezultacie powrót do *sacrum* (Tarkowska 1993b: 90). Czyli – przejście Turnerowskiej fazy drugiej, czyli separacji, marginalizacji – fazy liminalnej. Podobne tendencje i zachowania wykazują ruchy społeczne i grupy funkcjonujące w ramach kultury alternatywnej, gdyż pojawiają się one właśnie w reakcji na kryzys instytucji normotwórczych w kulturze głównego nurtu (Cantril 1963: 63).

W ruchach tzw. szkół alternatywnych pojawiają się propozycje włączania różnorodnie rozumianych przejawów duchowości do kultury szkoły. Pozostają one zawsze w krytycznej relacji względem szkół wyrastających z paradygmatu naukowego. Powoduje to, że związki szkoły i *sacrum* są uznawane za niepopularne oraz ryzykowne dla naukowej recepcji myśli pedagogicznej. Odwoływanie się do pozaracjonalnych, duchowych inspiracji stoi w sprzeczności wobec zachodniej racjonalności na podobnej zasadzie, jak przechodzenie bolesnego procesu rytualnego, które nie mieści się w nastawionej na efekt, a nie proces kulturze analgetyków. Dlatego szkoły odwołujące się do *sacrum* są często poddawane krytyce, a nieracjonalne

wątki w biografjach słynnych pedagogów owiane są milczeniem. By zyskać znaczenie w świecie sceptycznym wobec duchowości, zjawiska z obszaru *sacrum* muszą zostać przyobleczone w *profanum* albo zgodzić się na dryf na marginesach kultury.

Przedmiotem moich badań etnograficznych w Polsce i w Berlinie były szkoły waldorfskie odwołujące się do filozofii ezoterycznej Rudolfa Steinera zwanej antropozofią. Interesowała mnie przede wszystkim funkcja *sacrum* w szkole, a także funkcja szkoły odwołującej się do *sacrum* w kulturze polskiej lat 80. i 90.

Szkoły waldorfskie pojawiły się w Polsce w jako efekt jednego z ważniejszych kulturowych kryzysów współczesności – przemiany ustrojowej związanej z przełomem demokratycznym. Wkroczyły na fali edukacyjnych i społecznych przemian, które nazywam za Zbigniewem Kwiecińskim społecznym ruchem edukacyjnym i którego forpocztą były znane w całej Polsce szkoły społeczne zakładane przez nauczycieli i rodziców w ramach Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO). Kryzys ten, którego kulturę opisuje świetnie Elżbieta Tarkowska, rozwijając koncepcję chaosu kulturowego (Tarkowska 1993: 34), dawał dobry grunt dla zjawisk o ezoterycznym podłożu, gdyż charakteryzował się osłabieniem dotychczasowych struktur porządkujących świat, a tym samym zwrotem ku *sacrum*, duchowości, rozwojem zachowań zabobonnych, co w praktyce skutkowało m.in. modą na New Age. Mimo to szkoła waldorfska zawsze pozostawała tworem osobnym ze względu na swoją niemiecką genezę, związki z wątpliwą i niezrozumiałą z punktu widzenia polskiej, katolickiej duchowości antropozofią oraz silne nastawienie ekologiczne, które pozostawało w sprzeczności z kapitalistycznymi fantazjami młodej polskiej demokracji. Jej duchowy aspekt, choć przystający do kultury kryzysu lat 80/90., budził zbyt wiele zastrzeżeń i niebezpiecznych skojarzeń (m.in. z niemieckim romantyzmem, duchowymi podstawami ideologii nazistowskiej czy też zwyczajnie rozbudzając kompleks niższości wobec zachodniej, wolnościowej koncepcji pedagogicznej), by mógł stanowić centrum edukacyjnej awangardy.

Ze względu na swój stosunek do *sacrum*, szkoła waldorfska pozostawała na obrzeżach nurtu zmian, czy mówiąc językiem Turnera, w obszarze marginalnym, liminalnym. To szkoła rodząca się w wyniku kryzysu racjonalności, a więc odtwarzająca strukturę tego kryzysu, co odbija się w kulturze szkoły. Jej osobność to trend, który utrzymuje się od jej zarania, czyli od założenia przez Rudolfa Steinera (na zaproszenie fabrykanta Emila Molta) pierwszej szkoły waldorfskiej w Stuttgardzie w 1919 r. Choć powstanie szkoły waldorfskiej spleta się chronologicznie z ruchami Nowego Wychowania w Europie Zachodniej i jest wpisywane w nurt Niemieckiej Pedagogiki Reformy, zazwyczaj jej rola wymaga przypisu. Jędrzej Sobczak, opisując rozwój ruchów Nowego Wychowania, wytycza za Rogerem Cousinetem w ich ramach podział na trzy nurty: „mistyczny”, „filozoficzny” i „naukowy”, z tym, że jedynie tym dwóm ostatnim przyznaje „poważny udział w formowaniu się teorii i praktyki Nowego Wychowania” (Sobczak 1998: 20). Poważny, czyli jaki? Przede wszystkim pozbawiony elementów duchowości.

Sobczak, broniąc przedmiotu swoich naukowych zainteresowań, polemizuje ze Stefanem Kunowskim, który chciał doszukiwać się w sformułowaniach budujących zasady powstałej w 1921 r. w Calais Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania¹, ezoterycznych inspiracji.

Wyrażenia „siła ducha” czy jej wyzwolenie pojmowano – pisze S. Kunowski – jako wydobywanie specjalnych sił duchowych o charakterze meta-psychicznym, jak siła nadzwyczajna woli, hipnotyzerstwo, telepatia, jasnowidzenie, mediumizm i okultyzm. S. Kunowski sugeruje, że Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania była „ekspozyturą masonerii” i wprowadzała do swoich założeń światopogląd towarzystw masońskich: ezoteryczny mistycyzm propagowany przez teozofię Heleny Bławatskiej i Rudolfa Steinera (tamże: 34).

Dalej Sobczak wysubtelnia i wyjaśnia:

pomyłki i tendencyjne interpretacje w odniesieniu do Nowego Wychowania wynikały z tkwiących w nim niedomówień, tajemnic („mystiques”). Brały się one z nie całkiem jednoznacznego określenia koncepcji filozoficznej, na której opierał się nowy kierunek wychowawczy, a również z niedomówień na temat struktury społecznej, jakiej miał służyć. Filozofia J. J. Rousseau bliska bezsprzecznie Nowemu Wychowaniu u początków XX w., ukierunkowana naturalistycznie, dawała różne możliwości interpretacji, min. wywodzenia proponowanych działań wychowawczych z przesłanej filozofii spirytualistycznej (Sobczak 1998: 34).

Im dalej więc od duchowości utożsamianej z mistyką – tym lepiej.

W podobnym stylu przedstawia relacje ezoteryki i Nowego Wychowania polsko-francuska reżyserka Joanna Grudzińska, w swoim filmie dokumentalnym *Szkolna rewolucja 1919–1939*² z 2016 r. Pokazuje ona ruchy edukacyjne w duchu radykalnego przewrotu, powołującego nową antropologię:

Nowoczesna pedagogika narodziła się tak naprawdę po I Wojnie Światowej. Jej celem było pełne zrozumienie dziecka i wychowanie nowego, wolnego człowieka, który nie będzie powtarzał już krwawych błędów swych rodziców. Totalitaryzmy położyły kres tej utopii, ale wypracowane

¹ Za: *Liga Nowego Wychowania* (1931): „1. Istotnym celem wszelkiego wychowania jest przygotować dziecko do tego, aby pragnęło urzeczywistnić w życiu supremację ducha nad materią: trzeba zatem, aby wychowanie bez względu na to, jakie by były skądinąd poglądy wychowawcy, dążyło do zachowania i potęgowania sił duchowych dziecka. 2. Wychowanie powinno szanować osobowość, może zaś się ona rozwinąć tylko dzięki systemowi, który prowadzi do wyzwolenia potencjalnych sił duchowych dziecka, a wolność jest pierwszym tego warunkiem” (tamże: 463).

² Por.: *Rewolucja Szkoła: 1918–1939* (1939).

wówczas ambitne idee odżyły kilka lat później i pomogły stworzyć nowe, wykorzystywane do dziś, sposoby wychowywania oraz uczenia dzieci. (*Szkolna rewolucja...*).

Reżyserka przybliżyła najważniejszych pedagogów współtworzących środowisko, a także skupia się na postaci emblematycznej dla Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania – lekarce Marii Montessori. Pracująca pierwotnie z dziećmi upośledzonymi umysłowo Włoszka stała się ikoną ruchu uprawomocniającą jego założenia siłą nauk przyrodniczych. Jak pisze Sobczak:

Około 1907 roku M. Montessori w przedszkolu, a Owidiusz Decroly w szkole elementarnej wypróbowują na dzieciach normalnych metody i organizację pracy stosowane w czasie zajęć z dziećmi anormalnymi. (...) Niektórzy pedagodzy akcentują fakt, że ruch Nowego Wychowania wyszedł nie tylko z grona pedagogów „uwięzionych” w ich biurokratycznych instytucjach, lecz był inspirowany przez lekarzy i psychologów (Sobczak 1998: 26).

To, co ma w tej narracji zaświadczać o wartości Nowego Wychowania, to właśnie status lekarki prowadzącej eksperymenty naukowe z wykorzystaniem „metod” i osiąganie mierzalnych efektów.

Joanna Grudzińska w swym dokumencie poświęca kilka chwil również Rudolfowi Steinerowi, którego przedstawia jako postać osobną (rzeczywiście nigdy nie został członkiem Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania), pozostającą na uboczu przemian i dość dziwną. Podkreśla to w filmie reżyserskimi zabiegami, takimi jak wykorzystanie abstrakcyjnej, cyfrowej muzyki i animowanych elementów graficznych, egzotyzujących szkoły Steinera i podkreślających wrażenie inności. Mistycyzm Steinera nie przystaje do naukowości Montessori. *Szkolna rewolucja* ma zrywać więc z „krwawymi błędami swych rodziców”, jednak nie z nowoczesną racjonalnością i prymatem nauk ścisłych.

Narracja ta nie jest jednak wolna od zgrzytów i nieciągłości, a wybór Marii Montessori na ikonę zachodniej racjonalności obarczony jest poważnym ryzykiem, tkwiącym w biografii samej lekarki. Montessori była związana z Towarzystwem Teozoficznym. Ostatnie dziesięć lat swojego życia (1939–1949), wraz ze swoim synem Mario, spędziła w Indiach. Jako obywatelka Włoch została internowana z powodu wybuchu II Wojny Światowej i przebywała w teozoficznym centrum w Adyarze na zaproszenie Geaore’a Arundale³. Jak pisze Carolie Wilson z Uniwersytetu w Sidney, niektóre źródła podają, że Montessori została członkinią Towarzystwa Teozoficznego już w 1899 r. (Wilson 1985: 52–54). Sami teozofowie piszą, że przyjaźń lekarki i Annie Besant, przewodniczącej Towarzystwa Teozoficznego, zaczęła się w roku 1907, pierwsze artykuły dotyczące jej pedagogiki, które powsta-

³ Por. *Maria Montessori*, https://theosophy.wiki/en/Maria_Montessori#Involvement_with_Theosophists

ły w ich środowisku, datowane są na 1913 r., a eksperymentalna, żeńska klasa montessoriańska została założona przez nich w Madrasie w 1918 r.⁴ Fragmenty archiwalnych filmów, przedstawiające ją w towarzystwie Besant są nawet ukazane w dokumencie Joanny Grudzińskiej, która nie przeczy związkowi Montessori z ezoterykami, choć równolegle prowadzi narrację przedstawiającą pedagogikę Steinera jako ezoteryczne kuriozum.

Montessori zapytana w czasie wojny, czy jest teozofką, miała odpowiedzieć wymijająco „jestem Montessorianką” (Wilson 1985: 52–54). Twórca pedagogiki waldorfskiej – Rudolf Steiner, też nie zwał się teozofem, choć początki jego ezoterycznej działalności to właśnie kierowanie niemiecką sekcją Towarzystwa Teozoficznego. Jeszcze przed 1913 r. nastąpiło jednak zerwanie Steinera i teozofów i powołanie przez niego własnego towarzystwa głoszącego konkurencyjną myśl filozoficzno-ezoteryczną – antropozofię, która rozciągała się na różne sfery życia – od stosunku do uprawy ziemi czy produkcji leków, do duchowego podejścia do edukacji (Steiner 2005). Kto wie, czy osobność szkół Steinera i nurtów pedagogicznych obecnych w łonie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania nie wynikała właśnie z wcześniejszego konfliktu na poziomie organizacji o modnym wówczas w inteligenckich kręgach charakterze wtajemniczeniowym, a sięganie przez teozofów do pedagogiki Montessori, a nie Steinera nie miało charakteru gry o wpływy.

Związki ruchu Nowego Wychowania i ezoteryków są dziś, jeśli nie zapomniane, to przynajmniej niepodkreślane. Relacje szkoły i *sacrum* to często temat niewygodny. Rysem charakterystycznym kultury analgetyków i wyrastającej z niej współczesnej edukacji jest kryzys duchowości i prymat umysłu. Tym bardziej ciekawe jest więc przyjrzenie się, jak wykorzystuje przejawy *sacrum* i rytuały szkoła, która zbudowana jest na filozofii ezoterycznej (nawet jeśli jej współczesne realizacje niejednokrotnie wołałyby odciąć się od tych korzeni i pozostawać jedynie waldorfskimi, ale już nie steinerowskimi).

Szkoła waldorfska – *sacrum* i rytuał

Sfera obrzędowości i rytualizacji jest istotna w szkołach waldorfskich, które były przez ostatnie lata obszarem moich badań antropologicznych. Metodyka waldorfska opiera się na antropozofii Rudolfa Steinera, a więc na ruchu myślowym

⁴ Por. tamże. Co ciekawe, nie tylko teozofowie z Adyaru zainteresowani byli Nowym Wychowaniem. Lokalne, polskie koło teozoficzne również szukało kontaktu z postępowymi pedagogami. Piszą o tym w tekście o historii polskiej teozofii Izabela Trzczińska, Agata Świerzowska i Józef Szymeczek: „Od samego początku członkowie Polskiego Towarzystwa Teozoficznego uznawali pedagogikę i różne formy pracy z młodzieżą za ważną dziedzicę swoich działań. Szczególnym zainteresowaniem cieszyła się popularna w środowiskach teozoficznych pedagogika Marii Montessori. Planowano nawet otwarcie nowatorskiej szkoły, nie udało się jednak doprowadzić tego pomysłu do końca. Janina Karasiówna współpracowała z Heleną Radlińską (1879–1954), którą zapraszano na spotkania teozoficzne dotyczące wychowania” (Trzczińska, Świerzowska, Tomczek 2019: 97).

i społecznym wyrastającym ze zwrotu ku duchowości charakterystycznego dla kultury *fin de siècle* w Europie Zachodniej.

Szkoły waldorfskie stanowią dziś międzynarodowy ruch zglokalizowanych (tworzonych w oparciu o lokalne tradycje i zwyczaje, lecz wciąż odwołujących się do wspólnego duchowego źródła) placówek społecznych czy prywatnych. Jednym z istotnych wyróżników tych szkół jest próba włączenia pierwiastka duchowego do kultury szkoły i – jak wynika z moich badań – wykorzystanie go w dwóch podstawowych celach: regulatywnym i wychowawczo-rozwojowym.

Jak dyscyplinuje rytuał i architektura? *Sacrum*, atmosfera duchowości, której przejawy w szkole waldorfskiej to m.in. rozbudowane rytuały, święta, ale również odpowiednia gra światłocienia w budynkach, wystrój i architektura, przejmują funkcje porządkujące. Nie ma tu ocen liczbowych, a budynki szkolne dekorowane i meblowane są w taki sposób, by odwoływać się do metafory świątyni, a nie jak choćby w przypadku popularnych w Polsce szkół typu „tysiąclatki”, wojskowych metafor koszar czy fabryki (Nalaskowski 2002: 79).

Jak twierdzi Peter McLaren w książce *Schooling as a ritual performance*, rytuały występują w każdym typie szkoły, budując jej kulturę. Każdy kto przekracza szkolny próg, musi stosować się do obowiązujących tam zasad (np. nie biegamy, pukamy do drzwi, czekamy na korytarzu, zwracamy się odpowiednio do personelu). Co istotne i zbieżne z rozpoznaniem Mendel i Szkudlarka, McLaren podkreśla, że już samo wypełnianie rytuału oznacza jego akceptację, czyli poddanie się jego przymusowi. Dotyczy to nawet tych sytuacji, gdy nie jest on sprawowany z wiarą czy przekonaniem (McLaren 1999: 132).

W kulturze waldorfskiej można obserwować wręcz rozrost wspólnotowych rytuałów. Widać to w strukturze waldorfskiej lekcji głównej (codziennej porannej dwugodzinnej lekcji, na której w systemie trzymiesięcznym realizowane są podstawowe przedmioty szkolne), która zaczyna się od szeregu zabiegów mających wyrazić *numinosum*: zapalenia świecy, recytacji spokojnym głosem, wyciszenia. W szkole waldorfskiej w Berlinie, gdzie prowadziłam dwutygodniową obserwację etnograficzną, uczniowie wiedzą, kiedy nastąpią po sobie kolejne etapy lekcji, kiedy będą śpiewać, kiedy ustawiać ławki, kiedy lekcja zbliża się do końca. Rytuał dyscyplinuje, powtarzany codziennie staje się przyzwyczajeniem i bez słów reguluje, a nawet automatyzuje uczniowskie zachowanie.

Choć w Polsce, inaczej niż w Niemczech, nie ma szkół waldorfskich zbudowanych wedle zasad architektury organicznej i mieszczą się one zazwyczaj w zaadaptowanych na cele szkolne budynkach, można tam również zauważyć elementy wystroju czy dekoracje, które mają wyrażać to, co Rudolf Otto nazywa *numinosum* i budować atmosferę wzniosłości (Otto 1993). Dlatego pełno tam fizycznych przedstawień *sacrum*: obrazów i rzeźb aniołów i odniesień kosmicznych, rysunków planet, znaków zodiaku. Ściany każdej z klas pomalowane są pastelowymi kolorami zgodnie z waldorfską, a zacerpniętą z goetheizmu nauką o kolorach – *Farbenlehre*.

W rogach klas lekcyjnych są zaaranżowane kąciki – wystawki z chust, kwiatów, figurek i rzeźb, w bardzo charakterystycznej waldorfskiej estetyce, odpowiadające porom roku czy świętom. Funkcje numinotyczne przejawia też waldorfska architektura organiczna, którą miałam okazję zaobserwować choćby w Rudolf Steiner Schule w Berlinie, nawiązująca do popularnej w Niemczech secesji (*Jugendstil*) i niemieckiego ekspresjonizmu, dziś coraz bardziej uwspółcześniana, z domieszką na nowo odczytywanego modernizmu. Wrażenie wzniosłości potęguje kolorystyka, półmrok czy wykorzystanie światła naturalnego, użyte oświetlenie. To wszystko sprawia, że szkoła nabiera kontemplacyjnych cech bliskich budynkom sakralnym, więc odpowiednio dyscyplinuje i wpływa na zachowanie. Budzi to zastrzeżenia sceptyków, dostrzegających w tak wysubtelniionych zabiegach potencjał manipulacji zachowaniem dziecka.

Architektura szkół waldorfskich chce holistycznie angażować różne zmysły człowieka. Pełno więc tam naturalnych materiałów, różnorodnych tekstur, rozwartych kątów, nieregularnych okien, budujących wrażenie inności i wybijających nas z tradycyjnych, architektonicznych przyzwyczajeń. Tego typu zabiegi ciekawie komentuje fiński architekt Juhani Pallasmaa w książce *Oczy skóry*. Píše on, że współczesna architektura oraz kultura w ogóle są nazbyt okulocentryczne, czyli skupione na bodźcach wzrokowych, a „nadmierna koncentracja na intelektualnych, konceptualnych aspektach architektury przyczynia się do zaniku jej fizycznego, zmysłowego i cielesnego charakteru” (Pallasmaa 2012: 41). Wpływa to na osłabienie tego, co nazywa on materialnością budynków. Może być to jednak powstrzymane przez używanie materiałów naturalnych, bliskich człowiekowi, bo poddających się podobnym co on procesom starzenia się i przemiany. Tworzywa sztuczne natomiast nie ujawniają swojej „materialnej istoty” i skrywają swój wiek, mając nas obietnicą nieśmiertelności. Jak pisze Pallasmaa: „ten lęk przed śladami zużycia czy starzenia wiąże się z naszym lękiem przed śmiercią” (tamże: 40).

To bardzo bliskie waldorfskiej koncepcji metamorfozy, która odnoszona na homeopatycznej zasadzie *simile* (podobieństwa, ale też odpowiedności procesów zachodzących w mikro- i makrokosmosie): od rośliny, przez organizm człowieka, do budynków zakłada, że wszystkie one mają podlegać podobnym prawom i procesom narodzin, rozwoju, starzenia się i obumierania. Ważne jest więc pochodzenie materiałów, historia użytkowania, patyna czasu. W pedagogice waldorfskiej opartej na antropozoficznej wierze w reinkarnację, nabieranie doświadczenia i starzenie się są ważne jako bagaż wiedzy i doświadczeń umożliwiających rozwój. Holistyczna wizja świata chce wpisywać człowieka w naturalne kontinuum oparte na przemianie, dlatego architektura manifestuje swoją materialność, poddaje się działaniu czasu, i nie dryfuje ku „pewnej dystansującej, schładzającej, desensualizacji i deerotyzacji związku człowieka z rzeczywistością” (tamże: 41). Architektura szkół waldorfskich ma więc pobudzać wiele zmysłów i operować narzędziami pozwalającymi na przekroczenie dominacji wzroku. Chropowatość drewna, chłód cienia,

oślepiająca jasność światła są tu równouprawnionymi środkami wyrazu. To dlatego architektura tych szkół stawia na organiczność form, naturalną estetykę pomieszczeń, na detale architektoniczne wprowadzające odpowiedni nastrój, a tym samym regulujące i modelujące zachowanie ucznia.

Obrzędy i rytuały o funkcji wychowawczo-rozwojowej w szkole waldorfskiej

Rytuały w szkole waldorfskiej stosowane są jednak nie tylko po to, by dyscyplinować i wpływać na zachowanie w sposób niewyraźny wprost, lecz przynależny do ukrytego programu szkoły. Rytuał – jak w rozumieniu Mendel i Szkudlarka – ma spełniać pomocniczą rolę w przechodzeniu kryzysów, a więc we włączaniu doświadczeń trudnych i cierpienia w doświadczenie egzystencjonalne dziecka i pomaganiu mu w dokonaniu transgresji. Spełnia więc funkcję wychowawczą, a także rozwojową, gdyż – zgodnie z teorią Turnera, faza ponownego włączenia wiąże się ze zmianą statusu (Turner 2010: 115).

Przyjrzymy się więc tego typu rytuałom wpisanym w cykl dzienny i roczny szkoły waldorfskiej, a także aranżowanym za pośrednictwem sztuki – narracji bądź zaaranżowanego przez rodziców performansu. Idąc za przywołanym powyżej rozpoznaniem McLarena oraz arystotelowskimi odwołaniami u Mendel i Szkudlarka, taka steatralizowana forma, choć „sztuczna”, również uruchamia myślenie mityczne, które ma prowadzić do katarktycznego oczyszczenia, przejścia na wyższy poziom. Tak samo jak w przypadku opisywanych powyżej nowych narracji porodowych, terapeutycznych czy jak w przypadku leczenia dziecięcej traumy Martina Millera – cierpienie nie jest tu wyrugowane z dziecięcego doświadczenia, lecz zostaje oswojone poprzez towarzyszącą mu społeczność, rytualizację jego przeżywania, włączenie pierwiastka duchowego do kultury szkoły i zapośredniczenie przez sztukę.

Rytuały w szkole waldorfskiej są częścią małego cyklu, jakim jest pojedynczy szkolny dzień czy tydzień w szkole, ale również cyklicznie rozumianego roku szkolnego czy całościowego szkolnego doświadczenia, będącego długim, dwunastoletnim cyklem rozwojowym. Waldorfskie założenia wychowawcze zostały oparte na holistycznej, antropozoficznej wizji rozwoju jednostki ludzkiej, która bardzo szczegółowo określa, co dzieje się z człowiekiem pod względem rozwoju jego fizyczności czy osobowości podczas czterech pierwszych siedmiolecia rozwoju i radzi, w jaki sposób zapewnić mu prawidłowe wsparcie. Dlatego ważne w rozwoju dziecka są skoki rozwojowe, momenty graniczne, nazywane poetycko „przejściami Rubikonu”, które wymagają szkolnych *rites de passage*, pomagających w bezpiecznym przedostaniu się na kolejny etap rozwojowy. Pierwszy z nich występuje około dziewiątego roku życia, kolejne w klasach szóstej i dziesiątej. Wtedy, jak powiadają

pedagodzy waldorfscy, dzieci przechodzą od wiary, że świat jest dobry, przez dostrzeganie, że świat jest piękny aż do zrozumienia, iż jest on prawdziwy. Ryty te uwzględniane są w różnorodny sposób w programie szkolnym – dobiera się odpowiednie opowieści, odgrywa się sztuki teatralne przedstawiające bohaterów, na których uczniowie mogą się wzorować, a nawet dobiera się ćwiczenia geometryczne dające poczucie stabilności tak, by pomóc dziecku w bezpiecznym przedostaniu się na kolejny etap rozwoju.

Bardzo ważne dla osiągnięcia celu wychowawczo-rozwojowego, z którego powodu wprowadza się do szkoły waldorfskiej *sacrum*, jest częste, wspólnotowe obchodzenie świąt. W języku niemieckim używa się wręcz sformułowania „Monatsfeier”, czyli święto comiesięczne. Najważniejsze są cztery okazje przypadające na cztery pory roku: wiosną: Wielkanoc, latem: Święto Janowe, jesienią: Święto Marcinowe, zimą: Boże Narodzenie. Szkoła waldorfska w Poznaniu proponuje jednak również celebrowanie innych okazji w każdym z miesięcy:

Miesiące jesienne: wrzesień (Św. Michał), październik (Dożynki), listopad (Św. Marcin, święto lampionów) – miesiące darów jesieni, darów ziemi. Miesiące zimowe: grudzień (Adwent, Św. Mikołaj, Kiermasz Świąteczny, Jasełka, Boże Narodzenie), styczeń (Trzech Króli, Dzień Babci i Dziadka), luty (Balik Karnawałowy). Miesiące wiosenne: marzec (Wiosenne Święto Szkoły), kwiecień (Kiermasz Świąteczny, Wielkanoc), maj (Zielone Święta, Dzień Rodziny). Miesiąc letni: czerwiec (Dzień Rodziny, Św. Jan) (*Organizacja pracy świetlicy*).

Szkoły waldorfskie mają w swym programie różnorodne aktywności artystyczne z okazji świąt, jednak przynajmniej kilka z nich traktowanych jest jako momenty, w których mogą dokonać się rytuały przejścia. Wykorzystuje się w tym celu opisane już powyżej i rozpoznane przez Rudolfa Otto techniki wyrazu *numinosum* – światło, cień, zapala się świece budujące atmosferę magii i tajemnicy, stosuje się lejące się, miękkie materiały, a także muzykę i pieśni, które mają za zadanie zbudować nastrój podniosłości i wzniosłości, oraz stanowić spektakl umożliwiający przeżywanie silnych emocji – oczekiwania, lęku, niepokoju, zaskoczenia, podziwu, radości.

Jednym z przykładów obrzędów odbywających się w cyklu rocznym może być waldorfski sposób obchodzenia dnia św. Marcina 11 listopada. Dzieci przygotowują z tej okazji przedstawienia teatralne czy wieczór opowieści poświęcony celebrowaniu gestu św. Marcina będącego symbolem uczucia litości, którą okazał bogaty święty ubogiemu żebrakowi:

Jak co roku wysłuchamy opowieści o Świętym, co pochylił się nad niedolą żebraka i płaszczem go swoim otulił. Jak co roku zapalimy lampiony, światełkami i śpiewaniem rozjaśnimy listopadowe ciemności. Może znów uda nam się spotkać jeźdźca na koniu? A może nawet uda nam się jak Marciniowi, kogoś poratować? (*Święto Marcinowe*).

W krakowskiej szkole waldorfskiej na ul. Zwięż przedstawił to ma charakter atrakcyjnego wizualnie, tajemniczego performansu. Dzieci przez kilka dni w oczekiwaniu na święto kleją bibułowe lampiony, z którymi wreszcie wychodzą na rozległe przyszkolne błonia, śpiewając powolną, medytacyjną wręcz pieśń: „Święty Marcin, święty Marcin, jedzie błoniem, siwym koniem. A po pustym błoniem, sroga zima goni. Jedzie, jedzie święty Marcin na swym siwym koniu...”. W wieczornej szarówce pojawia się jeździec na białym koniu, który macha zamasyżczone płaszczem i zostawia pod drzewem tajemniczy worek. Zanim dzieci dobiegają do skraju łąki – jeździec znika. W worze znajdują jednak dar: Marcińskie, słodkie rogale, które przynoszą do szkoły:

Najpierw teatr – opowieść o św. Marcynie – mężnym i współczującym rycerzu, potem poszukiwanie i spotkanie z rycerzem na siwym koniu, który pojawił się z mgły i we mgle rozpułnął, ale... zostawił worek pełen rogali. Po powrocie do dworku smakowaliśmy przepyszny kompot i rogale (*Święty Marcin*).

Oprócz tradycyjnego waldorfskiego spektaklu przygotowanego przez dzieci oraz spaceru z lampionami, które same w sobie są elementami rytualnymi, wyrażającymi *numinosum*, dodany jest tu także element dramatyczny przygotowany przez dorosłych. Właściciel szkoły, Marek Sołek, przedsiębiorca i właściciel „Szkoly Kaskaderów Filmowych 13”, zatrudnia do odegrania sceny na koniu jednego ze swoich kaskaderskich uczniów.

Rodzice i nauczyciele często angażowani są do przygotowywania dla dzieci wizualnych performansów służących waldorfskiej obrzędowości. W szkole waldorfskiej im. A. Cieszkowskiego w Warszawie z okazji Jarmarku Adwentowego rodzice przygotowali dla dzieci grootę gnoma i jezioro wróżek, aranżując na szkolnym korytarzu labirynt z chust, lampek i przezroczystych paciorków. Światła wiodły dzieci przez niskie korytarze, prowadząc do pokoiku – groty wróżki z ołtarzykiem, na którym stał lichtarzyk, szklana kula, gdzie leżały poduszki „kreując magię”, jak nazwała to jedna z matek (*Kreowanie magii...*). Zamieściła w internecie film pokazujący kulisy przygotowania labiryntu oraz dokumentujący, jak jej rozemocjonowane dziecko biegnie przez labirynt, a ona porozumiewa się z nim szeptem, respektując podniosłą atmosferę panującą w przepełnionej *sacrum* konstrukcji.

O podobnej konstrukcji zaciemnionej groty, przez którą przechodziły dzieci w jednym z przedszkoli waldorfskich, opowiadała mi nauczycielka przedszkolna i właścicielka przedszkola Ziarenko w Krakowie. Grota powstała z okazji Wielkanocy, a wchodzące tam dzieci znajdowały w czeluściach sadzonkę hiacynta. Wychodziły z nią potem na światło dzienne z drugiej strony konstrukcji, a następnie sadyżyły roślinkę i opiekowały się nią, zyskując nową odpowiedzialność. W opowieści nauczycielki przejście dziecka przez grootę miało korespondować z przemianą, którą

dokonyje roślina w cyklu rocznym – od zimowego uśpiania pod ziemią, przez kiełkowanie, po wyjście na świat i rozkwit. Skojarzenia mogą oscylować również wokół historii zmartwychwstania Chrystusa, a symbolika groty jest tu jak najbardziej znacząca i swą strukturą ewokuje klasyczny *rite de passage*. W waldorfskim cyklu rocznym znajduje się więc wiele okazji, by oprócz codziennych rytuałów angażować dzieci również w obrzędy przejścia, które symbolizują dojrzewanie i rozwój dziecka, a także przemianę świata w dorocznym cyklu natury.

Struktura takiego obrzędu, opisana przez Turnera, polega na przejściu przez trzy fazy: preliminalną, wyrażającą się w separacji i wyłączeniu z dotychczasowego stanu (w przypadku wielkanocnej groty – wejściu do ciemności), liminalną czy okres marginalny, przejściowy (przebywanie w grocie, znalezienie sadzonki) oraz postliminalną polegającą na ponownym włączeniu do społeczności (wyjście z groty), ale już na nowych zasadach (zasadzenie sadzonki, stanie się starszym, odpowiedzialnym przedszkolakiem) (Turner 2010: 115). Wejście dziecka do ciemnej groty może wiązać się z niecierpliwym oczekiwaniem, ale również z lękiem przed ciemnością i atmosferą *sacrum*. Wydarzenie to jest tak zaprojektowane, by było rodzajem przygody (choć wiadomo, co jest po drugiej stronie), prowadzącej do rozwoju poprzez zapośredniczone przez sztukę, udratyzowane przejście procesu rytualnego.

Szkoła waldorfska jest więc szkołą powstałą w wyniku kryzysu racjonalności w powojennej rzeczywistości Europy Zachodniej w 1919 r. W Polsce pojawiła się również z momencie chaosu kulturowego – w czasie przemian demokratycznych 1989 r. Odpowiada więc na sytuacje kryzysowe, oferuje jakości, które są wtedy pożądane. Sama też zawsze jest osobna i pozostająca na marginesie ruchów edukacyjnych (w obszarze liminalnym). W swojej kulturze odtwarza i odbija cechy kultury kryzysu opisane przez Tarkowską: zwrot ku małej społeczności, obecność *sacrum*, zwrot ku naturze, rzemiośle, sztuce i rytuałom. Poprzez powtarzające się w cyklu rocznym performatywne przechodzenie procesu rytualnego chce „uzdrowić” swoją społeczność z sytuacji kryzysowej, wspomóc uczniów w momentach skoków rozwojowych i umożliwić przejście, transgresję i oczyszczającą przemianę.

Podsumowanie

Kultura Zachodu ma niejednoznaczny stosunek zarówno do cierpienia, jak i do duchowości. Z jednej strony ból i ofiara są podziwiane i gloryfikowane, a duchowość przyobleczona we wpływowe politycznie instytucje. Z drugiej, gros wysiłków kultury Zachodu skupionych jest na rugowaniu cierpienia i bólu z doświadczeń ludzkich, a nauka i rozwój zachodniej racjonalności sytuują się w opozycji do nieweryfikowalnej nauki duchowej. Cierpienie powinno być tu jednak rozumiane zarówno jako doświadczenie jednostki (transgresja typu P), ale też jako szersze

doświadczenia kulturowe (transgresja typu H) – kryzysy, które wstrząsają światem z niezawodną regularnością. Scenariusz doświadczania i transgresji jednych i drugich wydaje się być jednak powtarzalny zarówno na poziomie mikro (jednostkowym), jak i makro (społecznym, kulturowym). Kiedy chwieje się dotychczasowy porządek, wkracza zaczyna alternatywna racjonalność. Gdy zawodzi medycyna konwencjonalna – wkracza medycyna tradycyjna. Gdy sypie się system edukacji – wkracza szkoła alternatywna. Gdy zawodzą systemy polityczne – wkraczają ruchy społeczne. Wiele z nich oferuje *sacrum* jako Durkheimowską zasadę, nadającą sens i porządkującą doświadczenie, a więc pozwalającą na uporanie się z kryzysami i zbudowanie nowego świata.

W dostępie do *sacrum* pomagają rytuały, które umożliwiają transgresję – przekroczenie granic i przejście z jednego stanu do drugiego. Im bardziej kultura Zachodu jest ich pozbawiona w imię analgetycznej racjonalności, tym bardziej odżywają one w przyczółkach kultury alternatywnej, jak szkoły waldorfskie. Można tam, choćby w steatralizowanej formie, doświadczyć tego, co pozaracjonalne i jak piszą Mendel i Szkudlarek – przeżyć kryzys jako proces rytualny (Mendel, Szkudlarek 2013: 16). Szkoły te podkreślają wagę *rites de passage*, edukacyjne znaczenie wyrażania się w pozaracjonalnym języku sztuki czy przeżywanie czasu świątecznego, jakościowego dla rozwoju i dojrzewania. Ma to znaczenie w pokonywaniu rozwojowych i społecznych trudności czy w budowaniu szkolnej struktury społecznej z wykorzystaniem porządkującej funkcji rytuału.

W kulturze Zachodu obie narracje – racjonalna i pozaracjonalna występują równolegle, a nawet by zdobyć znaczenie i zyskać siłę sprawczą, zjawiska z obszaru *sacrum* muszą ustąpić, skapitulować wobec *profanum*. Bo w paradygmacie racjonalnym nie ma miejsca na rytuały, obrzędy i duchowość, lecz jednocześnie brak systemowej umiejętności reagowania na kryzysy i integrację cierpienia w ludzkim doświadczeniu życiowym. Oba nurty, jak naziemna i podziemna rzeka, funkcjonują więc w naszej kulturze równolegle i oddziałują na nas symultanicznie. Z jednej strony zapewniając nam bezpieczeństwo poznawcze, jakie niesie prymat umysłu, z drugiej zaskakując nas nieweryfikowalną skutecznością tego, co pozaracjonalne, w przeżywaniu i łagodzeniu cierpienia i przechodzeniu kryzysów kultury.

Bibliografia

Cantril H. (1963) *The Psychology of Social Movements*, New York, John Wiley & Sons, Inc.

Kołąkowski L. (2005) *Obecność mitu*, Warszawa, Prószyński i S-ka.

Kozielecki J. (2002) *Transgresja i kultura*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

McLaren P. (1999) *Schooling as a ritual performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Boston, Rowman & Littlefield Publishers.

Liga Nowego Wychowania (1931), „Przegląd Pedagogiczny”, nr 21.

Miller A. (2007) *Dramat udanego dziecka*, tłum. N. Szymańska, Poznań, Media Rodzina.

Miller M. (2015) *Prawdziwy „dramat udanego dziecka”*, tłum. K. Kumpf, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nalaskowski A. (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Otto R. (1993) *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, tłum. B. Kupis, Wrocław, Wydawnictwo Thesaurus Press.

Pallasmaa J. (2012) *Oczy skóry. Architektura i zmysły*, tłum., M. Choptiany, Kraków, Wydawnictwo Instytut Architektury.

Prokopiuk J. (2003) *Szkice antropozoficzne. Chrześcijańska droga poznania świata duchowego*, Białystok, Wydawnictwo Studio Astropsychologii.

Prokopiuk J. (red.) (1992) *Wychowanie bez lęku. Pedagogika Steinerowska*, Warszawa, Wydawnictwo Społeczne Towarzystwo Oświatowe.

Sobczak J. (1998) *„Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.

Steiner R. (2004) *Zagadnienie wychowania jako zagadnienie społeczne. Duchowe, kulturowo-historyczne i społeczne podłoża pedagogiki Szkoły Waldorfskiej*, tłum. E. Łyczewska, Gdynia, Wydawnictwo Genesis.

Steiner R. (2005) *Duchowe podstawy sztuki wychowania. Wykłady oksfordzkie*, tłum. E. Łyczewska, Gdynia, Wydawnictwo Genesis.

Szwed S. (2014) *Mundra*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.

Tarkowska E. (1993a) *Próby – Chaos kulturowy w: Kulturowy wymiar przemian społecznych*, A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), Warszawa, Polska Akademia Nauk, s. 31–38.

Tarkowska E. (1993b) *Temporalny wymiar przemian zachodzących w Polsce w: Kulturowy wymiar przemian społecznych*, A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), Warszawa, Polska Akademia Nauk, s. 87–100.

Trzcńska I., Świerzowska A., Tomczek J. (2019) *Z dziejów polskiej teozofii w: Polskie tradycje ezoteryczne 1980–1939. Teozofia i antropozofia*, Tom I, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Turner V. (2010) *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Źródła internetowe

Hess K. M., *George Arundale*, <http://www.tradycjaezoteryczna.ug.edu.pl/node/845>, 16.01.2020 [dostęp: 8.07.2020].

Kreowanie magii w Szkole Waldorfskiej. Grota Gnoma. Jezioro Wrózek. #OkiemMATki-Słowianki, <https://youtu.be/R-lZgcj4AzI> [dostęp: 18.06.2020].

Maria Montessori, https://theosophy.wiki/en/Maria_Montessori#Involvement_with_Theosophists [dostęp: 7.07.2020].

Mendel M., Szkudlarek T. (2013), *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, w: „Forum Oświatowe, 3 (50), s. 13–34, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/163> [dostęp: 19.06.2020].

Organizacja pracy świetlicy, <http://www.waldorfska.org/swietlica/> [dostęp: 18.06.2020].

Rewolucja Szkoła 1918–1939, <https://u-jazdowski.pl/kino/repertuar/rewolucja-szkola-1918-1939> [dostęp: 7.07.2020].

Szkolna rewolucja 1918–1939, https://www.planeteplus.pl/dokument-szkolna-rewolucja-1918-1939_47128 [dostęp: 7.07.2020].

Święto Marcinowe, <http://www.waldorfskaszkola.pl/aktualnosc/wpis/82/Swieto-Marcinowe> [dostęp: 17.06.2020].

Święty Marcin, <http://www.szkolawaldorfska.pl/aktualno%C5%9Bci> [dostęp: 17.06.2020].

Who is afraid of Alice Miller?, <https://www.whosafraidofalicemiller.com/en#protagonisten> [dostęp: 10.06.2020].

Wilson C. (1985) *Montessori was a Theosophist*, „History of Education Society Bulletin”, vol. 36, s. 52–54, <http://www.kelpin.nl/fred/download/montessori/english/theosophist.pdf> [dostęp: 7.07.2020].

Justyna Sztobryn-Bochomulska* 

Refleksyjno-egzystencjalny wymiar tanatopedagogiki obszarem wspierającym rozwój człowieka

Abstrakt

Artykuł przedstawia problematykę tanatopedagogiki jako względnie nowego obszaru badań pedagogicznych. Główny akcent rozważań został położony na jej filozoficzny charakter i możliwości wsparcia współczesnego człowieka w przewyciężaniu lęku egzystencjalnego związanego ze śmiercią. Jej obecność w pedagogice wydaje się coraz bardziej konieczna ze względu na jej całożyciowy charakter, konieczność przeciwstawienia się lękowi przed śmiercią tuszowanemu przez popkulturę, a przede wszystkim ze względu na możliwość przemiany duchowej, która może dokonać się w procesie wychowania.

Słowa kluczowe: pedagogika, filozofia wychowania, tanatopedagogika, lęk przed śmiercią.

The Reflective-Existential Dimension of Thanatopedagogy an Area Supporting Human Development

Abstract

The article presents the issue of thanatopedagogy as a relatively new area of pedagogical research. The main emphasis of the discussion is placed on its philosophical character and the possibilities of supporting contemporary man in overcoming the existential fear of death. Its presence in pedagogy seems to be increasingly necessary because of its lifelong character, the need to confront the fear of death hidden by pop culture, and, above all, the possibility of a spiritual transformation that can take place in the process of education.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, thanatopedagogy, fear of death.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 23.11.2020; akceptacja: 23.02.2021.

Namysł nad ludzkim życiem, jeśli jest pełny, zaprowadzić musi nas do refleksji o śmierci. Konieczność zmierzenia się z jej istnieniem zawsze budzi lęk egzystencjalny, z którym ludzie borykają się na co dzień. „Myślenie i mówienie [o śmierci] jest do tego stopnia osnute lękiem, że niekiedy uważa się go za jedyny przejaw ustosunkowania się człowieka do problemu własnego przemijania” (Stochmiałek 2015: 128). Postawa wobec śmierci jako przedmiot dociekań naukowych pojawia się między innymi w pracach filozoficznych, psychologicznych i również pedagogicznych, a refleksja nad znaczeniem tych postaw jest często tak samo skrajna jak samo zagadnienie śmierci.

W poniższym artykule rozważania nad lękiem wobec śmierci stanowią będą punkt wyjścia do namysłu nad tym, jak świadomość śmiertelności może wpływać na człowieka. Następnie zostaną przybliżone założenia tanatopedagogiki – nauki zajmującej się wspieraniem postawy człowieka wobec śmierci. Refleksja tanatologiczna ma również swoje korzenie w filozofii egzystencjalnej, z którą powiązana została filozofia wychowania.

Lęk przed śmiercią

Lęk przed śmiercią jest uczuciem napięcia, stale – choć w różnym natężeniu – towarzyszącym człowiekowi. Badacze wywodzący się z nurtu egzystencjalnego „uznają lęk za nieodłączną cechę życia człowieka, bowiem towarzyszy mu on przez całe życie, osiągając swe *apogeu*m, w śmierci” (Makselon 1988: 12). Józef Makselon wyróżnia trzy obszary lęku przed śmiercią. Pierwszy to taki, który dotyczy samej istoty śmierci i związanej z nią utratą własnego ja. Druga perspektywa odczuwania lęku przed śmiercią uwarunkowana jest wizją czy też realnym zagrożeniem utraty bliskich. Ostatni obszar dotyczy odczuwania lęku przed śmiercią w wymiarze globalnym, czyli związany jest z obawą o umieranie świata. Podyktowany jest on wstrząsającymi wydarzeniami współczesności, jak zagrożenia ekologiczne, nuklearne czy wojenne (tamże: 17). W związku z powyższym o lęku przed śmiercią mówi się, że jest on złożony i obejmuje nie tylko lęk przed umieraniem, ale też inne oscylujące blisko tego stanu i dotyczące lęku przed skutkami śmierci, lęku przed przedwczesną śmiercią, lęku przed nieznanym, lęku przed zmarłym czy lęku o bliskich, którzy pozostaną przy życiu i in. (tamże: 17–19; Łukaszewski 2011: 31–32)¹.

Lęk sam w sobie jest zjawiskiem powszechnym, oddziałującym na życie ludzkie w różnym stopniu i obejmujący niemal wszystkie jego aspekty. Obawiamy się wielu rzeczy, wśród nich również takich, które istnieją tylko potencjalnie, a które być może nigdy nas nie spotkają – lękamy się o własne bezpieczeństwo, o zdrowie,

¹ Szeroko ujęte opracowanie lęku przed śmiercią – lęku tanatycznego – znaleźć można w pracy: Binnebesel (2017).

o przyszłość. Lęk przed śmiercią jest inny, nie jest on bezprzedmiotowy – a sama śmierć nieunikniona (Ziemiński 2014: 190). Inną cechą, która sprawia, że do śmierci odnosimy się z obawą, jest fakt jej niepoznawalności. Nie mamy i nie możemy mieć wiedzy, czym jest śmierć jako doświadczanie. Ta trudność zrozumienia jej – obok nieuchronności – wpływa na ludzką egzystencję w sposób kardynalny.

Lęk tanatyczny (przed śmiercią) definiowany jako „nieprzyjemny stan emocjonalny związany z egzystencjalnym doświadczaniem swojej śmiertelności, siebie i osób bliskich, jak i przemijalności otaczającej rzeczywistości” (Binnebesel 2017: 65) jest zjawiskiem naturalnym (Freud za: Sękowski 2019: 22). Lęk ten trzeba więc uznać za stan, który przynależy do ludzkiej egzystencji i nie sposób się od niego uwolnić. W tym kontekście należałoby wnioskować, że człowiek jako jedyna istota świadoma swojej śmiertelności skazana jest na odczuwanie lęku i życie nim naznaczone. Jest to założenie prawdziwe jednak niepełne, ponieważ – jak pokazują badania psychologiczne – większy wpływ na ludzkie życie niż sam lęk ma stosunek do tego lęku, a co za nim idzie i do śmierci. Herman Feifel już w latach w 60. ubiegłego wieku postulował, że wypieranie problematyki śmierci skutkuje neurotycznym lękiem, a pełen rozwój człowieka wymaga większego oswojania z tym zagadnieniem (Sękowski 2019: 45). Niekonfrontowanie się z tym lękiem, wypieranie go poza świadomość wpływa na jednostkę dezorganizująco. W psychologii egzystencjalnej uważa się, że wszelkie dysfunkcje psychiczne u człowieka dorosłego biorą się właśnie z niego (Łukaszewski 2011: 20). Jednocześnie podkreśla się, że właściwy stosunek do śmierci jest istotnym elementem pełnego i zdrowego ja².

Akceptacja śmierci

Na gruncie badań psychologicznych istnieje wiele teorii, które wyjaśniają, w jaki sposób człowiek radzi sobie z lękiem przed śmiercią i jak te mechanizmy wpływają na jego życie³. W literaturze przedmiotu interesujące studia teoretyczne i kliniczne dotyczące postaw wobec śmierci na tle faz cyklu życia człowieka przedstawił Marcin Sękowski (2019). Badania swoje przeprowadził w oparciu o teorię psychospołecznego rozwoju ego. W pracy zostało wyróżnionych pięć postaw, są to: neutralna akceptacja, która wyraża się poprzez przyjmowanie śmierci jako naturalnego etapu życia; celowościowa akceptacja, którą charakteryzują się osoby wierzące w życie pozagrobowe oraz ucieczkowa akceptacja, która cechuje osoby postrzegające śmierć jako sposób ucieczki od problemów i własnego cierpienia. Te trzy postawy należą do grupy postaw akceptujących śmierć – choć nie wszystkie są postawami afirmującymi życie. Kolejne dwie z pięciu wyróżnionych są postawami nieakceptującymi i należą do nich: opisany powyżej lęk przed śmiercią oraz unikanie śmierci

² Stanowisko to prezentują m.in. Irvin Yalom czy Viktor Frankl (Sękowski 2019: 33, 45 i nast.)

³ Przegląd problematyki postaw wobec śmierci znajduje się w badaniach Marcina Sękowskiego (2019). Charakter i objętość artykułu nie pozwalają rozszerzyć tego wątku.

wyrażane poprzez stronienie od myślenia i od rozmawiania o niej. Postawa lękowa, unikająca, jak i ucieczkowa postawa ku śmierci określane są jako „nieadaptacyjna triada”. Autora badań interesowało, czy i jak wybrane psychospołeczne zmienne podmiotowe⁴ wiążą się z postawą wobec śmierci w kolejnych fazach cyklu życia (tamże: 68–69).

Uzyskane wyniki badań (tamże: 224–225) pokazały, że istotnym czynnikiem wpływającym na nasilenie lęku przed śmiercią oraz zaprzeczania śmierci nie jest wiek, a jakość funkcjonowania psychospołecznego, poziom adaptacji i dojrzałości psychicznej. Natomiast neutralna akceptacja śmierci, gdzie śmierć postrzegana jest za naturalną i nieuniknioną część ludzkiego życia, wzrasta wraz z wiekiem. Jej niski poziom w fazach średniej i późnej dorosłości „wydaje się wyrażać zakłócenia normatywnego procesu rozwoju ego oraz niezdolność do doświadczenia żałoby, towarzyszącej uznaniu podstawowego faktu życiowego, jakim jest nieuchronność śmierci” (tamże: 224). Całościowa akceptacja śmierci wyrażająca się w wierze w życie pozagrobowe nieznacznie wzrasta od okresu adolescencji, malejąc w okresie późnej dorosłości. Z prezentowanych badań wynika, że postawa ucieczkowej akceptacji śmierci w okresie od adolescencji do wczesnej dorosłości wykazuje tendencję wzrostową, natomiast w drugiej połowie życia tendencja ta wyraźnie się nasila, co wytłumaczyć można w kategoriach godzenia się ze śmiercią. W fazach schyłkowych życia należy uznać to za element rozwoju psychospołecznego mający znaczenie dla potencjalnej satysfakcji z życia.

Na podstawie danych – szczególnie dotyczących postawy lękowej, unikowej i neutralnej, bo te są istotne dla rozważań w tej pracy – można wnioskować, że lęk przed śmiercią jak i inne postawy wobec niej zależą przede wszystkim od zasobów adaptacyjnych jednostki. Osoby prezentujące neutralną akceptację śmierci charakteryzują się posiadaniem silnego ego, mają sprecyzowany sens życia, są zaangażowane społecznie w różne relacje – w tym w aktywne życie intymne (tamże: 118, 150, 177, 205). Spośród wymienionych wyżej postaw tylko tej można przypisać walory rozwojowe. Zatem tanatopedagogika może być postrzegana jako ten obszar badań, który wzmacnia dążenia współczesnej pedagogiki, a w jej ramach także andragogiki.

Kulturowo-społeczny obraz śmierci

Na sposób pojmowania śmierci, rozumienia jej fenomenu, akceptowania jej istnienia czy strategię reagowania na nią niewątpliwie ma wpływ kultura i procesy społeczne, w których wychowuje i socjalizuje się człowiek. Ostatnie dziesięciolecia,

⁴ „Psychospołeczne zmienne podmiotowe: siły ego (nadzieja, wola, zdecydowanie, kompetencja, wierność, miłość, troska, mądrość); style obronne (dojrzały, neurotyczny, niedojrzały); osobisty profil sensu (osiągnięcia, relacje, religia, samoakceptacja, samotranscendencja, bliskość emocjonalna, uczciwe traktowanie)” (Sękowski 2019: 67).

począwszy od lat 50. ubiegłego wieku, charakteryzują się dynamicznymi przeobrażeniami cywilizacyjnymi, które w efekcie wpłynęły na stosunek człowieka do śmierci⁵. Przede wszystkim można mówić tu o kryzysie i „pornografii śmierci”. Kryzys związany jest z unikaniem mówienia i myślenia o śmierci, przeniesieniem umierania z domów do szpitali czy komercjalizacją pogrzebów. Natomiast z pojęciem „pornografii śmierci” powiązać należy wzrost zainteresowania tym zjawiskiem w obszarze popkultury, np.: eksponowanie czy wręcz ekscytowanie się śmiercią w scenach filmowych, czy wykorzystywania jej symboliki w grach komputerowych (Kolbuszewski 1997). Na płaszczyźnie kulturowo-społecznej dokonało się odrzucenie śmierci w wymiarze osobowym i osobistym na rzecz uznania śmierci bezosobowej i wynaturzonej.

Sytuacja ta nie mogła pozostać bez wpływu na całokształt ludzkiego życia. Człowiek, który nie obserwuje, nie uczestniczy, nie współistnieje i nie przeżywa z innymi, staje się kimś, kto nie będzie umiał zrozumieć i odnaleźć się w rzeczywistości, której nie doświadczył. Tak też stało się w przypadku fenomenu śmierci. Agnieszka Zamarian, za Philipem Arièsem, zjawisko to nazywa nowym wzorcem śmierci – „śmierci odwróconej, [wyrażającym się w] niezdolności do pogodzenia się z koniecznością umierania; [i polegającym] na banalizowaniu śmierci oraz odrzuceniu tego wszystkiego, co o niej przypomina. [Ukazującym] się na dwóch, wzajemnie warunkujących się płaszczyznach: kulturowo-społecznej i psychospołecznej” (2017: 135).

Tak ukształtowana rzeczywistość nie sprzyja budowaniu akceptującej postawy wobec śmierci. Ponadto na sposób rozumienia jej fenomenu wpłynęła również laicyzacja społeczeństw. Odrzucenie religijności, a co za tym idzie również i możliwości wyjaśniania jej w kategoriach Opatrzności, pozbawiło człowieka wiary w życie pozagrobowe. Brak ten, niezastąpiony innym rodzajem transcendencji, może powodować zwiększenie lęku przed śmiercią. Jak wynika z badań międzynarodowego zespołu badawczego, usunięcie dialektycznego związku pomiędzy lękiem przed śmiercią a poszukiwaniem rozwiązań na drodze duchowości i religijności prowadzi do tłumienia [czy narastania] niepożądanych emocji. Ta zmniejszona zdolność radzenia sobie z lękiem egzystencjalnym może u dzieci i młodzieży rozwijać *aleksytymię*, czyli tendencję ku zubożeniu emocji (Testoni, Palazzo, de Vincenzo, Wieser 2020: 2). Dlatego obszar kształtowania i rozwijania duchowego (transcendentnego) wymiaru człowieka wydaje się być szczególnym wyzwaniem dla edukacji. Nie chodzi tu o wychowanie wyłącznie religijne, ale o danie możliwości zrozumienia życia, siebie i innych w optyce ludzkiej skończoności, co może odbywać się na drodze edukacji tanatologicznej w oparciu o jej egzystencjalny, refleksyjno-filozoficzny charakter.

⁵ Szerzej na ten temat znajduje się w opracowaniach autorów: Ariès (1989), Ariès (2007), Vovelle (2002).

Wypieranie śmierci z otoczenia człowieka nie daje mu jednak poczucia panowania nad śmiercią. Jest on skazany na życie w rozdarciu pomiędzy świadomością bycia śmiertelnym a wypieraniem tej świadomości. Spostrzeżenie to w pewnym sensie nakazuje konieczność namysłu nad współczesnym modelem śmierci odwróconej i znalezienie rozwiązań, które pozwoliłyby jednostce znaleźć równowagę pomiędzy humanistycznym pragnieniem omnipotencji a biologiczną niemocą człowieka, pomiędzy pędem ku rozwojowi i kulturowemu dążeniu do nieśmiertelności a akceptacją własnej śmiertelności.

Wyzwania wobec tanatopedagogiki⁶

W kształtowaniu akceptującej postawy człowieka wobec śmierci ważną rolę odgrywa wychowanie. Obszarem, jednym z kilku, gdzie można i należy szukać wsparcia w kształtowaniu i odnajdywaniu adekwatnej postawy wobec śmierci, jest pedagogika – nauka, której przedmiotem jest szeroko pojęte wychowanie. Dzisiejsza pedagogika, to nie tylko nauka zajmująca się wychowaniem i nadzorowaniem prawidłowego rozwoju dziecka, ale przede wszystkim nauka o szerokim zakresie teoretycznym i praktycznym, w centrum której stoi holistycznie postrzegany człowiek i jego potrzeby. W ostatnich latach polscy badacze związani z naukami o wychowaniu coraz częściej zwracają uwagę na to, by w procesie wychowania nie pomijać kwestii ostatecznych, by tematów związanych z odchodzeniem nie zabrakło także w wychowywaniu dzieci oraz akcentują potrzebę wychowywania ku śmierci (Grzybowski 2009; Fabiś 2011; Binnebesel 2013; Zamarian 2015; Szotbryn-Bochomulska 2020).

Józef Binnebesel (2013) podjął próbę doprecyzowania obszaru badawczego tanatopedagogiki. W jego wykładni jest ona nauką „o wychowaniu ze świadomością śmiertelności, wpisaną w naturę bytu ludzkiego, opartą na fundamentalnej zasadzie poszanowania godności każdej istoty ludzkiej oraz nienaruszalności i apriorycznej wartości życia ludzkiego” (Binnebesel 2013: 251; Binnebesel 2017: 15). W definicji tej podkreśla się jej dwie zasadnicze przesłanki, spinające swoistą klamrą ambiwalencję ludzkiej egzystencji – trwanie życia i nieuchronność śmierci. Autor ten z krytyczną uwagą przygląda się pedagogice, która unika tematu śmierci. Napisał on, że „zadaniem pedagogiki jest nie tworzenie sztucznych bytów wychowawczych, ale działanie konkretne odpowiadające realiom życia” (Binnebesel 2013: 238), a jedyną pewną rzeczą w ludzkim jest śmierć i konieczność mierzenia się z nią.

⁶ Pojęcie tanatopedagogiki zostało wprowadzone przez Józefa Binnebesela (2013) i stanowi próbę usystematyzowania zagadnień związanych z edukacją do śmierci. Należy zauważyć, że rozwijająca się refleksja nad tą problematyką jest artykułowana w literaturze za pomocą takich pojęć jak tanatopedagogika (Grzybowski 2009; Binnebesel 2013); tanatologia (Makselon 2009); edukacja tanatologiczna (Fabiś 2011) kształcenie tanatologiczne (Krakowiak 2009) czy *Death Education* (Fabiś 2011), co wskazuje na potrzebę dalszych badań w tym zakresie.

Przeglądając stanowiska innych autorów z obszaru badań tanatopedagogicznych (Grzybowski 2009: 8; Fabiś 2011: 134; Zamarian 2015: 75–76), zauważyć można pewną zgodność w definiowaniu przedmiotu tej nauki, w której podkreśla się takie jej aspekty, jak:

- unikanie tabuizowania śmierci, ujmowanie jej jako naturalnego procesu, któremu podlega każda żyjąca istota;
- otwartość w mówieniu o śmiertelności człowieka – własnej i innych;
- wspieranie człowieka w doświadczaniu sytuacji granicznych;
- uznanie, że tanatopedagogika dotyczy zarówno sfery życia jednostkowego, jak i społecznego.

Autorką jednej z bardziej wyczerpujących definicji edukacji tanatologicznej jest Agnieszka Zamarian, która w ludzkim doświadczaniu śmierci widzi możliwość pełnego i wyczerpującego ukształtowania człowieka i wyraża to tak:

Edukacja tanatologiczna, której zasadniczym celem jest budowanie zdolności człowieka do dojrzałego pojmowania śmierci (własnej i innych), w istocie swej jest formą kształtowania bytu ludzkiego, urzeczywistniania i rozwijania człowieczeństwa na drodze zdobywania określonych doświadczeń wychowawczych w zakresie fenomenu śmierci. Doświadczenia te mają prowadzić do podjęcia wysiłku rozumienia siebie (skończoności własnego bytu, dotychczasowego sposobu bycia-ku-śmierci własnej i innych) oraz świata, w którym się jest (śmiertelność innych bytów i innych możliwych sposobów bycia-ku-śmierci własnej i innych), a w konsekwencji – do swego rodzaju przemiany egzystencjalnej, będącej następstwem świadomej decyzji dotyczącej sposobu życia wobec śmierci (Zamarian 2015: 75–76).

W definicji tej wyrażona jest troska o człowieka żyjącego i kształtującego się, który ma możliwość uzyskania pełni swego rozwoju, uznając własną śmiertelność i wpisując ją w krąg własnej egzystencji.

Jak zauważa Jacek Kolbuszewski, w drugiej połowie XX w. współistniały takie zjawiska, jak wymienione wcześniej kryzys i „pornografia śmierci”, ale również „renesans śmierci”, który obejmował dynamiczny rozwój refleksji tanatologicznej, rozwój ruchu hospicyjnego i opieki paliatywnej⁷ (Kolbuszewski 1997). Kenneth J. Doka (2015: 546–547) wymienia cztery czynniki, które w tamtym czasie wpłynęły na potrzebę urzeczywistnienia się *Death Education*. Pierwszy z wymienionych czynników dotyczył zmian demograficznych w kontekście starzejącego się społeczeństwa. W obszar drugiego czynnika – historycznego – zaliczył wydarzenia o znaczeniu globalnym, jak wzrost świadomości zagrożeń dla środowiska, światowy terroryzm, potencjalność zagrożeń nuklearnych czy pojawienie się nowych

⁷ Nie bez znaczenia dla tych zmian była wybitna działalność Elizabeth Kübler-Ross (USA) czy Cicely Saunders (UK) na rzecz chorych i umierających (szerzej m.in. Sztobryn-Bochomska 2020: 52–53). Natomiast w dziedzinie edukacji doniosłą rolę przypisać należy Hannelore Wass (Doka 2015).

chorób, które dotknęły kraje rozwinięte, np. AIDS. Trzeci obszar dotyczył „wzrostu świadomości śmierci”, dzięki czemu coraz częściej dopominano się o „przywrócenie” śmierci jej naturalności, potępiając technologię, która odczłowiecza pacjentów. Ostatnim, czwartym elementem mającym wpływ na zrodzenie się potrzeby *Death Education* była kultura. Proces zeświecczenia społeczeństw zachodnich doprowadził do odrzucenia interpretacji fenomenu śmierci w wymiarze religijnym. „Edukacja do śmierci” pomagała tę pustkę wypełnić i stała się drogą do odnalezienia sensu w umieraniu i śmierci.

Powyższe źródła przyczyn kształtujących zachodnie myślenie o edukacji do śmierci w latach 60. i 70. ubiegłego wieku pozostają aktualne. Dziś w tych samych obszarach rozwijają się kolejne problemy, które nie pozostają dla człowieka bez znaczenia. Nadal trwa przemiana demograficzna populacji, która coraz bardziej natarczywie wyzwała pytania o przyszłość osób starszych. Troskę budzi jakość ich życia w kontekście bio-socjo-kulturowym, ale także ich znaczenie dla młodszych pokoleń. Mnożą się globalne zagrożenia zarówno klimatyczne, nuklearne, chorobowe (np. obecna pandemia COVID-19), ale też te wynikające z istnienia przestrzeni wirtualnej, jak np. cyberterrorizm. Rozwój medycyny, choć poprawia komfort życia pacjentów na poziomie fizycznym, to nie zawsze idzie w parze z ich dobrostanem psychicznym. Często też nauka ta staje się obszarem nowych problemów natury etycznej. Również i kultura, szczególnie w wymiarze masowym, propagująca kult młodości i sukcesu staje się źródłem niepokoju egzystencjalnego. I podobnie jak ponad pół wieku temu laicyzacja znosząca doktrynalne, religijne, transcendujące podejście do śmierci nie pomaga w zrozumieniu jej istoty. Kryzys wiary i laicyzacja pogłębiają się, potęgowane jeszcze dzisiejszymi wewnętrznymi problemami Kościoła.

Tanatopedagogika jako filozofia wychowania

Prezentacja wcześniejszych zagadnień związanych z lękiem przed śmiercią, pokazanie wpływu tego lęku na człowieka oraz zobrazowanie trudnych okoliczności społeczno-kulturalnych, w których brakuje odpowiedniego wzorca śmierci, stanowi tło do refleksji nad znaczeniem śmierci i edukacji do śmierci w życiu człowieka. Ogólne założenia tanatopedagogiki zostały już przedstawione. W tej części pracy chciałabym skupić się na szerszym jej ujęciu, które pozwoli uchwycić jej relacje z filozofią wychowania.

Przytoczone wcześniej założenia tanatopedagogiki akcentujące związek ludzkiego bytu ze śmiercią jako jego elementem, którego nie można odrzucić, a wręcz trzeba oswoić, przepracować i uczynić z niego czynnik własnego rozwoju, korespondują z ideami filozofii egzystencji, filozofii, w której istota śmierci i jej znaczenie dla ludzkiego życia stanowią jeden z ważniejszych jej motywów. Odwołując się do wybranych też Martina Heideggera i Karla Jaspersa, trzeba podkreślić, że myśle-

nie o śmierci, wplatanie jej w kontemplację o życiu nie jest zadaniem pesymistycznym, ale wręcz pobudzającym. Zmuszającym do namysłu nad tym, kim jest człowiek, skoro jest. Dla Jaspersa myślenie o śmierci jest jednoznaczne z myśleniem o życiu. W sytuacji granicznej, jaką była dla niego także śmierć, widział on element inicjujący rozwój. To dzięki świadomości własnej śmiertelności czy doświadczenia śmierci innych możliwe jest przejście od życia na poziomie bytu empirycznego do prawdziwej egzystencji (zob. Sztobryn-Bochomska 2016: 150–151). W podobnym duchu wypowiadał się Heidegger. Śmierć, kładąca kres wszelkiej potencjalności człowieka, nie oznaczała dla niego marności bytu ludzkiego, lecz stała się najwyższym i ostatecznym świadectwem tego bycia (Heidegger 1996: 266). Heideggerowskie „bycie-ku-śmierci” przypomina, że jesteśmy śmiertelni, więc wyjątkowi, określani niedającym się powtórzyć czasem. Dlatego życie bez śmierci, według Heideggera, nie byłoby pełne, a świadomość ta ma nas zmuszać do odniesienia się do własnego bycia. Czynić życie zadaniem.

Odniesienie życia do śmierci nie jest w tych koncepcjach filozofią umartwiania się. Należy je odbierać w kategorii napomnienia, nauki, która z jednej strony nie pozwala nam zapominać, że jesteśmy śmiertelni, a z drugiej pozwala dostrzec w niej nie tylko nadzieję, lecz przyczynę życia. Życia rozumianego nie tylko jako proces biologiczny, lecz również jako unikatową egzystencję, której człowiek – wbrew śmierci i dzięki śmierci – może nadać niepowtarzalny sens. Sedno tego przekonania oddaje również myśl Vladimira Jankélévitcha, który pisał o śmierci, że nobilituje ona życie, gdyż dzięki jej obecności nabiera ono sensu, rozmachu i energii, bo „to, co nie umiera, nie żyje” (2005: 19).

Człowiek współczesny, pozbawiony możliwości pożądanego uczenia się śmierci, potrzebuje zewnętrznego wsparcia, które pozwoliłoby mu wykształcić w sobie adaptacyjny i proaktywny do niej stosunek. W obszarze edukacji podkreśla się konieczność zadbania o wszechstronny rozwój człowieka. Mówi się o wychowaniu estetycznym, fizycznym czy seksualnym. Podnosi się kwestie rozwijania kreatywności, samodzielności, odpowiedzialności itd. Wszystko to jest ważne. Kwestie ostateczne są jednak zazwyczaj pomijane. Jak zauważa Maria García zajmowanie się śmiercią powinno odbywać się na każdym poziomie edukacji. Za Vicentem Verdú cytuje ona: „nauczanie bez śmierci jest absolutną śmiercią nauczania, ponieważ niezajmowanie się tym, co najważniejsze, dyskwalifikuje każdą instytucję wiedzy”⁸ (García 2013: 427).

Wprowadzenie edukacji tanatologicznej do codzienności wychowawczej wydaje się zadaniem niełatwym. Trudność tę widać również w krajach, które mogą pochwalić się dużo większym doświadczeniem w tym zakresie. K. J. Doka, pisząc o spuście Hannelore Waas w dziedzinie *Death Education*, wskazał na pewną istotną kwestię. Mianowicie pokazał, że pomimo imponującego wzrostu zainteresowania „edukacją do śmierci”, organizowania kursów czy programów nauczania

⁸ Tłumaczenie własne.

w tym zakresie oraz powstawania ośrodków zajmujących się tematyką śmierci jest to nadal obszar, który nie jest związany z wydziałami czy kolegiami, pozostaje on przypisany do osób, które chcą się tym zajmować. W momencie, kiedy profesor odchodzi na emeryturę, taki program odchodzi wraz z nim (Doka 2015: 546). Wydaje się, że tą swoistą blokadą dla podjęcia tego permanentnego wyzwania edukacyjnego jest śmierć, mimo wszystko lęk przed nią i nieumiejętność odnalezienia się w tej tematyce. Warto więc myśleć o tanatopedagogice jako swoistej filozofii, która wprowadza człowieka przede wszystkim w dyskurs o życiu.

Tanatopedagogika ujmowana w kategoriach filozofii wychowania⁹ miałaby więc na celu stawianie pytania o człowieka. Dzięki temu możliwe jest zbudowanie jego filozofii – człowieka śmiertelnego, ale świadomego tego faktu i niezaprzeczącemu mu, który realizuje swoje człowieczeństwo także w oparciu o doświadczenie fenomenu śmierci. Podstawowym zadaniem filozofii wychowania „jest przede wszystkim poszukiwanie, czy też odsłanianie sensu wychowania ‘wbudowanego’ w sens ludzkiej egzystencji” (Walczak 2006: 15). Przy czym zadanie to jest perspektywiczne i z jednej strony polega na poszukiwaniu tego sensu, z drugiej wytyczaniu go – „projektowaniu” (tamże). Rolą tanatopedagogiki analizowanej w perspektywie filozofii wychowania byłoby więc odsłanianie sensu ludzkiej egzystencji, która jest egzystencją ograniczoną. Pomoc w odnajdywaniu tego sensu, a jednocześnie wyposażenie człowieka w takie umiejętności, które pozwoliłyby mu, niezależnie od sytuacji życiowej, w jakiej by się znalazł, na zmianę tego sensu. Wykształcenie w jednostce gotowości do przeobrażania się, zdolnej do transgresji tworzyłoby ją otwartą i potrafiącą mierzyć się z własnym losem. Ujmowana w taki sposób tanatopedagogika ma szansę być nauką wykraczającą poza jej uproszczony odbiór, kojarzący się z edukacją do śmierci, gdy tymczasem sięga ona znacznie dalej, ku wizji wartościowego, świadomego życia. Edukacja ta powinna się opierać na dostarczaniu innych, niż te oferowane przez kulturę masową, wzorców śmierci. Powinna umożliwić poznanie tradycji i wierzeń związanych z umieraniem i śmiercią z własnego kręgu kulturowego, jak i innych cywilizacji. Pozwolić na poznawanie siebie i innych w oparciu o dialog, jak i poprzez wyrażanie myśli i ekspresję uczuć. Wspierać w przemianie duchowej¹⁰, która „stanowi zwrotny punkt w procesie radzenia sobie z sytuacjami egzystencjalnymi” (Socha 2014: 11) i polega na zmianie w porządku systemu wartości, pozwala wygenerować nowy sens i pomaga inaczej spojrzeć na rzeczywistość. Wsparcie, jakiego możemy się spodziewać ze strony

⁹ „Filozofia wychowania to jedna z subdyscyplin pedagogicznych, której podstawowymi celami są: filozoficzna analiza i interpretacja wychowania oraz wskazanie na jego metafizyczne, antropologiczne, etyczne, aksjologiczne (...) aspekty. Tak rozumiana filozofia stawia sobie za cel odpowiedź m.in. na pytania: czym jest wychowanie?, jakie są jego źródła i cele?, jak się przejawia w życiu człowieka? Pytania te pozostają w ścisłym związku (co stanowi o ich filozoficznym charakterze) z bardziej ogólnym pytaniem o człowieka, jego miejsce w świecie, stosunek do rzeczywistości, kryteria dobra moralnego, szczęścia itp.” (Szudra-Barszcz 2019: 12).

¹⁰ Duchowość uważa się za transcendentną sferę ludzką, która odpowiada za przekraczanie granic własnej egzystencji (Socha 2014: 13).

tanatopedagogiki na drodze filozoficznego namysłu nad własną egzystencją, stanowi dobry punkt wyjścia do głębokich wewnętrznych przemian, umacniania podmiotowości oraz jest zachętą do autokreacji.

Mając na uwadze fakt, że filozofia wychowania pozostaje w ścisłym związku z filozofią człowieka i dąży do jego zrozumienia jako „- struktury (...) określonego bytu, a zatem i podstawowych fenomenów jego istnienia” (Walczak 2006: 20), należy traktować tak rozumianą tanatopedagogikę jako edukację otwartą dla każdego. Pytanie o to, *kim jestem?* pojawia się już od najmłodszych lat i towarzyszy (towarzyszyć powinno) przez cały okres życia człowieka. To dzięki temu pytaniu możliwe jest poznanie siebie, weryfikacja stanu obecnego własnego ja i nieustanne pobudzanie do tego, by rozwijać siebie.

Model śmierci odwróconej charakteryzuje się między innymi tym, że chroni się dzieci przed bezpośrednim uświadomieniem sobie fenomenu śmierci, co nie wpływa korzystnie na ich rozwój (Sztobryn-Bochomulska 2020). Zatem wydaje się, że edukacja tanatologiczna jako pewna postać filozofii wychowania będzie odpowiednim sposobem na odkrycie przed najmłodszymi prawdy o życiu, którego ostatnim akordem jest śmierć. Edukacja tanatologiczna czy filozofowanie z dziećmi będą odpowiedzią na ich naturalną, a dziś tak źle zaspokajaną, potrzebę poznania prawdy o ludzkiej egzystencji, rozbudzą ich refleksyjność (Pobojewska 2019). Przesłaniem do tego, by jak najwcześniej rozpocząć kształtowanie właściwej postawy wobec śmierci, są też dane z badań M. Sękowskiego. Badacz ten wykazał, że „adolescencja jest szczególnym okresem życia, w którym unikanie myślenia i rozmawiania na temat śmierci jest – w przeciwieństwie do faz dorosłości – przystosowawczym mechanizmem radzenia sobie odzwierciedlającym siłę ego i konsolidację tożsamości” (Sękowski 2019: 119). Uzyskane wyniki autor ten traktuje jako wskazówkę dla pedagogów, aby w pracy z młodzieżą edukację tanatologiczną wprowadzać taktownie i z poszanowaniem ich naturalnej niechęci do podejmowania tego typu tematów (tamże: 114, 119). W tym kontekście bardziej słuszne wydaje się budowanie właściwej postawy już przed okresem dojrzewania.

Jedne z najnowszych badań dotyczących wpływu edukacji w zakresie świadomości śmierci na młodzież¹¹ (Testoni, Palazzo, de Vincenzo, Wieser 2020) pokazują, że jest on korzystny. Doświadczenia, jakie w czasie trwania badań zdobyli uczniowie, wpłynęły na nich kształtująco – zmieniając postawę wobec śmierci, ale również pod względem jakościowym w wymiarze podejścia do życia. Badani podkreślali takie walory kursu, w którym uczestniczyli, jak m.in.: otwarcie umysłu na kwestie życia i śmierci, które pozwala lepiej stawiać czoła życiu (tamże: 5); zrozumieć, że śmierć jest nieunikniona, jest „przystankiem” w życiu i należy się do niej przygotować (tamże: 5–6); pozwoliły im docenić życie i cieszyć się nim w sposób świadomy (tamże: 7). Ogólnie, jak podsumowali we wnioskach z badań autorzy, doświadczenie to wpłynęło na licealistów kształtująco i pozytywnie, wzmacniając ich egzystencjalnie.

¹¹ Udział w badaniach był dobrowolny.

Podobne pozytywne spostrzeżenia prezentuje María García, która wskazując na korzyści wynikające z edukacji tanatologicznej, wymienia m.in.: wpływ na rozwój pozytywnych postaw i wartości, poprawę umiejętności społecznych, otwarcie na dialog, uczy szacunku do różnorodności, promuje innowacyjność i kreatywność, tworzy obywateli zdolnych do adaptacji oraz rozwija empatię (García 2013: 434). Jak widać pozytywny wpływ edukacji tanatologicznej dotyczy nie tylko tych aspektów rozwoju człowieka, które kojarzyć można ze śmiercią, np. z jej oswojeniem, z większą akceptacją czy rozumieniem itp., ale przynosi ona bardziej zgeneralizowane korzyści w wychowaniu. Antonina Ostrowska, która podkreśla rangę zmian w postrzeganiu i przeżywaniu śmierci w wymiarze jednostkowym, uważa również, że przekładają się one na budowanie pozytywnych relacji społecznych z chorymi i umierającymi (Ostrowska 2016: 47). W trosce o chorych, umierających i najsłabszych odzwierciedla się poziom moralnego funkcjonowania danego społeczeństwa, a edukacja tanatologiczna rozwija wrażliwość na cierpienie drugiego człowieka (Testoni, Palazzo, de Vincenzo, Wieser 2020: 5).

Zakończenie

Dokonując podsumowania powyższych rozważań, trzeba stwierdzić, że człowiek nie uwolni się w pełni od lęku egzystencjalnego, jakim jest lęk przed śmiercią. Nienasilony jest konieczny, bo steruje naszym instynktem przetrwania. Zbyt duży lub wypierany może jednak wpływać niekorzystnie na nasze życie. Wsparciem w rozwoju i całościowej edukacji w kontekście bycia śmiertelnym może być tanatopedagogika, szczególnie w tym zakresie, w którym ujmowana jest jako filozofia wychowania. To, co warto uwypuklić, to interakcyjny charakter tanatopedagogicznej filozofii wychowania, który wydaje się być bardziej intensywny niż w jakiegokolwiek innej postaci wychowania. Przyczyną tego jest oczywiście sam przedmiot tanatopedagogiki – czyli śmierć i brak możliwości jej pełnego zgłębienia. Tę intensywność interakcyjności odbieram jako atut, pozwala ona bowiem na autentyczne zaangażowanie się w relację wychowawczą i wyzwala ona wspólne inspirowanie się w refleksji na temat życia i śmierci.

Biorąc pod uwagę współczesny stosunek człowieka do śmierci, wydaje się, że ważne jest, by stworzyć mu przestrzeń, w której będzie mógł on bezpiecznie i w klimacie subtelnej zrozumienia podejmować dyskusję na ten temat. Dyskusję, która uwolni go od powierzchowności ujęcia śmierci w popkulturze i otworzy przestrzeń do głębszego filozoficznego namysłu nad dialektyką życia i śmierci. Wszak „wychować człowieka mądrego, to wychować człowieka, który nie tylko potrafi żyć, zmieniać rzeczywistość, współdziałać z innymi, reprezentować uznane normy i wartości, ale także przygotowany jest do kresu swojego istnienia” (Fabiś, Fabiś 2014: 179).

Bibliografia

Ariès Ph. (1989) *Człowiek i śmierć*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Ariès Ph. (2007) *Rozważania o historii śmierci*, tłum. K. Marczevska, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Binnebesel J. (2013) *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Binnebesel J. (2014) *Rozmowa z dzieckiem o śmierci. Kontekst pedagogiczno-terapeutyczny w: Porozmawiajmy o śmierci...*, B. Antoszevska, J. Binnebesel (red.), Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Binnebesel J. (2017) *Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.

García Cantero M. F. (2013) *La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual*, En *Psicogente*, 16 (30), s. 424–438.

Doka Kenneth J. (2015) *Hannelore Wass: Death Education – An Enduring Legacy*, *Death Studies*, 39, s. 545–548.

Fabiś A. (2011) *Śmierć w całożyciowym procesie uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, Warszawa–Toruń 2011, s. 131–144.

Fabiś A., Fabiś A. (2014) *Śmierć jako wyzwanie dla opiekunów i osób wspierających ludzi starszych w: A. A. Zych, Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem”.

Grzybowski P. (2009) *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli w: Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), Gdańsk, Fundacja Hospicyjna „Via Medica”.

Heidegger M. (1996) *Przyczynki do filozofii*, tłum. B. Baran, J. Mizera, Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszczyński.

Jankélévitch V. (2005) *To, co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, tłum. M. Kwaterko, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kolbuszewski J. (1997) *Problemy współczesnej tanatologii*, Wrocław, Wydawnictwo WTN.

Krakowiak P. (2009) *Podstawy kształcenia tanatologicznego wolontariuszy hospicyjnych w szkole w: Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), Gdańsk, Fundacja Hospicyjna „Via Medica”, s. 54–62.

Łukaszewski W. (2011) *Udręka życia*, Sopot, Wydawnictwo Smak Słowa.

Makselon J. (1986) *Psychologiczne aspekty lęku przed śmiercią*, „Anatlecta Cracoviensia”, XVIII, s. 145–163.

Makselon J. (1988) *Lęk wobec śmierci*, Kraków, Polskie Towarzystwo Teologiczne.

Makselon J. (2009) *Teoretyczne podstawy edukacji tanatologicznej i kształtowania postaw wolontariackich w szkole w: Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), Gdańsk, Fundacja Hospicyjna „Via Medica”, s. 1–6.

Ostrowska A. (2016) *Przemiany postaw wobec śmierci*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce”, nr 10, 2, s. 41–47.

Pobojewska A. (2019) *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Sękowski M. (2019) *Postawa wobec śmierci w cyklu życia człowieka*, Kraków, Universitas.

Socha P. M. (2014) *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju człowieka*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, nr 3, s. 9–22.

Stochmiałek J. (2015) *Kryzysy życiowe osób dorosłych. Refleksje andragogiczne i edukacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Sztobryn-Bochomulska J. (2020) *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Vovelle M. (2002) *Historia ludzi w zwierciadle śmierci w: Wymiary śmierci*, wybór S. Rosiek, tłum. M. L. Kalinowski, M. Ochab, T. Swoboda, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Zamarian A. (2015) *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VI, nr 4 (13), s. 69–80.

Zamarian A. (2017) *Inwentarz Wzorca Śmierci Odwróconej – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne*, „Kultura i Edukacja”, nr 1 (115), s. 133–150.

Ziemiński I. (2014), *Filozofia jako preparatio mortis w: A. A. Zych, Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem”.

Źródła internetowe

Sztobryn-Bochomska J. (2016) *Koncepcja egzystencji Karla Jaspersa jako przyczynek do refleksji nad codziennością wychowania*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (2), <http://www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/api/files/view/60517.pdf> [dostęp: 20.11.2020].

Szudra-Barszcz A. (2019) *Filozofia wychowania Wojciecha Chudego*, „Kultura i Wychowanie”, nr 15, https://pedagogika.pl/wp-content/uploads/2019/06/KiW15_SZUDRA-BARSZCZ.pdf [dostęp: 20.11.2020].

Testoni I., Palazzo L., Vincenzo de C. (2020) *Wieser M.A., Enhancing Existential Thinking through Death Education: A Qualitative Study among High School Students*, „Behavioral Sciences”, Vol. 10, Issue 7, <https://www.mdpi.com/2076-328X/10/7/113/htm> [dostęp: 20.11.2020].

Walczak A. (2006) *W sprawie filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna on-line”, nr 1, http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/12/3-Walczak-10-25-pf_06.pdf [dostęp: 20.11.2020].

Witold P. Glinkowski* 

„Życie duchowe” a „życie w duchu” – dialogiczna dystynkcja Martina Bubera

Abstrakt

Dla protagonisty współczesnej dialogiki, Martina Bubera, życie duchowe stanowi nie tyle ontyczny wyróżnik istnienia człowieka, ile szansę, przed którą człowiek stoi i którą powinien wykorzystać z uwagi na swoją dialogiczną genezę, która zarazem określa specyficzny horyzont jego egzystowania. Egzystowania niepodobna zredukować do istnienia obiektu pośród innych obiektów, gdyż może ono i powinno wyrażać się obecnością – byciem osoby wobec innych osób, byciem Ja wobec Ty. Podstawowa różnica między „życiem duchowym” a „życiem w duchu” polega na tym, że pierwsze, w odróżnieniu od drugiego, nie zawsze bywa dialogiczne oraz na tym, że nie zawsze uzyskuje ono wymiar etyczny i niejednokrotnie spełnia się w samym tylko wymiarze estetycznym. Tymczasem życie w duchu wskazuje na transcendentny status i proveniencję ducha, który nie może być postrzegany w kategoriach zjawiska będącego rezultatem kulturowego progresu – jako sublimacja lub jako projekcja tego, co immanentnie ludzkie.

Słowa kluczowe: Martin Buber, życie duchowe, życie w duchu, filozofia dialogu.

Spiritual Life and Living in the Spirit – Martin Buber’s Dialogical Distinction

Abstract

For Martin Buber, the protagonist of the modern philosophy of dialogue, spiritual life is not an ontic distinction of human existence, but an opportunity that man has and should use because of his dialogical genesis, which determines the particular horizon of his being. Existing cannot be reduced merely to the existence of a given object among others, since it may and ought to be expressed via presence – being a person

* Uniwersytet Łódzki.
Artykuł otrzymano: 28.09.2020; akceptacja: 22.02.2021.

to other people, being 'I' to 'You'. The fundamental difference between 'spiritual life' and 'living in the spirit' lies in the fact that the former, as opposed to the latter, does not always happen to be dialogical, that it does not always have an ethical dimension, and often fulfils itself in an aesthetic dimension only. On the other hand, living in the spirit indicates a transcendental status and the provenance of the spirit, which cannot be perceived as the result of cultural progress – it is regarded as the sublimation or projection of what is immanently human.

Keywords: Martin Buber, spiritual life, living in the spirit, philosophy of dialogue.

Wolno zaryzykować tezę, że specyficzny i wciąż niedoceniany nurt myśli współczesnej, określany mianem filozofii dialogu, najwięcej zawdzięcza Martinowi Buberowi. To właśnie ten autor nadał projektowi dialogicznemu wyrazistość, określił jego idiom, cele, wskazał jego zakorzenie w filozoficznej tradycji, ale też uzasadnił jego aspiracje – zarówno krytyczne względem wcześniej wypracowanych filozoficznych koncepcji (zwłaszcza dotyczących filozofii człowieka), jak i zmierzające do otwarcia nowych horyzontów antropologiczno-filozoficznych. Buberowska dialogika oparta jest na dualnej wizji rzeczywistości – w tym rzeczywistości ludzkiej – a wtóruje jej inna dualność, nie jedyna, lecz szczególnie ważna, pozwalająca na odróżnienie dwu, pozornie tylko synonimicznych sposobów egzystencjalnego odnoszenia się człowieka do ducha. Założeniem tej dialogiki jest traktowanie ducha nie w kategoriach abstrakcyjnego pojęcia, którego treść i semantyczna wydolność byłaby tworem w pełni dostępnym filozoficznemu dyskursowi. Przeciwnie, Buber traktuje go jako niezależną od człowieka metafizyczną realność, a zarazem dostrzega w nim treść fundamentalnego doświadczenia określającego specyfikę ludzkiego życia. Celem niniejszego tekstu będzie zatem ocena koherentności i filozoficznej wiarygodności koncepcji Bubera dokonana przez pryzmat poczynionego przezeń rozróżnienia: „życie w duchu” vs. „życie duchowe”.

Podjmując problem duchowości, Buber stara się przybliżyć sens samego pojęcia. Czyni to zarówno w ramach pozytywnej charakterystyki¹, jak i w sposób negatywny, odróżniając duchowość od wielorakich jej pozorów². Jednocześnie autor zakłada, że eksplikacji pojęcia duchowości niepodobna przeprowadzić metodą abstrahowania. Nie sposób uchwycić czynnika duchowego, ekstrahując go z ludzkiej egzystencji i rozpatrując w oderwaniu od całego kontekstu ludzkiego istnienia i funkcjonowania w świecie. Rzeczywistość ducha nie jest ludzką projek-

¹ Max Scheler, dla którego duchowość człowieka jest darem, podkreślał niemożność kauzalnego ujęcia problematyki duchowości i stwierdzał, że w odniesieniu do tak „podstawowego warunku stania się człowiekiem”, jakim są intencjonalne akty duchowe – „wszelkie naturalistyczne «wyjaśnianie» zawodzi” (Scheler 1987: 37).

² Np. John Hick, dostrzegając w człowieku „zwierzę religijne” oraz „istotę duchową”, upatruje w tym ów „piąty wymiar” określający i determinujący ludzką naturę. Nie wyjaśnia jednak jego proveniencji (Hick 2005: 35).

cją, sublimacją lub efektem kulturowej transformacji, wszelako człowiek jest tym, kto go rozpoznaje, odnajdując w nim źródło wszelkiej duchowości (Buber 1992: 126). Człowieka określa nie tylko kontekst historyczno-kulturowy, niesprowadzalny jest również do kontekstu przyrodniczego. Określanie ludzkiego bytu w drodze konfrontowania go z innymi przedstawicielami świata animalnego byłoby niepełne i nieadekwatne³. Nie przyniosłoby spodziewanych rezultatów, gdyż prowadziłoby co najwyżej do ujawnienia „braków” człowieka na tle innych istot żywych⁴. Buber nie deprecjonuje perspektywy kulturowej i przyrodniczej, ale dostrzega w nich zaledwie materialne podłoże ludzkiej egzystencji pojmowanej jako relacyjna, interpersonalna obecność w świecie. Owo podłoże nie przesądza o wyjątkowości człowieka – nie jest ono „warunkiem dostatecznym”, lecz jest „warunkiem koniecznym” ludzkiego istnienia. Dopiero uwzględniając cały kontekst ludzkiego funkcjonowania w świecie, można, zdaniem Bubera, rozpoznać swoisty dla człowieka sposób egzystowania i w konsekwencji wyróżnić właściwą człowiekowi bezprecedensowość⁵.

Dwie perspektywy

Oba określenia, „życie w duchu” i „życie duchowe”, należąc do języka naturalnego, są umowne, toteż wymagają szerszej i w miarę precyzyjnej eksplikacji, będącej warunkiem właściwego odczytania ich sensów. Trzeba przyznać, że choć intencje Bubera budującego swą narrację na opozycji obu terminów są rozpoznawalne, to jednak autor nie zawsze wyraża się precyzyjnie, co niekiedy prowadzi do zamętu pojęciowego, którego uniknięcie wymaga uwzględnienia szerszego kontekstu wypowiedzi. „Życie w duchu” ma sens kontradykcyjny względem „życia duchowego”. Buber nie pozostawia wątpliwości co do tego, że sens powyższych określeń jest różny, niesprowadzalny do jednego – któregoś z nich lub innego, mogącego być odpowiednikiem ich obu. Buber nie tylko odróżnia je od siebie, ale przeciwstawia je sobie: „To, co określa się mianem życia duchowego, jest zrazu przeszkodą dla życia człowieka w duchu” (Wehr 2007: 139). Taka deklaracja nie powinna dziwić nikogo, kto dysponuje choćby przeciętną orientacją w zakresie dwudziestowiecznej filozofii dialogu, a szczególnie jest czytelna w kontekście filozoficznego projektu Bubera, będącego jednym z najbardziej znanych i najwyrazistszych przedstawicieli tego

³ Takie założenie jest charakterystyczne również dla innych myślicieli spod znaku filozofii dialogu. Np. Abraham J. Heschel, który dodaje: „Gdy pytamy o człowieka, problemem nie jest jego nie podważalna zwierzęcość, lecz zagadka, co właściwie on robi z powodu i pomimo swojej zwierzęcości” (Heschel 2014: 53).

⁴ Taką drogą podążał ważny nurt filozofii człowieka, mający swe źródła w myśli starożytnej, a współcześnie kulminujący np. antropologiczno-filozoficznym projektem Arnolda Gehlena, z kluczową dlań kategorią człowieka jako istoty obciążonej niedostatkiem (*Mängelwesen*).

⁵ Składa się na nią zarówno „nierozkładalna, nieporównywalna, nieredukowalna” konkretność świata, jak i naznaczanie odpowiedzialnością za wszystko, co w każdej chwili, jedynej i nieporównywalnej z żadną inną, zwraca się ku człowiekowi (Buber 1992: 219; Buber 1973: 156–157).

nurtu. Antropologiczno-krytyczny projekt Bubera zbudowany jest, jak wiadomo, na rozróżnieniu między dwiema ludzkimi „postawami” (Ja-Ty i Ja-To/Ono), któremu w warstwie językowej odpowiada rozróżnienie między dwoma „fundamentalnymi słowami” (Ja-Ty i Ja-To/Ono)⁶. Powyższa dystynkcja jest niewątpliwie konsekwencją przyjętego przez Bubera metafizycznego założenia, zakładającego realność transcendencji, której ranga i rola w filozoficznym dyskursie byłaby zbliżona do tej, jaką w tradycji filozoficznej pełni teistycznie rozumiane pojęcie Boga, choć dla Bubera, co często podkreśla, Bóg nie jest pojęciem ani ideą⁷.

Niepodobna utożsamiać z sobą obu wymienionych typów manifestowania się ludzkiego życia, bowiem w każdej z nich słowo „duch” użyte jest w innym znaczeniu. Sformułowania: „życie w duchu” i „życie duchowe” wskazują na całkiem inną jakość ludzkiego życia – pierwsze, inaczej niż drugie, angażuje człowieka w całym spektrum jego egzystencji. Różnica między tymi określeniami jest więc fundamentalna i ściśle koresponduje z różnicą między myśleniem dialogicznym i monologicznym. Myślenie dialogiczne określa siebie jako myślenie z gruntu odmienne od tego, które patronowało niemal całej filozoficznej tradycji. Antropologicznym punktem wyjścia ma być nie immanentne Ja, lecz transcendentne Ty. Myślenie dialogiczne – jak pamiętamy – odwołuje się do Ty jako realności transcendentnej, źródłowej, nieredukowalnej do przedmiotu, niesprowadzalnej do To. Myślenie monologiczne, przeciwnie, domagało się i nadal domaga wyrażenia realności Ty w języku To. Jednak ten postulat już w swoim założeniu przekreśla możliwość uwzględnienia perspektywy dialogicznej, zgodnie z którą to właśnie Ty jest źródłem samowiedzy Ja. W tej perspektywie Ja, traktowane jako podmiot poznania czy doświadczenia, musi być wtórne względem Ty, będącego dialogicznym partnerem inicjującym relację interpersonalną. W dialogice, odwrotnie niż w optyce Kartezjańskiej, idealistycznej, fenomenologicznej czy „transcendentalnej”⁸, ani przedmiotowe, ani podmiotowe Ty nie jest *alter ego*. Przeciwnie, to Ja – będące osobą, ale też pewnym „przedmiotem” jako korelat poznania i aktywizujący się poznawczo podmiot – jest wtórne wobec Ty i stanowi niejako *alter Ty*. Ja jest bowiem „zagadnięte” przez Ty, i dopiero pod tym warunkiem staje się zdolne do rozpoznawania obu „przedstawień” świata – dialogicznego i monologicznego – oraz do wchodzenia w relacje dialogiczne lub do podejmowania aktywności poznawczych przebiegających w horyzoncie podmiotowo-przedmiotowym. Relacja dialogiczna, jak podkreśla Buber

⁶ Celowo różnicuję pisownię – z myślnikiem lub z łącznikiem – przyjmowanych źródłowych postaw oraz fundamentalnych słów.

⁷ Buber podkreśla, że doświadczenie interpersonalnej obecności, czyli „bycia wobec drugiego”, obecności Boga – będącego „rzeczywistością, która przerasta ideę”, objawiającego swoją realność słowem *Ehie*, „oto jestem” – ma transcendentne źródło i podstawę, toteż nie jest możliwe sprowadzenie Boga do pojęcia (Buber 1994: 54). Zaskakująco zbliżone z tym będą stwierdzenia Lévinasa dotyczące niemożliwości ostatecznego ugruntowania kryteriów etycznych w immanentnej rzeczywistości ludzkich idei.

⁸ Takiego określenia używa Michael Theunissen, mając na myśli wieloraką i zróżnicowaną tradycję filozoficzną, opozycyjną względem dialogiki (por. Theunissen 1977: 244; por. Moser 1979: 89; por. Theunissen 1991: 256–279).

wespół z innymi autorami, nie musi przebiegać w warunkach rozmowy i nie każda rozmowa wypełnia znamiona dialogu, w znaczeniu, które mamy tu na uwadze. Gdy jednak rozmowa uzyskuje status relacji dialogicznej, wówczas nie sposób kontrolować jej treści ani dynamiki, bowiem jej przebieg „należy do ducha i niejeden odkrywa to, co miał do powiedzenia, nie wcześniej, niż usłyszawszy wezwanie ducha” (Buber 1992: 153). Duchowość, wyrażająca się życiem w duchu, jest dla Bubera elementem decydującym o więzi człowieka z całą rzeczywistością, zwłaszcza z rzeczywistością transcendentną, Bogiem rozumianym jako źródło i ostateczna rękojmia ważności interpersonalnych relacji⁹.

Życie duchowe stanowi przeciwieństwo życia w duchu, ponieważ w sposób zawołowany instrumentalizuje obszar będący potencjalną sferą dialogicznego partnerstwa. Jednym z przejawów życia duchowego jest dystansowanie się człowieka wobec świata, które polega na wypieraniu doświadczenia bezpośredniego przez doświadczenie pośrednie. Doświadczeniem bezpośrednim jest uczestnictwo w rzeczywistości, o którym Buber pisze w większości swoich tekstów, stanowiące jej uznawanie na poziomie egzystencjalnej interioryzacji (*Innewerden*). Jest ono odróżniane od obserwowania rzeczywistości (*Beobachten*), jej kontemplowania (*Betrachten*), poznawania lub przekształcania. Te ostatnie formy doświadczania odwołują się np. do form symbolicznych, które wprawdzie, jak podkreśla Paul Ricoeur, „dają do myślenia” (Ricoeur 1985: 58–75), lecz nie mogą zastąpić tej realności, która otwiera się wraz z wejściem w dialogiczne relacje uobecniające życie w duchu (Buber 1992: 215–216). Przykładem dystansowania się od życia w duchu jest specjalizacja, koncentrowanie się na poszczególnych formach aktywności, kanalizujących doświadczanie świata i partykularyzujących je stosownie do przyjętej wąskiej perspektywy poznawania lub użytkowania. Takie zjawisko i taki proces wykluczają jednak życie w duchu, gdyż utwierdzają monologiczne Ja w przeświadczeniu o przysługującej mu autonomii oraz o prawie do swobodnego użytkowania świata, do przekształcania go i manipulowania nim, zgodnie z własnymi oczekiwaniami i celami¹⁰. Wybierając życie duchowe, człowiek rezygnuje z dialogicznego partnerstwa właściwego życiu w duchu, gdyż to, co duchowe zostaje zinstrumentalizowane lub wchłonięte przez angażującą emocje sferę ludyczną. Trzeba ponownie podkreślić, iż Buberowska rekomendacja życia w duchu nie deprecjonuje innych form ludzkiego zaangażowania i ludzkiej aktywności, a jedynie wskazuje ich hierarchiczny porządek i akcentuje niepomijalność transcendentnego źródła, które nadaje ludzkiemu istnieniu wyjątkowy status.

⁹ Zauważmy, że to założenie jest odmienne od przyjętego np. przez Schelera, dla którego zasada duchowa nie tylko przesądza o odmienności człowieka w stosunku do innych istot, ale ponadto „stoi poza tym wszystkim, co możemy nazwać «życiem» w najszerszym znaczeniu” (Scheler 1987: 81).

¹⁰ W tym przypadku „doskonalenie ma się na myśli, kiedy mówi się o postępującym rozwoju życia duchowego. Oczywiście winnym się jest wtedy prawdziwego grzechu językowego przeciwko Duchowi; owo «życie duchowe» jest bowiem zazwyczaj przeszkodą dla życia człowieka w duchu” (Buber 1992: 62).

Duchowi, podobnie jak słowu, przysługuje realność. Duch odsyła do źródeł rzeczywistości. Z kolei słowo, którym duch zwraca się do człowieka, jest czymś więcej niż elementarne medium sensu. W ten sposób życie w duchu i życie w słowie – zakładają siebie i dopełniają się. Duch, podobnie jak słowo – rzeczywiste, a nie sprowadzone do nośnika sensu czy pełniące zaledwie rolę medium porozumienia – cyrkuluje pomiędzy Ja i Ty. Poprzez relacje z innymi ujawnia się rzeczywiste i najpełniejsze istnienie człowieka:

Duch nie jest w Ja, lecz między Ja i Ty. Nie przypomina krwi, która w tobie krąży, lecz powietrze, którym oddychasz. Człowiek żyje w duchu, jeśli jest w stanie odpowiedzieć swojemu Ty. A jest w stanie, gdy całą swoją istotą wejdzie w relację. Tylko dzięki swej sile relacyjnej może człowiek żyć w duchu (Buber 1992: 62).

Podstawowym wyznacznikiem życia w duchu jest jego dialogiczny charakter. Przy czym chodzi tu nie tyle o binarność będącą formalnym warunkiem dialogu, ile o niesymetryczność dialogu. Ważne jest uznanie, że dialogiczna inicjatywa należy do transcendentnego Ty, które nigdy nie może ulec redukcji do *alter ego*. Powodem angażowania się w życie w duchu, podobnie jak powodem podejmowania dialogu, nie jest Ja, lecz Ty. Życie w duchu nie powinno być sprowadzane do ćwiczeń, dzięki którym Ja pracuje na rzecz swojej „duchowej kondycji” i duchowych kwalifikacji. Jest ono raczej próbą spłacenia długu zaciągniętego przez Ja w momencie, gdy stało się ono świadome swojego osobowego statusu.

Wyrazem życia w duchu jest gotowość do mówienia Ty. Istotne jest, by człowiek nie ograniczał swego życia do zobiektywizowanych form świata-To, by podejmował wysiłki pozwalające uobecnić się temu, co transcendentne względem wszelkiego poznawania, przeżywania i doświadczenia. Przestrzenią, w której może się to dokonywać, jest każda ze sfer ludzkiego życia. Pierwszą jest sfera życia z przyrodą: „Tutaj relacja powstaje w mroku, nie osiągając progu języka” (Buber 1992: 41). Druga dotyczy przestrzeni międzyludzkiej: „Tutaj relacja jest jawna i ma kształt słowny. Możemy dawać i przyjmować Ty”. Trzecią jest sfera relacji z „istnościami duchowymi”. I chociaż tu relacja pozostaje skryta, pozajęzykowa, to jednak okazuje się językowo twórcza, odsłania bowiem dialogiczną źródłowość: „Nie słyszymy żadnego Ty, lecz mimo to czujemy się zagadnięci i odpowiadamy – tworząc, myśląc, działając: wypowiadamy naszą istotą podstawowe słowo, mimo że ustami nie możemy powiedzieć Ty” (Buber 1992: 41; Buber 1973: 10). W każdej z tych sfer człowiek wchodzący w relację dotyka skraju Wiecznego Ty – żyje w jego aurze. Określenie Wieczne Ty dotyczy Boga, jednak Buber, uwzględniając rodzaj prowadzonego dyskursu – antropologicznego, a nie teologicznego bądź aspirującego do statusu filozofii religii – używa terminów, których sens jest dostosowany do filozoficznego kontekstu.

Życie w duchu daje szansę osobowego uczestnictwa w świecie. Ludzka zdolność do życia w duchu wyraża tym samym zdolność człowieka do bycia osobą.

Takiego sposobu bycia Buber nie wyprowadza z trwałych własności, które (jak np. rozumność czy wolność) określałyby człowieka niezależnie od dokonywanych przezeń wyborów. Trwałość takiego sposobu istnienia jest raczej funkcją ludzkiej gotowości do życia w duchu. To ostatnie spełnia się, ilekroć człowiek, żyjąc w codzienności, rozpoznaje swoje Ty. Owo Ty otwiera przed nim przestrzeń dialogu – niecodzienną, bo pozakulturową i pozanaturalną, ale właśnie dlatego ludzką.

Świat-Ty jako otwarcie na transcendentny dar ducha

Charakteryzując relację dialogiczną, Buber wielokrotnie podkreśla, że nie należy ona do immanentnego, przyrodniczo-kulturowego świata-To. Nie jest ona bowiem kulturowym osiągnięciem człowieka, lecz pierwszym i fundamentalnym warunkiem ucłowieczenia¹¹. Podobnie też, o ile duchowość można uznać za efekt sublimacji ludzkich popędów lub etap rozwoju ludzkiej podmiotowości, o tyle ducha, i odpowiednio „życia w duchu”, nie powinno się w taki sposób diagnozować.

Buber w wielu tekstach podkreśla wagę duchowej warstwy ludzkiego życia. Zakłada, że filozoficzne pytanie o człowieka może być trafnie postawione jedynie pod warunkiem uwzględnienia szczególnej optyki, zabezpieczającej przed redukcjonizmem, który grozi zamknięciem człowieka w horyzoncie biologiczno-kulturowej immanencji. Postulowana przez Bubera perspektywa sytuuje duchową warstwę człowieka w kontekście „daru ducha” (*Gabe des Geistes*). Ów dar – otrzymany, ale też zobowiązujący do dzielenia się nim – przysługuje jedynie człowiekowi, stanowi wyróżnik jego istnienia (Buber 1992: 146; por. Glinkowski 2011: 136). Nadmienmy, że zjawisko ekspansji rzeczywistości uprzedmiotowionej, która dokonuje się za cenę marginalizacji sfery interpersonalnej, dostrzegli również autorzy dalecy od współczesnej myśli dialogicznej, czego dowodzi diagnoza: „Im bardziej indywiduum jest zainteresowane władzą nad rzeczami, tym bardziej rzeczy nad nim dominują, tym bardziej brakuje mu cech rzeczywiście indywidualnych, tym bardziej jego duch przekształca się w automat sformalizowanego rozumu” (Horkheimer 2007: 137). Powyższe zjawisko prowadzi do przejścia życia społecznego przez podmioty użytkujące, co wiąże się z uszczuplaniem autonomii ludzkiej podmiotowości (por. Glinkowski 2011: 147). W obrębie świata-To nie ma miejsca na dar, gdyż całe uniwersum tego świata wyczerpują zjawiska, obiekty i procesy – dające się poznać, objaśnić w planie przyczynowo-skutkowym oraz pozostające we wzajemnych współzależnościach dynamicznych, organicznych i strukturalnych. Świat-To jest manifestacją immanencji, ponieważ koresponduje

¹¹ „Dialog nie jest kwestią (*Angelegenheit*) duchowego luksusu i duchowego używania, jest rzeczą (*Sache*) stworzenia (*Schöpfung*), rzeczą stworzonego (*Geschöpf*), a jest nim on, człowiek, o którym mówię, o którym mówimy – pospolita niezastąpioność (*triviale Unersetzlichkeit*)” (Buber 1992: 243; Buber 1973: 190–191).

z pragmatycznym, instrumentalnym nastawieniem człowieka, który ma na celu eksploataowanie świata i, co z tym związane, uczynienie go przejrzystszym i przystępniejszym. Pojawia się tu prawidłowość: rozrastanie się zawłaszczonego przez człowieka obszaru świata, czyli świata-To, sprzyja jego poznawaniu, doświadczaniu, użytkowaniu. Wraz z nabywaniem coraz wyższych kwalifikacji (*Erwerben von Kenntnissen*) w zakresie rozporządzania światem-To, człowiek katalizuje kulturowy progres, dokonujący się w planie aktywności intelektualnej (np. zdolność do myślenia abstrakcyjnego), jak i utylitarno-praktycznej (np. opanowywanie wyspecjalizowanych umiejętności i zaawansowanych technologii) (por. tamże: 148).

Do powyższych kompetencji, zdobywanych w obrębie świata-To, można zaliczyć także zdolność do autodoskonalenia się człowieka w ramach rozmaitych praktyk medytacyjnych lub treningów dyscyplinujących i stymulujących sferę psychiczno-intelektualną, jednak nie koresponduje to z ludzką gotowością do angażowania się w „życie w duchu”. Ekspansja obszaru przedmiotowego i podążającej za nim dziedziny ludzkich umiejętności wyzwala u człowieka skłonność do marginalizowania potencjału relacyjnego (*Beziehungskraft*), który jako jedyny pozwala realizować życie w duchu (Buber 1992: 41, 45). Ten, kto rezygnuje z życia w duchu, przypisując temu, co duchowe funkcje instrumentalne lub sprowadzając go do sfery ludycznej, której źródłem nie jest transcendentny w swej proveniencji „dar ducha”, lecz immanentny i przejęty z tradycji rytuał (Whitehead 1997: 35), dokonuje polaryzacji polegającej na przeciwstawieniu instrumentalnie rozumianych: Ja i To, przy czym do sfery „To” zalicza innych ludzi. Ignorowanie różnicy między transcendencją ducha a immanencją duchowości prowadzi do redukcjonizmu (por. Barbour 1984: *passim*) oraz nadmiernie dowartościowuje perspektywę egotyczną, afirmującą indywidualizm, kosztem życia wspólnotowego, a jednocześnie sfera publiczna ulega instytucjonalizacji, która czyni ją anonimową (por. Glinkowski 2011: 148).

Tymczasem świat-Ty odsyła do transcendencji niepoznawalnej, niedającej się zawłaszczyć, uprzedmiotowić, użytkować, ale będącej źródłem i rękojmą zarówno osobowego statusu człowieka, jak i ludzkiego bycia obecnym w świecie. Buber zakłada, że tak jak „obecność” nie jest tożsama z ontycznym „bytowaniem/istnieniem”, tak również „świat” nie jest tożsamy ze „środowiskiem” (*Umwelt*), w jakim bytują istoty żywe, ani doń sprowadzalnym. O ile bowiem życie duchowe może stać się udziałem każdego, kto o nie zabiega i kto się na nie decyduje, a zatem leży ono w zasięgu podmiotu, o tyle źródłem i przestrzenią życia w duchu jest transcendencja. Takie życie jest pochodzącym od transcendencji „darem ducha”, jednak w odróżnieniu od innych darów nigdy nie staje się on wyłączną własnością beneficjenta, lecz pozostaje darem udzielonym warunkowo i tymczasowo¹².

¹² Jak pisze autor, „wzniosła nostalgia” (*erhabene Schwermut*) ludzkiego losu polega na tym, „że w naszym świecie każde Ty musi stać się To” (Buber 1992: 48, 53, 101).

Życie w duchu jako wydarzenie

Uczestnictwo w życiu w duchu jest uczestnictwem w wydarzeniu. Duch wydarza się, jest darem, którego udzielanie i otrzymywanie zakłada obecność „woli i łaski”, czyli przebiega w warunkach bezinteresowności darczyńcy oraz wolności, czyli dobrowolnego otwarcia się na dar ze strony beneficjenta (Buber 1992: 42). Przyjęcie daru wymaga od ludzkiego Ja udzielenia odpowiedzi na zagadnięcie skierowane doń przez Ty. Bezpośredni, czyli niezapśredniczony pojęciami, lecz wymagający egzystencjalnego zaangażowania, dostęp do Ty – dialogiczna relacja z nim – wyklucza problematyzację podejmowaną na poziomie teoretyczno-poznawczym.

Pytań o ducha niepodobna zaaranżować, a odpowiedzi należy szukać nie tyle w tej przestrzeni, gdzie duch stał się „dziełem i zawodem”, lecz w obszarze, w którym trwa jako wydarzenie (Buber 1993: 80). Człowiek udziela odpowiedzi, wykorzystując różne języki: język mowy (*Zungen der Sprache*), język sztuki, język działania. Za każdym razem z tajemnicy wydarzenia wyłania się jeden duch będący słowem¹³. Poszczególne odpowiedzi, przybierające najrozmaitsze formy i będąc kanalizowane różnorodnymi dostępnymi człowiekowi technicznymi środkami wyrazu, są partykularnymi przejawami fundamentalnego procesu. Buber, nawiązując do Maxa Schelera, rozpoznaje ducha jako „pęd do słowa”, przy czym upatruje w tym dialogicznej i wspólnotowej natury człowieka (Buber 1993: 81).

Jednak odpowiadanie, będące ludzkim akcesem do relacji dialogicznej, stanowi zarazem zapowiedź jej unieważnienia. Im bardziej zdecydowanej odpowiedzi człowiek udziela swojemu Ty, tym silniejsza okazuje się pokusa jego uprzedmiotowienia. Jedynie milczenie, świadoma rezygnacja z użycia któregośkolwiek spośród „języków mowy”, zdołałoby powstrzymać proces reifikacji, degradację Ty do To. Owo milczenie, poprzestające na przedjęzykowej, nietematyzującej obecności, uwalnia Ty i pozwala ocalić relację. W takiej sytuacji duch ujawnia się jedynie latentnie, jako obecny. Ta obecność, będąc obecnością Ty, zawiesza wszelkie wypowiedzi mające charakter orzekania.

Uprzedmiotawiające wypowiedzianie się i orzekanie przebiega w warunkach korzystania z aparatu pojęciowego, a tym samym „wiąże Ty w świat To” (Buber 1973: 42). Nie wynika z tego jednak, by człowiek powinien lub musiał porzucać tematyzujący i problematyzujący sposób odpowiadania, co przecież warunkuje jego funkcjonowanie w obrębie rzeczywistości kulturowej. Człowiek nie powinien zrezygnować z orzekania, które warunkuje powstanie i progres nauki, sztuki, cywilizacji. Ważne jest, by nie ograniczał się do budowania i afirmowania świata-To i był gotów podejmować wysiłki na rzecz wchodzenia w relacje z tym, czego doświadcza w jego byciu uobecnionym (por. Glinkowski 2011: 149–150). Swej woli poznawania i rozporządzania człowiek nie powinien udzielać autonomii, gdyż nie

¹³ Buber pisze tu o „wielojęzyczności” człowieka w szerszym sensie niż ten, na który zwracają uwagę współcześni językoznawcy (por. Paepcke 1990).

wyczerpuje ona osobowego charakteru ludzkiego istnienia, toteż za nadrzędną – zarówno w planie genetycznym jak i normatywnym – powinna być uznana wola relacji. Poruszanie się w świecie obiektów, w świecie-To – budowanie go, użytkowanie, poznawanie i modyfikowanie, przebiegające w kategoriach użytkowo-technicznych i w perspektywie pragmatycznej racjonalności – jest nieuniknione, jednak nie powinno ono prowadzić do rezygnacji z uczestnictwa w świecie-Ty. Obserwowane współcześnie tryumfy techniki, gospodarki i polityki nie powinny być argumentem za marginalizacją relacji dialogicznej, za ignorowaniem dialogicznego wezwania płynącego od Ty, które „unosi się nad światem-To, jak duch nad wodami” (Buber 1992: 68). Konsekwencją takiej rezygnacji, redukującej i degradującej ludzką egzystencję do poziomu istnienia, rozpoznawanego w perspektywie pozadiologicznej i właściwego wszelkim przedmiotowo traktowanym bytom, byłoby wyzbywanie się autentycznego życia, pozbawienie go harmonii i celu, pogrążenie w ontycznej uniwersalności.

Szczególne miejsce przyznaje Buber dziedzinie sztuki i artefaktom tworzonym w ramach działalności artystycznej. Jest to sfera „istności duchowych” (*geistigen Wesenheiten*) (Buber 1992: 41, 103; Buber 1973: 10, 103). Działalność artystyczna winna być traktowana jako świadectwo składane obecnemu w tej sferze duchowi i jako udzielana mu odpowiedź. Twórca dokonuje tego, ilekroć zawiesza własne słowo, a swój gest artystyczny czyni narzędziem działającym na rzecz ujawnienia się ducha. Istotą relacji między artystą a dziełem jest ujawnienie się ducha uobecniającego się w kształcie dzieła. Duch objawia się tu jako Ty, które „zagaduje go z ciemności, a on [artysta] odpowiada swoim życiem”. Duch okazuje się aktywnym partnerem, w tym przypadku poprzez dzieło, które: „nie stoi gotowe, [lecz] bezustannie nadchodzi ku niemu [ku artyście] i go dotyka” (tamże: 64; tamże: 44).

Ukierunkowanie na potrzeby nie może i nie powinno wypierać pragnienia współobecności. Bycie obecnym, uwiarygodniające ludzki sposób istnienia, staje się dostępne człowiekowi w kontekście dialogicznej współobecności. Ma to miejsce wtedy, gdy uznaje on siebie za obecnego dzięki i poprzez rozpoznanie duchowej istoty. Jest to ta sama istota, za sprawą której uzyskuje on dostęp do egzystencjalnego doświadczenia obecności, czyli istnienia w obliczu dialogicznego Naprzeciw. Tym różni się uniwersum świata człowieka od partykularnych środowisk innych żywych istot, że dochodzi w nim do relacji między człowiekiem i jego dialogicznym partnerem¹⁴. Dawanie świadectwa swemu byciu obecnym, czyli takiemu egzystowaniu, które jest warunkiem życia w duchu, i wymagające zarazem pełnego zaangażowania, dokonuje się wówczas, gdy człowiek całą swą istotą i całym życiem odpowiada na dialogiczne zagadnięcie. Owo pełne zaangażowanie się człowieka,

¹⁴ Różnica między statusem świata-Ty i statusem świata-Naprzeciw nie jest tu istotna, toteż nie będzie szczegółowo omawiana. Poprzestańmy na stwierdzeniu, że ów świat-Naprzeciw jawi się wówczas „kiedy konkretny byt zostaje skonfrontowany ze spoistą całością bycia jako czymś samodzielnym” (Anzenbacher 1992: 170); inaczej mówiąc wówczas, „gdy kontekst bytu staje samodzielnie naprzeciw bytu, gdy staje się samodzielnym Naprzeciw” (Buber 1992: 128).

wchodzenie w relację dialogiczną, jest warunkiem ujawnienia pełnego sensu rzeczywistości¹⁵. Ta sytuacja, bycia zagadniętym przez Ty i pozostawania w jego obliczu, nie jest ani jednorazowa, ani finitystyczna, nie poddaje się też petryfikacji, gdyż jest procesem, w którym jesteśmy „zagadywani przez znaki przytrafiającego się życia” (Buber 1993: 221; Buber 1973: 159)¹⁶.

Co ciekawe, Buber nie dąży do zamknięcia relacji dialogicznej w jednej formie, uznawanej za kanoniczną i dającej się rozpoznać jako określonego rodzaju zjawisko. Postać, jaką relacja przybiera, jest drugorzędna względem tego, co przesądza o zaistnieniu i trwaniu w stanie relacji. A zatem wszelka jej egzemplifikacja (może nią być nie tylko fenomenalnie rozpoznawany dialog, ale np. praca¹⁷) jest tylko czymś akcydentalnym i drugorzędnym względem rzeczywistości dialogicznego Pomiedzy, które jest jej swoistym obszarem oraz jej bezprecedensową jakością. Relacja nie wymaga urzeczywistnienia w konkretnych bytowo-kulturowych realiach. Obszaru, w którym się spełnia, nie sposób utrwalić czy zachować. Toteż relacja nigdy nie osiąga absolutnej trwałości i wymaga nieustannego ponawiania, ciągłego pytania o jej granice, jak również wytrwałego poświadczania jej rangi, jaką posiada dla ludzkiej egzystencji.

Świadomy zagrożeń wynikających z marginalizowania dialogicznego wymiaru ludzkiego istnienia, Buber postuluje poddanie owego istnienia rygorom ducha. Zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej dialogiczne relacje pozostają rzeczywiste dopóty, dopóki zachowana zostanie autonomia ducha jako dialogicznego, interpersonalnego rdzenia ludzkiego bycia osobą. Życie w duchu, przebiegające zarówno w wymiarze kameralnym, w przestrzeni prywatnej, jak i w skali organizmu społecznego, odznacza się integralnością – zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną. Wewnętrzna zaświadcza o tym, że nie jest ono jednym z odosobnionych rewirów, lecz partycypuje ono w życiu społecznej całości. Integralność zewnętrzna przekonuje, iż życie podlega oddziaływaniu niewyzolowanego ducha „w sobie”, lecz ducha będącego „w świecie”. Wyrazem życia w duchu jest zdolność mówienia Ty, dokonującego się w każdej sferze relacji (w relacjach z innymi ludźmi, z przyrodą oraz z „istnościami duchowymi”), a także na każdym poziomie – zarówno w mikroskali na poziomie rodziny, jak też w makroskali zjawisk społecznych. Fundamentem takiego życia pozostaje wydarzenie spotkania – dialog, w którym Ja wchodzi w relację z Ty. Udzielając odpowiedzi swojemu Ty, Ja podejmuje „istotowy akt ducha” (Buber 1992: 72), przy czym angażuje się w ów akt całym swoim osobowym istnieniem. Budowana w ten sposób wspólnota pozostaje tak długo żywa, jak długo żywa i twórcza będzie zdolność do wchodzenia w dialogiczną relację i do

¹⁵ Autor stwierdza: „Sens zostaje znaleziony wtedy, gdy dla jego wyjawienia człowiek zaangażuje całą swą osobę” (Buber 1994: 32).

¹⁶ Tę sytuację trafnie oddaje współczesny badacz: „Wydarzenie, obecność (*Vorkommen*) i spotkanie istnieją jedynie o tyle, o ile jest się w drodze” (Böckenhoff 1970: 437–438).

¹⁷ Pełna afirmacja pracy może dokonać się, wedle Bubera, jedynie poprzez duchowe zaangażowanie znamienne dla relacji Ja–Ty. Dopiero ona pracę czyni źródłem radości, a własności przywraca rangę tego, co zasłużenie nabyte (Buber 1992: 69; Buber 1973: 52).

jej podtrzymywania. Owe relacje, jak pamiętamy, mają swe źródło nie w immanentnej sferze kulturowych artefaktów, lecz w transcendentnej rzeczywistości ducha, szerszej i bogatszej aniżeli ontyczne uniwersum, które człowiek rozpoznaje jako świat obiektów. Każda kultura, która marginalizując rzeczywistość dialogicznych relacji, nie pozostawia miejsca dla ducha, wpisuje go w immanencję własnej skończoności i historyczności, skazana jest nie tylko na skostnienie, ale też degradowuje człowieka, zamyka go w świecie-To, w którym duch musi być uznany za iluzję lub projekcję.

Obserwowane przez Bubera i symptomatyczne dla współczesności zjawisko wyrzekania się ducha niesie destruktywne konsekwencje dla ludzkiego życia – rezygnacja z pierwszego implikuje postawę rezygnacji względem drugiego (Buber 1973: 51). Jednak szkody wynikające z duchowej autoalienacji są dostrzegalne dopiero w dłuższym horyzoncie czasu. Manifestują się one nie tylko narastającą instytucjonalizacją życia społecznego, ale też atomizacją jego uczestników, którzy stopniowo degradowani są do roli biernych obserwatorów – pozbawionych „żywej relacji względem ośrodka” (*lebendige Beziehung zur Mitte*), a zarazem przyzwalających na trwanie owego procesu. Buber dostrzega jednak szansę na zachowanie łączności między podmiotami rzeczywistości społecznej a duchową podstawą ich życia – osiągalnej zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej. Zarówno bowiem afirmacja dokonujących się relacji dialogicznych, jak też uświadamianie sobie granicy, która oddziela je od stosunku uprzedmiotawiania, daje nadzieję na podtrzymanie gotowości do ich tworzenia i restytuowania. Niejednokrotnie przebiega to w sposób latentny, zdarza się bowiem, że nawet człowiek, który „czuje się niezdolny do czystego urzeczywistnienia Ty”, działa na rzecz afirmacji relacji dialogicznej ze swoim Ty, gdy „codziennie według prawa i miary tego dnia, poświadcza je (...) na nowo wytyczając granicę – odkrywając granicę” (Buber 1992: 69). Pamiętajmy, że wedle Bubera jedynie w wymiarze duchowym, a zatem w sferze życia w duchu, można rozpoznać, czy obszar tego, co posiadane i użytkowane jest podniesiony do wymiaru ludzkiego Naprzeciw, czy przeciwnie, ulegnie degradacji do sfery To i w niej zamknięty. Stosownie do takiej diagnozy, za fundament, na którym powinny być oparte wszelkie projekty doskonalenia relacji społecznych, politycznych lub ekonomicznych, należy uznać ich duchowe źródło¹⁸. Instytucje państwa nigdy nie staną się sprawiedliwe i przyjazne względem osobowego statusu człowieka, któremu w założeniu winny służyć, jeśli ich tworzenie i funkcjonowanie nie będzie uwzględniało sfery ducha uzewnętrzniającej się relacjami tworzącymi międzyosobową wspólnotę. Życie wspólnotowe, kierując się duchem, nie może ulec żadnej z dwóch potencjalnie zagrażających mu deformacji – podporządkowaniu instytucjom państwa bądź rozczłonkowaniu na partykularne, odseparowane od siebie enklawy. Żywy, działający duch, warunkujący integrację wspólnoty, nigdy nie jest odseparowanym od świata duchem „samym w sobie”,

¹⁸ Tym samym, kwestionując założenie Marksa, stwierdzi: „(...) nie można wybawić pracy i posiadania wychodząc od nich samych, a tylko wychodząc od ducha” (Buber 1992: 69).

gdyż trwa jako „duch w świecie”. Zarazem jednak, mając swe źródło w transcencji, wychodzi naprzeciw otwartemu nań światu. Dopełnieniem charakterystyki ducha, umożliwiającym rozpoznawanie go jako zarówno trwającego w świecie, jak i wychodzącego ku światu, jest udzielona człowiekowi zdolność mówienia Ty.

Dwa oblicza samotności

Skoro Heschel pisał: „Religia nie jest tym, «co człowiek robi ze swą samotnością». Religia jest tym, co człowiek robi z obecnością Boga” (Heschel 2001: 55; por. Heschel 2008: 9), to wypowiedź ta dobitnie ilustruje różnicę między tym co immanentne, a tym co transcendentne. Podążający tym samym tropem Buber wprowadza ważne rozróżnienie, gdy analizuje zjawisko samotności. Czymś innym jest bowiem samotność będąca konsekwencją porzucenia istot przez człowieka, a czymś innym samotność niezawiniona, gdy „człowiek zostaje porzucony przez istoty, do których mówił Ty” – jedynie w tym przypadku człowiek jest usprawiedliwiony i „zostanie przyjęty przez Boga” (Buber 1992: 104). Jeszcze innym kryterium Buberowskiego rozróżniania między rodzajami samotności jest to, czy stanowi ona cel, czy też środek prowadzący do celu.

Trudność w rozpoznawaniu sensu kryjącego się w kategorii ducha wynika w dużym stopniu z nawyków utrwalonych w filozoficznej tradycji, która podmiotu budującego dyskurs upatrywała zazwyczaj w pojedynczym Ja – niezależnie od tego, czy było to Ja idealizmu, transcendentalizmu czy fenomenologii. Ta trudność ujawnia się również w kontekście recepcji Buberowskiej dialogiki, choćby w tej krytycznej uwadze: „Można by wątpić, czy jest to prawdziwa dychotomia: Duch wrodzony Ja, czy duch wrodzony stosunkowi Ja-Ty” (Rotenstreich 1963: 112). Autor tych słów nie uwzględnia jednak okoliczności, że Ja, zgodnie z koncepcją Bubera, nigdy nie jest indyferentne wobec relacji dialogicznej. A zatem Ja albo identyfikuje się z nią jako korespondujące z fundamentalnym słowem Ja-Ty, albo wycofuje się z niej jako przynależne uprzedmiotawiającej perspektywie Ja-To. Pisząc: „Duch nie jest w Ja, lecz między Ja i Ty”, Buber sygnalizuje zewnętrżność ducha względem Ja monologicznego, zdystansowanego od relacji. Potwierdza to choćby taka wypowiedź: „Człowiek żyje w duchu, gdy jest on w stanie odpowiedzieć swemu Ty” (Buber 1992: 62). Na krytyczną wątpliwość komentatora można by odpowiedzieć: duch jest wrodzony Ja dialogicznemu, a tym samym dialogicznej relacji, której Ja zawdzięcza możliwość swej samoidentyfikacji.

Niektóre z intuicji Bubera stanowią polemikę z mistycyzmem, a przynajmniej z pewnymi jego odmianami¹⁹. Jeśli bowiem samotność, przyjmująca w mistycyzmie formę wycofania się ze świata, byłaby czymś w rodzaju „twierdzy odosobnienia” (*Burg der Absonderung*), w której człowiek prowadzi dialog sam z sobą, wówczas

¹⁹ Dostrzegalne jest np. podobieństwo do koncepcji mistycznej proponowanej przez Mistra Eckharta.

należałoby ją odrzucić jako prowadzącą do „upadku ducha w duchowość” (*Abfall des Geistes zur Geistigkeit*). Kuriozalną jest dla Bubera sytuacja, gdy duch odrywałby się od życia i od tego, co zewnętrzne: „Nie ma innego ducha niż duch karmiący się jednością życia i jednością ze światem” (Buber 1993: 83). Jeśli jednak samotność ma służyć oczyszczeniu i przygotować do obcowania ze świętością, a przecież również taki postulat znajdziemy w wielu koncepcjach mistycznych, to – jak autor przyznaje – „do tego jesteśmy stworzeni” (Buber 1992: 104–105).

Ponieważ kauzalizm należy do świata-To, nie jest możliwe, by mógł on w sposób trwały określać ludzką egzystencję, gdyż oznaczałoby to odmówienie człowiekowi wolności, tak ważnej dlań, wyróżniającej go na tle animalnego uniwersum. Człowiek jest przecież kimś niezdeterminowanym żadną koniecznością, kimś, kto wybiera, i właśnie w tym wyraża się duchowość, w której ma on swój udział (tamże: 72).

Podmiotowa i osobowa, a zarazem wychodząca ku człowiekowi realność tego, co duchowe jest dostępna w codziennym doświadczeniu, choć zarazem nie jest sprowadzalna do immanencji. Nie idzie tu zatem „o spotkanie z Platońskimi ideami (o których nic bezpośrednio nie wiem i których nie jestem w stanie pojąć, jako bytu), lecz z duchem, który nas owiewa i który nas wtajemnicza” (tamże: 120).

Konkluzja

Zasada, wedle której Buber rozróżnia dwie perspektywy duchowości – odrębne, niesprowadzalne do siebie – jest konsekwencją podstawowego założenia, patronującego dialogicznemu projektowi filozofa. Głosi ono, że istnieją dwa sposoby ludzkiego odnoszenia się do rzeczywistości – dialogiczne i monologiczne. Pierwsze bazuje na perspektywie egzystencjalno-relacyjnej, drugie na perspektywie poznawczo-uprzedmiotawiającej. Pierwsze, będące zarazem pierwszym genetycznie (i to zarazem w wymiarze onto- i filogenetycznym), pozwala na przejście do drugiego – odwrotna transformacja nie byłaby możliwa. A zatem dla Bubera nieskończoność jest tym, co bezprecedensowe, absolutnie „pierwsze” i właśnie z niej wyprowadza on skończoność. W tej kwestii koncepcja Bubera jest podobna do późniejszej propozycji Lévinasa, który – wbrew semantyczno-językowym intuicjom – podąża śladem Kartezjusza, zarazem różniąc się od Kanta, dla którego nieskończoność była „projekcją rozumu” (Lévinas 1998: 230–231). Podobną drogą podąża Buber, choć u niego punktem wyjścia jest nie tyle etyczne wezwanie, ile interpersonalna relacja. To właśnie tu, w transcendentnie ufundowanych i uwiarygodnionych realiach interpersonalnej relacji dostrzega to, co wcześniejsze od wszelkich immanentnie skonstruowanych realiów monologicznej przedmiotowości, która ufundowana jest na epistemicznym stosunku podmiotowo-przedmiotowym. I stosownie do tych opozycji, również *życie w duchu*, jako otwierające się na transcendencję oraz na dar przyjmowany w ramach relacji międzyosobowej, niczym niezdetermi-

nowanej, podejmowanej w sposób wolny, wymaga odróżnienia od *życia duchowego*, które jest – zgodnie z tym, jak Buber odczytuje jego sens – jedynie sublimacją wyższych stanów mentalnych podmiotu dającego się psychologicznie diagnozować w planie przyrodniczo-kulturowej skończoności. Zapewne niepodobna wykazać prawdziwość stanowiska zajmowanego przez Bubera, podobnie jak przesądzać o jego fałszywości – to stanowisko jest bowiem funkcją powziętych przezeń metafizycznych założeń. Jednak wedle Bubera odrzucenie takiej perspektywy stawia pod znakiem zapytania fortunność rozprawiania o „duchu” czy „duchowości”, gdyż określenia te sugerują odniesienie do jakiejś sfery, która przewyższa oraz poprzedza rzeczywistość ludzkiej immanencji, niezależnie od tego, na jakiej płaszczyźnie filozoficznego dyskursu byłyby rozważany status ludzkiej podmiotowości, choć niewątpliwie różnica między porównywanymi w tekście określeniami staje się najbardziej transparentna w perspektywie egzystencjalnej i etycznej. Z jednej bowiem strony wyjątkowość ludzkiej egzystencji nie jest, wedle Bubera, osiągnięciem monologicznie funkcjonującego ludzkiego podmiotu, lecz funkcją dialogicznego daru, którego ostatecznym (pierwszym) źródłem jest transcendentne Ty, owo Ty, do którego prowadzą i w którym przecinają się linie wszystkich dialogicznych relacji (por. Buber 1973: 37; Buber 1992: 59). Z drugiej strony, skoro dialogiczna geneza człowieka, zakorzeniona jest w duchu jako absolutnej, pierwotnej i niezależnej od człowieka realności, to respektowanie tego stanu rzeczy stanowi doniosłą w kontekście „bycia ludzkim”²⁰ powinność. Innymi słowy, dla Bubera „żyć w duchu” to coś więcej niż istnieć jako człowiek. Racją życia w duchu – podobnie jak racją moralności – nie jest dobro ludzkiego Ja, lecz troska o Ty, które objawia ludzkiemu Ja prawdę o nieredukowalności i niezbywalności przysługującego mu osobowego statusu. Dlatego też życie w duchu nie jest powszednim biologiczno-kulturowym bytowaniem. Właściwszym jego określeniem byłoby raczej – by przywołać metaforę Lévinasa włączoną w tytuł jego słynnej książki – „inaczej niż być...” (*Autrement qu’être...*) (por. Lévinas 2000: 12, 230–231). Owo „inaczej” wskazuje na konieczność uwzględnienia w dyskursie o człowieku perspektywy, w której płaszczyzna poznawania, tworzenia i cywilizacyjnego gospodarowania okazuje się wtórna i podrzędna względem płaszczyzny dialogicznego bycia wobec Drugiego.

Bibliografia

Anzenbacher A. (1992) *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. J. Zychowicz, Kraków, Wydawnictwo UNUM.

Barbour I. G. (1984) *Mity. Modele. Paradygmaty*, tłum. M. Krośniak, Kraków, Wydawnictwo Znak.

²⁰ Określenie „bycie ludzkim” (*being human*) pojawia się u Heschela i jest odróżnione od określenia „byt ludzki” (*human being*), jako że pierwsze, inaczej niż ostatnie, zakłada podejmowanie świadomych wyborów moralnych (por. Heschel 2014: 34–39).

- Böckenhoff J. (1970) *Die Begegnungsphilosophie. Ihre Geschichte – ihre Aspekte*, Freiburg–München, Karl Alber Verlag.
- Buber M. (1973) *Ich und Du* w: M. Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider.
- Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Buber M. (1993) *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia–Spacja.
- Buber M. (1994) *Zaćmienie Boga*, tłum. P. Lisicki, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Glinkowski W. P. (2011) *Człowiek – istota spoza kultury. Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Heschel A. J. (2001) *Prosiłem o cud. Antologia duchowej mądrości*, tłum. A. Gomola, Poznań, Wydawnictwo W drodze.
- Heschel A. J. (2008) *Człowiek szukający Boga. Szkice o modlitwie i symbolach*, tłum. V. Reder, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Heschel A. J. (2014) *Kim jest człowiek?*, tłum. K. Wojtkowska, Łódź–Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego – Wydawnictwo Punctum.
- Hick J. (2005) *Piąty wymiar. Odkrywanie duchowego królestwa*, tłum. J. Grzegorzcyk, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Horkheimer M. (2007) *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. H. Walentowicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lévinas E. (1998) *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas E. (2000) *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Moser M. (1979) *Gotteserfahrung bei Martin Buber*, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider.
- Paepcke F. (1986) *Im Übersetzen leben – Übersetzen und Textvergleich*, Tübingen, Günter Narr Verlag.
- Paepcke F. (1990) *Wielojęzyczność w poezji* w: *Komunikacja – rozumienie – dialog*, B. Andrzejewski (red.), tłum. E. Andrzejewska, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 135–144.

Ricoeur P. (1985) *Symbol daje do myślenia*, tłum. S. Cichowicz w: P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, tłum. E. Bieńkowska, H. Bortnowska, S. Cichowicz, J. M. Godzimirski, H. Igalson, J. Skoczylas, K. Tarnowski, Warszawa, Wydawnictwo Znak.

Rotenstreich N. (1963) *Gründe und Grenzen von Martin Bubers dialogischem Denken* w: *Martin Buber*, P. A. Schilpp (red.), Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, s. 87–118.

Scheler M. (1987) *O idei człowieka* w: M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. S. Czerniak, A. Węgrzecki, Warszawa, PWN, s. 3–42.

Theunissen M. (1977) *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, Berlin–New York, Walter de Gruyter.

Theunissen M. (1991) *Transcendentalny projekt ontologii społecznej a filozofia dialogu*, tłum. J. Doktor w: *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Kraków, Wydawnictwo Znak, s. 256–279.

Wehr G. (2007) *Martin Buber. Biografia*, tłum. R. Reszke, Warszawa, Wydawnictwo KR.

Whitehead A. N. (1997), *Religia w tworzeniu*, tłum. A. Szostkiewicz, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Małgorzata Krakowiak* 

Lekcja godności, lekcja duchowości z Józefem Czapskim

Abstrakt

W artykule punktem wyjścia uczyniono pytanie o to, jakie trwałe i ponadczasowe elementy zawiera w sobie spuścizna malarza i pisarza – Józefa Czapskiego. Ukazane zostały przykłady nawiązywania, czyli „powrotów” do biografii i twórczości artysty w ostatnich latach. Myślą przewodnią artykułu jest wskazywanie na zainteresowanie Czapskiego różnymi aspektami duchowości. Duchowość bowiem uznawał on za fundament swoich decyzji i działań. Z takiej też perspektywy przedstawiono jego obraz *Lustro na drewnianych drzwiach* – nieoczywisty przykład malarstwa metafizycznego.

Słowa kluczowe: Józef Czapski, kultura polska XX w., duchowość, metafizyka, światopogląd artystyczny.

A Lesson in Dignity, a Lesson in the Human Spirit by Józef Czapski

Abstract

The starting point of this article is the question what permanent and timeless elements are contained in the heritage of Józef Czapski – the painter and writer. Examples of relations between the artist’s biography and work in his last years are shown. The idea of the article is to present how Czapski expressed his interest in different aspects of the human spirit, which was certainly the basis for his decisions and activity. This aspect also influenced the perspective applied when describing his painting *Lustro na drewnianych drzwiach* (the mirror on the wooden door) – an evident example of metaphysical painting.

Keywords: Józef Czapski, 20th century Polish culture, metaphysic, artistic world outlook.

* Uniwersytet Śląski.

Artykuł otrzymano: 17.11.2020; akceptacja: 04.01.2021.

„dziedzictwo duchowe zawsze przedstawia się nam jako pośrednictwo. (...) dziedzictwo, o którym mówimy, pośredniczy między nami a światem ducha – niezależnie od przyjętej przez nas metafizycznej definicji tego ostatniego (...) ono samo nie może zostać rozpoznane inaczej, jak tylko w świetle owej Idei, która jako jedyna może nadać mu wartość i godność” (Marcel 2011: 53).

Ponadczasowość personalistycznej perspektywy

Józef Czapski, malarz, pisarz i świadek historii XX w. zmarł w Maisons Laffitte w styczniu 1993 r. Trzy lata później, dla uczczenia jego pamięci i z okazji setnej rocznicy urodzin, pokazano w warszawskiej Galerii Kordegarda kolekcję obrazów artysty zgromadzoną w Bretanii przez rodzinę Popielów. Było to, oczywiście, zaledwie jedno z wielu wydarzeń upamiętniających cenionego emigranta. W katalogu owej wystawy znalazł się tekst Andrzeja Osęki, w którego tytule padło pytanie: „Co może nam dziś dać Józef Czapski?”. Odpowiadając na nie, Osęka wskazywał na, jak to sam określał niepopularną prawdę, o której Czapski świadczył całym życiem – postawą, działaniem, dziełami:

że o śmierci, cierpieniu i w ogóle o ludzkich sprawach nie da się myśleć w kategoriach liczb, pojęć ogólnych. Że wszelkie sprawy ludzkie mają właściwy wymiar tylko wtedy, gdy się na nie patrzy w kategoriach osoby, pojedynczego człowieka. Jakiegokolwiek inne perspektywy z czasem okazują się złudne.

Prawda ta – przyznaję, bardzo trudna do pojęcia, bo tak niepopularna – to właśnie coś, co może nam, także i dzisiaj, dać Józef Czapski (Osęka 1996: 29).

Zarysowana w powyższych słowach personalistyczna perspektywa, z jakiej Czapski postrzegał człowieka, wydaje się być niezmiennie aktualna. (Równie aktualne, niestety, pozostają rozmaite, totalitarne i antyludzkie zakusy, by ją negować.)

Z takiej właśnie postawy wywodzi się temat niniejszego artykułu – tytułowe lekcje godności oraz duchowości przygotowane i udzielane – „zadawane” przez Czapskiego odbiorcom jego tekstów, rysunków i obrazów, niejako w zgodzie z łacińską maksymą – *verba docent, exempla trahunt*. Utrwalone w utworach plastycznych i literackich osobiste doświadczenia artysty niezmiennie bowiem dostarczają widzom i czytelnikom, pobierającym „lekcje” w nieformalnej szkole Czapskiego, propozycji kierunków myślenia i wzorów postępowania. Ogrom owych doświadczeń wynikał natomiast nie tylko z wrażliwości i pracowitości twórcy, ale także z bogactwa jego biografii. Zaprzyjaźniony z nim Stanisław Rodziński wymownie podsumował ślady obecności Czapskiego w kulturze:

Pisano o jego malarstwie i o tym, co napisał, o jego osobowości i przyjaźniach z najwybitniejszymi postaciami naszego wieku. Pisano o Czapskim jako „świadku wieku” – wspominając jego obecność w Rosji w dniach Rewolucji Październikowej, potem wielką przygodę filozoficzno-ewangeliczną i pacyfistyczne odejście z wojska. Pisano o jego heroicznym udziale w wojnie z bolszewikami i Krzyżu *Virtuti Militari*, jaki wtedy otrzymał – on, niedawny zagorzały pacyfista. Wreszcie jest i pozostanie Józef Czapski niezłomnym świadkiem tragedii katyńskiej (Rodziński 1999: 147).

W katalogu przypomnianej na początku artykułu wystawy zamieszczono inny tekst Rodzińskiego – *Wspominając Józia*. Znaleźć w nim można sformułowania utrzymane w mniej oficjalnym tonie – niejako zaadresowane do przedstawicieli współczesnego młodego pokolenia, do których kolejne powtórki z historii i opowieści parenetyczne nie trafiają, ponieważ wydają się nazbyt odstawać od rytmu i problemów współczesności. Czytamy więc: „Dobrze, dobrze, zdajemy się mówić. Był Czapski, żył prawie sto lat, malował, pisał, zajmował się jakimś tam Katyniem. No dobrze, ale już dość wspomnień, życie idzie naprzód” (Rodziński 1996: 8). Zmiana tonu okazywała się być tylko figurą retoryczną. Rodziński zaznaczył kontrast postaw, aby tym silniej uwydatnić ponadczasowość i aktualność postawy i spuścizny bohatera tekstu. Zakończył swą katalogową wypowiedź słowami:

Wierzę głęboko, że po latach pozorów i zachłyśnięcia najnowszym przyjdzie ponowne odkrycie Czapskiego. Będzie to odkrycie jego wielkości, pozbawionego wszelkiej pozy poszukiwania prawdy. Przyjdzie odkrycie malarstwa i nowe odczytanie jego myśli zapisanych w dziennikach. Czas przyzna rację Czapskiemu (tamże: 9).

Prognozy Rodzińskiego okazały się trafne. Wystarczy spojrzeć choćby na trzy minione lata. Dowodem „odkrywania malarstwa i nowego odczytywania myśli” była, na przykład, interdyscyplinarna konferencja naukowa pod znamienym tytułem „Powrót Czapskiego”, którą w 2017 r. zorganizowali poloniści z Uniwersytetu Jagiellońskiego we współpracy z Muzeum Narodowym w Krakowie. Obrady toczyły się i w Gmachu Głównym Muzeum, i w multimedialnym Pawilonie Józefa Czapskiego przy ulicy Piłsudskiego – znakomicie działającej części Muzeum Czapskich, w której zadbano o odtworzenie pokoiku na piętrze domu w *Maisons Laffitte*, stanowiącego przez długie lata mieszkanie i pracownię artysty. Myśli wymieniali badacze biografii, korespondencji, malarstwa i pisarstwa Czapskiego, współcześni interpretatorzy jego twórczości i kustosze opiekujący się materialnymi pamiątkami po artyście i jego rodzinie. Bohater konferencji, zaiste, „wrócił” i stał się nie tyle „przedmiotem badań”, ile inspiratorem, uczestnikiem dialogu, punktem odniesienia. Świadczą o tym także kolejne książki, w których stał się główną postacią.

Już w następnym 2018 r. do rąk amerykańskich czytelników trafiła monumentalna, wzbogacona materiałem ikonograficznym w postaci fotografii, reprodukcji

autonomicznych prac plastycznych i kart dziennika, biografia artysty *Almost Nothing. The 20-th Century Art and Life of Józef Czapski*. Jej autorem jest amerykański malarz i pisarz – Eric Karpeles, który przypadkowo zetknąwszy się z Czapskim (a właściwie z francuskim wydaniem jego *Prousta w Griażowcu*), poświęcił mu kilka lat, pisząc książkę zaczynającą się od słów: „Moje pierwsze spotkanie z Józefem Czapskim było niespodziewane. Jeszcze poprzedniego dnia nic o nim nie słyszałem. Następnego dnia całkowicie mną zawładnął” (Karpeles 2019: 11). Z empatii, fascynacji, zrozumienia powstała – atrakcyjnie wydana – książka biograficzna o polskim malarzu, pisarzu, patriocie i „obywatelu świata” nienapisana (co warto zaznaczyć) przez polskiego autora. Nie znaczy to, że na rodzimym gruncie niczego o życiu, dokonaniach i zainteresowaniach Czapskiego równoległe nie publikowano. Wskażę tutaj choćby na książkę *O obowiązku szukania. Wybory światopoglądowe polskich pisarzy z XX stulecia*, której znaczna część poświęcona została kulturowemu zakorzenieniu, poszukiwaniom metafizycznym i estetycznym oraz poglądom artystycznym twórcy *Oka* właśnie (Krakowiak 2018: 101–180).

W 2019 r. napisana przez Karpelesa biografia „powracającego” artysty dzięki przekładowi Marka Fedyszaka trafiła do rąk polskich czytelników. Ukazał się też tom studiów będących pokłosiem krakowskiej konferencji, zatytułowany *Granit i tęcza. Dzieła i osobowość Józefa Czapskiego*. Autorzy wybranych, specjalistycznych opracowań pochylili się nad wieloma problemami – od dokumentowania materialnych pamiątek poczynając, a kończąc na wskazywaniu różnych aspektów „wychylenia się” Czapskiego w rejony metafizyczne, duchowe. Redaktorki monografii wyjaśniły we wstępnym artykule:

Książkę wydajemy w serii *Narracje w Edukacji*. Nie jest to przypadkowa decyzja, Czapski to bowiem osobowość, która przekazuje takie wartości jak: prawda, szacunek do człowieka, tolerancja wobec Innego, bezustanne poszukiwanie własnej tożsamości, krytyczny stosunek do samego siebie, szacunek dla pracy, dzieł kultury, miłość do sztuki i literatury (Pilch, Włodarczyk 2019: 17).

Wydaje się, że słowa te z powodzeniem stanowią mogą uzupełnienie odpowiedzi na pytanie zadane przez Osękę w katalogu wystawy w Kordegardzie. Postawa i dzieła Czapskiego dają nam dzisiaj takie właśnie wskazania, propozycje i nauki.

Bohaterowie literackich wędrówek po metafizycznych obszarach

W wydanej w formie książki rozmowie z Giulio Brottim kosmolog i katolicki ksiądz w jednej osobie Michał Heller zwrócił uwagę na to, że „metafizyka i nauka działają na dwóch różnych płaszczyznach, ale płaszczyzny te są częścią dużo szerszej przestrzeni ludzkiej kultury, która oddziałuje na obie z nich” (Heller 2013: 129). Uwaga ta wydaje się być szczególnie przydatną, gdy – wzorem biografów i spisują-

cych wspomnienia przyjaciół – będzie się próbowало opisać XX w. przez pryzmat obecności w nim i działań Czapskiego.

Józef Maria Emeryk Franciszek Ignacy Hutten-Czapski przemierzał przestrzeń kultury jako twórca i jako jej świadomy uczestnik. Czytelnik jego tekstów oraz widz oglądający jego obrazy i rysunki przekonują się, jak wiele głębokich, konstytutywnych dla człowieka spraw zawarł w swych pracach autor *Tumultu i widm*. W bardzo często i chętnie przywoływanym przez badaczy eseju *Ja* z 1949 r. Czapski *expressis verbis* wyraził pochwałę samoświadomości. Skłoniła go do tego lektura dziennika intymnego francuskiego filozofa i polityka z przełomu XVIII i XIX w., Maine de Birana. W zakończeniu eseizowanej recenzji *Journal intime* zanotował:

Maine de Biran, człowiek tysiąca słabości, których się wyzbyć nie mógł do śmierci, może służyć przykładem najbardziej przekonującym, czym jest świadomość absolutnie rzetelna, która w miarę lat pociąga go jakby wbrew niemu, jakby wbrew nawet jego słabej woli – coraz wyżej.
„...Pod jednym warunkiem: by nie kłamać i mieć napiętą uwagę” – to zdanie Simone Weil może być epigrafem całego życia Birana (Czapski 1997: 212–213).

Bezkompromisowo osobiste zapiski de Birana odczytał przez pryzmat notatek Simone Weil – autorki stale go intrygującej i inspirującej, do której przemyśleń niejednokrotnie powracał, by konfrontować z nimi własne obserwacje. W *Ja* cytował więc:

Uwaga na najwyższym szczeblu – pisze Simone Weil – jest modlitwą.
Jeżeli zwracamy inteligencję ku dobru, jest niemożliwe, by pomалу cała dusza nie była ku niemu porwana (tamże: 212).

Tym samym nadawał pisarstwu intymistycznemu wymiar metafizyczny. Głębokie zastanawianie się nad sobą staje się ćwiczeniem duchowym.

Duchowy aspekt życia miał dla Czapskiego fundamentalne znaczenie. Uzasadnianie tak stanowczej tezy można byłoby rozpocząć najprościej – od wskazywania wpływów środowiska rodzinnego na kształtowanie się ludzkiej osobowości. We wspomnieniach malarza oraz jego siostry Marii znalazły się wszak wspomnienia głęboko religijnej matki – katoliczki oraz równie głęboko religijnej babki, Elżbiety Czapskiej – protestantki. O tych kwestiach, jak również o młodzieńczej fascynacji Czapskiego pacyfistyczno-religijnymi koncepcjami Lwa Tołstoja (skutkującej dezercją z wojska), a przezwyciężonej dzięki spotkaniu z Dymitrem Mereżkowskim już jednak szerzej pisałam w innym miejscu (por. Krakowiak 2018: 124–148; zob. także np. Siemaszko 2000: 81–91).

O ile można powątpiewać, czy przywołane fakty z biografii człowieka żyjącego w odległych czasach, w arystokratyczno-kosmopolitycznym środowisku rodzinnym mogą się stać dla ludzi współczesnych skutecznymi przykładami, tudzież „materia-

łami do ćwiczeń” na „lekcjach duchowości”, o tyle kontakt z jego zapiskami i dziełami plastycznymi już dostarcza szeregu uniwersalnych „pomocy dydaktycznych”.

Czapski podkreślał wielkie wrażenie, jakie wywarła na nim *Legenda Młodej Polski* Stanisława Brzozowskiego, z którą zetknął się w 1919 r. (już po spotkaniu z Mereżkowskim). Dzięki Brzozowskiemu odkrył osobistą, jednostkową konieczność twórczego zaangażowania w historię, które dokonywać się musi za pośrednictwem kultury, z jakiej się wyrasta (por. Czapski 1997: 322). Jaki związek mają te uwagi z głównym tematem niniejszych rozważań? Otóż Brzozowski nieustannie przypominał o imperatywie dążenia do prawdy oraz o mocy ludzkiej pracy będącej funkcją swobody. W *Legendzie...* znajdujemy przemyslenia:

Historia była dla Norwida nie czemś przypadkowem, zewnętrznem w stosunku do prawdy, lecz jej niezbędnym organem. (...) Centralną ideą Norwida jest naród stwarzający swego ducha i poprzez ducha tego ducha stwarzający, przetwarzający sam siebie. Ma on olbrzymią wizję swobody dziejowej (Brzozowski 1910: 199).

Ich dopełnieniem było następujące wezwanie:

Gdziekolwiek bądź jesteś, wyprostuj się w obliczu Boga i czyn. Czyn to, co niesie ci życie: nie lękaj się życia, twórz jego irracjonalną potęgę (tamże: 579).

Tak kategorycznie sformułowany i transcendentnie umocniony nakaz wyznaczał czytelnikowi *Legendy...* kierunek działania i uzasadniał je.

Pełen rozterek Czapski bardzo potrzebował takiej pomocy. Mógł nareszcie stwierdzić: „Od tego czasu Brzozowski towarzyszył mi wszędzie. Już żyłem w Polsce i Polską” (Czapski 1997: 323). Wielokrotnie potwierdzał to swą twórczością. W kajecie z 1965 r., przykładowo, utrwalił znamiennej refleksję:

Dlaczego Brzozowski, umierający nędzarz, n i e w ą t p i ł, że musi dać swój ostatni wysiłek, że musi skakać przez kij, choć umierał. Przede wszystkim dla tego samego powodu co Simone Weil. Bo wierzył, jak ona, w absolutny sens każdego wysiłku. A l e t e ż, bo wierzył w swoją pracę, że może zmienić oblicze polskiej literatury i przez to Polskę samą (Czapski 2010: 48).

Zmiana świata leży w ludzkiej mocy, aliści tylko wówczas będzie możliwą, wartościową, skuteczną, gdy zacznie się dokonywać w jednostce i przez tę jednostkę. Tak oto dopełniają się i uzupełniają w pismach Czapskiego wpływy Mereżkowskiego, Brzozowskiego, Maine de Birana, prowadząc do rozrostu wyobraźni i samoświadomości.

Zakorzeniając się w kulturze narodowej, Czapski nie porzucał zainteresowań problemami uniwersalnymi i podstawowymi. Człowiek, jego sumienie, wartość,

godność – oto tematy przez niego drażnione. Zastanawiając się nad nimi, zawsze uwzględniał sankcję religijną. Podczas jednego z odczytów wygłoszonych w 1950 r. w Stanach Zjednoczonych (zob. Krakowiak 2016: 229–244) mówił:

We wszystkich krajach chrześcijańskich, i nawet takich, gdzie chrześcijaństwo jest jakby zatarte i nurt jego niezmiernie osłabiony, istnieje poczucie z ł e g o s u m i e n i a. Nikt z nas nie jest tak naiwny, by sobie wyobrazić jakieś państwo chrześcijańskie współczesne, ponad śnieg bielsze, które nie popełnia krwawych błędów, nie posługuje się więzzeniami i przymusem. Ale w krajach, gdzie została zachowana tradycja chrześcijańska, istnieje przecież poczucie hierarchii wartości, które jest poza dyskusją. Miłość bliźniego, miłosierdzie niezależnie od tego, czy bliźni ten jest z tego czy innego narodu czy partii, jest uważane za cnotę najwyższą i n a d r z ę d n ą. W krajach jednak, gdzie wartości te są przekreślone, ginie cały świat pojęć najważniejszych (Czapski 1991: 141).

Słowa te zostały wypowiedziane w odniesieniu do sytuacji człowieka w Rosji Sowieckiej, ale – czytane dzisiaj – nabierają nowych sensów i wciąż – chciałoby się rzec: niestety – nie tracą aktualności. Dotyczą fundamentalnych zasad współżycia społecznego; idei, których trwałość, zdaniem Czapskiego, wynika jedynie z odnośzenia ich do wymiaru szerszego (jak go określił Heller) niż doczesny, ograniczony warunkami materialnymi. W przeciwnym razie każdą zasadę da się bezkarnie podważyć, odwrócić, unieważnić. Tak jak czyniono w totalitarnej Rosji. Oto przywołana opinia sowieckiego adwokata:

My mamy inne prawodawstwo niż na Zachodzie, gdzie lepiej stu zwolnić, niż jednego niewinnego skazać. U nas nie tak; lepiej stu niewinnych skazać, niż jednego winnego wypuścić (tamże: 120).

Przytoczone wyżej słowa zaczerpnięte zostały z innego już tekstu – *Boh wielieł*. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że Czapskiego szczególnie interesowały (na co zwrócił już uwagę Oseka) indywidualne przypadki: konkretni ludzie, ich stosunek do wiary, religijność. Za godną utrwalenia uznał więc zasłyszaną historię procesu dwunastu mniszek, które w sowieckim łagrze odmawiały świadczenia pracy na rzecz szatana – jak bezpośrednio nazywały oparty na złu system. W niemal behawioralny sposób spisał relacje pani Marii z jej pobytu w rosyjskich więzieniach. Doświadczona wojną rozmówczyni, katoliczka borykająca się z wątpliwościami religijnymi („Bo niech pan pojmie, uczono nas w katechizmie, że Bóg jest jeden i że Bóg jest sprawiedliwy, więc ja wierzę całkowicie, ale wyrzucając jedno z tych twierdzeń” (tamże: 115) – mówiła na początku spotkania do Czapskiego.), bez cienia wątpliwości, uznała prawosławne mniszki za męczennice (zob. tamże: 120). Wstrząsające wrażenie na świadkach i uczestnikach procesu wywierała pełna spokoju i godności, niezmiernie stała postawa każdej z zakonnice. Równie silne odczucia wywołuje w czytelnikach zapośredniczona relacja:

Każda z nich po kolei wstawała i drewnianym, tępym głosem na całą salę powiadała: „W imia Otca i Syna i Ducha Boh wielieł, że się nazywam tak i tak”.

– Na każde zapytanie każda z zakonnice odpowiadała, zaczynając od zdania: „Boh wielieł”. Nie było żadnej dyskusji. Były to kobiety proste, o twardej uporze i nieugiętej wierze.

– Trzy skazano na śmierć, resztę na więzienie od 10 do 15 lat.

– Opowiadano mi jeszcze, że po odczytaniu wyroku zakonnice wstały, przeżegnały się i donośnym głosem podziękowały Bogu za wyrok (tamże: 119–120).

Uwięzione mniszki nie kontaktowały się ze sobą przed procesem, a jednak każda z nich, niezmiennie pewna swej racji, powtarzała gest absolutnego zawierzenia Bogu. Duchowy fundament decydował o pełni człowieczeństwa. W myśl tej tezy Czapski i jego rozmówcy postrzegali opisane zakonnice. Ich postawa fascynowała.

Nie był to odosobniony przykład podobnych ludzkich zachowań i motywacji. Kiedy w 1948 r. zmarł francuski pisarz katolicki, Georges Bernanos, zarówno Józef, jak i Maria Czapski poświęcili mu swoje odrębne, a identycznie zatytułowane teksty – *Pamięci Bernanosa*. Eseistyczne epitafium dedykowane autorowi *Pod słońcem szatana* Józef wpisywał w aktualne wówczas konteksty polityczne, obyczajowe i kulturowe (zob. Czapski 1997: 36–50; por. Krakowiak 2018: 143–144). Zwracał przy tym uwagę, że elementem łączącym wszystkie powieści Bernanosa jest „samotność jednostki religijnej w świecie religii zupełnie obcym, jeżeli nie wrogim” (Czapski 1997: 41).

Z kolei Maria wiele miejsca poświęciła *Dialogom Karmelitanek* – ostatniej pracy pisarza, tworzonej na potrzeby scenariusza filmowego będącego adaptacją noweli *Ostatnia na szafocie* Gertrudy von Le Fort. Jest to, oparta na relacji świadka, historia z czasów rewolucji francuskiej. 17 lipca 1794 r. ścięto szesnaście karmelitanek z Compiègne. Bernanos stworzył na podstawie tej historii głębokie studium trwogi, honoru i wiary. Czapska przytacza słowa jednej z bohaterek *Dialogów*: „Powołaniem naszym nie jest bynajmniej sprzeciwianie się niesprawiedliwości, ale jej odpokutowanie, odkupienie... same powinnyśmy stać się tym okupem” (Czapska 2006: 125). Uderzające jest – mimo różnic miejsca i czasu – głębokie podobieństwo decyzji i losów rosyjskich mniszek i francuskich zakonnice, oddających życie w imię wartości najwyższych, które negują oprawcy wierni jedynie własnym projektem urządzenia świata doczesnego.

Józefa Czapskiego zawsze zajmowały i inspirowały dramatyczne napięcia pomiędzy tym co materialne a tym co pozamaterialne, tudzież ponadmaterialne. Z lektur, zasłyszanych historii i obserwacji świata czerpał uzasadnienia własnych intuicji; doprecyzowywał poglądy. W tekstach krytyczno-artystycznych oraz prywatnych zapiskach wielokrotnie wskazywał na podstawy swej aktywności: jako

malarza i jako pełniącego wszelkie inne role życiowe człowieka. Jan Sochoń celnie spostrzegł, że

Czapski z ostrożnością posługuje się słowem Bóg. Rzecz charakterystyczna, raczej woli używać mniej pojemnych terminów. Najczęściej mówi o „tym, co najważniejsze”, „skoku”, „locie”, „magii”, „nieskończonej piękności”, „błyskawicznej wizji”, „chłodnej jasności”, „wzmózonej gorączce”, „drugim dnie”, którym nie sposób się oprzeć (Sochoń 2001: 147).

Język Czapskiego zbliża się tym samym do języka mistyków (por. Sochoń 2001: 146–150) i nie jest to przypadkowa właściwość jego stylu. Stale towarzyszyły mu bowiem, prócz Brzozowskiego i Simone Weil, pisma św. Jana od Krzyża. Warto przypomnieć w tym miejscu wyimek z listu do Czesława Miłosza z 1963 r. („zawsze św. Jan od Krzyża i S. Weil, istoty, od których mnie dzieli przestrzeń jak od Marsa, dawali mi więcej wskazówek ścisłych, matematycznie pewnych dla mojego malarstwa niż formuły matematyczne Strzemińskich” (Czapski 1994: 107)) oraz wybrane notatki z kasetu z roku 1965. 26 maja zauważył:

Jest cały świat mistyki, o którym nie wiem naprawdę nic, bo odszedłem, opuściłem ten świat dla życia w materii, w pracy, w cielesnych miłościach, rozterkach i rozdarciach. Nie chodzi tu o takie czy inne wyobrażenie nieśmiertelności, nic, nic o tym nie możemy wiedzieć, to inny wymiar, ale chodzi o sekundy przeżyć świadomości, pożywkę jedyną, która daje życie wtedy właśnie, kiedy opuszczają człowieka siły twórcze (Czapski 2010: 34–35).

Następnego dnia zaś zanotował:

Fiłozofow zarzucał mi, że czytam mistyków, że mistykę trzeba r o b i ć, a nie c z z y t a ć o niej. Chyba nie miał racji, ten drugi plan, drugie dno, trzeba o nim nie zapominać i nosić go głęboko w podszewce swej świadomości, żeby m ó c ź y ć (tamże: 35).

Czytając o zmaganiach duchowych i doświadczeniach mistycznych, autor *Oka* doskonalił swój warsztat i wzmacniał swoją czujność – by nie przeoczyć tego, co najważniejsze i przybliżyć się do tego, co trudne lub zgoła niemożliwe do wyrażenia – jak tajemnicza i oślepiająca nicość, będąca zarazem wszystkim, w wizjach Jana od Krzyża. „Swoich” autorów Czapski traktował jako przewodników po metafizycznych obszarach, stanowiących dlań podstawę i punkt odniesienia:

Pod przezroczystymi jak szkło słowami św. Jana nieustannie prześwieca inna obecność, jakby nieustanna świadomość tej obecności. W suchych notatkach Simone Weil trafiamy na zdania-szczeliny, przez które płynie

światło przeżytej przez nią obecności. W każdym strzępie wiersza Norwi-
da to samo (Czapski 2004: 178).

Czapski, z pełną świadomością, najpierw odczuwał istnienie w świecie, a – niejako – następnie dążył do wyjaśnienia i próbował poprzez dzieła wyrazić owo rozumienie i odczuwanie rzeczywistości. Niejednokrotnie udawało mu się uchwycić i zawrzeć ideę w celnym aforyzmie jak ten, który posłużył za motto i wizytówkę krakowskiego Pawilonu Józefa Czapskiego i przewodnika po tymże pawilonie: „Nie liczy się realizm, czy antyrealizm. Liczy się prawda” (Czapski 2016: 5).

Ćwiczenia z malowania tajemnicy

Według autorki albumowego opracowania *Wybranych stron z dzienników 1942–1991*, Emilii Olechnowicz, „Praca była dla Czapskiego ćwiczeniem duchowym” (Olechnowicz 2010: [5]). Od tego zdania wypada rozpocząć ostatnią część niniejszego artykułu. Doskonale oddaje ono bowiem nie tylko charakter istotnego dzieła życia, jakim dla artysty były jego wielotworzywowe „kajety”, ale i wydobywa to, o co Czapski w całym życiu zabiegał, co stanowiło dlań podwalinę i uzasadnienie istnienia i tworzenia. Jego biograf napisał:

Dwie nierozłączne rzeczywistości – życie przeżywane i życie zapisane – pozwalały Czapskiemu nadać kształt poszukiwaniu i rozumieniu swojego miejsca w świecie. Każdy dzień zaczynał od niemal rytualnego zanurzenia w emocjonalnym, intelektualnym i duchowym bogactwie stron swojego dziennika (Karpeles 2019: 397).

Z uwagi na mnogość i atrakcyjność pozostawionego przez Czapskiego materiału literackiego (eseje, recenzje, zapisy diaryjstyczne, listy) o tematyce religijnej przedmiotem badań, przypomnę, niejednokrotnie czyniono jego stosunek do religii i fascynację mistyką. Na uwagę zasługiwał także metafizyczny aspekt jego malarstwa oraz formułowanych przezeń poglądów metaartystycznych.

Kiedy w Paryżu ukazał się w 1960 r. tom szkiców Czapskiego o sztuce *Oko*, Konstanty Jeleński poświęcił mu obszerną rozprawę krytyczną. Cytując fragment *Głósów milczenia*, w którym Czapski wyrażał zaniepokojenie kondycją sztuki w sytuacji pozbawienia jej podwalin duchowych, Jeleński tak odpowiadał na wątpliwości malarza:

Można by odpowiedzieć, że „śmierć Boga” nie oznacza przerwania nici z „doświadczeniem innego wymiaru”, po prostu dlatego, że ten „inny wymiar” istnieje w człowieku, że istnieją oczywiście tylko zapytania, które są „odpowiedzią”; że diabeł jest również tylko jedną z projekcji tego „innego

wymiaru” w człowieku. Ale cytaty ten interesuje nas tutaj tylko w tej mierze, w jakiej pomaga zrozumieć stosunek Czapskiego do sztuki. Sztuka dla niego jest funkcją obiektywnej metafizyki o chrześcijańskim podłożu. Esencją tej metafizyki jest zgoda na harmonię świata (Jeleński 2010: 194).

Jeleński pisał o religijności pozasystemowej, „sprywatyzowanej”, będącej częstokroć udziałem artystów nowoczesnych. Dobitnie jednak wskazywał na chrześcijańskie podstawy, na których Czapski budował swoją teorię i praktykę tworzenia.

Do postawy twórczej byłego kapisty w pełni przylega pogląd sformułowany przez Władysława Stróżewskiego, iż „najłębszą racją metafizyczności w sztuce jest w gruncie rzeczy metafizyczność sztuki: jej istotowe odniesienie ku transcendencji, które w sztuce znajduje z konieczności swój wyraz” (Stróżewski 2002: 119). Stanisław Rodziński mówił wprost o „nieśmiałym dochodzeniu do malarstwa religijnego” przez swojego przyjaciela, uzasadniając tę tezę następująco:

intuicyjnie wyczuwał, że natury, które malował, że niektóre krajobrazy, wreszcie te obrazy „z ludźmi” – miały bardzo określony sens metafizyczny, że były obrazami kierującymi myśl ku Bogu, Bogu Stwórcy, ale również Bogu umęczonemu co dzień w metrze i w ubogich kafejkach (Rodziński 1999: 156–157).

Z kolei autor jednej z poświęconych Czapskiemu monografii – *Widzieć prawdę*, Zbigniew Mańkowski, na retorycznie postawione pytanie o mistycyzm Czapskiego odpowiadał, ostrożnie ważąc słowa:

Tak twierdzą ksiądz Pasierb i ksiądz Sochoń. Czapskiego twórcze doświadczenie egzystencji, artykułowane głównie w dzienniku, także w innych dziełach (oraz kontekstowo w malarstwie), nosi znamiona doświadczenia mistycznego, a nawet jego „transcendentnej” odmiany. (...) „Pogłębiając wizję”, twórca zmierza ku własnemu ogołoceniu, kiedy na miejsce człowieka metafizycznego pojawia się człowiek religijny. Malarz sukcesywnie przygotowuje w sobie przestrzeń (*le vide*, pustka) na przyjęcie tej „innej przestrzeni” (Mańkowski 2005: 235–236).

Za każdym razem, każdy z krytyków i badaczy (wskazałam tutaj jedynie kilka reprezentatywnych przykładów), pochylając się nad, tudzież stając przed dziełami Józefa Czapskiego, zauważa w nich właściwości decydujące o przekraczaniu poziomu „tu i teraz” czytelnika i obserwatora. Zastanawia się nad rolą niematerialnych składników doświadczenia, które doprowadzało do powstawania kolejnych prac artysty; kolejnych prób zrozumienia siebie wobec świata; prób uchwycenia i wyrażenia prawdy, zachwyty, olśnienia.

Czapski – jako krytyk sztuki – pobłażliwie ironizował z gołosłowności, a raczej – pustosłowia manifestów twórców sztuki krytycznej, którzy przekonywali o swej

ezoteryczności, magiczności, mityczności, metafizyczności itp. (zob. Czapski 1991: 29–33). Sam traktował malowanie poważnie. W obrazy wpisywał ślad tajemnicy. Najczęściej unikał tematów i motywów otwarcie nadprzyrodzonych, „duchologicznych”, a jednak – dbając o autentyczność wrażenia i dążąc do oddania na płótnie „błysków” prawdy – uzyskiwał takie właśnie – metafizyczne efekty. Jak pisał Jeleński, oko Czapskiego potrafiło przebić na wylot pozory codzienności, zwyczajności (zob. Jeleński 2010: 263). Jeleński posłużył się tą metaforą w recenzji książki *Ręka i przestrzeń* Murielle Werner-Gagnebin, gdzie przyznał również:

Dlatego tak mi odpowiada twierdzenie Murielle Werner-Gagnebin, że „świat Czapskiego w swej surowej rzeczywistości, w swej dosłowności przeistacza się w malarstwo metafizyczne” (tamże: 265).

Warto zweryfikować owo stwierdzenie w kontakcie z malarską wypowiedzią samego bohatera niniejszych rozważań.

Proponuję zwrócić uwagę na olejny obraz z 1964 r. *Lustro na drewnianych drzwiach*. Płótno powstało więc w tym samym okresie co cytowane w poprzedniej części artykułu uwagi malarza o znaczeniu pism mistyków. To stosunkowo duża kompozycja (metr na pół metra), na której nie ma ani postaci na stacji metra lub w kafejce, ani krajobrazu... Jak zatem doszukiwać się tutaj momentu miłosiernego dotknięcia rzeczywistości?

Przeważającą i centralną część obrazu zajmują drzwi. Malarz zadbał o precyzyjny rysunek ciemnych konturów, obramowujących słoje drewna. Czarnawe, układające się pionowo krzywizny dynamicznie współgrają z żółtawymi, beżowymi, kremowymi, bladopomarańczowymi polami barwnymi. Kiedy spojrzy się na obraz z oddali, można zrazu przypuszczać, że przedstawia on fragment krzyża albo tablicy informacyjnej (na środku którego/której coś zostało umieszczone) o tak dziwnym, przyciągającym uwagę, ciepłym kolorze. Uważniejszy ogląd całości kompozycji pozwala skorygować to błędne mniemanie. Teraz widać już wyraźnie charakterystyczne dla Czapskiego kadrowanie: na dole, do wysokości mniej więcej jednej trzeciej kompozycji, po obu stronach widać niewielkie fragmenty oparcie krzeseł, wyściełanych bordowo-czarną materią. Dodatkowo, w lewym, dolnym rogu znajduje się niebieskawo-różowawy, miejscami w tonacji écru, blat stolika, a właściwie też zaledwie jego część. Kontrast barw spowodował, że „kawałki” mebli, stojących przed tytułowymi (a wysuwającymi się kolorystycznie na plan pierwszy) drzwiami pierwotnie umknęły uwadze patrzącego.

Skoro już zorientowaliśmy się w topografii dzieła, czas przybliżyć się do centrum: do tytułowego lustra, bo to ono właśnie zostało zawieszona na drzwiach – pośrodku, w górnej ich części. Jest niewielkim podłużnym ośmiokątem, ma około 25 cm długości. Okalają je ramki takiego samego koloru (z takiego samego materiału?) jak same drzwi. Ale ma to niewielkie znaczenie. Ważniejsze staje się to, co

w lustrze się odbija: głęboko czarne tło, a na nim intensywna czerwień ukośnych, grubych elementów – ni to podświetlonych konarów, ni nieokreślonych organizmów, z których pierwszy przeorany został pośrodku, niczym raną, podłużną, czarno-brązową plamą. Intensywność tego przedstawienia przykuwa uwagę, budzi niepokój. W namalowanym grubo kładzioną farbą „zwykłym” pomieszczeniu, na dużych drzwiach z jasnego drewna (orzechowego?) umieszczone zostało nie tyle lustro, ile wziernik w mrok tajemnicy; w mrok oraz żar, które nęcą i jednocześnie odpychają. Chciałoby się ową tajemnicę przeniknąć, choć czasami wyobraźnia widza podsuwać może straszne skojarzenia.

Czapski wielokrotnie malował lustra. Wykorzystywał je do tworzenia autoportretów. Według Mańkowskiego, wpatrując się we własne odbicie, pytał o sens istnienia, o sens własnej egzystencji (zob. Mańkowski 2005: 124). W przypadku opisywanego obrazu ukazane zostało jednak „inne” lustro. Odbijająca się w nim treść nie jest spersonalizowana. Nie jest też obojętna. Przywołam na koniec obserwację Werner-Gagnebin na temat swoistego kadrowania dokonywanego przez Czapskiego w obrazach, albowiem sądzę, że z powodzeniem można ją odnieść do sytuacji z *Lustra na drewnianych drzwiach*:

Nie gloryfikuje on t u t a j (...). Wprowadza natomiast w samo serce t u t a j tajemniczą obecność t a m. U Czapskiego t u t a j nigdy nie jest przeżywane jako pełnia teraz (Werner-Gagnebin 1994: 60).

Uwagę o „tajemniczej obecności tam” można potraktować jako synonimiczne określenie rzeczywistości duchowej. Żar i otchłań, uchwycone w opisywanym wcześniej lustrze, wywołują zachwyt i strach. Podobne odczucia bliskie są zgoła mistycznemu doświadczeniu. Sztuka stawałaby się zatem narzędziem metafizyki?

Sam Czapski wykazywał wielką pokorę, równie wielką artystyczną odpowiedzialność i ani śladu koniunkturalności, schlebiana modom. W dążeniu do prawdy (choć nie zawsze możliwej do zrozumienia), w nieustannym ćwiczeniu samoświadomości rysowała się jego godność i „lekcja godności”, którą warto od niego pobrać. Karpeles przytoczył znamienne słowa malarza: „Kiedy maluję, nie myślę, dlaczego czy dla kogo to robię. Jestem sam i maluję to, co mam malować. Ta bezinteresowność jest podstawą sztuki (Karpeles 2019: 468). Wspominający go natomiast przyjaciel i również malarz, Stanisław Rodziński napisał – trafnie i z empatią:

Nie traktował sztuki jako narzędzia walki dla samej walki – ponieważ dla niego pisanie i malowanie było wynikiem miłości i poszukiwaniem prawdy. Było drogą. Tak więc należy odszukiwać w tej twórczości, w tym pisaniu i malowaniu śladów Boga, modlitewnego wyciszenia i żarliwości (Rodziński 2001: 132).

Bibliografia

Brzozowski S. (1910) *Legenda Młodej Polski. Studya o strukturze duszy kulturalnej*, Lwów, Księgarnia polska Bernarda Połonieckiego.

Czapska M. (2006) *Ostatnie odwiedziny i inne szkice*, Warszawa, Biblioteka „Więzi”.

Czapski J. (1991) *Swoboda tajemna*, Warszawa, Wydawnictwo PoMOST.

Czapski J. (1994) [*List do Czesława Miłosza*], „Zeszyty Literackie”, nr 1 (45), s. 105–108.

Czapski J. (1997) *Tumult i widma*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Czapski J. (2004) *Patrząc*, wybór, przedm. i posłowie J. Pollakówna, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Czapski J. (2010) *Wyrwane strony*, Warszawa, Fundacja Zeszytów Literackich.

Czapski J. (2016) *Pawilon Józefa Czapskiego. Przewodnik*, Kraków, Muzeum Narodowe w Krakowie.

Heller M. (2013) *Bóg i nauka. Moje dwie drogi do jednego celu*, tłum. E. Nicewicz-Staszowska, Kraków, Copernicus Center Press Sp. z o.o.

Jeleński K. A. (2010) *Czyste malarstwo czy poetyka* w: K. A. Jeleński, *Chwile oderwane*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria, s. 187–202.

Jeleński K. A. (2010) *Oko i czas* w: K. A. Jeleński, *Chwile oderwane*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria, s. 263–265.

Karpeles E. (2019) *Prawie nic. Józef Czapski. Biografia malarza*, tłum. M. Fedyszak, Warszawa, Noir sur Blanc Sp. z o.o.

Krakowiak M. (2016) *Z powodu Polski, z powodu Ameryki... Wspólny epizod z biografii twórczych Józefa Czapskiego i Jana Lechonia w: Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice*. Seria druga, B. Szałasta-Rogowska (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 229–244.

Krakowiak M. (2018) *O obowiązku szukania. Wybory światopoglądowe polskich pisarzy z XX stulecia*, Łomianki, Wydawnictwo LTW.

Mańkowski Z. (2005) *Widzieć prawdę. Józefa Czapskiego filozofia twórczej egzystencji*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Marcel G. (2011) *Mądrość i poczucie sacrum*, tłum. K. Chodacki, P. Chołda, Kraków, ARCANA sp. z o. o.

Olechnowicz E. (2010) *[Słowo wstępne]* w: J. Czapski, *Wybrane strony z dzienników 1942–1991*, t. 1, wybrała i oprac. E. Olechnowicz, Warszawa, Instytut Dokumentacji i Studiów nad Literaturą Polską. Oddział Muzeum Literatury im. A. Mickiewicza.

Oseka A. (1996) *Co może nam dziś dać Józef Czapski?* w: *Józef Czapski. W stulecie. Centenary*, Warszawa, Wydawnictwo Galerii Zachęta, s. 28–29.

Pilch A., Włodarczyk A. (2019) *Józef Czapski: malarz, pisarz i świadek historii – próba ujęcia postaci i dzieł* w: *Granit i tęczą. Dzieła i osobowość Józefa Czapskiego*, A. Pilch, A. Włodarczyk (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 7–17.

Pilch A., Włodarczyk A. (red.) (2019) *Granit i tęczą. Dzieła i osobowość Józefa Czapskiego*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rodziński S. (1996) *Wspominając Józia* w: *Józef Czapski. W stulecie. Centenary*, Warszawa, Wydawnictwo Galerii Zachęta, s. 6–9.

Rodziński S. (1999) *Sztuka na co dzień i od święta*, Tarnów, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”.


Rodziński S. (2001) *„i te obrazy nie wiadomo skąd”*. *Rozważania o Józefie Czapskim w: Od Brzozowskiego do Kołakowskiego. Polscy pisarze XX wieku wobec religii*, P. Nowaczyński (red.), Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL, s. 125–134.

Siemaszko P. (2000) *Przestrzenie pograniczne w pisarstwie G. Herlinga-Grudzińskiego, Z. Herberta i J. Czapskiego*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Sochoń J. (2001) *„Msza i komunia” – tak wiele i tak mało*. *Religijne powroty Józefa Czapskiego w: Od Brzozowskiego do Kołakowskiego. Polscy pisarze XX wieku wobec religii*, P. Nowaczyński (red.), Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL, s. 135–170.

Stróżewski W. (2002) *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Kraków, TAIWPN UNIWERSITAS.

Werner-Gagnebin M. (1994) *Kadr Czapskiego*, tłum. J. Pollakówna, „Zeszyty Literackie”, nr 1, s. 57–60.

Andrzej Pankalla* 
Agnieszka Wiatrowska** 

Kazus (anty)duchowości behawiorysty radykalnego B. F. Skinnera – perspektywa psychobiograficzna

Abstrakt

Celem artykułu jest pokazanie, jak wychowanie religijne, którego doświadczył B. F. Skinner, zmieniło jego postrzeganie człowieka i świata, a w ostateczności wpłynęło na porzucenie przez niego wiary i skierowało go na ścieżkę radykalnego behawioryzmu. Analiza dostępnej literatury wykazuje, że różnica w poglądach przeciwników Skinnera (Joseph Wood Krutch, Tomasz Szasz, Ayn Rand) oraz jego sojuszników (Richard Dawkins, Daniel Dennett, Sam Harris) polega na ich odmiennym wychowaniu i złożonych życiowych doświadczeniach. Powiązane z tym przekonania wpłynęły na pojmowanie przez nich duchowości czy wolnej woli.

Słowa kluczowe: duchowość, przekonania, wychowanie.

The Case of the Anti-spirituality of the Orthodox Behaviorist B. F. Skinner – A Psychobiographic Perspective

Abstract

The purpose of the article is to show how the religious education that B. F. Skinner experienced changed his perception of man and the world, and ultimately influenced his abandonment of faith and directed him onto the path of radical behaviorism. Analysis of the available literature shows that the difference in the views of Skinner's opponents (Joseph Wood Krutch, Tomasz Szasz, Ayn Rand) and his allies (Richard Dawkins, Daniel Dennett, Sam Harris) lies in their different upbringing and complex life experiences. Related beliefs influenced their understanding of spirituality and free will.

Keywords: spirituality, beliefs, nurture.

* Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

** Uniwersytet Adama Mickiewicza.

Artykuł otrzymano: 25.05.2020; akceptacja: 4.08.2020.

Psycholog Burrhus Frederick Skinner – ortodoksyjny behawiorysta – wychował się w amerykańskim środowisku protestanckim. Jego stwierdzenia o konieczności porzucenia wiary w wolną wolę i godność człowieka wzburzały środowisko filozofów już za życia badacza, czyniąc z niego przeciwnika Człowieka Autonomicznego (Rand 1982), mordercę człowieka (Szasz 1974) czy aroganta, który ustawił się na miejscu Boga (Krutch 1953). Skinner porzucił wiarę w Boga już w liceum i wielokrotnie w ciągu całego swojego życia podkreślał, że religia posługuje się mechanizmami warunkowania instrumentalnego, tym samym zwodząc swoich wyznawców. Swoje dzieci wychował jako osoba niewierząca, zostawiając im możliwość wyboru. Pod koniec życia Skinner popełnił krótki artykuł *What Religion Means To Me* (Skinner 1987). Podkreślał w nim znaczenie determinizmu – to, co się dzieje, po prostu się dzieje i należy to przyjąć bez zastanawiania się nad przyczynami. Strata wiary była dla niego źródłem zmartwień, jednak nauka dała mu spokój i ukształtowała jego najważniejsze wartości, między innymi uczciwość intelektualną. Przyznał, że nie boi się śmierci ani żadnej pośmiertnej kary, ponieważ niczego nie mógłby tam osiągnąć – a jego ludzkie zadanie zostało spełnione – żył. Mimo porzucenia wiary w Boga Skinner nigdy nie porzucił tematu duchowości i wychowania. Niemalże wszystkie dzieła Skinnera odnosiły się do religii, a wśród nich najbardziej krytykowane *Walden Two* (1948b), *Verbal Behavior* (1953), *Behawiorizm* (2013) czy wreszcie *Poza wolnością i godnością* (1978).

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, że częste nawiązywanie do religii w jego pracach mogło mieć związek z rodziną i kulturą, w której Skinner został wychowany. Narzucona przez rodzinę Skinnerów duchowość, a także presja środowiska, w którym dojrzał Burrhus Frederick, mogła pozbawić go wiary w wolną wolę oraz Boga i ostatecznie skierować go na ścieżkę radykalnego behawioryzmu.

Perspektywa badawcza, która posłużyła do napisania niniejszego artykułu, to psychodynamiczna koncepcja Williama Mariona Runyana dotycząca czynników wpływających na kształtowanie się jednostki, a w szczególności model faz i stanów, który posłużył do badania łańcuchów przyczynowych (Runyan 1992; Pawelec 2002). Jest to koncepcja psychobiograficzna oparta na analizie dokumentów osobistych, dokładniej: metodzie egzemplifikacji, czyli ilustrowaniu przyjętych hipotez przykładami z zebranych dokumentów. Bezpośrednią inspiracją dla niej są badania psychologiczne i psychiatryczne (Runyan 1992). Krytycy metody określają ją jako niesprawdzalną i nieobiektywną (Pawelec 2002), jednak w perspektywie tej nie możemy mówić o prawdzie czy fałszu, ponieważ ta sama osoba może dostarczyć wielu wersji biografii w zależności od kontekstu, czasu i rozmaitych interakcji (Runyan 1992). Dodatkową perspektywą badawczą jest koncepcja Karla Jaspersa dotycząca sytuacji granicznych, czyli poczucia ograniczoności wobec nieuniknionych wydarzeń i ich wpływu na rozwój jednostki (Piszkalski 1978). Zwraca ona uwagę na kontekst sytuacyjny oraz interakcyjny związany z życiem Skinnera i jego późniejszymi założeniami filozofii behawioryzmu, tym samym uzupełniając przyjętą w artykule metodę egzemplifikacji.

Koncepcja B. F. Skinnera (1904–1990)

Gdyby sprowadzić koncepcję Skinnera do nośnych haseł czy tez, z których zażyłaby, to można by ją opisać następująco:

- warunkowanie sprawcze/instrumentalne („skrzynka Skinnera”);
- podstawowym „atomem” podlegającym badaniu jest akt zachowania (redukcjonizm);
- kult obiektywnego pomiaru i naukowości psychologii;
- jedyną funkcją układu nerwowego jest łączenie bodźców na wejściu z reakcjami na wyjściu (S–R);
- zachowanie jest zdeterminowane jego konsekwencjami, jest efektem warunków środowiska (determinizm);
- umysł to tylko konstrukt teoretyczny, od którego musimy się w psychologii uwolnić, pojęcie zbyteczne/czarna skrzynka;
- decydująca rola środowiska: dla przykładu wiersz jest emitowany jak światło, bez kontroli podmiotu jako reakcja na środowisko;
- miłość jest wzmocnieniem pozytywnym;
- dążenie do wolności to reakcja na awersyjne bodźce/reakcja pozwalająca pozbyć się czegoś jak kichanie czy wymioty;
- godność to efekt wzmocnień pozytywnych na reakcje pochwalane społecznie, dążenie do bycia nagradzanym;
- uczucia to tylko zachowania uczuciowe;

oraz *last but not least* dla tego tekstu: zbawienie w religii chrześcijańskiej to odroczone na całe życie nagroda. W dalszej części zajmiemy się właśnie aspektem (anty)duchowości obecnej w koncepcji tego wybitnego behaviorysty, ale zanim do tego dojdziemy, wprowadzimy w pojęcie duchowości i psychologii zajmującej się tą sferą.

Psychologia duchowości

Zgodnie z najprostszym podziałem sfer uczenia się, a szerzej aktywności człowieka, istnieje w nas sześć zhierarchizowanych sfer umysłowych, zaczynając od środowiska (kontekst, otoczenie, ludzie), poprzez zachowania, umiejętności i zdolności, dalej przekonania i wartości, inaczej przedmiot naszej wiary oraz tożsamość, czyli poczucie siebie i swej misji oraz poziom ostatni, najwyższy – poziom duchowy, odnoszący ludzi poza ich samych. Naturalną też tego konsekwencją jest popadanie w obszar „*in-between*”, obszar „*w-pomiędzy*” Bogiem a nicością, obszar, w którym odbywa się najczęściej odczuwana egzystencja człowieka. Obszar, w którym bywa człowiek i tworzy swą płynną, migotliwą tożsamość. Niewykluczone, że duchowość to także konieczny wymiar dla człowieka starającego się nie tracić w całym tym zgiełku rozumu, punkt odniesienia, odczuwane/istniejące/usensowniające „Coś/Ktoś więcej”, czy inaczej „nie-ludzki Inny”.

Psychologia jako tradycyjnie nauka o duszy posiada, licząc choćby od czasów Williama Jamesa *Doświadczeń religijnych* (James 2001) i Wilhelma Wundta *Voelkerpsychologie* (Schneider 2008), tradycję tropienia tej sfery życia – sfery duchowej, traktowanej z perspektywy tej nauki jako sfera życia psychicznego, precyzyjniej: wyższych procesów umysłowych. To tutaj, niestety częściowo redukcjonistycznie rozumiany, typowo ludzki produkt czy zdobycz istoty ludzkiej, specyficzny dla jej typu umysłowości. Stąd człowieka opisuje się jako *homo symbolicum*, *homo myticus*, wreszcie *homo religiosus* – byt skazany na funkcję symboliczną, na tworzenie i pławienie się w kulturze symbolicznej, np. mitach, mający (z konieczności?) upodobanie w konfrontacji ze sferą duchową. Sferą, która stanowi podstawową wartość człowieka, sferą, którą można zatem nazwać życiem. Życie (duchowe) należy w tym rozumieniu traktować jako realność każdego człowieka, uczestnika i twórcy dowolnej kultury, a także podstawową jego wartość. Tą sferą zajmuje się psychologia noetyczna, inaczej psychologia duchowości.

American Psychological Association (zrzeszający dziesiątki tysięcy psychologów, autorytatywny odpowiednik Polskiego Towarzystwa Psychologicznego) uznaje „duchowość” (*spirituality*) za jedną z pięciu dziedzin problematyki *well-being* (dobre samopoczucie, dobrostan). Patrząc na „duchowość” od tej – „niepragmatycznej” – strony, trzeba wspomnieć o jej najbardziej oczywistym, jak sądzi wielu, wyrazie: religijności. Analiza słownikowa i analiza literatury naukowej, w której występuje termin „duchowość” lub słowa bliskoznaczne (np. „duchowy”), ukazuje bliskość znaczeniową tego terminu i pojęcia religijności lub religijnej dojrzałości. Niezależnie od tego, termin „duchowość” jest wyjątkowo wieloznaczny, utożsamia pojęcie duchowości z życiem religijnym, a szczególnie z jego przejawami w postaci religijnych medytacji, ascezy, modlitwy i innych praktyk pobożnych, zwłaszcza w obrębie reguł zakonnych. Nie znaczy to oczywiście, że duchowość nie ma nic wspólnego z religijnością. Przeciwnie, w pewnym sensie religijność jest najpewniejszą z wypracowanych we wszystkich kulturach i społeczeństwach drogą duchowej ekspresji i rozwoju duchowego. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że religie są „pigułkami” o charakterze *panaceum*, pomagającymi większości – przekonanych o ich skuteczności – ludzi. Duchowość jest tylko – i aż – przejawem typowej psychicznej działalności, zdobyczą jednostki ludzkiej, jak żadna inna istota postawionej przed egzystencjalnym dylematem. W tym sensie, duchowość jest *differentia specifica* człowieka, zaś produktem życia duchowego jest szeroko rozumiana kultura, w tym religia.

Psychobiografia B. F. Skinnera: presja i porzucenie wiary

W swojej trzyczęściowej autobiografii Skinner wielokrotnie podkreślał, jaką krzywdę wyrządziła mu religia (w rodzinie protestanckiej) i jaką skazę pozostawiła w jego osobowości (Skinner 1977, 1979, 1983; Bjork 1997). Pierwszym religijnym

doświadczeniem, jakie mu zafundowano, była historia o karaniu dzieci w piekle, opowiedziana mu przez babcię:

Pierwsze religijne nauczanie, które pamiętam, zostało mi wpojone przez moją babcię, Josephine. Pragnęła, bym nigdy nie kłamał, a swoje prośby wzmacniała opowieściami o karaniu za kłamstwa. Pamiętam, jak pokazywała mi kominek z rozżarzonymi węgielkami mówiąc, że dzieci, które kłamią, są po śmierci wrzucane do takiego miejsca (Skinner 1977: 60).

Skinner długo przeżywał opowieść Josephine. Dodaje, że przez wzgląd na tę historię każda, nawet najmniejsza popełniona przez niego nieuczciwość, sprawiała mu katusze:

Niedługo po tym, miałem chyba z sześć lat, sąsiad zapytał mnie, czy pewien mężczyzna jest moim wujkiem i odpowiedziałem, że tak. Później dowiedziałem się, że był moim przyszywanym wujkiem. Zdałem sobie sprawę, że skłamałem sąsiadowi. To może być absurdalne, ale ja naprawdę doświadczałem wtedy niewyobrażalnego poczucia winy (tamże).

Wychowanie religijne w protestanckiej rodzinie Skinnera polegało głównie na straszaniu konsekwencjami, które spotykały człowieka czyniącego zło. Przykładem presji środowiska, jakiej podlegał Skinner, było również wychowanie jego rodziców:

Jakiś czas później wybrałem się na występ magika. Finałowym punktem występu było pojawienie się diabła. Byłem przerażony. Spytałem ojca, czy diabeł tak po prostu wrzucał małych chłopców do Piekła, a ojciec zapewnił mnie, że właśnie tak było (...). Wciąż przypominam sobie, jaki żal, skruchę i przerażenie czuło wtedy moje młodzieńcze serce... (tamże).

Wspomnienie to było dla Skinnera uciążliwe, co widać po wielości powtórzeń zawartych w jego autobiografii. Konsekwencje surowego religijnego treningu trwały długo i przynosiły swoje owoce latami. W wieku nastoletnim behaviorysta był pod jego ciągłym wpływem:

Kiedy miałem trzynaście lat, w sklepie na wyprzedazy w Binghamton pojawiły się peryskopy (...). Wziąłem jeden z nich i przez pomyłkę wcisnąłem zatyczkę skierowaną w moją stronę. Z zewnątrz wyszło niewielkie lustro, którego nie mogłem włożyć z powrotem do środka. Bałem się powiedzieć o tym rodzicom a sam nie miałem pieniędzy, więc odłożyłem peryskop na miejsce i uciekłem. Poczucie winy prześladowało mnie dniami i nocami (tamże: 62).

Nawet niewielkie błędy sprawiały, że samopoczucie Skinnera obniżało się, wpędzając go w poczucie winy, dotyczyło to nie tylko bliskich przyszłego psychologa, ale też obcych mu osób:

Kiedys tata przyprowadził na kolację naszego lokalnego polityka. Jak tylko pojawiała się okazja do zachwycenia go jakąś odpowiedzią na zadawane pytanie, wykorzystywałem ją. Spytał, czy kiedyś byłem w Waszyngtonie, a ja odpowiedziałem, że nie, nigdy nie byliśmy. Wiem, że „byliśmy” nie było prawidłową odpowiedzią, ale nie poprawiłem się i to niewielkie przeżyczenie prześladowało mnie bardzo długo (tamże).

Przykład ten wskazuje na rodzącą się w Skinnerze skłonność do neurotycznego zamartwiania się. Niedługo po tych wydarzeniach mógł odczuć pewną ulgę, związaną z nauczaniem w liceum. Częścią jego religijnego treningu stała się znajomość z panną Graves, nauczycielką plastyki: „Panna Graves była liberałem, ona jako pierwsza powiedziała nam, że opowieści przedstawione w Biblii mogą być metaforami (...). Zanim ostatecznie zaakceptowałem swoją niewiarę, byłem rozdarty pomiędzy ateizmem a tradycją” (tamże: 61).

Panna Graves obudziła w Skinnerze ciekawość dotyczącą jego własnej wiary oraz jej powolnego zachwiania się. Tuż po naukach panny Graves, ważną częścią religijnego treningu, o którym wspomina Skinner, było natknięcie się na *Quo Vadis* Sienkiewicza w szkolnej bibliotece:

Sienkiewicz, co nie ulega wątpliwości, chciał udowodnić, że założenia chrześcijaństwa stanowią niepodważalną prawdę. Jednak jego książka nie zdołała podeprzeć jego tezy (...). Admirowałem Petroniusza, zgadzając się z nim. Któregoś razu, mijając pannę Graves na korytarzu, powiedziałem, że już nie wierzę w Boga. Powiedziała mi, że też przez to przechodziła (tamże: 112).

Skinner powoli dochodził do wniosku, że ślepa wiara w tradycję nie sprzyja naukowemu rozwojowi. W tymże naukowym rozwoju Skinnera brał również udział profesor Bowles, z którym Skinner rozmawiał o wierze:

Jak moi rodzice, podejrzewał pewnie, że powoli stawałem się agnostykiem, o ile nie ateistą i pożyczył mi książkę *God or Gorilla* [„Bóg czy goryl” – przyp. autora], która wyśmiewała paleontologię i dotychczasowe starania dążące do odtworzenia anatomii wczesnego człowieka z zębów albo kawałka szczęki (tamże: 147).

Przytoczona przez Skinnera opowieść sugeruje, że próbowano powstrzymać go przed utratą wiary na różne sposoby, jednak on był już daleko na swojej ateistycznej drodze. Ostatecznie podejście Skinnera do religii ugruntowała śmierć jego brata

mająca miejsce podczas świąt wielkanocnych. Opis tego wydarzenia zawarł Skinner w swojej autobiografii:

Bolała go głowa, wziął kilka tabletek aspiryny. Płakał, byśmy wezwali doktora, był przerażony (...). Zemdlał, a resztki jedzenia wypływały z jego ust, chociaż nie wymiotował sam z siebie. Gdy przyjechał lekarz, spytałem go, czy mam wezwać rodziców, powiedział, że tak. (...) Weszliśmy do domu, by zastać doktora zajmującego się ciałem Ebbiego. To prawda, umarł (tamże: 208).

Śmierć szesnastolatka wstrząsnęła całą rodziną, jednak to Frederick był osobą, która zachowała spokój mimo otaczających go warunków. Jego chłodne, logiczne podejście podczas opisywania sytuacji, która przytrafiła się Edwardowi, pozwoliło ratownikom zrozumieć, że chłopak nie umarł przez zatrucie pokarmowe, jak uprzednio stwierdził lokalny lekarz, a udar:

Lekarze wykonujący autopsję pytali mnie o symptomy i opisałem im, pośród innych dolegliwości, dziwny sposób, w jaki wymiotował mój brat – nie kaszlał ani nie spinał się. Powiedzieli ojcu, że moja obiektywność bardzo im pomogła. Z takim samym podejściem patrzyłem na moich rodziców, którzy dowiedzieli się, że mój brat nie żyje (tamże: 210).

W tamtym czasie Skinner zrozumiał, że jakakolwiek emocjonalność może przeszkadzać w określaniu faktycznego stanu człowieka, tym samym fascynując się opisem ludzkich zachowań bez założenia mentalizmu. Po śmierci brata Skinner udał się na studia, by uciec od rodziców i obowiązku bycia chłopcem rodziny: „Nigdy nie chciałem takiego stanowiska, a w przyszłości miało się ono stać niezwykle problematyczne” (tamże). Początkowo studiował literaturę, jednak nie dawało mu to takiej satysfakcji, jaką chciał osiągnąć, zdobywając wiedzę. Nadal fascynowało go ludzkie zachowanie oraz wynalazki. Czego nie należy pominąć w autobiografii Skinnera, to wspomnień o jego wewnętrznej samotności, związanej z porzuceniem wiary. Życie społeczne Skinnera było ograniczone do rutyny, jaką sobie narzucił. Nie miał zbyt wielu kontaktów z przyjaciółmi ani kobietami. „Pamiętam, jak przechadzałem się ulicami, czując fizyczny ból, ponieważ nie miałem kogo objąć. Poezja mi pomogła” (tamże: 207). W wieku dwudziestu kilku lat Skinner zaczął się głęboko zastanawiać nad utratą własnej wiary przy dokuczających mu problemach zdrowotnych, m.in. tachykardii:

Wciąż czytałem Biblię, podobały mi się niektóre hymny (...). Rozmawiałem z niektórymi studentami na tematy wiary. (...). Buggy Morrill, uczonego, którego szanowałem, uczył w szkółce niedzielnej! Nie czując się z tym dobrze, udałem się do Billa Squiresa, który głosił pompatyczne poranne kazania i trzęsącym się głosem wyjawiał mi, że nie wierzę w Boga. Niewiele mi pomógł (tamże: 220).

Wydaje się, że Skinner został zupełnie sam ze swoimi doświadczeniami i to mógł być powód odczuwanej przez niego pustki. Na studiach nauka stopniowo zaczęła wypełniać tę pustkę. Na ścieżkę behawioryzmu skierował Skinnera filozof Bertrand Russell, który

odwoływał się do teorii Watsona, chwając jego odkrycia. (...). Zacząłem gromadzić własną biblioteczkę, wśród której pozycji znalazł się *Behawioryzm* Johna Watsona, *Filozofia* Bertranda Russella, *Conditioned Reflexes* Iwana Pietrowicza Pawłowa, książki, które, jak myślałem, przygotowywały mnie do kariery psychologicznej (Skinner 1979: 4).

Behawioryzm podążał za punktem widzenia Skinnera. Był „zachwycony tą nauką” (tamże: 44), a także „przekonany, że koncept związany z reakcjami na bodźce obejmował całe pole psychologii” (tamże: 70). Sądził także, że nauka może prościej wyjaśnić to, co dotychczas komplikował mentalizm czy religia. „Wysłałem do moich rodziców list wyjaśniający, że dusza była starszym określeniem umysłu” (tamże: 75).

Skinner, po ukończeniu studiów, dostał się do szkoły doktorskiej i odnosił ogromne sukcesy naukowe. Behawioryzm był dla badacza ucieczką od samotności, a nawet pewnej niestabilności emocjonalnej. Przykładem tego jest jego zachowanie po rozstaniu się z jego studencką miłością, Neddą (Ruth Cook), która porzuciła Fredericka dla innego, chronicznie chorego, mężczyzny, z którym była zaręczona. Skinner wspomina, że „Jakkolwiek nie byłaby to racjonalna decyzja, bardzo mnie uderzyła (...). Pewnego dnia chwyciłem za drut, zgąłem go w kształcie litery N, podgrzałem go i przytknąłem do lewego ramienia” (tamże: 137).

Lata później Skinner napisał: „Miłość to obopólna tendencja dwóch jednostek do wzajemnego wzmacniania, gdzie wzmocnienie może, ale nie musi być seksualne” (Skinner 1953: 310). Jako że behawioryzm nie badał emocji, lecz zachowania, był ucieczką przed tym, co wewnętrzne. Biorąc pod uwagę skłonność do zachowań neurotycznych, takich jak m.in. zarozumiałość, drażliwość, upartość, niepokój; czy do zachowań niestabilnych, takich jak m.in. wybuchowość, impulsywność i wysoka aktywność; a także zachowań antyspołecznych, m.in. sztywność, nietowarzystwość czy refleksyjność, można postawić następującą hipotezę: Skinner był osobą neurotyczno-ekstrawertyczną. Wpływ na tę okoliczność miało z pewnością wychowanie w sztywnym środowisku, ale też ciągła kontrola ze strony jego matki, Grace. „Zarozumiałość zawsze była problemem mojego ojca. Zdaje się, że wieczna kontrola mojej matki dosięgła również i mnie” (Skinner 1979: 139). Skinner identyfikował się z ojcem przez jakiś czas, dzieląc z nim fizyczne i psychiczne frustracje. Dowodem na to były liczne problemy zdrowotne związane z otrzymywaną krytyką dotyczącą założeń behawioryzmu, którą niezwykle się przejmował: „Pojawiały się symptomy fizjologiczne (...), niestrawność, dwa lub trzy razy w tygodniu (...). To był ten rodzaj symptomów, które nazwano psychosomatycznymi, a określenia tego, jako behawiorysta, nie znosiłem” (tamże: 140).

Skinner radził sobie z tymi problemami zupełnie sam, zamykając się w swojej pracowni. Dzięki kolejnym wynalazkom zapominał o towarzyszącym mu bólu.

Będąc już doktorem na Uniwersytecie Harvardzkim, Skinner ożenił się z Yvonne Blue, miał z nią dwójkę dzieci – Julie oraz Debbie. Wierząc nade wszystko w zasadność behavioryzmu, stosował warunkowanie również w ich wychowywaniu. Dotyczyło to również podejścia do religii – nie chciał, by była przymusem, oszczędzając im tego, co sam przeżywał (Skinner 1983): „Cierpiałem przez religijną edukację moich rodziców i mojej babci, a Yvonne miała podobne doświadczenia. (...) W przeciągu dwóch albo trzech lat, gdy Julie dowiedziała się, że na szkółkę niedzielą *trzeba* chodzić, straciła zainteresowanie” (Skinner 1979: 278).

Skinner podkreślał, że w wychowaniu nie powinny być stosowane kary, lecz wzmocnienia pozytywne – powinno się zauważać to, co człowiek robi dobrze, by nie dopuścić do popełniania przez niego błędów. „Mądrzy rodzice uczą się, że lepiej jest raczej nagradzać dziecko za dobre zachowanie niż karać je za złe” (Skinner 1978: 55). W swoich książkach i artykułach pisał, że chce przekształcić psychologię w naukę o zachowaniu, wyzbywając się niepotrzebnego mentalizmu, który obciążał psychologię w znacznym stopniu (Skinner 1953). „To, co czujemy lub obserwujemy na drodze introspekcji, nie jest żadnym fizycznym światem świadomości, umysłu czy życia umysłowego, ale własnym ciałem obserwatora” (Skinner 2013: 36). Zależało mu przede wszystkim na obiektywizmie, by w badaniach nie dochodziło do mentalistycznych nadużyć czy domysłów albo wpisywania działań Boga w coś, co było naturalne: „Niezdolni pojąć czyjegoś zachowania, przypisujemy je komuś, kogo nie możemy zobaczyć (...). Pojęcie jaźni pozwala wyjaśnić motywy i na tym kończą się dociekania” (Skinner 1978: 36).

Wyjaśniając przyczyny zachowania, podkreślał, że wszystko to, co dotyczy człowieka, jest związane z jego wyposażeniem genetycznym oraz środowiskiem: „Środowisko nie tylko dopinguje czy pobudza, ono selekcjonuje” (tamże: 40).

Skinner uznał, że skoro od początku do końca życia jesteśmy poddani nieustannej kontroli, nie możemy mówić o wolnej woli i godności człowieka tak, jak dotychczas pomyślała to literatura:

Walka człowieka o wolność nie jest spowodowana umiłowaniem wolności, jest po prostu swego rodzaju reakcją behawioralną, charakterystyczną dla ludzkiego organizmu, a polegającą głównie na unikaniu lub ucieczce od tak zwanych awersyjnych cech środowiska. (...) Pojęcie wolności powstało w wyniku awersyjnych następstw zachowania, a pojęcie godności związane jest ze wzmocnieniem pozytywnym (tamże: 64–65).

Religia (Skinner 1978) działała dzięki wzmocnieniom – zarówno pozytywnym, jak i negatywnym. Przez lata zmieniały się tylko formy jego działania. „Kościół odwraca się od groźby ognia piekielnego, podkreślając miłość bożą. (...) To, co laik nazwie wynagrodzeniem, jest wzmocnieniem pozytywnym” (tamże: 55). Człowiek

był według Skinnera moralny, jeśli żył w moralnej kulturze – nikt nie posiadał moralności obiektywnej, ponieważ prawa były kreowane przez ludzi i dla ludzi. Skinner wielokrotnie odnosił się do wolności człowieka, którą osiąga się dzięki prostym formom zachowania. Według niego pojęcie wolności „powstało w wyniku awersyjnych następstw zachowania” (tamże: 65). Ludzie uciekali przed karą, zatem sformułowali pojęcie pozwalające im usprawiedliwić własne zachowania. Skinner był świadomy tego, że trudno będzie bronić technologii zachowania, skoro zagraża ona ukrytym wartościom docenianym przez ludzi. Łatwiej jest bowiem myśleć, że robi się coś dla kogoś z dobroci serca, a nie dlatego, że nagrodą za działanie jest wzmocnienie pozytywne w postaci dobrego samopoczucia. „Uczucia są produktami ubocznymi i nie powinno się ich mylić z przyczynami” (tamże: 38).

Skinner do końca życia trzymał się swoich poglądów, dokumentując je własnymi odkryciami naukowymi i filozofią behawioryzmu. Cenił uczucie wolności, ale znał też jej iluzję. Kontrola, którą sprawowała nad całym domem jego matka, zapewniła go o braku wolnej woli. Opowieści babci i ojca o istotach i ludziach każących piekłem za złe uczynki zapewniły go o braku godności. Doświadczenia, jakie obserwował w laboratorium oraz na co dzień upewniły go, że nie można mówić o ludzkiej autonomii. Do końca życia pozostał ateistą. „Wierzenia religijne legły u podstaw pięknej architektury, muzyki, malarstwa, rzeźby, prozy i poezji” (Skinner 1987: 14). Niepokojąc się o kondycję współczesnego świata, proponował swoje rozwiązania m.in. w utopijnej powieści *Walden Two* czy filozoficznym eseju *Poza wolnością i godnością*, jednak zostały one uznane za utopijne lub totalitarne i przysporzyły mu wielu wrogów, m.in. takich jak pisarz Joseph Wood Krutch (1953), psychiatra Tomasz Szasz (1974) czy filozof Ayn Rand (1982).

Wiara w wolną wolę i atak na myśl (i osobę) Skinnera

Christopher Hitchens pisał w swojej książce *Śmiertelność*, że pod koniec życia otrzymywał rozmaite listy z pogróżkami. Pisano, że zasłużenie cierpi na raka krtani, ponieważ nie wierzy w Boga lub neguje wiarę, walcząc z Kościołem (Hitchens 2012). Podobna nienawiść skierowana w stronę Skinnera wynikać mogła z niezgody, ale też z przyzwyczajenia do własnych przekonań związanych z wiarą w Boga – lub w wolną wolę, godność i autonomię człowieka.

Joseph Wood Krutch: Skinner uczynił Boga z nauki

Pierwszym przykładem agresji ukrytej pod przekonaniem jest dzieło Josepha Wooda Krutcha (1953). To, że był osobą wierzącą w Boga podkreśla on sam na łamach *The Measure of Men: on freedom, human values, survival, and the modern temper*. W książce tej Krutch odniósł się negatywnie do całego konceptu Walden

Two, porównując go do komunistycznych i nazistowskich idei związanych z odbieraniem ludziom wolności:

Człowiek, na którym takie eksperymenty są przeprowadzane, jest niczym innym, jak tylko plastikowym produktem zewnętrznych procesów działających ponad nim (...). Jego pragnienia, żądania, przekonania i ideały są dokładnie tym, czego życzy sobie eksperymentator. (...) Jego szczęście jest zależne od inżyniera, który do tego szczęścia doprowadził (Krutch 1953: 61–62).

Krutch uznał, że Skinner podjął się wybitnej próby manipulacji, próbując poznać świat Boga i zastępując go Naturą lub nauką. Co więcej, krytyk uznał, że Skinner uczynił Boga z nauki – „Społeczność taka jak *Walden Two*, może poza znajdującą się tam garstką neurotyków kultywującą własne obsesje i czczącą mrocznych bogów, mogłaby podobać się komuś, kto całkowicie zatracił swoje wnętrze” (Krutch 1953: 247).

W tym momencie należałoby odwołać się do filozofii chrześcijańskiej, ponieważ w tym nurcie mieściły się przekonania Krutcha. Behawioryzm mógł odciągać człowieka od odpowiedzialności tak samo, jak wiara w wolną wolę. Dowiodły tego badania Cory’ego Clarka i wsp. (2014): świadomość posiadania wolnej woli sprawia, że człowiek nie żałuje skazańców, ponieważ uważa, że postępowali oni świadomie. Sam Harris (2012) podaje przykład przestępców, którzy w sposób okrutny zamordowali pewną amerykańską rodzinę i zostali skazani – tymczasem po latach badania wykazały, że odpowiedzialny za ich zachowanie był guz mózgu, a nie ich wola. Neurobiolog dodaje, że jesteśmy kompilacją genów, środowisk, temperamentów – i nie na wszystko mamy wpływ, tak jak nam się początkowo wydawało. Skinner, broniąc swoich tez w artykule *Freedom and the Control of Men* (1955) pisał: „Jesteśmy kontrolowani przez świat, w którym żyjemy – który był i będzie konstruowany przez człowieka. Pozostaje pytanie: czy mamy być kontrolowani przez przypadki, tyranów, czy nas samych, dzięki intelektualnemu tworzeniu kultury?” (Skinner 1955: 56). Odpowiedź na to pytanie była według Skinnera oczywista – jesteśmy kontrolowani przez środowisko, ale możemy je też kontrolować (tamże: 1961).

Tomasz Szasz: behawioryzm jest religią Skinnera

Kilkanaście lat później ortodoksyjnego behawiorystę ostro skrytykował psychiatra Tomasz Szasz (1974). Jego argumenty były równie emocjonalne co Krutcha (1953). Należy jednak przy tym podkreślić, że Szasz był częściowo uwikłany pomiędzy wiarę a niewiarę, chociaż sam określał siebie ateistą. Nie przeszkodziło mu to jednak na sprzeciwianie się psychiatrii i jej spojrzeniu na choroby psychiczne tak,

jak robiła to religia. Psychiatria stała się jego zdaniem nową religią, a nauka – wcześniej negowaną magią (Szasz 1961). Na kilka lat przed odebraniem sobie życia psychiatra poczynił artykuł, w którym rozważał usprawiedliwianie przymusu poprzez religię i psychiatrię (Szasz 1987). Wspomnienie o tym jest o tyle ważne, że Szasz nie krytykował Skinnera ze względu na przywiązanie do wiary, a do własnych poglądów. Walczył o prawo do samobójstwa, udowadniając tym samym, jak ważne jest dla niego istnienie wolnej woli. (Mimo to sprzeciwiał się eutanazji – dostrzec można zatem pewną rozbieżność jego poglądów). Uważał on, że tym, co odróżniało człowieka od zwierzęcia, była celowość istnienia. Sądził, że Skinner odbiera ludziom tę celowość i niszczy ją tak, jak ludzki język, tworząc własną mowę (*Skinnerese*) i pozbawiając ludzkość sensu. Szasz był również przeciwny założeniu, jakoby człowiek był obiektem kontrolowanym: „Istoty ludzkie nie mogą żyć bez znaczenia; tworzą lub niszczą znaczenie, właśnie kimś takim jest w mojej opinii Skinner – lub próbuje być – jednym z największych niszczycieli znaczenia, a więc człowieka” (Szasz 1974: 7). Dla Szasza Skinner bawił się w Boga, pozbawiając człowieka zarówno celowości, jak i godności i wolnej woli. Skonstruował świat niewolników bez panów, moralność bez etyki i człowieka bez języka. Najmocniejszym stwierdzeniem użytym przez Szasza było nazwanie Skinnera mordercą i porównanie go do masowych morderców, którzy fascynują się odbieraniem wolności i życia swoim ofiarom (Szasz 1974). Niezwykłe wzburzenie, jakie wzięło kontrolę nad pozostałymi emocjami krytyka, doprowadziło do stworzenia niezwykle niepochlebnej recenzji, która wpłynęła na negatywne postrzeganie behawioryzmu przez społeczeństwo współczesnej Ameryki i nie tylko. Sam Szasz przyznaje otwarcie „nie lubię Skinnera. (...) Skoro niezdrowe uczucia nie istnieją, jak wyjaśnia Skinner, uważam go za warunkującego mnie negatywnie” (tamże: 6). Ostatecznie Szasz uznaje Skinnera za osobę czyniącą z innych ludzi obiekty i porównującą ich do zwierząt, jakoby nie mieli wolnej woli i świadomości. W ujęciu Szasza ortodoksyjny behawiorysta był niszczycielem znaczenia, a więc człowieka. Co więcej, nie odwoływał się do źródeł albo je negował – tak jak negował istnienie wolnej woli czy ludzkiej godności.

Skinner wiele razy odpierał założenie, jakoby behawioryzm ignorował świadomość, uczucia i stany umysłu (Skinner 1977, 1978). Zaprzeczał także, jakoby nauka ta jako pierwsza dokonywała dehumanizacji człowieka:

Respektując niektóre metody kontroli (na przykład przymus), nie potrzeba technologii zachowania, ponieważ technice tej społeczeństwo się sprzeciwia. Są zachowania nazwane złymi, nielegalnymi i grzesznymi. Ale użyć metody inżynierii zachowania, ukryto ich prawdziwą naturę, przykładem tego niech będą edukacja, dyskusje nad moralnością czy perswazja (Skinner 1955: 54).

Nawet jeśli zachowaniem człowieka rządziły pewne prawa, to nie oznaczało, że będzie można go porównać do maszyny: maszyny nadal rządzą się własnymi

prawami (Skinner 1978). Człowiek przejawiał zachowania, jednak nie były one wyłącznie ludzkie – to samo dotyczyło zwierząt. Udowodnił to Koichi Ono (1978) w swoim badaniu – potwierdzając zależność magiczną występującą nie tylko u zwierząt (Skinner 1948), ale też u ludzi.

Ayn Rand: Skinner stawia się na miejscu Boga

Krytyki dotyczącej stawiania się na miejscu Boga dostąpił Skinner również od Rand (1982). Należy wspomnieć, że Rand była przedstawicielką obiektywizmu (w nurcie tym rzeczywistość istnieje niezależnie od świadomości, a dążenie człowieka do szczęścia jest jego powodem do życia), sprzeciwiała się jakimkolwiek formom mistycyzmu, w tym religii, jednak wierzyła, że wolna wola jest jednym z podstawowych praw autonomicznego człowieka – było to przekonanie, w opozycji do którego stał Skinner. W swoim eseju *The Stimulus and the Response* filozof odniosła się do dzieła Skinnera (1978), porównując jego książkę do Frankensteinia idącego na wojnę z Człowiekiem Autonomicznym: „Książka sama w sobie jest niczym wcielenie Borisa Karloffa w potwora, Frankensteinia (...). Wydzwięk książki, zupełnie jak Karloffa, jest artykułowaniem niezrozumiałych warknięć w stronę największego wroga – Człowieka Autonomicznego” (Rand 1982: 166–167).

Skinner, według Rand, zamienił kulturę i Boga miejscami. Celem kultury było przetrwanie bez względu na wszystko. Filozof porównała rozmyślania ortodoksyjnego behaviorysty do praktyki Adolfa Hitlera, który również warunkował swoich wyznawców, wymagając ofiar służących przetrwaniu imperium nazistowskiego – tym samym budowaniu kultury Niemiec: „Jeśli przetrwanie jest jedyną wartością, dla której kultura ma się poświęcać i według której dana kultura ma być sądzona, w takim razie kultura Nazistów, która trwała dwanaście lat, też miała własną wartość (...)” (tamże: 178).

Skinner, jak podsumowała Rand, dążył do tego, by człowieka zniszczyć, zdeptać i w ostateczności na niego splunąć, odbierając mu wszystko to, co było dla niego ważne – wolną wolę, autonomię i godność:

Motywym przewodnim tej książki jest nienawiść skierowana w stronę umysłu i podstawowych wartości człowieka (...). Zniszczyć Człowieka Autonomicznego – napaść na niego, uderzyć, zranić, a jeśli to zawiedzie, to splunąć na niego – taki jest cel tej książki, przy czym autora nie obchodzą długofalowe, kulturowe konsekwencje, jakie to za sobą ciągnie (tamże: 182).

Z wypowiedzi Rand wypływa nienawiść do dzieła Skinnera, a może i do samego naukowca, ponieważ kobieta nie mogła się pogodzić z jego założeniami. Wiele pojęć, do których się odnosiła, traktowała bardzo osobiście – stąd emocjonalny ton

jej wypowiedzi. Skinner, według niej, zniszczył jedyny cel życia człowieka – dążenie do szczęścia, wolność woli i autonomię.

Skinner obronił się jeszcze zanim doznał tej krytyki: „Jesteśmy kontrolowani przez świat, w którym żyjemy – który był i będzie konstruowany przez człowieka. Pozostaje pytanie: czy mamy być kontrolowani przez przypadki, tyranów, czy nas samych, dzięki intelektualnemu tworzeniu kultury?” (Skinner 1955: 56). Różne kultury różnią się w stopniu, w jakim pomagają swoim członkom rozwiązywać problemy. Ci, którzy umieją je rozwiązywać, na pewno przeżyją:

Wydaje się czymś naturalnym, że jesteśmy skłonni do wzmacniania tych, którzy nas wzmacniają i atakowania tych, którzy nas atakują, lecz zachowanie takie jest wyzwalane przez liczne okoliczności społeczne. (...) Kredyt zaufania, jakim darzymy innych ludzi, zależy szczególnie od widzenia przyczyn ich zachowania. (...) Nie ma dla nas wartości zachowanie, które wynika ze zbyt jawnego awersyjnego nadzoru, nawet jeśli jest ono użyteczne (Skinner 1978: 66).

Uważał, że nawet jeśli ludzie walczą o wolność, to nikt nie walczy o wolność od systemu – politycznego czy religijnego. Przez lata bowiem obserwował ludzi, którzy podporządkowali się temu, co było im narzucane (Skinner 1978). Pojęcia „moralność”, „wolna wola” czy „autonomia” zostały stworzone przez człowieka, były więc częścią pewnych układów – układów, którymi można było manipulować.

Amerykańska kultura, wychowana na gruncie mitu o *self-made manie* była – nadal jest – bardzo przywiązana do konceptu wolnej woli, a każda próba zniszczenia jej pojęcia o tym konceptie wiązała się z agresją skierowaną przeciwko jakiemukolwiek determiniście, w tym przeciwko Skinnerowi. Przytoczone powyżej przykłady są dowodem na to, że przywiązanie do własnej wiary oraz poglądów uniemożliwiła logiczne podejście do też przedstawianych przez behaviorystę. Zamiast tego krytyka skupiła się na emocjach, ekspresyjnych porównaniach i odrzucaniu założeń, które sprzeciwiały się istnieniu wolnej woli czy godności człowieka. Nie wszyscy krytycy Skinnera byli osobami wierzącymi w Boga, więc należy odrzucić hipotezę, jakoby wiara w Boga wpływała na agresję przeciwko ateistycznym poglądom. Udowodniono jednak, że siła przekonań dotyczących wolnej woli, godności i autonomii była w przedstawionej krytyce na tyle zauważalna, by dojrzyć stosowane w tekstach manipulacje i chwytły erystyczne. Używanie określeń takich jak „zniszczyć, splunąć czy zdeptać” (Rand 1982), „morderca” (Szasz 1974), „zabawa w Boga” (Krutch 1953) niesie ze sobą ogromny ładunek emocjonalny, wpływający na czytelnika, który nie spogląda na teksty naukowe z odpowiednią rezerwą, a odrzuca je. Krytyczne recenzje wpłynęły na negatywny odbiór behavioryzmu i samego Skinnera przez opinię publiczną.

Doświadczenie graniczne a duchowość: wiara w ewolucję a wiara w wolną wolę

W przeciwieństwie do wymienionych krytyków, z poglądami Skinnera zgodziliby się Richard Dawkins (1996, 2007) czy Sam Harris (2012) i – pośrednio – Daniel Dennett (1984, 2003, 2006). Są to przedstawiciele „Nowego Ateizmu” – nurtu przedstawiającego pogląd, jakoby religię należało zwalczać, stanowi ona niebezpieczeństwo dla człowieka. Ich poglądy zostaną pokrótce przedstawione w tabeli 1 i porównane z założeniami Skinnera.

Tabela 1. Poglądy Skinnera zestawione z poglądami Nowych Ateistów

Przedstawiciel „Nowych Ateistów”	Poglądy	Podobieństwa do poglądów Skinnera
Dawkins (1996, 2007); ewolucjonista; ateista, antyteista	<ul style="list-style-type: none"> • „Jesteśmy zaprogramowanymi z wczesnym robotami” (Dawkins 1996: 3). • „Starajmy się dociec, do czego zdolne są nasze samolubne geny, a wówczas, być może, uda się nam pokrzyżować im plany” (tamże). • „(...) idea Boga jest kopiowana przez mózgi kolejnych pokoleń” (tamże: 147). • „Nawet jeśli to prawda, że potrzebujemy Boga, by postępować moralnie, nie czyni to oczywiście istnienia Boga bardziej prawdopodobnym” (Dawkins 2007: 131). • „Nie indoktrynuj własnych dzieci. Naucz je myśleć samodzielnie” (tamże: 148). • „Wiara jest złem” (tamże: 171). • „(...) religia ma olbrzymią moc wprowadzania podziałów między ludźmi” (tamże: 144). 	<ul style="list-style-type: none"> • „Walka człowieka o wolność (...) jest po prostu swego rodzaju reakcją behawioralną (...)” (Skinner 1978: 64–65). • „Kościół odwraca się od groźby ognia piekielnego, podkreślając miłość bożą. (...) To, co laik nazwie wynagrodzeniem, jest wzmocnieniem pozytywnym” (tamże: 55). • „Niezdolni pojąć czyjegós zachowania, przypisujemy je komuś, kogo nie możemy zobaczyć (...)” (tamże: 36). • „(...) zachowanie jest wyzwalane przez liczne okoliczności społeczne” (tamże: 66). • „(...) to, co już wiemy, jest bardziej wiarygodne niż hipoteza, że świat jest dziełem stwórcy” (Skinner 1987: 12) • „(...) religia dzisiaj jest często powiązana z terroryzmem i represjami” (Skinner 1978: 48). • „Mądrzy rodzice uczą się, że lepiej jest raczej nagradzać dziecko za dobre zachowanie niż karać je za złe” (tamże: 55). • „To nauka ukształtowała te moje wartości” (Skinner 1987: 12).

Harris (2004, 2012); neurobiolog; ateista	<ul style="list-style-type: none"> • „Jesteśmy kombinacją genów, wychowania, środowisk, idei (...)” (Harris 2012: 63). • „Wolna wola <i>jest</i> iluzją” (tamże: 6). • „Wiara w wolną wolę dała nam religijną koncepcję grzechu i oddała nas sprawiedliwości” (tamże: 56). • „Jesteśmy odpowiedzialni za nasze postępowanie, na tyle, na ile jesteśmy go świadomi” (tamże: 57). • „W naprawianiu siebie i społeczeństwa pracujemy z naturą, nie ma nic poza nią” (tamże: 74) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Środowisko nie tylko dopinguje czy pobudza, ono selekcjonuje” (Skinner 1978: 40). • „(...) zachowanie jest wyzwalane przez liczne okoliczności społeczne. (...)” (tamże: 66). • „Pojęcie wolności powstało w wyniku awersyjnych następstw zachowania” (tamże: 64–65). • „Jesteśmy kontrolowani przez świat, w którym żyjemy” (Skinner 1955: 56).
Dennett (1984, 2003, 2006); filozof, ateista	<ul style="list-style-type: none"> • „Ludzie jako gatunek wyewoluowali (...), a razem z tym ewoluowała ich kultura” (Dennett 2003: 25) • Odwołanie do badań Skinnera (1948): ludowe wierzenia powstały na zasadzie domysłów i spostrzeżeń (Dennett 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Jesteśmy kontrolowani przez świat, w którym żyjemy – który był i będzie konstruowany przez człowieka” (Skinner 1955: 56). • ludowe wierzenia powstały na bazie domysłów i spostrzeżeń (Skinner 1948)

W tabeli 1 przedstawiono podobieństwo poglądów Skinnera, będącego ateistą, z poglądami Nowych Ateistów. Są one w większości zgodne, co do założeń dotyczących: ewolucjonizmu, braku wolnej woli, traktowania religii jako źródła wzmocnień oraz samodzielnego myślenia; wpływu środowiska oraz ewolucji i kultury na człowieka. Wiara w ewolucję jest, zwracając uwagę na podane przykłady, przeciwieństwem wiary w wolną wolę, można jedynie mówić o pozytywnym podejściu do konsektu wolnej woli (Dennett 2006), jednak nie o jej istnieniu. Wiara w ewolucję – a co za tym idzie, determinizm – jest w przypadku Skinnera oraz Nowych Ateistów przeciwieństwem wiary w Boga. Być może Dawkins, Dennett i Harris oraz Skinner stali się ateistami m.in. ze względu na rozmaite doświadczenia graniczne, mające wpływ na ich dojrzewanie, rozwój emocjonalny czy też zdobywanie wiedzy. W gronie tym można również umieścić Russella, do którego często odwoływali się Skinner, Harris czy Dawkins. Jak podaje Encyklopedia PWN (2011), cytując Karla Jaspersa: „są to krańcowe doświadczenia i przeżycia (cierpienie, śmierć, wina, walka), które ze względu na ich osobisty charakter i niemożliwość zastępstwa przez innych «rozjaśniają» ludzką egzystencję (sytuacje graniczne stawiają człowieka w prawdzie wobec samego siebie)”. Oto, jak zmagali się z nimi wspomniani wcześniej uczeni.

Russell w wieku dwóch lat stracił matkę i siostrę, w wieku czterech – ojca. Został przekazany pod opiekę babki, hrabiny Russell, razem ze starszym bratem. Jego dzieciństwo było bardzo samotne i wielokrotnie doświadczał myśli samobójczych (Pawelec 2002). W wieku piętnastu lat zaczął wątpić w zasadność wiary, ostatecznie tracąc wiarę w wolną wolę i życie po śmierci (tamże). W wieku osiemnastu lat, zapoznając się z *Autobiografią* Johna Stuarta Milla, porzucił argumenty popierające istnienie Boga i zaczął się określać jako ateista. Zmienił założenia zakładu Pascala, mówiąc, że jeśli Bóg jest inteligentny, doceni to, że ktoś nie jest wierzący na siłę tylko po to, by dostać się do nieba (Skinner 1987).

Skinner, doświadczając kontroli ze strony matki i religijnego treningu ze strony babci, stał się osobą neurotyczną, lękliwą, ale jednocześnie poszukującą odpowiedzi na egzystencjalne pytania (Skinner 1977). Presja religijna w domu Skinnera doprowadziła do załamania się jego wiary i wstąpienia na ścieżkę behavioryzmu (Skinner 1979). Słyszając historie o dzieciach wrzucanych do pieca za złe uczynki, młody Skinner dostał lęku związanego z wiarą czy istotą Boga, o czym niejednokrotnie wspomina na kartach swojej autobiografii (tamże). Późniejsze doświadczenia zdobywane w szkole i na studiach, zbieranie wyników badań i dostęp do literatury filozoficznej skonfrontowały Skinnera z jego własną niewiarą i dały mu spokój ducha (Skinner 1978). Spokój ten odnalazł w nauce, deterministycznych poglądach i behavioryzmie (Skinner 1987).

Dawkins wiarę w Boga porzucił dzięki ewolucjonizmowi (Dawkins 1996). Jest antyteistą, który stracił wiarę w Boga w młodym wieku, odzyskał ją na jakiś czas, po czym całkowicie poświęcił się ewolucjonizmowi i zanegował istnienie Boga (Dawkins 2007).

Harris wychowany był przez matkę żydówkę i ojca kwakra. W jego domu nie rozmawiało się o religii, jednak neurobiolog podkreśla, że nie został wychowany na ateistę (Harris 2004). Mimo tego, że sprzeciwia się religii, jest otwarty na doświadczenia duchowe. Książka Harrisa *The End of Faith* powstała pośrednio przez atak na WTC – Harris pisze w niej, że religia stanowi niebezpieczeństwo dla świata. Znalazł pocieszenie w nauce, wypełniając stratę po wierze neurobiologią (Harris 2004).

Dennett jest ateistą, nie antyteistą, posiłkuje się w swoich wypowiedziach dowodami naukowymi aniżeli docelową krytyką religii. Na jego poglądy miały wpływ studia filozoficzne (Dennett 1984). Uważa, że religia jest jak muzyka – ludzie o nią walczą, bo stanowi fundament ich przekonań. Wielu z nich bardziej „wierzy w wiarę w Boga” niż faktycznie wierzy w istnienie bóstwa (Dennett 2006). Podkreśla też, że religia powinna zostać przebadana, by sprawdzić, czy bardziej pomaga ludziom czy im szkodzi. Dennett pozostał filozofem i ateistą odnajdującym punkty wspólne w wielu wierzeniach, które opierały się na niedopowiedzeniach i domysłach (Dennett 2003, 2006).

Powyższe przykłady pokazują, że psychiczną pustkę, jak określał ją Bruce Mazlish (za: Pawelec 2002), po stracie wiary musi uzupełnić wiarą w coś innego – może to być wiara w naukę, wiara we własne poglądy czy stworzenie nowego systemu przekonań. Dennett (2006) postuluje, że wyższe wykształcenie jest związane

z wyższą religijnością, jednak w przypadku wszystkich krytyków byłoby to założenie nieprawdziwe. Bezpieczniej jest założyć, że przekonania, które stały się podstawą wychowania lub doświadczeń granicznych, wpłynęły na pojmowanie duchowości, wolnej woli czy innych pojęć związanych z wiarą – a tego właśnie doświadczył B. F. Skinner czy bliskie jego założeniom tezy, które przedstawiają Nowi Ateiści.

Podsumowanie

W artykule podjęto refleksję nad wpływem presji dotyczącej wychowania religijnego, a zanikiem wiary w wolną wolę i Boga na przykładzie B. F. Skinnera. Istotne było spojrzenie na historię dojrzewania ortodoksyjnego behawiorysty, odwołanie się do principiów środowiska protestanckiego, w którym dojrzewał B. F. Skinner. Przedstawiono krytykę dzieł Skinnera, obrazując ją jako emocjonalną odpowiedź na dysonans poznawczy w związku z preferowanymi poglądami. Porównano także krytykę dzieł Skinnera do stanowisk Nowych Ateistów: Dawkinsa (1996, 2007), Harrisa (2004, 2012) czy Dennetta (1984, 2003, 2006), a także odwołano się do ich doświadczeń granicznych mających wpływ na utratę wiary. Przegląd literatury źródłowej doprowadził do następujących konkluzji:

- Czynniki, które przyczyniły się do porzucenia wiary przez Skinnera były m.in. wychowanie, narzucona przez rodzinę Skinnerów duchowość, a także presja środowiska, w którym dojrzewał Burrhus Frederick. Prawdopodobnie to właśnie te czynniki uczyniły z niego ateistę i ostatecznie skierowały go na ścieżkę behawioryzmu.
- Siła przekonań dotyczących wolnej woli, godności i autonomii wpłynęła na agresję Krutch'a, Szasza i Rand skierowaną przeciwko ateistycznym poglądom Skinnera.
- Wiara w ewolucję i determinizm jest przeciwieństwem wiary w wolną wolę. W przypadku B. F. Skinnera oraz Nowych Ateistów jest również przeciwieństwem wiary w Boga.
- Przekonania, które stały się podstawą wychowania lub doświadczeń granicznych, wpłynęły na pojmowanie duchowości, wolnej woli czy innych pojęć związanych z wiarą w przypadku zarówno Skinnera, Russella czy Nowych Ateistów.

Bibliografia

Bjork D. W. (1997) *B. F. Skinner: A life*, Washington, US: American Psychological Association.

Clark C. et al (2014) *Free to Punish: A Motivated Account of Free Will Belief*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 106, s. 501–13.

- Dawkins R. (1996) *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Dawkins R. (2007) *Bóg urojony*, tłum. P. J. Szwajcer, Warszawa, Wydawnictwo CiS.
- Dennett D. (1984) *Elbow Room. The Varieties of Free Will Worth Wanting*, Cambridge, MIT Press.
- Dennett D. (2003) *Freedom Evolves*. London, Penguin Books.
- Dennett D. (2006) *Odczarowanie. Religia jako zjawisko naturalne*, tłum. B. Stanosz, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Harris S. (2004) *The end of faith: Religion, terror, and the future of reason*, New York, W. W. Norton & Co.
- Harris S. (2012) *Free Will*, Waszyngton, Free Press.
- Hitchens Ch. (2012) *Śmiertelność*, tłum. R. Madejski, Katowice, Sonia Draga.
- James J. (2001) *Doświadczenia religijne*, tłum. J. Henpel, Warszawa, Nomos.
- Krutch Wood J. (1953) *The Measure of Men: on freedom, human values, survival, and the modern temper*, Washington, Peter Smith Pub Inc.
- Ono K. (1987) *Superstitious behavior in humans*, „Journal of the Experimental Analysis of Behavior”, nr 47 (3), s. 261–271.
- Pawelec T. (2002) *Psyche i Klio. Historia w oczach psychohistoryków*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Piszkański H. (1978) *Problem „sytuacji granicznych” w ujęciu Karla Jaspersa*, „Analecta Cracoviensia”, 10. 99. 10.15633/acr.2948.
- Rand A. (1982) *The Stimulus and the Response w: Philosophy – Who Needs It*, New York, Signet.
- Runyan W. M. (1992) *Historie życia a psychobiografia. Badania teorii i metody*, tłum. J. Kasprzewski, Warszawa, PWN.
- Schneider Ch. (2008) *Wilhelm Wundt – Volkerpsychologie*, Berlin, V&R unipress GmbH.
- Skinner B. F. (1938) *The Behavior of Organisms. An Experimental Analysis*, New York, Appleton Century Crofts, Inc.
- Skinner B. F. (1948a) *'Superstition' in the pigeon*, „Journal of Experimental Psychology”, nr 38 (2), s. 168–172.

- Skinner B. F. (1948b) *Walden Two*, Indianapolis, Hackett Publishing Company.
- Skinner B. F. (1953) *Science and Human Behavior*, Washington, Free Press.
- Skinner B. F. (1955) *Freedom and the control of men* w: B. F. Skinner, *Cumulative Record. Definitive Edition*, Great Rd City, Copley Publishing Group.
- Skinner B. F. (1957) *Verbal Behavior*, New York, Appleton Century Crofts, Inc.
- Skinner B. F. (1961) *How to teach animals* w: B. F. Skinner, *Cumulative Record. Definitive Edition*, Washington, Copley Publishing Group.
- Skinner B. F. (1963) *Behaviorism at Fifty* w: B. F. Skinner, *Cumulative Record. Definitive Edition*, Washington, Copley Publishing Group.
- Skinner B. F. (1977) *Particulars of My Life. Part One of an Autobiography*, New York, Knopf.
- Skinner B. F. (1978) *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szelenberger, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Skinner B. F. (1979) *The Shaping of a Behaviorist. Part Two of an Autobiography*, New York, Knopf.
- Skinner B. F. (1983) *A Matter of Consequences. Part Three of an Autobiography*, New York, Knopf.
- Skinner B. F. (1986) *Upon Further Reflection*, Harlow, Pearson.
- Skinner B. F. (1987) *What Religion Means to Me?*, „Free Inquiry”, nr 7, s. 12–14.
- Skinner B. F. (1990) *Can Psychology Be a Science of Mind?*, „American Psychologist”, vol. 45, nr 11, s. 1206–1210.
- Skinner B. F. (1995) *Zachowanie się organizmów*, tłum. K. Dudziak, Warszawa, PWN.
- Skinner B. F. (2013) *Behawioryzm*, tłum. P. Skawiński, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szasz T. (1974) *Against behaviorism. A review of B. F. Skinner's about behaviorism*, „Libertarian Review”, nr 111, s. 6–7.
- Szasz T. (1987) *Justifying Coercion through Religion and Psychiatry*, „Journal of Humanistic Psychology”, t. 7, nr 2, s. 158–174.

Źródła internetowe

- Encyklopedia PWN (2011), <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sytuacje-graniczne;3982244.html> [dostęp: 29.04.2020].

Iwona Grodź* 

„Prawda serca” Esej audiowizualny Piotra Załuskiego *Herbert. Fresk w kościele* (2005–2006) na lekcji języka polskiego

Abstrakt

Celem tekstu jest namysł nad sposobami opowiadania w filmie dokumentalnym o duchowym wymiarze twórczości poetyckiej w celu wykorzystania wskazanego filmu na zajęciach edukacyjnych. Materiałem badawczym jest esej audiowizualny *Herbert. Fresk w kościele* Piotra Załuskiego (ur. 1945) z lat 2005–2006, o twórczości Zbigniewa Herberta (1924–1998). Narzędzia metodologiczne, które umożliwiają tego typu poszukiwania, a następnie są pomocne przy analizie postawionego problemu badawczego, wywodzą się z tradycji semiotyki oraz badań porównawczych. Komparatystyczne analizy, związane z opisem mechanizmów adaptacyjnych: literatura a film, siłą rzeczy znajdują się na pierwszym planie.

Słowa kluczowe: wymiar duchowy w filmie, film i edukacja, Zbigniew Herbert, esej audiowizualny *Herbert. Fresk w kościele* z lat 2005–2006, Piotr Załuski.

“The Truth of the Heart” The Audiovisual Essay by Piotr Załuski *Herbert. Fresco in the Church* (2005–2006) Used in the Polish Language Lesson

Abstract

The aim of the text is a reflection on the methods of storytelling in the documentary film about the spiritual dimension of poetry in order to use the indicated film in educational classes. The example is film made by Piotr Załuski, *Herbert. Fresco in the church* (2005–2006) about Zbigniew Herbert (1924–1998). The methodological tools

* Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu.
Artykuł otrzymano: 25.09.2020; akceptacja: 4.12.2020.

are semiotics and comparative research. The methodological tools that enable this type of investigation, and are then helpful in the analysis of the research problem posed, are derived from the tradition of semiotics and comparative research. Comparative analyses related to the description of adaptive mechanisms: literature and film, are necessarily in the foreground.

Keywords: spiritual dimension in film, film and education, Zbigniew Herbert, audio-visual essay *Herbert. Fresco in the church* from 2005–2006, Piotr Załuski.

Wstęp

„Człowiek jest nie tylko tym, czym jest, ale tym, czym chciałby być”.
Zbigniew Herbert

Kluczowym zagadnieniem dla tych rozważań jest pytanie: co znaczy dziś „duchowość” (por. Pasek: 2010)? I czy nadal jest obecna w procesie dydaktycznym? Nauczanie wszak jest jednym z podstawowych filarów rozwoju. Kształcenie wzbogaca nie tylko wiedzę o konkretne informacje, ale także pomaga wydobyć z człowieka to, co w nim najlepsze, co stanowi o jego człowieczeństwie (Popielski 2007: 50). Każdorazowo trzeba pamiętać, że chodzi o „pomoc w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem, inaczej mówiąc, na przygotowaniu do uczenia się przez całe życie” (Maritain 1993: 61). Pojawienie się takiej potrzeby niewątpliwie wiąże się z pojęciem „duchowości”.

Współczesne badania nad tą kategorią przestały być domeną teologii czy filozofii. Coraz częściej podejmują tę kwestie pedagodzy, socjologowie czy psycholodzy (zob. m.in. Kapała 2017: 7–37). Wzrost zainteresowania pojęciem „duchowości” wiąże się z coraz szybszą przemianą otaczającej nas rzeczywistości. „Duchowość” jest kluczem do zrozumienia kultury i pozostaje głęboko zanurzona w kontekście społecznym. „Duchowość” to też „jakość”, którą posiadają zarówno ludzie religijni, jak i niereligijni¹. To pragnienie osiągnięcia pewnego poziomu „świadomości samego siebie i własnej ludzkiej godności” (Besnard 1965: 656). To dlatego często „duchowość” jest pojmowana w sensie antropologicznym jako kategoria służąca do „opisania i nazwania elementu strukturalnego człowieka, który powoduje, że człowiek niecałkowicie mieści się w świecie przyrody, wykraczając poza jej mechanizmy i działania” (Kłoczowski 2006: 14).

¹ Osoby „duchowe” cechują się m.in. „umiejętnością wglądu”; „poczuciem kontekstu i perspektywy”; „świadomością wzajemnego powiązania rzeczy, jednością w wielości, uporządkowania w obrębie całości”; „integracją ciała, umysłu, duszy i ducha, a także różnych wymiarów i uwikłań ich życia”; „umiejętnością odczuwania niezwykłości, tajemnicy i czci”; „poczuciem wdzięczności i zadowolenia, i pokory w odniesieniu do wartościowych stron życia”; „nadzieją i optymizmem”; „dzielnym, «uduchowionym» podejściem do życia”; „dystansem”; „kulturą osobistą – wrażliwym, rozumnym podejściem do innych ludzi, do siebie i do kosmosu jako całości” (zob. Wulff 1999: 24).

Przechodząc do bohatera tekstu, Zbigniewa Herberta (1924–1998), trzeba jasno podkreślić, że sporo napisano o twórczości autora *Epilogu burzy*. Teresa Skubalanka tak uzasadniała powody bogatej literatury dotyczącej Herberta:

Trudno zaiste znaleźć pod koniec XX wieku w Polsce poetę o równie niejasnym, niedosłownym sposobie pisania. Prawie każdy wiersz wymaga odszyfrowywania sensów ukrytych za zespołem znaczeń dosłownych. Powoduje to ciągle mnożenie komentarzy, rozrastanie się literatury przedmiotu do niebywałych rozmiarów (Skubalanka 2008: 13).

Wielokrotnie podejmowano też temat „duchowego” aspektu w tej poezji. Wskazanie takiego wymiaru twórczości Zbigniewa Herberta skłania do przyjrzenia się wierszom poety raz jeszcze. Tym razem będzie to jednak spojrzenie nietypowe, bo zapośredniczone przez oko kamery i innego artystę. Twórcę ruchomych obrazów: dokumentalistę Piotra Załuskiego (ur. 1945)². Zasadniczym tematem tego tekstu jest bowiem esej audiowizualny jego autorstwa: *Herbert. Fresk w kościele*³, który był realizowany w latach 2005 i 2006, czyli niemal dekadę po śmierci autora *Epilogu burzy*⁴.

Zagadnienie *sacrum* w filmie związane jest z przemianami współczesnych form duchowości. Marek Haltof, przywołując definicję „świętości” w kinie, pisał: „Film, podobnie, jak i inne sztuki piękne, odgrywa dużą rolę w demaskowaniu wszystkiego co jest mistycznie niejasnym pojęciem” (Haltof 1992: 20). Ową dwuznaczność wskazanego terminu potęguje u odbiorcy możliwość podwójnej lektury: dosłownej i metaforycznej, choć trzeba pamiętać, że – w tym drugim przypadku – umieszczenie „duchowości” też poza religią musi mieć umotywowanie, a więc sens.

² Piotr Załuski (ur. 1945) znany jest jako twórca dokumentów o sztuce (zob. m.in. cykl dokumentów *Miniatury włoskie* z 1996, serial dokumentalny z 1997 *Wędrówki śródziemnomorskie czy Ogród barbarzyńcy* – inspirowany esejami Zbigniewa Herberta z lat 1994–2000 i inne) lub ludziach sztuki (por. m.in. *Vinci* z 1995 r., *Druga arka Noego* z 2000, *Mój Paryż – Ewa i Grzegorz Jakubowscy* z 2001 itp.). W 2005 r. Załuski współpracował też przy realizacji jednej części dokumentu Stanisława Kubiaka *Pejzaże dzieciństwa* o Ryszardzie Kapuścińskim.

³ Zdjęcia do niego zrealizowali: Piotr Gorzkowicz i Grzegorz Auguścik. Scenografię zaprojektowała Barbara Wojtas. Muzykę skomponował Marek Staśko. Całość zmontował: Aleksander Stefański. Dokument Załuskiego wyprodukowała Telewizja Polska (Wrocław) dla Programu 2.

⁴ Inne filmy dokumentalne, o których trzeba w tym kontekście pamiętać, to (w układzie chronologicznym) np.: *Aby przypadła ci się cieniowi* Anny Górnej, Lubomira Zająca i Jacka Siweckiego z 1991 r.; cykl *Ogród barbarzyńcy* zrealizowany przez Piotra Załuskiego w latach 1994–2000; *Potęga smaku* w reżyserii Adama Pawłowicza (1995); projekt Jerzego Morawskiego *W sercu ukrył miasto* (1999); dokument Jerzego Zalewskiego z 2000 r. *Obywatel poeta*; oraz trzy filmy powstałe z okazji dziesiątej rocznicy śmierci autora *Hermesa, psa i gwiazdy: Śladami Zbigniewa Herberta po Lwowie* Małgorzaty Szyski (2008); *Nasz Herbert* zrealizowany przez Ewę Różę Fabjanowską w 2008 r. i *Herberta spojrzenie* w reżyserii Piotra Bukojemskiego (na podstawie eseju *Barbarzyńca w ogrodzie*). Ciekawostką może okazać się, przynajmniej dla niektórych widzów, film fabularny *Popiełuszko. Wolność jest w nas* z 2009 (i serial fabularny 2009–2013) w reżyserii Rafała Wieczyńskiego, w którym pojawia się postać Herberta. Zagrał ją Michał Szewczyk.

„Duchowość” w filmie zwykle ma dwa główne źródła. Jednym są teksty literackie, które stały się podstawą lub ważną inspiracją dla filmowych rozważań. Drugim, warstwa wizualna, w której pojawiają się cytaty bądź aluzje do dzieł o tematyce „dotykającej” zagadnień transcendentnych. W ten sposób wielokodowość filmu umożliwia rozpatrzenie przejawów „duchowości” nie tylko w słowach czy obrazach, ale także na wielu poziomach komunikacji:

a) w warstwie „fabularnej” (akcji), np. w formie aluzji do *Pisma Świętego* lub innych przekazów o wymiarze religijnym, metafizycznych itp.; a także jako język służący do opisu, interpretacji dogmatów wiary (język religijny jako metajęzyk);

b) w warstwie narracji, np. w formie wypowiedzi wygłaszanych z *offu*, które pochodzą z tekstów liturgicznych, albo są wyraźnie stylizowane na ich język; w końcu mają charakter języka służącego do ich opisu i interpretacji dogmatów wiary.

Uznanie filmu za „język drugiego stopnia”, a więc system ustrukturyzowany podobnie jak system językowy, umożliwia zajęcie się związkiem języka ruchomych obrazów i „duchowości” na poziomie filmowym (narracyjno-wizualnym). Istotna, w tym ujęciu, staje się sfera wizualna filmu, a więc analiza plastyczna kadrów (punkty widzenia kamery), jazdy, wybór planów, konstrukcja czasoprzestrzeni filmu, narracja wizualna, w końcu montaż⁵.

Wymiar „duchowy” w filmie wiąże się z całym przekazem audiowizualnym albo tylko jego fragmentem, ważnym dla interpretacji całości. Może chodzić o sceny, w których dochodzi do ważnych rozmów o sensie życia, relacjach międzyludzkich, wierze (stylizacja na język religijny utożsamiony z metajęzykiem), albo o sceny, w trakcie których cytowane jest *Pismo Święte* czy utwory o „duchowych” aspektach ludzkiej egzystencji. Ostatecznie też o osoby pojawiające się w filmie, które – posługując się językiem – robią aluzje do tego wymiaru. Ważne są też wszelkie nawiązania w sztuce ruchomych obrazów do gatunków literackich, takich jak przypowieść, modlitwa czy apokaliptyczna przepowiednia. Do rozstrzygnięcia pozostaje pytanie: czy w eseju audiowizualnym Załuskiego „duchowość” funkcjonuje w kategoriach doświadczenia dostosowanego i dostępnego dla masowej wrażliwości? Wszak zrozumienie filmu i – za jego pośrednictwem – twórczości Herberta oznacza odnalezienie języka czytelnego dla wielu.

⁵ W kontekście myślenia o języku ruchomych obrazów jako o przekazie bliskim „językowi religijnemu”, trzeba przede wszystkim wskazać „nadkodowość” analizowanego przekazu filmowego. Następnie odnaleźć w omawianym dziele wizualne i formalne ekwiwalenty cech języka religijnego, np. symbolika, archaizacja, biblizacja, protetyzacja, świadoma rytmizacja przekazu czy paralelizmy. Na poziomie świata przedstawionego w filmie warto wskazać postaci i miejsca związane z *Pismem Świętym* czy innymi tekstami o charakterze religijnym, a także ze sferą duchowości. Szerzej tą tematyką w historii kina polskiego zajmował się Krzysztof Kornacki w książce: *Kino polskie wobec katolicyzmu, czy Agnieszka Morstin-Popławska, Jak daleko stąd do raj? Religia jako pamięć w polskim filmie fabularnym*.

Herbert. Fresk w kościele Piotra Załuskiego (2005–2006)

„Myślę, że ja też chciałbym w swoich wierszach komuś pomóc (jeśli nie ocalić)
i marzyłem o tym, żeby pozostał po mnie jakiś fresk w kościele”.
Zbigniew Herbert

W latach 2005 i 2006 Piotr Załuski realizował 58-minutowy esej audiowizualny *Herbert. Fresk w Kościele*. Tytuł odnosi się do dwóch pojęć-kluczy: ‘fresk’ i ‘kościół’⁶, których związek z chęcią ukazania wymiaru religijnego twórczości autora *Elegii na odejście* jest oczywisty. Ich pojawienie się w tytule jest natomiast uzasadnione słowami samego Herberta, który pisał do Miłosza w liście, że chciałby zostawić po sobie „jakiś fresk w kościele” ... a więc „nowy” i „świeży”, ale też niezwykle trwałą ślad⁷. Poeta świadomie dążył w swojej pracy do doskonałości w „sferze paradoksu”: chęci opowiadania w sposób niepowtarzalny, przenikliwy i zrozumiały dla wszystkich (grono „wyznawców”, „wiernych”) o tym, co ponadczasowe, uniwersalne, a więc też znane (choć zapomniane) od wieków.

W informacjach na temat dokumentu Załuskiego pojawia się bardzo lakoniczny opis odsyłający do znanej myśli Herberta, że powinnością artysty jest „wymierzać widzialnemu światu sprawiedliwość i piękno”. Film rozpoczyna motto (głos z *offu*) z listu Zbigniewa Herberta do Czesława Miłosza i obraz odręcznego pisma poety, który zostaje nałożony – niczym palimpsest – na obrazy poprzedzające. Następną sceną rozgrywa się na cmentarzu przy grobie rodzinnym poety. Miejsce chowania zmarłych i symbolika grobu są uwikłane w rozliczne konteksty, nawiązujące do sfery duchowej. Kolejne ujęcia przenoszą nas do współczesnego Lwowa, miasta, w którym Herbert przyszedł na świat. Tym razem z *offu* sam poeta czyta własny wiersz *Pan Cogito myśli o powrocie do rodzinnego miasta*. Tak rozpoczyna się filmowa opowieść biograficzna, która podobnie jak biografia literacka „(...) nie jest nigdy jedynie zbiorem faktów dokumentalnie zaświadczonych ani wyłącznie czystą legendą, lecz zwykle mieszanką składników obu kategorii” – jak pisał przed

⁶ Drugie słowo: ‘kościół’ oznacza zarówno „architekturę przeznaczoną do celów rytualnych, sakralnych” (która fascynowała Herberta przez całe życie, szkicował ją i opisywał w wierszach), jak i określenie niektórych „związków wyznaniowych”, a więc organizacji, które tworzą wspólnoty religijne o określonej doktrynie, kulcie, zasadach moralnych. Herbert wielokrotnie mówił o poetach, artystach czy miłośnikach poezji i sztuki jako o „wyznawcach”, a ich grono określał „zgrupowaniem wiernych”. W jego rozumieniu chodziło więc o wskazanie bliskości między sztuką a religią, a także pasjonatami tej pierwszej a wyznawcami tej drugiej.

⁷ Przypomnę, że z języka włoskiego *fresco* znaczy „świeży”. Jest to nazwa techniki malarstwa ściennego, znana już w starożytności. Nie chodzi jednak o wszystkie malowidła ścienne, ale tylko o te, które zostały wykonane na mokrym tynku, poczynając od zaznaczenia konturów. Przyjęło się twierdzić, że jest to bardzo wymagający sposób tworzenia, gdyż nie daje możliwości na dokonanie zmian czy poprawek. W taki też sposób, bardzo długo cyzelując – tym razem – słowa, pracował Herbert. Dawało to wyśmienity efekt i ową niepodważalną trwałość myśli, wyobrażeń. Jeżeli chodzi o sztuki piękne, do najbardziej znanych fresków należą minojskie, na których przeważają tematy religijne, motywy roślinne i zwierzęce oraz zagadkowe tauromachie – sceny walki lub zabaw z bykami. I to właśnie one stały się inspiracją zarówno dla Herberta, który oglądał je w muzeum, jak i twórcy filmu *Herbert. Fresk w kościele*. To właśnie cytaty plastyczne tych dzieł pojawiają się we wskazanym dokumencie.

laty Janusz Sławiński (2000: 162–182). W tym przypadku na pierwszy plan wysuwa się element faktograficzny opowieści, choć przyznać trzeba, że „legenda poety nie blednie w miarę sukcesywnego wypełniania miejsc pustych w jego życiorysie” (Mikołajczak 2008: V). Dzieje się tak zarówno za sprawą wspomnień znajomych poety, jak i ciągłego powracania do jego twórczości⁸.

W filmie na temat Herberta wypowiadają się: jego najbliżsi, np. siostra Halina, żona Katarzyna i jej siostra Teresa Dzieduszycka, oraz przyjaciele-poeci czy po prostu osoby, które towarzyszyły mu na różnych etapach jego drogi życiowej, a więc: Zdzisław Najder, Krzysztof Karasek, Adam Zagajewski, Ryszard Krynicki, Adam Michnik, Zbigniew Zapasiewicz, Jerzy Siwiec. Ze wspomnień znajomych Herberta wyłania się obraz człowieka, który nie zwierzał się ze spraw osobistych, był nieufny, a najważniejsze przemyślenia „ukrywał” pod maską udawania i zabawy.

Małgorzata Mikołajczak pisała, że „Tendencja do konceptualizacji egzystencjalnego projektu, dochodząca do głosu w życiu i twórczości poety, miała też innego typu uwarunkowania. W dużym stopniu wyrastała z pragnienia, by wpisywać porządek egzystencji w większą całość i projektować go na kod kultury” (Mikołajczak 2008: VIII–IX). Ta konstatacja częściowo potwierdzona została też przez twórcę eseju audiowizualnego *Herbert. Fresk w kościele*, który wykorzystał w swoim filmie widoki współczesnych miast: panoramy domów, ujęcia gwarynych ulic, obiektów architektonicznych, wewnątrz kamienic takich miast (przede wszystkim w Polsce, Francji i Grecji), jak Lwów, Sopot, Toruń, Paryż, Berlin, Mykeny, Delf czy Pestum, właśnie w celu wskazania synergicznej więzi między życiem Herberta z dziedzictwem europejskiej kultury.

Powracając do tematu, trzeba przede wszystkim wspomnieć, że w przywołanym filmie wymiar „duchowy” w warstwie werbalnej jest zasygnalizowany przynajmniej na dwa sposoby: na poziomie semantyki i składni, co jest efektem użycia słów z poezji Herberta, których konotacja ze sferą *sacrum* jest niezaprzeczalna, np. ‘krzyż’, ‘płyta kamienna’, ‘ostateczność’; czy stylizacja na język modlitwy, np.: „... z domu mego”; „ani też żadnej rzeczy która nasza jest”. Ponadto w czasie odczytu wiersza *Pan Cogito myśli o powrocie do rodzinnego miasta* przeplatają się dwa ciągi obrazów: widoki Lwowa i składania kwiatów na grobach. Po chwili jednak kamera, a widzowie wraz z nią, przenosi się na klatkę schodową kamienicy. Prowadzi ona do wnętrza, w którym przed wojną mieszkała rodzina poety. Jego siostra Halina Herbert-Żebrowska wspomina pokój dzieci i stary piec. Po tych słowach

⁸ W filmie *Herbert. Fresk w kościele* wykorzystano też następujące utwory i/lub listy: *Pan Cogito myśli o powrocie do rodzinnego miasta*, *Prolog*, *Przesłanie Pana Cogito*, *Pan Cogito ars longa*, *Widokówka dla Adama Zagajewskiego*, *Do Ryszarda Krynickiego list*, *Do Zbigniewa Zapasiewicza list*, *Msza za uwięzionych*, *Urwanie głowy* (zob. m.in. Zbigniew Herbert, *Wybór poezji*, oprac. M. Mikołajczak, Wrocław 2008, BNI nr 331: *Pan Cogito myśli o powrocie do rodzinnego miasta* (s. 346), *Prolog* (s. 289), *Przesłanie Pana Cogito* (s. 413), *Widokówka dla Adama Zagajewskiego* (s. 597), *Do Ryszarda Krynickiego list* (s. 443), *Msza za uwięzionych* (s. 538), *Urwanie głowy* (s. 690). Na początku wprowadzono też motto (fragment) z listu do Czesława Miłosza. Dwa teksty odczytują czy przytaczają z pamięci osoby, którym były dedykowane.

przenosimy się niejako w czasie i przestrzeni. Trafiamy, za sprawą obrazów do innych miast, tym razem do Sopotu, następnie Torunia, w którym studiował twórca *Hermesa, psa i gwiazdy*. Ujęciom przestrzeni miejskich i starych zdjęć poety, na których jest młodym studentem, towarzyszy autorska recytacja (z *offu*) drugiego zacytowanego w tym filmie wiersza *Prologu*.

Kolejne zdjęcia, które towarzyszą recytacji, mają charakter kronikarski (cytaty z materiałów archiwalnych WFDiF) czy reportażowy. Ukazują one zmieniającą się powojenną rzeczywistość, a więc informacje o odbudowie kraju, zbieraniu kartofli, stonkach atakujących pola czy radosnych manifestacjach na cześć partii. Po chwili obrazom tym zaczyna towarzyszyć, a następnie je przenika, ujęcie i wypowiedź żony poety, Katarzyny Herbert. Kobieta stoi w przestrzeni otwartej na tle architektury, która – jak wiemy z wierszy Herberta – była dla niego nieskończonym źródłem inspiracji i natchnienia. Wypowiedzi żony zostają uzupełnione krótką relacją jej siostry, która mówiła o niezwykłości poety przejawiającej się m.in. tym, że autor *Epilogu burzy* miał wielu przyjaciół w Paryżu, nawet w tzw. zamkniętych kręgach, do których bardzo trudno było się dostać.

Następna część filmu *Herbert. Fresk w kościele* przedstawia archiwalne nagranie wywiadu z poetą. Autor *Pana Cogito* podkreśla, że inspiracją zawsze była dla niego codzienność i obserwacja. Autor *Epilogu burzy* uwielbiał godzinami kontemlować obiekty (obrazy, rzeźby itp.) w przestrzeniach muzealnych, zapamiętywać je i robić szkice. Pragnął odnaleźć uniwersalny język sztuki, który trafiałby do wielu odbiorców, nie tylko wykształconych adresatów.

Kolejna odsłona dokumentu zostaje poprzedzona projekcją filmu z twarzą Herberta „zamkniętą” w stop-klatce. Następnie Zdzisław Najder wspomina najbardziej znany tekst poety *Przesłanie Pana Cogito*. Mówi o swoim zdziwieniu i zachwycie przenikliwością tego tekstu. Jego zdaniem Herbertowi udało się uchwycić istotę etosu tragicznego, w którym postawa wierności jest jedyną i najważniejszą. Poeta wyraził to, czego on nie potrafił wyrazić: tragizm, a samo słowo ‘wierność’ (choć w czasach współczesnych takie niepraktyczne) jest przecież niezwykle bliskie ‘wierze’ (zob. *Wierność. Wspomnienia o Zbigniewie Herbercie* 2014). Autorskiej recytacji *Przesłania...* po raz pierwszy towarzyszy też czarno-biały archiwalny obraz idącego leśnymi ostępami poety.

W ostatniej części filmu przenosimy się do Grecji, która kojarzyła się Herbertowi – jak sam przyznawał – z „doznaniem ruchu” i dziełami przeszłości. Po raz pierwszy w filmie zacytowane zostały także freski (cytat plastyczny jako aluzja i uzasadnienie tytułu). W trakcie, gdy słyszymy z *offu* słowa poety (zob. *Ogród barbarzyńcy*), na ekranie pokazywane są dzieła sztuki, eksponaty, m.in. z Muzeum Archeologicznego w Heraklionie na Krecie. Są to na przykład rzeźby głów byków czy wyobrażenia innych zwierząt. Poeta mówi w tym czasie o sztuce i jej artefaktach jako o formach „okaleczonych” przez czas i umierających, niemal jak chorzy w salach szpitalnych, które w tym kontekście utożsamione są z przestrzenią muzealną.

W kolejnych odsłonach filmu poeta, Krzysztof Karasek, mówi o wierszu *Pan Cogito ars longa (Epilog burzy)*, który następnie słyszymy z *offu* (głos samego Herberta). To poetycka wersja *credo* Pana Cogito. Są w tym utworze dwa tropy, które kierują odbiorcę ku „duchowemu” wymiarowi twórczości autora *Prologu*. Mam na myśli informację o „wstąpieniu” do „zakonu” wyznawców klasycznego stylu poezjowania oraz aluzję do Matki Boskiej i ziemskiego wymiaru egzystencji. Innym wspominającym Herberta w filmie Załuskiego, któremu poeta poświęcił wiersz *Widokówka od Adama Zagajewskiego* z adnotacją, jest wskazany w tytule poeta. Słowa kluczowe dla tych rozważań, to: ‘anioł’, ‘katedra’, ‘wyznawcy’, ‘przymerze’, ‘Apostoł’, ‘Anioł Zagłady’, ‘modlitwa’, ‘rózaniec’, ‘chwila ostateczna’, ‘ofiara’ czy ‘niebo’. Poeta Ryszard Krynicki również otrzymał od Herberta wiersz *Do Ryszarda Krynickiego – list*. Charakterystyczne było to, że Herbert długo zwlekał z jego publikacją, bardzo cyzelował swój styl, nie chciał później już niczego poprawiać. Z *offu* słyszymy kwintesencję... słowa: ‘sąd ostateczny’, ‘tryptyk’, ‘święta mowa’, ‘córki bogów’, ‘w ogrójcu zdrady’. Wszystkie te tropy semantyczne odsyłają do duchowego wymiaru życia i relacji z innymi. Zbigniewa Herberta wspominał też Zbigniew Zapasiewicz. W filmie Załuskiego aktor czyta list Herberta do studentów aktorstwa (*Drodzy Nieznajomi*), który stał się rodzajem manifestu programowego dla młodych adeptów tego zawodu. We wspomnianym tekście *Nieznajomi* artyści są nazywani przez Herberta „mniejszością, która zmusza innych do trudnej miłości”, dlatego ich praca jest zarówno wspaniała, jak i okrutna i bezlitosna. Herbert podkreśla konieczność podążania za WARTOŚCIAMI, takimi jak m.in. prawda, godność, skromność. To przesłanie stało się impulsem dla aktora do realizacji spektakli telewizyjnych inspirowanych twórczością poety⁹. Na temat Herberta wypowiadają się w filmie też redaktor Adam Michnik (korespondował z poetą, gdy był zamknięty w więzieniu) oraz lekarz Jerzy Siwiec. Pierwszemu z nich autor *Rovigo* dedykował wiersz: *Msza za uwięzionych* (z tomiku *Elegia na odejście*). Drugiemu *Urwanie głowy* (z tomiku *Epilog burzy*), który słyszymy z *offu*. W ten sposób zacytowane w filmie utwory „oświetlają się” nawzajem.

Schyłek życia autora *Elegii na odejście* wspomina m.in. żona poety, która opowiada zarówno o jego depresji, lęku przed samotnością, ale też euforii, której doświadczał. Z *offu* słychać odczyt fragmentów z *Ogrodu barbarzyńcy* o przestrzeni bez „tyranii konta prostego” i „najpiękniejszymi budowlami na świecie”. Sfilmowane są też obrazy przedstawiające Matkę Boską z Jezusem, Ostatnią Wieczerzę, Biczowanie, Ukrzyżowanie. Herbert przyznaje, że „ufa tylko rzeczom”, dziełom sztuki jako reliktom przeszłości, w których „zaszyfrowane” są uniwersalne wartości i cały bagaż przeszłych i przyszłych „duchowych” doświadczeń ludzkości. Te słowa ujawniają synergetyczny związek „duchowości” i edukacji.

⁹ Zob. spektakle telewizyjne wyreżyserowane przez Zapasiewicza, a poświęcone Herbertowi: *Pan Cogito* z 1981 i *Powrót Pana Cogito* z 1991 r. Zob. też *Lalek*, spektakl tv, reż. Zbigniew Zapasiewicz, 1999 (wg tekstu Herberta *Lalek*).

Zakończenie

O wymiarze „duchowym” i edukacyjnym dokumentu Załuskiego możemy mówić w dwóch kontekstach, a co za tym idzie, alternatywnych sposobach funkcjonowania „języka” *sacrum* w filmie: warstwie werbalnej i wizualnej (zob. też Eliade 2007). Wymiar „duchowy” *Fresku w kościele* związany jest przede wszystkim z cytatami utworów Herberta, które słyszymy z *offu* i z cytatami plastycznymi, które widzimy na ekranie. Mowa jest o języku „wtórnie wykorzystanym”, ujętym w cudzysłów, spełniającym funkcję wewnętrznego, „od-reżyserskiego” cytatu. Warto pamiętać jednak, że zacytowane wiersze autora *Epilogu burzy* tylko w nielicznych przypadkach dotyczą „duchowości” wprost. Natomiast znamion takiego języka nabierają obrazy, które (choć nieostentacyjnie) wplecione zostają w tkanę filmu. Każdorazowo chodzi o dwie tajemnice, dwie niewiadome: sztukę i metafizykę oraz „dojrzenie” poety do siebie samego i własnego posłannictwa. Uświadomienie sobie możliwości zbliżenia roli artysty do roli przewodnika. Natomiast idiom „duchowy” we wskazanym filmie jest wartością nadrzędną, uniwersalną i w tym sensie edukacyjną.

Podsumowując te rozważania, można stwierdzić, że w „erze okocentryzmu”, w której między innymi telewizja „zabiera” literaturze odbiorców, sztuki audiowizualne mogą temu przeciwdziałać poprzez edukację i popularyzację, ponownie przywracając, włączając odbiorców do kultury, także literackiej. Mogą – poprzez podnoszenie jakości życia – działać terapeutycznie. To możliwość, inspiracja, która jak każdy drobiazg czy ślad oczekuje na dostrzeżenie, wskazanie, a przez to zabezpieczenie przed zapomnieniem, ponieważ te materiały (choć w mikroskali, może w oddali) są, „czekają” na odbiorców. Dodatkowo film może sprzyjać pamięci, bo ma zdolność utrwalania tego, co ulotne. W świecie ruchomych obrazów słowa to „otwarte”, gotowe możliwości tworzenia nowych rzeczywistości (por. Woźniak 2020). To także wyzwanie – odpowiedź na konkretną potrzebę społeczną. To w końcu odpowiedzialność. Czy podoła jej obraz jako nowe-stare medium „duchowości” odpowiadającej złożoności świata człowieka? Czas pokaże...

* * *

Na koniec warto przypomnieć, że celem moich rozważań było też zaakcentowanie roli edukacji (także filmowej) w mówieniu o duchowości i wychowaniu. Wątki te pojawiają się także w twórczości Zbigniewa Herberta. Nie jest to temat nowy, ale ciągle domaga się pogłębionych analiz i uzupełnień. Autor *Epilogu burzy* często uwypuklał w swojej twórczości rolę duchowości w życiu człowieka. Przygotowywał go tym samym do uczestnictwa w relacjach społecznych i rozumienia zróżnicowanych form życia grupowego: w domu, w szkole, w pracy itp. Poniekąd stawał w ten sposób pomost pomiędzy wychowaniem zorientowanym na aspekt „duchowy”, jak i tradycyjny przekaz pedagogiczny. Twórca *Pana Cogito* w swojej poezji jest tropi-

cielem ducha przeszłości, pamięci i wychowania. Dlatego dzięki jego poezji edukacja może mieć sens, który nie znika (por. Adorno 1986: 529). To właśnie powód, który przyczynił się do zrodzenia pomysłu o lekcji filmowej na temat życia i twórczości Herberta, a więc do działania.

Nauczanie przeciwdziała zapomnieniu, wymazywaniu, znikaniu. Dlatego tak ważne okazują się wszelkie inicjatywy zmierzające do podtrzymywania pamięci. Ważny jest też procesualny wymiar edukacji, co wiąże się z narracją, historią, utrwalaniem i czynieniem czegoś nieodwracalnym. Dodatkowo w sferze edukacji leży nie tylko historia, opowieść, ale i miłość, która zdaniem Arendt jest nieświatowa, rzadka, apolityczna i antypolityczna jednocześnie (Arendt 2010: 275)¹⁰.

Analiza edukacji jako „budzenia” ‘w’ życiu i ‘do’ życia bezmiaru, nieprzewidywalności, zawiera w sobie pierwiastek optymistyczny i pesymistyczny (zob. tamże). Istotą człowieczeństwa jest działanie, bo przecież to właśnie ta czynność odnosi się do rozpoczynania czegoś, co wywołuje lawinę nowych zdarzeń. Ale ich nieprzewidywalność i wiążąca się z nią odpowiedzialność to cechy, o których nie sposób zapomnieć.

Bibliografia

- Adorno T. (1986) *Dialektyka negatywna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, PWN.
- Arendt H. (2010) *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa, Wydawnictwo „Aletheia”.
- Besnard A.-M. (1965) *Kierunki rozwojowe współczesnej duchowości*, tłum. J. Gaczoł, „Concilium”, nr 1–10.
- Eliade M. (2007) *Sacrum a profanum. O istocie sfery religijnej*, tłum. R. Reszke, Warszawa, Wydawnictwo „Aletheia”.
- Haltorf M. (1992) *Kino łęków*, Kielce, Wydawnictwo „Szumacher”.
- Kapała M. (2017) *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXX, s. 7–37.

¹⁰ Pojęciu ‘działać’ w języku greckim odpowiadają dwa słowa: *archein* – czyli rozpoczynać, prowadzić, rządzić i *prattein* – przeprowadzać, dokonać, ukończyć. Natomiast w łacinie: czasownik *agere* – wprawiać w ruch, przewodzić i *gerere* – unosić, utrzymać. Działanie może być więc zarówno początkiem, jak i końcem czegoś większego, aktem wolnej woli i/lub koniecznością. Działanie wiąże się z naszym „pojawianiem się” się w świecie, byciem, narodzinami. W końcu tworzeniem swojej tożsamości i historii, choć – co ważne zdaniem Hannah Arendt – po uwieńczeniu tej ostatniej przestajemy być jej sprawcami, a stajemy się „dziećmi własnego dzieła” (Arendt 2010: 243).

Kłoczowski J. A. (2006) *Czym jest duchowość? – kontekst religijny i kulturowy w: Fenomen duchowości*, A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 13–20.

Kornacki K. (2005) *Kino polskie wobec katolicyzmu*, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Maritain J. (1993) *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Ziemnicki w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, s. 61–79.

Mikołajczak M. (2008) *Wstęp w: Z. Herbert, Wybór poezji*, M. Mikołajczak (oprac.), Wrocław, Wydawnictwo Biblioteka Narodowa, seria I, nr 331, V–CCXC.

Morstin-Popławska A. (2010) *Jak daleko stąd do raju? Religia jako pamięć w polskim filmie fabularnym*, Kraków, Universitas.

Pasek Z. (2010) *O przydatności pojęcia „duchowość” w badaniach nad współczesną kulturą w: Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), Kraków, Wydawnictwo „Nomos”, s. 56–65.

Popielski K. (2007) *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa w: Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), t. 2, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 22–27.

Romaniuk A. (oprac. i red.) (2014) *Wierność. Wspomnienia o Zbigniewie Herbercie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skubalanka T. (2008) *Herbert. Szymborska. Różewicz. Studia stylistyczne*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Sławiński J. (2000) *Myśli na temat: biografia pisarza jako jednostka procesu historyczno-literackiego w: Próby teoretycznoliterackie*, Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 162–182.

Woźniak M. J. (2020) *W poszukiwaniu harmonii istnienia. Studia porównawcze poezji Antonia Colinasa i Zbigniewa Herberta*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wulff D. M. (1999) *Psychologia religii klasyczna i współczesna*, tłum. P. Jabłoński, M. Sacha-Piekło, P. Socha, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

Aneks

Scenariusz lekcji z wykorzystaniem filmów dokumentalnych o Zbigniewie Herbercie i jego poezji (ad. tematu: „Duchowość” i edukacja).

GRUPA WIEKOWA:

uczniowie szkół średnich.

CZAS TRWANIA:

dwie lekcje po 45 minut.

TEMAT LEKCJI: Strategie opowiadania o poecie i poezji w filmie dokumentalnym na przykładzie materiałów audiowizualnych o Zbigniewie Herbercie i jego twórczości.

CELE:

Namysł nad filmowymi sposobami opowiadania o Zbigniewie Herbercie i jego twórczości:

- wiedza: zdobycie informacji na temat filmu dokumentalnego o sztuce, a także poznanie wybranego filmu o Herbercie;
- postawa: uwrażliwienie odbiorców na piękno poezji Zbigniewa Herberta, która może być przekazywana w różny sposób, np. w filmie dokumentalnym, programie telewizyjnym itp.;
- umiejętność: zdolność odróżniania i definiowania pojęć z zakresu teorii literatury i filmu, takich jak: strategie autorskie, sytuacje narracyjne, schematy fabularne, style odbioru.

MATERIAŁY:

- filmy dokumentalne o Zbigniewie Herbercie i jego twórczości.
Nauczyciel wybiera jeden film lub fragmenty dwóch, które będą pokazywane i omawiane na dwóch kolejnych jednostkach lekcyjnych:

Aby przypodobać się cieniowi, reż. Anna Górna, Lubomir Zajac, Jacek Siwecki, 1991.

Ogród barbarzyńcy, reż. Piotr Załuski, 1994–2000.

Potęga smaku, reż. Adam Pawłowicz, 1995.

W sercu ukrył miasto, reż. Jerzy Morawski, 1999.

Obywatel poeta, reż. Jerzy Zalewski, 2000.

Herbert. Fresk w kościele, reż. Piotr Załuski, 2005–2006.

Śladami Zbigniewa Herberta po Lwowie, reż. Małgorzata Szyszka, 2008.

Nasz Herbert, reż. Ewa Róża Fabjanowska, 2008.

Herberta spojrzenie, reż. Piotr Bukojemski, 2008 (na podstawie *Barbarzyńcy w ogrodzie*).

Metodyka: krótkie wprowadzenie wykładowe przed projekcją wybranego filmu, rozmowa kierowana po emisji (przygotowany zestaw pytań ad. wybranego filmu), dyskusja (w parach lub grupach), następnie wspólne wypisanie na tablicy najważniejszych cech filmów o literaturze, zgodnie ich najczęstszymi odmianami i przyjętymi przez ich twórców strategiami narracji lub prezentowania bohatera, np.:

- a) perspektywa twórcy dokumentu – film popularnonaukowy (strategia edukatora), np. *Obywatel poeta*, reż. Jerzy Zalewski, 2000.
- b) perspektywa twórcy dokumentu – film dokumentalno-reportażowy (strategia pośrednika), np. *W sercu ukrył miasto*, reż. Jerzy Morawski, 1999.
- c) perspektywa bohatera dokumentu – film analityczno-dydaktyczny (strategia znawcy), np. wybór jednego odcinka z cyklu *Ogród barbarzyńcy*, reż. Piotr Załuski, 1994–2000.
- d) perspektywa bohatera dokumentu – film impresyjno-poetycki (strategia artysty/konceptualisty, który opowiadając o innym twórcy, chce przede wszystkim zachwycić widza osobą bohatera i jego dziełem), np. *Aby przypodobać się cieniowi*, reż. Anna Górna, Lubomir Zajac, Jacek Siwecki, 1991.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Wprowadzenie

Twórczość Zbigniewa Herberta można rozpatrywać w różnych aspektach, m.in. od strony językowej, filozoficznej, podróżniczej, historycznej, politycznej, malarskiej, mitologicznej, muzycznej, a także religijnej. Warto przypomnieć sobie materiały audiowizualne poświęcone temu poecie i zastanowić się, w jaki sposób opowiadają one o Herbercie i jego poezji. Tym bardziej że dokument filmowy o artyście i sztuce może spełniać przynajmniej cztery zasadnicze funkcje edukacyjne:

- poznawczo-kształcące (nabywanie wiedzy);
- diagnostyczno-terapeutyczne (przeciwdziałanie obojętności);
- refleksyjno-wychowawcze (mądre pamiętanie o przeszłości i nauka tolerancji);
- kulturalno-rekreacyjne (uwrażliwianie na piękno sztuki słowa, obrazu i dźwięku).

Informacja o wybranym filmie i jego twórcy.

I. Prezentacja materiału audiowizualnego lub jego fragmentu, stanowiącego zwartą całość.

II. Informacje ogólne o cechach filmów dokumentalnych tej odmiany:

Dokumenty o artystach-pisarzach a dominanta konstrukcyjna:

- a) Biografia pisarza jako oś konstrukcyjna (między intymistyką a prezentacją losów całej generacji, pokolenia, tło historyczne, polityczne, społeczne).
- b) Osobowość pisarza (obsesje, upodobania, zainteresowania, wyobrażenia itp.).
- a) Twórczość: tematy, styl autorski itp. (zob. Seweryna Wysłouch (1997) *Poezja na ekranie*, w: *Poloniści o filmie*, M. Hendrykowski (red.), Poznań, Wydawnictwo UAM).

Dokument biograficzny składa się najczęściej z materiałów archiwalnych, portretów, rysunków, rodzinnych fotografii, wspomnień głównych bohaterów, ich rodziny, znajomych itp. W filmie dokumentalnym o literaturze i/czy pisarzu tekst (słowo) zyskuje autonomię poprzez:

- b) czytanie, recytację, komentarz (głos autora, literaturoznawców itp.);
 - c) inscenizację (fragmenty teatralne, widowiskowe, utwory muzyczne itp.);
 - d) słowo pisane na ekranie (napis, okładki tomików, książek, zapisane fragmenty utworów itp.);
 - e) wizualny kontekst jako „narzędzie interpretacji tekstu pisanego i projekt stylu odbioru”, np. „konkretyzacja realiów istniejących w tekstach”, „konkretyzacja sytuacji lirycznej wiersza”, „plastyczna paralela”, „metafora filmowa”, „symbol” (zob. Seweryna Wysłouch (1997) *Poezja na ekranie*, w: *Poloniści o filmie*, M. Hendrykowski (red.), Poznań, Wydawnictwo UAM).
- III. Rozmowa z uczniami na temat prezentowanego filmu. Pomocą mogą być przygotowane pytania, np. o dominantę konstrukcyjną, sposób prezentowania w filmie osoby poety i jego twórczości, np. wspomnienia bliskich, recytacja poezji i jej wybór itp., czas narracji, przestrzeń opowiadania, osoby wypowiadające się na ten temat, oprawa wizualna i dźwiękowa, montaż.
- IV. Wspólne wypisanie z uczniami cech filmu o poecie i jego poezji na konkretnym przykładzie. Odpowiedź na pytania:
- a) czy biografia filmowa może być traktowana jako jednostka szerszego procesu historycznego? A w konsekwencji, czy daje odpowiedź na pytanie o przeszłość i „duchowość” pojedynczego człowieka/pokolenia/narodu?
 - b) czy prezentowany film potwierdza hipotezę Seweryny Wysłouch, że ewolucja portretów dokumentalnych polega na odchodzeniu od „czystej” biografii, pogadanki, unikania perswazji, na rzecz próby „przekazania” tekstu literackiego językiem filmu?
- V. Możliwa część warsztatowa lub zadanie domowe na temat: *Mój autorski film na temat Zbigniewa Herberta i/lub jego twórczości* – pomysł lub projekt scenariusza takiego filmu przygotowany samodzielnie przez uczniów (od 2 do 6 stron A4).

Danuta Borecka-Biernat* 

Strategia unikowego radzenia sobie młodzieży w wieku dorastania w sytuacji konfliktu społecznego w kontekście oceny poznawczej konfliktu i modelującego wpływu rodziców

Abstrakt

Celem badań było poszukiwanie osobowościowych i rodzinnych predyktorów strategii unikowego radzenia sobie dorastającej młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Analiza materiału badawczego wykazała, że sytuacja konfliktu postrzegana jako zagrożenie lub krzywda/strata współwystępuje ze strategią unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. Okazało się również, że rodzic stosujący w sytuacji konfliktu społecznego strategię opartą na unikaniu przyczynia się do modelowania u młodzieży strategii unikowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego.

Słowa kluczowe: młodzież gimnazjalna, ocena poznawcza, modelowanie zachowania, strategia unikowego radzenia sobie, sytuacja konfliktu społecznego.

The Avoidance Strategy of Adolescents for Coping with a Situation of Social Conflict in the Context of Cognitive Assessment of Conflict and the Modelling Influence of Parents

Abstract

The aim of the research was to search for personality and family predictors of avoidance strategies for coping with social conflict situations in adolescents. The analysis of the research material showed that a conflict situation perceived as a threat

* Uniwersytet Wrocławski.
Artykuł otrzymano: 27.07.2020; akceptacja: 13.11.2020.

or harm/loss coexisted with a strategy of avoidance in coping with a social conflict situation in adolescents. It was also found that a parent using a strategy based on avoidance in a social conflict situation contributes to modelling such a strategy for adolescents.

Keywords: junior high school adolescents, cognitive evaluation, modelling of behaviour, strategy of avoidance coping, social conflict situation.

Wprowadzenie

Sytuacja konfliktu z drugim człowiekiem stanowi jedną z podstawowych sytuacji społecznych w życiu każdego człowieka. Słowo „konflikt” wywodzi się łacińskiego *confligere, conflictatio*, oznaczającego wpadnięcie na siebie, spór, dyskusję, walkę lub zderzenie dwu czy więcej procesów, sił właściwym istotom żywym. „Wpadnięcie na siebie” może zapoczątkować walkę. Wielu ludziom konflikt niesłusznie kojarzy się wyłącznie z bezpośrednią agresją fizyczną i/lub werbalną oraz towarzyszącą im wrogością, powiększającą istniejące sprzeczności. Większość zjawisk, które można określić jako konflikty interpersonalne, przybiera stosunkowo łagodne formy, np. krótkiej sprzeczki, dyskusji czy debaty (Olubiński 1992). W kontekście stosunków interpersonalnych sytuacja konfliktowa prezentuje pewien rodzaj interakcji pomiędzy partnerami, w której uświadamiają sobie dzielące ich różnice interesów, potrzeb czy dążeń do celów (Balawajder 2010).

Adolescencja jest okresem, w którym młodzież przeżywa różne, często ze sobą sprzeczne dążenia i musi radzić sobie z kierowanymi wobec niej niespójnymi oczekiwaniami społecznymi. Rezultaty badań wskazują, że młodzież w tym okresie za źródło silnego pobudzenia emocjonalnego o negatywnym zabarwieniu uznaje konflikty interpersonalne, do których zalicza konflikt z nauczycielem, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny (Jaworski 2000; Kobus, Reyes 2000; Miłkowska-Olejniczak 2002; Węglińska 2007). Najbardziej konfliktowymi obszarami w układzie uczeń – nauczyciel są oceny szkolne, nietaktowne zachowanie oraz władczy nacisk i sztywność wymagań (Polak 2010; Miłkowska 2012; Cyłkowska-Nowak, Augustyn 2014). Główne powody konfliktów rówieśniczych to zaczepki, zdrada, niedyskrecja, rywalizacja o stopnie w szkole, o względy u płci przeciwnej, o władzę nad klasą i prestiż sportowy (Różańska-Kowal 2004; Polak 2010). W funkcjonowaniu rodzin z dorastającymi dziećmi nieuchronnie wpisane są konflikty międzypokoleniowe. Rodzice oceniają, że ich relacje z dorastającymi dziećmi są bardziej burzliwe i konfliktowe w porównaniu z relacjami we wczesnych okresach rozwojowych. Przyczyną konfliktów z członkami rodziny jest potrzeba postawienia na swoim przez młodego człowieka. Poczucie, że decyduje, wybiera i działa samodzielnie. Jednostka taka kształtuje się w sferze ciągłych konfliktów pomiędzy tym, czego pragnie, a tym, czego oczekują od niej rodzice. Wiele konfliktów z rodzicami doty-

czy codziennych sytuacji – różnic w gustach, w opiniach, na przykład związanych z wynikami w nauce, ubiorem, muzyką, oglądaniem telewizji, korzystaniem z komputera, spędzaniem czasu wolnego czy późnymi powrotami do domu (Jaworski 2000; Gurba 2013; Walęcka-Matyja 2015).

Sytuacja konfliktu społecznego, która zalicza się do kategorii trudnych sytuacji interakcji społecznych, towarzyszy człowiekowi we wszystkich okresach jego życia. Od chwili narodzin każdy człowiek musi uczyć się radzić sobie z trudnościami i wyzwaniem, które przed nim stoją. Sytuacja trudna pobudza go do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami realizacyjnymi podmiotu i/lub poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą człowiek podejmuje w trudnej sytuacji, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej (Wrzesniewski 1996; Heszen-Niejodek 2000). Jak widać, strategią bywa nazwane to, co człowiek robi we wszelkich sytuacjach trudnych, w celu poradzenia sobie z konkretną sytuacją w sposób spontaniczny, wcześniej niezaplanowany. Umiejętność radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego może przybrać między innymi formę strategii działań destruktywnych (Deutsch, Coleman 2005; Pisula, Sikora 2008; Kłusek-Wojciszke 2009; Borecka-Biernat 2012). Strategie destruktywne w sytuacjach konfliktowych nie są ukierunkowane na rozwiązanie i przewyżczenie sytuacji konfliktu, pozwalają człowiekowi jedynie obniżyć przykre napięcie emocjonalne. Natomiast cel, który sobie początkowo stawiał, przyczyna powstania konfliktu, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Dzieje się to m.in. przez unikanie konfrontacji z sytuacją konfliktu polegające na odraczaniu działań i aktywności, zwlekaniu z podejmowaniem wysiłków zaradczych w kierunku rozwiązywania konfliktu, podjęcia dodatkowych czynności angażujących uwagę i odwracających ją od sytuacji konfliktu (oglądanie telewizji, gra na komputerze, serfowanie po Internecie, słuchanie muzyki, uprawianie sportu, objadanie się, spacer, sen), jak i poszukiwaniu kontaktu z innymi ludźmi. Można powiedzieć, że człowiek przyjmujący strategię destruktywne nie obciąża się trudnościami rozwiązania konfliktu. Nerozwieszony konflikt w dłuższej perspektywie czasowej wywołuje w nim uczucie niezadowolenia, które przyspieszy pojawienie się kolejnego konfliktu. Strategie destruktywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego są krótkoterminowe, nie uwzględniają w szerszym kontekście dalszych konsekwencji działań.

Liczne badania i potoczna nawet obserwacja wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje repertuarem strategii destruktywnego radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, które mają miejsce w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym (Guszkowska i in. 2001; Miłkowska-Olejniczak 2002; Sikora, Pisula 2002). Jest wśród nich strategia unikowa w postaci rezygnacji, niepodejmowania aktywnego działania w obliczu konfliktu, unikania problemu i dystansowania się, np. przez angażowanie się w „bezsresowe” formy aktywności czy szukanie kontaktów interpersonalnych (Jaworski 2000; Miłkowska-Olejniczak 2002; Różań-

ska-Kowal 2004; Lachowska 2010). Należałoby postawić pytanie, dlaczego młodzież w sytuacjach konfliktu społecznego wybiera strategię destruktywną w postaci unikowego reagowania na trudności? Zdaniem Marii Tyszkowej (1986) w psychologicznym mechanizmie zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych szczególną rolę odgrywają schematy (struktury) poznawcze wyznaczające procesy spostrzegania sytuacji zewnętrznej oraz wzorce (modele) reagowania rodziców na trudności.

Schemat poznawczy jest reprezentacją pewnego fragmentu rzeczywistości, w aktywny (przetworzony) sposób odzwierciedlający właściwości obiektu, własne emocje z nim związane oraz uruchamiane wobec niego programy działań (Trzebiński 1985; Wojciszke 1988). Warto podkreślić, że żaden akt regulacyjny nie może dojść do skutku, jeżeli nie opiera się równocześnie na rozpoznaniu tego, co aktualnie się dzieje oraz na wartościowaniu danego zdarzenia. Łączny wynik obu procesów doprowadza do ukształtowania lub wyboru odpowiedniej formy zachowania (Reykowski 1988). To więc, jak człowiek ujmuje świat, jakie są jego postawy i oczekiwania w stosunku do samego siebie, do innych ludzi, do zadań i rezultatów własnej aktywności, określa sposób poznawczego i emocjonalnego percypowania i interpretowania sytuacji trudnej, co zwrótnie wpływa na zachowanie się w tej sytuacji (Tyszkowa 1986).

Aktywność człowieka w sytuacji trudnej zależy w dużej mierze od dokonania przez niego oceny położenia, w jakim się znalazł. Ocena poznawcza sytuacji jest procesem kategoryzacji zdarzeń z punktu widzenia ich znaczenia dla dobrostanu jednostki (Włodarczyk 1999). Ocenie podlegają elementy z otoczenia jednostki, które są istotne dla jej dobrego samopoczucia, a równocześnie oceniane są jako sprzyjająco-pozytywne, niemające znaczenia albo stresujące. Szczególna rola oceny poznawczej zaznacza się podczas trudnych sytuacji, które zakłócają dotychczasowy tok czynności, zagrażają człowiekowi, utrudniają bądź uniemożliwiają mu realizację potrzeb. Zdarzenie stresowe może zostać ocenione jako krzywda/strata (dotyczy poniesionych szkód i strat związanych z ważnymi obiektami i przedmiotami), zagrożenie (odnosi się do podobnych szkód, które jeszcze nie wystąpiły – dopiero mają nastąpić i są antycypowane) i wyzwanie (wskazuje na możliwość opanowania sytuacji trudnej i zyskania czegoś) (Włodarczyk 1999; Włodarczyk, Wrześniewski 2005). Dlatego, aby dowiedzieć się, czy dana sytuacja jest krzywdząca, czy zagrażająca, czy też wyzwalająca dla jednostki, niezbędna jest jej ocena poznawcza. Ocena poznawcza dotyczy doświadczeń subiektywnych, dlatego możliwe są różnice w ocenie tej samej sytuacji trudnej przez różnych ludzi (ocena sytuacyjna), jak również podobna ocena różnych sytuacji przez tę samą osobę (ocena dyspozycyjna) (Włodarczyk, Wrześniewski 2010). Indywidualna ocena wydarzenia wpływa na decyzje jednostki dotyczące możliwości podjęcia działania usuwającego przyczyny sytuacji trudnej lub przynajmniej łagodzącej jej skutki, określanego jako strategia zaradcza (Heszen-Niejodek 2000; Winstok 2007). Tak więc czynnikiem warunkują-

cym wybór strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych jest interpretacja zaistniałej sytuacji, czyli realizowana przez jednostkę ocena poznawcza.

Ludzie preferują różne strategie zaradcze w zależności od rodzaju sytuacji i od dokonywanych indywidualnych ocen poznawczych tych sytuacji. Wyniki badań, na które powołują się Mario Mikulicer i Victor Florian (1995), Mark Anshel i Bruce Wells (2000), Kent Kowalski, Peter Crocker i Sharleen Hoar (2005), Dorota Domińska-Werbel (2014) oraz Abdullah Alhurani i in. (2018) wykazały, że ocena sytuacji w kategoriach zagrożenia lub krzywdy/straty skłania jednostkę do stosowania strategii destruktywnej w postaci unikania konfrontacji z sytuacją trudną, nastawionej głównie na obniżenie przykrego napięcia emocjonalnego i łagodzenie negatywnych stanów emocjonalnych, wynikających z sytuacji trudnych. Także badania Geneviève Bouchard (2003) wskazują, że istotnym czynnikiem determinującym wybór postępowania w konflikcie jest sposób jego spostrzegania. Na podstawie uzyskanych wyników autorka ustaliła, że pary małżeńskie oceniające konflikt małżeński jako zagrożenie z większym prawdopodobieństwem wybierają strategie unikowe/dystansujące.

Prezentowane rezultaty badań dowodzą, że ocena sytuacji w kategorii zagrożenia lub krzywdy/straty skłania jednostkę do stosowania strategii uniku nastawionej jedynie na redukcję przykrego stanu napięcia i/lub osiągnięcia dobrego samopoczucia. Generalnie należy sądzić, że od wyniku oceny poznawczej sytuacji trudnej zależy, w jaki sposób adolescent poradzi sobie w sytuacji konfliktu społecznego, której doświadcza w środowisku szkolnym, grupie rówieśniczej oraz w domu rodzinnym.

W wielu sytuacjach trudnych zachowanie człowieka zależy nie tylko od cech samej sytuacji, na którą ma on zareagować, ale także od sposobu zachowania się innych ludzi znajdujących się w tej samej sytuacji. Środowiskiem stwarzającym naturalne warunki sprzyjające uczeniu się sposobów reagowania w odpowiedzi na sytuacje trudne jest rodzina, a rodzice są nierzadko pierwszymi modelami dla dziecka określonych strategii radzenia sobie z trudnościami. Główne wzory reagowania na trudności dziecko znajduje w zachowaniu się rodziców w sytuacjach napięć emocjonalnych oraz w ich ustosunkowaniu się do jego trudności i niepowodzeń w działaniu (Tyszkowa 1986). Wyniki badań Teresy Rostowskiej (1996) potwierdziły występowanie współzależności między rodzicami a dziećmi w zakresie najbardziej i najmniej preferowanych przez nich sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W większości badanych rodzin zachodzi całkowite lub częściowe podobieństwo w ramach stosowanych przez nich sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, co jest przejawem transmisji międzypokoleniowej. Należy sądzić, że proces społecznego uczenia się przez modelowanie jest ważnym źródłem form reagowania człowieka na sytuacje trudne.

Wpływ rodziców odgrywających, najczęściej nieświadomie, rolę modeli nie zawsze dla dziecka bywa pozytywny. Wynikiem procesu uczenia się społecznego

i wzorowania się na rodzicach są też formy reagowania na sytuacje trudne skoncentrowane na rezygnacji z realizacji dążenia do własnych celów pod wpływem trudności w działaniu i wycofaniu się z trudnej sytuacji interakcji społecznych. Zaniechanie realizacji własnych pragnień, brak stanowczości w obronie własnych spraw czy wycofanie się z kontaktów z innymi ludźmi i niepodejmowanie takich form aktywności, które by tych kontaktów wymagały, stanowią inercyjną formę nieśmiałości (Zabłocka 2012). Modelowanie odgrywa znaczącą rolę w genezie nieśmiałości u dzieci. Najsilniej oddziałują wzorce rodzinne – „nieśmiałe dzieci mają nieśmiałych rodziców” (Bandelow 2011). Rodzice, którzy są nieśmiali, stają się modelami tego typu zachowań dla swoich dzieci. Dziecko, obserwując rodziców mających trudności w interakcjach społecznych, zwłaszcza gdy są oni przedmiotem identyfikacji, zaczyna wzorować się na nich. Badania Philipa Zimbardo (2011) wskazują, że tendencja do wycofania i unikania społecznych interakcji oraz niepowodzeń we właściwym uczestniczeniu w tych interakcjach u dorastających jest wyuczoną formą zachowania, nabytą w toku obserwacji i podczas częstych kontaktów z osobami z najbliższego otoczenia, przejawiającymi takie właśnie zachowania, tj. w wyniku oddziaływania modeli, najczęściej rodziców.

Należy sądzić, że strategia destruktywna u dziecka dorastającego w postaci unikania konfrontacji z sytuacją konfliktu społecznego kształtuje się pod wpływem wzorów reagowania na trudności, znajdujące się w zachowaniu rodziców w sytuacjach zawierających element zagrożenia realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb).

Problem i hipoteza badawcza

Badania empiryczne skupiono wokół poznawczych i rodzinnych uwarunkowań strategii unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ocenę sytuacji konfliktu społecznego oraz wzoru reagowania rodziców na sytuację konfliktu społecznego. Zmierzały one do odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

1. Jaki zespół zmiennych poznawczych i rodzinnych ma związek ze strategią unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego?

Tak sformułowane pytanie badawcze pozwala na postawienie następującej hipotezy, której weryfikacji posłuży analiza wyników przeprowadzonych badań empirycznych:

H.1 Ocena sytuacji konfliktu jako zagrożenie lub jako krzywda/strata i prezentowana w sytuacji konfliktu społecznego strategia unikowego radzenia sobie rodziców (jednego lub obojga) współwystępuje ze strategią unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Metody badań własnych

W badaniach zastosowano następujące metody:

Kwestionariusz Oceny Stresu (KOS) autorstwa Doroty Włodarczyk i Kazimierza Wrześniewskiego (2010) zawiera 35 (w tym 23 diagnostycznych) przymiotnikowych określeń oceniających sytuacje stresowe. Składa się z dwóch wersji, które obejmują te same zestawy przymiotnikowych określeń, a różnią się instrukcją podawaną osobom badanym. W wersji A (pomiar sytuacyjnej oceny stresu) osoby badane proszone są o wskazanie konkretnej sytuacji trudnej, która miała miejsce w ciągu ostatniego tygodnia (w opisanym badaniu była to sytuacja konfliktu społecznego). Wersja B (pomiar dyspozycyjnej oceny stresu) zawiera instrukcję, w której osoby badane proszone są o zaznaczenie, w jakim stopniu podane przymiotniki są zgodne z tym, czego najczęściej doświadczają w sytuacjach trudnych (w opisywanym badaniu były to sytuacje konfliktu społecznego). KOS składa się z sześciu podskal będących wskaźnikami poszczególnych rodzajów oceny stresu. Są to: zagrożenie-*stan*, zagrożenie-*cecha*, krzywda/*strata-*stan**, krzywda/*strata-*cecha**, wyzwanie-*stan* i wyzwanie-*cecha*. Podskale „zagrożenia” zawierają 10 pozycji, Podskale „wyzwanie” – 6 pozycji, a „krzywda/*strata*” – 4 pozycje. Kwestionariusz charakteryzuje się zadawalającą rzetelnością (współczynniki zgodności wewnętrznej α Cronbacha dla wersji A wynosi 0,76–0,90, a dla wersji B – 0,79–0,90) oraz trafnością czynnikową i trafnością kryterialną.

Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Rodziców w Sytuacji Konflikty Społecznej (KSRwSK) Danuty Boreckiej-Biernat (2013) składa się z dwóch wersji: „Moja Matka” i „Mój Ojciec”. Przeznaczony jest do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego, przy czym zachowania te poznawane są w percepcji ich dorastających dzieci. Narzędzie posiada opisy 16 sytuacji konfliktu społecznego w wersji „Moja Matka” i taką samą liczbę opisów w wersji „Mój Ojciec”. Do każdej sytuacji podano cztery zachowania wyrażające radzenie sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji ich dziecka: pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia („A”), drugie do unikowego radzenia („U”), trzecie do uległego radzenia („Ul”), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego („Z”). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie, poprzez sumowanie zaznaczonych zachowań w 16 sytuacjach należących do danej skali. Na potrzeby badań własnych wykorzystano Skalę („U”) Unikowego Radzenia Sobie Matki/Ojca w Sytuacji Konflikty Społecznej. Kwestionariusz w wersji „Moja Matka” i „Mój Ojciec” charakteryzuje się dobrą rzetelnością (współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha wynosi około bądź powyżej 0,70) i trafnością diagnostyczną.

Kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK) opracowany przez D. Borecką-Biernat (2012) przeznaczony jest do badania strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego podejmo-

wanej przez młodzież w wieku dorastania. Składa się z opisu 33 sytuacji konfliktu społecznego. Do każdej podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie z sytuacją konfliktu społecznego – pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia („A”), drugie do unikowego radzenia („U”) , trzecie do uległego radzenia („U1”), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego („Z”). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie poprzez sumowanie zaznaczonych zachowań w 33 sytuacjach należących do danej skali. Na potrzeby badań własnych wykorzystano Skalę („U”) Unikowego Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego. Kwestionariusz charakteryzuje się dobrą rzetelnością (współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha wynosi około bądź powyżej 0,70) i trafnością diagnostyczną.

Osoby badane

Przebadano grupę 468 dziewcząt i 425 chłopców w wieku 13–15 lat. Ogółem w przeprowadzonych badaniach wzięły udział 893 osoby. Badani byli uczniami pierwszych (150 dziewcząt i 415 chłopców), drugich (147 dziewcząt i 135 chłopców) i trzecich (157 dziewcząt i 129 chłopców) klas gimnazjalnych. Badania miały charakter grupowy, a przeprowadzono je na terenie szkół. Wszystkim badanym uczniom zapewniono dobrowolność udziału w badaniach i anonimowość, zaś badania zostały przeprowadzone zgodnie z zasadami psychologicznych badań naukowych.

Podstawowym kryterium doboru badanych uczniów był poziom wieku. Wpływ wieku na dobór strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego analizowano w grupie 13–15 lat (podokres wczesnej adolescencji). Wiek dorastania jest ważnym etapem w życiu każdego człowieka, ponieważ jest uważany za moment przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Określany jest też jako okres buntu i naporu. W nim dokonuje się wiele zmian biologicznych, psychicznych, mentalnych, motywacyjnych i w postawach społecznych, które sprawiają, że młodzież ma niejednokrotnie wiele problemów z dostosowaniem swojego postępowania do nowych sytuacji, zadań i ról społecznych (Czerwińska-Jasiewicz 2003). Ze względu na rozwój krytycznej oceny otaczającej rzeczywistości i wzmożone kształtowanie się obrazu własnej osoby, supremację sfery uczuciowej nad innymi dziedzinami życia psychicznego oraz nowe formy kontaktów społecznych i bezpośredniość w zachowaniu młodzież w wieku 13–15 lat wydaje się dobrym przedmiotem badań do poznania strategii unikowego radzenia sobie w sytuacji silnego napięcia emocjonalnego, jaką jest konflikt społeczny.

Analiza wyników badań

W celu ustalenia, jaki zespół zmiennych osobowościowych i rodzinnych przewiduje poziom strategii unikowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u młodzieży, zdecydowano się na zastosowanie regresji w wariancie hierarchicznym z wykorzystaniem metody eliminacji wstecznej (kryterium: prawdopodobieństwo F – usunięcia $\geq 0,100$). Metoda polega na wprowadzeniu do modelu wszystkich predyktorów, a następnie sukcesywnym usuwaniu nieistotnych zmiennych, po których następuje ponowne przeliczanie modelu aż do uzyskania ostatecznej postaci (Bedyńska, Książek 2012). W grupie osób badanych wartości analizowanych zmiennych przyjmują rozkład normalny. Za zmienną zależną przyjęto wynik w skali „U” (unikowe radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego) kwestionariusza KSMK. Jako zbiór zmiennych niezależnych potraktowano wyniki w sześciu skalach (zagrożenie-stan i zagrożenie-cecha, krzywda/strata-stan i krzywda/strata-cecha, wyzwanie-stan i wyzwanie-cecha) kwestionariusza KOS oraz w jednej skali „U” (unikowe radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego) kwestionariusza KSRwSK w wersji „Moja Matka” i „Mój Ojciec”. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Krokowa regresja wielokrotna wyniku w skali Unik („U”) kwestionariusza KSRK względem skal kwestionariusza KOS i kwestionariusza KSRwSK w wersji „Moja Matka” i „Mój Ojciec”: wyniki dla całej grupy ($N = 893$) oraz dla dziewcząt ($N = 468$) i chłopców ($N = 425$)

Osoby badane	Zmienna	Beta	B	Błąd st. B	t	Poziom $p <$
Ogółem	Zagrożenie-cecha	0,09	0,04	0,02	2,90	0,004
	Wyzwanie-cecha	-0,08	0,08	0,03	2,60	0,01
	„U” Matka	0,35	0,64	0,06	11,04	0,000000
	W. wolny		1,47	0,31	4,71	0,000003
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,37$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,14$ Istotność równania: $F(3,889) = 46,33; p < 0,0000$ Błąd std. estymacji: 3,23						
Dziewczęta	Krzywda/Strata-cecha	0,09	0,12	0,05	2,16	0,03
	„U” Matka	0,34	0,65	0,09	7,66	0,000000
	W. wolny		1,82	0,35	5,17	0,000000
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,36$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,13$ Istotność równania: $F(2,465) = 35,12; p < 0,00000$ Błąd std. estymacji: 3,18						

Chłopcy	Zagrożenie-cecha	0,11	0,06	0,02	2,32	0,02
	Wyzwanie-cecha	-0,10	0,09	0,04	2,20	0,03
	„U” Matka	0,35	0,61	0,08	7,61	0,000000
	W. wolny		1,33	0,46	2,92	0,004
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,38$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,14$ Istotność równania: $F(3,421) = 23,16; p < 0,00000$ Błąd std. estymacji: 3,28						

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszą analizę przeprowadzono na wynikach całej grupy badanej młodzieży, bez względu na płeć. Jak widać w tabeli 1, trzy zmienne miały istotny wpływ na strategię unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego: dyspozycyjna ocena konfliktu jako zagrożenie, dyspozycyjna ocena konfliktu jako wyzwanie i strategia uniku matki. Współczynnik korelacji wielokrotnej wynosi $R = 0,37$ i wskazuje, że związek liniowy między strategią unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego a łącznym wpływem wymienionych zmiennych jest niski. Zmienne te wyjaśniają 14% wariancji zmiennej zależnej [$R^2 = 0,14; F(3,889) = 46,33; p < 0,000000$]. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotnymi wyznacznikami strategii unikowej w grupie młodzieży. Wartości *Beta* wskazują, że im wyższy poziom dyspozycyjnej oceny konfliktu jako zagrożenie, niższy poziom dyspozycyjnej oceny konfliktu jako wyzwanie oraz wyższy poziom strategii unikowego radzenia sobie matki w sytuacji konfliktu społecznego, tym wyższy poziom strategii unikowego radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego.

Przeprowadzono odrębne analizy dla grup wydzielonych ze względu na płeć (por. tabela 1). Krokowa analiza regresji wykazała, że spośród ośmiu zmiennych niezależnych wprowadzonych do modelu regresji dwie miały istotne znaczenie w wyjaśnianiu strategii unikowego radzenia sobie, stosowanej przez dziewczęta w sytuacji konfliktu społecznego. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotnymi wyznacznikami strategii unikowego radzenia sobie dziewcząt. Z obliczeń wynika, że ważną rolę, determinującą strategię unikowego radzenia sobie przez dziewczęta odgrywa: dyspozycyjna ocena konfliktu jako krzywda/strata i strategia unikowego radzenia sobie matki. Współczynnik korelacji wielokrotnej wynosi $R = 0,36$ i wskazuje, że związek liniowy między strategią unikowego radzenia sobie dziewcząt w sytuacji konfliktu społecznego a łącznym wpływem wymienionych zmiennych jest niski. 13% wariancji zmiennej zależnej wyjaśniają te zmienne niezależne [$R^2 = 0,13, F(2,465) = 35,12; p < 0,00000$]. Parametry równania regresyjnego, w tym jego istotność, świadczą o tym, że im wyższy poziom dyspozycyjnej oceny konfliktu jako krzywda/strata i wyższy poziom

strategii unikowego radzenia sobie matki w sytuacji konfliktu społecznego, tym wyższy poziom strategii unikowego radzenia sobie dziewcząt w sytuacji konfliktu społecznego.

Sprawdzono też, jaki zespół zmiennych osobowościowych i rodzinnych ma wpływ na poziom strategii unikowego radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego. Trzy zmienne niezależne okazały się istotne w równaniu regresyjnym. Są nimi: dyspozycyjna ocena konfliktu jako zagrożenie, dyspozycyjna ocena konfliktu jako wyzwanie i strategia unikowego radzenia sobie matki. Współczynnik korelacji wielokrotnej wynosi $R = 0,38$ i wskazuje, że związek liniowy między strategią unikowego radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego a łącznym wpływem wymienionych zmiennych jest niski. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = 0,14$ [$F = (3,421) = 23,16$; $p < 0,00000$] i wskazuje, że 14% zmienności w zakresie strategii unikowego radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego daje się wyjaśnić oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotnymi wyznacznikami strategii uniku w grupie chłopców. Wartości *Beta* świadczą, że im wyższy poziom dyspozycyjnej oceny konfliktu jako zagrożenie, niższy poziom dyspozycyjnej oceny konfliktu jako wyzwanie oraz wyższy poziom strategii unikowego radzenia sobie matki w sytuacji konfliktu społecznego, tym wyższy poziom strategii unikowego radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego.

W świetle dokonanej weryfikacji statystycznej można stwierdzić, że uzyskane wyniki pozwoliły zweryfikować słuszność przedstawionej hipotezy H.1. Warto zaznaczyć, że wyodrębnione zmienne osobowościowe i rodzinne nie są silnymi predyktorami strategii unikowego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, o czym świadczy wynik $R^2 = 0,13-0,14$. Biorąc pod uwagę stosunkowo niski współczynnik wielokrotnej determinacji, nasuwa się wniosek, że może istnieć wiele innych zmiennych współdeterminujących poziom strategii unikowego radzenia młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, które nie zostały uwzględnione w tym badaniu. Obszarem wartym dalszej eksploracji naukowej może być prowadzenie podobnych badań w odniesieniu do temperamentalnej natury funkcjonowania jednostki w konflikcie. Nie należy jednak wykluczyć, że rezultaty tych badań mogą wnieść nową wiedzę do zagadnień związanych z konfliktem i sztuki rozwiązywania sporów.

Podsumowanie wyników badań

Istotnym czynnikiem determinującym wybór postępowania w konflikcie jest sposób jego postrzegania (Reykowski 2002). Młodzież wykorzystująca strategię uniku w sytuacji konfliktu społecznego charakteryzuje się wyższą dyspozycyjną oceną konfliktu w kategorii zagrożenie lub krzywda/strata. W badaniach stwier-

dzono, że skutkiem poczucia zagrożenia utraty wartości materialnych lub osobistych, np. pozycji społecznej, które mogą dopiero zaistnieć, a w obecnym stanie są dopiero antycypowane, bądź zaistniałych szkód i strat, związanych z ważnymi obiektami i przedmiotami w sytuacji konfliktu społecznego, może być skłonność do unikania aktywnego działania w obliczu konfliktu przez angażowanie się w inne bezstresowe formy aktywności, nastawione na obniżenie przykrego napięcia emocjonalnego, a nie na rozwiązanie problemu. Jak widać, strategia ta jest właściwie decyzją, czy warto angażować się w konflikt, czy nie, podczas podejmowania której poddawane są ocenie możliwe zyski i straty (Antonini 1998). Jest ona preferowana w sytuacji, gdy koszty bądź ryzyko angażowania się w konflikt jest duże, a możliwe zyski niewystarczające. W momencie, gdy młody człowiek spostrzega, że działanie partnera doprowadziło już do pewnych szkód związanych na przykład z poczuciem własnej wartości, jest on skłonny wycofać się z sytuacji konfliktu. Tłumaczy to niejako uzyskane związki tej strategii z oceną konfliktu jako zagrożenie, gdy ryzyko jest duże, oraz z oceną konfliktu jako krzywda/strata, gdy już jednostka nie ma nic do zdobycia i jest przekonana o nieodwracalności tej sytuacji. Ucieczka z sytuacji konfliktu prowadzi do zaniechania celów działań pod wpływem trudności. Cel „osiągnąć to a to” zostaje zastąpiony przez cel „obniżyć nieprzyjemne napięcie emocjonalne” (Maruszewski 1981). Unikanie konfrontacji z konfliktem polegające na podjęciu przez jednostkę dodatkowych czynności angażujących uwagę (oglądanie telewizji, objadanie się, spanie), odwracających ją od sytuacji konfliktu, jak i na poszukiwaniu kontaktów z innymi ludźmi jest wyrazem obrony własnej osoby przed sytuacją zagrożenia bądź zaistniałą szkodą w postaci utraty wartości materialnych lub osobistych, np. prestiż społeczny (Heszen-Niejodek 2002). Zarysowująca się taka tendencja wydaje się być zgodna z wynikami uzyskanymi przez Mikulincera i Florian (1995), Anshelda i Wellsa (2000), Bouchard (2003), Włodarczyk i Wrześniewskiego (2010), Domińską-Werbel (2014) i Alhurani i in. (2018).

Badania wykazały także, że unikowy sposób reagowania na napięcie emocjonalne, powstający w sytuacji konfliktu społecznego, kształtuje się w sytuacji wychowawczej, w której matka stosująca strategię opartą na unikaniu przyczynia się do modelowania u córki i syna strategii polegającej na unikowym zachowaniu, wykorzystywanej w sytuacji konfliktu społecznego. Matka dostarcza dorastającemu dziecku unikowych wzorów reagowania na konflikt. Uczy się ono tych wzorów przez obserwowanie zachowań matki w warunkach zagrożenia realizacji jego własnych dążeń. Ponadto analiza przedstawionych wyników ujawniła, że dla nasilenia strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji rozbieżności dążeń nie ma znaczenia strategia unikowego radzenia sobie stosowana w sytuacji konfliktu społecznego przez ojców. Niezależnie od tego, czy ojcowie radzą sobie unikowo w sytuacji konfliktu społecznego, czy też nie, dorastający mają matki, które stosują strategię unikowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Warto też zwrócić uwagę na preferencję oddziaływań sprzyjających strategii uniku radzenia

sobie wśród chłopców w wieku dorastania przez rodzica odmiennej płci. Świadczy to o tym, że na unikowe radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego chłopca wpływają przede wszystkim cechy osobowe rodzica, z którym dziecko się utożsamia, nie zaś fakt zgodności płci modela i osoby z nim się identyfikującej. Z kolei unikowa strategia radzenia sobie wykorzystywana przez dziewczęta w sytuacji konfliktu społecznego kształtuje się pod wpływem stosowania przez matki takiej właśnie strategii. Powołajmy się na mechanizm identyfikacji dzieci z rodzicami tej samej płci: dziewczęta identyfikują się z matkami, więc ich unikowy wzór reagowania na trudności silnie oddziałuje na kształtowanie się strategii radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego córek. Opierając się na tych wynikach, można stwierdzić, że wysoki poziom wycofania się młodego człowieka z sytuacji konfliktu jest wyuczoną formą zachowania, wynikającą z obserwacji i częstego kontaktu z matką przejawiającą takie właśnie zachowanie, tj. na skutek oddziaływania matki funkcjonującej jako model do naśladowania. Poglądy te wydają się potwierdzać wyniki badań przeprowadzone przez D. Borecką-Biernat (2006) i Agnieszkę Filip (2010).

Uogólniając powyższe wyniki, należy sądzić, że poznawcza ocena młodego człowieka sytuacji konfliktu społecznego może mieć wpływ na wybór strategii rozwiązywania konfliktu. Gdy sytuacja konfliktu społecznego postrzegana jest jako zagrożenie lub krzywda/strata, dorastający częściej stosuje strategię unikowego radzenia sobie, by poradzić sobie z tą sytuacją. Nie sposób jednakże nie zauważyć, że dziecko dorastające uczy się strategii unikowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego między innymi przez obserwowanie rodzica, który przejawia ten sposób radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego i częsty z nim kontakt. Zatem „dom rodzinny” uczy młodego człowieka strategii unikowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego.

Bibliografia

Alhurani A., Dekker R., Ahmad M., Miller J., Yousef K., Abdulqader B., Salami I., Lennie T., Randall D., Moser D. (2018) *Stress, cognitive appraisal, coping, and event free survival in patients with heart failure*, „Heart and Lung”, nr 47 (3), s. 205–210.

Anshel M., Wells B. (2000) *Personal and Situational Variables that Describe Coping with Acute Stress in Competitive Sport*, „Journal of Social Psychology”, nr 140 (4), s. 434–450.

Antonini D. (1998) *Relationship Between the Big Five Personality Factors and Conflict Management Styles*, „International Journal of Conflict Management”, nr 9 (4), s. 336–355.

Balawajder K. (2010) *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego w: Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą*

z nimi dzieci i młodzież?, D. Borecka-Biernat (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin, s. 137–179.

Bandelow B. (2011) *Nieśmiałość. Czym jest i jak ja pokonać*, tłum. M. L. Kalinowski, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bedyńska S., Książek M. (2012) *Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Warszawa, Akademickie Sedno.

Borecka-Biernat D. (2006) *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Borecka-Biernat D. (2012) *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1–2, s. 86–118.

Borecka-Biernat D. (2013) *Kwestionariusz strategii radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji dziecka w: Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej. Tom jubileuszowy z okazji 45-lecia studiów psychologicznych w Uniwersytecie Wrocławskim*, M. Straś-Romanowska (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 223–245.

Bouchard G. (2003) *Cognitive Appraisals, Neuroticism, and Openness as Correlates of Coping Strategies: An Integrative Model of Adaptation to Marital Difficulties*, „Canadian Journal of Behavioural Science”, nr 1 (35), s. 1–12.

Cylkowska-Nowak M., Augustyn T. (2014) *Obraz szkoły w świadomości uczniów. Reprezentacje konfliktu w dwóch badaniach jakościowych w: Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*, M. Plucińska (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, s. 183–200.

Czerwińska-Jasiewicz M. (2003) *Społeczno-kulturowe podejście do dorastania w: Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, A. Jurkowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 208–226.

Deutsch M., Coleman P. (2005) *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, tłum. M. Cierpisz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Domińska-Werbel D. (2014) *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, Legnica, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Filip A. (2010) *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniącej się korzystaniem z mediów w: Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, D. Borecka-Biernat (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin, s. 207–223.

Garba E. (2013) *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J. (2001) *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*, „Edukacja Otwarta”, nr 4, s. 155–164.

Heszen-Niejodek I. (2000) *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie w: Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, t. 3, s. 465–493.

Heszen-Niejodek I. (2002) *Emocje, ocena poznawcza i strategie w procesie radzenia sobie w: Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, I. Heszen-Niejodek (red.), Poznań, Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 174–197.

Jaworski R. (2000) *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem w: Problemy człowieka w świecie psychologii*, R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (red.), Płock, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, s. 27–54.

Kłusek-Wojcisz B. (2009) *Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 15 (1), s. 119–140.

Kobus K., Reyes O. (2000) *A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping*, „Hispanic Journal of Behavioral Sciences”, nr 22, s. 163–178.

Kowalski K., Crocker P., Hoar S. (2005) *Adolescent's control beliefs and doping with stress in sport*, „International Journal of Sport Psychology”, nr 36 (4), s. 257–272.

Lachowska B. (2010) *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru w: Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, D. Borecka-Biernat (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin, s. 180–206.

Maruszewski T. (1981) *Mechanizmy zwalczania stresu egzaminacyjnego i ich indywidualne wyznaczniki*, Poznań, Wydawnictwo UAM.

Mikołowska G. (2012) *Agresja w okresie dorastania-charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie w: Zagrożenia okresu dorastania*, Z. Izdebski (red.), Zielona Góra, Wydawnictwo U.Z., s. 91–110.

Mikołowska-Olejniczak G. (2002) *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w: Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży*, A. Doliński (red.), Zielona Góra, Komenda Chorągwi Ziemi Lubuskiej ZHP, s. 57–70.

- Mikulincer M., Victor F. (1995) *Appraisal of and coping with real-life stressful situation: The contribution of attachment styles*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 21 (4), s. 406–415.
- Olubiński A. (1992) *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pisula E., Sikora R. (2008) *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4, s. 405–422.
- Polak K. (2010) *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych w: Sytuacje konfliktowe w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*, D. Borecka-Biernat (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin, s. 23–40.
- Reykowski J. (1988) *Źródła procesów ewaluacyjnych i ich funkcje regulacyjne w: Studia nad procesami wartościowania*, B. Wojciszke (red.), Wrocław, Ossolineum, s. 36–54.
- Reykowski J. (2002) *Psychological meaning of democracy and resolving the social coordination problems*, „Polish Psychological Bulletin”, nr 4, s. 19–30.
- Rostowska T. (1996) *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39 (1–2), s. 177–186.
- Różańska-Kowal J. (2004) *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 203–214.
- Sikora R., Pisula E., (2002) *Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 2 (2), s. 110–122.
- Trzebiński J. (1985) *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych w: Psychologia spostrzegania społecznego*, M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), Warszawa, Książka i Wiedza, s. 257–364.
- Tyszkowa M. (1986) *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wałęcka-Matyja K. (2015) *Obraz wybranych sytuacji konfliktowych i sposobów ich rozwiązywania w percepcji rodziców adolescentów – analiza psychologiczna w: Sytuacje konfliktu społecznego. Przyczyny – sposoby rozwiązywania – skutki*, D. Borecka-Biernat (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 171–184.
- Węglińska A. (2007) *Nowe media w sytuacji zagrożenia i konfliktu*, „Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego”, nr 2, s. 202–210.
- Winstok Z. (2007) *Perceptions, emotions, and behavioral decisions in conflicts that escalate to Violence*, „Motivation and Emotion”, nr 31 (2), s. 125–136.

Włodarczyk D. (1999) *Rola i miejsce oceny poznawczej w radzeniu sobie ze stresem*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 4, s. 57–73.

Włodarczyk D., Wrzeźniewski K. (2005) *Ocena stresu w kategoriach wyzwania u chorych po zawale serca – próba syntezy na podstawie danych empirycznych*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 48, s. 339–358.

Włodarczyk D., Wrzeźniewski K. (2010) *Kwestionariusz Oceny Stresu (KOS)*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4, s. 479–496.

Wojciszke B. (1988) *Wpływ schematów na procesy ewaluacji w: Studia nad procesami wartościowania*, B. Wojciszke (red.), Wrocław, Ossolineum, s. 54–86.

Wrzeźniewski K. (1996) *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru w: Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 44–64.

Zabłocka A. (2012) *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Zimbardo P. (2011) *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, tłum. A. Sikorzyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Andrzej Pankalla* 
Aleksandra Kilian**

Deegoizacja jako cel wychowania – paradygmat duszy

Abstrakt

Artykuł traktuje o człowieku jako istocie funkcjonującej w porządku wyobrażonym i zdolnej do tworzenia obrazów. Jednym z tych obrazów jest konstrukt ego przedstawiony w perspektywie psychologii krytycznej Kurta Danziguera oraz psychologii imaginalnej/paradygmat duszy (*soul movement*) Jamesa Hillmana. Autorzy wprowadzają te dwa podejścia celem zasygnalizowania obszaru badawczego, który potencjalnie może być wykorzystany we współczesnej refleksji nad kategorią wychowania. Analiza krytyczna wskazuje na swoistą redukcję natury ludzkiej i historii człowieka we współczesnej psychologii do historii „ja” i dominacji „ego”. Natomiast koncepcję Hillmana charakteryzuje misja deegoizacji, a więc pozbawienia siły tego fikcyjnego konstruktu, na rzecz realnie istniejącej duszy, która nie tylko ma wymiar przekraczający ego, bo zawiera w sobie wielość innych obrazów, ale także osobowość, a nawet osobę ludzką. Hillman uznaje bowiem za Platonem istnienie *anima mundi*, czyli *ensouled world*, która jest szersza i pierwotna wobec nie tylko ego, ale i duszy ludzkiej, a której owa dusza jest składową. Zgodnie z tą perspektywą, w procesie wychowania rolę rodzica i nauczyciela staje się deegoizacja jako warunek stwarzania duszy dziecka (*soul-making*).

Słowa kluczowe: deegoizacja, perspektywa duszy, wychowanie, Kurt Danziger, James Hillman.

* Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

** Fundacja Arbor Mundi.

Artykuł otrzymano: 21.11.2020; akceptacja: 16.03.2021.

Deegoization as the Aim of Education – the Soul Paradigm

Abstract

The article focuses on man understood as a being that exists in the imaginary order and displays the ability to create images. One of these images is the ego construct which will be revisited in the perspective of the critical psychology of Kurt Danziger and the imaginal psychology/soul paradigm (*soul movement*) of James Hillman. The critical analysis points out a specific reduction of human nature and human history in contemporary psychology to the history of “self” and domination of “ego”. The conception of Hillman, by contrast, is characterized by the mission for deegoization, therefore strips the power away from this fictitious concept in favor of a realistically existing soul which not only can exceed the ego, but also a personality, or even the whole human being because it contains a variety of images. Hillman believes, following Plato, in the existence of *anima mundi*, an *ensouled world*, which is wide and more primal than the ego, but also a human soul, because the soul is a part of it. In accordance with this perspective, the role of a parent and teacher in the process of education is deegoization as a condition for the soul-making of a child.

Keywords: deegoization, soul perspective, education, Kurt Danziger, James Hillman.

„Terapia idei mogłaby uwolnić nas od owych konwencji,
które utrzymują nasz umysł w ryzach,
powstrzymując go przed dokonywaniem interesujących transgresji”.

James Hillman 2017: 22

Wprowadzenie

Przedmiotem rozprawy jest wstępna analiza dominującej obecności i znaczącego wpływu konstrukt ego na pojmowanie natury ludzkiej we współczesnej psychologii oraz refleksja nad znaczeniem tego podejścia dla okresu dzieciństwa i kategorii wychowania w ujęciu psychologii imaginalnej Jamesa Hillmana. Nasze rozważania rozpoczniemy od naszkicowania kontekstu antropologicznego, z którego wyłoni się człowiek funkcjonujący w porządku wyobrażonym i zdolny do tworzenia obrazów pochodzących z duszy. Jednym z tych obrazów jest konstrukt ego, którego specyfika i zasięg oddziaływania będzie poddany analizie przy pomocy krytycznej rewizji (*critical review*), inspirując się twórczością wszechstronnego, wnikliwego i „marginalnego” (jak sam o sobie pisał) badacza i historyka myśli psychologicznej Kurta Danziguera oraz podążając wybranymi ścieżkami psychologii krytycznej¹. Następnie

¹ Myślenie krytyczne w psychologii ma swoją długą tradycję, sięgającą korzeniami do pism Wilhelma Diltheya (1982, 1987, 2004), który dokonał podziału na nauki rozumiejące (historyczno-kulturowe) i wyjaśniające (przyrodnicze) oraz zaproponował program psychologii jako nauki deskryptywno-

wprowadzimy paradygmat duszy (z reguły rozumianej jako perspektywa, ale czasem/opacznie traktowanej substancjalnie) Hillmana i jego zalecenia, co z ego czynić należy, aby zrobić centralne miejsce dla duszy. Zakończymy nasze rozważania, wskazując na wartość tego myślenia dla pojmowania dzieciństwa i kategorii wychowania – rozumianego jako towarzyszenie dziecku w ujawnianiu jego duszy². Całość tekstu, ze względu na rozległość (a także wieloznaczność i liczne niekonsekwencje) myśli Hillmana oraz wielowymiarowość i długą historię badań konstruktów ego, a także idei wychowania, stanowi jedynie przyczynek do dalszej, pogłębionej analizy, której wymaga również wielowątkowa myśl wybitnego metodologa i historyka psychologii – Danziger. Tekst można zatem traktować jako wyłącznie wprowadzenie w polski obieg naukowy myśli obu uczonych zrelatywowanej do relacji ego – wychowanie.

Kontekst antropologiczny

Porządek homo sapiens, choć zakorzeniony jest we względnie stabilnym porządku materialnym, inaczej świecie naturalnym, posiada dwie znaczące cechy: ma charakter wspólnotowy/intersubiektywny oraz wyobrażony. Ten ostatni rządzi naszym życiem i kształtuje nasze pragnienia, chociaż (bowiem?) jest wyłącznie zmyślony. Rewolucja poznawcza homo sapiens to właśnie czas budowy fikcji realizowanych poprzez inwencję i współpracę: wyobrażeń, legend, mitów, bogów – znaczących historii, a wraz z nimi kultury jako hipotetycznych czy kontrfaktycznych obrazów. Sukces demograficzny i cywilizacyjny człowieka, jako niegdyś mało znaczącego zwierzęcia i niezbyt sprawnej (długi rozwój osobniczy, niewielka specjalizacja *etc.*) małpy, homo sapiens zawdzięcza właśnie dwóm „W”: wyobraźni (duży mózg, a w nim silnie rozwinięte płaty przedczołowe, w efekcie narzędzia, zdolność uczenia się, planowanie, plastyczność *etc.*) i wspólnocie, a w jej ramach współpracy wspólnotowej przekraczającej 150 jednostek (Dunbar 2019).

Konstrukty kulturotwórcze kształtujące i podtrzymujące porządek społeczny to zatem „tylko” dla przykładu... irracjonalne mity? Wydaje się, że w oparciu o cytowaną literaturę przedmiotu można postawić w tym tekście taką tezę: my = ludzie prawdziwie wierzymy w mity, które wyłącznie (sic!) istnieją w zbiorowej wyobraźni lub osób znaczących, ale opiniotwórczych. Są silniejsze niż przypusz-

-analitycznej. Późniejsze tradycje myśli krytycznej mają swe źródła w psychoanalizie, psychologii humanistycznej, psychologii feministycznej i postkolonialnej. Interesujący projekt wyłania się z rozważań w ramach psychologii krytycznej (*critical psychology*). Zdaniem Iana Parkera (1999) psychologia krytyczna narodziła się z wielu krytycznych perspektyw teoretycznych. Uważa on, iż zadaniem psychologii krytycznej jest poddawanie systematycznej rewizji uprzywilejowanych obszarów wiedzy psychologicznej oraz badanie założeń ontologiczno-epistemologiczno-etycznych i ideologicznego zaplecza dominującego paradygmatu w psychologii.

² Podejście Hillmana można zestawić na gruncie polskim z ideą samowychowania Janusza Korczaka, przesłaniem „nowego wychowania” rosyjskiego pedagoga Konstantina Wentcela czy myślą amerykańskiego filozofa Johna Deweya i włoskiej lekarki Marii Montessori.

czamy, bowiem mogą odpowiadać nawet za rozluźnienie symbiozy z naturą. To, co nas homo sapiens zdecydowanie różni od najbliższego krewnego – szympansa bonobo (a nie jest to większość zachowań społecznych, empatia, neurony lustrzane, elementy moralności, a nawet materiał genetyczny, bo różni nas jedynie... 1,24% DNA! – De Waal 2018), innych człowiekowatych, a tym bardziej szerzej – człeko-kształtnych i naczelnych to owo „mityczne spoidło” (Harari 2018: 51), czyli współ-oddziaływanie znaczących idei, obrazów i wyobrażeń wiążące wielką liczbę ludzi. Ten fikcyjotwórczy styl funkcjonowania umysłowego, wyrażany w języku homo sapiens, pozwala na wspólne i poprzez wspólnoty wyobrażone (lub osobowe, ale przekazywane w celu współdziałania) tworzenie alternatywnych światów, w tym silnych konstruktów kulturo- i tożsamościotwórczych. Wydaje się zatem, iż człowiek jest istotą, która, prócz źródeł życia pochodzących z rzeczywistości materialnej, takich jak tlen, pokarm czy woda, karmi się/odżywia równie intensywnie i bezwarunkowo rzeczywistością wyobrażoną – symboliczną, semantyczną, szeroko ujmując kulturowo-religijną. Nie żyjemy nago w przyrodzie, ale także (nie dodatkowo, lecz równolegle) w uniwersum symboli, wspólnych mitów i prywatnych fantazmatów. Porządki wyobrażone determinujące nasze życie to nie tylko te oczywiste, jak pismo, liczby, wyznania, ale także nauka, systemy społeczno-polityczne, światopoglądy, a nawet korporacje i ich marki, pieniądz czy model/idealizacja, a więc wyobrażenie miłości romantycznej.

Jednym z prekursorów w psychologii wyłożonej powyżej myśli antropologicznej jest uczone określane mianem Williama Jamesa XX w. – nomen omen James Hillman. Jego myśl nazywana bywa psychologią imaginalną oraz wpisywana jest w tzw. *soul-movement* i paradygmat wyobraźni. Silnym wyróżnikiem człowieka w stosunku do świata zwierząt, według Hillmana, jest zdolność do tworzenia obrazów, których krynicą jest dusza ludzka. W jej ramach, duszy rozumianej jako miriady obrazów i perspektywa raczej niż byt czy substancja, jednym z wielu obrazów, ale będącym silnym konstruktem od początku czasów nowożytnych, a szczególnie od czasów Kartezjusza, dalej rewolucji naukowej i przemysłowej, jest w obszarze euroamerykańskiej kultury zachodniej, w tym w psychologii, konstrukt ego (Hillman 2016, 2000). Emancypacja jednostki, a nawet w ogóle kariera samej idei jednostki to efekt splotu wielu czynników: od renesansowego humanizmu i zainteresowania człowiekiem (także innym od Europejczyka – okres wypraw odkrywczych), a dużo wcześniej antyczne *gnothi seauton* (poznaj samego siebie), poprzez oświeceniową estymę, jaką zaczęto obdarzać rozum jednostki, warunek jej istnienia/tożsamości (*cogito ergo sum*) i kult rozwoju i kariera idei ewolucji (Karol Darwin), po ideę postępu i rewolucję przemysłową oraz etykę kapitalizmu (bogacenie się jednostki jako źródło bogacenia się ogółu, egoizm = altruizm, konsumpcjonizm = napędzanie gospodarki/dobrobytu).

Konstrukt ego zrobił między innymi z powyższych (ale i innych, o których traktuje ten tekst) powodów także niebywałą karierę w psychologii, młodej nowożytnej nauce powstałej u końca XIX w. Ta fascynująca dyscyplina powstała w Europie,

kręgu niemieckojęzycznym, szybko zdobywając zainteresowanie kultury frankofońskiej i anglosaskiej, niektórzy podkreślają też jej protestanckie umocowanie (WASPS – *White Anglo-Saxon Protestants*). Hillman traktuje konstrukt ego jako „przeinwestowany”/przeszacowany w koncepcjach psychologicznych i psychoterapeutycznych, a przez to szkodliwy i uniemożliwiający zrozumienie ludzkiej duszy. W większości swych tekstów robi wszystko, by go deliteralizować, adekwatnie metaforyzować i w efekcie zrzucić z piedestału. Uznaje ego jako jeden z wielu mało znaczących obrazów duszy, który jednak intruzywnie, by nie rzecz inwazyjnie załóż nowożytną kulturę zachodnią, w tym myśl psychologiczną, rozjaśniając niewielki wycinek pokoju duszy, zaciemniając tym samym znaczącą resztę jej przestrzeni. Szkodliwość kultu ego w kulturze zachodniej podkreśla poprzez błędne podejście obecne w psychoterapii, w której, choć jak pisze, mamy ponad 100 lat tradycji psychologii ego, a jednak świat idzie ku gorszemu. On sam po 40 latach efektywnej praktyki terapeutycznej zdecydował się porzucić leczenie ludzi na rzecz leczenia chorych idei w psychologii, w tym na rzecz jej „deegoizacji”.

Hillman jest wyłącznie badaczem silnie ugruntowanym w myśli platońskiej (m.in. Plotyn, Proklos, Ficino) i absolutnie nie ma ambicji budowania systemu duchowości, ale deegoizacyjny sposób myślenia, który uprawia na gruncie psychologii i psychoterapii, a szerzej humanistyki, ma głębokie podwaliny w tradycjach duchowych wielu rejonów świata. Weźmy dla przykładu dwa skrajne analogie: wschodni buddyzm zen i zachodnią mistykę nadreńską. W obu tradycjach, pomimo iż wywodzących się z zupełnie z innych kultur, czasów i religii, a szerzej światopoglądów, a więc mających zdecydowanie odmienną proveniencję metafizyczną i aksjologiczną, spotykamy się z podobnym i silnie ugruntowanym przekonaniem o konieczności niwelowania ego na drodze rozwoju duchowego. Nie jest ważne, czy jest to radykalnie brzmiące zabicie ego, by dojść do oświecenia w kulturze wschodu, czy też ogołocenie się, czy inaczej opróżnienie z ego, by umożliwić bezpośrednie spotkanie/wlanie się Boga w człowieka według średniowiecznych mistyków niemieckich (nomen omen „mistyka wlana”), zmagania dotyczą, czy wręcz dotykają, kwestii silnego, przeszkadzającego w spotkaniu z transcendensem konstruktum umysłowego, który Frankfurtczyk w *Teologii niemieckiej* nazywa mojąsnością/sobnością (Frankfurtczyk 2013).

Ujęcie krytyczne

Rozpocznijmy naszą krytyczną rewizję od refleksji, iż psychologia poszukuje nowej wiedzy o zjawiskach, które zazwyczaj istnieją w języku potocznym, mają swoją historię i zostały ukształtowane często w długim oraz złożonym procesie społecznego tworzenia wiedzy. Dziedzictwo przeszłości w różnym stopniu wpływa na pojęcia, którymi zajmuje się psychologia. Historia pojęć przebiega często w przery-

wanym i burzliwym stylu oraz ma wiele ścieżek rozwoju. Znaczenie owych pojęć jest integralnie związane z praktyką społeczną i ściśle wynika oraz współtworzy prawne, religijne, medyczne czy naukowe instytucje. Niektóre z psychologicznych kategorii są wytworem XX w. (dla przykładu, testy inteligencji czy PTSD), inne natomiast są konceptualizowane i stosowane od dawna (dla przykładu, osoba czy pamięć). Pojęcie osoby w samej psychologii zostało zdefiniowane stosunkowo późno, w porównaniu z jego długą tradycją, i niezwykle szybko zostało zastąpione alternatywnymi i redukującymi je pojęciami. Danziger posuwa się nawet o krok dalej, stwierdzając, iż pojęcie to zostało głęboko nadużyte (*a thoroughly abused concept*) (Danziger 2012: 59). Jednakże większość psychologów zignorowała ten problem i kontynuowała empiryczne badania, nie zadając sobie pytań o przedłożenia swych interpretacji, publikując obiektywną wykładnię na temat natury ludzkiej, w której nie było miejsca dla implicytnie odrzuconych kategorii, takich jak dusza nieśmiertelna czy charakter moralny. Jak tylko dyscyplina psychologii osobowości została utworzona (Gordon Allport), zapanowała swoista „amnezja historyczna” (Danziger: 60), która spowodowała, iż wiele istotnych kwestii usunięto z pola namysłu, a linia oddzielająca nowy obszar wyraźnie i jednoznacznie zarysowała granice prawomyślności. W pewnym momencie historia osoby praktycznie zniknęła, a pojawiła się historia „ja” (*self*) i konstrukt ego. Zdaniem Danzige-
ra, „powszechne stało się rozprawianie o cechach osobowych, które wcześniejsze pokolenia uznałyby za niestosowne, zawstydzające lub niegodne” (tamże: 80).

Gdzie należy szukać źródeł tej amnezji historycznej i mocnej pozycji konstrukt-
tu ego? Korzystając z przemyśleń psychologii krytycznej, można stwierdzić, iż wielu psychologów nieświadomych jest swego stanowiska teoriopoznawczego i broni się przed ujawnieniem ideologicznego zaplecza, uznając siebie za obiektywnych naukowców (*value-free scientists*), opisujących rzeczywistości *per se* (Sloan 2009: 62). Wybór określonego paradygmatu i jego dominująca pozycja implicytnie wspiera model społeczeństwa, który usprawiedliwia *status quo* i decyduje o przeznaczeniu osób w nim funkcjonujących. Ponadto promuje pewien schemat rozwoju człowieka, a w związku z nim określa jego znaczenie, potrzeby i funkcje. Co więcej, psychologia nasycona jest językiem pochodzącym z biomedycznego modelu ludzkiego cierpienia i pomija doświadczenie cierpiącego człowieka oraz złożony kontekst społeczno-kulturowy³. Natomiast powszechnie używane i promowane kategorie normy czy patologii mocno związane są z etnocentrycznymi wartościami, zwyczajami i normami białych reprezentantów klasy średniej ze Stanów Zjedno-

³ Ciekawym przykładem jest PTSD (*post-traumatic stress disorder*), kategoria, która została stworzona dla weteranów wojny w Wietnamie cierpiących z powodu bycia sprawcą i świadkiem niewyobrażalnego okrucieństwa. Jednakże, w niedługim czasie badacze zainteresowali się prawdopodobieństwem zapowiedzi PTSD w dzieciństwie, neurologicznym lub genetycznym podłożem PTSD czy lokalizacją miejsca odpowiedzialnego za PTSD w mózgu, kompletnie odsuwając niewygodną prawdę związaną z moralnymi konsekwencjami wojny i cierpieniem ludzkiego sumienia (Marecek, Hare-Mustin 2009: 80).

czonych Ameryki Północnej⁴. Służą one do kolonizacji mniej wpływowych grup społecznych i obszarów świata poprzez implementację dominującego paradygmatu, a tym samym przyczyniają się do posługiwania się nieadekwatną wiedzą i praktyką psychologiczną, które deprecjonują treści ujawniane w odmiennej i lokalnej psychiczności (Pankalla, Kilian 2018). To ogromne i długo zaniedbywane terytorium życia psychicznego powoli zostaje objęte refleksją naukową również przez psychologię indygeniczną, która opierając się na dziedzictwie psychologii historyczno-kulturowej oraz psychologii krytycznej, przedmiotem swych badań uczyniła lokalnie tworzoną wiedzę na temat ludzkiej psychiczności⁵.

Dusza a ego

Na innych peryferiach myśli psychologicznej Hillman reaktywował paradygmat duszy w ramach rozwijanej przez niego psychologii imaginalnej (zwanej też archetypową), która wyrastała z twórczości Carla Gustava Junga i jednocześnie konstruktynie ją krytykowała. Ta niezwykle oryginalna koncepcja skupiała się na podstawowych wzorcach tzw. archai pochodzących z wyobraźni i rządzących życiem psychicznym, które są obecne w kulturze i szeroko rozumianej aktywności ludzkiej. Wzorce te mają charakter fenomenów, ale i transcendują empiryczną rzeczywistość czasu i przestrzeni, a wyrażają się poprzez mit rozumiany jako podstawowy wzorzec ludzkiego myślenia i egzystencji.

Zgodnie z założeniami psychologii archetypalnej Hillmana, człowiek jest jedną metaforą człowieczeństwa, a psychologia jest nauką o duszy. Hillman rozumie duszę, za Arystotelesem, jako zasadę i formę dla ciała, która kształtuje ciało i kieruje nim. Dusza nie ma natury substancjalnej, lecz jest perspektywą i procesem, podczas którego dokonuje się zamiana wrażeń w przeżycia i doświadczenia. Ma ona szczególną relację z patologią i ze śmiercią, a najpełniej wyraża się poprzez miłość. Jej unikalna rola polega na badaniu swoiście ludzkich, intymnych i subiektywnych mikrodoświadczeń osobowych, tworzonych w danym kontekście historyczno-kulturowym i w odniesieniu do Absolutu. Zdaniem Hillmana,

⁴ Adrian Brock opisał trzy zasady, zgodnie z którymi odbywa się włączanie jednych a wykluczanie innych treści z historii psychologii: 1) nie uwzględnia się badań i stanowisk teoriopoznawczych, które nie miały znaczącego wpływu na psychologię amerykańską, nawet jeśli wywarły silny wpływ lokalny; 2) ważną częścią historii psychologii jest dorobek naukowy, który miał znaczący wpływ na psychologię amerykańską, pomimo że jest nieadekwatny w innych obszarach świata; 3) Azja, Afryka, Ameryka Łacińska i Oceania „w psychologicznym świecie nie istnieją” (Brock 2006).

⁵ Amerykański antropolog Clifford Geertz stworzył podstawy dla rozwoju perspektywy indygenicznej w psychologii. Geertz (2005) zakładał niemożność obiektywnego poznania i pełnego zrozumienia badanej kultury oraz fragmentaryczność wiedzy będące efektem etnocentrycznego obciążenia badacza. W związku z powyższym postulował budowanie „wiedzy lokalnej”, która powinna dominować i być tworzona w oparciu o przekonania i doświadczenia badanych osób.

prawdziwe zrozumienie natury ludzkiej musi się zaczynać od duszy oraz wykorzystywać metody, które są najbardziej odpowiednie do zgłębiania głównego przedmiotu badań psychologicznych, jakim jest psyche. Psychologia znaczy przecież „logos psyche”, a więc „mowa” czy też „słowo, opowieść duszy” (ang. *telling of the soul*). (...) A logiką psychologii jest z konieczności metoda rozumienia, która opowiada o duszy oraz przemawia do duszy jej własnym językiem (Hillman 2020: 72).

To właśnie takie podejście, zakładające pogłębione wnikanie w przesłanie wewnętrznych znaczeń sprawia, że psychologia staje się coraz bardziej naukowa.

Większość badaczy ma swój ulubiony przedmiot badań, lejtmotyw, ale także przeciwny punkt odniesienia, antywartość, w stosunku do której, a dokładniej w opozycji wobec której, konstruuje często swą perspektywę. Gdyby szukać takiej idei, której zwyczajnie Hillman nie lubi, a także w której upatruje przyczynę wielu kłopotów człowieka i współczesnej kultury, w tym porażek psychoterapii, to na pewno byłyby to konstrukt ego. Według niego to zhora naszej, czyli współczesnej, a szerzej zachodniej, kultury od czasów Kartezjusza, która zamiast mieć swe miejsce w szeregu jako jeden z mniej znaczących obrazów, stała się przedmiotem kultu. Hillman proponuje po pierwsze desubstancjację ego, dalej jego relatywizację, a przede wszystkim detronizację tej chorobotwórczej idei, z której, jak buddyści, chce nas wyleczyć. Przypomnijmy, iż po 40 latach zarzucił psychoterapię, leczenie chorych ludzi na rzecz, jak mówi, leczenia chorych idei w psychologii i kulturze, do których jego zdaniem na pewno należy ego – centralne/decydujące miejsce tego obrazu wśród innych i w kulturze i psychologii i psychoterapii i co najgorsze, w naszych przekonaniach i postawach. Jego koncepcję charakteryzuje misja deegoizacji, a więc pozbawienia siły tego fikcyjnego konstruktu, na rzecz realnie istniejącej (perspektywy) duszy, która nie tylko ma wymiar przekraczający ego, bo zawiera/pozwala czuć w sobie miriady innych obrazów, ale także osobowość, a nawet człowieka. Hillman zakłada istnienie *anima mundi*, czyli *ensouled world*, która jest szersza i pierwotna wobec nie tylko ego, ale i duszy ludzkiej, a której nasza dusza jest składową. Taka transcendentna, u swych źródeł antyczna, a po części parareligijna i antyegocentryczna perspektywa, zawiera wartość pokory, siły przeznaczenia, poddania się rzeczywistości Boga...

Dla Hillmana ego jest wyłącznie jednym z kompleksów w psyche, o dużej sile w naszej kulturze, a psyche jest policentryczna/polifoniczna/politeistyczna... Ego to jedynie nikły promień rozświetlający niewielki obszar duszy – rzeczywistości psychicznej, a w efekcie oślepiający jej właściciela i zaciemniający całą dostępną przestrzeń/realne doświadczenia duszy. Hillman dokonał redefinicji umiejscowienia i istotności pojęcia ego, które w jego teorii przestało być centralnym rdzeniem psyche, ale tylko jednym z wielu zamieszkujących ją obrazów. Paradoksalnie, w jego opinii, silne ego (odpowiedzialne za mechanizm racjonalizacji) jest jedynie przeszkodą dla kontaktu z obrazami, za pomocą których kontaktuje się z nami dusza.

Hillman buduje podwaliny pod teorię osobowości, która jest transpersonalna i antyegocentryczna. Jej założenia to: skupienie na procesach przeciw ego, obcych ego, poza ego, spersonalizowanych figurach doświadczenia obiektywnego/mitycznego; podejście transpersonalne, polifonia i poliwalencja osobowości politeistycznej (w psychologii głównego nurtu powszechna jest monoteistyczna teoria osobowości jako efekt tradycji chrześcijańskiej, kultu ego i jaźni, a osobowość wieloraka lub mnoga utożsamiana jest z patologią); rozszerzenie idei personifikacji treści psyche u Junga (anima, cień *etc.*) nie do kilku, ale do niezliczonej ilości postaci, które pozwalają ujarzmić treści psyche, nazwać je, wkomponować w siebie, doświadczyć jako osoby, głosy *etc.* Kolejna cecha teorii to uświadamianie sobie parcjalnych treści psyche w postaci częściowych osobowości oraz akceptowanie figur spoza ego w ramach danej osoby, aby rozpuścić i osłabić kontrolę ego, a ten konstrukt zrelatywizować. Ta teoria neguje rozwój osobowości czy spełnianie ról społecznych jako kluczowe dla normy, jej równowagę *etc.*, a faworyzuje idee osobowości jako żywego, zaludnionego postaciami dramatu, w którym podmiot osobowy bierze udział, ale nie jako kluczowy, kierowniczy czy jako autor doświadczeń, ale jedna z postaci tego dramatu życia. Zdrowa czy dojrzała osobowość tu nie gra podstawowej roli, raczej ironia, humor, współczucie, kreatywność, zdolność bycia wielorakim, czyli imaginowanie i stwarzanie duszy jest kluczowe.

Deegoizacja wychowania

Jakie znaczenie ma owa perspektywa dla rozumienia pojęcia rozwoju i procesu wychowania dzieci przez rodziców oraz inne osoby znaczące? Hillman sprzeciwia się indywiduacji i wspinaniu się na kolejne szczeble rozwoju celem osiągnięcia jaźni. Jest on zwolennikiem jakościowego ujęcia złożoności, różnorodności i wielości w człowieku oraz nierozwojowego modelu bycia ukierunkowanego na stwarzanie duszy. Rozumie on przez to proces integrowania wewnętrznych obrazów, wchodzenia z nimi w introspekcyjny kontakt. Dusza zatem umożliwia nam spotkanie z obrazem na przestrzeni archetypowej, jako i że przez nas przemawiają siły mityczne. Idąc tą ścieżką, wychowanie nie jest wspieraniem dziecka w osiąganiu kolejnych etapów rozwojowych, lecz towarzyszeniem jemu w ujawnianiu treści swojej własnej duszy...

Zastanówmy się, dlaczego rozpoczynamy nasze życie jako dzieci? Odpowiadając na powyższe pytanie, możemy przyjąć perspektywę biologiczną, która dostarcza szeregu wyjaśnień służących następnie psychologii w tworzeniu swej własnej perspektywy teoriopoznawczej. Możemy jednak założyć, iż realność życia (w tym życia psychicznego) poprzedza wszelkie interpretacje o naturze człowieka, a dzieciństwo jest zamierzone przez duszę. Zatem, jeżeli idea duszy jest nadrzędną wartością wobec innych wartości, tym samym przede wszystkim musimy odkryć w dzieciństwie duszę, poprzedzając spojrzeniem z perspektywy duszy namysł nad biologiczną formą ludzkiej egzystencji.

Życie przebiega w charakterystycznym dla siebie rytmie, a usytuowanie dzieciństwa w owym rytmie sprawia, że rozpoczyna się ono wraz z początkiem życia i kończy wraz z osiągnięciem dorosłości. Jeżeli każde dzieciństwo prowadzi do dorosłości, czy oznacza to, że głównym celem dzieciństwa jest osiągnięcie dorosłości? Idąc dalej, czy przebieg dzieciństwa powinien jawić się jako proces zmierzający ku większej racjonalności, samodzielności, produktywności, z którymi utożsamiana jest dorosłość? Paradoksalnie, dzięki owym klarownie sformułowanym celom sens dzieciństwa jest niezwykle łatwo i niebezpiecznie szybko określić. Spoglądając w głąb, można pokusić się o stwierdzenie, iż podobnie, jak próbujemy we współczesnej kulturze uwolnić się od starości, tak samo próbujemy pozbyć się dzieciństwa poprzez rozsadzanie i przesuwanie granic dorosłości przy pomocy konstruktu ego, a tym samym przyczyniamy się do powstawania szeregu bolączek i chorób psychicznych (np. plagi dziecięcej depresji), w których może odnaleźć się i zamieszkać dusza ludzka.

W jaki zatem sposób dusza ujawnia swe treści i domaga się uznania od najmłodszych lat życia? Umożliwia to charakter, który jest naszym losem/przeznaczeniem. Ani natura, ani kultura (tzw. dylemat *nature or nurture*), nie sofizmat rodzicielski, nie przyczynowość czy warunki środowiskowe, czy nawet kulturowe, ale nasiono/powołanie (*the calling*), a szerzej przeznaczenie indywidualnej duszy jako elementu duszy świata jest charakterem, czyli energią życia danej osoby. Charakter jest tu rozumiany jako swego rodzaju esencja, zindywidualizowany obraz duszy, który ma swój odpowiednik i jest psychologicznym rozwinięciem myśli klasycznych filozofów, takich jak Platon czy Sokrates. Hillman (2014) uważa, iż koncepcje stawiające na „odgrywanie scenariusza genetycznego” stawiają człowieka na miejscu ofiary i są przykładem psychologicznego redukcjonizmu. Wprowadza on metaforyczną teorię „żołędzia”, która ma pomóc akademickiej psychologii zrzucić tę presję i skierować uwagę na inne, jak dotąd niedostrzegane aspekty. Teoria ta zakłada, że charakter człowieka rozbudowuje się od pewnego jądra – metaforycznego żołędzia, który zawiera w sobie nasienie z zapisanym całym planem i strukturą dojrzałego już dębu. Ów żołędź to wypadkowa nie tylko czynników biologicznych i środowiskowych, których nie sposób wykluczyć z teorii akademickich, lecz także pewien indywidualny „los”, który ma się manifestować poprzez te czynniki i organizować je w pewien całościowy obraz. Nie dajmy się jednak zwieść mitologicznym narracjom – hillmanowskie „przeznaczenie” jest pewną funkcją naszej nieświadomości. Jest pewnym archetypem czy też narracją będącą – nie zapominajmy! – jedną z wielu alternatywnych obrazów psyche. Zatem, w myśl *Kodu duszy* (Hillman 2014), każdy z nas rodzi się ze ściśle określonym obrazem siebie, który definiuje nasze istnienie. Każdy ucieleśnia własną ideę, która „nie lubi być pomijana” – jakby była ona obdarzona świadomością, wolą i przyczynowością. Hillman zatem „przyznaje realność wezwaniu przeznaczenia” jako pewnej opowieści na temat duszy, której realność wcale nie musi być kluczową cechą. Hillman (2014) opisywał tę konstrukcję jako analogiczną wobec ontologii kabalistycznego drzewa życia, gdzie od symbolicznego świata pozawerbalnych pra-

obrazów „wrastamy w dół”, jak określił to Hillman, aż do świata czysto materialnego, czyli bytu fizycznego, który jest przedstawiany wyłącznie jako pewien aspekt życia psychicznego (znów jest to obraz pierwotnej nieświadomości i wyłaniającej się zeń świadomości). Taki sposób myślenia nawiązuje do symbolicznej kabalistycznej interpretacji biblijnej przypowieści, w której Bóg (pamiętajmy, że u Hillmana jest On pewną funkcją czy nawet stanem umysłu) swoje dzieło rozpoczyna od uznania nicości za aspekt nieskończoności. Owa para przeciwieństw, czyli pierwotny dualizm umożliwiającą jakąkolwiek manifestację (byt jako przeciwieństwo niebytu), a dzieło swe dopiero wieńczy człowiekiem, swoistym mikrokosmosem swego dzieła, działającym na podobnych prawach jak makrokosmos.

Novum koncepcji Hillmana polega także na nadaniu nieświadomości pewnej ewolucyjnej, dynamicznej funkcji, czyli „pierwotnego”, klasycznego znaczenia, jaki zawierał w sobie mit dajmona, czyli „ducha opiekuńczego”. Jak pisze, dusza wyobrażana jest jako biologiczny potomek dusz rodziców w taki sam sposób, jak nasza cielesność pochodzi od ich cielesności. Jednakże jest on zdania, że nie „wyrastamy z naszych rodziców” psychicznie; wręcz przeciwnie: Hillman twierdzi, że rodzina to „rodzaj fantazji i iluzji” opartej na błędnych przekonaniach. Zamiast tego dowodzi, „to nie nasza matka «dzierży władzę» nad naszym dorosłym życiem, lecz ideologia” (Hillman 2014: 132), która determinuje naszą egzystencję – wpaja nam, że to rodzice są przyczyną naszego losu, a nasze przeznaczenie (czy też charakter) zostaje zdeterminowane w pierwszych tygodniach po urodzeniu. W hillmanowskiej mitologii traktowanej literalnie (czyli z zasady błędnie!) to „dajmon dokonuje wyboru zarówno komórki jajowej, jak i plemnika, a także «dawców» zwanych «rodzicami»” (tamże). Wśród przedstawicieli dominującego paradygmatu w psychologii słowa Hillmana, nawet potraktowane metaforycznie, są bezsprzecznie niemożliwe do zaakceptowania. Jednak nie chodzi tu o krzewienie kultu naukowości – centrum zainteresowania opowieści, jaką proponuje Hillman, jest dusza. Teoria żołądka jest zatem przykładem narracji oddającej hołd człowiekowi, pojmowanemu jako niezgłębiona kraina zamieszkała przez archetypowe byty, dajmony i obrazy. Hillman niemalże całkowicie odrzucił psychoanalityczny mit, tak zwany sofizmat rodzicielski, w którym to nasi rodzice tworzą naszą patologię, a pierwsze doświadczenia dziecięce nieodwracalnie wpływają na nasze dorosłe funkcjonowanie. Wszystko, czego potrzebujemy, jest już w nas, rozwój, który przebiega w trakcie życia, jest metaforycznym dębem, którego struktura zapisana jest w malutkim żołądzu.

Myśli końcowe

We współczesnym społeczeństwie obserwujemy powszechny „brak zaufania”, który przyczynia się do tego, iż metafory silnego „ego” i samorozwoju mają wyjątkową moc. Ponadto „w związku ze współczesnym oderwaniem jednostkowego życia ludzkiego od norm etycznych i traktowaniem aksjologii jako reliktu przeszło-

ści znika zainteresowanie wychowaniem do czegoś więcej niż doczesność” (Doda-Wyszyńska 2020: 251). W związku z powyższym, autorzy artykułu inicjują dyskusję na temat pojęć istniejących na peryferiach psychologii, przy pomocy których warto rozważyć miejsce dziecka w świecie i kategorię wychowania. Na gruncie psychologii krytycznej oraz psychologii imaginalnej wyłania się złożony obraz osoby ludzkiej, która przekracza kategorię ego i doświadcza swej pełni oraz łączy się ze światem poprzez perspektywę duszy.

Współczesna kultura i dominujące przekonania na temat procesu życia prześlągnięte są dążeniem do skrajnego indywidualizmu, z którego między innymi pochodzi zaniedbywanie reszty świata. W jakim kierunku podążą nasze myśli, gdy za Hillmanem zdefiniujemy „ja” jako „interioryzację wspólnoty”? Zobaczymy, że indywidualna dusza odnosi się do duszy świata i znaczna jej część przebywa „poza”, na zewnątrz osoby. Jeżeli osoba ludzka jest pochłonięta przez ego, to dusza reaguje obrazami ze strefy cienia, aby zasygnalizować swe przeznaczenie i pragnienie połączenia się z duszą świata. Od początku istnienia dusza dziecka jest zaproszona do uczestnictwa w życiu świata, jednakże z uwagi na tak powszechne obecnie zastąpienie porządku symbolicznego porządkiem ego, dziecięca dusza próbuje wyplątać się z życia swej wspólnoty poprzez zanurzenie w tak niepokojąco powszechne stany depresyjne (czy zaburzenia integracji sensorycznej, gdyż właśnie bezpośrednio doświadczenie jest jedynym prawdziwym pokarmem duszy...). Co zatem dziecięca dusza mówi poprzez te zachowania? Można na nie spojrzeć jak na próbę odseparowania się dziecięcej duszy od uczestnictwa w życiu wspólnoty, której jest częścią, a zarazem wskazać na uczestnictwo (sprawczy czynnik) wspólnoty w tym odseparowaniu. Czego zatem pragnie dziecięca dusza i dlaczego zabiera dziecko w takie ciemne i dręczące rejony? Pragnie, aby ktoś zatroszczył się o nią i zdetronizował ego... „Kiedy pojęlibyśmy, że zaangażowanie w relacje ma dla duszy fundamentalne znaczenie, bylibyśmy z definicji w sposób nieunikniony połączeni i zespoleni z innymi przeplatając i scalając pokręcone nici naszego losu z duszami innych” (Hillman 2020: 258–259).

Z racji polifoniczności myśli Hillmana, jej literackiego języka oraz (post)jungowskiej „manieri” wielości i zmienności znaczeń prawie każdej kategorii i idei, w tym duszy czy ego, tekst z konieczności jedynie sygnalizuje spektrum tematyczne i stanowi co najwyżej zaczyn pod dalsze rozważania i pogłębioną analizę relacji ego – wychowanie.

Bibliografia

Brock A. (red.) (2006) *Internationalizing the history of psychology*, New York, New York University Press.

Danziger. K. (2002) *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Danziger K. (2012) *Historical psychology of persons: categories and practice w: The psychology of personhood: Philosophical, historical, social-developmental and narrative perspectives*, J. Martin, M. H. Bickhard (red.), Cambridge, University Press, s. 59–80.
- De Waal F. (2018) *Ateista i bonobo. W poszukiwaniu humanizmu wśród naczelnych*, tłum. K. Kornas, Kraków, Copernicus Center Press.
- Dilthey W. (1982) *Pisma estetyczne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, PWN.
- Dilthey W. (1987) *O istocie filozofii oraz inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa, PWN.
- Dilthey W. (2004) *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Doda-Wyszyńska A. (2020) *Mitologia coachingu w: Mity kultury współczesnej. Perspektywa psychoantropologiczna*, M. Obrębska, A. Pankalla (red.), Poznań, Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, s. 241–256.
- Dunbar R. (2019) *Człowiek. Biografia*, tłum. Ł. Lamża, Kraków, Copernicus Center Press.
- Frankfurtczyk (2013) *Teologia niemiecka*, tłum. P. Augustyniak, Warszawa, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Geertz C. (2005) *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, tłum. D. Wolska, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harari Y. N. (2018) *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, tłum. J. Hunia, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Hillman J. (2014) *Kod duszy. W poszukiwaniu charakteru człowieka i jego powołania*, tłum. J. Korpanty, Warszawa, Laurum.
- Hillman J. (2016) *Re-wizja psychologii*, tłum. J. Korpanty, Warszawa, Laurum.
- Hillman J. (2017) *Siła charakteru*, tłum. J. Korpanty, Warszawa, Laurum.
- Hillman J. (2020) *Samobójstwo a dusza*, tłum. J. Korpanty, Warszawa, Laurum.
- Marecek J., Hare-Mustin R. T. (2009) *Clinical Psychology: The Politics of Madness w: Critical Psychology: Introduction*, D. Fox, I. Prilleltensky, S. Austin (red.), Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, s. 75–92.

Pankalla A., Kilian A. (2018) *Re-wizja i re-autoryzacja psychologii. Ekspedycja na peryferie – od myśli krytycznej ku psychologii realnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 24 (1), s. 21–35.

Parker I. (1999) *Critical psychology: Critical links*, “Annual Review of Critical Psychology”, 1, s. 3–18.

Sloan A. (2009) *Theories of Personality w: Critical Psychology: Introduction*, D. Fox, I. Prilleltensky, S. Austin (red.), Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, s. 57–74.

Brian D. Ray*

All Education is Spiritual and Ergo Homeschooling is Resurging¹

Abstract

All education is spiritual and ergo homeschooling is resurging. Parent-directed, family- and home-based private education schooling – that is, homeschooling – is millennia old and has experienced a notable renaissance around the world during the past 40 years. With respect to homeschooling, “Parent-directed means the parents have deliberately chosen to take responsibility for the education of their children, controlling both the education process and the curriculum (course of study). Family-based means the center of educational gravity is the home, with other resources being secondary” (homeschoolingbackgrounder.com, 2020). One of the key reasons that home education is growing is that more parents and more of the general public are recognizing that all education of children deals with values, beliefs, and, ultimately, an overall worldview (*Weltanschauung*). Because worldview is a comprehensive conception or apprehension of the world, especially from a specific standpoint, it is, *de facto*, spiritual. This paper shows that all education and schooling is the teaching, training, and indoctrination of children, that the worldwide rebirth of home education came with a focus on spirituality, that empirical evidence shows that all education is spiritual and spirituality is motivating many homeschoolers, and, finally, that scholarly theoretical arguments against homeschooling involve the spiritual.

Keywords: homeschooling, home education, spirituality, public school, private school.

* National Home Education Research Institute Salem, Oregon, USA.

Article received: 30.10.2020; accepted: 30.01.2021.

¹ The author thanks all of the donors and contributors and encouragers over the years who have supported the work of the nonprofit organization (NGO) National Home Education Research Institute in Salem, Oregon, USA.

Duchowy charakter całości edukacji powodem odradzania się edukacji domowej

Abstrakt

Każda odmiana edukacji ma „duchowy” charakter, czego konsekwencją jest renesans edukacji domowej. Kierowana przez rodziców, oparta na rodzinie i domu prywatna edukacja – tj. edukacja domowa – ma tysiące lat, a od czterdziestu lat doświadczają zauważalnego renesansu na całym świecie. Oto jego definicja: „Kierowanie przez rodziców oznacza, że dobrowolnie przyjmują oni na siebie odpowiedzialność za edukację swoich dzieci, kontrolując zarówno jej proces, jak i program (treści). Oparcie na rodzinie to wskazanie, że środkiem ciężkości edukacji jest rodzinny dom, a jej środki mają drugorzędne znaczenie” (homeschoolingbackgrounder.com, 2020). Jednym z głównych powodów upowszechniania się edukacji domowej jest to, że coraz większa liczba rodziców i coraz większy segment opinii publicznej uznaje za istotne wartości, przekonania, a ostatecznie ogólny światopogląd (*Weltanschauung*). Jako że światopogląd jest ogólną koncepcją lub wizją świata, szczególnie z konkretnego punktu widzenia, to *de facto* ma charakter duchowy. Artykuł ten wykazuje, że cała edukacja i kształcenie są nauczaniem, wdrażaniem i indoktrynacją dzieci, że światowe odradzanie się edukacji domowej dokonuje się z orientacją na duchowość oraz że empiryczne dowody przesądzają o tym, iż całość edukacji jest duchowa, przy czym duchowość motywuje wielu edukatorów domowych, a wreszcie że akademickie, teoretyczne zaledwie argumenty przeciwko edukacji domowej same zdradzają swoiste uduchowienie.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, duchowość, szkoła publiczna, szkoła prywatna.

Introduction

All education is spiritual and ergo homeschooling is resurging. Parent-directed, family- and home-based private education schooling – that is, homeschooling – is millennia old and has experienced a notable renaissance around the world during the past 40 years. With respect to homeschooling, “Parent-directed means the parents have deliberately chosen to take responsibility for the education of their children, controlling both the education process and the curriculum (course of study). Family-based means the center of educational gravity is the home, with other resources being secondary” (homeschoolingbackgrounder.com, 2020). One of the key reasons that home education is growing is that more parents and more of the general public are recognizing that all education of children deals with values, beliefs, and, ultimately, an overall worldview (*Weltanschauung*). Because worldview is a comprehensive conception or apprehension of the world, especially from a specific standpoint, it is, *de facto*, spiritual.

A worldview is spiritual because all conceptions of the world are based on presuppositions, assumptions, or axioms regarding metaphysics, epistemology, and

axiology. These presuppositions will always, explicitly or implicitly, include addressing things spiritual. Throughout the history of humankind, men and women, boys and girls, have asked one another about, thought about, and written about that which is immaterial and that which makes up the unseen and untouchable aspects of people. The spiritual is defined as “of, relating to, consisting of, or affecting the spirit” (www.merriam-webster.com/dictionary/spiritual) or “Consisting of spirit; not material; incorporeal; as a spiritual substance or being. The soul of man is spiritual” (www.webstersdictionary1828.com/Dictionary/spiritual). Both definitions are based on the concept of spirit. Spirit is “an animating or vital principle held to give life to physical organisms” (www.merriam-webster.com/dictionary/spirit) or, according to one definition, “The soul of man; the intelligent, immaterial and immortal part of human beings. The spirit shall return to God that gave it” (www.webstersdictionary1828.com/Dictionary/spirit). Those who hold to the Christian worldview embrace the idea that men and women have never been able to not think and talk about the spirit and things that are spiritual because a spiritual Being created men and women in His image. Many non-Christian philosophers also agree that all humans throughout history have considered and pondered the spiritual.

Education and Schooling Involve the Spiritual

Philosophers of education, more than most professors of education, practitioners of pedagogy, and schooling administrators and bureaucrats, understand that all of the education of children (and adults) involves that which is spiritual or religious (since religion deals, at its core, with the spiritual, things and beings of ultimate reality that are immaterial or not readily seen, and “a personal set or institutionalized system of religious attitudes, beliefs, and practices” (www.merriam-webster.com/dictionary/religion)). No schooling of children can escape the reality that children will be taught spiritual things throughout their education, whether within the sphere of influence of an institutional school or at home. Glenn (1987) carefully showed that schooling virtually always includes both of the objectives of teaching skills useful to economic life and the development of attitudes, loyalties, and values.

While analyzing public/government school textbooks, Nord (1995) found that although the public school texts appeared to ignore religion (e.g., in the sense of there being a supreme being who has authority over humans), a value- and belief-laden worldview permeated the books and was being taught to the state-school students.

There is something like a coherent worldview, a loosely structured set of philosophical commitments, which underlie and give shape to the texts – at least those texts I reviewed (...) the philosophical commitments that

define this worldview are the same commitments that support and make sense of the dominant cultural and intellectual institutions of modernity: the knowledge we acquire in the present is more valuable than the wisdom of the past; (...) reason is “deconstructed” into its scientific or narrowly utilitarian components, (...); (...) science and social science provide us with our only true knowledge of the world. By implication, religion is irrelevant to understanding the world (Nord 1995: 159).

Glanzer (1998) provided evidence that the public school curriculum is religious and not religiously neutral. “In other words, textbooks [used in government schools] answer these foundational [philosophical, spiritual] questions in ways that show preferential treatment of secular answers and indirect antagonism of religious perspectives” (Glanzer 1998: 221). Glanzer explained that educators, trying to be “neutral” about religion, promote the “equality of exposure” model in which children are to be exposed to a whole variety of ideological perspectives and stories. He laid out the dissoluteness of this solution:

The major problem with this approach, though, goes much deeper. The “equality of exposure” model treats education less as a search for truths – the learning or disregarding of which might have lifelong or eternal consequences – and more like an ice cream store. Knowledge and ideas are approached not with a sense of importance but as matters of taste (ibidem: 222).

In other words, by this state-school approach, children are taught that each one’s own person or spirit, at core – each person’s own values and ideas – is god over truth. Each person’s wants and desires and decisions reign as alleged truth in his or her own mind and life’s actions. This is a spiritual education that the government/public schools give to children.

Philosopher Gordon Clark (1955) observed over one-half century ago in the United States that government elementary and secondary schools were highly religious, as he presented the following.

The strategy of the humanist is to occupy the time and the attention of children to such an extent that they will have no opportunity to hear the Gospel. The public [government, state] schools with their compulsory attendance are to be used for the inculcation of secularism. And those who oppose secularism and who want to give their children Christian instruction are branded as antisocial, undemocratic, and divisive (Clark 1955: 2).

It is accurate and obvious that all schooling and education is the teaching, training, and indoctrination of children. Education teaches; it causes children to know something or to know how to do something. Education trains; it forms children “by

instruction, discipline, or drill” (www.merriam-webster.com/dictionary/train). Education also indoctrinates; it teaches or instructs children “in rudiments or principles” (www.webstersdictionary1828.com/Dictionary/indoctrinate) or imbues children “with a usually partisan or sectarian opinion, point of view, or principle” (www.merriam-webster.com/dictionary/indoctrinate). All education – state/public/government schooling, private institutional schooling, and homeschooling – teaches, trains, and indoctrinates children. The teaching, training, and indoctrination always include things spiritual, whether such are implicit or explicit in the curriculum and activities of the teacher or system.

Scholars Substantiate Education is Teaching, Training, and Indoctrination

Various scholars throughout history have shown that education and schooling are essentially the teaching, training, and indoctrination of children that consistently delves into spirituality. Values, beliefs, and presuppositions are constantly imbued to children by educators, whether those are the parents or teachers in a state or private institution. For example, education among the Jews centuries ago, and to this day for most committed Jews, was and is “the training of the individual in the service of God” (Barclay 1959: 11). Whether in reading or arithmetic, “Jewish education was entirely religious education” (ibidem: 13). Education in Sparta, on the other hand, was for “the obliteration of the individual in the service of the state” (ibidem: 49) which led to “horrifying savagery and cruelty” and to the Spartan “way of life [that] was based on slavery” (ibidem: 51) and “it can be seen that there was at least a sense in which Spartan education could become education for murder” (ibidem: 52). Spartan life was spiritual in that it put the alleged needs of the state, the whole of persons in one national identity, as sovereign over the rights or needs of individuals and over the propositions or commands of any supernatural God that might exist. Different from in Sparta, education among the Romans was “the training of the individual in the service of the state” (ibidem: 143).

One more example, amongst many, of how education is always spiritual concerns Christianity. Christians know that “the New Testament is certain that the only training which really matters is given within the home, and that there are no teachers so effective for good or evil as parents are” (ibidem: 236). In addition, Christians in the early church held, like those today, based on the whole counsel of both the Old Testament and the New Testament, that the purpose of education is to bring children up in the discipline or training and instruction of the Lord Jesus Christ (Ephesians 6:4), to preach to them the gospel as God uses that to save them, and then to serve God, and do so all to the glory of the triune God, Father, Son, and Holy Spirit (London Baptist Confession, 1689, Chapter 5, paragraph 5; Chapter 16, paragraph 7). Whether learning to read, write, cipher, sew clothing, weld metals,

preach the gospel, or know and understand history or science, education for the Christian is all for the spiritual purpose of worshipping the Lord by way of providing for one's family, serving Christ's bride the church, and giving glory to God.

Along this line, Nord (1995) concluded the following after his review of U.S. textbooks:

Indeed, I will argue that at least in its textbooks and formal curriculum students are indoctrinated into the modern (secular) worldview and against religion (Nord 1995: 160).

There is no neutral ground on which to stand in making judgments about content, causality, meaning, and truth. All terrain is contested ground. The natural and social sciences, various philosophies and religions, divide the world up in different and conflicting ways. Philosophical neutrality will inevitably prove to be a will-o'-the-wisp, for all authors approach their subject from within particular worldviews, with philosophical commitments that define for them what counts as important, as knowledge, as reasonable, as true. There is no such thing as a neutral point of view. To write a textbook is to take sides (ibidem: 165).

Children might not know that they are being taught, trained, an indoctrinated but those in power and control over education and systems of schooling know what they are doing. The term molding citizens often arises in literature on education in state/government schools. The molding of children is a spiritual matter.

Time and again, statist individuals and groups have wanted to or actually have controlled children's education with plans to mold them (Lionini 1990). For example, one group of education controllers (i.e., a government General Education Board) saw it as their dream to mold and control the next generation of citizens. This is what they wrote:

In our dream, we have limitless resources and the people yield themselves with perfect docility to our molding hand. The present educational conventions fade from their minds; and, unhampered by tradition, we work our own good will upon a grateful and responsive rural folk. We shall not try to make these people or any of their children into philosophers or men of learning, or of science. We are not to raise up from among them authors, orators, poets or men of letters. We shall not search for embryo great artists, painters, musicians. Nor will we cherish even the humbler ambition to raise up from among them lawyers, doctors, preachers, politicians, statesmen, of whom we now have ample supply. (...) For the task that we set before ourselves is a very simple as well as a very beautiful one: to train these people as we find them for a perfectly ideal life just where they are (...) (Gates 1916: 6).

Philosopher and theologian Rousas Ruhdoony had been explaining for decades the controlling and molding spiritual nature of state-run schooling. Then in 1982 he presented it this way:

The modern state seeks total power by means of the control, among other things, of two key areas of life, education and economics. Statist control of either is a great moral evil. By controlling education, the state seeks to reshape the minds of future citizens into a predetermined mold. The increasing pattern of totalitarianism is power through control of education (Ruhdoony 1982: 63).

Historian Charles Glenn (1987) has carefully reviewed many aspects of the history of American government schooling. His 1987 piece explicated how the “common school revival” in Massachusetts, “was essentially an effort by a Unitarian/Whig minority – the ‘new class’ of the day – to reshape [mold] popular beliefs and values after a single pattern. State action was necessary” they argued. The re-molding would, amongst other things, work “by inculcating the beautiful and sublime truths of ethics and natural religion” and protect the rising generation from having the wrong religious beliefs (e.g., beliefs and expressions that are “extreme”) (Glenn 1987: 28). These government-school advocates designed to control the spiritual development of children, the next generation of voting and influential citizens.

The classical liberal philosopher Murray Rothbard (1999) explained that every school class casts all the instruction into one uniform mold and thus pushes each child into a mold. “Regardless how the teacher instructs, at what pace, timing, or variety, he is doing violence to each and every one of the children. Any schooling involves misfitting each child into a Procrustean bed of unsuitable uniformity” (Rothbard 1999: 7). Along similar lines, Hager (1999) held that government-school students “are propagandized into the doctrines of the leadership, their thoughts molded to the state’s purposes. But even under a ‘democratic’ regime the state operates manipulatively for its own ends. Those who govern generally like to continue governing” (Hager 1999: 20–21).

More recently, two historians (Carper, Hunt 2007) captured the nature and objectives of those who promoted government-controlled schooling in the United States in the mid-nineteenth century. They put it thus:

(...) educational reformers touted the messianic power of tax-supported, government-controlled schooling. Common schools, they believed, would mold a moral, disciplined, and unified population prepared to participate in American political, economic, and social life. Some reformers went so far as to view the common school as a substitute for the family. Horace Mann, for example, often referred to the state and its schools as “parental”. Private schools, on the other hand, were often cast as undemocratic, divisive, and inimical to the public interest (ibidem: 241–242).

The common/government school advocates not only promoted what they believed was the correct spiritual and religious values-laden education for American children but they also had in mind what they thought was the wrong spiritual and religious education. Overall, these philosophical and political advocates of government schooling won the battle and by about 1900 the majority of U.S. children were attending state-run schools that were full of spiritual education, even if for only a few months per year.

Carper and Hunt (2007), explained the overarching religious and spiritual nature of public/state schooling this way:

In sum, then, we contend that the public school is the functional equivalent of an established church, buttressed with religious language, expected to embrace all people, legitimating and transmitting an orthodoxy or worldview, and underwritten by compulsory taxation (ibidem: 4).

Lest the reader think that the spiritual nature of schooling, especially government/public schooling, is only theoretical, at least one current-day concrete example is due. At the 2019 annual meeting of the American Educational Research Association, with roughly 13,000 attendees, Kristin Gunckel (2019), an assistant professor of science education, explained a lively and student-engaging science activity involving live crawdads (or crayfish). She then proceeded to tell the audience that the problem with the activity was that it teaches children heteronormativity and instead elementary science teachers should be using the spiritual “queer theory lens” in order to “disrupt what is normal”. She promoted her religious worldview as being the good and proper one for teaching science to all children in America’s government schools.

The Rebirth of Home Education Came with a Focus on Spirituality

Into the milieu of increasing secularity in American culture in general and in state-controlled schooling in particular, homeschooling re-emerged in the United States. Several histories of the modern-day homeschool movement have been written and most of them have emphasized the importance of religion in the movement’s strength, growth, and stability.

For example, early in the homeschool movement, Bolick (1987) observed that, “Many home schoolers are rigidly traditional and scrupulously law-abiding, while others are long-time practitioners of civil disobedience. Some are fervently religious and have removed their children from mainstream schools because they are too secular, while others are nonbelievers who consider the public schools too

religious” (Bolick 1987: 84). Later, Stevens (2001) “goes behind the scenes of the homeschool movement and into the homes and meetings of home schoolers. What he finds are two very different kinds of home education – one rooted in the liberal alternative school movement of the 1960s and 1970s and one stemming from the Christian day school movement of the same era” (Princeton University Press 2001). Stevens offered new insights and generally accurate and evenhanded portrayals of the major philosophical and pedagogical camps within the homeschool movement, including the strong value-driven and spiritual motivations of both the “liberals” and Christians involved. The importance of religious concepts and objectives of a large portion of homeschoolers continues to be apparent to this day (e.g., Ray 2017a).

Literature by and aimed more at the layperson has clearly shown the conceptually spiritual roots of a major portion of the homeschool community and movement. For example, theologian Dr. Paul Calvin Lindstrom founded Christian Liberty Academy Satellite Schools in 1967 and they have helped over 100.000 families begin or persevere in homeschooling. CLASS explains that “God requires that His children be given a distinctively Christian education. Every subject is to be studied with the purpose of discovering the God-given meaning contained in it” (CLASS Homeschools 2020). One of the first and best-known women authors in the homeschool movement was Mary Pride, a Christian. A former feminist, she explained (Pride 1985) that spiritual discipling of children, by both adults and peers, is always occurring during teaching or schooling, and that, “As I read the Scriptures, *public education is not a legitimate function of government at all*” (ibidem: 98).

Other major voices regarding spirituality and religion in both the genre of books and conferences at the beginning of the current homeschool movement were Samuel Blumenfeld, Gregg Harris, Richard Wheeler, and Ray Ballmann. Blumenfeld wrote that, “The humanist worldview now dominates American public education so completely, that the only escape is the private school or the home school” (Blumenfeld 1984: 261). Harris (1988) argued that home-based education is the preferred method of educating children, that it is a return to a historical practice, and that it is an acceptance of parents’ God-given responsibility, and beginning in the early 1980s, Harris presented Christian Life Workshops across the United States. One of the best-known speakers at homeschool conferences for decades was Richard “Little Bear” Wheeler who wrote the book, *Warning: Public Schools Aren’t for Christians: A Biblical Perspective on the Dangers of Public Schools* (1997); it was thoroughly spiritual in its orientation and message.

The strong emphasis on the soul of man, that is, the intelligent, immaterial, and immortal part of human beings, and the biblical God continues to be a core element of the conferences, books, social media conversations, and discussions of a major portion of the homeschool community. Evidence of this can be seen in books such as *Education: Does God Have an Opinion*, by one of the most popular Christian

homeschool speakers, Israel Wayne (2017) and *Abolition: Overcoming the Christian Establishment on Education*, by attorney Kevin Novak (2016) and in one of the largest-circulation and longest-standing homeschool magazines, *The Old Schoolhouse* (2020).

Empirical Evidence Shows that all Education is Spiritual and Motivating Many Homeschoolers

The U.S. Department of Education has studied homeschooling families in several nationwide surveys (2019). During the last two iterations of the sampling, spiritual reasons for homeschooling ranked highly. The “desire to provide religious instruction” was “important” to 64% of the parents in 2012 and to 51% in 2016, and it was the “most important” for 17% in 2012 and 16% in 2016. In a similar vein, the “desire to provide moral instruction” was “important” to 77% in 2012 and 61% in 2016, and the “most important” reason for 5% in 2012 and 2016. Other reasons listed by the report included concepts (e.g., “concern about environment of other schools”) that might encompass the spiritual or religious to some degree.

Many other studies across decades have found clear empirical evidence that spiritual concerns and teaching specific philosophical and religious worldviews to children are key reasons that parents choose homeschooling. Examples of the empirical research are Van Galen (1987), Mayberry, Knowles, Ray, and Marlow (1995), and Ray (2004).

Scholarly Theoretical Arguments Against Homeschooling Involve the Spiritual

Various scholars have argued against homeschooling or for more government control of homeschooling because they are worried about the spiritual implications of parents directing their own children’s education. A few examples will suffice.

Apple (2000) approached homeschooling in general and presented that he did not want to give his wholehearted support to homeschooling but he then quickly switched to telling his readers that his main concern or worry was parents who have “made their decision [to homeschool] based on religious convictions” and a large proportion have done so (Apple 2000: 257). Apple, a critical theorist, was clearly opposed to the biblical and Christian values and beliefs that a “large proportion” of homeschool parents were teaching to their children and wanted, instead, these children to be in government/public schools where they could be taught the right values and beliefs, those which Apple held and promoted to the world, and opposed to Christian teachings.

Reich (2002) argued that it is wrong for parents to be in charge of what values and beliefs, that is, the core of spiritual education, are taught to school-age children. He firmly promoted the concept that the state must control a child's education, even if homeschooled, and coerce the parents to teach their children "values and beliefs", spirituality or religion, with which the parents disagree.

Very recently, law professor Bartholet (2020) argued for strong state control over private homeschooling. It was clear that Bartholet's overall theme was "anti-conservative and anti-religious" (i.e., anti-Christian values and beliefs) (DeAngelis 2020). Bartholet wanted all homeschool children to have imbued to or inculcated in them a different spirituality from what she imagined Christian parents were teaching.

Going a step further than the state regulating homeschooling more to control the teaching of values and beliefs, Fineman (2009: 14) argued that society should not take the risk that parents or private schools might "impose hierarchical or oppressive beliefs on their children" Therefore, the state should ban all private schooling and homeschooling and force all children to attend public/government schools.

After Fineman (2009) and before Bartholet (2020), Hasson (2012) succinctly summed up the battle over the spiritual nature of education and the increasingly heated debates about parent-directed home-based and family-based private homeschooling education. Here is how she put it:

Against this backdrop of change – as homeschooling stakes a favorable claim on public opinion and the number of homeschooling families soars – the public conversations about homeschooling have changed as well. These conversations, however, increasingly reflect conflicts over values, ideologies, and worldviews more than they reflect differences over educational pedagogy, practice, or outcomes. (...) The common thread running through these criticisms [by "progressive theorists"] seems to be the belief that the children of religious, usually Christian, homeschoolers will be less capable of functioning as autonomous citizens in a democratic society (...) (Hasson 2012: 11–12).

Hasson was correct. For decades, the research base has shown that home-educated children have been performing at least as well as institutional public school children in terms of learner outcomes. Ray's (2017c) review of research revealed that overall, 78% of the 45 peer-reviewed studies found that the homeschooled students or graduates performed significantly better than their conventional or institutional school peers in terms of academic achievement, social, emotional, and psychological development, and success into adulthood (including in post-secondary education, college/university). Another review of research (Ray 2017b) that included more than just peer-reviewed research also found the homeschooled to be performing, on average, better than those who attend

institutional schools. In other words, despite the fact that the home educated are doing well in terms of learning their academic subjects and important skills, a rising number of negative critics are not concerned about academic learning but are, instead, pushing for their preferred spiritual, religious, and political education being given to home-educated children.

Concluding Thoughts

All education of children is spiritual and it has been thus for millennia. All those who vie for control over the education of children are vying over values and beliefs, that is worldviews. They are competing with one another about which ones are true, correct, or good, and they are struggling over which ones will be taught to children.

When parent-directed, family- and home-based private education schooling had become close to extinct in the United States by the 1970s, close to no scholars or others studied it or wrote about it. When homeschooling grew to involve hundreds of thousands of school-age children, advocates of parent-directed education became enthusiastic while professional educators and unions of government-certified public/state school teachers began to claim that homeschooling could not provide as good an education as could government/public schools, and a few scholars voiced some concerns. As homeschooling grew in acceptance by the general public and surpassed the one million-student mark, an increasing number of scholars and activists began to publish more articles criticizing homeschooling and calling for more government control over it, and promoting government policies that would enact more state control.

These calls for state control over private home education clearly tend to come from scholars and policymakers who believe in worldviews of statism, socialism, neo-Marxism, critical theory, feminism, “progressivism”, “liberalism”, LGBTQIA-ism, atheism, agnosticism, or others that are opposed to classical liberalism, libertarianism, U.S. constitutionalism, mono-theism, and Christianity. Some of those who push for state control over homeschooling accuse homeschool parents of thinking that they “own” the children but the irony of this claim is that it comes from those who implicitly or arguably think that they (as a nebulous group) or the state “own” the children. Calls for government dominance over parent-led private home-based education do not, however, affect only so-called conservative and Christian parents and children. Any call for state control over homeschooling is also a call for dominance and control over all agnostic, atheist, humanist, Jewish, metaphysical naturalist, Mormon, Muslim, New Age, Roman Catholic, and any other-worldview parents who believe that they, and not the state, should have first and final authority over their children’s education.

And this line of thinking must be taken one step further. All persons who value and believe in freedom of religion and conscience, not just those involved in homeschooling, should be attuned here. The call for the state, or a select group of scholars or elites, to have hegemony over children's education also applies to private institutional schooling. It is philosophically consistent for those demanding state dominance over home education to also demand the dominant social, cultural, and ideological influence over private institutional schools, whether secular, Catholic, Lutheran, Jewish, New Age, or Muslim. Kunzman (2009: 328) made the extremely important admission, as all who argue for state control over homeschooling should, that state control of homeschooling (as defined in this article) logically argues for state control of all "nonpublic" (i.e., private) education/schooling. This should cause great concern amongst all advocates of freedom of religion and freedom of conscience in all nations and all advocates of the freedom of expression and operation of private schools, that is, education. It should be remembered that, historically, it was the National Socialists (Nazis) and Hitler of Germany who "banned all forms of private education precisely to achieve philosophical unity" (Farris 2013: 402), that is, to control children's values, beliefs, and worldview. Germany continues, to this day, to ban homeschooling and in this way tries to control a substantial portion of the spiritual development of children.

All education is spiritual and those who want the state and themselves to control the values and beliefs imbued to and inculcated in others' children have been fighting for control for millennia. As homeschooling has grown and continues to grow in nations around the world, this struggle for control over children's spiritual education will continue. At the core of homeschooling is the essential presupposition that parents, who have more love and concern for their own children than any collective of power called the state (or government) can ever have, should guide and control the education of their own children. Those scholars and policymakers who believe in their own worldviews and spirituality and want those to control the education of children have a large task at hand to turn the tide of the growing modern homeschool movement. The battle over the education – which is always spiritual – of children's minds and hearts will continue until the end of all earthly things.

References

Apple, M. W. (2000) *The cultural politics of home schooling*, "Peabody Journal of Education" 75 (1, 2): 256–271.

Barclay, W. (1959) *Train up a child: Educational ideals in the ancient world*, Philadelphia, PA, The Westminster Press.

Blumenfeld, S. L. (1984) *N.E.A.: Trojan horse in American Education*, Boise, ID, The Paradigm Company 284.

Bolick, C. (1987) *The home schooling movement*, "The Freeman: Ideas on Liberty", 37 (3): 84–89.

Carper, J. C., Hunt, T. C. (2007) *The dissenting tradition in American education*, New York, NY, Peter Lang Publishing, Inc.

Farris, M. (2013) *Tolerance and liberty: Answering the academic left's challenge to homeschooling freedom*, "Peabody Journal of Education", 88 (3): 393–406.

Fineman, M. A. (2009) *Taking children's interests seriously in: What is right for children? The competing paradigms of religion and human rights*, M. Albertson Fineman, K. Worthington (eds.), Burlington, VT, Ashgate Publishing Company: 229–237.

Glanzer, P. (1998) *Religion in public schools: In search of fairness*, "Phi Delta Kappan", 80 (3): 219–222.

Glenn, Ch. L. (1987) *"Molding" citizens in: Democracy and the renewal of public education*, R. J. Neuhaus (ed.), Grand Rapids, MI, William B. Eerdmans Publishing Company: 25–56.

Gunckel, K. L. (2019) *Repairing elementary school science*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 5, 2019, Toronto, Canada.

Hager, D. (1999, September) *The central fallacy of public schooling*, "The Freeman", 49 (9): 20–23.

Harris, G. (1988) *The Christian home school*, Brentwood, TN, Wolgemuth and Hyatt, Publishers, Inc.

Hasson, H. M. R. (2012) *The Changing Conversation around Homeschooling: An Argument for More Data and Less Ideology*, "University of St. Thomas Journal of Law and Public Policy", 7, 1 (2012–2013): 1–23.

Kunzman, R. (2009) *Understanding homeschooling: A better approach to regulation*, "Theory and Research in Education", 7 (3): 311–330.

Mayberry, M., Knowles, J. G., Ray, B. D., Marlow, S. (1995) *Home schooling: Parents as educators*, Newbury Park, CA, Corwin Press (of Sage Publ.).

Nord, W. A. (1995) *Religion and American education: Rethinking a national dilemma*, Chapel Hill, NC, The University of North Carolina Press.

Novak, K. (2016) *Abolition: Overcoming the Christian establishment on education*, Forest, VA, Deconstructing the Coliseum.

Pride, M. (1985) *The way home: Beyond feminism, back to reality*, Westchester, IL, Crossway Books.

Ray, B. D. (2004) *Home educated and now adults: Their community and civic involvement, views about homeschooling, and other traits*, Salem, OR, National Home Education Research Institute, www.nheri.org

Ray, B. D. (2017a) *A description and brief history of home schooling in America* in: *Handbook of School Choice*, R. A. Fox, N. K. Buchanan (eds.), Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, Inc.: 329–343.

Reich, R. (2002) *Testing the boundaries of parental authority over education: The case of homeschooling* in: *Political and Moral Education, NOMOS XLIII*, S. Macedo, Y. Tamir (eds.), New York, New York University Press.

Rushdoony, R. J. (1982) *Larceny in the heart: The economics of Satan and the inflationary state* [first published under the title *The Roots of Inflation*], Vallecito, CA: Ross House Books.

Stevens, M. L. (2001) *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Van Galen, Jane A. (1987) *Explaining home education: Parents' accounts of their decisions to teach their own children*, "The Urban Review", 19 (3); 161–77.

Wayne, I. (2017) *Education: Does God have an opinion?*, Green Forest, AR: Master Books.

Wheeler, R. "Little Bear" (1997) *Warning: Public schools aren't for Christians: A Biblical Perspective on the Dangers of Public Schools*, Published by and available from Mantle Ministries, 28 Still Ridge, Bulverde TX 78163.

Online sources

Bartholet, E. (2020) *Homeschooling: Parent rights absolutism vs. child rights to education and protection*, "Arizona Law Review", 62 (1), <https://arizonalawreview.org/homeschooling-parent-rights-absolutism-vs-child-rights-to-education-protection/> [date accessed: 30.04.2020].

Clark, G. H. (May-June 2009) (1955, August 17, delivered as a public address). *The Reformed Faith and the Westminster Confession*, "The Trinity Review", <http://trinityfoundation.org/journal.php?id=263> [date accessed: 26.06.2020].

CLASS Homeschools (2020), <https://www.homeschools.org/godly-education> [date accessed: 30.09.2020].

DeAngelis, C. A. (2020) *Elites go to war on homeschooling – just when everyone’s doing it*, <https://www.cato.org/publications/commentary/elites-go-war-homeschooling-just-when-everyones-doing-it> [date accessed: 30.09.2020].

Gates, F. T. (1916) *The country school of to-morrow*, <https://archive.org/details/countryschoolof00gate/page/n1/mode/2up> [date accessed: 7.04.2020].

Homeschoolingbackgrounder.com. (2020), <https://homeschoolingbackgrounder.com/> [date accessed: 29.09.2020].

Lionini, P. (1980) (first printing 1980; copyright 1993) *The Leipzig connection: The systematic destruction of American education*, Sheridan, Oregon: Heron Books, https://archive.org/stream/LionniTheLeipzigConnectionSystematicDestructionOfAmericanEducation1993/Lionni%20-%20The%20Leipzig%20Connection%20-%20Systematic%20Destruction%20of%20American%20Education%20%281993%29_djvu.txt [date accessed: 7.04.2020].

London Baptist Confession (1689), <https://www.arbca.com/1689-confession>; date accessed: 30.09.2020].

Princeton University Press (2001), <http://pup.princeton.edu/titles/7135.html> [date accessed: 6.09.2001].

Ray, B. D. (2017b) *A review of research on Homeschooling and what might educators learn?*, “Pro-Posições”, 28 (2), <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009> [date accessed: 11.06.2020, 21.11.2018].

Ray, B. D. (2017c) *A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice*, “Journal of School Choice: International Research and Reform”, 11 (4): 604–621 <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395638> [date accessed: 12.12.2017].

Rothbard, M. N. (1999; originally published 1971 in magazine “The Individualist”) *Education: Free and compulsory*. Auburn, AL: Ludwig von Mises Institute; <http://mises.org/library/education-free-and-compulsory-1> [date accessed: 8.01.2015].

The Old Schoolhouse (2020), www.theoldschoolhouse.com; date accessed: 30.09.2020].

United States Department of Education (2019, December) *Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016 Parent and Family Involvement Survey (PFI-NHES: 2012 and 2016)*, <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020001.pdf> [date accessed: 30.09.2020].

Andrew Pudewa*

Choćby i niedoskonale: Nauki pobrane z trzydziestu lat nauczania¹

Abstrakt

Autor oryginału w eseistycznym stylu prezentuje siedem podstawowych zasad adekwatnego uprawiania edukacji, jakie płyną z jego osobistych nauczycielskich doświadczeń. Są to zasady zarówno pedeutologiczne, jak i pedagogiczne, w tym metodyczne oraz relacyjne, niestety rzadko w praktyce wdrażane.

Słowa kluczowe: edukacja, zasady, pedeutologia, pedagogika.

However Imperfectly: Lessons Learned from Thirty Years of Teaching

Abstract

The author presents, in essay style, seven basic principles of adequate education resulting from his personal teaching experience. These are both pedeutological and pedagogical principles, including methodological and relational ones, unfortunately rarely implemented in practice.

Keywords: education, principles, pedeutology, pedagogy.

* Institute for Excellence in Writing, Locust Grove, USA.

Artykuł otrzymano: 28.11.2020; akceptacja: 19.01.2021.

¹ Tekst stanowi tłumaczenie na język polski artykułu autora pt. *However Imperfectly: Lessons learned from thirty years of teaching* opublikowanego w Institute for Excellence in Writing, Locust Grove, USA, <https://iew.com/help-support/resources/articles/however-imperfectly-lessons-learned-thirty-years-teaching>). Autorem tłumaczenia na język polski jest Marek Budajczak.

Jest mi trudno powiedzieć dokładnie, kiedy zacząłem uważać siebie za nauczyciela, ale pamiętam ów moment, kiedy rozpoczynałem swoją działalność jako niezależny instruktor nauki gry na skrzypcach, właściciel przedszkola, wychowawca i rodzic edukacji domowej (faceci na samozatrudnieniu muszą niekiedy imać się wielu zajęć, aby związać koniec z końcem). Było to jakieś trzydzieści lat temu. Tkwił w tym z pewnością pewien element przygody, rzecz jasna nie bez problemów i frustracji, jednak z olbrzymią ilością lekcji opanowanych po drodze. A chociaż większość mojego czasu spędzam obecnie, próbując systematyzować oraz przekazywać innym nauczycielom i rodzicom te techniczne sprawy, do których doszedłem w kwestii nauczania – zwłaszcza zaś nauczania pisania – to najcenniejszymi lekcjami są prawdopodobnie te, dotyczące filozofii, lub, jak nazywała je Pani Ingham, jedna z moich wspierałych mentorów, „wartości niematerialne”. Spisuję je więc tutaj dla Was, Czytelników: Siedem lekcji wyniesionych z mojego trzydziestoletniego nauczania, sprawy, których być może warto byłoby mi nauczyć się wcześniej.

Lekcja 1: Trudno jest nie robić swoim dzieciom tego, co zrobiono tobie

Większość z nas chodziła do szkoły. Ja także, przez jedenaście lat, i do stosunkowo dobrych szkół publicznych z kilkoma pamiętnymi nauczycielami, znajdowanymi tu i ówdzie. W konsekwencji moje fundamentalne pojmowanie nauczania i edukacji wynika z moich własnych doświadczeń jako dorastającego ucznia. Później zostało ono wzmocnione wskutek trzech lat nader niezwykłego kształcenia dla nauczycieli w Instytucie Rozwijania Talentów, w Matsumoto, w Japonii. Ale w zasadniczej części, kiedy już zacząłem swoje nauczycielstwo, moje rozumienie szkoły wiązało się z tym, że winna się ona realizować za pomocą klas i poziomów kształcenia, podręczników i egzaminów, ocen i świadectw, które weryfikowane są dzięki standaryzowanym testom.

Zrzędzeniem Opatrzności, szczęściem na początku mojej własnej kariery, zostałem obdarowany książką autorstwa Johna Taylora Gatto (1992), *Nauczyciela Roku stanu Nowy Jork*, który przez szesnaście lat nauczał angielskiego w ósmych klasach pewnej szkoły na Brooklynie. Już tytuł mnie ujął: *Robią z nas głupców: Ukryty program obowiązkowej edukacji*¹. To była niewielka książeczka, którą dosłownie połknąłem. Czytając ją, myślałem sobie: „No tak! To wyjaśnia, dlaczego sam jestem taki głupi!”. Tak się składa, że mniej więcej w tym właśnie czasie sam zacząłem zdawać sobie sprawę z tego, że jestem głęboko niewydukiwany i zastanawiałem się, dlaczego. Zawsze otrzymywałem dobre oceny. Czytałem książki. Poważnie traktowałem swoje powołanie nauczyciela muzyki. Gdy jednak przyswoiłem sobie książkę Pana Gatto, zdałem sobie sprawę, że moje własne dzieciństwo

¹ J. T. Gatto (1992); wszystkie przypisy i uzupełnienia bibliograficzne pochodzą od tłumacza.

było mniej związane z uczeniem się, a bardziej z rozgrywaniem obowiązkowej gry zwanej szkołą. Przy ponownej lekturze tego tekstu dotarła do mnie niewyraźna myśl, że oto może istnieć inny rodzaj edukacji i że może on być lepszy niż to, w czym dorastałem. Ale ponieważ Pan Gatto nie wyjaśnił zbyt wiele, jak to mogłoby wyglądać, byłem poniekąd zmuszony do samodzielnego poszukiwania w tym zakresie czegoś odmiennego.

Co oczywiste, mój trening w metodzie Suzukiego był odmienny. Shinichi Suzuki, założyciel Instytutu Rozwijania Talentów, wierzył, że każde dziecko może się nauczyć wszystkiego pod warunkiem, że zapewni mu się odpowiednie środowisko i metodę². Wykorzystując muzykę jako studium przypadku, postanowił udowodnić to światu, a w wyniku jego pracy setki tysięcy – być może miliony – dzieci nauczyło się grać na skrzypcach lub innych instrumentach muzycznych niezwykle trudny repertuar i czyniły to tak, jakby było to całkiem łatwe. Jego celem nie było jednak stworzenie małych armii młodych skrzypków; jego celem było udowodnienie światu, że każde dziecko może się nauczyć wszystkiego. I dzieci to robiły. Robiły tak bez klas szkolnych z podziałem wiekowym, bez świadectw i ocen, bez gróźb i przymusu. Robiły to z radością i po mistrzowsku. Kiedy więc opuściłem Japonię, miałem nadzieję na kontynuowanie jego misji poprzez nauczanie muzyki i, jeśli byłoby to możliwe, przez stosowanie zasad rozwijania talentów również w innych obszarach tak nauczania, jak i uczenia się.

Przeczytawszy wywiad przeprowadzony przez Shinichi Suzukiego i Glenna Domana, wiedziałem już, jaki będzie mój następny krok: Instytuty Osiągania Ludzkiego Potencjału w Filadelfii³, gdzie przez trzy lata mieszkałem i uczyłem się jako młodszy pracownik. Pracując w klinice z dziećmi z urazami mózgu i ich rodzinami przez pół dnia, a przez drugą jego połowę jako praktykant w tamtejszej szkole dla dzieci utalentowanych, zdałem sobie jasno sprawę z tego, że każde dziecko uczy się inaczej i że najlepsze sposoby nauczania są bardzo, ale to bardzo różne od sposobu, w jaki mnie samego nauczano. Byłem młodym idealistą i w pełni wierzyłem w to, że zmieniamy świat dzięki prawdzie o dzieciach, ich mózgzach, talentach oraz edukacji. Szkoła ta i jej metody były całkowicie niekonwencjonalne, stąd często myślałem sobie: „Szkoda, że nie miałem możliwości chodzenia do szkoły tego rodzaju – byłbym z niej zadowolony! Tak wiele by mi to dało!”

Jednak dopiero gdy opuściłem Filadelfię i zacząłem domową edukację swoich własnych dzieci, zdałem sobie sprawę, jak głęboko zakorzeniona była moja „szkolna” mentalność. Moja żona i ja karnie zamówiliśmy stertę podręczników z kolejnymi numerami na okładce i rozpoczęliśmy robienie „szkoły w domu”, kopiując ten sam system, co do którego byłem świadom, że nie chcemy być jego częścią. Moja żona, magister edukacji wczesnoszkolnej, obawiała się, że jeśli nie będziemy korzystać z podręczników dla poszczególnych klas i standaryzowanych testów, to

² Talent Education Institute.

³ IAHP – The Institutes for the Achievement of Human Potential.

nasze dzieci mogą zostać „w tyle”, co byłoby dla nas okropne. Stanęliśmy twarzą w twarz ze szkołą ze strachem (z wielkimi oczami), mimo iż wiedzieliśmy, że nie chcemy robić naszym dzieciom tego, co nam wyrządzono. Wkroczyliśmy tedy na długą ścieżkę odkrywania dostępnych opcji – szukania tego, co moglibyśmy realizować inaczej, i na jakie sposoby.

Często bywaliśmy podekscytowani, przy jednoczesnym niepokojem: A co gdybyśmy zawiedli nasze dzieci? Co by było, gdybyśmy nie przerobili wszystkich fundamentalnych zagadnień. A co, gdyby nasze dzieci okazały się niegotowymi, by pójść na studia? Nie były to lęki łatwe do pokonania. Jednak w miarę gdy spotykaliśmy ludzi o podobnej mentalności, jak czytaliśmy pomocne książki i pracowaliśmy nad dochowywaniem wierności naszym priorytetom, uciszanie tych lęków stało się tym łatwiejsze. Czasami wydawało mi się, jakbym był częścią pewnej wyimaginowanej grupy, którą można by nazwać Anonimowymi Szkołoholikami. „Cześć, mam na imię Andrew. Chodziłem do szkoły i nie chcę już myśleć według jej schematów..., nie chcę też robić moim dzieciom tego, co wyrządzono mnie samemu”.

Lekcja 2: Proces jest ważniejszy niż produkt

Żyjemy w czymś, co niektórzy mogliby określić jako skrajnie kapitalistyczne środowisko, w którym prawie wszystko jest mierzone, porównywane i oceniane – często na podstawie swej opłacalności. Dzieje się tak wedle znanego porzekadła: „Nie dowiesz się, dopóki sam nie spróbujesz”. Jesteśmy stąd skwapliwi w natychmiastowym ocenianiu każdej rzeczy jako doskonałej, do przyjęcia albo nie do zaakceptowania. Niestety, kiedy ten rodzaj myślenia infekuje edukację, możemy łatwo popaść w nałóg oceniania różnych działań na podstawie efektów, jakie one generują, a następnie w nałóg „inżynieryjny” w celu wytwarzania produktu o potencjalnie wyższej jakości. A choć takie podejście może sprawdzić się w świecie przemysłu, w którym elementy składowe oraz materiały są statyczne i trwałe, ludzi – a zwłaszcza dzieci – nie da się tak kontrolować ani przewidywać ich działań. To, co widzę dziś całkiem wyraźnie, to fakt, że edukacja jest procesem, a jej efekty zaledwie pobocznymi artefaktami uczenia się, nie będąc ani jego wynikiem końcowym, ani nawet głównym celem.

Jest taka wspaniała scena w pewnym filmie, który chciałbym, aby wszyscy nauczyciele i rodzice mogli obejrzeć. Jakoś tak na początku *Rzeki wspomnień*, filmu opartego na autobiografii amerykańskiego pisarza Normana Macleana, mały Norman i jego młodszy brat Paul mają w swym domu (w wiejskiej części Montany), w ramach edukacji domowej, lekcję z ojcem, nader małomównym szkockim pastorem. Pierwszy z nich siedzi przy stole, pisząc jakieś opowiadanie czy wypracowanie. Znosi je następnie ojcu, który wykreśla kilka rzeczy, robi kilka znaków i zwraca mu je z trzema słowami: „O połowę krótsze”. Wróciwszy do swojego biurka, chłopiec przepisuje swoją pracę i znosi ją jeszcze raz ojcu, który czyta

tekst, umieszcza kolejne znaki i wręcza mu z poleceniem „Jeszcze raz. O połowę krócej”. Poirytowany nieco dzieciak po raz trzeci przepisuje swoją pracę i ponownie przedstawia ją ojcu. Tym razem jednak odpowiedź jest inna. Ojciec czyta ten tekst, oddaje go chłopcu i mówi: „Dobrze. A teraz wyrzuć to do śmieci”. Chłopiec gniecie kartkę, wyrzuca do kosza na śmieci, chwyta swoją wędkę i wybiega frontowymi drzwiami, podczas gdy matka woła za nim: „Norman! Norman! Poczekaj na swojego brata!”

Wielokrotnie relacjonowałem tę scenę rodzicom oraz nauczycielom, i zawsze przy tej okazji fizycznie wręcz czułem, jak zgromadzeni wzдрыgali się na słowa: „Wyrzuć to do śmieci”. Ależ on tak ciężko nad tym pracował! Czyż nie powinno się tej pracy zachować? Przynajmniej trzeba umieścić ją w portfolio dla udowodnienia, że coś zrobiliśmy? Ale, widzicie, lekcja ze strony tego ojca dotyczyła nie tylko ekonomii języka; chodziło o to, że to proces jest tu produktem, a sam wysiłek lekcyjny tego dnia jest wystarczający do uświadomienia tej prawdy. Chłopiec nie skończył się uczyć, ale zrobił postępy, stąd stwierdzenie: „Dobrze. A teraz wyrzuć to do śmieci”, jest potwierdzeniem obu tych korzyści. Niestety dziś jesteśmy bezwarunkowo przywiązani do produktu, który możemy przypiąć do ściany lub powiesić na lodówce dla udokumentowania naszych starań. Obiektywnie rzecz biorąc, pisarstwo dziesięciolatka jest bezwartościowe więc w końcu i tak je wyrzucicie, więc dlaczego nie zaraz? To coś, co warto przemyśleć.

Kolejnym punktem w rozdziale traktującym o „wyższości procesu nad produktem” jest zrozumienie tego, że jeśli będziemy czekać, aż staniemy się bardzo dobrzy w nauczaniu danego przedmiotu, to możemy czekać tak długo, że w końcu nigdy tego nie spróbujemy. Jeden z moich ulubionych cytatów pochodzi od Gilberta K. Chestertona, który stwierdził: „Jeśli coś jest warte zrobienia, jest warte zrobienia źle”. Teza ta odbiła się echem u Ziga Ziglara w kilka dekad później: „Wszystko, co warto robić, warto robić kiepsko ... dopóki nie będziesz w stanie zrobić tego dobrze”. Będąc z natury nieomal perfekcjonistą, nie lubię robić niczego, czego nie potrafię robić dobrze, więc rada ta jest skierowana właśnie do takich, jak ja. To, co prawdopodobnie miał na myśli Chesterton, przynajmniej tak, jak to rozumiem, to określenie: „niedoskonałe” (raczej niż „kiepsko”). Nauczałem muzyki marnie; także nauczałem matematyki; łaciny nauczałem, jak ignorant. Jednak prawdopodobnie nauczałem takich rzeczy ... których nikt inny nie byłby w stanie nauczać. Uczyłem się w miarę nauczania; tak też czynili moi uczniowie.

Nauczałem rzeczy, których do końca nie rozumiałem – ale jeszcze raz powtórzę: Wiele jest rzeczy, których nie rozumiem do końca i prawdopodobnie nigdy nie zrozumieć. Mój dobry przyjaciel, Andrew Kern z Circe Institute, powiedział kiedyś: „Rozumienie jest wysoce przeceniane”. To mnie uwolniło. Chociaż prawdopodobnie nigdy w pełni nie zrozumieć Homera czy Hamleta, nie oznacza to, że czytanie, a nawet nauczanie o nich jest czymś, czego należy unikać lub czego trzeba się obawiać. Jestem obecnie świadom tego, że to właśnie dzięki jednoczesnemu nauczaniu i uczeniu się najlepszy rodzaj edukacji przytrafia się zarówno nauczycielowi,

jak i uczniowi; uczą się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, a gdybyśmy mieli czekać, aż poczujemy się doskonale wykwalifikowani do nauczania, bardzo niewiele byłoby ludzi, którzy nauczaliby czegokolwiek. Niekiedy wystarczy być zwyczajnie o kilka kroków „do przodu”.

Ostatnim punktem w tym rozdziale jest to, że sposób uczenia się przez uczniów jest ostatecznie znacznie ważniejszy niż to, czego się oni uczą. Prawdopodobnie wszyscy doświadczyliśmy realizacji wymaganych przedmiotów, czytania podręczników do nich, robienia notatek na zajęciach czy zdawania egzaminów – może nawet dostając z nich piątki – i natychmiastowego zapominania dziewięćdziesięciu procent spośród treści, których rzekomo się nauczyliśmy. I na odwrót, prawdopodobnie wszyscy nauczyliśmy się bardzo wiele o czymś, co nas zainspirowało – nie dlatego, że było to wymagane, ale dlatego, że chcieliśmy to wiedzieć – rozwijając w ten sposób wytrwałość, a także umiejętności badawcze, organizacyjne i w zakresie prezentowania wiedzy, które przenieśliśmy we własną dorosłość jako wielkie beneficja.

Jeden przykład, który przychodzi mi tu na myśl, dotyczy nastolatków prowadzących debaty na temat polityki. Nieoczywiste sprawy, które dogłębnie badają (jak np. przepisy prawa dotyczące błędów w sztuce lekarskiej lub federalny wymiar sprawiedliwości w sprawach karnych) nie są same w sobie tak ważne jako tematy, jak motywacja do ich zgłębiania, często o rywalizacyjnej naturze, która pozwala im uczyć się tego, jak nauczyć się czegoś dobrze. A zanurzając się w jedną wąską dziedzinę wiedzy, uczą się też „spraw szkolnych” – słownictwa i gramatyki, faktów z historii, nauk przyrodniczych i ekonomii z nimi związanych.

Więc choć zgadzam się, że są pewne rzeczy, o których wszyscy uczniowie powinni mieć jakąś wiedzę (łacina, wiedza o społeczeństwie, ekonomia, literatura, historia), to jestem przekonany, że sposób, w jaki uczniowie studiują i uczą się ich, ma w rzeczywistości większą trwałość, a w konsekwencji jest ważniejszy niż szczegóły tego, czego się uczą.

Lekcja 3: Każde dziecko jest różne od pozostałych

Idea, że oto wszystkie dzieci są różne jest łatwa do upowszechniania. W rzeczywistości wszyscy to wiedzą. Dlaczego więc tak często konstruujemy szkoły i programy nauczania w sposób, w którym zakłada się, że wszystkie dzieci są takie same? Tak, niektóre czynniki wręcz wymagają podobieństwa: Wszystkie dzieci są wszak ludźmi. Wszystkie dzieci winny uczyć się kilku tych samych rzeczy. Wszystkie dzieci przechodzą przez te same etapy dorastania. Wszystko to prawda. Jednakże spójrzcie na schemat, w jaki szkoły są zasadniczo zmuszone przez swoją strukturę do nauczania dzieci w tym samym wieku, tych samych przedmiotów, według tego samego harmonogramu, a następnie do oceniania ich postępów przez porównywa-

nie ich między sobą. A przecież to po prostu nie ma sensu. Dwie rzeczy doprowadziły mnie do tego w sposób bezdyskusyjny.

Pierwszą była moja praca z dziećmi z uszkodzeniem mózgu we wspomnianych Instytutach w Filadelfii. Glenn Doman, jeden z ich założycieli, często wypowiadał następującą uwagę: „Każde dziecko ma uszkodzenie mózgu; to tylko kwestia lokalizacji i stopnia”. Prawdą jest, że brzmi to trochę szorstko; Nikt nie chciałby niepełnosprawności dla swojego dziecka, jednak Doman przechodził dalej do wyjaśnienia: „Na jednym końcu spektrum jest neurologiczne funkcjonowanie całkowicie adekwatne, a na drugim śpiączka. Każde z nas jest gdzieś pomiędzy”. Tak, to ma sens. A zatem, jeśli każdy z nas ma mózg nie całkiem doskonały, a tym, co stanowi różnicę, jest lokalizacja i stopień uszkodzenia, to możemy też rozumieć, że wszyscy możemy uczyć się na odmienne sposoby, w zależności od tego, czy nasze słabości są natury wzrokowej, słuchowej, dotykowej/kinestetycznej, lokomocyjnej itp. Bazując na tym spostrzeżeniu, wielu autorów i wykładowców próbowało skategoryzować style uczenia się – z lepszym lub gorszym skutkiem. A przecież dalej przeważnie trzymamy dzieci w podziale na grupy wiekowe, gdzie wszystkie robią to samo, według tego samego harmonogramu, choć być może w sposób nieco bardziej polisensoryczny. Aby instytucja oświatowa mogła zapewnić uczniom prawdziwie zindywidualizowaną edukację, musiałaby zmienić swoją tradycyjną strukturę i metodę – co jest nie tylko trudne do zrobienia, ale i z pozoru ryzykowne. Poznałem kilka szkół, którym udało się takie rozwiązania pomyślnie wprowadzić w życie, ale zdarza się to rzadko.

Jeszcze inną drogą, którą wyraziście dotarło do mnie, że każde dziecko jest inne, było nauczanie gry na skrzypcach. Naprawdę było to dla mnie najlepsze miejsce na rozpoczęcie kariery, ponieważ nauczyciele muzyki pracują zupełnie inaczej niż większość szkolnych nauczycieli. Po pierwsze, nie ma żadnego znaczenia, ile lat ma dziecko, kiedy zaczyna. Może rozpocząć lekcje w wieku czterech, dziesięciu, czterdziestu lub (jako człowiek dorosły) czterdziestu lat. Nigdy nie jest za późno, aby zacząć grać na instrumencie i chociaż pewne korzyści mogą tkwić w rozpoczynaniu gry w młodszym wieku, każdy wiek jest tu odpowiedni. Sam Suzuki zaczął grać na skrzypcach dopiero w wieku około dwudziestu lat. Nie ma takiego dekretu, wedle którego, z uwagi na to, że dziecko jest w pewnym wieku, musi zaczynać lekcje, bo inaczej będzie opóźnione. To ważna kwestia, ponieważ, podczas gdy niektóre dzieci mogą być gotowe i radzić sobie dobrze z lekcjami muzyki w wieku lat czterech, inne najwyraźniej nie, a zmuszanie ich do tego w zbyt wczesnym wieku może spowodować to, że będą je nienawidzić. Co oczywiste, jest to prawdą także w odniesieniu do takich rzeczy, jak czytanie, pisanie i matematyka, my jednakowoż nie myślimy o tej sprawie w podobny sposób, a nasze przepisy prawa stanowią, że wszystkie dzieci muszą rozpocząć naukę szkolną (a zatem dostosować się do państwowych „standardów”) w wieku pięciu lub sześciu lat.

Drugim sposobem, w jaki nauczyciele muzyki kształcą uczniów o zróżnicowanych uzdolnieniach, jest rezygnacja z oczekiwania od nich szybkich postępów.

Uczenie się wszystkich utworów z tomiku *Nauka gry. Zeszyt nr 1* może zająć sześć miesięcy, ale może też zająć dwa lata. Ale to nie ma żadnego znaczenia. Liczy się to, że każdy uczeń robi postępy, uczy się utworów, rozwija technikę, kocha muzykę. Tylko to się liczy. Nie ma potrzeby porównywania uczniów między sobą, bo gdybyśmy to robili, mogłoby to przynieść bardzo negatywne skutki. W związku z tym nauczyciele muzyki nie wystawiają ocen. Jaki byłby ich sens? Czy ja, nauczyciel, powinienem usiąść na recitalu i oceniać moich uczniów tak, jakby to był egzamin końcowy? („Ups, przegapił tu C# – 5-. Och nie, smyczkowanie nieodpowiednie – obniżamy do 4+. Aj! Poważne pominięcie – 3”). Co jest tutaj właściwe? Co robią nauczyciele muzyki zamiast tego? Zwracają uwagę na obszary, które wymagają modelowania i praktyki, a uczą tam, gdzie to potrzebne. Czyż szkoły nie byłyby zdrowszymi miejscami, gdyby nie zmuszano ich do grupowania uczniów według wieku, porównywania ich między sobą i kategoryzowania ich według wyników testów i ocen? Powiedziałbym, że tak, ale jak to osiągnąć, to jest wielkie pytanie. Stopniowo nauczyłem się eliminowania swoich oczekiwań opartych na wieku, unikania porównań jednych uczniów z innymi, ignorowania tego, czy moje dzieci są przed, czy za dziećmi innych ludzi, a w zamian przede wszystkim nauczyłem się stawiania pytania: „Czy one robią postępy?”, co tak naprawdę jest wszystkim, co ma znaczenie.

Lekcja 4: „Progresywistyczna” edukacja nie oznacza postępu

W 1990 r. Myra J. Linden i Arthur Whimbey napisali książkę zatytułowaną *Dlaczego Jaś nie potrafi czytać: Jak polepszyć umiejętności w pisaniu*, w której przedstawili dobrze udokumentowane badania, potwierdzające ich tezę, że umiejętności pisania absolwentów szkół średnich pogarszały się wówczas od dwudziestu lat. Raz jeszcze: To było w 1990 r. Nie znam ani jednej osoby, która chciałaby się spierać co do tego, że umiejętności w pisaniu uczniów szkół średnich poprawiły się od 1990 r., co może oznaczać, że owe umiejętności pisania stale się pogarszają od kolejnych, ponad dwudziestu lat. Dlaczego? Podczas kiedy niektórzy winiliby telewizję (a obecnie owe technologie, które odwracają uwagę wielu uczniów od czytania i pisania prawie wszystkiego, poza bzdurami), inni mogliby winić metodykę stosowaną do nauczania pisania lub powszechne ogłupianie, powodowane przez szkoły i programy nauczania. Niezależnie od przyczyn wiemy, że rządy i szkoły próbują zmienić ten stan rzeczy. Każda nowa mutacja „standardów kształcenia” wskazuje na podstawowe umiejętności: czytania, pisania i liczenia; wszystkie przynoszą w efekcie kolejną falę programów obiecujących rozwiązanie problemu. Ale tak się nie dzieje. Prawie pięć dekad upadku, a wszystko to w erze „progresywizmu”. Podobne uwagi można by poczynić w odniesieniu do umiejętności matematycznych i wiedzy ogólnej, a jednak eksperci ds. programów i dydaktyki wciąż przekonują

nas, że nowe podejście z pewnością będzie lepsze. Ale nowe nie zawsze jest lepsze; czasami znajdujemy to, co działa lepiej, w tym, co było skuteczne w przeszłości.

Po zbadaniu obecnych mankamentów w nauczaniu pisania, Linden i Whimbey oferują dwie skuteczne strategie w tym zakresie, obie dawne i obie bardzo podobne do tego, co robimy w Instytucie na rzecz Doskonałości w Pisaniu⁴: 1) strukturalna analiza tekstu i 2) łączenie zdań. Cytują nawet (podobnie do mnie) autobiografię Franklina, w której mówi on o „robieniu krótkich uwag co do odczuć w każdym zdaniu”, a następnie o „ponownym uzupełnianiu wypracowań poprzez szczegółowe wyrażanie każdego wspomnianego odczucia”. Wspominają oni też o Somerset Maughamie, który codziennie ręcznie kopiował fragmenty Biblii Króla Jakuba, „zapisując dla przyszłych zastosowań różne wersje fraz, które (go) uderzyły”, oraz o Malcolmie X, który będąc w więzieniu, wypisywał sobie słowa i definicje ze słownika, aby doskonalić swoje słownictwo i gramatykę. Podsumowując te kwestie, powiem, że proponowane przez przywoływanych autorów techniki nie są nowoczesne; są stare, a można je nawet prześledzić do czasów starożytnych i średniowiecza, kiedy to studiowanie retoryki zostało zbudowane na solidnym fundamencie zapamiętywania i naśladowania. Jednak współczesna, „progresywna” edukacja odrzuciła to dziedzictwo jako nieefektywne, a nawet tłamszące kreatywność i motywację dziecka.

Lecz jeśli chodzi o nasze czasy, to wydaje się, że owa „postępowa” edukacja przechodzi w naprawdę przerażającą sferę – lekcji bez pisania wypracowań, z odrzuceniem wiedzy o faktach. Dwa lata temu, w 2016 r., wysłuchałem dr Sugaty Mitry, ówczesnego profesora technologii edukacyjnych na Uniwersytecie w Newcastle, który wygłosił wykład na konferencji Global Home Education w Rio de Janeiro, w ramach którego wspominał o tym, że jego koledzy z uniwersytetu nie życzą sobie, by ich studenci korzystali ze smartfonów podczas egzaminów. „Zapytałem ich: Dlaczego nie?” – powiedział. Ich odpowiedź brzmiała: „Ponieważ odpowiedzieliby na każde pytanie”. Mitra replikował: „Ale czyż nie chcecie, aby odpowiedzieli na każde pytanie?” Następnie wypowiedział przepowiednię, że w końcu telefon skurczy się tak, aż zniknie w naszych ciałach i wówczas będziemy mieć ciągły dostęp do całej wiedzy ludzkości, a nasze prawniki będą nam zadawać nie tylko pytanie: „Co to znaczy: ‘kierować?’” w odniesieniu do nieuniknionej wszechobecności pojazdów autonomicznych, bez kierowców, ale zapytają również: „Co to znaczy: ‘uczyć się?’”, w odpowiedzi na informację, że kiedyś ich rodzice i dziadkowie musieli zapamiętywać informacje i nosić je stale w swoich w głowach.

Chociaż my, tu obecni, moglibyśmy się z czegoś takiego pośmiać, to dr Mitra był całkowicie poważny. Wydaje się on być prawdziwym post-humanistą, który postrzega połączenie technologii z człowieczą naturą jako nieuniknione, kolejny krok w naszej „ewolucji”. Także i inni edukatorzy sprzeciwiają się obecnie nauczaniu dzieci „bezużytecznych” informacji – takich, jak znalezienie pierwiastka kwadratowego z danej liczby czy dat określonych wojen lub odkryć – jako zbędnych,

⁴ IEW – Institute for Excellence in Writing, założony i prowadzony przez autora tekstu.

ponieważ możemy je po prostu wygooglować lub zapytać Siri®¹ lub Alexę®². Konsekwencje nieznajomości rzeczy można jednak dostrzec poprzez swego rodzaju *reductio ad absurdum*. Osobną sprawą jest nieznajomość dat wojny secesyjnej i pytanie o to swojego telefonu, który powie: „To działo się od 11 kwietnia 1861 r. do 10 maja 1865 r.”, jednakże trzeba wiedzieć, że w ogóle doszło do czegoś takiego jak owa wojna domowa, aby móc zadać to pytanie! Co się dzieje wtedy, gdy uczniowie znają tak mało faktów dotyczących historii lub polityki, że nie są zdolni nawet stawiać takich pytań?

Zamiast tego rozważmy argument Daisy Christodoulou (2014) z jej niezwykle ważnej książki pt. *Siedem mitów na temat edukacji*. Mit pierwszy brzmi: „Fakty uniemożliwiają zrozumienie”. To błędne przekonanie wywodzi się z prac „postępowca” J. J. Rousseau, który radził: „Nie udzielaj swemu uczniowi żadnych ustnych lekcji; powinien uczyć się wyłącznie na bazie doświadczenia” (to samo później mówił J. Dewey). W przeciwieństwie do tego zalecenia Christodoulou przedstawia przykład po przykładzie dla udowodnienia, że w pisaniu, matematyce i wszystkich pozostałych przedmiotach „(w)iedza i umiejętności są ze sobą powiązane. Postęp w zakresie danej umiejętności zależy od zgromadzonej wiedzy”. Zwraca ona też uwagę na to, że im więcej wiemy na dany temat, tym łatwiej jest go zrozumieć, a kończąc, stwierdza: „Poznanie takich faktów nie tylko nie wyklucza sensu całości, ale wręcz dopuszcza taki sens”.

Technologia prowadzi do zaniku umiejętności, którą zastępuje. Pokażcie dzieciom, jak używać narzędzi do sprawdzania pisowni, a nie będą już dbać o jej reguły. Nauczcie je, jak korzystać z kalkulatorów, a nie będą wierzyć, że zapamiętywanie faktów matematycznych ma jakąkolwiek wartość. Pozwólcie im zadawać wszystkie pytania, jakie się w nich rodzą, swoim smartfonom, to nie uwierzą, że warto uczeniu się i zapamiętywaniu poświęcić choćby chwilę. Z żalem stwierdzić trzeba, że obecna „postępowa” edukacja jest do głębi skażona takim błędnym myśleniem. Obawiam się, że zanim zdamy sobie sprawę z rozmiarów wyrządzonych szkód, będzie za późno, aby uratować całe pokolenie z głębokiego bagna ignorancji i zależności od innych ludzi.

Lekcja 5: „Gotowość do college’u i kariery”... też nie

Gotowość do studiów i kariery. To wyrażenie, które jest już w powszechnym obiegu, spopularyzowało się, gdy Inicjatywa Państwowych Podstaw Programowych została przedyskutowana i przyjęta przez wiele państw pomiędzy 2009 a 2014 r.⁶ Sformułowanie to trafiło następnie do Wytocznych dla Egzaminów dla przeprojektowanego testu SAT – w czym nie ma niczego dziwnego, bowiem główny architekt

⁵ Siri®1 lub Alexa®2 to wirtualni asystenci użytkowników Internetu.

⁶ *Common Core State Standards* – amerykańskie podstawy programowe.

Common Core, David Coleman, został kolejnym prezesem College Board⁷. Sądzę, że dostrzegamy znaczącą różnicę pomiędzy tym, co może przetestować SAT a tym, czym jest prawdziwe przygotowanie do życia. Przeprowadziłem sam tysiące osób na okoliczność takiego oto pytania: „Gdybyś był nauczycielem w college’u lub na uniwersytecie, który musi uczyć absolwentów szkół średnich, lub gdybyś był pracodawcą lub menedżerem, który musi zatrudniać absolwentów szkół średnich, jakich kompetencji byś od nich oczekiwał?” I wiecie co? Nikt nigdy nie odpowiedział: „Życzyłbym sobie takich ludzi, którzy wykazują się biegłością w czytaniu tekstu źródłowego wysokiej jakości i w sporządzaniu przekonującej i klarownej pisemnej analizy tegoż tekstu, popartej krytycznym rozumowaniem i dowodami zaczerpniętymi z tego właśnie źródła”. Zamiast tego zwykli ludzie najczęściej mówią: „Charakteru. Uczciwości”. „Pokory, zdolności do uczenia się nowych rzeczy”. „Energiczności, przejmowania inicjatywy”. „Postawy szacunku, umiejętności słuchania”, a nawet „Punktualności”. Po takich cechach ludzie przechodzą do spraw takich jak „Sprawna komunikacja” i „Umiejętność myślenia”. Wydaje się zatem zachodzić w tym odniesieniu rozdźwięk między tym, czego potrzebuje świat, a tym, co szkoły próbują robić dla przygotowania swoich uczniów na przyszłość. Oczywiście większość z tych niematerialnych wartości to kwestie charakteru wypracowywane przede wszystkim w domu i na zewnątrz szkoły. Są też one niemożliwe do oceny na podstawie testu wielokrotnego wyboru. Wielu rodziców i nauczycieli uważa szkolne przedmioty za najważniejszą rzecz w przygotowaniu dzieci do dorosłości, jednak z mojego doświadczenia wynika, że owe „szkolności” są prawdopodobnie najmniej ważną rzeczą w dojrzwaniu. Kolejne badania wykazują, że wyniki w nauce szkolnej mają niewielki wpływ na sukces i szczęście w późniejszym życiu, a my ciągle jednak utrzymujemy w sobie skłonność do niepokoju, a nawet stresu związanego ze szkolnymi sukcesami z okresu dzieciństwa.

Oczywiście nauka może i zwykle buduje charakter. Kumulatywne przedmioty, takie jak matematyka czy język obcy, wymagają konsekwentnego wysiłku przez długi czas, co nie tylko rozwija wytrwałość, ale i wzmacnia mózg, podobnie jak zapamiętywanie. Dodatkowo dobrze jest poznać trochę historii, geografii, nauk ścisłych i literatury, chociaż współczesne teksty i testy mogą zniekształcać lub wprowadzać chaos w szeregu faktów. Nie zrozumcie mnie, proszę, źle i nie zakładajcie, że nie dostrzegam wartości w wysiłkach edukacyjnych. Jest ich wiele.

Są jednak rzeczy ważniejsze w przygotowaniu się do dobrego życia niż oceny na świadectwach i wyniki testów. Jeśli będziemy pogłębiać rozumienie tego, jakie cechy charakteru, wartości i umiejętności życiowe warto, aby nasi uczniowie ponieśli ze sobą w dorosłość, to będziemy też w stanie podejmować najlepsze decyzje dotyczące wykorzystania naszego czasu i zasobów oraz naprawę przygotować ich do studiów i kariery w sposób, jakiego College Board nigdy nie będzie w stanie zmierzyć.

⁷ College Board jest największą firmą organizującą w USA standaryzowane egzaminy o walorze maturalnym o nazwie SAT, których wyniki są akceptowane przez najważniejsze uczelnie wyższe (czynniki państwowe się tym nie zajmują).

Lekcja 6: Tak naprawdę chodzi o Was, nie o Nich/nie o Nie

Jest takie stare powiedzenie: „Kiedy mama jest szczęśliwa, wszyscy są szczęśliwi”. Większość z nas zgodzi się, że jest w tym trochę prawdy. Proponuję dalszy ciąg: „Kiedy nauczyciel się uczy, wszyscy się uczą (a raczej prawie wszyscy)”. Uznajemy wszyscy i prawdopodobnie respektujemy banalny nieco termin „uczenie się przez całe życie”. Podczas gdy niektóre dziedziny wymagają częstego lub ciągłego rozwoju zawodowego, inne mogą nie wydawać się aż tak wymagające. Tak czy inaczej, nauczycielom lub rodzicom łatwo jest być zajętymi czym innym, z podzieloną uwagą lub zadowolonymi z własnej nauki.

W czwartym rozdziale *Edukacji Tomasza Jeffersona*, Oliver DeMille (2009) przedstawia siedem kluczy do wspianego nauczania opartych na metodach George’a Wythe, mentora Tomasza Jeffersona. Podczas gdy niektóre z nich są łatwe do zrozumienia („Klasyczne teksty w oryginale, nie podręczniki”), a inne są nieco enigmatyczne („Strukturyzuj czas, nie treści”), to ostatni „klucz”, numer siedem, uderzył we mnie, jak grom: „Ty, nie Oni/One”.

Jako nauczyciel gry na skrzypcach wiedziałem, jak ważne jest dla mnie utrzymanie własnego reżimu ćwiczeń – bez względu na to, jak miałyby to być niewygodne. Jako nauczyciel pisania zmuszam się teraz do pisania, kontynuowania nauki, czytania i stale uczę się czegoś więcej o historii i metodach tego, czego próbuję nauczać. To zapewnia mi świeżość, utrzymuje zaangażowanie moich uczniów i przygotowuje mój umysł i serce do przelewania ich zawartości w umysły i serca moich uczniów.

Tradycja naukowych urlopów dla wykładowców akademickich wygląda na słuszną, chociaż dla większości innych ludzi jest niepraktyczna. Mamy zadania do wykonania, rachunki do zapłacenia, dzieci do wyżywienia, projekty do wykonania, listy obowiązków do odhaczenia. Mamy naprawdę mnóstwo zajęć. A przecież może – to tylko domniemanie – moglibyśmy pracować lepiej i osiągać więcej, gdybyśmy zaplanowali czas na własną naukę. Być może od czasu do czasu, zwłaszcza w domu, powinniśmy wziąć sobie krótki urlop od nauczania. Zacząć czytać świetną książkę i zostawić dzieci samym sobie. Będą zdezorientowane. Być może dialog tutaj mógłby wyglądać mniej więcej tak:

„Mamo, czy nie powinniśmy zacząć się uczyć szkolnych rzeczy?”

– „Możesz, jeśli chcesz. Jestem zajęta”.

„Co robisz?”

– „Jestem zajęta. Zostaw mnie w spokoju”.

„Ale co ty robisz?”

– „Uczę się. Idź, rób coś swojego”.

„Och ... Czy nie powinniśmy zająć się jednak jakąś nauką?”

– „Tak, jak powiedziałam. Ty możesz, jeśli chcesz. Ale ja jestem zajęta”.

„Co czytasz?”

- „Nie byłbyś zainteresowany”.
- „Co mamy robić?”
- „Nie obchodzi mnie to”.
- „Ale co czytasz?”
- „Słuchaj, jeśli chcesz tu zostać i być cicho, to przeczytam to na głos. W przeciwnym razie zostaw mnie w spokoju”.
- „No dobra ...”.

Jeśli jesteście głęboko zaangażowani w sprawy edukacji i zafascynowani swoją dyscypliną wiedzy, a wreszcie podekscytowani nowymi wyzwaniem, istnieje olbrzymia szansa, że wasi uczniowie przejmą od was taki entuzjazm. Jeśli zobaczą, że sam się uczysz i czerpiesz z tego przyjemność, mogą dać się zainspirować do samodzielnej nauki. Jeśli sam jesteś dobrym „ucznem”, prawdopodobnie będziesz miał też lepszych własnych uczniów. To prosta, choć trudna kwestia, co do której wielokrotnie przekonywałem się, że jest prawdziwą.

Kontynuowanie własnych studiów sprzyja również empatii. Łatwo jest zapomnieć, jak to jest, kiedy się nie wie czegoś, co się dobrze wiedziało, albo nie być w stanie łatwo zrobić czegoś, co zwykle robiło się z łatwością. Pracowałem kiedyś w szkole, która miała bardzo nietypową – a myślę, że rozsądną – politykę wobec wykładowców. Wszyscy nauczyciele i pracownicy administracji musieli co roku uczyć się na jeden semestralny kurs z nowego dla siebie przedmiotu. Szkoła płaciła za te kursy, a nauczyciele wielokrotnie przypominali sobie, jak to jest być początkującym. Podobnie, słyszałem setki razy, jak uczestnicy moich seminariów pisarskich wyrażali empatię wobec swoich uczniów. „Wow, to nie jest takie proste, jak myślałem”. „Widzę, że potrzeba czasu, aby zrobić to dobrze”. „Myślę, że moje oczekiwania były nieco na wyrost”. A nawet: „Teraz rozumiem, dlaczego mój syn płacze, kiedy musi coś pisać”. To wszystko są bardzo ważne prawdy, które docierają do nas w chwilach uważności, a potem znowu wpadamy na nie w miesiąc, i w rok później.

Lekcja 7: Miłość jako kluczowa kwestia

Wszyscy wspaniali nauczyciele, których spotkałem, kochali nie tylko swoje przedmioty studiów, ale także swoich uczniów. To rzecz uniwersalna. Gdy spoglądam wstecz, przypominam sobie bardzo niewielu nauczycieli z moich klas czy szkół, jednak ci, którzy na stałe są w mojej w pamięci, są nimi nie z powodu tego, czego mnie nauczyli, ale dlatego, że mnie darzyli życzliwością. Pani Berry, moja nauczycielka w piątej klasie, nie była wyższa niż najwyższe dziecko w naszej klasie. Była drobna, ale zorganizowana i surowa, świetnie się bawiła na boisku do gry w dwa ognie podczas przerw i prawdziwie mnie kochała – wiedziałem o tym. Prawdopodobnie kochała wszystkich swoich uczniów, ale ja wiedziałem, że kocha mnie. Pan

Grantham, mój nauczyciel orkiestry w gimnazjum, zajmuje miejsce w mojej zaciera-
jącej fakty pamięci ani nie dlatego, że rzucał ołówkami w tych uczniów, którzy byli
nieuważni, ani wskutek tego, że robił śmieszne miny, mówiąc przy tym zabawnymi
głosami, ale dlatego, że był prawdziwym motywatorem. Wierzył we mnie osobiście
i wydobył ze mnie moje najwartościowsze wysiłki. On mnie zwyczajnie kochał.
Spośród wielu nauczycieli liceum, których miałem, tylko dwoje przypominam sobie
z nazwiska: Panią Harper, nauczycielkę łaciny, która była urocza, i pana Spurgeona,
który uczył angielskiego. Kochał on swoje wiersze, kochał swoje książki i uwielbiał
uczyć nas tego, co kochał. Nie pamiętam ani jego wierszy, ani opowiadań, ale
pamiętam jego zapach.

Jako dorosły miałem czterech wielkich mentorów: dr. Shinichi Suzukiego, dr.
Glenna Domana, Panią Annę Ingham i dr. Bertina Webstera, o których napisałem
więcej w artykule pt. *Z perspektywy czasu: Bohaterowie Opatrzności*. Chociaż czas,
który z nimi spędziłem, i edukacja, jaką mi zapewнили, były przełomowe dla mojej
misji, to jednak to coś, co uczyniło ją tak silną, a wręcz zmieniającą moje życie, to
był fakt, że oni mnie kochali. Nie tylko miłością ludzkości, ale osobistą, szczerą
miłością – oni mnie docenili, wierzyli we mnie i ufali mi. Chociaż wiem, że ci wielcy
mentorzy kochali innych tak samo jak mnie, to zawsze czułem się indywidualnie
kochany i motywowany do działania, i to właśnie stanowi dla mnie różnicę.

Już w początkach swojej kariery nauczycielskiej odkryłem fakt, że jeśli moi
uczniowie czują się kochani i doceniani, jeśli wiedzą, że ich lubię i jestem szczęśliwy
z przebywania z nimi, to wszystko idzie dobrze. Uczniowie w różnym wieku,
przeważnie od szóstego do trzynastego roku życia, którzy mieli przychodzić do
mojego studia skrzypcowego w godzinach pozalekcyjnych, byli często zmęczeni lub
nieskoncentrowani. Wiedziałem, że zanim jeszcze wyjmiesz skrzypce, muszę im
zakomunikować swoją miłość do nich. Ale jeśli jesteś dwudziestokilkuletnim
nauczycielem-mężczyzną, rzeczą której nie wolno ci mówić dwunastoletniej dziew-
czynce, jest: „Cześć, kochanie. Tak się cieszę, że tu jesteś, bo tak bardzo cię kocham”.
Nie. Musisz znaleźć inne sposoby wyrażania swojego uczucia. I dlatego właśnie
opracowałem kilka patentów sekretnej broni.

Jedną z tych technik jest coś, o czym prawdopodobnie już słyszeliście: „napeł-
nianie emocjonalnego zbiornika paliwa” lub „wkłady na emocjonalne konto banko-
we”. Bardziej podoba mi się pomysł konta bankowego, ponieważ metafora zbiorni-
ka paliwa sugeruje, że należy go napełnić, aby go następnie opróżnić. Mój nauczy-
ciel, dr Suzuki, wykorzystał ideę konta bankowego, ale z drobną modyfikacją – „Żyj
z odsetek!”. Trzeba rozumieć, iż jednym z problemów w nauczaniu gry na skrzyp-
cach jest to, że jak tylko ktoś podnosi skrzypce, to robi wszystko źle. Nauczanie jest
ciągłym procesem korygowania, a większość ludzi nie znosi dobrze bycia stale
poprawianym. Postępowałem więc zgodnie z modelem Suzukiego. Zawsze mówił
najpierw coś pozytywnego, czasem nawet kilka przyjemnych rzeczy, zanim dokonał
pierwszej korekty. Pamiętam szczególnie jeden przypadek. Nowy nauczyciel
zagraniczny przyjechał na kilka miesięcy do Matsumoto. Kiedy osoba ta po raz

pierwszy grała dla Suzukiego w klasie mistrzowskiej, my, bardziej doświadczeni nauczyciele-stażyści, wzdrygaliśmy się co chwila i wstrzymywaliśmy wspólnie oddech, ponieważ gra tego młodego człowieka była zwyczajnie straszna – niedostrojona, z nieodpowiednimi rytmami i smyczkowaniem, z okropnym tonem. Człowiek ten był zupełnie nieprzygotowany. Co zrobił Suzuki? Cóż, pierwsza opinia, jaka wyszła z jego ust, brzmiała: „Dobrze. Możesz grać”. Następnie zaś dał nowemu krótką lekcję tego, jak prawidłowo trzymać smyczek. Nieco później kilkoro z nas wdało się w dyskusję o tym wydarzeniu.

„Jak Sensei mógł powiedzieć, że on grał dobrze?” zapytał jeden.

Jeden ze starszych stażem odrzekł: „Sensei nie powiedział, że gra dobrze. Powiedział: „Dobrze. Możesz grać”. To co innego.

To był punkt wyjścia. Zaczął od pozytywnego stwierdzenia. Pewnego razu Suzuki podzielił się z nami swoją strategią. Wyjaśnił, że trzeba nam „żyć z odsetek”. Wpłać wystarczającą ilość miłości na emocjonalne konto bankowe ucznia, by kiedy dokonasz wypłaty, nakazując poprawki lub będąc surowym, nadal mieć na nim dodatkowy kapitał, dający odsetki tak, aby przyszłe poprawki nie wyczerpały u tego ucznia zasobów do tego stopnia, że znienawidzi lekcje i zechce je porzucić.

Nabrałem więc nawyku mówienia pozytywnych rzeczy, nawet liczenia ich na palcach, aby mieć pewność, że przed pierwszą poprawką poczyniłem dziesięć dobrych komentarzy. „Witaj, dzięki za przybycie na czas! Naprawdę to doceniam, bo wiem, jak ciężko jest moim dzieciom przekonać swoją mamę, żeby zaprowadziła je na zajęcia na czas”. „Masz na sobie śliczny strój” (tak naprawdę nie znam się na tym, czy to doprawdy śliczne, ale wiem z pewnością, że dwunastoletnia dziewczynka mogła spędzić i pół godziny, próbując wymyślić, w co się ubrać tego ranka). „Twoje skrzypce są ładne i czyste. Dobrze jest utrzymywać swój instrument w czystości” (choć może akurat to dziecko nie ćwiczyło przez cały tydzień i dlatego był czysty). Oczywiście nie mówię, żeby dawać nieszczerze pochwały. Mówię tylko: Znajdźcie rzeczy warte pochwały. To naprawdę działa.

Drugą sekretną bronią, którą odkryłem, jest siła uśmiechu. Uśmiech komunikuje wszystko, co właściwe: Lubię cię. Cieszę się, że tu jesteś. Jestem ci wdzięczny. Chociaż niektórzy uważają, że uśmiech jest wynikiem specjalnego nastawienia, ja odkryłem, że to uśmiech wpływa na postawy. W swoich wczesnych latach miałem zwyczaj ćwiczyć w lustrze uśmiechy wszelkiego rodzaju – szerokie, drobne, pokojowe, zdumione, subtelne, dramatyczne – a następnie wypróbowywałem je na swych uczniach. Nie robię już tego więcej, choć dysponuję już przyzwoitym repertuarem (lub arsenałem, w zależności od sytuacji).

Pewne doświadczenie razu pewnego zmieniło moje życie na zawsze. Byłem na lotnisku w Spokane, wyjeżdżając na sześć dni na warsztaty pisania do Boise, kiedy moja córeczka Fiona akurat zaczęła to przeżywać.

„Tatusiu, czy naprawdę musisz znowu jechać? Tak bardzo za tobą tęsknię, kiedy cię nie ma”. I w szloch.

Moje ojcowskie serce pękało z bólu, ale zobowiązanie to zobowiązanie, no i to była przecież moja praca. Ale, pomyślałem sobie, dlaczego nie miałbym jej zabrać ze sobą? Bilet ze Spokane do Boise nie kosztuje wcale tak wiele. Wykonałem telefon.

– „Dobrze. Chcesz jechać ze mną?”

„Naprawdę?”

– „Pewnie. Kupimy zaraz bilet, potem trochę ciuchów, a także szczoteczka do zębów w Walmarcie i będziesz mogła spędzić ze mną tydzień w Boise”.

Chociaż moja żona rzuciła mi sceptyczne spojrzenie, wiedziałem, że mogę sprawić, by to naprawdę zadziało. I tak się też stało. Polecieliśmy do Boise, a następnego dnia pozwoliłem jej usiąść na warsztatach z pisania dla grupy uczniów z klas od III do V. Nigdy wcześniej czegoś tego nie robiła, będąc trochę za małą. Nie jestem pewien, co robiła na tych zajęciach, ponieważ byłem bardzo zajęty pomaganiem dzieciom innych rodziców. Po zajęciach pojechała bawić się z dziećmi rodziny, z którą to umówiłem, a ja poprowadziłem jeszcze dwa kolejne spotkania. Odebrałem ją wieczorem, a kiedy jechaliśmy do hotelu, zapytałem:

– „I co Fiona, jak ci się podobają lekcje pisania?”

A ona, z dziecięcym podziwem dla kogoś, kto jest dlań idolem, westchnęła:

„Och tato, to było po prostu cudowne”.

– „Jestem gość” – pomyślałem o sobie. A wtedy ona powiedziała to coś, co zmieniło moje życie.

„Tatusiu, dlaczego nie jesteś taki sam w domu?”

I w tym momencie uświadomiłem sobie, jak łatwo jest mi być bezwarunkowym entuzjastą wobec innych, podekscytowanym, pomocnym i szczęśliwym w otoczeniu dzieci innych ludzi, i jak łatwo zapominam o tym, by być takim w stosunku do własnych dzieci (*Tak, tak, ja kocham ciebie, a ty mnie, wiemy o tym dobrze oboje, ale czy teraz możesz już pójść do swoich zajęć? Oboje mamy ważne rzeczy do zrobienia!*). Od tego dnia nieodwołalnie postanowiłem wyrażać swoją miłość tak samo wobec własnych dzieci, uczących się w edukacji domowej, jak wobec wielu uczniów w ramach moich zajęć i warsztatów. Miłość rzeczywiście jest tutaj kluczem.

I takich jest właśnie kilka rzeczy spośród tych, których nauczyłem się w trakcie trzech dekad mojego nauczycielstwa. Wątpię, czy czeka mnie jeszcze kolejnych trzydzieści lat, ale spodziewam się, że będę trwać przy uczeniu się nowych prawd podczas swego nauczania i nauczaniu tego, czego się sam uczę. Żyję wspaniałym życiem. I jestem za to głęboko wdzięczny. Wszystkie moje dzieci są dziś dorosłe i żyją już na swoim, co jest dość dziwnym odczuciem. Ale mam małe wnuki, mieszkające drzwi w drzwi, a drugie niedaleko od nas i wręcz nie mogę się już doczekać dnia, który nie jest zbyt odległy od dziś, kiedy jedno lub dwoje z nich będzie uczęszczać na „zajęcia z pisania u Pana Pudewy”. Jak się spodziewam, także i one nauczą mnie jakiejś prawdy lub dwóch.

Bibliografia

Christodoulou D. (2014) *Seven Myths about Education*, London, Routledge.

DeMille O. (2009) *A Thomas Jefferson Education*, TJED.org

Gatto J. T. (1992) *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, Gabriola Island, New Society Publishers.

Linden M. J., Whimbey A. (1990) *Why Johnny Can't Write: How to Improve Writing Skills*, London, Routledge.

Danuta Urbaniak-Zajac* 

Recenzja: Robert Kreitz, Ingrid Miethe, Anja Tervooren (red.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Opladen Berlin Toronto 2016, Verlag Barbara Budrich, ss. 256

Abstrakt

Tekst jest recenzją monografii pod redakcją Roberta Kreitza, Ingrid Miethe, Anji Tervooren, wydanej przez Kommission für qualitative Bildungs- und Biographieforschung Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 12 artykułów zamieszczonych w książce dotyczy: 1) empirycznych konsekwencji teoretycznych stanowisk przyjmowanych przez badaczy; 2) teoretycznych innowacji w badaniach jakościowych; 3) innowacji w metodyce badań będących konsekwencją teoretycznych orientacji.

Słowa kluczowe: badania jakościowe, badania biograficzne, Bildung, teoria w badaniach empirycznych.

Review: Robert Kreitz, Ingrid Miethe, Anja Tervooren (eds.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Opladen Berlin Toronto 2016, Verlag Barbara Budrich, pp. 256

Abstract

The text is a review of a monograph edited by Robert Kreitz, Ingrid Miethe and Anja Tervooren, published by Kommission für qualitative Bildungs- und Biographieforschung Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. The 12 articles included

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 16.10.2020; akceptacja: 3.11.2020.

in the book concern: 1) empirical consequences of theoretical positions taken by researchers; 2) theoretical innovations in qualitative research; 3) innovations in research methodology resulting from theoretical orientations.

Keywords: qualitative research, biographical research, Bildung, theory in empirical research.

Tytuł przedstawianej książki można przetłumaczyć na język polski jako: *Teorie w jakościowych badaniach (procesu) kształtowania – Jakościowe badania (procesu) kształtowania jako generowanie teorii*. Przywołanie w pierwszej części tytułu *Bildungsforschung* wskazuje przedmiot badań, który ma być czynnikiem wyróżniającym zogniskowane na nim projekty badawcze spośród innych badań jakościowych. Jest to o tyle warte zauważenia, że wzmacniany jest empiryczny nurt badania *Bildung*¹, tradycyjnie zakotwiczonego w analizach filozoficznych i spekulacjach myślowych. Prezentowane opracowanie otwiera nową serię wydawaną przez jedną z komisji Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (niemiecki odpowiednik Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego) Kommission für qualitative Bildungs- und Biographieforschung (Komisji ds. jakościowych badań procesów kształtowania i badań biograficznych). Druga część tytułu książki nawiązuje do postulatu sformułowanego w latach 60. XX w. przez B. G. Glassera i A. L. Straussa, by traktować badania empiryczne jako źródło nowych teorii przedmiotowych, a nie tylko jako sposób weryfikacji teorii „wyspekulowanych przy biurku”. Ten postulat początkowo zinterpretowany został przez część badaczy jako zalecenie rezygnacji w jakościowych badaniach empirycznych z wszelkich wstępnych teorii. Aktualnie takie stanowisko uznaje się za zbyt radykalne. Wprawdzie nadal podkreśla się teoretyczne niezdeterminowanie badań jakościowych, ale jednocześnie dostrzega rolę przedwidy badaczek i badaczy oraz konieczność pojęciowego ujmowania poznawanej rzeczywistości.

We wstępie do monografii zespół redakcyjny sformułował dwa podstawowe pytania: w jaki sposób w teoriach generowanych w trakcie badań jakościowych odzwierciedlają się metodologiczne i metodyczne rozstrzygnięcia oraz jakie są konsekwencje wstępnych założeń (*Vorannahmen*) oraz teorii przedmiotowych, stanowiących przyjmowane przez badaczki i badaczy punkty odniesienia (*Bezugspunkte*), zarówno dla wyboru metod badawczych, jak i dla jakości poznania empirycznego. Do tych pytań w różnym stopniu odnosi się 12 artykułów zamieszczonych w opracowaniu. Zostały one podzielone na trzy części: 1) Empiryczne konse-

¹ *Bildung* najczęściej tłumaczy się na język polski jako *kształcenie*. Ale „kształcenie” łączy się zazwyczaj z formalnymi instytucjami edukacyjnymi, co nie oddaje treści tego teoretycznego pojęcia. Tłumaczę więc *Bildung* jako „kształtowanie”, mimo że zwłaszcza w złożeniach brzmi niezbyt „fortunnie”. Czasownik *bilden* znaczy tworzyć, formować – w dalszej kolejności – kształcić. Warto dodać, że w języku niemieckim kształcenie instytucjonalne oddaje słowo *Ausbildung*. Zdaniem krytyków współczesnego systemu edukacji *Ausbildung* nie sprzyja *Bildung*, czasami ten proces wręcz uniemożliwia.

kwencje teoretycznych stanowisk; 2) Teoretyczne innowacje w badaniach jakościowych; 3) Innowacje metodyczne – teoretyczne orientacje.

Część pierwszą rozpoczyna artykuł Bettiny Dausien pt. *Rekonstrukcje i refleksje: badania biograficzne odwołujące się do teorii kształtowania a odwołujące się do teorii nauk społecznych*. Autorka zestawia ze sobą badania biograficzne usytuowane w różnych teoriach podstawowych, mając świadomość, iż nie ma „punktu”, z którego można by dokonać neutralnego porównywania różnych typów badań biograficznych. Swoją wypowiedź formułuje z pozycji „uczestniczącego obserwatora”, który ma własne doświadczenia badawcze, a jednocześnie stara się uzyskać ogólniejsze rozeznanie. Porównując biograficzne badania, w których centralną kategorią jest *Bildung* i badania odwołujące się do teorii społecznych, za podstawową różnicę uznaje normatywny wymiar tych pierwszych. Ich autorki i autorzy nie każdą zmianę biograficzną uznają za wyraz *Bildung*, a „tylko” za uczenie się. Dla ułatwienia polskiemu pedagogowi zrozumienia „istoty” tej różnicy można przywołać pojawiającą się w naszej literaturze częściej niż *Bildung* koncepcję transformatywnego uczenia się. Jej zwolennicy również chcą empirycznie odróżniać transformatywne uczenie się – uznawane za bardziej znaczące – od nietransformatywnego. Dausien pokazuje ograniczenia obrazu biografii wynikające z normatywnej koncepcji *Bildung*. Zauważa, że pedagodzy koncentrują się na „zmianach wewnętrznych”, zapominają tym samym, że *Bildung* prowadzi nie tylko do transformacji siebie, ale także obrazu świata. Autorka stwierdza, że wyjściowe wyobrażenie biografii staje się bogatsze przy szerszym wykorzystywaniu teorii społecznych, trudno bowiem ujmować proces tworzenia się biografii jako wymianę między wolnymi podmiotami, działającymi w przestrzeni pozbawionej struktury. Zdaniem Dausien z wyników badań, odwołujących się do *Sozialtheorie*, zbyt rzadko korzystają teoretycy wychowania (pedagodzy ogólni) prowadzący badania biograficzne. Znacznie częściej wykorzystują je pedagodzy społeczni, przedstawiciele edukacji dorosłych czy pedagogiki młodzieży. Są również tacy badacze, jak np. Heinz Sünker, dla których praca nad teorią kształtowania jest możliwa tylko wtedy, gdy jednocześnie uwzględnia się teorię społeczeństwa.

Problem zgłoszony przez Dausien konkretyzuje w swoim artykule Dorle Klika (*A tergo – eksplikowane i implikowane koncepcje Bildung w pedagogicznych badaniach biograficznych*). Pyta, czy można uzgodnić teorię uczenia się Wilfrieda Marotzkiego, uwzględniającą stopnie uczenia się Georga Batesona, ze strukturami procesowymi Fritza Schütze. Dla Marotzkiego kształtowanie to proces doskonalenia – przemiany stosunku człowieka do siebie samego, będący następstwem samorefleksji. Dla Schützego do znaczących zmian prowadzą zarówno (negatywne) doświadczenia trajektorii, jak i (pozytywne) metamorfoz. Dla Marotzkiego kształtowanie wyraża się poprzez nagłe zmiany tożsamości ja, które ograniczają się zasadniczo do obszaru kognitywnego. Autorka zauważa, że nie są to zbyt częste zdarzenia i mogą pojawiać się najwcześniej u młodszej młodzieży. Klika konkluduje, że teoria kształtowania Marotzkiego ogranicza zakres doświadczeń biograficz-

nych ujmowanych w badaniach empirycznych. Postuluje przekonstruowanie teorii kształtowania, argumentując, że znaczenie kształtujące ma nie tylko refleksja, ale także działanie społeczne oraz relacje z rzeczami. Ten ostatni czynnik jest o tyle ważny w wychowaniu, że rzeczy stawiają człowiekowi opór, nie może dysponować nimi dowolnie, zgodnie z życzeniem. Korzystniej dla poznania jest traktować *Bildung* jako kategorię deskrypcyjną, której treść stanowi życiowe doświadczenie człowieka, a nie normatywną. Prowokacyjnie stwierdza, że życie człowieka, który stał się mordercą, jest również procesem kształtowania.

Christine Wiezorek (*Procesy kształtowania u dzieci (czy ich brak), trajektoryjno-podobny rozwój i biograficzne orientacje*) pyta, czy teorie kształtowania wykorzystywane w pedagogicznych badaniach biograficznych są wystraszająco ogólne, by można je stosować zarówno wobec dzieci, młodzieży, jak i dorosłych? Odpowiadając, zgłasza liczne wątpliwości. Procesy dorastania dzieci i młodzieży warunkowane są w dużym stopniu przez czynniki od nich niezależne, ich rozwój tożsamości warunkowany jest przez „to co obce” – dominuje heteronomia, a nie autonomia przewidywana przez teorie kształtowania. *Bildung* jako transformacja relacji wobec siebie i świata zakłada stan, który można transformować, np. historię własnej socjalizacji. W tym kontekście autorka pyta, czy wiemy, od kiedy dzieci taką historią dysponują? *Bildung* jako transformatywny proces wymaga refleksyjności, językowej dyspozycji do przedstawienia procesów własnej zmiany. Niedostatek tych umiejętności u dzieci powoduje, że przypisuje się im raczej procesy uczenia niż kształtowania. Ale czy za *Bildung* nie należy uznać nauczania się czytania i pisanie – umiejętności pozwalających radykalnie zmieniać relacje dzieci ze światem, niezależnie od tego, że uczestnicy badań nie mówią o opanowaniu tych czynności, bo traktują je już jako umiejętność oczywistą. Autorka stawia też szereg pytań, inspirowanych koncepcją struktur procesowych F. Schütze, m.in. od kiedy dorastający dysponują wiedzą kierującą ich działaniem? Kiedy i w jaki sposób w miejsce takiej wiedzy wkraczają biograficzne orientacje, będące projektami działania albo wyrazem sporu z instytucjonalnymi normami i społecznymi oczekiwaniami? Jeśli np. 10-latek mówi, że chce skończyć studia, to ujawnia swoją samodzielną orientację kształceniową czy wyraża normatywne oczekiwania swojego środowiska? Na ile można ujmować dziecięce i młodzieżowe procesy dorastania jako biograficzne trajektorie?

Punktem wyjścia artykułu Franka Beiera i Franziski Wyβuwa (*Preskryptywne i refleksyjne interesy poznawcze w jakościowych badaniach lekcji i kursów*) poświęconego badaniom jakościowym procesów lekcyjnych jest przypomnienie różnicy między preskrypcją i deskrypcją. Przez preskrypcję rozumieją założenia leżące u podstaw obserwacji, które nie mogą być przez jej wyniki rewidowane, ponieważ konstytuują ją jako czynności odróżniania. Preskrypcyjne reguły określają, jak obserwować i jak powinno się ontologicznie ujmować jej przedmiot. Deskrypcje to mniemania konstruowane przez obserwację, mogą więc być w jej wyniku rewidowane. Każde badania empiryczne wprowadzają zarówno preskrypcje, jak i de-

skrypcje, relacja między nimi uzależniona jest od konkretnego projektu. Wstępnie można przyjąć, że warunkiem nabycia nowej wiedzy jest zawieszenie preskrypcji w trakcie analizy. Ale sytuacja badań w pedagogice jest szczególna, ponieważ oczekuje się od nich wkładu w rozwiązywanie konkretnych problemów wychowawczych. Jeśli więc pedagogika ma kierować „poprawianiem praktyki”, to potrzebuje normatywnych podstaw dla rozróżnienia między dobrą i złą praktyką, co wzmacnia pozycje preskrypcji. Autorzy koncentrują się w swoim artykule na specyficze związku preskrypcji z interesami poznawczymi pedagogicznych badań jakościowych. Przyglądają się wybranym projektom badawczym w trzech aspektach: a) przedmiotowym – pytając, jak w tych projektach badawczych definiowany jest problem, który ma być empirycznie rozpoznawany; b) działaniowym – pytając o koncepcje rozwiązywania trudności; c) epistemicznym – do osiągnięcia jakiej wiedzy dąży dane badanie. W wyniku przyjęcia tych trzech poziomów analizy wyróżnili trzy metodyczne wzory jakościowych badań procesów lekcyjnych: normatywno-instrumentalny, problemowo-rekonstrukcyjny i refleksyjny.

Drugą część opracowania poświęconą teoretycznym innowacjom w badaniach jakościowych rozpoczyna Arnd-Michael Nohl (*Pojęcia podstawowe i empiryczne analizy jako wzajemne lustro: potencjał refleksyjnej relacji między teorią podstawową a rekonstruującą empirią*). Stawia pytanie, czy wykorzystywane w badaniach teorie podstawowe (np. teorie kształtowania, teorie habitusu) i przedmiotowe (np. relacje społeczne młodzieży) mogą być modyfikowane i na nowo strukturyzowane w wyniku owych badań. Opowiada, iż nie zdarza się to często, ale jest możliwe w przypadku, gdy uzyskane wyniki badań zrodzą wątpliwości. Przywołuje poglądy Charlsa Peirce, który zauważył, że prawdziwe zwątpienie nie powstaje przez prosty wysiłek woli, lecz jest wynikiem doświadczenia. Nohl uważa, że źródłem nowych doświadczeń mogą być wyniki badań empirycznych. Dzieje się tak, kiedy efektem badań jest opis empirycznego stanu rzeczy niemieszczącego się w teorii podstawowej, co wymaga wygenerowania nowej kategorii teoretycznej, a tym samym rozszerzenia teorii wyjściowej. W badaniach stosujących metodę dokumentarną tworzone są typiki różnych stanów rzeczy, nierzadko modyfikujące teorie przedmiotowe. Jak długo teoretyczne pojęcia podstawowe i empiryczne analizy pasują do siebie, tak długo panuje spokój i zadowolenie wyrażające się w „przekonaniu”, że tak właśnie jest. Jeśli jednak pojawi się nowy fenomen, pojawiają się również prawdziwe wątpliwości wobec odpowiedniości podstawowych pojęć.

Jeanette Böhme (*Trendy, mity i standardy badań jakościowo-rekonstrukcyjnych – głos za powrotem metodologicznej przenikliwości w obszarze szkół metodycznych*) dostrzega tendencję do relatywizacji szkół metodycznych (*Methodenschulen*), czego nie ocenia pozytywnie. Badacze coraz częściej informują, że zastosowali rozwiązania metodyczne wynikające z jakiejś metody, a nie, że zastosowali konkretną metodę. W efekcie niejasna staje się droga prowadząca do przedstawionego przez badacza sensu zdarzeń czy doświadczeń. Współcześnie nie toczą się znaczące spory metodologiczne, większe znaczenie, zdaniem Böhme, mają „mody na jakąś metodę”

niż argumenty metodologiczne. Autorka jednoznacznie stwierdza, że teoretyczna neutralność badań jakościowych jest mitem, tak samo jak mitem jest przekonanie o bezzałożeniowej indukcji prowadzącej do mówienia badaczy „w języku przypadku”. Teoria w badaniach rekonstrukcyjnych ma status heurystyki, tworzy warunki dla poznania, ale jednocześnie może być krytycznie przekształcana na podstawie empirycznej argumentacji. Osoby prowadzące badania rekonstrukcyjne winny stworzyć warunki dla intersubiektywnego rozumienia procesu badawczego, metodyczność postępowania ma służyć kontrolowanemu rozumieniu obcego.

Ruprecht Mattig (*Logika badawcza Wihelma von Humbolta w studiach nad Baskami*) odtwarza dwie formy abdukcyjnego wnioskowania zawarte w dziełach Humbolta poświęconych Baskom. Początkowo traktował on Basków jako kwintesencję pierwotnego i czystego charakteru narodowego, który może być punktem odniesienia dla innych nacji (zwłaszcza niemieckiej), pragnących kształtować pełnię swojego charakteru. Po kilku latach przedstawił jednak całkowicie inny obraz Basków. Uznał, że ich kultura i język, podlegając trwającej przez wieki skutecznej chrystianizacji, uległy różnorodnym przekształceniom. Mattig uważa, że początkowo Humbolt stosował „jakościową indukcję”, w ramach której badany przypadek (Baskowie) ujmował w znane już reguły. Dopiero potem zastosował wnioskowanie abdukcyjne i z posiadanych danych wyprowadził nową regułę.

Alexander Geimer i Jule Fiege (*Innowacje vs. reprodukcje? Relacje teorii podstawowych, metodologii i teorii odnoszonej do przedmiotu na przykładzie metody dokumentarnej*) zwrócili uwagę, iż nikt już nie kwestionuje generowania teorii przedmiotowych na podstawie danych empirycznych. Wątpliwości dotyczą natomiast możliwości transformacji metodologicznych oraz metateoretycznych podstaw badań empirycznych. Autorzy rozważają to zagadnienie w odniesieniu do metody dokumentarnej. Pokazują, jak empiria i teoria „współdziałają” w dochodzeniu do teorii empirycznie ugruntowanych i „otwierających drzwi” na inną teorię. Dla scharakteryzowania różnych form relacji między danymi empirycznymi i teoriami wprowadzają metaforę „wchodzenia drzwiami frontowymi” i „drzwiami od tyłu”. Pokazują, że dane empiryczne modyfikują strukturalną teorię socjalizacji Urlicha Oevermanna i teorię uznania Axela Honnetha zgodnie ze wzorem wkraczania przez „tylne drzwi”. Natomiast koncepcja stylu życia opracowana przez Ralfa Bohnsacka ma „przesuwać frontowe drzwi” teorii działania, a koncepcja „hegemonialnych figur podmiotu” Alexandra Geimera wprowadza metateoretyczne i metodologiczne innowacje do metody dokumentarnej.

Ostatnią część książki rozpoczyna Robert Kreitz (*Interpretacje i inferencje*), przedstawiając model analizy przekazu podczas lekcji (na przykładzie kursu dla dorosłych), która koncentruje się na pytaniu, jak uczniowie dzięki uczestnictwu w lekcji rozumieją coś, czego wcześniej nie rozumieli. Wykorzystuje instrumentarium analizy konwersacyjnej, uzupełnione analizą lekcyjnego współdziałania, z uwzględnieniem „konkluzji”, na które ukierunkowana jest lekcja. Jak wskazuje tytuł, kluczowymi pojęciami jest interpretacja i inferencja. Interpretacja służy

rozumieniu czegoś, co ma sens i zależy od możliwości (*Vermögen*) interpretujących. W jej trakcie zachodzi proces inferowania. Kreitz określa inferencję jako wnioskowanie ze znanego o nieznanym, ponieważ identyfikowany sens nie jest wyprowadzany z tego, co jest percepcyjnie doświadczane. Procesy inferowania mają miejsce w życiu codziennym, wykorzystywane są także w badaniach jakościowych. Autor uznaje je za jedną z podstawowych operacji generowania poznania. Do badania interpretacyjnych inferencji szczególnie nadają się takie dziedziny rzeczywistości społecznej, które są wynikiem interpretacji wytwarzanych w procesie komunikacji i współdziałania. Taką rzeczywistość stanowi nauczanie pod warunkiem, że w jego toku przekazywane są nowe znaczenia. Kreitz chce odtworzyć rozumienie za pomocą inferencyjnych procesów przyjmujących formę algorytmu, traktując to jako wkład w rekonstruowanie „gramatyki pedagogicznego działania”.

Dwa kolejne artykuły Thorstena Fuchsa (*Transmisja i transformacja wartości w rodzinie między pokoleniami – rozważania nad projektem teorii empirycznie podbudowanej*) i Dominika Krinningera (*Perspektywy empirycznie podbudowanej teorii wychowania w rodzinie*) poświęcone są badaniom rodziny. Autor pierwszego zwraca uwagę na niedostatek dyskusji nad wartościami w pedagogice. Wprawdzie powszechnie akceptuje się ich ogromne znaczenie, ale w zasadzie nie ma odpowiedzi na pytanie, jak wartości się kształtują. Jeśli uzna się, że wartości powstają w procesie samokształtowania, poprzez identyfikowanie się z ważnymi osobami, ich światopoglądem i wartościami, to pierwszym miejscem, w którym możliwe są takie procesy, jest rodzina. Fuchs dokonuje przeglądu literatury, wskazując na teoretyczne wątki, które uznaje za inspirujące dla planowania badań empirycznych. Źródłem przesłanek teoretycznych mają być koncepcje Richarda Höningswalda oraz Norberta Eliasa, natomiast metodą badawczą biograficzne wywiady rodzinne wg Bruno Hildenbranda. Dominik Krinninger skupia się na procesach wychowania w rodzinie, zwracając uwagę, iż nigdy nie było tak wielu form rodzinnych jak obecnie. Trudno jest więc opisać cechy strukturalne rodziny. Krinninger traktuje wychowanie w rodzinie jako znaczącą pedagogicznie praktykę, o ile ma ona znaczenie dla osobowego stawania się człowieka. Tworzy elementy empirycznie podbudowanego teoretycznego modelu wychowania w rodzinie, korzystając z wyników różnych badań. Swoje postępowanie nazywa „teoretyzowaniem rekursywnym”, w którym teoretyczne dyskursy łączone są z empirycznymi danymi w nowe teoretyczne „figury”.

Dominik Wagner (*Teoretyczne ukierunkowanie w biograficznej rekonstrukcji przypadku*) rozpoczyna swój artykuł od zasygnalizowania stanowisk dotyczących roli teorii w badaniach biograficznych. Jako przykład biograficznej metody rekonstrukcji przypadku niedopuszczającej wstępnej teorii przedstawił metodę Gabrieli Rosenthal. A jako alternatywną propozycję Ingrid Miethe, która przyjmuje wstępne teoretyczne ukierunkowanie rekonstrukcji przypadku. Odwołując się do własnych badań, sygnalizuje trudności pojawiające się w ramach każdej z metod.

Prezentowane opracowanie nie stanowi łatwej lektury, zwłaszcza dla czytelników i czytelniczek, którzy nie znają szczegółowych teorii i metod badań jakościowych przywoływanych – a nieomawianych – przez autorki i autorów artykułów. Poszczególne teksty sygnalizują przyjmowane przez ich autorów założenia i wyprowadzane z nich konsekwencje, przedstawiają rozwiązania przyjmowane w konkretnych badaniach. Może być to źródłem inspiracji dla planowania i prowadzenia szeroko rozumianych badań edukacyjnych. Moim zdaniem książka jest interesująca zwłaszcza dla tych, którzy nie tylko są zainteresowani problematyką *Bildung*, ale także warunkami tworzenia pedagogicznej wiedzy naukowej, w tym wiarygodnością poznania wykorzystującego empiryczne dane jakościowe. W polskiej pedagogice badania jakościowe są podejmowane dosyć często, znacznie rzadziej ich wyniki zmierzają w kierunku budowania teorii przedmiotowej.

Bernadetta Żynis* 

III interdyscyplinarna konferencja z cyklu „(Re)konstrukcje codzienności wychowania” nt. „Ciało i cielesność – obecność i nieobecność w codzienności wychowania” (7–8 grudnia 2020)

Abstrakt

7–8 grudnia 2020 odbyła się zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego i Katedrę Filologii Polskiej Akademii Pomorskiej w Słupsku konferencja on-line poświęcona obecności ciała i cielesności w codziennym wychowaniu. Konferencja zaplanowana jako interdyscyplinarna pozwoliła zabrać głos pedagogom, psychologom, literaturoznawcom, socjologom, filozofom, antropologom. Poruszano wiele zagadnień, gdyż – jak się okazuje – wychowanie w świadomości ciała i cielesnej tożsamości nie jest tak oczywiste, jakby się pozornie wydawało.

Słowa kluczowe: ciało, cielesność, wychowanie, pedagogika ciała, ciało w literaturze.

3rd Interdisciplinary Conference in the Series “(Re)constructions of Everyday Life in Education” on “Body and Corporeality – Presence and Absence in the Everyday Life of Education” (December 7–8, 2020)

Abstract

On December 7–8, 2020, an on-line conference on the presence of the body and corporeality in everyday education was organized by the Department of Social Pedagogy of the University of Lodz and the Department of Philology of the Polish Pomeranian University in Słupsk. The interdisciplinary conference allowed educators, psychologists, literary scholars, sociologists, philosophers, and anthropologists to speak. Many issues were raised because – as it turns out – education in body awareness and bodily identity is not as obvious as it seems to be.

Keywords: body, corporeality, education, body pedagogy, body in literature.

* Akademia Pomorska w Słupsku.

Artykuł otrzymano: 8.03.2021; akceptacja: 9.03.2021.

Z inicjatywy dr hab. Anny Walczak, prof. UŁ, w 2015 r. odbyła się pierwsza konferencja interdyscyplinarna z cyklu „(Re)konstrukcje codzienności wychowania” pod opieką merytoryczną Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN-u, a zorganizowana przez Katedrę Teorii Wychowania z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. III konferencja z cyklu nt. „Ciało i cielesność – obecność i nieobecność w codzienności wychowania” została zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Społecznej WNoW UŁ przy współpracy z Katedrą Filologii Polskiej z Instytutu Filologii Akademii Pomorskiej w Słupsku. Celem cyklu konferencji jest łączenie namysłu nad wychowaniem ujmowanym w kontekście różnych dziedzin i dyscyplin naukowych. Tym razem skupiono się na oglądzie problemów związanych z ciałem i cielesnością głównie w ujęciu metod badań pedagogicznych i literaturoznawczych, choć nie zabrakło wypowiedzi filozofów, antropologów, socjologów, psychologów... To zestawienie różnorodnych perspektyw badawczych stanowi gwarancję szerokiego, dogłębnego oglądu problemów poruszanych w kolejnych cyklach. Jednocześnie organizatorzy i uczestnicy zyskali przeświadczenie, że namysł ten wymaga kontynuacji, że konieczne są spotkania, które opowiedziałyby dokładniej o omawianych problemach, w których nadal można by było poszukiwać odpowiedzi na pytanie o to, jakie jest rozpoznanie współczesnych znaczeń ludzkiego ciała i cielesności, będących swoistym warunkiem (choć niekoniecznym) doświadczania własnej podmiotowości we współczesnej kulturze. Na konferencji debaty zogniskowano wokół trzech głównych grup tematycznych: współczesny dyskurs humanistyczno-społeczny i formy obecności i nieobecności w nim kategorii ciała i cielesności, formy doświadczenia przez współczesny podmiot ciała i cielesności, obrazy ciała i cielesności w literaturze. Pytając o obecność i nieobecność ciała i cielesności w codzienności wychowania, organizatorzy pytali o to, co one znaczą w jej planie praktycznym i teoretycznym.

Problematyka ciała i cielesności została skupiona i była prezentowana w następujących sekcjach: „Cielesność – ciało – duch”, „Cielesność – literatura”, „Ciało i cielesność w świecie dziecka”, „Ciało w świecie dźwięków”, „Ciało widziane i odczuwane”.

Pierwsza część panelowa poświęcona teoretycznemu namysłowi nad cielesnością skupiona była przede wszystkim na filozoficznych aspektach problemu. Przypomniano myśli dialogistów, ze szczególnym uwzględnieniem filozofii dramatu ks. prof. Józefa Tischnera (u Tischnera cielesność jawi się jako niezbywalny składnik sceny dramatu – wewnętrznej i zewnętrznej). Człowiek odnosi się do różnych sensów cielesności, lecz jedne pozostają w obrębie egzystencjalnej i dramatycznej waloryzacji – pozytywnej (solidaryzacja egotyczna) i negatywnej (desolidaryzacja egotyczna) – zaś inne wykraczają poza ten horyzont. Zwrócono uwagę na to, że nasze uwikłanie w myślenie o cielesności zawsze występuje w powiązaniu z duchowością. Samo ciało to przestrzeń, w której nie mieści się rozumienie podmiotowości i tożsamości. W tej sekcji skupiono się także na analizie myśli filozofów francuskojęzycznego obszaru i zaprezentowano niezwykle ciekawe rozważania o „czułości” i „uwadze”, jaką współczesność poświęca swemu cielesnemu trwaniu.

Filozoficzne paradoksy naszego myślenia proponowano ominąć, uciekając się do performatywności języka. Przypomniano o różnicującym ujęciu w parze: $\sigma\omega\mu\alpha$ i $\sigma\acute{\alpha}\rho\chi$. Wschodniochrześcijańska tradycja mistyczna wydaje się być jedną ze strategii performatywnego głosu owej różnicy. I w końcu mówiono o sposobach naszego odnoszenia się do ciała i cielesności jako dwóch aspektów niezbędnych w traktowaniu siebie jako osoby tożsamej.

W zakończeniu tej części można było wysłuchać wyводу o historycznym i psychologiczno-społecznym uwarunkowaniu mody na selfie, też tzw. selfie intymnego, i jego obecności w mediach społecznościowych.

W spotkaniach sekcyjnych dyskutowano nad referatami traktującymi o problematyce cielesnej obecności w liryce Adama Mickiewicza w powiązaniu z koncepcją odbioru somatycznego i krytyki somatycznej na podstawie dydaktycznych doświadczeń prelegentki.

Odbiór rzeczywistości ciałem – szczególnie dźwięków muzyki – przez dzieci ze złołka jednoznacznie oceniał, jak niebezpieczna jest marginalizacja muzycznego kształtowania psychiki i motoryki dzieci. Dźwięki mają niezwykły, jeden z najistotniejszych wpływów na poczucie i odczucie ciała. Przybliżono refleksje wielu psychologów prenatalnych zajmujących się znaczeniem perinatalnego okresu życia dla dalszego funkcjonowania jednostki. Mówiono, iż dotyk w relacji dorosłego i dziecka współwystępuje ze spojrzeniem i ze słowem. Można go porównać do dialogu. Staje się sposobnością do tworzenia warunków pozwalających partycypować dziecku w relacji z dorosłym, być aktywnym w relacji.

Poruszono również problem cielesnego istnienia w świecie wielokulturowej przestrzeni internetowej, gdzie spotykają się ze sobą różne wyobrażenia na temat sposobu dysponowania własnym i cudzym ciałem, a gdzie jednocześnie cielesność nie jest niezbędnym składnikiem spotkania.

O tym, że ciało w doświadczeniu kobiecym funkcjonuje inaczej niż w męskim powszechnie wiadomo, jakie jednak znaczenie dla kobiecego doświadczenia ma najintymniejsze miejsce jej ciała – wagina? Odpowiedź na to pytanie zawierały rozważania odwołujące się do głośnej swego czasu książki Eve Ensler *Monologi waginy* w połączeniu z próbą odpowiedzi nad zadaniami pedagogiki „konkretno egzystencjalnego”.

Problematyczne istnienie ciała w perspektywie osób z autyzmem to przedmiot kolejnego wystąpienia. W wielu okolicznościach korzystamy z ciała i cielesności w sposób rutynowy – nie konceptualizując przeżyć. Jednak dziecko autystyczne i jego otoczenie wymagają bardziej refleksyjnego podejścia do sensualnej cielesności – wyostrenia wrażliwości percepcyjnej, a nawet przekształcenia pewnych zmysłowych i cielesnych dyspozycji uformowanych w procesach wychowania i socjalizacji. Zwrócono uwagę i na to, że fizyczna nie/obecność rodzica ma znaczny wpływ na rozwój i zdrowie/chorobę dziecka i nie pozostaje bez konsekwencji na przyszłe życie dziecka. Nie zabrakło wystąpień porównujących współczesny stosunek do ciała i cielesności z tym preferowanym wiek temu. I choć różnice są

oczywiste, dziecięce ciało wciąż pozostaje łatwym obiektem dla uprawiania przemocy przez dorosłych. Nader często dziecięce ciało traktuje się jako własność dorosłego (nie tylko rodzica) i poddaje (najczęściej) surowej, wręcz okrutnej ocenie.

Zmierzono się także z fałszywym mitem zacofanego średniowiecza. Jak wskazują źródła, wiele uwagi przywiązywano wtedy do zdrowego wychowania ciała, ze szczególnym uwzględnieniem seksualnego aspektu cielesności, a zachowanie w alkowie i troska o seksualną satysfakcję stanowiły ważne komponenty średniowiecznej pedagogiki.

Nie zabrakło też wystąpień zwracających uwagę na genderowe (kulturowo-społeczne) aspekty przejawiania naszej cielesności, transpłciowość i problematykę społeczną oraz medyczną tranzycji (zmiany) płci.

Cierpienie i ból to doświadczenia, które w szczególnie intensywny sposób skupiają uwagę podmiotu doświadczającego na własnym ciele. Można też przyjąć, że w centrum maladycznego doświadczenia znajduje się właśnie ciało. Ciało maladyczne intensyfikuje doznania tożsamościowe jednostek, jak wynika z analizy współczesnej poezji kobiecej.

Bardzo ciekawym zagadnieniem było odniesienie się do ekologii akustycznej. To interdyscyplinarna dziedzina, badająca relacje między człowiekiem, dźwiękiem i sposobem jego odbioru a otoczeniem, wciąż w niewielkim stopniu reprezentowana na gruncie pedagogicznym, choć nie ulega wątpliwości, że różnego rodzaju dźwięki mają znaczny wpływ na poczucie dobrostanu fizycznego i psychicznego człowieka, kształtowanie przyjaznego środowiska i rozwój społeczeństwa. To dlatego rok 2020 przez ICA (International Commission for Acoustics) ogłoszono Międzynarodowym Rokiem Dźwięku.

Specyficzny czas wymógł spotkania w przestrzeni wirtualnej. Trudy organizacji konferencji w tej formie wzięli na siebie dr Katarzyna Gajek (sekretarz konferencji) i mgr Zbigniew Piotrowicz (informatyk Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego). Uczestnicy konferencji będą mieli możliwość złożenia tekstów swoich wystąpień w czasopismach naukowych, jak na przykład: „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, „Humaniora”, „Prace Literaturoznawcze”, „Polilog. Studia Neofilologiczne” czy „Świat Tekstów. Rocznik Słupski”.

To była bardzo ciekawa konferencja, otwarta i w swej interdyscyplinarnej formule, i w prezentowanych zagadnieniach. Każda próba zbudowania odpowiedzi na pytanie o ciało, cielesność, wychowanie „do ciała i cielesności” zakłada kolejne pola badań i daje szansę na następne spotkania.

O Autorach

Ablewicz Krystyna – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracuje w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej w Instytucie Pedagogiki. Z wykształcenia pedagog i psychoterapeuta w nurcie Gestalt, tutor. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół humanistycznych metod poznawania rzeczywistości (fenomenologia i hermeneutyka), humanistyczno-egzystencjalnej koncepcji pedagogiki (m.in.: filozofia dialogu, gestaltowska teoria komunikacji interpersonalnej i tworzenia relacji korektywnych) oraz rozwoju osobistego i społecznego pedagoga.

Borecka-Biernat Danuta – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego. Jest kierownikiem Zakładu Psychologii Edukacji i Wychowania w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują problematykę zaburzeń zachowania w podokresie wczesnej adolescencji.

Budajczak Marek – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest kierownikiem Laboratorium Edukacji Alternatywnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół alternatyw edukacyjnych ze szczególnym akcentem na edukację domową, semantyki w edukacji, etyki pedagogicznej i edukacyjnej. Prezes Instytutu *Educatio Domestica*. Autor monografii pt. *Edukacja domowa* (trzy wydania: 2002, 2004, 2020).

Dobiasz-Krysiak Maja – doktor, antropolożka i animatorka kultury, edukatorka kulturowa. Przez wiele lat związana była z Centrum Edukacji Obywatelskiej. Ekspertka w Mazowieckim Programie Edukacji Kulturalnej. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół badania kultury alternatywnej, edukacji społecznej i animacji kultury oraz kultury w czasach kryzysu. Autorka artykułów naukowych, tekstów popularyzatorskich i edukacyjnych oraz monografii *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość* (2014).

Glinkowski Witold P. – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Filozofii Współczesnej w Instytucie Filozofii na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ. Zajmuje się filozofią dialogu, antropologią filozoficzną

i filozofią hermeneutyczną. Ostatnio opublikował: *Człowiek – filozoficzne wyzwanie* (2018) oraz *Człowiek w dialogu* (2020).

Grodź Iwona – doktor, literaturoznawca, filmoznawca, historyk sztuki, muzykolog, psycholog sztuki i wieloletni dydaktyk akademicki (UAM Poznań, Warszawa). Interesuje się ponadto kulturoznawstwem, teatrem, filozofią i psychologią, a także ideą „korespondencji” sztuk, szczególnie: literatury-filmu-teatru-malarstwa i muzyki. Ostatnio opublikowała *Between Dream and Reality* (2018) oraz *Hasowski appendix* (2020).

Jocz Artur – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie pracuje na Wydziale Antropologii i Kulturoznawstwa UAM. Jego intelektualne dociekania sprowadzają się do poszukiwania związków pomiędzy filozofią, religią, literaturą. Dotychczas badał m.in. twórczość Tadeusza Micińskiego, Stanisława Przybyszewskiego, Jerzego Hulewicza, Brunona Schulza stosując gnostyczne/gnostyckie/neognostyczne kategorie pojęciowe do odczytania dorobku pisarskiego przywołanych twórców. Ostatnio opublikował (jako współautor) *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie* (2019).

Kilian Aleksandra – magister, absolwentka psychologii na University of East London w Wielkiej Brytanii. Obecnie jest dyrektorem w First Step Academy School we Wrocławiu. Współautorka książki *Psychescapes – tożsamość naszych czasów?* (2007) oraz autorka artykułów naukowych o tematyce psychokulturowej.

Krakowiak Małgorzata – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Śląskiego. Pracuje w Instytucie Nauk o Kulturze na Wydziale Humanistycznym UŚ. Zajmuje się badaniem eseju literackiego, przemianami krytyki literackiej w ujęciu historycznym i opisowym, problematyką aksjologiczną i historiozoficzną w literaturze i sztuce XX i XXI w. oraz zagadnieniem kulturowych mitów współczesności. Ostatnio opublikowała *O obowiązkach szukania. Wybory światopoglądowe pisarzy polskich z XX stulecia* (2018).

Mariański Janusz – profesor, ksiądz katolicki. Od lat związany z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II, obecnie z Wyższą Szkołą Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Specjalizuje się w socjologii moralności i socjologii religii. Interesuje Go przede wszystkim rzeczywistość polska w aspekcie religijności i moralności, którą porównuje z rzeczywistością społeczną w innych krajach – głównie zachodnioeuropejskich. Jest autorem około 1500 artykułów naukowych i popularno-naukowych oraz 70 książek autorskich, wydanych pod jego redakcją oraz współautorskich. Ostatnio opublikował *Nowa religijność i duchowość – mit czy rzeczywistość? Studium socjologiczne* (2019) oraz *Aforyzmy, myśli, sentencje i refleksje socjologiczne* (2020). Pod redakcją S. Fela i M. Zemło ukazała się książka

Wokół życia i dzieła Księdza Janusza Mariańskiego. Biografia z socjologią w tle (1940–2020) (2020).

Pankalla Andrzej – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w Instytucie Psychologii, kierownik Centrum Psychologii Antropologicznej przy UKSW. Specjalizuje się w historii psychologii, psychologii kulturowej i psychologii religii. Jest organizatorem psychokulturowych wypraw badawczych (Ekwador, Gwatemala, Buriacja, kraje Afryki, *etc.*). Ostatnio opublikował (jako współautor) *Indygeniczna psychologia Słowian* (2018).

Pudewa Andrew – jest założycielem i dyrektorem znanego amerykańskiego Institute for Excellence in Writing (Instytutu na rzecz Doskonałości w Pisaniu) i ojcem siódemki dzieci. Ukończył światowej renomy The Talent Education Research Institute (Instytut Badań nad Rozwijaniem Talentu) Shinichi Suzukiego w Japonii, ma też certyfikat z zakresu rozwijania dziecięcej inteligencji, wydany przez nie mniej sławny Institutes for the Achievement of Human Potential (Instytut Osiągania Potencjału Ludzkich Możliwości) w Filadelfii, założony przez Glenna Domana i Carla Delacato.

Ray Brian D. – dysponuje bakalaureatem z biologii (Uniwersytet Puget Sound), magisterium z zoologii (Uniwersytet Ohio) i doktoratem z edukacji przyrodniczej ze Stanowego Uniwersytetu Oregonu. Prezes National Home Education Research Institute (Narodowego Instytutu Badań nad Edukacją Domową) i uznany światowej sławy badacz edukacji domowej. Od 37 lat publikuje książki, rozdziały w książkach oraz artykuły w licznych recenzowanych czasopismach pedagogicznych. Występuje też w roli eksperta wobec sądów i legislatur stanowych. Ma doświadczenie wykładowcy akademickiego, a także dydaktyka w szkołach publicznych i prywatnych.

Sztobryn Sławomir – doktor habilitowany, obecnie profesor Akademii Techniczno-Humanistycznej. Pracuje w Instytucie Pedagogiki ATH. Przedmiotem jego zainteresowań naukowych jest pedagogika historyczna i filozoficzna. Jest współtwórcą Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej i jej prezesem. Twórca i redaktor wortalu pedagogiki filozoficznej, wydawca dwóch wielotomowych serii wydawniczych – „Pedagogika Filozoficzna” i „Rzeczywistość Edukacyjna”. Ostatnio opublikował (jako współredaktor) *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* (2020) oraz *Wokół filozofii wychowania. Studia i szkice* (2020).

Sztobryn-Bochomska Justyna – doktor, adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół pedagogiki ogólnej, filozofii wychowania oraz tanatologii i tanatopedagogiki. Ostatnio opublikowała *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar* (2020).

Urbaniak-Zajac Danuta – profesor nauk społecznych. Pracuje w Uniwersytecie Łódzkim, kieruje Katedrą Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu. Główne zainteresowania badawcze to metodologia badań empirycznych, teoria pedagogiki społecznej, profesjonalizacja działań zawodowych pedagogów. Ostatnio opublikowała książkę *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne* (2016).

Walczak Anna – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół filozofii wychowania i etyki z perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej i dialogicznej. W swoich pracach dokonuje rekonstrukcji pedagogiki egzystencjalnej, odwołując się także do narratologii i powiązanych z nią ujęć biograficznych (tożsamość narracyjna), heterologii oraz psychologii kultury inspirowanej głównie myślą C. G. Junga. Ostatnio opublikowała (jako współautor) *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie* (2019).

Wiatrowska Agnieszka – magister, absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Psychologii i Kognitywistyki. Pasjonatka psychologii anomalistycznej i ortodoksyjnego behawioryzmu. Pisarka nurtu fantasy i science-fiction (pseudonim Evanna Shamrock).

Żynis Bernadetta – doktor habilitowany, profesor Akademii Pomorskiej w Słupsku, pracuje w Katedrze Filologii Polskiej. Jej zainteresowania skupiają się przede wszystkim wokół polskiej literatury współczesnej, zagadnień tożsamościowych, cielesności, obcości, relacji rodzinnych, postsakralności i postreligijności. Autorka kilku publikacji i kilkudziesięciu artykułów.

About the Authors

Ablewicz, Krystyna – habilitated doctor, professor at the Jagiellonian University. Works at the Department of School Pedagogy and Academic Didactics at the Institute of Pedagogy. A pedagogue and psychotherapist in the Gestalt trend, a tutor by education. Her research interests focus on the humanistic methods of learning about reality (phenomenology and hermeneutics), the humanistic-existential concept of pedagogy (including the philosophy of dialogue, the Gestaltian theory of interpersonal communication, and the creation of corrective relations) and the personal and social development of the educator.

Borecka-Biernat, Danuta – habilitated doctor, professor at the University of Wrocław. She is head of the Department of Psychology of Education and Upbringing at the Institute of Psychology at the Faculty of Historical and Pedagogical Sciences at the University of Wrocław. Her research interests include behavioural disorders in the sub-period of early adolescence.

Budajczak, Marek – habilitated doctor, professor at the University of Adam Mickiewicz in Poznan. He is the head of the Alternative Education Laboratory at the Faculty of Educational Studies at Adam Mickiewicz University in Poznan. His research interests focus on educational alternatives with particular emphasis on home education, semantics in education, and pedagogical and educational ethics. President of the Educatio Domestica Institute. Author of the monograph entitled *Edukacja domowa* (Home Education) (three editions: 2002, 2004, 2020).

Dobiasz-Krysiak, Maja – doctor, anthropologist and culture animator, cultural educator. For many years she was associated with the Center for Civic Education. Expert in the Mazovian Cultural Education Programme. Her research interests revolve around alternative culture research, social education and animation of culture, as well as culture in times of crisis. Author of scientific articles, popularizing and educational texts as well as the monograph *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość* (Anthroposophical Civilization of Healing. Myth, Utopia, Reality) (2014).

Glinkowski, Witold P. – habilitated doctor, professor at the University of Lodz. He works at the Department of Contemporary Philosophy at the Institute of Philosophy

at the Faculty of Philosophy and History of the University of Lodz. He works with the philosophy of dialogue, philosophical anthropology and hermeneutic philosophy. Recently, he published: *Człowiek – filozoficzne wyzwanie* (Man – a Philosophical Challenge) (2018) and *Człowiek w dialogu* (Man in dialogue) (2020).

Grodź, Iwona – doctor, literary scholar, film expert, art historian, musicologist, art psychologist and long-term academic teacher (Adam Mickiewicz University, Poznan, Warsaw). She is also interested in cultural studies, theatre, philosophy and psychology, as well as the idea of the “correspondence” of arts, especially: literature-film-theatre-painting and music. She recently published *Between Dream and Reality* (2018) and *Hasowski appendix* (2020).

Jocz, Artur – habilitated doctor, professor at the University of Adam Mickiewicz in Poznan. Currently, he works at the Faculty of Anthropology and Cultural Studies of the Adam Mickiewicz University. His research involves the search for connections between philosophy, religion and literature. So far, he has researched, among others the works of Tadeusz Miciński, Stanisław Przybyszewski, Jerzy Hulewicz, and Bruno Schulz using gnostic/neognostic conceptual categories to read the literary output of the artists mentioned. Recently he published (as a co-author) *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie* (Experience of Spirituality. Philosophical and Literary Contexts) (2019).

Kilian, Aleksandra – M.A., graduate in psychology from the University of East London in the United Kingdom. Currently the director of the First Step Academy School in Wrocław. Co-author of the book *Psychescapes – tożsamość naszych czasów?* (Psychescapes – the Identity of our Times?) (2007) and the author of scientific articles on psychoculture.

Krakowiak, Małgorzata – habilitated doctor, professor at the University of Silesia. She works at the Institute of Cultural Sciences at the Faculty of Humanities of the University of Silesia. She studies the literary essay, changes in literary criticism in historical and descriptive terms, axiological and historiosophical issues in 20th and 21st century literature and art, and the issue of contemporary cultural myths. She recently published *O obowiązku szukania. Wybory światopoglądowe pisarzy polskich z XX stulecia* (On the Obligation to Search. Worldview Choices of Polish Writers from the 20th Century) (2018).

Marianski, Janusz – professor, Catholic priest. For years he has been associated with the John Paul II Catholic University of Lublin, currently with the University of Social Sciences in Lublin. He specializes in the sociology of morality and the sociology of religion. He is primarily interested in the Polish reality in terms of religiosity and morality, which he compares with the social reality in other countries – mainly

Western Europe. He is the author of about 1,500 scientific and popular science articles as well as 70 original books published under his editorship and with co-authors. Recently, he published *Nowa religijność i duchowość – mit czy rzeczywistość? Studium socjologiczne* (New Religiosity and Spirituality – Myth or Reality? A sociological study) (2019) and *Aforyzmy, myśli, sentencje i refleksje socjologiczne* (Sociological Aphorisms, Thoughts, Sentences and Reflections) (2020). Under the editorship of S. Fel and M. Zemło, the book *Wokół życia i dzieła Księdza Janusza Mariańskiego. Biografia z socjologią w tle (1940–2020)* (Around the life and works of Father Janusz Marianski. Biography with Sociology in the Background (1940–2020)) (2020) has been published.

Pankalla, Andrzej – habilitated doctor, professor at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw at the Institute of Psychology, head of the Centre for Anthropological Psychology. He specializes in the history of psychology, cultural psychology and psychology of religion. He is the organizer of psychocultural research expeditions (Ecuador, Guatemala, Buryatia, various African countries, etc.). Recently, he published (as a co-author) *Indygeniczna psychologia Słowian* (The indigenous psychology of the Slavians) (2018).

Pudewa, Andrew – is the founder and director of the well-known American Institute for Excellence in Writing and the father of seven children. He graduated from the world-renowned Talent Education Research Institute Shinichi Suzuki in Japan, he also has a certificate in the field of developing children’s intelligence, issued by the no less famous Institutes for the Achievement of Human Potential in Philadelphia, founded by Glenn Doman and Carl Delacato.

Ray, Brian D. – He holds a B.Sc. in biology from the University of Puget Sound, an M.Sc. in zoology from Ohio University, and a Ph.D. in science education from Oregon State University. Is president of the National Home Education Research Institute (www.nheri.org) and internationally known for his research on homeschooling (home education). He has published many peer-reviewed articles, chapters, and books across 37 years. Dr. Ray serves as an expert witness in courts and legislatures, and is a former professor of science and education at undergraduate and graduate levels and classroom teacher in public and private schools.

Sztobryn, Sławomir – habilitated doctor, currently a professor at the Institute of Pedagogy of the University of Bielsko-Biala. The subject of his scientific interest is historical and philosophical pedagogy. He is a co-founder and president of the Society of Philosophical Pedagogy. Creator and editor of the philosophical pedagogy vortal, publisher of two multi-volume publishing series – “Pedagogika Filozoficzna” and “Rzeczywistość Edukacyjna”. Recently, he published (as a co-editor) *Wielość w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* (Voices in Thought on

Education. 100 Years of Polish Philosophical Pedagogy) (2020) and *Wokół filozofii wychowania. Studia i szkice* (Around the Philosophy of Education. Studies and Sketches) (2020).

Sztobryn-Bochomulska, Justyna – PhD, assistant professor at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz. Her research interests are focused on general pedagogy, philosophy of education, as well as thanatology and thanatopedagogy. Recently, she published *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar* (Thanatos in Children's Literature and its Pedagogical Dimension) (2020).

Walczak, Anna – habilitated doctor, professor at the University of Lodz. She works at the Department of Social Pedagogy and Rehabilitation at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Her research interests focus on the philosophy of education and ethics from a phenomenological, hermeneutic and dialogical perspective. In her works, she reconstructs existential pedagogy, also referring to narratology and related biographical approaches (narrative identity), heterology and cultural psychology inspired mainly by the thought of C. G. Jung. Recently she published (as a co-author) *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie* (Experience of Spirituality. Philosophical and Literary Contexts) (2019).

Wiatrowska, Agnieszka – M.A., graduate of the Faculty of Psychology and Cognitive Science, University of Adam Mickiewicz in Poznan. Passionate about anomalous psychology and orthodox behaviourism. A fantasy and science-fiction writer (pseudonym Evanna Shamrock).

Urbaniak-Zajac, Danuta – professor of social sciences. She works at the University of Lodz, heading the Department of Educational Research at the Faculty of Educational Sciences. Main research interests are the methodology of empirical research, the theory of social pedagogy, and the professionalization of professional activities of pedagogues. Recently, she published the book *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne* (In Search of a Theory of the Activities of Professional Pedagogues. Reconstructive Studies) (2016).

Żynis, Bernadetta – habilitated doctor, professor at the Pomeranian University in Słupsk, works at the Department of Polish Philology. Her interests focus primarily on contemporary Polish literature, identity issues, corporeality, alienness, family relations, post-sacralism and post-religiousness. Author of many articles and other publications.