

Czasoprzestrzeń szkoły

Co warto wiedzieć o czasie
i przestrzeni szkoły

redakcja naukowa
Alicja Korzeniecka-Bondar
Zenon Gajdzica



Pod patronatem:

KULTURA SZKOŁY

Redaktorzy naukowci serii

Bogusław Śliwerski

pedagog, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; doktor *honoris causa* UMCS w Lublinie (2014), UKW w Bydgoszczy (2016), KUL w Lublinie (2017), UKSW w Warszawie (2020) i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2019); przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–2019); członek Rady Doskonałości Naukowej (2019–2023); redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania”.

Ewa Bochno

doktor habilitowana, profesorka Uniwersytetu Zielonogórskiego – Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, Instytut Pedagogiki; pedagożka; sekretarz Komisji ds. Rozwoju Młodych Naukowców i współprzewodnicząca Zespołu Samokształceniowego Doktorów przy KNP PAN; zastępczyni redaktor naczelnej czasopisma „Parezja”.

Czasoprzestrzeń szkoły

Co warto wiedzieć o czasie
i przestrzeni szkoły

redakcja naukowa
Alicja Korzeniecka-Bondar
Zenon Gajdzica

Wydawca serii
Elżbieta Piotrowska-Albin

Recenzent
Dr hab. prof. UJK Agnieszka Szplit

Wydawca
Izabella Matecka

Redaktor prowadzący
Livia Śpiewak

Opracowanie redakcyjne
Violet Design

Ilustracja na okładce
Shutterstock/Anette Linnea Rasmussen



Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przystługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujmy prawo i własność
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2021

ISBN 978-83-8246-675-1

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE 11

CZĘŚĆ I

CZASOPRZESTRZEŃ SZKOŁY – ŹRÓDŁA

ODCZYTAŃ KATEGORII 21

Jarosław Gara

ROZDZIAŁ 1. PROMETEUSZ I EPIMETEUSZ – ARCHETYPY

EGZYSTENCJALNYCH NASTAWIEŃ POZNAWCZYCH

JAKO WZORCE NASTAWIEŃ EDUKACYJNYCH 23

1. Przesłanki symbolicznej antycypacji archetypów
nastawień poznawczych 24
2. Symboliczne figury Prometeusza i Epimeteusza –
heurystyka prospektywnych i retrospektywnych
nastawień poznawczych 27
3. Mitograficzne przesłanki prometejskiego archetypu
„Wprzód-Myślącego”, który warunkuje dobrą/lepszą
przeszłość 30

4. „Sytuacja podstawowa” i „męstwo bycia” formacyjnego wzorca „Wprzód-Myślącego”	32
5. Wzorzec formacji wychowawczej symbolizowany w figurze „Wprzód-Myślącego”	34
6. Mitograficzne przesłanki epimetejskiego archetypu „Wstecz-Myślącego”, który warunkuje złą/gorszą przyszłość	36
7. „Zła wiara” i „rytuały interakcyjne” formacyjnego wzorca „Wstecz-Myślącego”	38
8. Wzorzec formacji wychowawczej symbolizowany w figurze „Wstecz-Myślącego”	41
9. Heurystyczna wartość mitologicznych figur Prometeusza i Epimeteusza jako symbolika formacyjnej sprawczości edukacji	43
Bibliografia	46

Inetta Nowosad

ROZDZIAŁ 2. KSZTAŁTOWANIE KULTURY SZKOŁY

W ASPEKTCIE CZASU I PRZESTRZENI	49
1. Związek kształtowania kultury z poprawą pracy szkoły	50
2. Restrukturyzacja a rekulturacja	54
3. Wymiar temporalny w kształtowaniu kultury szkoły	62
4. Podsumowanie	69
Bibliografia	72

Justyna Nowotniak

ROZDZIAŁ 3. KULTURA SZKOŁY A PRZESTRZEŃ.

KATEGORIALNA TOPOGRAFIA BEZ AMBICJI

TWORZENIA MAPY	77
1. Ukształtowanie i rzeźba terenu – obecność punktów charakterystycznych	79
2. Kultura wizualna szkoły jako przedmiot badań nauczycieli	83
3. „Miejsce” i „przestrzeń” jako kategorie badawcze – pedagogika miejsca	88

4. Czas przestrzeni, czyli pandemiczne przewartościowania – uwagi wstępne	94
5. Nagląca potrzeba ewaluacji kultury szkoły, czyli zaproszenie praktyków do rozmowy – zamiast zakończenia	97
Bibliografia	101

CZĘŚĆ II

CZASOPRZESTRZEŃ SZKOŁY – SZKOŁA

W CZASOPRZESTRZENI	105
--------------------------	-----

Urszula Wróblewska

ROZDZIAŁ 4. CZAS ZATRZYMANY W PRZESTRZENI

SZKOLNEJ	107
1. Wprowadzenie	107
2. Przestrzeń budynku szkolnego, czyli o tym, co „mówią mury”	110
3. Budowa szkoły w czasach epidemii gruźlicy – krótkie studium przypadku przedwojennej szkoły	116
4. Przestrzeń historii ukrytej, czyli o innych formach zatrzymania czasu w szkole	122
5. Podsumowanie	126
Bibliografia	129

Zenon Gajdzica

ROZDZIAŁ 5. CZAS I PRZESTRZEŃ JAKO CZYNNIKI

RÓŻNICUJĄCE EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ UCZNIÓW

Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI – RÓŻNE OBRAZY SZKOŁY	131
1. Wprowadzenie	131
2. Przestrzeń w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami	133
3. Czas w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami	135
4. Definiowanie i postrzeganie edukacji włączającej – perspektywa przestrzeni i czasu oraz koncepcji szkoły	137

5. Zakończenie	146
Bibliografia	149
Marta Kowalczuk-Wałędziak	
ROZDZIAŁ 6. WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA NAUCZYCIELI JAKO IMPULS DO (RE)KONSTRUKCJI CZASOPRZESTRZENI SZKOŁY	153
1. Wprowadzenie	153
2. Podstawy teoretyczne badania	157
3. Metoda i materiał	161
4. Wyniki badania	164
5. Dyskusja wyników badania i wnioski	173
6. Podsumowanie	177
Bibliografia	178
Alicja Korzeniecka-Bondar	
ROZDZIAŁ 7. CZASOPRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ W OKRESIE PANDEMII KORONAWIRUSA – DOŚWIADCZENIA STUDENTÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH	183
1. Wprowadzenie	183
2. Metoda	186
3. Rezultaty badań	187
4. Szkolne wzory i zasady postrzegania czasoprzestrzeni	194
5. Zamiast zakończenia	197
Bibliografia	197
CZĘŚĆ III	
JAK KSZTAŁTOWAĆ CZASOPRZESTRZEŃ SZKOŁY – INSPIRACJE	201
Rozalia Ligus	
ROZDZIAŁ 8. O PRZEOCZONYCH PRZESTRZENIACH W UCZENIU SIĘ PRZEZ POSZERZANIE	203
1. Społeczno-kulturowy kontekst rozwoju małych, niepublicznych szkół po 1989 r.	203

2. Perspektywy teoretyczne – czasoprzestrzeń i ekspansywne uczenie się	207
3. „Niepubliczna, mała szkoła w środowisku wielkomiejskim” – projekt badawczy, pole problemowe i przedłożenia	215
4. „Współdziałalność” i „przestrzeniotwórczość” – wybrane wyniki badań i ich interpretacja	220
5. O przeoczonych, a możliwych przestrzeniach ekspansywnego uczenia się – „Każdy widzi to, co wie...”	231
6. Podsumowanie	235
Bibliografia	238

Beata Zamorska, Kinga Długa, Grzegorz Kotłowski

ROZDZIAŁ 9. JAK ODKRĘCIĆ „DIALOGICZNY SŁOIK”

W SZKOLE? CHRONOTOPOWE KSZTAŁTOWANIE RELACJI

DIALOGOWYCH W EDUKACJI	243
1. Wprowadzenie	243
2. Ramy teoretyczno-metodologiczne	245
3. GRZEGORZ: LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO. „Myśleć literaturą”	249
4. KINGA: ODYSEJA UMYSŁU. „Masz tę moc, czyli siła płynąca z dialogu”	259
5. Chronotopowe pogranicze	266
6. Chronotop profesjonalny	270
7. Organizacja ram chronotopowych	274
8. Konkluzja	276
Bibliografia	278

Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat

ROZDZIAŁ 10. PYTANIA O TWÓRCZY KLIMAT

W CZASOPRZESTRZENI SZKOŁY	281
1. Wprowadzenie	281
2. Klimat dla twórczości i tworzenia jako kategoria badań zorientowanych praktycznie (lokalnie)	286

3. Zakończenie	307	
Bibliografia	307	
Krzysztof Tomanek, Kalina Kukielko		
ROZDZIAŁ 11. POSZUKIWANIE NOWYCH PRZESTRZENI (DLA) EDUKACJI. IDEA TOZALEŻYZMU JAKO PRZYKŁAD WSPÓŁCZESNEJ PERSPEKTYWY POZNAWCZEJ MŁODZIEŻY		313
1. Wprowadzenie	313	
2. McLuhan i szkolna klasa bez granic	316	
3. Tozależyzm w pigułce	318	
4. Podsumowanie	323	
Bibliografia	324	
AUTORZY	327	

WPROWADZENIE

Czasoprzestrzeń szkoły w praktyce edukacyjnej zwykle traktowana jest jak powietrze – jej istnienie jest oczywiste, a w związku z tym niedostrzegalne. Zespolecie czasu i przestrzeni stanowiące fundament sytuacji, zdarzeń i procesów bywa przyjmowane bezrefleksyjnie i w efekcie nie konstytuuje tematyki krytycznych pytań i refleksji¹, dopóki nie ulegnie zaburzeniu. Wówczas zaczynamy dostrzegać, że coś jest nie na swoim miejscu² lub dzieje się nie w porę. Problemem, na który pragniemy zwrócić uwagę Czytelników, jest ignorowanie, nieproblematyzowanie szkolnej czasoprzestrzeni (i jej wielowymiarowości), pomijanie jej znaczenia w tworzeniu codziennych interakcji podmiotów edukacyjnych oraz lekceważenie jej kreującej roli procesów wychowania i kształcenia. Tymczasem czasoprzestrzeń – postrzegana jako ukryty wymiar szkolnej codzienności, „ukryty język” kultury³ –

¹ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.

² R. Sulima, *Znikająca codzienność* [w:] *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.*, red. R. Sulima, wstęp J. Tazbir, wybór S. Zagórski, Łomża 2003.

³ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1978; E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, inspiracje*, Warszawa 1992, s. 33.

wymaga uważnego rozpoznania, opisu oraz analizy w kontekście odbywających się w szkole i poza nią zdarzeń oraz procesów edukacyjnych. Inaczej ujmując, pragniemy uwyraźnić myślenie o czasoprzestrzeni jako kategorii kluczowej dla konstruowania i rozumienia codzienności szkolnej.

Treść książki także osadzona jest w konkretnej czasoprzestrzeni – w sprecyzowanym „tu i teraz” polskiej oświaty i edukacji. Rozpoczęliśmy jej tworzenie w momencie toczącej się reformy ustroju szkolnego, a kończymy w okresie krzepnięcia nowej rzeczywistości wymuszonej okolicznościami kształcenia i wychowania zdalnego. Warto jednak podkreślić, że na czasoprzestrzeni szkoły oddziałują także zjawiska o znacznie szerszym zasięgu – społecznym i kulturowym. Współczesna rzeczywistość opisywana jest przez socjologów i antropologów kultury jako społeczeństwo sieci⁴, mobilności⁵, charakteryzuje się przyśpieszeniem i skróceniem perspektywy do teraźniejszości⁶. Gdy dodamy do tego przekształcenia przestrzeni społecznej i relacji międzyludzkich spowodowane rozwojem technologii cyfrowej⁷ i okolicznościami pandemii, to wyłoni się szeroki kontekst oddziałujący na szkolną czasoprzestrzeń. Myślenie o czasoprzestrzeni szkoły wymaga zatem rozpoznania przemian czasu i przestrzeni we współczesnej

⁴ M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa 2007; M. Castells, *Władza komunikacji*, przeł. J. Jedliński, P. Tomanek, Warszawa 2013; B. Czarniawska, *On time, space and action nets*, „Organization” 2004/11(6), s. 773–791.

⁵ J. Urry, *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009.

⁶ J. Gleick, *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, Poznań 2003; E. Tarkowska, *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005/3; E. Tarkowska, *Czas i pamięć w kulturze i społeczeństwie* [w:] *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*, red. A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska, Warszawa 2011; Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Kraków 2009; Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, przeł. N. Leśniewski, Warszawa 1998; H. Rosa, *Głód czasu w kulturze przyśpieszenia*, rozmowa przeprowadzona przez M. Kaczmarczyka i T. Szlendaka, „Studia Socjologiczne” 2010/4 (199); H. Rosa, *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*, transl. J. Trejo-Mathys, New York 2015.

⁷ J. Crary, *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*, London–New York 2013.

kulturze, gdyż one przenikają w najintymniejsze warstwy ludzkiej egzystencji.

Ponadto szkoła przestała być szczególnie ważnym miejscem socjalizacji młodych ludzi, stała się jedną z wielu takich przestrzeni. W parze z nią, a nierzadko w jawnej opozycji do jej wpływów, można wymienić oddziaływania centrów nauki, parków doświadczeń, a zwłaszcza mediów elektronicznych. Te ostatnie tworzą specyficzną czasoprzestrzeń – mobilną, usieciowioną, bezczasową, bezgraniczną. Zmieniające się okoliczności socjalizacji i rozwoju młodych ludzi nie pozostają bez znaczenia dla doświadczenia przez uczniów szkolnej czasoprzestrzeni. Po doświadczeniach bezgraniczności, atrakcyjności, ciągłej otwartości oraz nieskrępowanej dostępności do „prawie wszystkiego” gwarantowanej przez media elektroniczne czasoprzestrzeń szkoły odbierana jest jako archaiczna, statyczna, skostniała, zamknięta, wręcz zniewalająca – a przez to nudna i trudna do zniesienia. Media elektroniczne, zwłaszcza dziś, zmieniają relacje społeczne, przekształcając także w szkole środki, formy i reguły komunikowania się uczniów i nauczycieli.

Naszkicowane wyżej aspekty wywarły wpływ na treści przedłożonej Czytelnikowi pracy oraz znalazły swoje odzwierciedlenie w strukturze książki. **Pierwsza część** opracowania została poświęcona czasoprzestrzeni szkoły. Ukazuje jej złożoność i wielowymiarowość. W części tej został zakreślony także kontekst społeczno-kulturowy będący czynnikiem warunkującym (wręcz wymuszającym) przekształcanie się czasoprzestrzeni szkoły. Jarosław Gara, ukazując doświadczenia Prometeusza i Epimeteusza, odsłania podstawy dwóch rodzajów nastawień edukacyjnych – twórczego, przewidującego myślenie o przyszłości, oraz uwięzienia w przeszłości. Zaprezentowane w niezwykle ciekawy sposób wzorce mogą stanowić inspirację dla nauczycieli, których nastawienia edukacyjne są kluczowe dla tego, co się na co dzień wydarza w klasie szkolnej.

Celem artykułu Inetty Nowosad jest krytyczna ocena procesu kształtowania kultury szkoły jako prowadzącego do wzrostu

osiągnąć uczniów i poprawy pracy szkoły. Autorka przeanalizowała zarówno wnioski z badań, jak i opracowane na tym polu koncepcje wyjaśniające i uzasadniające przyjmowane współcześnie podejście o roli kształtowania kultury szkoły w rozwoju szkoły. Sam proces kształtowania kultury szkoły (rekulturacji) został skonfrontowany z procesem restrukturyzacji, wykazując różnice, ale też zależności, które mogą wspierać proces poprawy pracy szkoły. Wymiar czasu traktowany tu jest jako warunek konieczny przeprowadzenia wszelkich procesów.

Justyna Nowotniak przedmiotem swoich dociekań uczyniła przestrzeń jako element wizualnej kultury szkoły. Zarysowuje pole problemowe pedagogiki miejsca, kierując się przekonaniem, że badania prowadzone przez praktyków w obszarze własnej aktywności zawodowej wymagają teoretycznego ugruntowania. Tekst zamyka kilka refleksji poczynionych w kontekście nowej sytuacji społecznej wywołanej pandemią COVID-19, mającą bezpośrednie znaczenie dla funkcjonowania człowieka w przestrzeni.

Treści rozdziałów tworzących drugą część opracowania dotyczą wybranych aspektów znaczenia czasoprzestrzeni dla szkoły w nieco bardziej uchwytnych wymiarach – jej strukturalnych przemian, uwarunkowań stagnacji oraz impulsów dla rozwoju. Urszula Wróblewska odkrywa, jak czytać przestrzeń szkoły. Autorka dokonuje tego z perspektywy historyka wychowania, co stanowi szczególną wartość, gdyż pozwala dostrzegać jak wielowymiarowa i wieloaspektowa może być przestrzeń szkoły, jak bardzo inspirująca do namysłu, zatrzymania oraz twórczej kontynuacji. Przestrzeń szkoły uruchamia dyskusję o uczniowskim bezpieczeństwie, komforcie, ale także znaczących... ludziach, doświadczeniach i wspomnieniach.

W tej dyskusji o potrzebie stwarzania warunków do rozwoju mieści się wypowiedź Zenona Gajdzicy przybliżającego kategorii przestrzeni i czasu w dwóch szerszych kontekstach ulokowanych w obszarze edukacji nieseparacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami. Pierwsza perspektywa dotyczy postrzegania

podstawowych założeń edukacji inkluzyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem przestrzeni w aspekcie czasu społecznego. Druga – obejmuje kontaminację przestrzeni fizycznej sali lekcyjnej i czasu fizycznego jako kategorii wpisanych w uwarunkowania skuteczności realizacji celów edukacyjnych. To z kolei pozwala na analizę z perspektywy założeń organizacyjnych i metodycznych różnych koncepcji edukacji włączającej.

Marta Kowalczyk-Walędziak ukazała, na podstawie analizy wyników badań jakościowych, czym w rozwoju zawodowym nauczycieli są doświadczenia współpracy międzynarodowej. Nauczyciele postrzegali ową współpracę jako cenną formę ich rozwoju zawodowego, przynoszącą liczne korzyści dla nich samych, dla ich uczniów oraz dla społeczności szkolnej. Autorka ukazuje dwa mechanizmy prowadzące do rozwoju zawodowego nauczycieli w toku ich współpracy międzynarodowej: efekt *wow* oraz stopniowe wzmacnianie własnego profesjonalizmu zawodowego, co następnie przekładało się na kształtowanie szkolnej czasoprzestrzeni. Na potrzebę namysłu nad tym, jak pandemia koronawirusa zmieniła czasoprzestrzeń uczenia się, zwraca uwagę Alicja Korzeniecka-Bondar, analizując doświadczenia studentów studiów nauczycielskich. Doświadczenie pandemii z dnia na dzień pozbawiło podmioty szkolnej edukacji znanej wiedzy o czasoprzestrzennych regułach szkoły. Analiza wyników badań ukazuje, że fundamentalna zasada mówiąca o konieczności spotkania nauczającego i nauczanego w jednym czasie i przestrzeni została złamana nakazem „zostań w domu”. Pozbawienie znanych reżimów temporalnych i przestrzennych wszystkim odebrało poczucie przewidywalności oraz niezawodności reguł obowiązujących w szkole. Dotychczasowe, oczywiste definicje tego, jakiego typu miejscem jest szkoła, zostały poważnie zaburzone.

W ostatniej części zostały przedstawione inspiracje: kształtowania kultury szkoły, praktycznych rozwiązań oraz innych codziennych doświadczeń. Opisu kultury szkoły, a szczególnie sposobów organizacji i zarządzania małymi szkołami, które w swych deklaracjach obiecują nowatorskość, ale w praktyce nie

zawsze radzą sobie z tworzeniem środowiska pracy sprzyjającego działaniom prorozwojowym i pogłębianiu nauczycielskiego profesjonalizmu, dokonuje Rozalia Ligus (na podstawie koncepcji uczenia się przez poszerzanie Yrjö Engeströma). Sposób zarządzania zespołem nauczycieli, realizowane programy dydaktyczno-wychowawcze oraz warunki lokalowe pozostają ze sobą w ścisłej zależności. Autorka, na podstawie wyników badań, stawia tezę o nieadekwatnej ocenie kompetencji posiadanych przez nauczycieli, niedocenianiu ich kapitału kulturowego, traktowaniu ich w sposób instrumentalny przez organy prowadzące, a w rezultacie pomijaniu i przeoczeniu rzeczywistej wartości posiadanych przez zespoły nauczycieli umiejętności prospołecznego doskonalenia swojej praktyki.

Niezwykłe inspirujący przykład nauczycielskiej praktyki tworzenia dialogicznej relacji z uczniami przedstawiają Beata Zamorska, Kinga Długa i Grzegorz Kotłowski. Chcąc przyjrzeć się szkolnej codzienności przez kategorię czasoprzestrzeni, wybrali dwa opisy zajęć z uczniami starszych klas szkoły podstawowej. Pierwszy przedstawia cztery lekcje języka polskiego, drugi dotyczy prowadzonego w szkole programu „Odysei Umysłu”. Te pozornie różne sposoby pracy z uczniami łączy podejście edukacji dialogicznej i oparcie na wymienionych wyżej czterech filarach edukacji. Odślaniają współzależność pomiędzy czasoprzestrzenią a sytuacjami nadawania znaczenia (uczenia się) oraz pojawianiem się nowych pozycji społecznych nauczycieli i uczniów. Tytułowy „dialogiczny słoik” odnosi się do rzeczywistego słoika – prezentu przygotowanego przez uczniów i uczennice dla nauczycielki. Były w nim kartki, na których młodzież opisała swoje relacje z nauczycielką, co uruchomiło wielopoziomowy dialog. Ten twórczy sposób współtworzenia czasoprzestrzeni szkoły koresponduje z istotą wypowiedzi Janiny Uszyńskiej-Jarmoc i Beaty Kunat, analizujących klimat dla twórczości i tworzenia, uznając, że stanowi on swoiste powietrze wypełniające przestrzeń edukacyjną szkoły. Autorki zastanawiają się, jakiego typu pytania mógłby zadać sobie nauczyciel, aby dokonać pogłębianych badań i refleksji nad tym,

co dzieje się w przestrzeni edukacyjnej, w której jest zanurzony wraz ze swoimi uczniami i innymi podmiotami procesu edukacyjnego. Świadomość składowych klimatu dla kreatywności oraz uruchomienie myślenia pytajnego dotyczącego szeroko rozumianej twórczości w szkole może pomóc nauczycielom, pedagogom, dyrektorom w tworzeniu takiej czasoprzestrzeni szkoły, która będzie sprzyjała rozwijaniu twórczego potencjału uczniów.

Do szerokiego korzystania z impulsów płynących z odczytania przemian współczesnego świata zachęcają także socjologowie Krzysztof Tomanek i Kalina Kukielko-Rogozińska. Ideę tożależyzmu, która w 2020 r. stała się szczególnie popularna wśród młodzieży, traktują jako przykład perspektywy poznawczej dającej szansę poszukiwania nowych przestrzeni (dla) edukacji. Tytułowy tożależyzm to podejmowanie rozważań na temat teoretycznych i praktycznych zagadnień w taki sposób, by dostrzec jak najwięcej związanych z nimi możliwych perspektyw i kontekstów. W ramach tego nastawienia dochodzi do „zawieszenia swoich przekonań i ocen” dotyczących danego problemu, na rzecz analizy jego potencjalnych rozwiązań i konsekwencji, do jakich mogą one prowadzić. Taka postawa wydaje się szczególnie interesująca także w odczytywaniu wielowymiarowości czasoprzestrzeni szkoły.

Żywimy nadzieję, że treści zawarte w książce zachęcą do refleksji nad czasoprzestrzenią szkoły (i jej otoczenia) oraz zainspirują zainteresowania badawczy, studentów, nauczycieli, a być może również rodziców do dostrzegania w jej problematyzowaniu potencjału wyzwającego z niewspółmiernych społecznych, kulturowych i politycznych oczekiwań wobec tej instytucji.

Czasoprzestrzeń jest wyznacznikiem kultury szkoły. Z jednej strony można dopatrywać się w niej istotnej kategorii pochodnej formułowanych wobec szkoły oczekiwań oraz oddziaływań społecznych i politycznych, a z drugiej – jest jej wytworem ulokowanym w gąszczu innych czynników konstytuujących jej praktyczne funkcje. Praca stanowi kolejną pozycję publikowaną w ramach serii „Kultura szkoły” ukazującej się pod patronatem Komitetu

Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, zainicjowanej przez Marię Dudzikową, a obecnie redagowanej przez Bogusława Śliwerskiego i Ewę Bochno. Seria ma na celu, co czytamy w pierwszym tomie, „pytanie o to, co się kryje pod powierzchnią codziennych zjawisk, zdarzeń, procesów; problematyzowanie tego, co wydaje się proste”⁸. W tym miejscu pragniemy podziękować Redaktorom serii za zaproszenie do jej współtworzenia. Choć Maria Dudzikowa nie zdoła już swoim merytorycznym i krytycznym, ale zawsze życzliwym oglądem skonkludować treści tej książki, to przede wszystkim Jej pragniemy wyrazić szczególną wdzięczność za inspirację i wsparcie w budowaniu podstaw koncepcyjnych tego opracowania.

Alicja Korzeniecka-Bondar, Zenon Gajdzica

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Kraków 2009
- Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, przeł. N. Leśniewski, Warszawa 1998
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa 2007
- Castells M., *Władza komunikacji*, przeł. J. Jedliński, P. Tomanek, Warszawa 2013
- Crary J., *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*, London–New York 2013
- Czarniawska B., *On time, space and action nets*, „Organization” 2004/11(6)
- Gleick J., *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, Poznań 2003
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1978

⁸ M. Dudzikowa, E. Bochno [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016, wprowadzenie do serii „Kultura Szkoły”.

- Rosa H., *Glód czasu w kulturze przyspieszenia*, rozmowa przeprowadzona przez M. Kaczmarczyka i T. Szlendaka, „Studia Socjologiczne” 2010/4 (199)
- Rosa H., *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*, transl. J. Trejo-Mathys, New York 2015
- Sulima R., *Znikająca codzienność* [w:] *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.*, red. R. Sulima, wstęp J. Tazbir, wybór S. Zagórski, Łomża 2003
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska, Kraków 2008
- Tarkowska E., *Czas i pamięć w kulturze i społeczeństwie* [w:] *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*, red. A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska, Warszawa 2011
- Tarkowska E., *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, inspiracje*, Warszawa 1992
- Tarkowska E., *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005/3
- Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016
- Urry J., *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009

CZEŚĆ I

CZASOPRZESTRZEŃ SZKOŁY –
ŹRÓDŁA ODCZYTAŃ KATEGORII

JAROSŁAW GARA

ORCID: 0000-0001-6251-5972

1

PROMETEUSZ I EPIMETEUSZ – ARCHETYPY EGZYSTENCJALNYCH NASTAWIEŃ POZNAWCZYCH JAKO WZORCE NASTAWIEŃ EDUKACYJNYCH

„Wielką misją utopii jest dać miejsce możliwości jako przeciwieństwu biernego godzenia się na istniejący faktyczny stan rzeczy. To właśnie myśl symboliczna pokonuje naturalny bezwład człowieka i wyposaża go w nową umiejętność – umiejętność ustawicznego przekształcania jego ludzkiego wszechświata”.

E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*,
tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971, s. 121.

1. PRZESŁANKI SYMBOLICZNEJ ANTYCYPACJI ARCHETYPÓW NASTAWIENÍ POZNAWCZYCH

Tytułowe zagadnienie odwołuje się do warstwy symbolicznej myślenia, dzięki której odzwierciedlane lub ujmowane są prymarne aspekty otaczającej rzeczywistości lub też określone pryncypia egzystencjalne. Takie nastawienie poznawcze nawiązuje tym samym do uprawomocnień poznawczych, zgodnie z którymi warstwa symboliczna myślenia pozwala ujmować głębię i bogactwo ponadczasowych reprezentacji doświadczenia ludzkiego. „Symbol daje do myślenia» – stwierdza Paul Ricoeur – ta urzekająca mnie sentencja mówi dwie rzeczy: symbol daje, sens nie jest więc ustanowiony przeze mnie, lecz dany jest przez symbol – atoli to, co daje, jest wszak «do myślenia» i to niemałego. W oparciu o dar – ustanowienie. Sentencja ta sugeruje jednocześnie, że wszystko już zostało powiedziane zagadkowo i że wszystko wszakże trzeba zawsze odtwarzać i przetwarzać w wymiarze myślenia”¹. Zgodnie z tym podejściem symbol można rozumieć jako „znaczenia analogiczne, samorzutnie ukształtowane i dane”, które są swoistego rodzaju egzystencjalnym „szyfrem”. I w tym znaczeniu mitologiczne anegdoty są pewnego rodzaju symbolami, rozwiniętymi „w postaci opowieści, rozgrywającej się w jakimś czasie i jakiejś przestrzeni, które nie dadzą się przyporządkować czasom i przestrzeniom znanym krytyce historycznej i geograficznej (...)”².

Tytułowe archetypy egzystencjalnych nastawień poznawczych jako wzorce nastawień edukacyjnych odsyłają do prymarnych i zarazem nieredukowalnych wymiarów doświadczenia ludzkiego (w tym edukacyjnego), mianowicie doświadczenia temporalności i fizykalności (czasowości i przestrzenności) własnego bycia w świecie oraz specyficznego w swej funkcji edukacyjnej czasu i miejsca. Sądy egzystencjalne zawsze odnoszone są do istnienia

¹ P. Ricoeur, „*Symbol daje do myślenia*”, tłum. S. Cichowicz [w:] *Egzystencja i hermeneutyka*, Warszawa 1975, s. 8.

² P. Ricoeur, „*Symbol daje do myślenia*”..., s. 14.

lub nieistnienia określonych stanów rzeczy w określonym czasie i określonym miejscu³. Z tego też względu samo istnienie lub nieistnienie określonych stanów rzeczy koncytować można tylko przez pryzmat ludzkiego doświadczenia czasu i przestrzeni. Archetypy będące przedmiotem zainteresowania niniejszego tekstu nie tylko jawią się więc w warstwie swej ponadczasowej symboliki jako ukonstytuowane w określonych uwarunkowaniach czasu i miejsca, ale przede wszystkim znajdują swój podatny grunt (egzystencjalny substrat) w analogicznych uwarunkowaniach świata życia codziennego (świata przeżywanego). Innymi słowy, to określony czas (np. dobrobytu lub kryzysu) i określona „przestrzeń doświadczenia” (np. bezpieczeństwa lub zagrożenia) konstituują „horyzont oczekiwań”⁴, w tym edukacyjny horyzont antycypacji tego, co możliwe lub konieczne. Tym samym egzystencjalne archetypy mitologicznych postaci Prometeusza i Epimeteusza pozwalają ujmować (rozjaśniać) strukturę współczesnego doświadczenia edukacyjnego, ponieważ ma ona charakter mimetyczny, przybierając postać „czynienia się podobnym do wzorców” (pożądanych, zalecanych lub budzących wyobraźnię)⁵. Mimetycznemu odzwierciedlaniu wzorców edukacyjnych zawsze sprzyja lub też nie określony czas i określone miejsce – przestrzeń czasu i czas przestrzeni. Tak rozumiane doświadczenie czasu i przestrzeni, z pedagogicznego punktu widzenia, otwiera zarówno horyzont afirmacji podmiotowego „zakotwiczenia w życiu” jako drogi do odnajdywania siebie i bycia sobą, jak i kolektywnego „przymusu upodabniania się” jako drogi do gubienia siebie i oddalenia się od własnego podmiotowego (pełnomocnego i sprawczego) bycia w świecie⁶.

³ E. Husserl, *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*, tłum. B. Baran, Warszawa 2013, s. 281.

⁴ R. Koselleck, „Przestrzeń doświadczenia” i „horyzont oczekiwań” – dwie kategorie historyczne [w:] *Semantyka historyczna*, tłum. W. Kunicki, Poznań 2012, s. 368.

⁵ Ch. Wulf, *Antropologia. Historia–kultura–filozofia*, tłum. P. Domański, Warszawa 2016, s. 276.

⁶ W. Benjamin, *Berlińskie dzieciństwo na przelomie wieków*, tłum. B. Baran, Warszawa 2010, s. 9–10.

W tym też kontekście, zgodnie z przyjętą w tym miejscu optyką poznawczą, przedmiotem mojego zainteresowania będą swoiste – związane z warstwą symboliczną mitologicznych postaci Prometeusza i Epimeteusza – archetypy egzystencjalnych nastawień, które w sposób heurystyczny można traktować jako symboliczne wzorce samych sposobów myślenia i działania edukacyjnego. Mitologiczne narracje, z których wyłaniają się ponadczasowe obrazy postaci Prometeusza i Epimeteusza, będą ujmować w taki sposób, by odwołując się do określonych motywów i podań tychże narracji, wydobyć i wyeksponować określone edukacyjnie sensotwórcze tropy. Moim celem nie będzie odniesienie się do wszystkich szczegółów kolei losów przywoływanych bohaterów, lecz jedynie do tych pokładów symboliki, które pozwolą w sposób heurystyczny orzekać o sensie i znaczeniu egzystencjalnie prymarnych wzorców nastawień edukacyjnych.

Mówiąc zaś o egzystencjalnie prymarnych wzorcach nastawień edukacyjnych będę miał na myśli określone zorientowania, wyrażające się w postawie (w jej zasadniczych komponentach: emocjonalnym, poznawczym, behawioralnym) względem otaczającej rzeczywistości. W tym też kontekście odwołam się do wybranych aspektów sensotwórczej symboliki, zawartej w epickim opisie mitologicznych tytanów Prometeusza i Epimeteusza w dwóch epickich narracjach Hezjoda⁷.

⁷ Dzieła Hezjoda są jednym ze źródeł, na podstawie których przedstawiane są starożytne mity greckie. W tym też kontekście *Teogonii* Hezjoda przypisuje się funkcję objaśniającą genezę i rozwój starogreckich praktyk kultowych, a jego *Roboty i dnie* uznane są za epos dydaktyczny/pouczający. W *Teogonii* odnajdujemy więc anegdotyczny opis zmyślnego fortelu Prometeusza, który swoim srytem oraz dalekowzrocznością i kosztem bogów polepszył byt śmiertelnych ludzi, a w *Robotach i dniach* opis nieroztropnego Epimeteusza, który nie rozpoznał zagrożenia i zasadzki bogów zesłanej na ludzi. Zob. K. Kaszewski, *Objaśnienie* [w:] Hezjod, *Teogonia*, tłum. K. Kaszewski, Warszawa 1904; K. Kaszewski, *Słowo wstępne* [w:] Hezjod, *Roboty i dnie*, tłum. K. Kaszewski, Lwów 1902. Por. J.M. Ruszar, *Nieosiągalne odpuszczenie grzechów. Biel Tadeusza Różewicza z tomu Nic w płaszczu Prospera* [1963] [w:] *Liryka i fenomenologia. Zbigniew Herbert i Tadeusz Różewicz w kręgu myśli Ingardenowskiej*, red. J.M. Ruszar, D. Siwor, Kraków 2016, s. 341. Warto również przywołać w tym miejscu kontekst kulturowych nastawień, które uformowały epikę Hezjoda jako syna swoich czasów, których on był reprezentantem: „Mit natomiast to właśnie jeden

2. SYMBOLICZNE FIGURY PROMETEUSZA I EPIMETEUSZA – HEURYSTYKA PROSPEKTYWNYCH I RETROSPEKTYWNYCH NASTAWIEŃ POZNAWCZYCH

Recepcje, interpretacje oraz transpozycyjne zastosowania mitologicznych figur Prometeusza i Epimeteusza można odnaleźć nie tylko w szeroko rozumianych wytworach kultury symbolicznej, ale również w naukowych narracjach, przy pomocy których w sposób symboliczny ujmowane lub eksponowane są określone kwestie⁸. Owe mitologiczne podania kryją bowiem w sobie heurystyczny potencjał ujmowania kwestii tyleż prymarnych, co i uniwersalnych w swej ponadczasowej wymowie. „To, co mityczne – jak ujmuje to Martin Buber – pojawiło się zatem w zasięgu naszego wzroku z powodu prawdy mitów. Nie znaczy to oczywiście, że jakaś prawda obecna w postaci niemitycznej «ubrana» została w postać mityczną. Chodzi o to, że doświadczenie, które miało miejsce (...) zagęszcza się bezpośrednio w micie, nie wydłużając trasy przez determinacje pojęciowe lub półpojęciowe.

z podstawowych czynników kształtujących poczucie wspólnoty oraz sankcjonujących obowiązujące zasady, nie tylko poprzez odwołanie się do woli bogów, ale także wspólnej historii. Nie wolno bowiem zapominać, iż w tak wczesnych etapach rozwoju cywilizacji granica pomiędzy mitem a historią była niezwykle płynna, a sfera wierzeń i mitologii nie przynależała jeszcze do świata fikcji, lecz stanowiła element rzeczywistości”. A. Ceglarska, *Głos ludu w archaicznej Grecji – pomiędzy Tersytesem a Hezjodem*, „Opolskie Studia Administracyjno-Prawne” 2016/14 (2), s. 10. Zob. R. Buxton, *Myths and Tragedies in their Ancient Greek Contexts*, Oxford University Press, Oxford 2013.

⁸ Przykładem wykorzystania mitologicznych figur Prometeusza i Epimeteusza dla celów eksplikacji naukowej są dwie głośne i wpływowe w swych obszarach dyscyplinarnych prace – Carla Gustava Junga, który traktuje owe mitologiczne figury jako przesłankę eksplikacji typów osobowych oraz Ivana Illicha, który odwołuje się do nich w kontekście swojego programowego edukacyjnie projektu deskolaryzacji społeczeństwa. Zob. C.G. Jung, *Typy psychologiczne*, tłum. R. Reszke, Warszawa 2015, s. 191–205; I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Warszawa 2010, s. 172–184. Podjęta w tym miejscu symboliczna reinterpretacja figur wybranych anegdot, związanych z postaciami Prometeusza i Epimeteusza oparta będzie jednak na innym sposobie transpozycji ich hermeneutycznych znaczeń i heurystycznych zastosowań.

Do tego jednak dochodzi fakt, że my, którzyśmy przekroczyli wszystkie alegorie i mistozofie, nienaukowe i naukowe, chcemy i potrafimy pojmować to, co komunikuje nam na obszarze mitycznym rzeczywistość ludzka⁹. Dlatego też niezmiennie są one przedmiotem żywego zainteresowania, stanowiąc tym samym symboliczną przesłankę w rozjaśnianiu, ujmowaniu lub odzwierciedlaniu – i to niezależnie od samego historycznego dystansu, jaki dzieli nas od archaicznych czasów starogreckich mitów – codziennych ludzkich spraw współczesnego człowieka. W tym znaczeniu trudno nie zgodzić się z Albertem Camusem, który zakładał, że symbol „zawsze przerasta tego, kto symbolu używa, i zmusza go, by mówił więcej niż sądzi, że mówi”¹⁰.

Z opisu Hezjoda dowiadujemy się, że bracia Prometeusz i Epimeteusz byli synami Japetosa i Klimeny. Ci zaś mieli jeszcze dwóch innych synów, Atlasa i Menojtiosa. Hezjod zasadniczo poświęca jednak w swoim epickim opisie uwagę tylko dwóm pierwszym tytanom. A właściwie – jak ujął to w swoim objaśnieniu Kazimierz Kaszewski – narracja Hezjoda poświęcona jest samemu Prometeuszowi, w którą – jakby w tle głównego bohatera – wpleciona została „ocena charakteru” Epimeteusza¹¹, który był jego przeciwieństwem. W tym też kontekście komentator powie również: „co Prometeusz, jako przezorny zdziała, to mu Epimeteusz brakiem przezorności zepsuje”¹². Typologiczną różnicę między Prometeuszem i Epimeteuszem – w kontekście przyjętej w tym miejscu perspektywy poznawczej – sprowadza zaś do różnicy, którą można uznać za konstytutywną, ponieważ określa ją mianem „różnicy umysłów obu tych tytanów”¹³.

W tym też kontekście etymologiczne źródła imion Prometeusza (gr. *Προμηθεύς* – „myślący naprzód”, „przewidujący z góry”, „przedtem-myślący”, „Wprzód-Myślący”) i Epimeteusza

⁹ M. Buber, *Obrazy dobra i zła*, tłum. M. Masny, Gliwice 2017, s. 85–86.

¹⁰ A. Camus, *Mit Syzyfa* [w:] *Dwa eseje*, Warszawa 1991, s. 113.

¹¹ K. Kaszewski, *Objaśnienie...*, s. 35.

¹² K. Kaszewski, *Objaśnienie...*, s. 35.

¹³ K. Kaszewski, *Objaśnienie...*, s. 35.

(gr. *Ἐπιμηθεύς* – „myślący wstecz”, „widzący później”, „potem-myślący”, „Wstecz-Myślący”)¹⁴ stanowią symboliczną antycypację stylu i sposobu życia oraz miary czynów owych mitologicznych tytanów.

Wyjściowe i rozstrzygające rozróżnienie symbolicznych figur Prometeusza i Epimeteusza można zatem sprowadzić do różnicy sposobów myślenia/rozumowania i w tym znaczeniu niesprowadzalnej do siebie nawzajem formacji myślowej (nastawień poznawczych, wyrażających się w stylu i sposobie myślenia/rozumowania), która jest rozstrzygająca dla wszystkich innych aspektów osobowego sposobu bycia i działania Prometeusza i Epimeteusza. Formowanie określonej racjonalności (dostarczanie mimetycznych wzorców i metodyczne inicjowanie rozwoju pod postacią inicjowania, ukierunkowania i korygowania) myślenia/rozumowania należy zaś uznać za jedną z kluczowych kwestii formacji wychowania i kształcenia (edukacji)¹⁵. Wszystko to, co rozgrywa się w ramach wychowania i kształcenia, w pierwszym rzędzie opiera się bowiem na formowaniu, a zatem inicjowaniu i kształtowaniu określonego sposobu myślenia wychowanka (określonych reprezentacji poznawczych) o sobie samym, innych i otaczającym świecie. Dlatego też procesy mimetyczne (naśladowania i upodabniania), odgrywając kluczową rolę w formacji wychowania i kształcenia, zarazem są wyrazem kulturowej transmisji i uczenia się (powielania, powtarzania, przekształcania, dostosowywania) określonych wzorców, które afirmowane są w obrębie danej kultury jako uniwersum symboliczne wartości, praktyk, znaczeń i rytuałów. W ten sposób, w najszerszym tego słowa znaczeniu, „w procesach mimetycznych wytwarza się, przekazuje i przemienia kultura”¹⁶.

¹⁴ Por. Hezjod, *Teogonia*, tłum. K. Kaszewski, Warszawa 1904, s. 35; Z. Ku-
biak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Kraków 2013, s. 108, 110.

¹⁵ Zob. Ch. Wulf, *Antropologia...*, s. 276, 300; J. Gara, „Semantyczne pola”
egzystencjalnego doświadczenia językowego – epifania i alienacja jako mimetyczne
struktury formacji wychowawczej, „Podstawy Edukacji” 2019/12, s. 20–21.

¹⁶ Ch. Wulf, *Antropologia...*, s. 26.

3. MITOGRAFICZNE PRZESŁANKI PROMETEJSKIEGO ARCHETYPU „WPRZÓD-MYŚLĄCEGO”, KTÓRY WARUNKUJE DOBRĄ/LEPSZĄ PRZESZŁOŚĆ

Bohaterem (podmiotem sprawczym, który określa trajektoria własnego losu oraz losu innych ludzi) tego symbolu jest Prometeusz, który nie licząc się z wsobnymi przywilejami bogów oraz logiką ich „moralności nadludzi”, ujął się za ujarzmionymi ludźmi, by zaznali tego, co boską egzystencję czyniło znośną i łatwiejszą. I choć sam Hezjod przedstawia czyn Prometeusza jako przejaw krnąbrności i buntu wobec majestatu Zeusa, to jednak już niebawem czynowi temu tradycja starożytnej Grecji nada zupełnie inne znaczenie, zgodnie z którym jest on świadectwem szlachetnego i ofiarnego sprzeciwu, jak również samotnej walki względem tyrani bogów Olimpu¹⁷. Nieustraszony tytan, Prometeusz, dzięki swojemu sprytowi doprowadził bowiem do ustanowienia zasady podziału ofiarnych zwierząt między bogami i ludźmi, aranżując sytuację, w której to sami bogowie raz na zawsze rzekli się na rzecz śmiertelnych ludzi tego, co w znoju i trudzie ludziom tym najbardziej wszak było potrzebne, a czego dotychczas bogowie im skąpili¹⁸. I tak – jak czytamy w epickiej narracji Hezjoda – gdy „bogowie z ludźmi gościli pospołu” Prometeusz w skrytości rozdzielił części wielkiego ofiarnego wołu na mięso i skórę oraz kości z tłuszczem. W ten sposób podzielił całego wołu: mięso włożył w skórę i okrył żołądkiem, a kości obłożył pulchnym i błyszczącym tłuszczem. Po czym zwracając się do Zeusa, zapytał, którą część wybiera jako należną bogom, a którą pozostawia ludziom. Zeus zmylony zaś wyglądem dorodności wybrał kości pokryte tłuszczem jako część po wsze czasy należną bogom. A gdy w gniewie swym Zeus powziął zemstę na ludziach i kazał im odebrać ogień, Prometeusz – dziś powiedzielibyśmy – brawurowo wykradł

¹⁷ K. Kaszewski, *Objaśnienie...*, s. 39.

¹⁸ Epicki opis mitologicznych podań tej anegdoty odnajdujemy w *Teogonii* Hezjoda w wersach 535–585. Zob. Hezjod, *Teogonia*, s. 75–76.

jarzący się ogień z Olimpu i przyniósł go ludziom we wnętrzu roślinnej lodygi. W ten sposób „blask ognia” powrócił na ziemię.

W ten sposób za sprawą Prometeusza zwykli ludzie, których egzystencja rozgrywała się w codziennym trudzie i znoju oraz bez nadziei na lepszą przyszłość, otrzymali to, co znane było tylko bogom i co też owi bogowie tylko dla siebie rezerwowali na wyłączność, mianowicie boski ogień płonący na górze Olimp oraz najbardziej wartościowe odżywczo mięso rytualnie składanych w ofierze zwierząt. Dzięki Prometeuszowi afirmowane są zatem warunki, które sprzyjają życiu ludzi i ich przyszłości, ponieważ obdarowani i wyposażeni zostali za jego sprawą w to, co ich zabezpieczało oraz tworzyło szansę na rozwój różnych możliwości w codziennym życiu człowieka.

Czyn Prometeusza wpisuje się tym samym w prospołeczne postawy afiliacyjne, ponieważ dokonuje się w horyzoncie jego myślenia o niedoli i niesprawiedliwości, jakiej doznają zwykli ludzie, w **horyzoncie szerokiej przestrzeni poczucia zobowiązania** za tych, którzy sami nie mogą sobie pomóc oraz wobec historycznego wezwania do czynu afirmującego godność i autonomię człowieka jako istotę ludzką, a nie jako kogoś w pierwszej kolejności postrzeganego przez pryzmat statusu i roli społecznej – znanego lub obcego, użytecznego lub bezużytecznego¹⁹. Ten szeroki horyzont ukazuje człowieka w jego podstawowej sytuacji egzystencjalnej, który zarazem jest wezwaniem do poszukiwania i afirmacji uniwersalnych wymiarów humanistycznej kondycji ludzkiego istnienia.

¹⁹ W tym duchu Jan Patočka powie, że człowiek nie jest abstrakcyjną ideą czy bezosobowym byciem, lecz tym, który zawsze jest tym kimś „w pobliżu” – „człowiek jest sąsiadem człowieka” i dlatego też jego istnienie/obecność jest zobowiązaniem. Zob. V. Leško, *Fenomenologia a dzieje filozofii*, tłum. D. Bęben, „Folia Philosophica” 2012/30, s. 33.

4. „SYTUACJA PODSTAWOWA” I „MĘSTWO BYCIA” FORMACYJNEGO WZORCA „WPRZÓD-MYŚLĄCEGO”

Symbolikę osobowego archetypu Prometeusza można tym samym ujmować (reinterpretacyjnie charakteryzować) zgodnie z racjonalnością wywodów Karla Jaspersa oraz Paula Tillicha, w ramach których kluczową egzystencjalną kategorią interpretacyjną jest: w pierwszym przypadku – to, co jest wyrażone w pojęciu mowy „szyfrów transcendencji”, a w drugim przypadku – w pojęciu „męstwa bycia”.

„Szyfry transcendencji” – zgodnie z ujęciem Karla Jaspersa – są wieloznacznymi i symbolicznymi formami, przez które człowiekowi jawi się otaczający świat w swoich niejednoznacznych sensach i znaczeniach²⁰. Owe szyfry przemawiają do człowieka, odsłaniając przed nim prawdę otaczającego świata²¹, ponieważ prawda „szyfrów transcendencji” zawsze ma związek z codziennym biegiem życia²² i wyraża „to, co ukazuje się dla egzystencji”²³. W tym też kontekście sam sposób bycia człowieka zawsze wyraża pewną potencjalność, tzn. że ludzkie życie w swej przygodności jest otwarte na różne możliwości bycia oraz transcendowania (przekraczania) własnych granic i postaci²⁴. Mowa „szyfrów transcendencji” (tego, co zewnętrzne względem nas samych), odsyłając do prawdy egzystencji²⁵, zawsze związana jest też z tzw. sytuacją podstawową, w której człowiek doświadcza nieuchronności „sytuacji granicznych” (walki, cierpienia, przypadku, śmierci). To one „zderzają” (wywołują dysonans, przytłaczają, traumatyzują) człowieka ze światem

²⁰ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, tłum. G. Sowiński, Kraków 1999, s. 131.

²¹ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 35.

²² K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 187.

²³ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 361.

²⁴ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 190, 191.

²⁵ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 249.

zewnątrznym, konfrontują go zarazem z samym sobą, ze swoją wielkością lub małością, z tym czym jest i czym się staje w obliczu owych „sytuacji podstawowych”²⁶. „Szyfry transcendencji” odwołują się do warstwy symbolicznej sensów i znaczeń, które zawsze „kierują nas ku czemuś innemu” niż same symbole²⁷. Z tego też względu „szyfry” poruszają egzystencję, wywołując w niej ruch wykraczania poza swoje wsobne zasklepienie i swój samozachowawczy *status quo*²⁸, ale zarazem budzą egzystencjalną „wiedzę podstawową”, każdego człowieka odsyłając „z powrotem ku sobie samemu”²⁹.

Z kolei „męstwo bycia” – zgodnie z ujęciem Paula Tillicha – choć w swych kontekstach historycznych może być różnie rozumiane (np. przez pryzmat kategorii dzielności, mądrości, afirmacji czy życia), to jednak zasadniczo wyraża się w autoafirmacji wbrew/wobec lub w obliczu czegoś. Owo egzystencjalne „męstwo bycia” ma charakter zarówno ontologiczny, jak i etyczny, sięgając „swymi korzeniami we wszystkie obszary ludzkiego istnienia”³⁰. W ten sposób „męstwo bycia” przybiera postać ontologicznej i etycznej autoafirmacji³¹. „Męstwo bycia – stwierdza P. Tillich – jest samoafirmacją «pomimo czegoś», to znaczy pomimo to, co stara się przeszkodzić naszemu «ja» w potwierdzeniu siebie”³². Podstawowym wyzwaniem dla „męstwa bycia” jest więc mierzenie się z lękiem przed nicością/niebytem³³, ponieważ lęk „to skończoność przeżywana jako nasza własna skończoność”³⁴. Dlatego też ludzkie istnienie „zawiera w sobie stosunek człowieka do znaczeń. Człowiek jest człowiekiem jedynie dzięki rozumieniu i kształtowaniu rzeczywistości, zarówno swego świata, jak i siebie

²⁶ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 407.

²⁷ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 199.

²⁸ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 187, 188.

²⁹ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, s. 394.

³⁰ P. Tillich, *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Poznań 1994, s. 7.

³¹ P. Tillich, *Męstwo...*, 36.

³² P. Tillich, *Męstwo...*, 39.

³³ P. Tillich, *Męstwo...*, s. 43, 45.

³⁴ P. Tillich, *Męstwo...*, s. 42.

samego, w odniesieniu do znaczeń i wartości”³⁵. I choć „męstwo bycia” nie usuwa lęku, jako czegoś immanentnie przynależnego ludzkiej egzystencji, to jednak rodzi jednoznaczną orientację „wbrew”/„wobec”, zgodnie z którą ten, „kto postępuje męźnie, bierze na siebie przez swą samoafirmację lęk przed niebytem”³⁶.

Człowiek jako podmiot sprawczy tak w ujęciu K. Jaspersa, jak i P. Tillicha przede wszystkim jest sam dla siebie zadaniem i zobowiązaniem. Ów człowiek, odpowiadając na wyzwania swojego czasu i miejsca oraz mierząc się z zadaniami oraz zobowiązaniami świata zewnętrznego, mierzy się zarazem z wyzwaniem potwierdzenia i urzeczywistnienia miary siebie samego jako bytu historycznego. Tym samym archetypiczna figura „Wprzód-Myślącego” dobrze wpisuje się w logikę zarówno „szyfrów transcendencji”, jak i „męstwa bycia”, które opierają się na antycypowaniu stanów pożądanых, wykraczają w przyszłość i wprowadzają w przyszłość. „Wprzód-Myślący” pozostawia za sobą dobrą kartę przeszłości (a zatem to, co po sobie pozostawia, jest lepsze niż to, co było wcześniej) oraz świadectwo towarzyszących jej starań, dążeń, poświęcenia i urzeczywistnianej odpowiedzialności za trajektorie losu innych ludzi.

5. WZORZEC FORMACJI WYCHOWAWCZEJ SYMBOLIZOWANY W FIGURZE „WPRZÓD-MYŚLĄCEGO”

Tym samym, biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, wzorzec formacji wychowawczej symbolizowany w figurze „Wprzód-Myślącego” wyraża się w pryncypiach i imponderabiliach, które syntetycznie zostaną poniżej sformułowane.

Po pierwsze, wzorzec ten wyraża się w nastawieniach i działaniach, które mają humanistycznie szeroki horyzont, antycypujący

³⁵ P. Tillich, *Męstwo...*, s. 57.

³⁶ P. Tillich, *Męstwo...*, s. 74.