

Wojciech Pasterniak, Tadeusz Mróz

## SYMBOLE I WARTOŚCI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

### *Zmiana paradygmatu*

Proces zmiany paradygmatu pedagogiki wczesnoszkolnej wydaje się rzeczą oczywistą. Okresowi transformacji ustrojowej towarzyszy upadek ideologii mających niegdyś przemożny wpływ na kształt edukacji. Odszedł w przeszłość marksizm. Odchodzi – jednak z większymi oporami – pozytywistyczny scjentyzm i jego mutacje. Ekspansja postmodernizmu, który jest już ideologią naszych czasów, wydaje się nie tylko zahamowana, lecz także skutecznie oddalana, dzięki głosom trafnej krytyki teoretyków<sup>1</sup> i wyraźnej niewydolności i bezradności praktycznej. Wciąż żywe są tendencje wąskopraktycystyczne, odległe od jakiegokolwiek teorii naukowej lub pozostające z nią w luźnym związku. Nie są one zbyt groźne dla rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej, z natury rzeczy zawsze nastawionej praktycystycznie. Niewątpliwie zostaną one wchłonięte – na zasadzie korespondencji istotnie korygującej<sup>2</sup> – przez rodzące się w różnych ośrodkach naukowych nowe badania teoriiotwórcze.

Nie znajdujemy się zatem w jakiejś pustce teoretycznej, chociaż dotychczasowe dokonania w tym względzie wymagają ostrożnej selekcji i twórczej adaptacji.

Istnieje też potrzeba podjęcia zagadnień względnie nowych, chociaż mających często bardzo odległe tradycje kulturowe i naukowe, niestety, często zapomniane lub zapominane. Idzie tu głównie o antropologiczne i ontologiczne podstawy pedagogiki – także pedagogiki wczesnoszkolnej – oraz o szereg niezmiernie ważnych kwestii, wynikających z przyjęcia, jako koniecznej podstawy badań, takiej czy innej wizji świata i człowieka<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Por. m.in. J. Gnitecki, *Nadzieje i złudzenia pedagogiki postmodernistycznej*, [w:] J. Gnitecki, W. Pasterniak, *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wlkp. 1994, a także J. Gnitecki, W. Pasterniak, *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią. Szkice z pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1996.

<sup>2</sup> Jest to termin Jerzego Kmity, (Por. *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985).

<sup>3</sup> Fundamentem wszystkich badań teoretycznych w naukach humanistycznych jest przyjęcie pewnej wizji świata i człowieka. Por. wnikliwe uwagi na ten temat w: J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983.

## ***Podstawy ontologiczne i antropologiczne oraz kwestie pochodne***

Podstawy ontologiczne i antropologiczne pedagogiki nie mogą nie uwzględniać nawet najodleglejszych tradycji kulturowych, filozoficznych i religijnych, wciążyć płodnych i aktualnych. Jakie trwałe impulsy przynoszą one dla współczesnej nauki, dla dzisiejszej pedagogiki?

Żywa przede wszystkim wydaje się myśl, że wszelka wiedza w najgłębszej swej istocie ma charakter teocentryczny. Jest to niezaprzeczone przesłanie hinduizmu, islamu, judaizmu, chrześcijaństwa i innych kultur i religii, na co m.in. tak wnikliwie wskazuje w swoich pracach M. Eliade, a także wielu przedstawicieli orientacji filozoficznych od starożytnych poczynając po dzisiejsze<sup>4</sup>. Współcześnie ideę teocentryzmu rozwija najwnikliwiej Jan Paweł II. W czasie spotkania ze społecznością uniwersytecką w Sydney 26 listopada 1986 r. mówił m.in.: „Z samej swej istoty, wiedza w ostatecznym rachunku jest teocentryczna i jako taka oddaje ludzkości nieocenione usługi. Pomaga ludziom w ich poszukiwaniach sensu życia, podtrzymuje ich, gdy po omacku dążą ku światłu prawdy.”<sup>5</sup>

Teocentryzm to nie tylko wizja nauki, ale także wizja świata<sup>6</sup>, a także wizja człowieka. Czym jest świat? Czym jest Wszechświat? Kim jest człowiek? Kim się staje? Kim będzie? Odpowiedzi na te pytania, nieobojętne dla pedagogiki, jej problematyki przede wszystkim teleologicznej, wiążą się najściślej z mającą olbrzymią literaturę i odległe tradycje problematyką partycypacji bytu<sup>7</sup>. Ma ona zasadnicze znaczenie także dla pedagogiki wczesnoszkolnej. Badania z tej dziedziny wskazują na konieczność duchowego rozwoju człowieka, obok kształcenia w wymiarze fizycznym i psychicznym. Ów rozwój duchowy nie jest możliwy bez udziału wartości i symboli.

## ***Edukacyjna funkcja symboli***

W edukacji jako procesie całościowym, którego tylko niewielkim składnikiem jest edukacja wczesnoszkolna, niepoślednią funkcję pełnią symbole – przede wszystkim język jako system symboliczny. Jak symbol pełni funkcję edukacyjną? Sens symboliczny nie jest dwuznaczeniowy. Symbol charakteryzuje się nadwyżką znaczenia, jest – jak pisze P. Ricoeur – pojedynczym ruchem, który przenosi znaczenie z jednego poziomu na inny i przybliża „drugie znaczenie za pośrednictwem lub przez znaczenie dosłowne”<sup>8</sup>. Odkrywa w ten sposób „wyższy byt” – by użyć sformułowania M. Lurkera<sup>9</sup> – a to odkrywanie ma moc edukacyjną. Jest to proces

<sup>4</sup> Por. m.in. B. Griffiths, *W poszukiwaniu najwyższej świadomości*, Bydgoszcz 1995.

<sup>5</sup> J. Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym-Lublin 1988, s. 391.

<sup>6</sup> Por. J. Gnitecki, *Uniwersalne prawa kosmosu*, Poznań 1994.

<sup>7</sup> Por. Z. Zdybicka, *Partycypacja bytu*, Lublin 1972.

<sup>8</sup> P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989, s. 137.

<sup>9</sup> M. Lurker, *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Kraków 1994.

nigdy nie kończący się, gdyż dostęp do owej nadwyżki znaczenia, do wyższego bytu, ma zawsze charakter przybliżania, a nie całkowitego odkrycia. To przybliżanie się możliwe jest, a nawet konieczne – już w edukacji wczesnoszkolnej. Wspaniałą okazję ku temu stwarzają różne utwory symboliczne – głównie baśnie. W oddzielnie wydanej publikacji pokazujemy, jak to czynić<sup>10</sup>.

Funkcję edukacyjną pełnią także niesemantyczne składniki symbolu, nie podlegające odczytaniu w kategoriach językowych i logicznych. Odnoszą się one do tych doświadczeń uczniów, które nie są komunikowalne językowo i logicznie. Badanie ich oznacza docieranie do wyższych stanów świadomości. W jakim stopniu dochodzi do nich uczeń klas najmłodszych, wypada niewątpliwie dopiero zbadać. Trzeba jednak podkreślić, że zdaniem wielu psychologów, filozofów i pedagogów są one dostępne wszystkim ludziom niezależnie od wieku. Dotyczy to zwłaszcza – jak się zdaje – uchwycenia wspomnień jako terażniejszych doświadczeń, czy też zacieranie granic między różnymi obiektami i poziomami rzeczywistości<sup>11</sup>.

Wypełnienie potencjalności symbolu, doświadczenie mocy, jaką on niesie, nie może obyć się w procesie dydaktycznym bez odwołań do kontekstu kulturowego i do natury. Wszelka świętość, także świętość natury, o czym pisze m.in. P. Ricoeur<sup>12</sup>, wyraża się symbolicznie.

Trzeba podkreślić, że edukacja symboliczna, nawet jeśli pominiemy w niej symbole religijne, jest faktycznie edukacją teonomiczną<sup>13</sup>. Tłumaczy ją głębiej teoria partycypacji bytu, o której wyżej wspomniano. Symbol służy rozpoznaniu „szyfrów transcendencji” w perspektywie ludzkiego trwania, ludzkiego działania i ludzkich dążeń<sup>14</sup>. Nową perspektywę wykorzystania symboli, a także wartości, stwarza metarealizm, będący syntezą wiedzy o materii i o duchu.

Edukacyjną funkcję symboli można rozpatrywać także z innego, bardziej bliskiego psychologii, punktu widzenia. Idzie tu o tzw. supernauczanie, o lepsze wykorzystanie wręcz genialnych potencjalności ludzkiego umysłu<sup>15</sup>. Otóż symboliczne ujmowanie rzeczywistości, która jest, staje się i która ma być, a więc w wymiarach Prawdy, Dobra i Piękna, służy supernauczaniu, angażując w tym procesie zarówno prawą, jak i lewą półkulę mózgu<sup>16</sup>.

Symbole otwierają globalną przestrzeń edukacyjną, gdyż pokazują wszystkie dostępne ludzkiemu poznaniu wymiary rzeczywistości: rzeczywistość materialną i duchową, świat ludzkiego ciała, psychiki i ducha. Trzeba przyznać, że w tym względzie współczesny człowiek powinien wrócić do źródeł. Okazuje się – jak

<sup>10</sup> J. Kaliszan, E. Kobyłecka, *Utwory literackie w klasie III szkoły podstawowej*, Gorzów Wlkp. 1996.

<sup>11</sup> Por. K. Wilber, *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*, Poznań 1996.

<sup>12</sup> P. Ricoeur, *op. cit.*

<sup>13</sup> Por. J. Gnitecki, W. Pasterniak, *W przestrzeni i poza czasoprzestrzenią...*, a także W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

<sup>14</sup> Wyrażenie K. Jaspersa, (*Szyfry transcendencji*, Toruń 1995).

<sup>15</sup> Por. K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości twojego umysłu*, Warszawa 1994.

<sup>16</sup> Por. J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

m.in. stwierdza Bede Griffiths – że już ludzie epoki kamiennej, żyjący według filozofii wieczystej, posiadali wizję świata składającego się z „płaszczyzny fizycznej – sfery *psyche* oraz najwyższego ze wszystkich poziomów – duchowego”<sup>17</sup>. Znajduje to pełen wyraz w ich sztuce, wyrażającej obecność świętości w całej naturze. „Sztuka, czy to w formie kamiennych posągów i naskalnych rysunków, czy też narzędzi, ubrań, wyrobów garncarskich i miejsc pogrzebowych, była sposobem wyrażania odczuwania obecności *sacrum*, sposobem przedstawiania świętej tajemnicy przenikającej ludzkie życie”<sup>18</sup> – pisze B. Griffiths. Później we wszystkich wielkich religiach dokonano harmonijnej syntezy sztuki, poezji i filozofii. Sztuka symboliczna wyrażała wszędzie świętą tajemnicę. Po roku 1500 zanikała stopniowo filozofia wieczysta wraz ze swą holistyczną wizją świata i człowieka. Istniała w niektórych poglądach najwybitniejszych umysłów, ale na ogół utracono rozumienie sensu kosmicznej całości, a także praw rządzących tą całością. „Otrzymaliśmy w spadku ten rozwałkowany wszechświat – pisze uczoney – i znajdujemy się dziś tak daleko, jak tylko jest to możliwe, od wizji świata wypełnionego świętą tajemnicą”<sup>19</sup>. Ale z nadzieją dodaje: „W nauce i filozofii odkrywamy dziś ponownie kosmiczną wizję świata, miejmy więc nadzieję również na odnowienie sztuki, nie tylko sztuki niosącej dobro, ale także sztuki pełnej ekspresji piękna; piękna, które niesie poczucie obecności *sacrum* w życiu człowieka”<sup>20</sup>.

Odnowienie takie następuje także w pedagogice, co stwarza możliwości wykorzystania symbolu w procesie edukacji, symbolu jako osobliwej drogi do świętej tajemnicy. Przypomnijmy słowa Jana Pawła II wypowiedziane we Florencji do przedstawicieli świata kultury dnia 18 października 1986 r.: „kultura [...] może istnieć jedynie w doskonałym związku z wymiarem transcendentnym, odzwierciedlającym jej pierwotne źródło”<sup>21</sup>. Nie może tego wymiaru zlekceważyć również pedagogika. Jego odkrywaniu służą wartości.

### ***Symbole a wartości w procesie edukacji***

Odkrywając „wyższy byt”, symbole odsłaniają wartości samoistne: Prawdę, Dobro, Piękno i *Sacrum*, wszystkie podporządkowane Wartości Najwyższej. Jest to – według wyrażenia J. Haniego – tzw. symbolika istotowa albo prawdziwa<sup>22</sup>. Polega ona na nierozzerwalnym związku łączącym przedmiot materialny z jego znaczeniem duchowym. Dostrzeżenie tego związku jest właśnie zadaniem edukacji. To po prostu problem osiągnięcia odpowiedniego stanu świadomości, w którym na-

<sup>17</sup> B. Griffiths, *op. cit.*, s. 300.

<sup>18</sup> *Op. cit.*, s. 300-301.

<sup>19</sup> *Op. cit.*, s. 302.

<sup>20</sup> *Ibidem.*

<sup>21</sup> J. Paweł II, *op. cit.*, s. 369.

<sup>22</sup> J. Hani, *Symbolika świątyni chrześcijańskiej*, Kraków 1994.

wet kamień, piasek, każdy przedmiot – jak pisze w swoich pracach M. Lurker – wskazuje również na duchowy byt, na wartość samoistną, transcendentalną. Wiedza racjonalna łączy się w tym procesie z wiedzą religijną, wiedza zewnętrzna z wiedzą wewnętrzną. Dla pedagogiki, także dla pedagogiki wczesnoszkolnej, oznacza to potrzebę eksploracji wewnętrznej przestrzeni edukacyjnej. Warto zaznaczyć, że badania wyższych stanów świadomości osiągnęły w wielu krajach niebywały rozmach, a eksploracja przestrzeni wewnętrznej wydaje się dziś ważniejsza od nawet najbardziej wnikliwych badań przestrzeni zewnętrznej. Chodzi tu głównie o problem zacierania granic między różnymi poziomami rzeczywistości, między podmiotem a przedmiotem, o „przejście” poprzez edukację z „mojego świata” – by użyć wyrażenia Kena Wilbera – do świata prawdziwego, od złudzeń do prawdy. Już od najmłodszych lat edukacja powinna zapobiegać zniekształcaniu własnego wizerunku ucznia. Przede wszystkim należy nie dopuścić do tego, by uczeń, ba, każdy człowiek burzył swą rzeczywistą więź z Wartością Najwyższą, więź przejawiającą się w transcendencji i descendencji – samoudzielaniu się Boga – jak pisał K. Rahner<sup>23</sup>.

Odkrywanie wartości i symboli to odkrywanie swego „głębszego” ja. Dziecko posiada intuicję, którą niekiedy później traci, pozwalająca mu wyjść poza utożsamianie się z własnym organizmem, własnym ciałem. Stwarza to naturalne możliwości edukacyjne, by dziecko mogło odkryć także swoje „ja” transcendentalne. Sprzyjają temu archetypy i zbiorowa nieświadomość, jeśli odwołamy się do psychologii Junga. Hipoteza, że mózg ludzki posiada wrodzone uniwersalne formy symboliczne, jest wciąż podtrzymywana. Nawiązuje do niej treściowo świat baśni i bajek, z którego niezwykłych treści tak chętnie korzysta uczeń w młodszym wieku szkolnym. Ten to świat, tak jak zresztą cały proces edukacji, powinien nie tyle dostarczać wiadomości, które w naszej szkole są wciąż pierwszoplanowym, najważniejszym wręcz celem kształcenia, lecz służyć rozwojowi, podwyższaniu świadomości ucznia.

Czy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej może on już odkryć, że istnieje wspólne wszystkim ludziom jedno nieśmiertelne „ja”? Czy w drodze do tego odkrycia zdolny jest przezwyciężyć liczne ograniczenia swej świadomości: ograniczenia ego, persony, cienia, centaury, by nawiązać do koncepcji i terminologii Kena Wilbera? Nie odpowiemy teraz na te pytania, które są faktycznie pytaniami o nowe drogi edukacji wczesnoszkolnej i edukacji w ogóle. Wymagają one oddzielnego wysiłku i nowej pracy.

<sup>23</sup> K. Rahner, *Podstawowy wykład wiary*, Warszawa 1987.