

Wojciech Pasterniak

## PRZESTRZENIE EDUKACYJNE JAKO WYTWORY KULTURY

W 1995 roku opublikowałem monografię poświęconą przestrzeni edukacyjnej<sup>1</sup>. Usiłowałem w niej wprowadzić do nauk pedagogicznych nie tylko sam termin, lecz także ukazać pewne teoretyczne i praktyczne konsekwencje wynikające z przyjęcia założenia – sprawdzalnego empirycznie – o realnym istnieniu i funkcjonowaniu przestrzeni edukacyjnej.

Termin bardzo szybko został przyswojony przez dość licznych badaczy-pedagogów i jest obecnie używany w wielu monografiach i artykułach<sup>2</sup>. Nadaje mu się jednak niekiedy dość dyskusyjne – oględnie mówiąc – znaczenia. Celowe zatem wydaje się podjęcie w tym szkicu trudu semantycznego doprecyzowania rzeczonoego pojęcia (używam w tym miejscu zamiennie wyrażen „termin” i „pojęcie”). Rozumiem wszakże, że trud to poniekąd syzyfowy. Jak bowiem zaznaczyłem w pracy *Głębia i pewność*, przestrzeń edukacyjna „może być opisywana z punktu widzenia wielu paradygmatów badań pedagogicznych, stąd wynikają trudności tegoż opisu i możliwe nieporozumienia w tym względzie”<sup>3</sup>. Szkic zatem niniejszy nie tyle jest krytyką rzekomych błędów innych, ile raczej próbą rozszerzenia wiedzy na interesujący nas temat. Niestety, nie da się uniknąć kilku powtórzeń poglądów przedstawionych w moich wcześniejszych pracach. Kilku jednak – jak myślę – ale niezbędnych dla jasności wywodów.

### I. Co to jest przestrzeń edukacyjna?

Odpowiedź na to pytanie jest prosta: jest to jakakolwiek przestrzeń (czasoprzestrzeń) nasycona aksjologicznie. Nie wdaję się w tym miejscu w różne klasyfikacje przestrzeni, ich definicje i wewnętrzne związki. Zaznaczam jedynie, że przestrzenie edukacyjne są holonami<sup>4</sup>, a zatem każda przestrzeń x jest częścią szerszej przestrzeni y itp. Dotyczy to tzw. lokalnych przestrzeni edukacyjnych, o których niżej szerzej wspo-

---

<sup>1</sup> W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

<sup>2</sup> Por. m.in. świetny artykuł M. Tomaszewskiej, *Przestrzeń edukacyjna*. „*Kościół nad Odrą i Bałtykiem*”, 1998, nr 9.

<sup>3</sup> W. Pasterniak, *Głębia i pewność*, Poznań 1999, s. 70.

<sup>4</sup> K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1998.

mnę. W książce *Głębia i pewność* napisałem: „Trzeba (...) pamiętać, że lokalne przestrzenie edukacyjne są holonami, czyli całościami, które jednocześnie są częściami większej (doskonalszej) całości”<sup>5</sup>. Cóż to znaczy „doskonalsza” przestrzeń edukacyjna? Doskonalsza przestrzeń edukacyjna to przestrzeń bardziej (mocniej) nasycona aksjologicznie.

Owemu „nasyceciu” aksjologicznemu warto poświęcić więcej uwagi. W każdej lokalnej przestrzeni edukacyjnej występują nie tylko wartości, lecz także antywartości. Otóż „przewaga” wartości nad antywartościami decyduje czy dana przestrzeń jest czy też nie jest edukacyjną. Mogą być bowiem – i faktycznie istnieją – przestrzenie antyedukacyjne. Na obu przeciwstawnych biegunach można mówić o idealnej przestrzeni edukacyjnej i „idealnej” przestrzeni antyedukacyjnej. Pierwsza pozbawiona jest antywartości, druga – wartości. Oczywiście, takie przestrzenie nie występują w naszej cywilizacji i – realnie rzecz biorąc – są tylko możliwościami teoretycznymi. Pozbawioną antywartości przestrzeń edukacyjną można nazwać przestrzenią zadaną (globalną), gdy lokalne przestrzenie edukacyjne, które można nazwać także realnymi, określić można jako przestrzenie dane. Droga edukacji i badań naukowych wiedzie od przestrzeni danej do zadanej.

Przeźren dana jest uwarunkowana historycznie, a także społecznie, materialnie i świadomościowo. Przede wszystkim jednak jest wytworem kultury, a wytwory kultury są zdeterminowane – jak wiadomo – tymi czynnikami, które wyżej wymieniałem.

Przeźren edukacyjną podobnie trudno zdefiniować jak pojęcie kultury. I kultura, i przeźren edukacyjna są wytworami człowieka: przeźren edukacyjna – wytworem nasyconym aksjologicznie, kultura także zawiera owo nasycecie, nie zawsze jednak, niektóre bowiem jej wytwory, na przykład wiele współczesnych filmów czy dzieł literackich, nasycone są przede wszystkim antywartościami. Ale i przeźren edukacyjna zawiera antywartości, jest ich jednak mniej – jak pisałem – niż wartości, chociaż niekiedy – w stosunku do osób nastawionych na ich uchwycenie – mogą wywierać one znaczny wpływ destrukcyjny.

Nie unikając bliższego określenia przeźren edukacyjnej, można powiedzieć nawiązując do różnych badaczy, że jest ona semantyczną rzeczywistością myślową składającą się z sądów dyrektywalnych i normatywnych wskazujących na wartości<sup>6</sup>. Odróżniam w tym miejscu przeźren edukacyjną od wiedzy o tej przeźreni, co w dziełach pedagogicznych jest nągminnie utożsamiane lub mylone.

Wiedza o przeźreni edukacyjnej wychodzi poza ujęcia odnoszące się do faktów sprawdzalnych empirycznie w tym sensie, że jednoczy je z wiedzą o wartościach. Mamy tu do czynienia z dwoma rodzajami, wzajemnie uzupełniającymi się, poznaniami. Pozna-

<sup>5</sup> W. Pasterniak, *Głębia i pewność*, s. 70.

<sup>6</sup> Wartości – oczywiście – należą do przeźreni edukacyjnej i są jej – jak wyżej pisałem – zasadniczym wyróżnikiem. Sądy normatywne i opisowe powstają na bazie sądów opisowych i wyjaśniających, i bez takiego fundamentu oddalałyby się od prawdy.

niem tego, co jest, oraz konstytuowaniem i akceptowaniem sensu, w czym wiedza o wartościach spełnia najdonioślejszą rolę.

Przestrzeń materialna, zmysłowa, ontologiczna i epistemologiczna, przestrzeń ludzkiego czynu, społeczna i przestrzeń jednostki, przestrzeń wewnętrzną, metafizyczna, duchowa i inne wiążą się wzajemnie, a wiąże je symbol, który – zdaniem wielu uczonych, łączy to, co znane, z tym, co nieznanne, z Tajemnicą. Zwięźle rzecz ujmując, przestrzeń edukacyjną tworzy przede wszystkim kultura, a zwłaszcza jej wytwory nasycone wartościami, oraz natura widziana poprzez pryzmat kultury, symbolicznie, jak to między innymi sugestywnie i wnikliwie przedstawia M. Lurker<sup>7</sup>.

Dzięki zdolnościom symbolicznego ujmowania natura i kultura pełnią – jako składniki przestrzeni edukacyjnej – funkcje: orficką i prometejską.

Jest jeszcze jedna przestrzeń, będąca „spoiwem” przestrzeni wyżej wymienionych, różna od nich, a mam na myśli dialogiczną przestrzeń międzyludzką, związaną z czasem, jaki dzieje się między nami. W edukacji właśnie ona wydaje się bardzo ważna. W niej bowiem odbieramy i przekazujemy wartości, w niej po prostu staje się edukacja. Niedostrzeganie tej przestrzeni sprzyja odhumanizowaniu procesu edukacyjnego czy – może lepiej powiedzieć – jego odpersonalizowaniu.

## 2. Jakimi wartościami nasycona jest przestrzeń edukacyjna?

Bez wątplenia możemy wyróżnić w przestrzeni edukacyjnej wartości samoistne i wartości niesamoistne. Niesamoistne są holonami, całościami wchodzącymi w skład wartości samoistnych czyli „częstkami” wartości samoistnych. Noszą one „ślady czasów”, w których funkcjonują, społeczeństwa, kultury, a nawet natury, które je zdeterminowały genetycznie i funkcjonalnie. Są także uwarunkowane antropologicznie. Wymieńmy jako przykład antyprzestrzeni edukacyjnej koncepcję „życia ku śmierci” Heideggera, a także różnego rodzaju materialistów, czy opozycyjną, opartą na chrześcijaństwie, koncepcję przestrzeni edukacyjnej wyznaczonej odkupieńczą ofiarą Chrystusa.

Wartości niesamoistne wyznaczają ważne wymiary przestrzeni edukacyjnej, przestrzeni zadanej, globalnej, ale także wymiary przestrzeni lokalnych, danych. W nich bowiem znajduje się nie tylko to, co zmienne, zdeterminowane, lecz także to, co nie-uwarunkowane.

Człowiek odkrywa „nasylenie aksjologiczne” przestrzeni edukacyjnej, ale także „nasyca” tę przestrzeń. Te dwa procesy, ściśle z sobą powiązane stanowią istotę edukacji.

Przestrzeń edukacyjna tylko wtedy pełni swą funkcję, gdy znajduje się w niej – jak mówił Platon – ów „pierwiastek boski”, Wartość Najwyższa. Bez Wartości Najwyższej przestrzenie rzekomo edukacyjne stają się antyedukacyjnymi.

<sup>7</sup> M. Lurker, *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Kraków 1994.

„Odwroćcie od Boga może przejawiać się rozmaicie – pisze J. Tischner. Zazwyczaj przejawem tym jest skierowanie ku dobrom stworzonym, a to rodzi dwa grzechy: pychę i nienawiść do Boga. Nienawiść do Boga jest najwyższym ze wszystkich grzechów. Pycha nie pozwala uznać Boga za Pana stworzenia (...)”<sup>8</sup>.

Pojawia się wtedy ambiwalencja w przestrzeni edukacyjnej, będąca owocem naruszenia harmonii świata.

Z punktu widzenia pedagogiki teonomicznej wartości, także te niesamoistne, są „owocami łaski” Boga, bowiem „trudno sobie wyobrazić – pisze J. Tischner – by człowiek mógł je „wywieść” niejako sam z siebie”<sup>9</sup>.

Może je natomiast w sobie doskonalić. Szczególnie doniosłą rolę w przestrzeni edukacyjnej pełnią wartości moralne i estetyczne, zbliżające uczniów do dobra i piękna.

### 3. Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej

Z punktu widzenia optymalnej skuteczności procesu edukacyjnego nauczyciel powinien być człowiekiem „wybrany”, odznaczać się wysokim poziomem etycznym, widocznym zwłaszcza w jego postępowaniu.

Nauczyciel pełni w przestrzeni edukacyjnej przede wszystkim funkcje: inspirującą, odwoławczą, arbitrażową i autorytatywną. Sprawując te funkcje odwołuje się do wartości, „nasyca” przestrzeń wartościami. Inspiruje ich rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie. Uczniowie odwołują się do niego w sytuacjach trudnych, wtedy zwłaszcza, gdy występuje konflikt wartości i antywartości, trudność wyboru, ambiwalencja sytuacji. Często bywa sędzią, rozstrzyga spory. Korzysta tutaj ze swego autorytetu i wiedzy.

Nauczyciel wpływa na czyny uczniów i je doskonali. Inspiruje zwłaszcza czyny moralnie dobre, a więc takie, które zakładają dobro przedmiotu i podmiotu działania, dobro celu i okoliczności.

„Błędna jest (...) ocena moralności czynów ludzkich – czytamy w „Katechizmie Kościoła Katolickiego” – biorąca pod uwagę tylko intencję, która je inspiruje, lub okoliczności (środowisko, presja społeczna, przymus lub konieczność działania itp.) stanowiące ich tło. Istnieją czyny, które z siebie i w sobie, niezależnie od okoliczności i intencji, są zawsze bezwzględnie niedozwolone ze względu na ich przedmiot, jak bluźnierstwo i krzywoprzysięstwo, zabójstwo i cudzołóstwo. Niedopuszczalne jest czynienie zła, by wynikało z niego dobro”<sup>10</sup>.

Stwierdzenia te są ważne dla każdego nauczyciela uczącego oceny realnych ludzkich czynów, a także czynów bohaterów literackich, filmowych itp. Już starożytni my-

<sup>8</sup> J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 153.

<sup>9</sup> *Tamże*, s. 155. J. Tischner wymienia takie wartości jak: wiara, nadzieja, miłość; cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie; dary Ducha Świętego: mądrość, rozum, rada, męstwo, umiejętność, pobożność, bojaźń Boża.

<sup>10</sup> *Katechizm...*, s. 415.

śliciele zauważyli, że każde działanie powinno prowadzić do dobra, a więc posiadać wymiar etyczny, a niekiedy także estetyczny. Sama sprawność prakseologiczna czynu nie jest wystarczająca, nie kwalifikuje się do przestrzeni edukacyjnej, podobnie jak „czyste” poznanie teoretyczne czy empiryczne oderwane od prawdy<sup>11</sup>.

Przestrzeń edukacyjna jako wytwór kultury nie może być całościowo badana bez odniesień antropologicznych. W szczególności chodzi o sens ludzkiej egzystencji. W pedagogice teonomicznej może on być i jego wymiar edukacyjny sformułowany słowami Jana Pawła II: „(...) podczas chrztu Bóg wybrał każdego z nas „abyśmy byli święci i nieskalani przed Jego obliczem” (Ef 1, 4). Świętość życia – zjednoczenie z Chrystusem przez modlitwę i uczynki miłosierdzia – nie są poniekąd zarezerwowane dla garstki wybranych ze wspólnoty Kościoła. To jest powołanie każdego”<sup>12</sup>. Także – a może szczególnie – nauczyciela. Tylko taki nauczyciel – kierując się sumieniem – wybierze czyn zgodny z rozumem i prawem Bożym i uczniów nauczy takiego wyboru.

#### 4. Uczeń w przestrzeni edukacyjnej

W przestrzeni edukacyjnej ucznia znajdują się – obok nauczyciela i treści kształcenia – kulturowe czynniki społeczne, kultura społeczna. Jej nośnikiem jest rodzina, najbliższa zbiorowość uczniowska, a także różne wytwory kultury, takie jak na przykład: telewizja, książka, film itp. oraz różne formy uczestnictwa w kulturze (np. uczestnictwo w życiu sportowym, religijnym, artystycznym itp.). Można powiedzieć, że w uczniowskiej przestrzeni edukacyjnej styka się uczeń – podobnie jak nauczyciel – z kulturą materialną, społeczną i duchową. Niektóre badania wskazują, że najbliższa jest mu subkultura – w zależności od wieku – dziecięca lub młodzieżowa. One – obok pewnych predyspozycji wrodzonych – kształtują kulturę indywidualną, subiektywną<sup>13</sup>.

Im rozleglejsze i częstsze kontakty uczniów z wytworami kultury nasyconymi wartościami, im głębsza wiedza o kulturze, intensywniejsze uczestnictwo, tym prawdopodobnie – oczywiście nie zawsze – możliwości i rezultaty edukacji są wyższe. Kultura tworzy człowieka, ale także kulturę tworzy człowiek<sup>14</sup>. Twórcze uczestnictwo ucznia w kulturze jest szczególnie zalecane przez światłych pedagogów.

W edukacji dzieci i młodzieży szeroki dostęp do wytworów kultury jest sprawą pierwszorzędnej wagi, a trudną do rozwiązania, zwłaszcza na wsi. Pisał L. Dyczewski w *Kulturze polskiej w procesie przemian*, że w kulturze „najważniejsze są wartości. One

<sup>11</sup> Teoria przestrzeni edukacyjnej może być wewnętrznie spójna, ale jednocześnie nieprawdziwa.

<sup>12</sup> Jan Paweł II, *Modlitwy i rozważania na każdy dzień roku*, Warszawa 1999, s. 228.

<sup>13</sup> B. Nawroczyński wskazuje trafnie, że kultura może realizować się w indywidualnej osobie ludzkiej, w społeczeństwie i w świecie zewnętrzno-materialnym. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Warszawa 1940.

<sup>14</sup> W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, op. cit.

leżą u podstaw jej istnienia i rozwoju”<sup>15</sup>. One leżą też u podstaw wielostronnego rozwoju ucznia. Problem optymalnego nasycenia przestrzeni edukacyjnej wytworami kultury czeka jeszcze na rozwiązanie. Również problem szkodliwego oddziaływania telewizji, szerokiej komputeryzacji, internetu, komiksów itp. domaga się znalezienia niezwłocznie „złotego środka”.

Przeciętny uczeń współczesnej polskiej szkoły nie znajduje się – jak sądzę – w korzystnej przestrzeni edukacyjnej. Zbyt wiele antywartości oddziałują na jego osobę. Tym większe są zadania rodziny i szkoły w jego edukacji. I nie idzie tu wyłącznie o selektywne oddziaływanie wytworów kultury, chociaż selekcja taka z różnych powodów jest niekiedy niezbędna, lecz o zdobycie umiejętności rozpoznawania i odróżniania wytworów kultury od wytworów antykultury i roli jednych i drugich w życiu indywidualnym, rodzinnym, narodowym i społecznym.

### 5. Uczniowska przestrzeń edukacyjna i indywidualna przestrzeń edukacyjna

Nie ulega wątpliwości, że uczeń odkrywa sam siebie w konkretnej rzeczywistości. Odkrycie to najczęściej wiąże się z refleksją stania przed jakimś zadaniem zewnętrznym i wewnętrznym. Uczeń dostrzega w obrębie rzeczywistości przedmioty i podmioty, które mogą mu w tym zadaniu pomóc. Zadanie to może być etyczne lub nieetyczne, dobre lub złe, służące samorealizacji (uczłowieczeniu) lub degradacji. Z pedagogicznego punktu widzenia jest rzeczą oczywistą, by uczeń – a szerzej – człowiek realizował normę dobra. Nie może być do tego zewnętrznym przymuszony, ale w procesie edukacji stara się zrozumieć, że realizacji tej normy domaga się cała rzeczywistość, chociaż nie jest ona źródłem tej normy. Pisał niegdyś A. G. Melsen w pracy *Nauki fizykalne a etyka*:

„Całość doświadczanej rzeczywistości jest zbyt ograniczona (...), aby służyć za ostateczną i rozstrzygającą normę w określaniu wartości konkretnego działania człowieka w teraźniejszości. Chociaż normę tę możemy „odczytać” w dobru, którego urzeczywistnienia domaga się ta rzeczywistość, ona sama jednak nie jest źródłem owej normy. Norma znajduje się w rzeczywistości na podobieństwo czegoś, co wskazuje poza i ponad tę rzeczywistość”<sup>16</sup>.

„Apel dobra” – użyjmy słów Melsena – ma w sobie coś absolutnego i rozstrzygającego dla życia każdego człowieka. Powiedzmy innym językiem: stopień realizacji wartości transcendentálnych decyduje o pełni rozwoju człowieka.

Jak taki pełny rozwój jest możliwy? Czy w ogóle jest możliwy? Jak uczniowska przestrzeń edukacyjna sprzyja temu rozwojowi? Cytowane na wstępie tego artykułu słowa Jana Pawła II potwierdzają możliwość takiego rozwoju. Musi mu jednak sprzyjać

<sup>15</sup> L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 40. Por. także J. Messner, *Kulturethik*, Innsbruck 1954; T. S. Eliot, *Christianity and Culture*, New York 1949. W Konstytucji „O Kościele w świecie współczesnym”, którą uchwalił II Sobór Watykański, czytamy, że kultura wszechstronnie rozwija człowieka i służy postępowi.

<sup>16</sup> Andrew G. van Melsen, *Nauki fizykalne a etyka*, Warszawa 1970, s. 206.

uczniowska zewnętrzna i wewnętrzna przestrzeń edukacyjna. Przede wszystkim musi być ona nasycona wartością miłości, gdyż – jak to zauważył już Platon w *Uczcie* - przedmiotem prawdziwej miłości jest wieczne posiadanie dobra. Wartość tę znaleźć uczeń powinien w treściach edukacji, wytworach kultury, w nauczycielu, rodzicach, społeczeństwie, w religii, a przede wszystkim w sobie. Nauczyciel może bowiem tylko zainspirować ucznia, jak pisał o tym już św. Tomasz z Akwinu, a znacznie później S. Kierkegaard mówiący o nauczycielu jako „pobudce”<sup>17</sup>. Uczeń przede wszystkim sam powinien stopniowo „rozjaśniać” swoją egzystencję. Sprzyjać mu mogą wymienione wyżej czynniki, wiedza, a może przede wszystkim to, jak on rozpoznaje, rozumie, akceptuje i respektuje wartości. Wtedy nie będzie on – odwołajmy się raz jeszcze do metafory Kierkegarda – „pijanym woźnicą”, zostawiającym konie bez nadzoru, lecz człowiekiem ustawicznie stającym się osobowością. Uczeń powinien być w szkole (i nie tylko w szkole) „skazany” na intensywne samopoznanie, w tym zwłaszcza owej zewnętrznej i wewnętrznej przestrzeni edukacyjnej, ale także tego, co poza przestrzenią tą się znajduje, a więc także współczesnego świata – jak pisał Buber – rozpadu form bezpośredniego współżycia ludzkiego.

W szkole uczy się uczeń przede wszystkim poznania empirycznego. A jest to poznanie jednostronne, chociaż cenne, pozbawione mianowicie wartościowania, bezsilne w ujmowaniu tego czasu i tej przestrzeni, która jest między ja a ty, czym zajmowali się między innymi przedstawiciele tzw. „filozofii dialogu”.

Zbyt mało w szkole uczy się uczeń rozumienia, a więc tego – jak mówił Gadamer – co stanowi sposób istnienia człowieka<sup>18</sup>. Jeśli dziejowość i językowość ludzkiego poznania jest w jakimś stopniu dostrzeżona w treściach edukacji, niedostatecznie wszakże, to tzw. moment aplikacji jest prawie całkowicie pomijany. Czym jest owa „aplikacja”? Wyjaśnia badacz tych zagadnień:

„W każdym rozumieniu, niezależnie, czy osoba rozumiejąca zdaje sobie z tego sprawę, czy nie, dochodzi do zastosowania „tekstu” do niej samej i jej aktualnej sytuacji życiowej. Ten, kto rzeczywiście rozumie „tekst”, odnajduje w nim samego siebie”<sup>19</sup>.

Owo odnajdywanie samego siebie, samopoznanie jest tworzeniem – w pewnym zakresie – indywidualnej przestrzeni edukacyjnej, w której wiedza o sobie, zespolona z wiedzą o „osobistych” wartościach, ma wielką siłę edukacyjną Tym bardziej, że:

„Normatywny charakter rozumienia sprawia, że jeżeli „tekst” ma się otworzyć nie tylko jako fakt historyczny, ale także jako obdarzony znaczeniem, osoba rozumiejąca musi podporządkować swe myślenie jego roszczeniom, nawet jeżeli będzie to wymagało zmiany lub porzucenia dotychczasowych poglądów”<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> K. Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne*, Warszawa 1988.

<sup>18</sup> Por. H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

<sup>19</sup> A. Bronk, *Hermeneutyka filozoficzna*, [w:] *Filozofować dziś. Z badań nad filozofia najnowszą*, red. A. Bronk, Lublin 1995, s. 84.

<sup>20</sup> *Tamże*, s. 84.

Twierdzenie to znajduje psychologiczne potwierdzenie w wiedzy o procesach zapamiętywania, a zwłaszcza w tzw. zasadzie systemowości<sup>21</sup>.

Indywidualna przestrzeń edukacyjna powstaje nie tylko jako skutek przyjmowania wiedzy z zewnątrz, ale także wiedzy o własnej egzystencji, o terażniejszości istnienia. Możliwe, że taka świadoma egzystencja, która stanowi istotę edukacji, jest trudniejsza od abstrakcyjnego myślenia – jak pisał S. Kierkegaard.

To co indywidualne ma także kulturowy wymiar. Indywidualne myśli, wiedza, normy, zwyczaje itp. mają kulturowy charakter. Trafnie zauważa m.in. K. Wilber, że „indywidualne myśli istnieją jedynie na rozległym tle kulturowych zwyczajów, języków i znaczeń”<sup>22</sup>.

Prawdopodobnie istnieją różne typy indywidualności, tak jak istnieją różne typy osoby i osobowości. Bliska jest mi w tym względzie klasyfikacja Gurdżijewa, chociaż współczesny psycholog niejedno mógłby jej zarzucić. Opiera się ona na jedności wiedzy i bycia. Nie można osiągnąć prawdziwej wiedzy – już mówią o tym stare księgi wielu religii – bez wysokiego poziomu moralnego, bez czynu zgodnego z wartością dobra.

„Jeśli wiedza znacznie wyprzedza bycie, to staje się ona teoretyczna, abstrakcyjna i nieprzystająca do życia, albo też wręcz szkodliwa, ponieważ zamiast służyć życiu i pomagać ludziom w walce z trudnościami, na które napotykać, zaczyna ona komplikować życie człowieka i przysparzać nowych trudności, nowych kłopotów i nieszczęść, których przedtem nie było”<sup>23</sup>.

Wyższy poziom bycia umożliwia osiągnięcie wyższego poziomu wiedzy. „Zmiana w naturze wiedzy jest możliwa tylko przy zmianie w naturze bycia”<sup>24</sup>.

W procesie edukacji i samoedukacji człowiek nr 1, 2 lub 3 – takie liczbowe oznaczenia przyjmuje Gurdżijew – powinien przemienić się w człowieka nr 4. Powinien on posiadać zdolność i umiejętność rozumienia, które „pojawia się tylko wtedy, kiedy człowiek czuje to i doznaje tego, co jest z tym związane”<sup>25</sup>.

Człowiek nr 1 to taki człowiek – według Gurdżijewa – u którego „środek ciężkości życia psychicznego leży w centrum ruchowym”. Funkcje ruchowe i instynktowne przeważają nad emocjonalnymi i umysłowymi. Na tym samym poziomie rozwoju znajduje się człowiek nr 2 i nr 3, u pierwszego dominuje życie emocjonalne, u drugiego życie intelektualne. Każdy rodzi się człowiekiem nr 1, 2 lub 3.

<sup>21</sup> Por. W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972.

<sup>22</sup> K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1997, s.104. Indywidualna myśl według tego uczonego ma cztery aspekty: intencjonalny, behawioralny, kulturowy i społeczny. Te cztery aspekty posiada także indywidualna przestrzeń edukacyjna.

<sup>23</sup> P. D. Uspieński, *Fragmety nieznanego nauczania*, Warszawa 1991, s. 95.

<sup>24</sup> *Tamże*, s. 95. Wysoki poziom bycia oznacza jedność człowieka (jedność czyli zrównoważenie składników jego osobowości), przejrzystą, wyższą świadomość, wolność, trwałe „Ja”, zdolność czynienia dobra.

<sup>25</sup> *Tamże*, s. 98.



A człowiek nr 4? „Człowiek nr 4 nie rodzi się gotowy”<sup>26</sup>. Kształtowany jest przez szkołę, kulturę, rodzinę, społeczeństwo, naturę i transcendentę. Ma on „stały środek ciężkości”, a są nim wartości. Ma psychikę zrównoważoną „jedno centrum nie góruje u niego tak nad innymi centrami, jak to się dzieje w wypadku ludzi należących do trzech pierwszych kategorii”<sup>27</sup>.

Ludzie 5, 6 i 7 są już skryształizowani, świadomość ich nie może ulec zmianie. Jakie są konsekwencje tego podziału? Z punktu widzenia badania indywidualnej przestrzeni edukacyjnej i wiedzy funkcjonującej w tej przestrzeni można stwierdzić, że przestrzeń ta – z pozoru niekiedy identyczna – różni się w zależności od tego „jakim numerem” jest człowiek, jaki jest poziom jego świadomości.

Wiedza człowieka nr 1 jest „oparta na naśladowaniu i instynktach”, pamięciowa. Człowiek ten – pisze myśliciel – „uczy się wszystkiego jak papuga lub małpa”<sup>28</sup>. Indywidualna przestrzeń edukacyjna takiego ucznia nie jest przestrzenią autentyczną, lecz zapożyczoną, mechaniczną, a tym samym wywierającą niewielki wpływ na jednostkę. Można ją nazwać przestrzenią werbalną.

Wiedza człowieka nr 2 powstaje w rezultacie przyswajania tego, co on lubi. Wszędzie i we wszystkim szuka on przyjemności, albo też przykrości, jeżeli jest człowiekiem chorym. Prawdopodobnie taka przestrzeń edukacyjna w większym stopniu kształtuje człowieka niż poprzednia, ale jednostronnie. Często też staje się antyprzestrzenią, prowadzi do degradacji, nałogów, złych przyzwyczajzeń i nawyków. Można ją nazwać przestrzenią emocjonalną.

Wiedza człowieka nr 3 opiera się „na subiektywnym, logicznym myśleniu, na słowach, na dosłownym rozumieniu”. Uczony mówi, że „jest to wiedza książkowych moli, wiedza scholastyków”<sup>29</sup>. Indywidualna przestrzeń edukacyjna takiego człowieka czy ucznia jest równie jednostronna jak poprzednie, uboga w wartości, pozbawiona elementów twórczych. Można ją nazwać przestrzenią pozornej edukacji.

Wiedza człowieka nr 4 jest wiedzą całościową, holistyczną, zintegrowaną. Pochodzi ona od człowieka nr 5, który ją otrzymał od człowieka nr 6, a ten ostatni od człowieka nr 7. Nie jest wiedzą pełną, głęboką, ale już zrównoważoną. Indywidualną przestrzeń edukacyjną takiego człowieka można nazwać przestrzenią zintegrowaną.

Wiedza człowieka nr 5 „jest wiedzą całą i niepodzielną”, „to, co on wie, wie jako całym sobą”, jest to wiedza jeszcze bardziej obiektywna niż wiedza człowieka nr 4. Jego indywidualną przestrzeń edukacyjną może być nazwana przestrzenią zobiektywizowaną.

Wiedza człowieka nr 6 jest całkowitą wiedzą dostępną człowiekowi, ale może on ją utracić. Jego przestrzeń edukacyjną można nazwać **przestrzenią obiektywną**.

<sup>26</sup> Tamże, s. 104.

<sup>27</sup> Tamże, s. 105.

<sup>28</sup> Tamże, s. 106.

<sup>29</sup> Tamże, s. 105.

Natomiast wiedza człowieka nr 7 „jest obiektywna i całkowicie praktyczna wiedza całości”<sup>30</sup>. Jego indywidualną przestrzeń edukacyjną można nazwać **przestrzenią całościową**, przestrzenią najgłębszą poznania świata i człowieka.

Podobnie – zdaniem Gurdżijewa – jest 7 rodzajów bycia człowieka i one – tak jak wiedza – charakteryzują również wyróżnione przestrzenie edukacyjne. „Istnieje bycie człowieka nr 1, a więc bycie człowieka żyjącego poprzez swoje instynkty i doznania; bycie człowieka nr 2, to znaczy bycie człowieka sentymentalnego i emocjonalnego; bycie człowieka nr 3, to jest bycie człowieka racjonalnego i teoretyka, itd. Jest zatem całym zrozumiałe, dlaczego wiedza nie może odbiegać od bycia”<sup>31</sup>. Jest także zrozumiałe, że nie tylko wiedza – dodajmy – ale także bycie człowieka kształtuje jego przestrzeń edukacyjną.

Aczkolwiek podział Gurdżijewa, przedstawiony wyżej, można z różnych punktów widzenia kwestionować, zmieniać lub uzupełniać, to przecież trudno zaprzeczyć istnieniu różnych poziomów świadomości człowieka, co stwierdzają liczni badacze, jak też różnych sposobów jego bycia. Problem ten wymaga niewątpliwie dalszych badań.

Przestrzenie edukacyjne są wytworami kultury, ale są także kształtowane przez wewnętrzną energię każdego człowieka, jego świadomość i sposób bycia.

---

<sup>30</sup> P. D. Uspienski, *op. cit.*, s. 106.

<sup>31</sup> *Tamże*, s. 106.