

Jerzy Nikitorowicz

ORCID: 0000-0003-4371-8322

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.07

Ideologia w procesie kształtowania się tożsamości dziecka

Ideology in the process of shaping the child's identity

STRESZCZENIE: Myśl przewodnia tekstu dotyczy problemu zrzekania się przez dziecko wolności i odpowiedzialności. Autor pyta za J.J. Rousseau – w imię czego dziecko miałoby to zrobić? W dynamiczny i złożony proces kształtowania się tożsamości dziecka wkraczają bowiem różne ideologie, oddziałując z różną siłą i wywołując różne skutki. W tekście ukazane są skutki szkodliwych ideologii oraz pozytywne działania wspierające tożsamość dziecka w przeszłości i współcześnie. Autor wskazuje na potrzebę wykreowania ideologii negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego w trzech zakresach kształtującej się tożsamości (diedziczonej, indywidualnie kształtowanej i społecznie warunkowanej), a w ich ramach w wielu wymiarach. W tekście przedstawia i analizuje przykłady, głównie z pamiętników, interpretując je w kontekście Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości.

SŁOWA KLUCZOWE: tożsamość, dziecko, ideologia, dialog

ABSTRACT: The leitmotif of the text is the problem of a child renouncing freedom and responsibility. The author asks after J.J. Rousseau – in the name of what would the child do this? This is because different ideologies enter the dynamic and complex process of shaping the identity of a child, interacting with different forces and causing different effects. The text shows the effects of harmful ideologies and positive actions supporting the child's identity in the past and today. The author points to the need to create an ideology of negotiation and to balance

internal and external dialogue in three areas of shaping identity (inherited, individually shaped and socially conditioned) and within them in many dimensions. In the text, he presents and analyzes examples, mainly from diaries, interpreting them in the context of the Multiband and Multidimensional Identity Theory.

KEYWORDS: identity, child, ideology, dialogue

Jubileusz 40-lecia Katedry Historii Wychowania na naszym Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Jubileusz Kierownika Katedry, Prof. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej jest okazją do utrwalenia dobrej pamięci, pamięci związanej ze współpracą z pierwszym Kierownikiem Zakładu, Prof. dr. hab. Franciszkiem Januszkiem, a następnie z uczennicą Pana Profesora, Profesor Elwirą J. Kryńską. Gratuluję dojrzałości, która pozwala na aktywne, twórcze, autonomiczne i w pełni odpowiedzialne działanie na rzecz rozwoju naszej dyscypliny i dziedziny nauk społecznych i humanistycznych. Uprawiana przez Pana Profesora Franciszka Januszka i przez Panią Profesor Elwirę J. Kryńską Historia Wychowania buduje naszą tożsamość kulturową i indywidualną na pamięci, motywuje do odwoływania się do niej, aby nie zatracić człowieczeństwa i kształtować je w wolności i odpowiedzialności.

Podjmując namysł nad hasłem Jubileuszowej Konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”, uznałem za niezbędne zwrócenie uwagi na ideologię, nie określając w tytule jej przedmiotu, a interpretując ją jako koncepcję, wyobrażenie, nadawanie określonego kształtu ukierunkowującego kształtowanie się tożsamości dziecka. Stąd zamierzam zwrócić uwagę na niektóre pomysły i wzorce stosowane w przeszłości dotyczące opieki, socjalizacji, wychowania, które warunkowały kształtowanie i rozwijanie się tożsamości dziecka. Mieliśmy i mamy bowiem do czynienia z wieloma ofertami ideologicznymi, ale także z ich narzucaniem, a nawet zniewalaniem nimi. Do tego ich cechą charakterystyczną były i są zmienność, dynamiczność i nieprzewidywalność skutków. Komplikuje to złożony i trudny proces kształtowania się tożsamości dziecka, w którym w celach analitycznych wyodrębniam trzy zakresy (dziedziczony, indywidualnie kształtowany i społecznie warunkowany), a w ich ramach zauważam wiele

wymiarów. W zakresie dziedzicznym szczególnie istotny jest wymiar rodzinny, rodzinny, rodzinny, lokalny, regionalny, religijny, narodowy, państwowy, kontynentalny, globalny. W zakresie indywidualnie kształtowanym (biologiczny, społeczny, kulturowy, intelektualny, psychiczny, socjalno-bytowy, gospodarczy, egzystencjalny i inne), w zakresie społecznie warunkowanym (rodzinny, parafialny, lokalny, regionalny, zawodowy, stowarzyszeniowy, państwowy, narodowy, ponadnarodowy, medialny i inne)¹.

W społeczeństwie tradycyjnym jak i konsumpcyjnym, w którym funkcjonujemy, we wskazane zakresy i wymiary wkraczają różne ideologie, oddziałując z różną siłą i wywołując różne skutki. Wobec powyższego przed edukacją powstają szczególne wyzwania i zadania związane z ich zauważeniem, eliminacją szkodliwych, a ukierunkowaniem ku takim, które swoim potencjałem i wartością mogłyby wspierać złożony proces kształtującej się tożsamości dziecka. Szczególnie istotne zadania postrzegam w procesie kształtowania się zakresu indywidualnie kształtowanego. Mam na uwadze problem podmiotowości dziecka, jego autonomii, potencjału pozwalającego wyzwolić twórczość, samodzielność, a w przyszłości odpowiedzialność za rozwój gatunku ludzkiego, za jedną wspólną cywilizację ziemską, za utrzymanie i kształtowanie pokoju na globie ziemskim.

*

W kontekście kategorii godności i zniewolenia uważam, że pionierską rolę odegrał J.J. Rousseau (1712–1778), czołowy myśliciel Oświecenia, twórca koncepcji swobodnego, naturalnego wychowania. W jego antropologii pedagogicznej dominowała zasada – człowiek z natury jest dobry, idea wolności człowieka i wiara w jego nieograniczone możliwości rozwojowe. Rousseau w swojej rozprawie *O umowie społecznej* wskazał „człowiek rodzi się wolnym, ale nie z własnej winy, lecz innych, wolności tej nie doświadcza, bowiem wszędzie jest w okowach”². Bycie w okowach i do tego wszędzie – jak to rozumiał i jak obecnie to

¹ Szerzej J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017; Idem, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok 2020.

² J.J. Rousseau, *O umowie społecznej*, Kraków 1927, s. 3.

interpretować? W innej pracy³ pisał, że dzieci rodzą się wolne, jednak wolność do nich nie należy. Dorośli niszczą w nich naturalne prawo do wolności, czyniąc to w imię dobra dziecka. Zrzekać się wolności, to zrzekać się godności i praw ludzkich, także obowiązków. W imię czego miałoby dziecko to czynić?

Jak to w imię czego? Możemy wyrazić zdziwienie w kontekście tak sformułowanego pytania i odpowiedzieć na przykład tak, jak studenci, których prosiłem o odpowiedź na to pytanie. Wskazywali, że w imię:

- potrzeb, których jeszcze dziecko nie uświadamia, a które są niezbędne dla zapewnienia bezpieczeństwa i jego rozwoju,
- wartości, wzorców, zasad, przyjętych i aprobowanych norm zachowania i postępowania,
- oczekiwanej opieki i wsparcia – „dziecko oczekuje”, „dziecko domaga się” tych wzorców do naśladowania, upodobniania, identyfikacji,
- zapewnienia prawidłowego rozwoju, aby wdrożyć do samodzielności i samorealizacji,
- wdrażania do twórczości i nabywania umiejętności różnego rodzaju,
- osiągania radości z interakcji z innymi, nauki komunikacji,
- dostarczania wartościowych przykładów,
- intencji czynienia dobra, szacunku do opiekunów, rodziców, sprawiania im przyjemności, nie narażania na przykrość,
- uznawanych przez najbliższych wartości, zasad, wzorców kulturowych,
- kontynuowanych tradycji i szacunku do odziedziczonej kultury.

To prowokujące pytanie i wielość odpowiedzi na nie, na co wskazałem wyżej, uczyniłem myślą przewodnią niniejszego tekstu. Taka, czy inna ideologia, uznawana i funkcjonująca w danej epoce, „wpisuje” dziecko, tak jak każdą inną jednostkę w kulturę tej epoki i w ideologię w niej panującą. Tak więc wszystkie wyobrażenia dzieciństwa to konstrukt ideologiczny. Problemem jest to, czy określona ideologia uwzględnia jego indywidualność, autonomię, jego możliwości twórcze, potencjał i jednocześnie wprowadza w wartości i zasady życia społecznego, wskazuje na wzorce, możliwości naśladownictwa, upodobniania,

³ Idem, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955, s. 45.

identyfikacji i internalizacji tak, aby nie zanikło bogate życie kulturowe. Z jednej strony można uznać, że dziecko było i zawsze będzie w „okowach” jakiejś ideologii i zawsze będzie kształtowała się jego tożsamość na bazie określonych ideologii. Z drugiej, naszym obowiązkiem jest nie dopuszczać do powstawania idei fixe, myśli i koncepcji, według których zamierzamy kształtować tożsamość dziecka na ustaloną ideologicznie miarę. W XIX wieku niektórzy z pedagogów, bazując na przyrodzie, raz wskazywali i uzasadniali tezę, że dzieci należy kształtować w ostrej dyscyplinie, surowo, innym razem przeciwnie, w duchu wolności i swobody. Na przykład niemiecki lekarz Moritz Schreber (1808–1861) przeszedł do historii jako wynalazca ogródków działkowych i tę ideę przeniósł na opiekę i wychowanie dzieci. Wskazywał, że trzeba je pielęgnować tak jak drzewa w sadzie; przycinać wybujale pędy, pętać jak młode drzewka wiąże się do palików, aby rosły prosto. Wynalazł pas prostujący plecy dzieci garbiących się i szczypce ciągnące za włosy przy opuszczaniu głowy, rzemienny kołpak przyciskający podbródek do czaszki, aby dziecko nie oddychało przez usta, stelaż zapobiegający pochylaniu się podczas pisania. Wszystko miało być logiczne i proste jak grządki i alejki w ogródkach. W efekcie poniósł straszliwą klęskę. Syn, Daniel Paul Schreber, zapadł na schizofreniczną paranoję i zostawił po sobie *Pamiętniki nerwowo chorego*⁴. Pozwoliło to Zygmuntovi Freudowi wykazać źródła chorób psychicznych w surowym wychowaniu i władzy rodzicielskiej. Te zapiski są dokumentem epoki, która dyscypliną i fałszywie pojmowanymi prawami natury powodowała frustracje, kumulowała agresję. Przykładem są tożsamości autorytarne (między innymi Hitler, Stalin i ich ideologie).

W kontekście powyższego należałoby zapytać: czy remedium na taką ideologię może być swoboda, niestosowanie żadnych „okowów”? Sądzę, że nie. Mamy bowiem wiele takich przykładów, gdzie dziecko pozostawione samo sobie, w rzekomej wolności twórczej pyta z zawodem, skargą w głosie – czy dziś znów musimy robić to, co chcemy? Uważam, że dziecko wolne od rygorystycznych nakazów i zakazów ma szansę kształtować zakres indywidualnej tożsamości i z poczuciem odpowiedzialności sytuować siebie w środowisku

⁴ D.P. Schreber, *Pamiętniki nerwowo chorego*, przeł. R. Darba-Staab, Kraków 2006, także K. Wolański, *Sędzia Schreber. Bóg, nerwy, psychoanaliza*, Warszawa 2012.

społeczno-kulturowym. Zwracali na powyższe uwagę wielcy pedagodzy, między innymi Maria Montessori, Celestyn Frenet, Janusz Korczak. Dziecko pozbawione podmiotowości, skażone narzuconymi normami, konwenansami, bez możliwości indywidualnego „przepracowania” grupowych wartości (zakres dziedziczony), nie będzie w stanie zachować się tak jak sześciolatek chłopiec w baśni Hansa Christiana Andersena *Nowe szaty cesarza*⁵. Nikt nie chciał być uznany za głupca i udawał, że widzi piękne szaty cesarza. Tylko sześciolatek dziecko, nieskażone ideologią presji społecznej, zaczęło się zastanawiać:

Co oni mówią? Jakie tafty i hafty? Jakie wzory w pomidory? Przecież cesarz jest nagi!, tak myślał sobie w duchu. A kiedy myśli w duchu nie mogły się już pomieścić, otworzył usta i wypuścił je na świeże powietrze. – *Cesarz jest nagi!* – wrzasnął na całe gardło...⁶.

Winniśmy więc dzieciom stwarzać jak najczęściej sytuacje wymagające od nich „myślenia w duchu”, sytuacje inicjujące prowadzenie dialogu wewnętrznego, uczyć czujności, nieulegania presji innych, pytać – co myślą, co czują, jak postrzegają rzeczywistość, jak wyobrażają? Niejednokrotnie mądrość i otwartość dzieci pomaga nam dorosłym, zrozumieć warunki, okoliczności i sytuacje, które nas zniewoliły, stępiły naszą wrażliwość w różnych wymiarach naszego funkcjonowania i w efekcie nie pozwalają na spontaniczność i czujność. W tym kontekście Yuval Noah Harari⁷ zwraca uwagę, że największym wyzwaniem współczesnym jest edukacja, nauka dzieci, aby nie czuły się ubezwłasnowolnione, zamknięte w ramach konwenansów, aby reagowały i przedstawiały swoje stany, aby potrafiły myśleć perspektywicznie, kształtować warunki do rozwiązywania problemów globalnej cywilizacji ludzkiej (kryzys demokracji, wojny lokalne, terroryzm światowy, globalne ocieplenie, dostęp do wody, czyste powietrze, problem odpadów, radzenie z zaśmieceniem świata i inne).

Jak nauczyć dziecko, każdego obywatela świata, otwierać usta i wypuszczać na świeże powietrze własne myśli, jak nie dopuścić do podporządkowania woli „mądrych” głupców, jak pozbawiać cynizmu,

⁵ H.Ch. Andersen, *Nowe szaty cesarza*, Warszawa 2006.

⁶ Ibidem, s. 35-36.

⁷ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.

nauczyć okazywania zdziwienia i nie oduczyć naturalnej spontaniczności i czujności, otwartości na dialog i interakcje? Aby temu sprostać winniśmy w działaniach edukacyjnych nauczyć się sami i wdrażać dzieci do mediowania między dwoma podejściami (obiektywnym i subiektywnym), czyli **wykreować ideologię negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego**, co wydaje się być najbardziej sprzyjające kształtowaniu się tożsamości dziecka w trzech zakresach i wielu wymiarach, na co zwróciłem uwagę wyżej (w zakresie dziedziczonym w wymiarze rodzinnym, lokalnym i innych, indywidualnie kształtowanym w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym i innych oraz w zakresie społecznie i kulturowo warunkowanym, w wymiarze lokalnym, państwowym, narodowym, obywatelskim i wielu innych). W podejściu obiektywnym – normatywnym, to opiekun, wychowawca, nauczyciel czy rodzic, z zewnątrz identyfikuje tożsamość podmiotu i wypowiada się o nim tak jak go postrzega, odbiera i jak zamierza oddziaływać na niego. W podejściu subiektywnym – podmiotowym, to dany podmiot (dziecko) ujawnia i przedstawia swoją tożsamość, nabiera świadomości siebie samego w kontekście działań, zachowań, reakcji, w kontekście okoliczności i warunków, w jakich funkcjonuje. W ten sposób gromadzi samowiedzę niezbędną w złożonym procesie kształtującej się tożsamości. Czy ten proces jest możliwy bez opiekuna-wychowawcy-nauczyciela?

Wskazaną ideologię równoważenia tych podejść opieram na genetycznym prawie rozwoju kulturowego Lwa S. Wygotskiego. Zostało ono sformułowane następująco:

(...) w kulturowym rozwoju dziecka każda funkcja pojawia się na scenie dwukrotnie, to znaczy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się na planie społecznym, a następnie na planie psychologicznym. Najpierw wśród ludzi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz dziecka jako kategoria intrapsychiczna. To samo stosuje się w przypadku uwagi wolicjonalnej, pamięci logicznej, tworzenia pojęć i rozwoju czynności wolicjonalnych⁸.

⁸ N. Veresov, *Rozwój kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakujące ogniwo czy ukryte przesłanie L.S. Wygotskiego?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1 (45), s. 48.

Lew S. Wygotski podkreślał

(...) każda wyższa funkcja psychiczna, zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną, wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi.
(...) Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi⁹.

Problem więc tkwi w organizowaniu warunków interakcji, zasadach i formach pracy, metodach oddziaływania. Ten trzeci zakres tożsamości, związany z podejmowanymi rolami, twórczym uczestnictwem w życiu społeczno-kulturowym, uważam współcześnie za szczególnie istotny wobec ignorowania, zawłaszczania i podporządkowywania dwóch pierwszych zakresów tożsamości (dziedziczonej i indywidualnej) przez kulturę masową, firmy farmaceutyczne, kreujące modę, styl życia. Niejednokrotnie zauważam, że zachowujemy się tak, jakbyśmy nie chcieli być niezależnymi podmiotami i z chęcią poddajemy się sterowaniu. Ulegamy, jak wskazywałem wyżej, symbolicznym krawcom z baśni Andersena, godzimy się, aby ubierali nas w szaty na ich miarę i potrzeby, wygodne dla nich, a nie dla nas. Przestajemy się zastanawiać nad sumieniem, nad tym, czy je mamy i czy powinno się odzywać. Ważne jest, aby nie uznano nas za głupców, a nieistotne staje się to, czy sumienie nas męczy i nakazuje odzyskać godność i honor. Żyjąc jakby w uśpieniu zdajemy się na podpowiedzi sztucznej inteligencji, tak jak powierzamy rekomendowanie nam filmów, decydowanie o zakupach, trasie. Inni niech za nas wybierają i decydują, a my się cieszymy i zaczynamy wierzyć, że życie przestanie być związane z odpowiedzialnością i przestanie być dramatem.

Gdy władza przejdzie z ludzi na algorytmy, możemy przestać rozumieć świat jako przestrzeń, w której niezależne jednostki starają się podejmować właściwe wybory. Zamiast tego możemy zacząć postrzegać cały wszechświat jako przepływ danych, uważając, że organizmy to nic więcej niż biochemiczne algorytmy, i wierząc, że powołaniem ludzkości w kosmosie jest stworzenie wszechogarniającego systemu przetwarzania danych – a następnie włączenie się weń. Już dzisiaj stajemy się małymi chipami wewnątrz gigantycznego systemu przetwarzania danych, którego nikt tak do końca nie rozumie. Codziennie za pośrednictwem e-maili,

⁹ Ibidem, s. 49.

tweetów i artykułów przyswajam niezliczone bity danych, przetwarzam te dane i przekazuję z powrotem nowe bity za pośrednictwem kolejnych e-maili, tweetów i artykułów¹⁰.

Opowieści o sieci pajęczyn, hakowaniu ludzkiego mózgu, o wywieraniu presji na nasze zachowanie, moralność, wartości, są dla działalności edukacyjnej szczególnie ważne w kontekście tożsamości indywidualnej, ochrony samodzielności myślenia i własnych odczuć, ważne w kontekście ocalenia człowieczeństwa. Tylko tak możemy dać odpór wobec ślepego posłuszeństwa, narzucanym dogmatom, nie zapomnieć o istocie wychowania, określić je wychowaniem na „wolnym wybiegu”. Jesteśmy ustawicznie przekonywani o szczęśliwych kurczętach, wartości odżywczych jajek kur z wolnego wybiegu, a co z dziećmi „wolnego wybiegu”? Może należałoby nawiązywać i chociaż częściowo przywrócić mityczną krainę nieskrępowanego dzieciństwa, działać tak, aby zauważyć, nie tłumić i nie zaprzepaścić naturalnego potencjału dziecka, jego możliwości i szans rozwojowych. Przecież jakość dzieciństwa, umiejętność wewnętrznej sterowalności, jest wyposażeniem na całe życie. Może należałoby odchodzić od nagród, traktowanych jako przekupstwo, a skupić się na kształtowaniu samoświadomości, budowaniu zaufania, nawiązać do metafory kwiatu, któremu w naturalnych warunkach nie trzeba mówić, aby zakwitł i rozwijał się.

*

Sądzę, że przykładów na ideologię równoważenia podejść obiektywnych – normatywnych i subiektywnych – podmiotowych jest wiele w społecznościach tradycyjnych, w rodzinach kultywujących najszlachetniejsze wartości kultury rodzimej, dziedziczonej z pokolenia na pokolenie. Chciałbym zwrócić uwagę na kilka wybranych wspomnień z dzieciństwa w czasach, które bezpowrotnie minęły, jednak wskazania i wnioski z nich wydają się być aktualne i istotne obecnie. Między innymi w książce Michała K. Pawlikowskiego *Dzieciństwo i młodość*

¹⁰ Y.N. Harari, op. cit., s. 85.

Tadeusza Irteńskiego, można zauważyć kierowanie się ideologią negocjacji i równoważenia w procesie kształtowania się trzech zakresów tożsamości; dziedziczonej, indywidualnie kształtowanej i społecznie warunkowanej, w tym przypadku funkcjonowania polskiej ziemiańskiej rodziny w zaborze rosyjskim.

W domu Irteńskich panowała doskonała symbioza trzeźwego pozytywizmu z gorącym patriotyzmem. Stroną pozytywistyczną był pan Irteński – adwokat, członek dumy miejskiej i ławnik oraz prezes miejskiego towarzystwa kredytowego... Musiał utrzymywać stosunki oficjalne z urzędnikami rosyjskimi... Były rewizyty... uczestniczył w nich, słuchał Tadzio i nabierał dobrego akcentu rosyjskiego. ...Stronę patriotyczną reprezentowała Pani Irteńska. Dom musiał pozostawać twierdzą polszczyzny i nie było mowy o tym, aby Moskał przekroczył próg. Z przemycanych z Galicji tomików patriotycznych uczyła Tadzia obowiązkowego repertuaru: Mazurek Dąbrowskiego, Boże, coś Polskę, Z dymem pożarów, Reduta Ordona, Kto ty jesteś – Polak mały...¹¹.

Podobną ideologię można zauważyć w treściach zaprezentowanych w pamiętniku Stanisława Cieńskiego. Wskazywał w nim, że matka

...układała cały kierunek naszego wychowania a podczas częstych rozmów, lekcji religii, wspólnych czytań interesowała się i prowadziła rozwój charakteru każdego z ośmiorga swoich dzieci. Okazywała nam od dzieciństwa swoją miłość i bezgraniczną troskę, pogłębiała wychowanie religijne, sama wszechstronnie wykształcona, rozwijała opowiadaniem, lekturą, przykładem naszą inteligencję i nasze zamiłowania wszystkim, co piękne, szlachetne, narodowe. Niemców bardzo nie lubiła i wiele kosztowało ją siły, by przy częstych wizytach oficerów austriackich nie okazać swej niechęci¹².

Cieński podkreśla, że rozmowy w domu z oficerami austriackimi były prowadzone po francusku, aby w polskim domu nie mówić po niemiecku. Píše także o tym, że ojciec był bardzo wymagający w zakresie nauki licznych dzieci. Dobre postępy były wynagradzane wyjazdem z nim na objazd folwarków i lasów, co było szczególnie cenione. Zaniebdanie w lekcjach było ostro karane

¹¹ M.K. Pawlikowski, *Dzieciństwo i młodość Tadeusza Irteńskiego*, Łomianki 2010, s. 33-34.

¹² S. Cieński, *Zamykam oczy i widzę...*, Łomianki 2010, s. 37.

ojca baliśmy się zawsze, co nie wykluczało miłości do niego, ale ten stosunek był powodem wykonywania naszych obowiązków skrupulatnie i na całe życie wpoił rygor i poddanie się bez żadnych zastrzeżeń wszelkim rozkazom pochodzącym od przełożonych¹³.

Sformułowanie, dotyczące rygoru i poddania się bez żadnych zastrzeżeń rozkazom pochodzącym od przełożonych, uważam za niebezpieczne dla kształtującej się tożsamości indywidualnej młodego człowieka. Należy jednak zauważyć także wyżej wskazanie – baliśmy się, ale to nie wykluczało miłości do ojca. Można i należy zapytać w tym miejscu o to, czy powodowanie u dzieci lęków, strachu przed..., było i jest niezbędne w ich procesie rozwoju, czy sprzeciw wobec narzucanym zasadom winien podlegać karze?

Na powyższe pytanie możemy znaleźć odpowiedź między innymi w książce Wiktora Gomulickiego *Wspomnienia niebieskiego mundurka*¹⁴. Przedstawia dyrektora surowego, karzącego, hańbiącego tożsamość chłopców chłostą oraz miłego, z ojcowskim uśmiechem, szanującego ich opór wobec zasad, które nie pozwalały chłopcom stwierdzać i utwierdzać się w swojej dojrzałości, co przecież jest szczególnie istotne w procesie kształtującego się zakresu tożsamości indywidualnej.

Gdy za wejściem „zwierzchności” uczniowie z miejsc wstali, on jeden tylko pokłonił się im, a na jego twarzy pojawił się miły, dobrotliwy, prawdziwie ojcowski uśmiech, od którego chłopcom ciepło się w sercach zrobiło. Byli zdziwieni tym obcym sobie pozdrowieniem, które smakowało im jak łaskotka wytworna prostemu, chłopskiemu dziecku...

*

Czytając wspomnienia Gomulickiego, można zauważyć dwie pedagogiki; jedna to pedagogika upokorzenia i strachu, druga to pedagogika rozumienia i porozumienia. Mimo że w regulaminie szkolnym była kara cielesna, de facto przestała istnieć. Pojawił się szczery śmiech, zadowolenie. Nie krzyczano, nie straszono karami, a realizowano zasadę, że to nie szkoła uczy, lecz uczniowie uczą się sami, że szkoła spełni swe zadanie, gdy ich do nauki zachęci, w uczeniu się pomoże, wskazówek

¹³ Ibidem, s. 38.

¹⁴ W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa 1965, s. 218.

potrzebnych udzieli. Nowy dyrektor potrafił mediować między dwoma podejściami, wskazanymi wyżej (obiektywnym i subiektywnym) i wykreował, może nawet nieświadomie, ideologię negocjacji i dialogu. Czuwał życzliwie, bez maski, administracyjnych nakazów, nad rozwojem uczniów tak, aby tego nie dostrzegali. Nie zakazywał, nie zabraniał, a stosował metodę wpływu pośredniego (zjawisko palenia papierosów, lizusostwa, donosicielstwa i inne). Jak pisze Gomulicki

Pod kierownictwem nowego rektora szkoła w Pułtusku uspokoiła się, umoralniała i wyszlachetniała. Nie słyszało się o skandalu, karach, wydaleniu ze szkoły. Nawet na stancjach przestano palić, pić zaprawiony melasą likier¹⁵.

Wskazuje także, że przykład zwierzchnika, który nie godził się na ponizanie uczniów, oddziaływał także na podwładnych. Poprzednia, obustronna niechęć, zastąpiona została zaufaniem, co wyzwalало samodzielne myślenie i kształtowało wspólnotę, wzajemne wsparcie, motywację do pracy. Warto zwrócić uwagę na nieprzemijającą wartość tych wspomnień napisanych w 1904 roku, w okresie carskiej cenzury politycznej, niepozwalającej ani jednym słowem dotknąć pewnych okresów historii narodowej. Można i należy odczytywać jej przesłanie symbolicznie. Uważam, że te wspomnienia

uczą miłości do szkoły oraz miłości do owego czarodziejskiego kraju lat dziecińczych, które się często opuszcza i do którego nigdy się potem nie wraca. Ale który powinien na zawsze zostać we wdzięcznej pamięci, opromieniony tym wszystkim, co w nim było najszlachetniejszego i najpogodniejszego¹⁶.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę na szczególnie wartościowe wskazania w kontekście powyższego cytatu, które odnalazłem w pamiętniku Henryka Ciecierskiego¹⁷. Píše on, że w dworze prowadzona była tajna szkołka polska, czym narażał się ojciec czujnej władzy rosyjskiej. Zwrócił uwagę:

¹⁵ Ibidem, s. 228.

¹⁶ Ibidem, s. 251.

¹⁷ H. Ciecierski, *Pamiętniki*, do druku podały i opracowały T. Ciecierska-Chłapowa, J. Chłap-Nowakowa, Kraków 2013.

Wpajał w nas ciągle ojciec, że Polacy to naród najszlachetniejszy i ile razy się dowiedział o jakiejś przez rodaka popełnionej podłości, z boleścią i oburzeniem mawiał: „i to Polak tak postąpił, Polak! Żeby to Rosjanin albo szwab, no-Włoch, ale Polak, Polak!” ... i kiwał głową widocznie zmartwiony¹⁸.

Sadzę, że powinniśmy nad powyższą wypowiedzią dokonywać ustawicznego namysłu, poszukiwać drogi do samego siebie w celu „przebudzenia się” i uświadomienia wartości zrozumienia i porozumienia, a nie poszukiwania winnych i wskazywania „kozłów ofiarnych”. Ciecierski pisze, że

...ojciec wyrobił we mnie duszę polską, za co mu jestem głęboko wdzięczny, i ani szkoły rusyfikujące i germanizujące, ani moje późniejsze, zbyt może częste, dłuższe włóczęgi po obczyźnie europejskiej, azjatyckiej i afrykańskiej – duszy mej nie wynarodowiły¹⁹.

¹⁸ Ibidem, s. 14.

¹⁹ Ibidem, s. 15.