

Alicja Korzeniecka-Bondar

Mity związane z transmisją kultury dokonywaną przez nauczyciela

„Mity są w nas bez naszej wiedzy i przyzwolenia”
A. A. Kotusiewicz

Wprowadzenie

Transmisja to według *Małego Słownika Języka Polskiego* „przekazywanie”, przy czym przekazać to „podać co do czyjej wiadomości; powtórzyć czyjeś polecenia, słowa” tudzież „oddając powierzyć komuś coś; ofiarować”¹. Transmisja kultury polega na „przekazywaniu terażniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości”². A zatem nauczyciel pełniący funkcję transmitowania kultury zajmuje się niczym innym, jak powierzaniem, ofiarowywaniem, podawaniem do wiadomości uczniom pewnych wartości, norm i wiedzy. Nadmienić należy, że kultura pojmowana jest tu jako „zasób wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości”³, których zinterioryzowanie jest warunkiem pełnego uczestnictwa w świecie.

W prezentowanym opracowaniu wskazano kolejno problematykę transmisji kultury ze szczególnym podkreśleniem roli nauczyciela, problematykę myślenia mitycznego, by przejść do analizy mitów związanych z transmisją kultury dokonywanych przez nauczyciela.

¹ E. Sobol (red.), *Mały Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1999, s. 948, 725.

² L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993, s. 54.

³ *Ibidem*, s. 54.

Nauczyciel dokonujący transmisji kultury

Transmisja kultury jest jedną z najstarszych ideologii wychowania, zakładającą, że wychowywać to przekazywać młodemu pokoleniu wiedzę, umiejętności, normy społeczne i moralne – dziedzictwo kultury. Niewielkie ma znaczenie dla pojmowania istoty wychowania, czy wiedza i normy kulturowe zmieniają się, czy pozostają statyczne. W każdym z tych przypadków wychowanie jest transmisją zdobyczy kulturowych.

Podstaw psychologicznych ideologii transmisji kultury i jej mechanicznej metafory rozwoju umysłu należy poszukiwać w teoriach psychologii asocjacyjnej, bodziec–reakcja, lub w teoriach zależności środowiskowych. Aktywność podmiotu jest stymulowana z zewnątrz. „Dobre zachowanie” jest pojmowane jako asocjacja pojedynczych bodźców ze sobą, z reakcjami podmiotu i doznawaną przyjemnością lub bólem.

W poszukiwaniu podstaw epistemologicznych ideologii transmisji kultury dochodzimy do wyjaśnienia, iż wiedza jest tym, co „powtarzalne i „obiektywne”, co można wskazać poprzez zmysły i pomiary”⁴. Cele wychowania skupione są na zewnętrznym zachowaniu jednostki i ich zgodności z określonymi standardami kulturowymi. Określanie celu jest tożsame z określaniem pewnej wizji późniejszego sukcesu, pozycji w systemie społecznym⁵.

Zadaniem nauczyciela jest poprzez stosowanie nagród i kar, a także poprzez przykład własny przygotować młodego człowieka do przestrzegania istniejących norm kultury.

Nauczyciel o tyle dobrze spełnia funkcje transmisji kultury, o ile jego wychowanek odnosi sukces, który tu jest rozumiany jako „zdolność przyswajania reakcji, których został wyuczony i odpowiadania zgodnie z żądaniami systemu”⁶. Nauczyciel w ideologii transmisji kultury podkreśla, iż najważniejsze jest to, co wspólne i ustalone, przez co staje się niejako „aplikatorem odgórnie danych założeń”⁷. Skoncentrowany jest na społeczeństwie, które to wyznacza porządek wartości będący podstawą ustalania celów i ideałów wychowania.

Wydaje się, iż w takim kontekście nauczyciela można nazwać słowami J. Rutkowiak⁸ „wędrowcem jednej drogi” prowadzącej do utrzymania systemu w jego obecnej postaci. Nauczyciel wędrujący jedną drogą zyskuje pewien

⁴ Ibidem, s. 61.

⁵ A. Korzeniecka-Bondar, *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Białystok 2002.

⁶ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, op. cit., s. 54.

⁷ J. Radziejewicz, podaje za R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, W. Prokopiuk (red.), Białystok 1998, s. 219.

⁸ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 16.

komfort psychiczny, ponieważ sądzi, iż zna odpowiedzi na pytania zasadnicze, jest członkiem wspólnoty ludzi podobnie myślących i dążących ku wspólnemu celowi – przekazywania dziedzictwa kultury.

Jednakże przyjmowanie tego celu bez dyskusji, krytyki, bez uświadomienia sobie jego słabości i społecznych zagrożeń może prowadzić do zrzekania się odpowiedzialności za niepowodzenia, negatywne skutki. Nauczyciel dokonujący transmisji kultury ma niejako wykonać narzucone, określone (przez minione pokolenie) cele, przy wykorzystaniu zastanych (wielokrotnie sprawdzonych i potwierdzonych) strategii⁹.

Nauczyciel działa w imię obiektywnego interesu – adaptacja jednostki do społeczeństwa, przestrzeganie przez nią ważnych społecznie norm i wartości jest interesem wszystkich – a to daje mu zgodę na przemoc, „która nie może mieć granic, gdyż dowolnie można definiować i wyznaczać zakres działań i osób w niezgodzie z owym interesem obiektywnym”¹⁰.

Mity i myślenie mityczne – operacjonalizacja pojęć

J. J. Szczepański definiuje mit jako „formę radzenia sobie z rzeczywistością”, jako próbę „wyjaśnienia sensu świata i życia, znalezienia odpowiedzi na najbardziej dręczące pytania moralne i egzystencjalne”¹¹.

Religioznawca I. G. Barbour przypisuje mitom pięć właściwości, które składają się na funkcjonalną definicję mitów:

- 1) mity „podają sposoby organizowania doświadczenia” poprzez doświadczenie światopoglądu;
- 2) przekazują człowiekowi „wiedzę o nim samym”; wydarzenia z przeszłości uczyniły człowieka takim jakim (kim) jest;
- 3) „są wyrazem mocy zbawczej w ludzkim życiu”; przejawia się to w potrójnej strukturze: „stan lub byt idealny, będący źródłem, podstawą i celem życia, stan aktualny, w którym człowiek oddalił się od stanu idealnego [...] oraz moc zbawcza, która jest w stanie przewyciężyć tę przeszkodę i przywrócić stan idealny. Może ona przybierać postać zbawiciela – osoby, może to też być jakaś reguła, obrzęd czy ograniczenia, jakie należy sobie narzucić”;
- 4) „dostarczają wzorców postępowania” w konkretnej formie i do „praktycznego naśladowania”;
- 5) „odtworzane są w formie obrzędów” wyrażających przeważnie „zwycięstwo ładu nad chaosem”¹².

⁹ Por. Z. Kwieciński, *Mity i funkcje szkoły*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 72.

¹⁰ Ibidem, s. 74.

¹¹ J. J. Szczepański, *Kłamstwa, fantazje i alegorie w literaturze*, „Na Głos” nr 22 (47), 1996, s. 108.

¹² I. G. Barbour, *Mity, modele, paradygmaty*, tłum. M. Krośniak, Kraków 1984, s. 29-32, za M. Dudzikową, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia, część I i II* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9 i nr 10, 2000

W tym artykule pojęcie mitu traktowane jest jako kreacja rzeczywistości, nadawanie jej nowych znaczeń, często nierealnych¹³.

„Naczelne zadanie mitu – jak podkreśla M. Eliade – polega na ustaleniu prawzorów dla wszystkich obrzędów i dla wszystkich ludzkich czynności mających jakieś znaczenie”¹⁴. Mity zawierają ponadczasową prawdę, ponieważ ich treść i zdarzenia posiadają możliwość ciągłego powracania, ciągłego odczytywania na nowo¹⁵. Dla jednych mit jest czysto fikcyjnym opowiadaniem, które może dotyczyć człowieka na niskim szczeblu rozwoju, bez odniesienia do prawdziwości i rzeczywistości; dla innych jawi się jako niezwiązana czasem, jakkolwiek obrazowa (symboliczna) relacja, która nie tylko rości sobie pretensje do prawdy, ale sama jest prawdziwa, ponieważ zgodna z poznawalną rzeczywistością.

M. Lurker podkreśla, że „racjonalistyczna samoświadomość traktuje mity z pogardą i pozbawia obrazy głębszego, właściwego sensu”¹⁶. Skąd się bierze ta pogarda? Racjonalne poznanie ogranicza się do tego, co da się ogarnąć rozumem, co ma naturę materialno-zmysłową. Ale co z tym, co – mówiąc słowami M. Białoszewskiego – nie da się „przepisać z faktyczności na wyrażalność”, co z tymi wszystkimi fenomenami naszego istnienia, które wymykają się racjonalnemu poznaniu, logosowi?

Dzięki logicznemu myśleniu człowiek nie wie o życiu i śmierci, o powstaniu i końcu świata dużo więcej, niż powiedziano w mitach – zauważa Lurker. Podstawa sensu pozostaje w ukryciu, a na powierzchnię swego rozumienia wyciągamy fenomeny powiększone wprawdzie przez lupę metod naukowych, lecz pozbawione głębszego wymiaru¹⁷.

Słowa te nabierają szczególnego znaczenie w sytuacji, gdy zajmujemy się relacją wychowawca–wychowanek, w której bardziej nam zależy na dotarciu do tego co głęboko, do tego co jest źródłem sensu niż na odczytaniu tego, co da się dostrzec na powierzchni.

Co zatem dają nam mity, jakie pełnią funkcje, organizując wyobraźnię i działanie człowieka? Są to funkcje:

- 1) **psychologiczne**: mity „stanowią mechanizm obronny człowieka przeciwko różnorodnym zagrożeniom jego bytu oraz środek przywracający równowagę w stosunkach jednostki z przyrodą i społeczeństwem”, stanowią źródło poczucia bezpieczeństwa, wyrażają w sposób symboliczny nieuświadomione pragnienia;
- 2) **społeczne**: mity przyczyniają się do integracji społeczeństwa. Są one czynnikiem spajającym wspólnotę i przyczyniają się do wzrostu solidarności wewnątrzspołecznej, poczucia tożsamości kulturowej [...] uzasadnienia panującego porządku społecznego, układu warstw społecznych i struktury

¹³ Por. definicja mitu J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1989, s. 288.

¹⁴ M. Eliade, *Traktat o historii religii*, Łódź 1993, s. 395.

¹⁵ Por. M. Lurker, *Przeistnienie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Kraków 1994, s. 58.

¹⁶ Ibidem, s. 55.

¹⁷ Ibidem, s. 57.

władzy oraz do ukazania bytu instytucji społecznych i politycznych. Umożliwia także podział na dobro i zło;

- 3) **poznawcze**: dostarczają sposobów poznawania i interpretowania świata oraz organizowania doświadczenia¹⁸.

Swoistość myślenia mitycznego polega na braku odróżnienia realnego od idealnego, rzeczy od obrazu, ciała od jego właściwości. Relacje nie syntetyzują się, lecz utożsamiają; zamiast praw pojawiają się konkretne obrazy; część staje się funkcjonalnie tożsama z całością¹⁹.

Mity związane z transmisją kultury dokonywaną przez nauczyciela²⁰

Dziś szczególnym przedmiotem zainteresowania nauk społecznych zorientowanych humanistycznie, staje się ludzka świadomość. Ludzka świadomość postrzegana jest jako „aktywny i ważny czynnik zmiany”, którego należyte analizowanie musi być poprzedzone przewyciężeniem rozlicznych złudzeń/mitów związanych z wieloma wymiarami życia²¹.

Jedną z takich przestrzeni przesyconych mitami jest proces edukacji rozumiany jako transmisja kultury dokonywana szczególnie przez nauczyciela. Dziś, w czasach globalizacji i hegemonizacji kultury, ideologia transmisji kultury może być postrzegana jako swoisty mit powrotu do „złotego wieku”, „raju utraconego”, w którym jasno było widoczne, co dobre, co złe, co pożądane, co zbędne. Obecnie, by kultura stała się „podstawą wypracowywania koncepcji siebie dla wychowanka”²² musimy dostrzegać pewne mity związane z przyjęciem w procesie edukacyjnym ideologii transmisji kultury.

Oto niektóre z nich:

1. Przewyciężony musi zostać mit, że dobre intencje/chęci nauczyciela usprawiedliwiają wszelkie jego czyny (podjęte i zaniechane) w relacji nauczyciel–uczeń. Parafrazując słowa K. Kocha, które wypowiedział w *Estetyce milczenia* – można powiedzieć, że dobre chęci nie są wszystkim, są „połową wszystkiego”²³. Dostrzegam tu:

¹⁸ I. G. Barbour, *Mity, modele, paradygmaty*, tłum. M. Krośniak, Kraków 1984, s. 43-40, za M. Dudzikową, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia, część I i II*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9 i nr 10, 2000.

¹⁹ E. Mieleński, *Poetyka mitu*, przeł. J. Dancygier, Warszawa 1981, s. 64.

²⁰ Inspiracją do napisania tej części artykułu był tekst L. Witkowskiego, *Metaaksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów międzypokoleniowych. Dorosli i młodzież jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa*, [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

²¹ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki*, Wyd. «69, Warszawa 1997, s. 37.

²² L. Witkowski, *Metaaksjologiczne aspekty konfliktów i deficytów międzypokoleniowych. Dorosli i młodzież jako pedagogiczny przedmiot buntu filozofa*, [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 14.

²³ K. Koch, *Estetyka milczenia*, „Na Głos” nr 22 (47), 1996, s. 124.

- potrzebę poddawania intensywnej refleksji przez nauczyciela jakości własnych intencji i ich relacji do skutków jakie rodzą;
 - potrzebę intensywnego kontaktu nauczyciela ze światem współczesnej kultury humanistycznej.
2. Przewyciężony musi zostać mit wynikający z przekonania nauczycieli o ich wysokim poczuciu kompetencji do transmisji kultury, bo przecież ten wzór utrwalony jest od czasów J. F. Herbarta. Wystarczy znać (nie mówi się tu już o rozumieniu, przeżywaniu czy interioryzacji) normy i wartości określonej kultury, by stać się „dobrym” (czyt. kompetentnym) ich przekazicielem:
 - potrzeba bardziej krytycznej postawy wobec siebie samego, wyznaczonej poziomem wymagań i aspiracji oraz intensywności wysiłku samokształcenia;
 - potrzeba uświadomienia własnych deficytów kompetencyjnych i wytężonej pracy nad ich zredukowaniem/ usunięciem.
 3. Przewyciężony musi zostać mit, biorący się z oswojenia nauczycieli z (powszechnym niemalże) brakiem ambicji i chęci tworzenia czegoś nowego, innego, czegoś na „własny rachunek”, gdyż wszystkie treści, przekazywany zasób wiedzy jest obiektywny, sprawdzony, powszechnie uznany i nie powinien podlegać zmianom, bo przestanie wtedy być dziedzictwem wartości nagromadzonych w przeszłości:
 - potrzeba utwierdzenia uczestników procesu edukacji w przekonaniu, iż być uczestnikiem kultury to także aktywnie ją zmieniać, interpretować, na nowo odczytywać jej sens.
 4. Przewyciężony musi zostać mit, że przywiązanie do tradycji, utrwalonych od wieków wartości i norm zachowań kulturowych jest źródłem dobra i wrastania ucznia w wartości, które staną się ważne z punktu widzenia rozwoju jego tożsamości:
 - potrzeba gruntownego przemyślenia, czy „przywiązanie do...” nie stanie się „uwiązaniem do...” i uwięzieniem w jakiejś jednej słusznej przestrzeni wartości, norm;
 - potrzeba poszukiwania odpowiedzi na tę ambiwalentną sytuację z jednej strony potrzeby przywiązania, a z drugiej strony obawy zawiązania komuś możliwości własnych poszukiwań, wolności, prawa do błędzenia w imię życia zgodnie ze sobą.
 5. Przewyciężony musi zostać mit, że dzięki edukacji pojmowanej jako transmisja kultury, wpisaniu potrzeb wychowanka w konwencjonalne rytuały grupowe, instytucjonalne uchronimy go przed odczuwaniem „braku”, „niepokoju”²⁴:
 - potrzeba postrzegania „braku”, „niepokoju” jako kategorii stających się wyrazem pragnienia pełni egzystencji, otwierania się na świat, burzenia konwenansów w celu poszukiwania własnego miejsca w świecie;
 - potrzeba rozbudzania i podsycania potrzeby „braku”, „potrzeby chcenia czegoś od życia” jako źródła odnajdywania sensu własnej egzystencji. Po-

²⁴ Por. L. Witkowski, *Metaakjologiczne aspekty...* op. cit., s. 293.

- czucie braku rodzi w nas potrzebę/chęć/przymus poszukiwania sensu, dopuszcza do głosu wyciszone, wyparte pokłady wyobraźni, refleksji, marzeń.
6. Przewyciężony musi zostać mit, że dzięki wpisaniu się w kanony kultury, jednostka nabędzie zdolność życia według społecznie akceptowanych zasad i jednocześnie ten kulturowo wyznaczony rytm stanie się dla niej rytmem pierwotnie towarzyszącym wysiłkowi egzystencjalnego budowania codzienności:
 - potrzeba uświadomienia, że „każdy absolutyzowany (codziennością) rytm” staje się ograniczeniem utrudniającym odnalezienie własnego rytmu i może doprowadzić, aż do poczucia bezsensowności egzystencji²⁵.
 7. Przewyciężony musi zostać mit, że brak konfliktów międzypokoleniowych świadczy o niezakłóconym procesie transmisji i prowadzi do sukcesu. L. Witkowski podkreśla, że konieczne jest wręcz dopuszczanie do powszechnej świadomości przekonania, że „konflikt stanowi podstawową ontologiczną cechę dynamiki interakcji i relacji w sferze wartości i zachowań ludzkich”²⁶:
 - potrzeba innego niż „sztywne przywiązanie”, stosunku do głoszonych w tradycji kulturowej ideałów harmonii, spójności, społecznego porządku;
 - potrzeba otwierania się na bogactwo i złożoność kultury, bez prób jej systematyzowania, a przy tym uproszczenia, redukowania.
 8. Przewyciężony musi zostać mit, że jeśli zostaną przekazane młodemu pokoleniu wypróbowane sposoby zachowania, uniwersalne wartości, sprawdzona, obiektywna wiedza, to uchroni ich przed „zbędnymi” niebezpieczeństwami, ryzykiem wpisanym w dorosłe życie:
 - potrzeba uświadomienia sobie, że takie wychowanie „pod kloszem”, wskazywanie znanych i bezpiecznych ścieżek pozbawia/zmniejsza szanse młodego pokolenia (na)uczenia się życia na własny rachunek i ponoszenia za nie odpowiedzialności.
 9. Przewyciężony musi zostać mit – przekonanie o uniwersalnym charakterze przekazywanych wartości, o pewności transmitowanej wiedzy nie dopuszcza możliwości ich odrzucenia przez młodego człowieka, bo przecież „lepszycy nie ma”:
 - potrzeba zrozumienia, że młody człowiek częstokroć woli „nieznaną nadzieję niż znaną beznadzieję”²⁷. Inaczej mówiąc, potrzeba postrzegania transmisji wartości kultury (w pewnym sensie) w kategoriach rynkowych – oferta aksjologiczna dorosłych jest dla młodych ludzi często nieatrakcyjna więc nie widzą oni (wychowankowie) powodów, by z niej skorzystać;
 - potrzeba dostrzeżenia, że młodzi wolą być „nikim” w opinii dorosłych, niż nie być „kimś” we własnych oczach²⁸.
 10. Przewyciężony musi zostać mit, że dorośli oferując wartości godne przyjęcia (w ich mniemaniu), dojrzałe sposoby zachowania i rozwiązywania

²⁵ Por J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, 1992, s. 170-171; L. Witkowski, *Metaaksjologiczne aspekty... op. cit.*, s. 294)

²⁶ L. Witkowski, *Metaaksjologiczne aspekty... op. cit.*, s. 294)

²⁷ Ibidem, s. 296.

²⁸ Ibidem.

sytuacji, wiedzę konieczną do mądrego życia – stają się automatycznie przewodnikami po świecie wartości, autorytetami w tym świecie:

- potrzeba dostrzeżenia, że istnieje między pokoleniami „przezroczysty mur lub, jak kto woli, zgryźliwa kurtyna [...], która nie przepuszcza niemal całkowicie doświadczenia. Co najwyżej okruchy podszeptów”²⁹;
- potrzeba dostrzeżenia, że częstokroć dorośli promujący własnym życiem i zachowaniem pewne wartości, miast stać się ludźmi budującymi podwaliny szczęśliwej egzystencji drugiego człowieka, niszczą je, gdyż uruchamiają mechanizm tożsamości negatywnej („nie wiem kim będę – mówi młody – ale na pewno nie będę taki jak starzy”).

11. Przewycięzony musi zostać mit, że zakorzenienie w mądrości ojców, powrót do korzeni przygotuje młode pokolenie do wyzwań przyszłego świata

- potrzeba refleksyjnego namysłu nad tym, czy „mądrość ojców” jest zawsze mądra, a przynajmniej wystarczająco współcześnie mądra.

Zamiast zakończenia

Pomimo wielu mitów związanych z ideologią transmisji kultury, wielu fałszywych przekonań dotyczących tej wizji organizacji edukacji człowieka wydaje się, że to dzięki transmisji kultury człowiek ma szansę uchwycenia sensów swojego działania, Innych, świata. Dzięki procesowi wzrastania i wrastania w dziedzictwo kultury młody człowiek zyskuje wzory i reguły interpretowania świata, a tym samym możliwość kreowania i wzbogacania przestrzeni, w której żyje. Tylko dzięki wnikaniu w dziedzinę sensów i znaczeń kulturowych nadawanych przez samych uczestników kultury mamy szansę zrozumienia człowieka.

²⁹ J. Brodski, *Mowa na stadionie*, „Na Głos” nr 22 (47), 1996, s. 17.