

Leszek Ploch

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Dar wartości ducha w biegu życia uczniów z niepełnosprawnością w interpretacji idei Jana Amosa Komeńskiego

**The gift of the value of spirit in disabled students' lives
in an interpretation of Jan Amos Komeński's ideas**

Streszczenie

W postępowaniu pedagogicznym nieustannie nowatorskie umacnianie poglądów, także w obszarze rozwoju duchowego uczniów z niepełnosprawnością, stwarza niepodważalną szansę poprawy ich biegu życia z perspektywy egzystencji, wnikliwego poznania inności tych uczniów, dostrzeżenia ich potencjalnych możliwości, wzbogacenia ducha. W tekście podkreśla się potrzebę wykorzystania związku myśli J. A. Komeńskiego dla tworzenia aktualnej wizji wychowania religijnego, wzbogacania sfery ducha w przestrzeni szkolnej uczniów z niepełnosprawnością. Wszelka w tym miejscu stosowna i niezbędna interpretacja poglądów dla dokonywania się zmian w tym zakresie proces ten będzie niewątpliwie wzmacniać. Przyjęta w opracowaniu interpretacja, a zarazem propozycja inicjowania koncepcji pracy pedagogów specjalnych w obszarze umacniania cnót kardynalnych i teologicznych – w kontekście wizjonerskich poglądów pedagogicznych J.A. Komeńskiego – może stanowić nieocenioną pedagogiczno-etyczną kanwę warsztatu nauczyciela zarówno dla działań dydaktycznych, jak też wychowawczych. Za przydatnością uwzględnienia zasadności kreowania działań edukacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością w kontekście wciąż aktualnych idei Komeńskiego przemawiają między innymi także takie przesłanki, jak: wiara w moc wychowania, perspektywa obiektywizmu postępowania, otwartość na innowacyjność i oryginalność, otwartość innowacyjności na przedmiot nieograniczonej w nieustającym rozwoju duchowości ucznia, dopuszczenie swobody niesienia ograniczonej obiektywnymi warunkami, podmiotowo kreowanej różnorodności oraz możliwości kształtowania indywidualnych, oryginalnych wizji działań edukacyjnych dla wzbogacania ducha uczniów z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: osoba z niepełnosprawnością, cnoty, duch, edukacja, bieg życia

Abstract

In the pedagogic conduct, constant strengthening of innovative views, also in the area of the spiritual development of disabled students, provides an unquestionable opportunity to improve their lives from the perspective of their existence, penetrating recognition of the otherness of those students, noticing their potential possibilities and enrichment of their spirit. It can be definitely claimed that there is a relationship of J.A. Komeński's ideas in the cohesion of creating a vision of religious education and enrichment of the spirit of this group of students in the school

space. Any appropriate and essential interpretation of views for introducing changes in this area will undoubtedly strengthen this process. The interpretation adopted in the study and at the same time a proposal of an idea of special educators' work in the development of cardinal and theological virtues, in the aspect of J.A. Komeński's visionary pedagogic views, provides, in constructing of theoretical and practical proposals of interpretation, an invaluable pedagogic and ethical value, both in the categories of didactic and educational activities. The usefulness of considering the validity of educational activity towards the disabled in the context of Komeński's ideas, which are still up-to-date, is also supported by such premises as faith in the power of education, the perspective of the objectivism of conduct; openness to innovativeness and uniqueness; the openness of innovativeness to students' spirituality, unlimited in its constant development; allowing freedom in variety, limited by objective conditions and subjectively created, and finally, a possibility to create unique visions of educational activities in order to enrich the spirit in disabled students.

Keywords: disabled person, virtues, spirit, spirituality, education, the course of life

Kontynuując poszukiwania prekursorskiego charakteru, odkrywczosci i doniosłości nauki o wychowaniu Jana Amosa Komeńskiego, warto podjąć również próbę utwierdzenia się w doskonałości istoty uniwersalności Jego nauki dla słuszności procesów zrozumienia daru wartości ducha na tle biegu życia uczniów z niepełnosprawnością. Chodzi tu o ważność i aktualność koncepcji J.A. Komeńskiego w urzeczywistnianiu współczesnej praktyki pedagoga specjalnego, pozbawionej przede wszystkim formułowania niczym nieuzasadnionych, dyskryminujących barier i definicji uniemożliwiających realną drogę szansy utwierdzenia się w wartościach etycznych ucznia z niepełnosprawnością. W swojej intencji powinno dojść do takiego wychowania, w którym rozwój ducha uczniów z niepełnosprawnością nie będzie stanowił dziś tematu tabu, a wszelka praktyka osiągać będzie także jego wrastanie w poczucie godności i czystości duchowej. Myśli J.A. Komeńskiego mają tu kluczową rolę przewodnią, bowiem nie tylko stanowią wartość samą w sobie, ale mobilizują, także i po dzień dzisiejszy, do konstruktywnego postrzegania jednostki w jej biegu życia na przestrzeni aktualnej rzeczywistości.

W tekście autorstwa S. Sztobryna czytamy między innymi: „Człowiek – według Komeńskiego ma trzy składowe: »prawdziwą« wiedzę, zdolność posługiwania się własnym rozumem oraz praktykę. Niezwykle cenną z punktu widzenia współczesności jest idea Komeńskiego objęcia ową powszechną mądrością także osób niepełnosprawnych. Poza kręgiem kultury pozostawiał jedynie »nieludzi«” (Sztobryn, 2015: 94). Dalej autor wskazuje, że „obok tej empirycznie doświadczanej rzeczywistości istnieje według J.A. Komeńskiego inna, może nawet z punktu widzenia swoiście pojmowanej duchowości ważniejsza – byt transcendentalny poznawany przez racjonalne poznanie »prawdy« Pisma Św. lub przez iluminację. Przez związek człowieka z Bogiem także jego umysł jest odzwierciedleniem harmonii bytu, jaka jest wynikiem boskiej kreacji” (Sztobryn, 2015: 98).

Przyjmując w proponowanym toku dociekań, że także uczniowie z uszkodzeniami fizycznymi (np. uszkodzenia kończyn, niedosłuch, głuchota, brak wzroku) współistnieją w kręgu rodziny, w szkole, w środowisku rówieśniczym,

grupach i kulturze, mają znaczący wpływ na jakość przebiegu, jak i rozwój biegu własnego życia, zdrowia fizycznego, duchowego i umysłowego. Uczniowie ci w aktualnej rzeczywistości mają sposobność nieustannego rozwijania się oraz wglądu wszędzie tam, gdzie starają się uczestniczyć i wносить do społeczności coś osobistego od siebie. Uzasadnieniem ich trwałości współistnienia, niezależnie od stopniowo poprawiającego się klimatu sytuacji politycznej i społeczno-socjalnej kraju, wydaje się być przede wszystkim sam uczeń, tj. z jednej strony jego osobisty wpływ, który ma na otoczenie, z drugiej zaś sukces najmniejszych efektów z najmniejszych postępów, które na sobie dostępnym poziomie rozumienia i funkcjonowania w roli ucznia odnosi. Taki całkiem odmienny, perspektywiczny, a do niedawna niewyobrażalny odbiór społeczny ucznia z tego rodzaju niepełnosprawnością wydaje się wręcz rewolucyjny. Przykład reformatorskiego dążenia do zmiany sposobu postrzegania uczniów z dysfunkcją fizyczną można w obecnym czasie odnieść z pokorą jako jeden z wielu ważnych kontekstów uniwersalności idei J.A. Komeńskiego, który w swoich tekstach, wyodrębniając pedagogikę w kategoriach podstawowej i stosowanej, wyraźnie podkreślał konieczność dokonywania zmian w oparciu o wiedzę praktyczną (Suchodolski, 1979). Takim celu miała służyć *Wielka dydaktyka*: „[...] do szkół należy ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszystkie na równi: szlachetnie urodzone i niskiego pochodzenia, bogate i ubogie, chłopców i dziewczęta, z miast i miasteczek, z osiedli i wsi” (Komeński, 1956: 71-72).

Uniwersalizm myśli J.A. Komeńskiego uwidacznia się również w postrzeganiu aktywności ludzkiej jako elementu przemijalności, odnoszącego się zarówno do uporządkowanego ruchu, jak też i spontanicznego, niekontrolowanego, nieuporządkowanego. Tak postrzegany i interpretowany ruch w biegu życia krótkotrwałego ma na etapie szkoły wpływać na poprawę stanu zdrowia fizycznego, umysłowego i duchowego. Nawet jeśli coś porusza się nie z przyczyn uzasadnionych, posiada zewnętrzną przyczynę, a także trwa nieprzerwanie, tak długo, jak trwa życie. Mistrz zwraca się w *Wielkiej dydaktyce* w stronę antycznej topiki, upatrując w biegu życia ludzkiego swoiście umiejscowionego zjawiska (*Życie jako teatr; Pampaedia*: 251). Jednak to w nim ma rozwijać się nieprzerwanie, choć nie można zapominać, że nic nie jest doczesne: „Trzeba więc z góry ludzi pouczać, że za tę głupotę będzie się płacić wieczną śmiercią, i wyposażać ich trzeba we wszelkie mądre zasady” (*Pampaedia*: 251). Tymczasem, ponieważ wszystko, co żyje, spala się dla tego, czemu służy, należy pamiętać, że każdy spala się sam dla siebie, a to, co się wypala, długo jeszcze może się żarzyć zanim na zawsze odejdzie. A choć to, co się wypaliło, staje się popiołem, może z tego powstać coś nowego (Vagaggini, 1973: 204-220).

W swojej koncepcji literackiej, teologicznej i pedagogiczno-filozoficznej Mistrz J.A. Komeński nieustannie wyraża swoiście dydaktyczny stosunek do rzeczywistości, przeznaczenia człowieka i rozwoju ducha i tego przeciętnego, i tego z dysfunkcją. W tak interpretowanym porządku biegu życia wydaje się zasadnym przyjęcie, iż za wartość daru ducha uznawać trzeba wszelką aktywność ucznia z niepełnosprawnością w akcie doświadczania przez niego otoczenia, w jedności

z umiejętnie prowadzonym wglądom pedagogów i opiekunów, wyrażających jednocześnie zgodę na to, co indywidualnie kreowana aktywność życiowa ze sobą niesie; ma szansę na swojej ścieżce życia rozwijać w akcie dobrowolnego wychowania, dojrzewania, przeżywania, wzrastania w silnym związku preferowanych wartości i doświadczeń, w tym religijnych. Wszechobecność sytuacji, zjawisk, zależności, dokonań tworzy tu wciąż nowe i ważne dla każdego ucznia oraz grupy warunki wpływające na poziom jakości funkcjonowania i, z drugiej strony, osiągnięcia osobistych sukcesów i/lub porażki (czego także należy się nauczyć). W biegu życia to zawsze przestrzeń otwarta, która ma przede wszystkim swój wymiar duchowy, bowiem jej istnienie towarzyszy fazie mniejszej lub większej świadomości. Im bardziej rozwija się harmonia świadomości w biegu życia ucznia z niepełnosprawnością, tym większą harmonię udaje mu się osiągnąć ze świadomością Ducha. Niezależnie od rodzaju niepełnosprawności ma szansę rozwijać się i umacniać w jedności z otoczeniem, niezależnie od ludzkich wad, przywar, stereotypów, skłonności, marności (Cavalletti, 2001: 106-112).

Człowiek w biegu swojego życia doskonalą się przez cały czas: „Całe życie jest szkołą”, utrwała przekonanie, że to samorzutna praca nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, a jednocześnie realizacja wytyczanych zadań (*Pampaedia*: 50). Mistrz Komeński przywiązywał wielką wagę, stwierdzając: „Tak jak dla całego rodu ludzkiego cały świat jest szkołą od pradziejów aż do końca, tak dla poszczególnych ludzi całe ich życie jest szkołą od kolebki aż do grobu” (Komeński, 1973: XVI). W integralności poczynań J.A. Komeński upatrywał cel oraz konieczność w niesieniu pomocy drugiemu człowiekowi, także z niepełnosprawnością. Może to się odbywać w rodzinie, poza rodziną, na zajęciach katechetycznych, także i w szkole. „Cel integralnego rozwoju staje się nadrzędnym celem szkoły, którą można określić szkołą wychowującą; uważa się ją za najwłaściwszy teren naprawy świata (Chałas, 2007: 42-43). W biegu życia dziecka mogą być kształtowane jednocześnie także zakresy doznawanych przeżyć religijnych, pozwalających wyznaczać kierunek rozwoju duchowego oraz dostrzegać posiadane przezeń wewnętrzne bogactwa, które stopniowo i dzięki pomocy środowiska stawać się będą w przyszłości jej trwałym habitus (Argo-Mitjans, 1970: 207-208).

Opierając się na tych zakonach, oczywistym jest, że także z tego powodu ważnym dążeniem ma stawać się takie powszechne wsparcie uczniów z niepełnosprawnością, dzięki któremu mogliby upatrywać i doznawać szansę aktywnego uczestnictwa w środowisku własnym, pozyskiwania jego wzajemnego zrozumienia i szacunku, również w życiu, posłudze i działaniach praktycznych opartych na własnych doświadczeniach religijnych. W takiej transformacji środowiska, nie ulega wątpliwości, iż to właśnie także okoliczności walorów doświadczenia udziału w inicjatywach misyjnych będą miały ogromny wpływ na treść przebiegu biegu życia oraz tworzenia się nowych, konstruktywnych mechanizmów współistnienia omawianej grupy uczniów. Doświadczenie w warunkach szkoły udziału w działaniach misyjnych może stanowić nie tylko podłoże do dokonywania własnej, wewnętrznej analizy siebie, swojego stanu ducha oraz innowacji poszukiwań dla alternatywy modelu funkcjonowania w środowisku rówieśniczym, to także droga

do poznawania siebie i otoczenia, sposób uczenia się i doświadczania na przykładzie konkretnych zdarzeń, przeżyć i przemyśleń. Poparte edukacją dążenie w stronę rzeczywistości religijnej może dodatkowo poprowadzić ucznia również do podjęcia wysiłku i przewyciężania negatywnych uwarunkowań środowiskowych. Dla uczniów z niepełnosprawnością bezpośredni kontakt z rzeczywistością religijną stanowi pod względem ilościowym nieskończenie wielką uzupełniającą część treści ich życia duchowego. Można uznać, że dlatego ta tak bardzo w większości wypadków na nich skutecznie oddziałuje, wzbogaca duchowo i utwierdza w dążeniu ku Bogu.

Uczestnictwo w życiu religijnym, jako propozycja wzbogacania ducha, wymaga silnej woli oraz umiejętności dostosowania się do jego wewnętrznego rytmu funkcjonowania, a ponieważ zawsze skierowane jest w stronę tajemnicy Chrystusa, nabiera różnego kolorytu doznań, w zależności od przeżywanego okresu liturgicznego (Comenius, 1998). Można uznać, że właśnie ten aspekt uczestnictwa ma szansę nabierania niezwykłości kontekstu, wpisującego się w całość procesu rozwoju społecznienia, wychowania, terapii i wzbogacania ducha jednostek z niepełnosprawnością. Jednak, jak podkreśla Mistrz Komeński, zrozumiałym należy uznać fakt, iż wychowanie religijne wymaga zapewnienia w nim obecności stałej opieki specjalistycznej, zwykle przygotowanej metodycznie (katechety, pedagoga, terapeuty, rodzica, przyjaciela), wspomagającej aktywny udział tej grupy uczniów. Zapewnienie wsparcia grupie wszystkich uczestników może pozwolić w sposób bardziej przystępny na poradzenie sobie ze stawianymi w tego rodzaju sytuacjach zadaniami, doświadczania przyjemności funkcjonowania w realizacji zadań pracy misyjnej i zarazem systematycznego zaspokajania indywidualnych potrzeb; uczenia się konkretnych modlitw; kształtowania oczekiwanych zachowań i reakcji; koncentrowania się na istocie mszy świętej; doświadczania kontemplacji w toku nabożeństw; dojrzewania w praktycznym przygotowaniu do czynnego uczestnictwa w liturgii; przeżywania na co dzień radości udziału w działaniach misyjnych, a jednocześnie w sposób naturalny ulegania oddziaływaniom terapeutycznym. Na drodze doświadczania udziału w misjach i w efekcie zaspokajania potrzeb, uczniowie ci mogą odczuwać pełnię zaspokojenia wolności, pozbywać się zmartwień, wzbudzać akty miłości do bliźnich, dzielić się dobrem z innymi, doznawać szczęścia, które zwykle znajdują swe odbicie w ich relacjach oraz sposobie funkcjonowania na co dzień w następstwie harmonijnego połączenia z biegiem życia w zgodny, prosty i spontaniczny związek (Ploch, 2016: 30-40).

Ważnym elementem rozwoju duchowego uczniów z niepełnosprawnością będzie także zintegrowane działanie wszystkich pedagogów (opiekunów, katechetów, terapeutów) zatrudnionych w szkole i poza nią. Uczniowie ci w jedności oddziaływania pedagogiczno-terapeutycznego mają szansę ze wszystkich możliwych stron otrzymywać świadectwo obecności Boga. Jak podkreślała K. Lausch, „dla nich jest niezmiernie ważne, by odczuwali obecność Pana Boga we wszystkich momentach swego funkcjonowania, w obecności różnych osób. Powinni widzieć Boga w każdym wierzącym człowieku. Inaczej jako ludzie wierzący

jesteśmy niewiarygodni, bo nie robimy tego, czego uczniowie uczą się na religii: nie pokazujemy Panu Bogu, że Go kochamy” (Lausch 2001: 117). W rezultacie podejmowanej aktywności uwrażliwiania i wzbogacania ducha właściwie dobrana metoda bezpośredniego doświadczania i zarazem przeżywania aktów religijnych może dawać szansę zapewnienia utrzymywania się właściwej, społecznie i terapeutycznie oczekiwanej pogodnej atmosfery udziału tych uczniów; utrwalania na określonym poziomie siły motywacji ich uczestnictwa; zaangażowania; zrozumienia pojęć czystej postaci miłości macierzyńskiej, braterskiej, przyjacielskiej, pedagogicznej; zrozumienia istoty aktu miłosierdzia Boga, dziękczynienia, próśby, przeproszenia, gotowości niesienia pomocy, otwartości na innych, sprawiedliwości, pojednania, cierpliwości, przebaczenia, pokory, więzi, wspaniałości, miłości, łaskawości, wierności, skromności wstrzemięźliwości, czystości ducha.

Procesowi rozwoju duchowego osoby z niepełnosprawnością na etapie doświadczania wychowania religijnego, a tym samym podejmowanych działań misyjnych, mają towarzyszyć zawsze swoiste stany przeżywania, wrażliwości, ulegania specyfice panującej atmosfery. Okazja do obserwowania zachowań innych wiernych, słuchania modlitw oraz pieśni, czynne uczestnictwo w związku z elementami modlitwy w łączności towarzyszących im gestów oraz słowa, pozwalają z większą dostępnością zrozumienia kojarzyć zadania kapłana, włączać się w rytm rytuałów mszy świętej. Wśród charakterystycznych elementów podkreślających akt uwrażliwienia podczas działania uczestników daje się dostrzec: głębokie zainteresowanie konkretnym przedmiotem (np. gra organowa, obraz przedstawiający postać świętą, szata kapłana), obecność konkretnego życiowego bodźca, który pozwala nabyć lub usprawnić określoną umiejętność; stan poczucia radości, uniesienia, jakie bez reszty ogarnia indywidualnie poszczególnych uczestników; stan spokoju i bezpieczeństwa.

Ważnym wyzwaniem dla pedagogów specjalnych w obszarze rozwoju duchowego uczniów może stać się aspekt wczesności zapoczątkowania dostępu do inicjacji w kontaktach z obrzędami oraz praktyki doświadczania przyjemności własnego udziału w działaniach religijnych. W tym aspekcie uwzględnienie kontekstu terapeutycznego w procesie pracy pedagogicznej może pozwolić z pewnością pominąć niejako dyrektywny efekt skutków wychowania katolickiego w oczekiwany społecznie sposób, na rzecz budowania sprzyjających przesłanek w rozwoju indywidualnie interpretowanej motywacji dla aktywności życiowej, duchowej, przysparzania radości przeżywania miłości wzajemnej oraz rozbudzania potrzeby czynienia dobra drugiemu człowiekowi. Postępowanie pedagogiczne w tak organizowanym procesie ma szansę przyjmować także charakter kompleksowy, tj. uwzględniający możliwie wszystkie aspekty pośrednio realizowanej terapii i wychowania uczniów z niepełnosprawnością (np. reakcja psychoterapeutyczna, samopoznanie, katharsis, wzmacnianie świadomości, ukierunkowanie na wzorce wpływów, zwiększanie akceptacji samego siebie, modelujący wpływ katechety, wpływ siły wzajemnej więzi, rozbudzanie entuzjazmu, okazywanie troski i ciepła, budzenie wiarygodności i pewności siebie, utrwalanie cierpliwości, zaakceptowanie niedoskonałości własnej i innych, utrwalanie wrażliwości).

Na płaszczyźnie duchowej, zwłaszcza w duchowych ustawieniach pedagoga specjalnego i ucznia, wszystko zależy od tego, w jakim stopniu umożliwione zostanie prowadzenie ruchu Ducha biorącego podopiecznego w posiadanie, w jakim stopniu uda się ten ruch zharmonizować i na jakim poziomie głębokości dokonywać aktu doznawania. Pedagog, przez swoje działania, ma umożliwić uczniowi warunki dla doświadczania na płaszczyźnie duchowej zjawisk i ruchu poprzez ćwiczenia bezpośredniego wglądu w siebie, w konsekwencji pozwalającego rozpocząć ostatecznie ukierunkowane działania, np. wglądu w działanie, kiedy ktoś prosi o pomoc lub wsparcie. Każdy taki wgląd może mieć charakter nowości, zaskoczenia, jednak wyposażony zostaje w wewnętrzne pożądanie pozostawania w zgodzie, bowiem kiedy zachodzi powątpiewanie, od razu uczeń może doznawać wrażenia, że jest wyłącznie zdany sam na siebie. Taką umiejętność dokonywania wglądu w siebie każdy uczeń rozwija indywidualnie oraz w stosownych do swoich możliwości warunkach i czasie na drodze doznań ku miłości. Potrzeba poszukiwania to potrzeba wglądu, uzyskania istotnej wiedzy, która w ostatecznym rozrachunku jest wiedzą liczącą się, ważną. Owo doświadczanie wglądu staje się jednością, tak jak jednością może stawać się miłość i wiedza, radość i cierpienie, branie i pozostawianie oraz początek i koniec, gdyż w konsekwencji wszystko to udaje się utrwalac wewnątrz jednostki. Z pedagogicznego punktu widzenia takie doświadczanie – jako suma aktualizowanej całościowo reakcji jednostki na określone sytuacje, zdarzenia, warunki, okoliczności, relacje, stany – będzie pełnić centralną rolę w regulowaniu postępowania ucznia, wzmacniać jego stabilność życiową, umacniać postawy i zachowania oraz systematycznie usprawniać indywidualne predyspozycje psychospołeczne (Cavalletti, 2001: 173-190). Na tej podstawie można przyjąć, iż wśród cech charakteryzujących skuteczność terapeutycznego doświadczania udziału w działaniach religijnych występują te, w efekcie których nastąpi pozytywnie ujmowana więź między osobą prowadzącą (np. katecheta, pedagog) a uczniem z niepełnosprawnością. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, iż doświadczanie przez te osoby wglądu w siebie na tle wychowania oraz rezultatów aktywności religijnej trudno ujmować w kategoriach procesu statycznego, a w związku z tym każda próba opisu może mieć jedynie odniesienie do indywidualnego przypadku oraz charakteryzować ją zupełnie odmienny obraz czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Pomimo wszystko, rodzaj pozytywnego związku ma szansę wspomagać w największym stopniu proces doświadczania (a tym samym wzbogacania ducha) wówczas, gdy: zarówno uczestnik, jak też katecheta (siostra zakonna, ksiądz, pedagog) poważnie zaangażują się w ten związek, przy czym nie ma to odniesienia do zastosowania określonych metod lub technik działania; zostaną przyjęte określone role – uczestnik doświadczania działań religijnych wyraża swoje przywiązanie do organizatorów wydarzeń i przeżyć, natomiast prowadzący podejmują aktywną z nim współpracę; utrwalany jest dobry kontakt osobisty, w którym żadna ze stron nie odczuwa skrępowania i osamotnienia, współpartnerzy mają do siebie pełne zaufanie, nie dochodzi do głosu postawa defensywna, a w jej miejsce upowszechniana jest sposobność preferowania spontaniczności i wzajemnego zrozumienia; pod-

czas doświadczania przewagę stanowi wsparcie i dobra wola otoczenia oraz dbałość o kształtowanie poczucia bliskości i świadomości bezpieczeństwa przeżyć, doznań i wzruszeń (utrwalanie poczucia „bycia w” oraz „bycia dla”).

Jak daje się spostrzec w praktyce, dar wartości ducha w biegu życia uczniów nie przychodzi samoistnie. Za pomocą dociekania, w poznawaniu źródeł o Bogu uczniowie mają sposobność doświadczania mistycznych wizji świata, otoczenia, odkryć naukowych, bowiem: „We własnych swych słowach i we własnych swych dziełach ukazuje się Bóg ludzkiemu poznaniu” (Komeński, 1956: XXXVII-XXXVIII). W tym więc zakresie pedagog specjalny może uczynić wiele dobrego, wykorzystując własną mądrość, zdolności, warsztat pedagogiczny oraz doświadczenie. Jak podkreślał J.A. Komeński, natura człowieka osadzona jest w kontekście religijnym, a to może stanowić solidną podstawę dla harmonijnego rozwoju ducha oraz tworzenia stabilnych kanonów dla właściwego obchodzenia się z ludzką naturą, czyli z ludzkim ciałem i psychiką, oraz pielęgnacji tego ciała. Chodzi zatem o zastosowanie odpowiednich środków i sposobów zachowania zdrowia fizycznego i duchowego za przyczyną stosownego do potrzeb i możliwości uczniów nauczania przez działanie, doświadczanie, przeżywanie.

Opierając się na interpretacji myśli J.A. Komeńskiego, można by pokusić się o dokonanie wyróżnienia opisującego potencjał oraz możliwości osoby z niepełnosprawnością, uznając, iż w kategoriach tez empirycznych to:

- człowiek z niepełnosprawnością akceptuje i tworzy wspólnotę z istotami żywymi;
- człowiek z niepełnosprawnością, pomimo swojej złożoności ze względu na towarzyszące ograniczenia i zahamowania, „[...] zawiera w sobie przyrodzone właściwości wszelkich innych stworzeń”;
- człowiek z niepełnosprawnością jest istotą harmonijną i przez to piękną, choć wymaga umiejętnego wsparcia i rzetelnego uznania otoczenia;
- człowiek z niepełnosprawnością jest w stanie wydobyć wiedzę z natury i umieć ją wykorzystać, jednak zawsze w oparciu o mądrą dydaktykę, zaangażowanie otoczenia, „mądrych” pedagogów, przychylności warunków w całym biegu własnego życia;
- dla człowieka z niepełnosprawnością najważniejszą cechą stanowi wola, nie zaś rozum, jednak wolę od początku biegu życia tej jednostki należy kształtować na drodze specjalnie określanych i wybieranych doświadczeń, umiarkowanie do indywidualnych możliwości psychicznych, przeżyć oraz doznań, w tym także duchowych;
- człowiek z niepełnosprawnością niezaprzeczalnie jest istotą dualistyczną, posiada ciało i duszę;
- człowiek z niepełnosprawnością jest istotą posiadającą samowiedzę swej wiedzy, jednak ze względu na rodzaj niepełnosprawności poziom ten może być różny i w różny sposób indywidualnie wykorzystywany;
- człowiek z niepełnosprawnością gromadzi doświadczenia i tym samym doświadczą dóbr życia doczesnego – jest również zdolny wygenerować wiele konsekwencji, zawsze jednak pozostaje w uzależnieniu od otocze-

nia i klimatu społecznego wokół. Jeśli chodzi o kategorie też transcendentnych, również każdy uczeń z niepełnosprawnością stanowi: „źródło wiecznej radości”; podlega boskiej predyspozycji; posiada ciało, duszę i ducha; posiada własne atrybuty, tj. mądrość, wolę i dobro (za Sztobryn, 2015: 96-97).

Interpretując idee J.A. Komeńskiego ze względu na dar mądrości, warto podkreślić, że współcześnie pedagodzy specjalni wkładają wiele wysiłku w swojej pracy, aby uczeń z niepełnosprawnością własną miarą optymalnie wykorzystywał samodzielnie swój rozum, a tym samym poznawał prawdę o rzeczach i sobie samym, i przez to poznawał rzeczywistość, a więc rozumnie działał, korzystnie wpływając na treść biegu własnego życia. Wszystko to dzieje się na poziomie indywidualnych możliwości każdego ucznia z osobna. To w owym jego działaniu ma szansę panować ponad uczuciami nad własnym duchem, rozumem i wolą. Uczeń ten jest w stanie na własnym poziomie rozpoznać realne dobro i wydać rozkaz dążenia do owego dobra. Dzięki pracy nauczycieli, terapeutów, katechetów, rodziców wszelkie działania mogą być poprzedzane sądem rozumu, a wówczas działaniami mogą pokierować uczucia. Im bardziej umiejętnie opiekunowie będą wspierali w tym zakresie ucznia z niepełnosprawnością, tym silniej uwydatniać się będzie oczekiwany przedmiot i cel w zgodzie z prawdziwym dobrem podopiecznego. Ukształtowany pedagog specjalny zdaje sobie sprawę, iż przedmiot uczuć stanowi dobro zmysłowe, cielesne, które niewątpliwie jest godne, by do niego dążyć, jednak bez uszczerbku ze względu na dobra inne, wyższe. Dążenie w stronę rzeczywistości religijnej prowadzi ucznia do podjęcia wysiłku i przewyciężenia negatywnych uwarunkowań środowiskowych.

J.A. Komeński w swojej krytyce słabości oraz wad szkoły przestrzega przed utylitaryzmem i irracjonalizmem, objawiającymi się w prymacie uczuć, które mogą być konsekwencją zapominania, iż przed działaniem konieczne jest rozpoznanie rzeczywistości, poznanie człowieka i celów, które wyznacza mu jego natura. Tego zaś może dokonać tylko rozum i w spełnieniu tego zadania nie może zastąpić go żaden inny rodzaj wsparcia (Komeński, 1956: 85). Zdaniem Mistrza bez rozumności i związanej z nią prawdy niemożliwe jest normalne, moralne, dobre działanie nie tylko indywidualnego człowieka, lecz także całych społeczeństw (Suchodolski, 1979: 78).

Jan Amos Komeński wyższości człowieka upatrywał w jego zdolności do opanowania i wykorzystania przez rozum cnót jako sprawności, które można osiągnąć na drodze wysiłku i ćwiczeń: „Bo kiedy coś przyjdzie na świat kulawe, ślepe, kalekie czy ułomne, któż je uzdrowi? I człowieka także, jakim ma być przez całe życie, takim trzeba kształtować od pierwszej chwili rozwoju jego ciała i duszy” (Komeński, 1964: 16). W swojej koncepcji literackiej, teologicznej i pedagogiczno-filozoficznej za podstawowe cnoty przyjmował między innymi cierpliwość, czystość, roztropność, umiarkowanie, poważanie przełożonych, obowiązkowość, mówienie prawdy, dobroć, męstwo, uprzejmość i sprawiedliwość (Komeński, 1964: 16-20). Podkreślał, że: „O wiele łatwiej jest naginać młodziutki drzewko, aby rośło jak dorosłe drzewko czy inaczej, tak też o wiele szybciej młodzież

w pierwszych latach dzieciństwa można zaprawiać do wszystkiego dobrego niż w późniejszym wieku, byle się używało tylko należytych środków. Są one następujące: stały przykład cnót; w odpowiednim czasie podane i rozsądne pouczenie oraz ćwiczenie; w miarę stosowana zaprawa do karności” (Komeński, 1964: 43). Tak więc, aby obecność cnót w życiu ucznia była widoczna, aby uzewnętrzniały się one w działaniu, musi zaistnieć między nimi więź, a w tym względzie każda szkoła powinna odegrać wiodącą rolę: „[...] szkoły dołożą starań, by urabiać ludzi mądrych w działaniu roztropnych i o sercu bogobojnym” (Komeński 1956: 77).

W biegu życia każdego ucznia z niepełnosprawnością szczególnie cenne mogą wydawać się te cnoty, które także na drodze praktyk religijnych pod względem ilościowym pozwolą zapewnić nieskończony ciąg cząsteczek dla ubogacenia ich wartości oraz siły ducha i charakteru. W efekcie tak organizowanego biegu ma szansę powodzenia wzniesienie się nad poziom miłości duchowej i z tej pozycji wrastania w otoczenie, usamodzielniania się na poziomie duchowym; kochania, przyjmowania i szanowania swoich rodziców, nauczycieli, przyjaciół. Udowodnienia tym samym potrzeby dążenia ku Bogu, jako iż „[...] Nie jest nam zgoła wiadome, do jakich zadań przeznaczyła Opatrzność tego lub owego człowieka. To jedno wiemy na pewno, iż Bóg niekiedy spomiędzy najbiedniejszych, najniżej zapchniętych, najmniej znanych wyznacza niepospolite narzędzia swojej chwały. Naśladujemy więc słońce na niebie, które całą ziemię oświeca, ogrzewa i do życia pobudza, aby wszystko, cokolwiek może żyć, zielenić się, kwitnąć i owoce wydawać – żyło, zieleniło się, kwitło i wydawało owoce (Komeński, 1956: 72).

Upatrując możliwość wzbogacenia treści biegu życia ucznia z niepełnosprawnością, a zarazem utrwalania wartości ducha, przyjąć można, w myśl idei Komeńskiego, że roztropność, jako cnota, która pozwala zachować niezależność intelektu w doborze właściwych środków do określonego celu, jest sprawnością bezwzględnie istotną w budowaniu charakteru każdego dziecka. Ćwiczenie tej cnoty wydaje się być konieczne przede wszystkim po to, aby uczeń mógł rozpoznawać, co jest prawdą, co fałszem, co naprawdę dobre, a co nosi tylko pozory dobra. Za przykładem św. Tomasza z Akwinu mówi się o ośmiu składnikach tej cnoty: pamięci – zdolność wyciągania wniosków z przeszłości jako lekcji życia, także własnego; zdrowego oglądu rzeczywistości – dostrzeganie tego, co człowiek chce widzieć bez poczucia strachu lub wstydu; domyślności – dostrzeganie przyczyn różnych zdarzeń i powiązań; zdrowego osądu – zdolność rozumowania praktycznego; przewidywania – umiejętność wyobrażenia sobie skutków podejmowanych czynów; oględności – umiejętność uwzględnienia nieprzewidywalnych zdarzeń; zapobiegliwości – umiejętność liczenia się z ewentualnymi trudnościami (Rodriguez, 2008).

Należy podkreślić w tym miejscu, iż to przede wszystkim grupa uczniów z niepełnosprawnością ma ogromne problemy w adekwatnym odnalezieniu się w otoczeniu oraz umiejętności odróżnienia skutków panoszącego się wokół zła i zagrożenia. Dobrze przygotowany nauczyciel powinien sprawić zatem, aby prezentowane uczniom wiadomości w szkole zawsze przekładały się na rzeczywistość praktyczną, dając tym samym podstawy do uznania, że zadanie dla cnoty

roztropności zostanie zrealizowane, a uczeń posiadać zdolność odróżnienia, co jest dobre, a co złe oraz w jaki sposób można realizować dobro w działaniu. Zgodnie z tym co podkreślał Mistrz Komeński: „Wymaga się rozsądku od tego, kto rozpatruje plan, aby rozważyć: 1. czy dąży się do słusznego celu, 2. czy wskazane środki osiągną ten właśnie cel, 3. czy zastosowanie środków okaże się w praktyce łatwe. Bo może się zdarzyć, że doradza się coś dobrego, ale nie po myśli tego, kto daje radę, albo że środki są dobre, lecz prowadzą raczej do czegoś innego niż to, do czego się dąży w danej chwili” (Komeński, 1964: 165). W swojej koncepcji pedagogicznej Mistrz nakazuje więc przestrzeganie składnika cnoty roztropności, tj. aby w toku wychowania do samodzielności uczyć dziecko otwartości na pouczenia innych oraz korzystania z cudzego doświadczenia, gdyż to pozwoli mu uniknąć błędzenia, zaprowadzi do właściwego celu: „Takiej drogi potrzebujemy, jeżeli chcemy w końcu znaleźć wyjście z naszej płataniny, abyśmy się mogli skupić znowu w środku, wróciwszy z peryferii, do których doszliśmy wskutek rozproszenia. Jeżeli wprawdzie poznamy samych siebie, wtedy nareszcie poznamy i wszystko inne: skoro sami siebie opanujemy, wówczas podporządkujemy sobie i wszystko inne; skoro raz poczujemy się bezpieczni przed nami samymi, to i przed rzeczami także” (Komeński, 1964: 157).

W procesie wzbogacenia treści biegu życia ucznia z niepełnosprawnością, a zarazem utrwalania wartości ducha, powinien przekonywać namysł nad cnotami umiarkowania, roztropności, sprawiedliwości, męstwa. J.A. Komeński zgodnie z proponowanymi przez siebie kanonami w filozofii i pracy dydaktycznej pisał: „[...] w moralności i cnotach należy maleństwa kształcić w takim oto zakresie: w umiarkowaniu: aby się uczyły jeść i pić zgodnie z naturalną potrzebą, a nie być studnią bez dna i nie nadużywać jadła ani napoju ponad potrzebę” (Komeński, 1964: 17). Podkreślał także, że już od wczesnych lat dziecięcych trzeba położyć nacisk w pedagogicznym wysiłku na to, aby cnota umiarkowania sprawiała kształtowanie się pięknego, człowieczego kształtu ucznia. Zadanie to nie jest łatwe, bowiem z wielkim trudem udaje się ćwiczyć tę cnotę, choćby ze względu na twardą, można rzec, oporną materię natury człowieka, a tym bardziej dotkniętego ograniczeniami, poczuciem strachu i bólu, z dużą dozą świadomości odrzucenia i wykluczenia ze środowiska.

Okazuje się, iż wzorowo prowadzony uczeń jest w stanie wykorzystać swoją wiedzę, a tym samym wzrastać w poczuciu godności, zmierzać ku celom, które umiejscawiają się ponad poznanie i odczucia zmysłowe. Mistrz Komeński doskonale rozpoznał tę nauczycielską konieczność wspierania nieustannego pięcia się ucznia w górę i przekraczania siebie: „Doskonale coś wiedzieć czy wykonywać – to znaczy z głębokim zrozumieniem rzeczy. Jeżeli przeto chcesz nauczyć kogoś czegoś na poziomie popularnym, to opowiesz mu tylko to, co chcesz, aby wiedział, i pokażesz to, co chcesz, aby naśladował. Jeżeli na poziomie najwyższym, to trzeba dokładnie przestrzegać wszystkich stopni wiedzy, których filozofowie ustalili trzy: historyczny – kiedy się wie, że coś jest i jest takie a takie; 2. poznawczy, czyli naukowy – kiedy dochodzi się do zrozumienia, dlaczego coś jest takie; 3. badawczy – kiedy z rzetelnie poznanych fundamentów wyprowadza się nowe

wnioski, prawdy, wiedzę” (Komeński, 1964: 243). W rezultacie, utrzymanie się na drodze „ku większym rzeczom” ma zapewnić każdemu człowiekowi cnota umiarkowania. Dzięki tej cnotcie uczniowie mają szansę podjęcia wysiłku nad kształtowaniem umiejętności umacniania woli, aby w miarę efektywnie opanować własne uczucia i pożądania, nie w kategoriach ich tłumienia, lecz kategoriach mądrego wyboru między dobrem a złem, umiejętności dzielenia się uczuciami przyjemności, w odróżnieniu do przykrości. Cnota umiaru ma oznaczać przede wszystkim umiejętność tworzenia ładu w sobie, niedopuszczenia do tego, aby pragnienia i popędy traciły nadzór, odwracając naturalny porządek rzeczy, bowiem naturalne u ucznia winno być to, aby rozum i wola sprawowały władzę, a nie popędy i pragnienia przyjemności. W tym Mistrz upatruje siłę i mądrość doświadczenia w pracy pedagoga.

Odnosząc się do zagadnienia kształtowania cechy męstwa w pracy pedagogicznej, nie sposób pominąć faktu, iż życie moralne ucznia ukierunkowane winno być na cel ostateczny, tj. działań podporządkowanych na jego osiągnięcie. Realizacji każdego takiego celu w podporządkowanym działaniu powinno towarzyszyć usprawnienie cnotami. Jako jedna z cnot kardynalnych męstwo jest cnotą charakteryzującą moc działania oraz niewzruszenie. Pozwala na umiejętność wytrzymania tego, co przewyciężyć trudno, a co stoi na drodze do prawdziwego dobra. J.A. Komeński podkreślał w swojej koncepcji do czego powoli należy zaprawiać młodzież już od narodzenia się: „[...] Męstwa uczą się w pokonywaniu samych siebie, w przewyciężaniu chęci rozbiegania się, bawienia się poza lub ponad czas na to przeznaczony, w opanowaniu zniecierpliwienia, przekory, gniewu. Podstawą tu będzie przyzwyczajanie ich do tego, by postępowali zawsze za głosem rozsądku, nigdy – pod wpływem wzburzenia czy namiętności. Człowiek bowiem jest istotą rozumną, powinien przeto przyzwyczajając się do tego, by się powodować rozumem, rozważając w działaniu, co, dlaczego i w jaki sposób może być dobre w każdym przypadku tak, aby naprawdę być panem swych czynów. A ponieważ dzieci nie są tak dalece zdolne do takiego przemyślanego i rozumnego postępowania, znakomitym ułatwieniem w uczeniu ich męstwa i panowania nad sobą będzie, jeśli je skłoni do tego, ażeby przywykły spełniać raczej wolę drugich – przez uleganie przełożonym jak najzupełniej i we wszystkim – niż własną” (Komeński, 1956: 228-229).

Pedagog specjalny w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością musi wykonać wiele długotrwałych, umiejętnych zabiegów oraz ćwiczeń, aby wypracować u niego potrzebę regulowania zachowań utrwalających opór przed złem, znosić lub pokonywać zła mniejsze. W swoich formach męstwa, tj. ataku i wytrwałości, uczeń ten winien nauczyć się pokonywania i wytrzymywania naporu zła. Ponieważ uczniowie z niepełnosprawnością najczęściej przyjmują postawę wycofywania się przed złem i trudnościami, co nie zawsze należy kojarzyć z tchórzostwem, i w obliczu zła trudnego do przewyciężenia, z obawy przed trudnościami i cierpieniem, odstępują od pójścia za dobrem własnym. Otoczenie zwykle wykorzystuje taką słabość i sprawia, że jakość funkcjonowania w środowisku własnym staje się najczęściej koszmarem. W przeciwieństwie do postawy wycofywania się,

należy przygotowywać ucznia do zachowania odwagi, tzn. takiego zmobilizowania woli i uczuć, które pozwoli na w miarę skuteczne pokonanie stojącego na drodze zła.

Niezwykle cenną, z punktu widzenia poprawy jakości biegu życia uczniów z niepełnosprawnością, jest dbałość o dążenie do starannego wypracowania formy męstwa określanej jako wytrwałość. Także i w tym zakresie w koncepcji J.A. Komeńskiego uwidacznia się konieczność nauczania i formowania tejszy cnoty: „[...] Szczególne rodzaje męstwa stanowi pełna godności postawa i wytrwałość w pracy, które to cnoty szczególnie potrzebne są młodzieży” (Komeński, 1956: 229).

Okazuje się, że środowisko uczniów z niepełnosprawnością nadal jeszcze jest najbardziej dotknięte ograniczeniami w dostępie do poznawania prawdy, dobra i piękna, i to zarówno w obszarach funkcjonowania społecznego w warunkach szkolnych, w życiu codziennym, w tym w dostępie do dóbr kultury i sztuki. Cały problem nie polega tylko na tym, czy wysiłki poszczególnych osób, zespołów, grup w obszarach pedagogiki pracy o zasięgu moralno-etycznym, społeczno-pedagogicznym i terapeutyczno-profilaktycznym są wystarczające do doskonalenia cnót w tej grupie uczniów, lecz także w tym, na ile jest możliwe, aby otaczająca grupa społeczna, nieczyniąca dotychczas żadnych starań w tym względzie, przyłączyła się i wspólnie, z osobistej potrzeby, zaczęła respektować potrzebę utrwalania ich wśród osób z niepełnosprawnością. Jednocześnie należy pogodzić się z faktem, że demokracja nie powinna ograniczać się wyłącznie do sprawowania koniecznej opieki nad osobami z niepełnosprawnością, ale wspólnie z całym środowiskiem tworzyć jedną prawdę, dobro i piękno, ustanawiać wspólne prawo, określać wspólne granice tych wartości, a także akceptować odpowiednie do okoliczności właściwe warunki poprawy jakości ich życia na co dzień.

J.A. Komeński rzadko bezpośrednio mówił o wielkoduszności, ale wszystko, o czym pisał, aż nadto wymownie świadczyło, że jako wielki humanista myśliciel i pedagog troszczył się o człowieka, zabiegał o jego duchowy rozwój oraz potrzebę doskonalenia ducha: „Gdyby można było ukazać człowiekowi całe dobro, byłoby też możliwe doprowadzenie go doń, a nawet zgoła zachwycenie nim. Bo jeśli już nawet cząstka tego dobra przyciąga do siebie człowieka, czemuż nie działałoby się tak i z całością dobra?” (Komeński, 1956: 126). Mistrz podkreślał, iż otoczony szacunkiem może być tylko człowiek cnotliwy, stąd wielkoduszność nie bez powodu określa się nadal jako okrasę innych cnót. W tym aspekcie wszelkie postępowanie pedagoga powinno wspierać działania urabiania ucznia w utrwalaniu umiejętności przeciwstawiania się smutkowi wobec niepowodzeń, ponieważ dobry cel jest zawsze celem wielkoduszności i bez względu na ilość prób, które będzie musiał podjąć, może osiągnąć cel wytyczony. W filozofii Mistrza wielkoduszność to wielka dusza – wielki rozum, który wypatruje stosownych do wrodzonej godności człowieka celów, a także wola, która nie zadowala się wyłącznie małymi, pospolitymi dobrami, lecz chce, by były jak największe. Dzięki wytrwałej pracy etycznej pedagoga uczeń ma szansę dojrzeć do człowieka wielkodusznego, uświadomić sobie, że stać go na rzeczy wielkie i dobre, ale się tym

nie chełpić. Do wszelkich objawów czci i zaszczytów, a zarazem do zniewag oraz niepowodzeń będzie miał szansę ustosunkować się w sobie dostępny sposób jednakowy: nie będzie cieszył się przesadnie, kiedy doświadczy pochwały albo kiedy uda mu się zrealizować trudny zamiar. Z drugiej strony, taki uczeń jednocześnie nie będzie popadał w rozpacz, kiedy spotka go niepowodzenie albo nie uda mu się osiągnąć zamierzonego celu. Ponieważ wielkoduszność jest rzeczą trudną – zresztą jak każde dobro – poważne potraktowanie tej cnoty podczas pracy pedagoga skierowane winno być na rozwijanie umiejętności cieszenia się własną doskonałością, umiejętności przyjmowania oznak czci od drugih. Jednocześnie to dążenie do doskonałości coraz większej, stawianie sobie coraz większych wymagań: „A Kwintyliani: »Zapał do nauki zależy od woli, której nie można przymusić«, zatem: należy wszelkimi sposobami rozbudzać w dzieciach zapał do wiedzy i nauki; metoda nauczania powinna umniejszać trud uczenia się tak, aby uczniów nic nie zrażało i nie odstraszało od dalszej nauki. Budzą zaś i podtrzymują zapał do nauki rodzice, nauczyciele, szkoła, przedmioty same, metoda i zwierchność” (Komeński, 1956: 139). Warto tu zwrócić uwagę na fakt, iż cnoty kardynalne nie występują w odosobnieniu, każda z nich jest otoczona sprawnościami wspomagającymi, które to przydają mocy oraz blasku sprawności zasadniczej. Jedną z takich cnót wspomagających, niezwykle istotną dla ukształtowania pięknego charakteru moralnego ucznia z niepełnosprawnością oraz wzbogacenia treści jego biegu życia na co dzień, jest cnota wielkoduszności, towarzysząca cnotcie męstwa. Właśnie ta cnota ma szansę skutecznie usprawniać jednostkę z niepełnosprawnością i w jej efekcie umożliwić wykonywanie czynów szczególnych, dla niej trudnych, uporać się z przeszkodami i niepowodzeniami na drodze do prawdziwego dobra. W efekcie takiego wytężonego pokonywania trudu ma szansę kształtować się uczeń wielkoduszny, to jest taki, który będzie wiedział, na co go stać, który z jednej strony pozna granice swoich możliwości, ale też jednocześnie będzie w stanie stale je przekraczać, ponieważ w ostateczności doświadczy umiejętności stawiania sobie coraz to wyższych celów.

Kolejną cnotą, która towarzyszy cnotcie męstwa, jest cierpliwość, a ta także może posiadać niezwykle istotne znaczenie w akcie wzbogacenia wartości ducha uczniów z niepełnosprawnością i tym samym kształtować obraz treści biegu życia na co dzień. Głównym zadaniem tej cnoty jest doprowadzenie w zmierzaniu do upragnionego celu – mimo trudności i niepowodzeń – do skutecznego osiągnięcia upatrzonego celu. Dzięki tej cnotcie dochodzić ma do usprawnienia ucznia w znoszeniu długotrwałego zła, opanowania smutku i zniechęcenia, które pojawiają się wówczas, kiedy zło jest namacalne, daje się we znaki, a upragnione dobro wydaje się być bardzo odległe, wręcz niedostępne. Mistrz Komeński także i w tym aspekcie zaznaczał: „Ćwiczyć je należy w cierpliwości, aby nie uważały, że wszystko na skinienie powinno spływać do nich, i aby od najwcześniejszych lat uczyły się stopniowo poskramiać swoje pragnienia” (Komeński, 1964: 18). Uczeń z niepełnosprawnością przez całe swe życie doświadcza trudności, właśnie z tego powodu pedagogzy w ramach rozwijania cnoty cierpliwości winni sprawić, aby podopieczny w jej nabywaniu był stosownie zaprawiany do powolnego, systema-

tycznego pokonywania trudności, jak też do umiarkowanego znoszenia smutku wywołanego poprzez oddalanie się upragnionego dobra. W swoim warsztacie postępowania pedagodzy winni uświadamiać sobie zależność, że o ile męstwo usprawnia do dobrowolnego wychodzenia przeciw trudnościom, do znoszenia zła krótkotrwałego, o tyle cierpliwość pozwala znosić zło nieuniknione i długotrwałe. Z tego powodu jest ona bliska wytrwałości, nakazującej trwanie przy dobru nawet wówczas, gdy wszystko wokół pracuje na to, aby owe dobro zniweczyć. Oczywiście, cierpliwość wymaga – jak każda cnota – wychowania: „Niech nikt nie daje powodu do niesnasek, sporów, zwad i bójek, A jeśli kto inny dał tę okazję, to ten, kto jest bardziej obyczajny, niech nie odpłaca równą miarką, lecz raczej stara się zwalczyć zło cierpliwością, albo wreszcie nich rozstrzygnięcie sprawy przekazuje wychowawcy” (Komeński, 1964: 70).

Mistrz Komeński przekonywał w swojej koncepcji pracy pedagoga, aby nie wycofywać się przed trudnościami, choć nie należy też być zbyt wrogo wobec nich upartym. Znalezienie właściwej miary między uległością a miękkością a uporem to domena cnoty roztropności. W znalezieniu tej właściwej miary, która oddziela cierpliwość od upor, może pomóc jasna świadomość potrzeby realizacji ćwiczeń woli, umysłu, poznania i dobra: „Aby rychło dojść do mety, nie potrzeba siły, lecz nieustannego wkładu starań, aby mianowicie przez cały czas trwania nauki: 1) żaden dzień nie upłynął bez osiągnięcia wyznaczonej mety; 2) żadna godzina – bez nowego zadania; 3) tego, czego ktoś się podejmuje, nie porzucił bez doprowadzenia do końca, bo jeżeli porzucisz i dopiero ponownie wracasz do tegoż zajęcia, nie ujmujesz sobie trudu, lecz go przysparzasz, coś bowiem umknie ci wskutek zapomnienia i trzeba szukać tego na nowo, a nie podołasz temu bez nowego przypływu energii” (Komeński, 1964: 250). Nigdy nie będzie wytrzymałym ten, kto zbyt przywiązuje się do określonej przyjemności, gdyż przyjemności stosowane bez umiaru czynią wolę niezdolną do wysiłku potrzebnego do pokonania przeszkód na drodze dobra. Wzorowy pedagog z uczniami z niepełnosprawnością zdaje sobie sprawę z faktu, iż do nabycia cierpliwości konieczna jest określona doza ascezy, która pozwoli zaprawiać wolę do trudności. Z tego powodu podczas procesu wychowania nie należy czekać z praktyką stosowania ascezy, bowiem uczeń poddany ascezie ma szansę szybko odkryć radość, jaka skrywa się w wyrzeczeniu i w miarę, jak będzie dorastać, będzie też potrafił wyszukiwać sobie okazje do ćwiczeń cierpliwości, a tym samym zaprawiania woli do trwania przy swoim nawet w przeciwnościach. Takie dobrowolnie znoszone drobne trudności sprzyjać będą utrwalaniu siły ducha, tym samym w sytuacjach, kiedy życie codzienne przyniesie ze sobą cierpienia nieuniknione, gdy dobro będzie wymagało szczególnego wysiłku, to wówczas uczeń, który poddawany był ćwiczeniom w warunkach szkolnych, będzie mógł w dojrzałym wieku umiejętnie zdobyć się na wysiłek i stawić czoła trudnościom, przeciwstawić się nim. Zarówno dobry pedagog, jak też rodzic, zdają sobie sprawę, że brak zdolności do wysiłku i cierpliwości stanowi życie dziecka smutnym, przygniecionym trudnościami, nieszczęśliwym, ogołoconym z radości, która płynie z osiągnięcia prawdziwego dobra, z cierpliwego znoszenia przeciwności.

Jak zwracał uwagę J.A. Komeński: „Wszyscy ludzie w jakichkolwiek okolicach ziemi mieszkają, mają jedną i tę samą naturę, to samo wyposażenie w zmysły i zdolność myślenia, mają jedną i popędy, w zdolności do działania i stykają się z jednakowymi przedmiotami i ich postaciami, jednakowe są ich czyny i doznania, mają tego samego Boga” (Komeński, 1964: 130-131). Stąd też może dziwić zjawisko, że nawet aktualnie wartości prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei w kontekście środowiska osób z niepełnosprawnością pojmowane są najczęściej jako pojęcia abstrakcyjne, niejednoznaczne, ulotne, życiowo im niedostępne. Wynikać to może przede wszystkim ze specyfiki ograniczeń i zakresu umiejętności indywidualnego odbioru rzeczywistości oraz praw i zasad etycznych samych uczniów z niepełnosprawnością, jednak także z wielu uwarunkowań tkwiących w samym środowisku społecznym, które nadal jeszcze bez skrupułów usiłuje ograniczać możliwości obiektywnego poznania przez te jednostki tych tak fundamentalnie ważnych w życiu każdego człowieka wartości. Prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, wiara, nadzieja uobecnianie w otoczeniu są tymi szczególnymi wartościami, które muszą być dostrzegane, poznawane i wyjątkowo, systematycznie pielęgnowane, rozwijane, zwłaszcza w środowisku wspomnianej grupy uczniów. Z wielu względów warto wykorzystać w tym zakresie udział w życiu szkoły i środowiska uczniów, gdyż właśnie w kontakcie z nim udaje się najszybciej i skuteczniej doświadczać uśmierzenia bólu jednostkowego istnienia. Koniecznym zatem postulatem wydaje się być potrzeba wzbudzania zainteresowania zarówno w środowisku pedagogów, rodziców, terapeutów, jak i samych osób zainteresowanych obszarem doznawania, przeżywania, wspomaganie, uwrażliwienie, wsparcie, wzbogacenie, dowartościowanie, współistnienie, inspiracji oraz wzbogacanie indywidualnego biegu życia poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością. Właściwie budowany klimat wokół ucznia może fascynować jego trwałością oddziaływania, a jednocześnie podatnością na asymilację, motywację życia, rozwój kreatywności, zdumiewać w zakresie ujawniania się wierności i nadludzkiej potrzeby przestrzegania zasad etycznych i moralnych. W takim klimacie ma szansę ujawniać się dostrzeżenie wartości ze względu na różnorodność orientacji ucznia, a zarazem utrzymywanie się dominującej tendencji do integracji oraz jego solidarności w otoczeniu. Wraz z tym może mieć szansę kształtowanie się oczekiwanego społecznie modelu przeciwdziałania zjawiskom wykluczenia, ubezwłasnowolnienia i marginalizacji tej grupy uczniów.

J.A. Komeński w swych dociekaniach nad doskonaleniem ducha nie zamyka się bynajmniej w działaniach wyznaczanych jedynie przez szkołę, ani też w sferze formułowania wyłącznie dyrektyw skierowanych do nauczycieli. Wręcz przeciwnie, punktem wyjścia dla niego jest głęboka refleksja nad poznaniem środowiska, a wraz z nim fenomenowi powiązanych z uczniem zdrowych, budujących jego ducha rozmaitych relacji. Owe umiejętne powiązanie własnego biegu życia w otoczeniu jest niezwykle trudnym zadaniem i właśnie w tym miejscu cnota sprawiedliwości, jak podkreśla Mistrz, może pozwolić uczniowi dojść do ładu z samym sobą, sprawić, aby zmysły i pożądania nie zakłócały pracy ducha, by mógł on swobodnie kierować ucznia do właściwego dobra. Konieczność posiada-

nia tej cnoty stanowi zatem konsekwencję faktu, iż uczeń, nie żyjąc sam, jest powiązany rozmaitymi relacjami z innymi osobami: z przyjaciółmi, rówieśnikami, rodzicami, rodziną, a cnota sprawiedliwości wprowadza ład w tę różnorodność relacji. Cnota ta jest wyrazem troski o dobro, i to przede wszystkim o dobro innych, które czyni też dobrym tego, kto ją żywi: „Ponieważ życie musi upływać na obcowaniu z ludźmi i działaniu, przeto uczyć trzeba dzieci znoszenia spojrzeń ludzkich i wytrwałości we wszelkich szlachetnych pracach, aby w ospałości nie myślały jedynie o swym żołądku i nie były bezużytecznym ciężarem ziemi. Cnotę wyrabia się czynami, a nie słowem [...]. Przede wszystkim potrzebne jest wpajanie dzieciom cnoty pokrewnej sprawiedliwości, tj. gotowości i ochoty służenia drugim pomocą. W zepsutej naturze ludzkiej tkwi brzydka wada samolubstwa, skutkiem której każdy prawie że wyłącznie dla siebie pragnie względów, nie dbając o to, co się dzieje z drugimi [...]. Trzeba przeto starannie wpoić młodzieży świadomość celu naszego życia, a mianowicie to, że nie przychodzimy na świat dla nas samych, ale dla Boga i bliźnich, a więc społeczności ludzkiej” (Komeński, 1956: 229-231).

Zgodnie z filozofią Mistrza Komeńskiego nie może być mowy o ładzie społecznym dopóty, dopóki w szkołach i innych placówkach wychowania nie będzie się pieczołowicie wdrażać uczniom do postawy czci i nabożności wobec tych, którym się ona należy, umożliwiać na co dzień praktykowanie cnot moralnych. Prawdziwa sprawiedliwość w ładzie społecznym swoje oparcie znajduje w naturze rzeczy, czyli prawie naturalnym. Jej fundamentem jest prawda o człowieku, o jego naturze, bez względu na aktualnie reprezentowany rodzaj i stopień statusu społecznego, pozyskany status ekonomiczny oraz ujawniany rodzaj i poziom niepełnosprawności.

Zarysowany model pracy szkoły w koncepcji J.A. Komeńskiego oparty jest przede wszystkim na konieczności usprawniania cnoty wiary w uczniach. W myśl koncepcji Mistrza wiara jest to wolność duchowa, mocą której rozpoczyna się w człowieku życie wieczne: „Wszystko, czego uczymy się z Pisma św., powinno się odnosić do wiary, miłości i nadziei, bo to są owe trzy szczyty, do których odnosi się wszystko, co Bóg uznał za właściwe objawić w swych słowach [...]. Wiary, nadziei i miłości uczyć trzeba dla praktyki życiowej, bo już od pierwszych momentów kształcenia urabiać trzeba chrześcijan jako praktyków [...]. Dzieci trzeba troskliwie przyzwyczajać do działania zewnętrznego, zaleconego przez Boga, aby wiedziały, że prawdziwym chrystianizmem jest stwierdzać wiarę swoją czynami. Czynami takimi są ćwiczenia we wstrzemięźliwości, sprawiedliwości, miłosierdziu, cierpliwości, których to ćwiczeń nie powinno się nigdy zaniedbywać” (Komeński, 1956: 242-246). Tak jak każda cnota, tak i cnota wiary wymaga wychowania, jako że wraz z nadzieją i miłością złożone są w duszy człowieka od chwili chrztu i od tego momentu należy ją harmonijnie kształtować.

Wśród uczniów, wraz z cnotą wiary należy także usprawniać cnotę nadziei, bowiem o ile wiara poucza o wolności ducha, o tyle nadzieja sprawia, że człowiek nie może zniechęcać się w podejmowaniu wysiłków w osiągnięciu celu. Nadzieja pozwala dawać człowiekowi nadprzyrodzoną energię, która sprzyja

niezatrzymywaniu się na rzeczach małych, na dobrach cząstkowych, ale dążeniu ku rzeczom wielkim: „I wtedy dopiero utwierdzimy nadzieję zbawienia naszego i naszych bliskich, jeśli oprzemy ją na Chrystusie, owym kamieniu węgielnym, który tak jak jest koroną wszelkiej doniosłości w niebie i na ziemi, tak też jest jednym i jedynym początkiem i doskonałym końcem naszej wiary, miłości, nadziei i naszego zbawienia” (Komeński, 1956: 248).

Także dziecko z niepełnosprawnością, w koncepcji J.A. Komeńskiego, ma w szkole doświadczać życia, przysposabiać się do wywoływania uczuć, ćwiczyć cnoty i je wykorzystywać na co dzień: „Młodzież trzeba uczyć zespołowo, mówię to w dwojakim znaczeniu. Bo rozumiem przez to i gromadę młodzieży – uważając, że wszyscy powierzeni szkole powinni być traktowani z jednakową serdeczną troskliwością – jak i zespół nauk, które mają ich kształcić. Bo w ten publiczny sposób można wpoić w umysły więcej wiedzy, zaszczyć lepsze obyczaje, wykorzenić (z czasem) więcej błędów i zaoszczędzić więcej wysiłków i kosztów” (Komeński, 1973: 76). Przyjmuje się niejako, iż koroną wszystkich cnót, zarówno moralnych, jak i teologicznych, która towarzyszy wyszczególnianym cnotom, jest miłość. Wszystkie bowiem cnoty otrzymują od miłości dopełnienie, a tym samym posiadają niezwykle istotnie znaczenie w akcie wzbogacenia wartości ducha uczniów z niepełnosprawnością, kształtując treść obrazu ich biegu życia na co dzień. Cnota miłości sprawia, że wiele zamiarów człowieka, czynów oraz zdarzeń podlega wielkodusznej ocenie w perspektywie dobra, wiary, dzielenia się łaską i zrozumieniem.

W dociekaniach dotyczących daru wartości ducha w biegu życia uczniów z niepełnosprawnością należy podkreślić, że faktem zaobserwowanym jest właściwość posiadania przez nich nadzwyczajnej zdolności modlitwy, jeśli chodzi o czas jej trwania, spontaniczność i wzniosłość wyrazu. Gdybyśmy pokusili się o dokonanie w stosunku do tego zjawiska jakiegoś wyjaśnienia, można by powiedzieć, że ponieważ doświadczenie religijne jest zasadniczo doświadczeniem miłości, w szczególności sposób odpowiada ono naturze dziecka z niepełnosprawnością. Należy przyznać, iż właśnie ta grupa dzieci, bardziej niż ktokolwiek inny, ma potrzebę miłości, potrzebuje jej najbardziej, a zarazem jest w stanie bez ograniczeń obdarowywać nią otoczenie. Z tego względu korzystnym wydaje się zalecenie, aby w warunkach szkolnych pedagodzy pieczołowicie dbali o dokonywanie się pielęgnacji i celebracji aktów miłości. W konsekwencji oddziaływań szkoły obiektywność poznania, zdążanie do prawdy, dobra i piękna będą miały podstawy do stawania się zasadą uobecniająca się w całym procesie działalności edukacyjnej i nabywały własną dynamiczną celowość oraz zasadność jako wyznaczniki nie tylko potrzeby dostosowania wymogów oraz standardów społecznych, wychowawczych, etycznych, prawnych i socjalnych, ale także właściwości osobowe podopiecznych. Wychodząc tym samym z założenia, że rozwój jednostki z niepełnosprawnością zależny jest częściowo także od niej samej, w warunkach szkolnych należy ją umiejętnie i systematycznie kierować, bez ograniczeń kreować w kategoriach etycznych i moralnych. Ów zorganizowany na etapie edukacji rozwój indywidualnych predyspozycji, uzdolnień, talentu, polegający na aktualizo-

waniu zawartych w egzystencji potencji, może w konsekwencji prowadzić do stanu bardziej uniwersalnego, niezbędnego dla uświadomionego, samodzielnego funkcjonowania życiowego, bez naruszania stanu aktualnej doskonałości indywidualnej. Wiąże się to naturalnie z tym, że podczas realizacji procesu edukacji religijnej koniecznym zadaniem jawi się zachowanie zasad wartościowania oraz wskazania właściwych kryteriów, pozwalających na możliwe stwierdzenie, które z wprowadzanych zmian należy uznać za pożądane, a które uznać za neutralne lub/i niesprzyjające. Na tej podstawie pedagog animujący, wraz ze środowiskiem ucznia, mają ewidentną sposobność uświadomienia sobie faktu niezwykłości odgrywanej roli w inicjowanym procesie i jednocześnie niedopuszczenia do uruchamiania się w nim wyłącznie działań sił natury lub/i przypadkowości.

W toku dociekań z tytułu twórczego i pionierskiego sposobu widzenia roli szkoły w rozwijaniu duchowości ucznia przez J.A. Komeńskiego należy przyjąć, że szacunek dla prawdy dotyczącej aktywności religijnej oraz prawa do poznania prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei przez osoby z niepełnosprawnością powinien być ściśle respektowaną jakością w aktualnej rzeczywistości dydaktycznej. Ten winien stanowić podstawowy obowiązek pedagoga, terapeuty, rodzica oraz społeczności. Idea wspomnianych cnót nie powinna być przynależna do przyrodzonych jakości, ale stawać się wartościami o ściśle określonym celu, a zarazem fundamentalnym, nieodłącznym środkiem realizacji działań aktywizujących, włączających, uzdrawiających i usamodzielniających społecznie uczniów specjalnej troski.

W praktyce wspomniane życzenie nadal drastycznie pomijane jest, niestety, w stosunku do oczekiwań i budzi ogromny pesymizm. Z dużą częstotliwością nagminnie umniejsza się w różnym stopniu ich wartość, a nawet dopuszcza do licznych odstępstw, polegających na głoszeniu wymijających, tudzież pobocznych względem prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei kategorii, takich jak obiektywizm pedagogiczny, społeczny, kulturowy czy rzetelność uwarunkowań indywidualnych oddziaływań, akceptowalna ograniczoność potrzeby postępowania wzmacniającego, wyrównawczego, kompensacyjnego, aktywizującego. Aktualnie rozumiana zasada w stopniu ograniczonym oznacza, że pedagodzy, rodzice, środowisko społeczne wraz z wszystkimi przedstawicielami edukacji wyrażają akceptację, doraźnie mogą, chcą, dopuszczają możliwość dokładania wszelkich starań, aby podjęta działalność edukacji etycznej była zgodna z prawdą, sumieniem i bez zniekształceń faktów obiektywnych w ich właściwym kontekście, miała także znamiona uczciwości, równego partnerstwa i, w przypadku nieporozumień, podlegała wyjaśnieniu. Wszelka działalność podejmowana w ramach ich pracy pedagogicznej, terapeutycznej, usprawniającej, usamodzielniającej, promocyjnej, choć kierowana zgodnie z dobrem ucznia z niepełnosprawnością i subiektywizująca stosunek wszystkich aranżujących owe działania, wciąż jednak na nie posiada w swym zakresie dostatecznie wypracowanych wzorców. Chodzi tu o strategię, diagnozowanie i ocenianie istotnie ważnych warunków, ustalenie poziomu materialnych możliwości i stanu wiedzy. Wszystko na pozór sprowadza się do stanu odczuwania chwilowej przyjemności, zaspokojenia,

usprawiedliwienia, mitu prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei. W obecnym stanie świadomości pedagogów nawet ci nieliczni prekursorzy i propagatorzy idei aktywizacji ducha w warunkach szkolnych uczniów z niepełnosprawnością, którzy dysponują już pewną i ugruntowaną wiedzą praktyczną w tym zakresie, mają trudne zadanie nieustannego uzasadniania jej w formach dla innych dostępnych, atrakcyjnych i rozumnych.

Podsumowując podjęte rozważania, można z podziwem uznać fakt wyjątkowości oraz niezwykłości z powodu bliskości i aktualności proponowanych koncepcji myśli filozoficznej i pedagogicznej J.A. Komeńskiego, także w odniesieniu do edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Troska o wzbogacanie ducha dziecka ze specjalnymi potrzebami jest troską o jego godność, o rozumność i wolność, bowiem utracą ona swoją godność, a wraz z nią wolność, gdy otoczenie w porę nie zadba o zapewnienie szansy wspólnego, autentycznego poszukiwania prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, wiary, nadziei. Zdaniem Mistrza wszyscy jesteśmy równi wobec Boga i zasługujemy na równe traktowanie w każdym zakresie.

Bibliografia

- Argo-Mitjans J.M., *Psicologia religiosa e morale del bambino e del fanciullo*, LDC, Torino-Leumann 1970.
- Bieńkowski T., *Komeński w nauce i tradycji*, PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Chałas K., *Nauczanie i uczenie się w myśli pedagogicznej J.A. Komeńskiego w perspektywie integralnego rozwoju ucznia (zarys zagadnienia)*, [w:] B. Sitarska, R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku/Johan Amos Comeniusund die Kultur des Barock*, Studia Comeniana Sedlcensia, tom I, Siedlce 2007.
- Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka*, Wyd. WAM, Kraków 2001.
- Comenius J.A., *Unum Necessarium, Das einzig Notwendige*, Rozekruis Pers, Haarlem 1998.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wyd. Zakład im. Ossolińskich PAN, Wrocław 1956.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, tłum. Krystyna Remerowa, wstęp i komentarz Bogdan Suchodolski, PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Komeński J.A., *Pisma wybrane*, przeł. Krystyna Remerowa, wybrał, wstępem i komentarzem opatrzył Bogdan Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich PWN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
- Lausch K., *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*, [w:] M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym, cz.1*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.

- Ploch L., *Psychospołeczne aspekty doświadczania wychowania chrześcijańskiego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” nr 2, rok XVI, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2016.
- Rodriguez Luno A., *Elegides en Cristo para ser Santos*, III Moral Especial, Roma 2008.
- Suchodolski B., *Komeński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Sztobryn S., *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, [w:] B. Sitarska (red.), *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*, seria Pedagogika, tom II, *Jan Amos Komeński – jego pedagogika i filozofia*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2015.
- Vagaggini C., *Forma e contenuto nella preghiera eucaristica*, [w:] *Rivista di Pastorale Liturgica*, 1973.