

KS. MAREK JEZIORAŃSKI

## MILCZĄCA OBECNOŚĆ CISZY W REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ

Temat artykułu może wprowadzać Czytelnika w przekonanie, że wkraść się tutaj błąd tautologiczny. Przecież – można pomyśleć – cisza może być tylko cicha (ewentualnie milcząca), więc mówienie o milczącej obecności ciszy jest „masłem maślanym”. Takie wrażenie w odbiorze treści tytułu znika, gdy przyjrzymy się bliżej samej ciszy. Analiza wybranych definicji tego zjawiska pozwoli odkryć treści, które w konsekwencji doprowadzą do ukazania obecności ciszy w refleksji pedagogicznej nie tylko w tych obszarach, które wspominają o niej wprost, ale nawet w tych miejscach, gdzie nie ma o niej mowy *explicite*<sup>1</sup>. Inaczej mówiąc, chodzi o zbudowanie konstruktów teoretycznych, którymi można nazwać „mapą problemową” ciszy w ujęciu pedagogicznym. To zagadnienie jest problemem głównym niniejszego artykułu. Wyraża się on w pytaniu: jak przedstawia się „mapa problemowa” ciszy w ujęciu pedagogicznym.

Chcąc udzielić odpowiedzi na to pytanie należy przede wszystkim zapytać o to, czym jest cisza w ogóle. Tej problematyce poświęcona będzie pierwsza część artykułu. Następnie – mając wypracowane wskazówki rozumienia ciszy – będzie można zaprezentować jedno z możliwych

---

KS. MAREK JEZIORAŃSKI – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki KUL. Zainteresowania naukowe koncentrują się w obrębie pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, filozofii wychowania. Szczególnym obszarem poszukiwań naukowych jest zagadnienie relacji wychowawczej, jej specyfiki, antropologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań oraz jej znaczenia w procesie wychowania. e-mail: marek.jezioranski@kul.pl; ORCID: 0000-0002-9770-835X.

<sup>1</sup> W tym kontekście o „nie-milczącej ciszy” można mówić wtedy, gdy wprost podejmuje się zagadnienie obecności ciszy na drodze rozwoju osobowego wychowanka. Jako przykład inspiratorki tego podejścia można podać Marię Montessori (1870–1952). Por. M. Montessori, *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa 2005, s. 126–129.

ujęć teoretycznych, które starają się uchwycić obraz całości badanego zjawiska. Chodzi zatem o uwzględnienie zarówno tych obszarów, które (intuicyjnie, wprost) wskazują na obecność ciszy, jak i tych, w których nie jest to takie oczywiste.

W badaniach posłużyć się metodą hermeneutyczną. Ważnym jej podejściem jest uznanie wstępnej bezzakończoności treściowej, co określa się terminem redukcji hermeneutycznej. Sprowadza się ona do możliwie pełnego ukazywania drogi budowania znaczenia opisywanych zjawisk od stanu początkowego, który można określić jako zupełnej niewiedzy na dane zjawisko. W ten sposób – o ile to możliwe – dochodzi do zdemaskowania i wykluczenia treści, które powszechnie przyjmuje się za „oczywiste”, a gdy nie zostały one wypowiedziane wprost, mogą wprowadzać nieporozumienia.

### 1. Czy cisza może milczeć – kilka słów o naturze ciszy

Ze względu na przyjętą metodę hermeneutyczną, za punkt wyjścia dla prezentowanych treści warto uczynić zagadnienia związane z definicyjnym i filozoficznym ujęciem ciszy. W tym miejscu jedynie zostaną zarysowane podstawowe treści związane z rozumieniem ciszy, aby dzięki temu wyraźnie ukierunkować i uzasadnić prowadzone w dalszej części artykułu treści. Poza tym, ważnym punktem odniesienia na tym etapie badań będzie zasada tautologiczna Parmenidesa z Elei (ok. 515 – ok. 450 przed nar. Chr.), która pozwoli rozpoznać ważną perspektywę opisu zjawiska ciszy.

Na gruncie pedagogiki cisza – choć coraz bardziej wzrasta zainteresowanie tym zagadnieniem – jako kategoria badawcza nie doczekała się jeszcze szerokiego opracowania<sup>2</sup>. W literaturze przedmiotu można również zauważyć istnienie pewnego rodzaju nieuporządkowania pojęciowego. Stąd też w tej części pracy zostaną dokonane uściślenia terminologiczne. Ważnym punktem odniesienia, wstępnie porządkującym rozpatrywane treści, jest analiza semantyczna. *Słownik języka polskiego* z 1992 roku pod pojęciem ciszy podaje trzy znaczenia: „1) brak wewnętrznych dźwięków, odgłosów, hałasów, cichość milczenie; 2) wezwanie do uciszenia, milczenia; 3) stan atmosfery bez wiatru lub z bardzo słabym powiewem”<sup>3</sup>. *Uniwersalny słownik języka polskiego* podaje, że cisza przede wszystkim

<sup>2</sup> Współcześnie w Polsce pedagogiem zajmujących się zagadnieniem ciszy w sposób pionierski i systematyczny jest przede wszystkim Teresa Olearczyk. Do przykładowych jej publikacji należą: *Pedagogia ciszy*, Kraków 2010; *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinarny*, red. T.E. Olearczyk, Kraków 2014; *Między hałasem a ciszą. Wartość ciszy we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2021.

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego*, t. 1, red. M. Szymczak, Warszawa 1992, s. 308.

jest „stanem, w którym nie rozlegają się żadne dźwięki, odgłosy, hałasy; cichość milczenie”<sup>4</sup>. Witold Doroszewski – podobnie – definiuje ciszę jako „brak wszelkich odgłosów, hałasów, milczenie, cichość”<sup>5</sup>. Przykładów można by wskazać więcej, ale już na podstawie tych wybranych źródeł słownikowych warto zwrócić uwagę na to, że treści, które pojawiają się jako pierwsze w opisie rzeczywistości ciszy to „brak dźwięku”. Również etymologia tego słowa najprawdopodobniej wskazuje na jego pochodzenie onomatopieczne, wyrażające się w wezwaniu do uciszenia<sup>6</sup>, co tym bardziej potwierdzałoby, że podstawowym i pierwotnym znaczeniem tego terminu jest ustanie wszelkich dźwięków, hałasu itp.

Tego typu sposób definiowania badanej rzeczywistości można nazwać opisem negatywnym, który składa się z porównywania rzeczywistości podstawowej (tutaj: ciszy) do analogicznej z jednoczesnym eksponowaniem tych cech rzeczywistości analogicznej, której nie posiada rzeczywistość bezpośrednio badana. Jeśli bowiem wyjaśnia się rozumienie ciszy tym, że nie jest ona dźwiękiem to wcześniej – w domyśle – nastąpiło porównanie jej do np. hałasu, który obfituje w dźwięki. W takiej metodzie z góry zakłada się – a rzadko kiedy ujawnia się to wprost – że badacz nie ma bezpośredniego dostępu do badanego zjawiska (w tym wypadku ciszy) lecz patrzy na nie jedynie poprzez analogię. Zgadza się to z powszechną strategią badawczą, o której mówi Teresa Olcarczyk. Stwierdza ona, że „każde rozumienie pojęcia ciszy ma charakter fenomenologiczny – zależy od konkretnych uwarunkowań i procesu «odbywania się» ciszy. Wobec tego należy przyjąć, że w zależności od okoliczności, z jakimi mamy do czynienia, cisza z powodzeniem może stanowić przedmiot rozmaitych nauk”<sup>7</sup>. Inaczej mówiąc, T. Olcarczyk przyznaje, że rzeczywistość ciszy jako taka jest nieuchwytna poznawczo. Można ją jedynie opisywać od strony fenomenów, poprzez które się ujawnia. Uważam, że takie założenie badawcze jest ważnym i słusznym podejściem mającym na uwadze ostrożność i uczciwość badawczą wobec poznawanej rzeczywistości, niemniej jednak nie może ono prowadzić do „badawczej kapitulacji” uniemożliwiającej spotkanie badacza ze zjawiskiem takim, jakim ono jest.

<sup>4</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, s. 474.

<sup>5</sup> *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/cisza;5417888.html> [17.06.2022].

<sup>6</sup> Według Jamesa Stronga greckie słowo *sige* (cisza), które prawdopodobnie pochodzi od podstawy: *sidzo*, stosowane było przy uciszaniu, wezwaniu do ciszy. Por. J. Strong, *Grecko-polski słownik Stronga z lokalizacją słów greckich i kodami Popowskiego*, Warszawa 2015, s. 697. Na tej podstawie można również zauważyć podobieństwo brzmieniowe polskiego „cisza” do apeli „ciiiii!”; ewentualnie: „sza!” służących uciszaniu.

<sup>7</sup> T.E. Olcarczyk, *Cisza w edukacji szkolnej*, Kraków 2016, s. 29.

Do nowej perspektywy w definiowaniu ciszy jako zjawiska inspiruje zderzenie dotychczasowego – negatywnego – sposobu rozumienia ciszy z „ontologiczną zasadą tożsamości” Parmenidasa<sup>8</sup>, który stwierdził, że „byt jest i nie może nie być; nie-byt nie jest i nie może w żaden sposób być”<sup>9</sup>, co w prostszy sposób wyraża Władysław Tatarkiewicz (1886–1980): „byt jest a niebytu nie ma”<sup>10</sup>. Należy również stwierdzić, że – jak zauważa Giovanni Reale (1931–2014) – odrzucenie zasady Parmenidasa, czyli „zanegowanie bytu lub afirmacja nie-bytu jest bezwzględny fałszem”<sup>11</sup> i dodatkowo prowadzi do podważenia sensowności logicznego wnioskowania w ogóle.

Przywołanie tej starogreckiej zasady wydaje się szczególnie uprawnione właśnie w badaniu ciszy, która – jak pokazano powyżej – opisywana jest przede wszystkim od strony tego, czym nie jest. Warto w tym momencie zbadać, na ile respektuje się ontologiczną zasadę tożsamości w odniesieniu do definiowania ciszy oraz – co jest o wiele ważniejsze – co wynika z restrykcyjnego przyjęcia tej zasady do badań nad rozumieniem ciszy. W tej perspektywie możliwe są trzy rozwiązania:

1) Zakładając, że cisza jest (istnieje!) rzeczywistością społeczną, oznacza to przede wszystkim, że jest czymś, że ma swoją treść, tożsamość, odrębność. Stąd – z drugiej strony – nie może to oznaczać, że nie ma w niej niczego<sup>12</sup>. Nie można jej opisywać poprzez sprowadzanie jej istoty do akcentowania pustki (braku) dźwięku (słów, hałasu, szumu itp.) Ponieważ wtedy sprowadzałoby się byt do nie-bytu, co jest błędem.

2) Jeżeli – opisując ciszę od strony pozytywnej (poprzez odpowiedź na pytanie, czym cisza jest) – używa się w tym celu takich przykładowych pojęć jak: głębia, doświadczenie duchowe, czy „stan, w którym dokonują się zmiany w procesie myślenia i funkcjonowania”<sup>13</sup>, to trzeba zarazem przyznać, że przywoływane na określenie ciszy zjawiska mają już swoje nazwy i nie ma potrzeby nadawać im kolejnych. Z tego wynikałby wniosek, że cisza jako taka nie istnieje w rzeczywistości a jedynie w języku. Są przecież takie terminy, które nie mają desygnatów, np. „nie-byt”. Termin istnieje, ale nie istnieje rzeczywistość, do której ten termin się odnosi.

<sup>8</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2011, s. 36.

<sup>9</sup> Za: G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2008, s. 140.

<sup>10</sup> Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, s. 36.

<sup>11</sup> Reale, *Historia filozofii starożytnej*, s. 140.

<sup>12</sup> Podwójne przeczenie w polszczyźnie może utrudniać wyrazistą sprzeczność takiego stwierdzenia. Angielskie: *there is nothing* bądź niemieckie: *da gib's nichts* wyraźniej wskazują na ten błąd logiczny, w którym o tym, czego nie ma mówi się poprzez formę „jest”.

<sup>13</sup> T.E. Olcarczyk, *Cisza w teorii i praktyce pedagogicznej. Obraz interdyscyplinarny, w: Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinarny*, red. taż, Kraków 2014, s. 25.

3) W ostatnim możliwym podejściu zakłada się, że cisza istnieje, ale jako taka nie została jeszcze poznana. W tym wypadku opis tylko powierzchownej strony ciszy (jej fenomenów) jest próbą budowania jej znaczenia. To podejście tym różni się od pierwszego ujęcia przede wszystkim tym, że tutaj bardzo świadomie i zdecydowanie przyjmuje się zastrzeżenie, że w rzeczy samej – jak dotąd – nie jest opisywana sama rzeczywistość ciszy, lecz jedynie jej emanacje. Z tego względu badacz musi przyznać, że nawet nie wie, jak ona (cisza) jest treściowo rozległa; jaki jest stosunek tego, co o niej mówi do tego, czego nie zna. Nie jest on jednak zupełnie bezradny wobec takiego stanu rzeczy. Jak wskazuje Ludwig Wittgenstein (1889–1951), istnieją rzeczywistości niewyraźalne przez ludzki język, ale nie znaczy to, że nie dokonuje się żadna forma „uwidocznienia” tych rzeczywistości<sup>14</sup>. Tłumacz i badacz L. Wittgensteina, Bogusław Wolniewicz (1927–2017) twierdzi, że to, co „wyrazić się nie da, to wyraża czasem muzyka, albo poezja, albo liturgia, albo po prostu zewnętrzny kształt czyjego życia, dobrze opisany”<sup>15</sup>. To ważna odpowiedź w badaniu treściowym ciszy.

Podsumowując, na podstawie zasady ontologicznej tożsamości Parmenidasa, pierwsze stanowisko musi być odrzucone ze względu na ukazaną sprzeczność w formułowanych w ramach tego stanowiska tezach. Drugie podejście wprawdzie wiąże pozytywnie wyrażane treści z terminem cisza, ale nie daje powodów, by pojęcie ciszy było jakościowo inne od przywoływanych w tej perspektywie innych pojęć opisujących badaną rzeczywistość. Trzecie podejście wydaje się być rozwiązaniem, które z jednej strony szanuje zasadę Parmenidasa, a z drugiej stoi na stanowisku wyrażającym przekonanie, że pojęcie ciszy zawiera w sobie treść idiomatyczną, niesprowadzalną w pełni do innych pojęć. Warto podkreślić, że cisza nie sprowadza się w tym ujęciu jedynie do braku dźwięku.

Opierając się na trzecim rozwiązaniu, poniżej zostaną ukazane wybrane miejsca, w których zagadnienia wychowawcze zakładają obecność ciszy, by one same mogły być zrealizowane.

## 2. „Uwidocznienie” ciszy w kształcie ludzkiego życia

W tym miejscu chciałbym zaproponować jedną z wielu możliwych „map” „uwidocznienia” ciszy w kontekście ludzkiego życia. Od razu należy jednak zaznaczyć, że jest to wyodrębnienie teoretyczne, służące analitycznemu poznaniu, i – tak jak każdy tego rodzaju model – zbu-

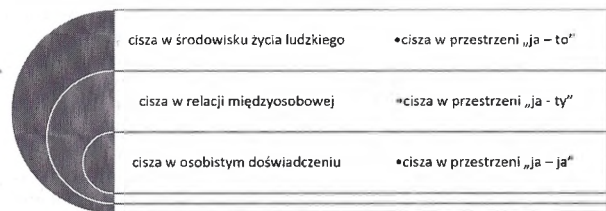
<sup>14</sup> Por. L. Wittgenstein, *Tractatus logio-philosophicus*, Warszawa 2004, s. 82. Dosłownie pisze on: „Jest zaiste coś niewyraźalnego. To się uwidacznia, jest tym, co mistyczne”.

<sup>15</sup> B. Wolniewicz, *Wstęp*, w: L. Wittgenstein, *Tractatus logio-philosophicus*, Warszawa 2004, s. XXXVI.

dowane jest na uproszczeniu rzeczywistości badanej. W niej samej natomiast wyróżnione przez mnie obszary wzajemnie się przenikają. Drugim założeniem tego modelu – wynikającym z założonej perspektywy sygnalizowanej w tytule artykułu – jest jego ujęcie pedagogiczne a to z kolei suponuje jego koncentrację antropologiczną, która jest jednym z istotnych elementów badań pedagogicznych<sup>16</sup>. Z tego względu można powiedzieć, że prezentowana tutaj „mapa pojęciowa” jest ściśle związana z człowiekiem. Chodzi o ciszę w świecie ludzkim, a nie o ciszę w ogóle.

Uwzględniając powyższe założenia należy stwierdzić, że cisza będzie ujawniała się zawsze w przestrzeni pomiędzy dwoma elementami, tj. człowiekiem a tym drugim elementem, który będzie stanowił o specyfice danej grupy (obszaru zjawisk). Mając na uwadze uwarunkowania pedagogiczne należy wskazać, że „człowiek jawi się jako byt relacyjny, będący w trzech jakościowo różnych relacjach: w relacji do rzeczy, do innych i do siebie samego”<sup>17</sup>. Na tej podstawie można wskazać trzy obszary badanego zjawiska: 1) cisza w środowisku życia człowieka; 2) cisza w relacji międzypersonalnej oraz 3) cisza w doświadczeniu osobistym. Graficznie można to przedstawić następująco:

**Diagram 1.** Podstawowe obszary obecności ciszy w ujęciu pedagogicznym



Źródło: Opracowanie własne

<sup>16</sup> Por. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków 2015, s. 175; B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968, s. 186; S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, w: I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999, s. 13–14; B. Śliwerski, *Wprowadzenie do polskiego wydania. Pedagogika waldorfska w pluralistycznym świecie*, w: J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska: wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Kraków 2008, s. 9; Szersze omówienie zagadnienia: M. Jeziorański, *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*, Lublin 2022, s. 47–58.

<sup>17</sup> W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften”, 23(2001), nr 3, s. 529.

Pierwszym kontekstem opisującym ciszę jest środowisko fizyczno-społeczno-kulturowe życia ludzkiego. Wynika to z założenia, że człowiek żyje w określonym kontekście. To z kolei powoduje wzajemne interakcje i prowadzi do obustronnych zmian. Jednostka oddziałuje na szerszy kontekst, a on na jednostkę. Można tutaj mówić o ciszy, która wpisuje się w „przestrzeń” pomiędzy człowieka a bezosobowy kontekst społeczny. Nie jest to zależność determinująca ani dla jednostki, ani dla środowiska, niemniej wzajemne przenikanie się różnych tendencji znajduje swoje odbicie w obu stronach interakcji. W tym zakresie tematycznym można wyróżnić trzy bardziej szczegółowe obszary:

1) Przestrzeń fizyczna (materialna) – M. Montessori zwróciła uwagę na wpływ, jaki ma zagospodarowanie przestrzeni zewnętrznej na umiejętne przeżywanie ciszy. „Krzykliwa”, chaotyczna i przepełniona przestrzeń ogranicza możliwość doświadczenia wewnętrznego świata ciszy. Stąd rodzi się postulat, by nie tylko praktycznie i estetycznie umeblować swoje mieszkanie (przestrzeń pracy, życia, odpoczynku itp.), ale i w taki sposób, by ono nie przeszkadzało potrzebnemu skupieniu. Można ewentualnie pomyśleć o szczególnym miejscu w domu, w którym łatwiej będzie można się skupić.

2) Rytm dnia – chodzi zarówno o kreślenie ogólnego tempa codziennego życia, jak i przyjrzenie się tym sytuacjom, które są ważne dla konkretnego człowieka. Warto w tym momencie zwrócić uwagę na przyzwyczajenia związane np. z porankiem lub wieczorem.

3) Rytuály i zwyczaje – tryb życia to nie tylko codzienność. Wspólnoty (rodzinne) przejmują z dziedzictwa tradycji bądź wypracowują na przestrzeni lat wspólnego życia określone zwyczaje i rytuały, które mogą mieć duże znaczenie dla doświadczenia ciszy. Tak może być przy okazji różnych świąt rodzinnych, kościelnych czy narodowych. Rytuály i zwyczaj związane są również z granicznymi sytuacjami rodzinnego życia, takimi jak narodziny dziecka czy śmierć jednego z domowników.

W środowisku życia ludzkiego szczególne miejsce zajmują relacje międzyosobowe. Z tego względu tworzą one odrębny element w konstrukcji rozumienia ciszy. W tym miejscu cisza będzie wynikiem relacji między osobami. Jej treść i charakter będą zależne od wszystkich stron budujących tę relację. W tym obszarze można wyróżnić trzy odmiany ciszy:

1) Cisza jako spełnienie – czyli taka, która jest pozytywnie oceniana przez osoby tworzące relację względem siebie. Jest to sytuacja, w której osoby przebywając w ciszy nie czują ani zażenowania, ani dyskomfortu ani jakichkolwiek innych negatywnych emocji z tego powodu, że są razem w ciszy. Jest to raczej dla nich doświadczenie wzmacniające wzajemne

zaufanie, pewność miłości i trwania przy sobie. Jest zatem doświadczeniem czegoś, czego nie sposób po prostu powiedzieć a co stanowi istotę dobrej relacji. Michael Kunzler (1951–2014) ten rodzaj ciszy nazywa „wypełnionym milczeniem” i wyjaśnia, że „jest [ono] możliwe jedynie w obecności innej osoby. [...] Panuje wprawdzie cisza, ale równocześnie dokonuje się bardzo intensywna dysputa z owym „ty”, które jest obecne i w intymności spotkania bezsłownie komunikuje o tym, co w słowach nie byłoby możliwe do zakomunikowania”<sup>18</sup>.

2) Cisza jako kara – to taka przestrzeń między osobami, w której oni nie odzywają się do siebie, ponieważ wcześniej miało miejsce wydarzenie, które wprowadziło kryzys do tej relacji (np. kłótnia) i nie doszło między nimi do porozumienia, bądź też jedna ze stron czuje się obrażona lub zraniona i uważa, że najlepszą odpowiedzią na tę sytuację będzie kara milczenia. W życiu małżeńskim (ale nie tylko) zdarza się, że takie sytuacje potocznie nazywa się „cichymi dniami”.

3) Cisza jako przemilczenie. W tym aspekcie ciszę rozumie się jako pewnego rodzaju „ucieczkę” jednej ze stron międzyosobowej relacji od rozmowy na określony temat. To zjawisko może przybierać różne formy. Począwszy od drobnych kłamstw aż do tworzenia dwóch odrębnych światów, gdyż poszczególne osoby do tak wielu spraw nie dopuszczają się wzajemnie, że nie zdają sobie również sprawy, że w tej sytuacji cisza staje się coraz większym murem między nimi.

Ostatnim komponentem pedagogicznego definiowania ciszy jest określenie jej znaczenia dla poszczególnego człowieka w relacji do siebie samego. W tym obszarze tematycznym warto zwrócić uwagę na:

1) (U)ważność „tu i teraz” – sam termin tego elementu ma zwrócić uwagę – po pierwsze – na znaczenie życia przeżywanego w danej chwili. Nie chodzi o to, by bagatelizować przyszłość czy przeszłość, co może prowadzić do nieliczenia się z konsekwencjami i ponoszonymi za nie odpowiedzialności, ale o to, by podkreślić prawdę, że człowiek jako podmiot może aktywnie kształtować jedynie teraźniejszość. Względem przyszłości i przeszłości staje w pozycji odbiorcy. Po drugie, termin ten zwraca również uwagę na postawę uważności człowieka względem życia. Takie podejście – nazwane kairoagogicznym rozumieniem czasu<sup>19</sup> – tworzy szansę uchwycenia życiowo ważnych treści.

<sup>18</sup> M. Kunzler, *Der Verlust der Stille. Theologische Überlegungen zu einem bedrohlichen Symptom*, „Liturgisches Jahrbuch”, 52(2002), nr 3, s. 164.

<sup>19</sup> Por. M. Jeziorański, „*The Contemporary*” as a teleological category in the context of educational relation, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 39(2020), nr 2, s. 18; tenże, *Relacja wychowawcza*, s. 201–203.



2) Czas wolny – poprzez poznanie tego zagadnienia można określić jakie są tendencje przeżywania odpoczynku. Czy służy on m.in. rozmyślaniu<sup>20</sup>, zastanowieniu się itp.

3) Nastawienie emocjonalne wobec ciszy – może ono być zarówno pozytywne jak i negatywne. Może wiązać się z ukojeniem, odpoczynkiem, doświadczeniem głębi własnego życia, ale może również budzić strach, niepewność, trwogę itp.

\* \* \*

W efekcie przeprowadzonych w artykule analiz należy przede wszystkim stwierdzić, że cisza – jeśli nie ma być terminem bez desygnatu – musi wskazywać na konkretną rzeczywistość. Nawet gdy trudno językowo uchwycić jej specyfikę – co wyraża się chociażby w tym, że bardzo często opisywana jest w sposób negatywny (jako rzeczywistość, której brak określonych cech, np. dźwięku, hałasu, szumu, mowy itp.) – to warto podejmować próby, aby mierzyć się z tym problemem. Jedną z nich jest zaproponowana w artykule „mapa pojęciowa”, bądź – idąc za L. Wittgensteinem – „mapa «uwidocznienia»” ciszy. W ujęciu zbiorczym przedstawia się ona następująco:

**Diagram 2.** „Mapa pojęciowa” ciszy w ujęciu pedagogicznym



Źródło: Opracowanie własne

<sup>20</sup> J. Bremer zauważa, że osoba jedynie w milczącym rozmyślanu potrafi usłyszeć „inny głos, milczący głos Sumienia” J. Bremer, *Martin Heidegger i Ludwig Wittgenstein o milczeniu*, „Forum Philosophicum”, 7(2002), s. 138.

Prezentowane w artykule podejście badawcze zagadnienie ciszy analizuje w ścisłym odniesieniu do człowieka. Ten antropologiczny wymiar stanowi – z jednej strony – zawężenie problematyki, z drugiej natomiast, odpowiada założonemu na początku ujęciu pedagogicznemu. Powyższe badania pomogą zbliżyć się do poznania tego, czym cisza jest w przestrzeni wychowawczej, jaką ma treść i wyzwanie dla szeroko rozumianego rozwoju człowieka. W dalszej perspektywie badawczej warto podjąć poszukiwania mierzalnych wskaźników wyeksponowanych tutaj komponentów i ich obszarów „uwidocznienia” ciszy. W ten sposób mogłoby być przygotowane narzędzie do empirycznego badania ciszy i poznawania jej desygnatu metodą indukcji.

Lublin

*ks. Marek Jeziorański*

### STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy problematyki „mapy semantycznej” milczenia w kontekście pedagogicznym. W wyniku przeprowadzonej analizy należy stwierdzić, że milczenie – jeśli nie ma być określeniem bez desygnacji – musi wskazywać na konkretną rzeczywistość. W dzisiejszych czasach cisza jest bardzo często definiowana z punktu widzenia negatywnego, tj. ukazana jako rzeczywistość pozbawiona pewnych cech, m.in. dźwięk, hałas, szum, mowa itp.

Warto jednak zauważyć, że nawet jeśli trudno jest uchwycić specyfikę milczenia w języku, należy podjąć próbę zmierzenia się z tym problemem. Jednym z nich jest zaproponowana w artykule „mapa pojęciowa” lub – za L. Wittgensteinem – „mapa uwidocznienia [ciszy]”.

Przedstawione w artykule podejście badawcze analizuje problematykę milczenia w ścisłym odniesieniu do człowieka. Ten antropologiczny wymiar jest z jednej strony zawężeniem problematyki, z drugiej zaś odpowiada przyjętemu na początku podejściu pedagogicznemu. Mam nadzieję, że powyższe badania pomogą zbliżyć się do zrozumienia czym jest cisza w przestrzeni edukacyjnej, jaka jest jej treść i wyzwanie dla szeroko rozumianego rozwoju człowieka. W dalszej perspektywie badawczej warto poszukać mierzalnych wskaźników wyróżnionych tu składowych i ich obszarów uwidocznienia ciszy. W ten sposób można było przygotować narzędzie do empirycznego badania ciszy i poznania jej desygnatora metodą indukcji.

**Słowa kluczowe:** cisza, wychowanie, pedagogika, teoria wychowania, relacja, człowiek.

### SUMMARY

The paper deals with the issue of the 'semantic map' of silence in the pedagogical context. As a result of conducted analysis, it should be stated that silence – if it is not to be a term without designation – must point to a concrete reality. Nowadays, silence is very often defined from the negative point of view, i.e. it is shown as a reality lacking certain features, e.g. sound, noise, hum, speech etc.

It is worth noticing, however, that even if it is difficult to capture the specifics of silence in language, attempts should be made to face this problem. One of them is the 'conceptual map' proposed in the article or – following L. Wittgenstein – the 'map of making [silence] visible'.

The research approach presented in the article analyses the issue of silence in strict reference to a human being. This anthropological dimension is, on the one hand, the narrowing of the problematic, on the other hand, it corresponds to the pedagogical approach assumed at the beginning. I hope that the above research will help to get closer to understanding what silence is in the educational space, what its content and challenge is for broadly understood human development. In the further research perspective it is worth undertaking a search for measurable indicators of the components highlighted here and their areas of making silence visible. In this way a tool for empirical study of silence and cognition of its designator by the method of induction could be prepared.

**Key words:** silence, education, pedagogy, educational theory, relationship, human being.

## BIBLIOGRAFIA

- Bremer J., *Martin Heidegger i Ludwig Wittgenstein o milczeniu*, „Forum Philosophicum”, 7(2002), s. 123–149.
- Herzog W., *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften”, 23(2001), nr 3, s. 529–545.
- Jeziorański M., „*The Contemporary*” as a teleological category in the context of educational relation, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 39(2020), nr 2, s. 9–21.
- Jeziorański M., *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*, Lublin 2022.
- Kunzler M., *Der Verlust der Stille. Theologische Überlegungen zu einem bedrohlichen Symptom*, „Liturgisches Jahrbuch”, 52(2002), nr 3, s. 158–183.
- Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa 2005.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków 2015.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968.
- Olearczyk T.E., *Cisza w edukacji szkolnej*, Kraków 2016.
- Olearczyk T.E., *Cisza w teorii i praktyce pedagogicznej. Obraz interdyscyplinarny*, w: *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinarny*, red. T.E. Olearczyk, Kraków 2014, s. 24–50.
- Olearczyk T.E., *Między hałasem a ciszą. Wartość ciszy we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2021.
- Olearczyk T.E., *Pedagogia ciszy*, Kraków 2010.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2008.
- Słownik języka polskiego*, t. 1, red. M. Szymczak, Warszawa 1992.

- Strong J., *Grecko-polski słownik Stronga z lokalizacją słów greckich i kodami Popowskiego*, Warszawa 2015.
- Sztobryn S., *Słowo wstępne*, w: I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999, s. 5–38.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do polskiego wydania. Pedagogika waldorfska w pluralistycznym świecie*, w: J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska: wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Kraków 2008, s. 7–12.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2011.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.
- Wittgenstein L., *Tractatus logio-philosophicus*, Warszawa 2004.
- Wolniewicz B., *Wstęp*, w: L. Wittgenstein, *Tractatus logio-philosophicus*, Warszawa 2004, s. I–XXXVII.