

Justyna Sztobryn-Bochomska
Uniwersytet Łódzki

(Nie)obecność kategorii śmierci w edukacji dzieci — głos w dyskusji

Człowiek jako jedyny jest świadomy swojej śmiertelności. Zwyczajowo unikamy dyskusji na temat śmierci. Tabuizacją jeszcze bardziej obejmujemy dzieci. Dzieci z jednej strony są chronione przed jakąkolwiek refleksją na temat śmierci a z drugiej zalewają je obrazy śmierci z filmów i gier komputerowych. Pomiedzy chroniącym milczeniem a wynaturzonym obrazem śmierci prezentowanym przez współczesną kulturę powinno pojawić się źródło, w którym znajdzie się odpowiedź na pytania egzystencjalne dzieci i młodzieży. Źródłem tym powinna być między innymi edukacja szkolna. Artykuł jest głosem w dyskusji na temat konieczności uwzględnienia zagadnień tanatopedagogicznych w edukacji dzieci, po to aby tak ważne zagadnienie dla ludzkiej egzystencji pomogło definiować i siebie i ludzkie życie poprzez nadawanie mu sensu.

Słowa kluczowe: tanatopedagogika, dzieci, edukacja, wychowanie, śmierć.

Istnieją w życiu człowieka — a w tym rzecz jasna i dziecka — pewne obszary, o których można by rzec, że są w swej istocie fundamentalne, a które pomimo tego pozostają obszarami pozostawianymi „własnému losowi”, okazjonalności czy też bazującymi na wiedzy potocznej. Obszary te — to m.in. seksualność człowieka i jego śmierć. Obydwa tematy w różnym stopniu naznaczone były, lub są, mianem tabu (Gorer, 1979, s. 197-203). Obserwując współczesną rzeczywistość edukacyjną w jakiej funkcjonuje dziecko, widać pewien postęp, jaki dokonał się w obszarze jednego z tych zagadnień. Wraz z pojawieniem się przedmiotu szkolnego „wychowanie do życia w rodzinie” można przypuszczać, że przynajmniej zagadnienia związane z seksualnością człowieka w jakimś aspekcie są, lub mogą być, przedstawione, wyjaśnione i przedyskutowane z młodymi ludźmi. Natomiast jeśli chodzi o kwestię śmierci i jej miejsce w ludzkim życiu i w edukacji — to temat ten pozostaje wciąż marginalizowany.

Przyczyn marginalizacji może być przynajmniej kilka. Z jednej strony jest to z pewnością troska o dzieci, która niewłaściwie pojmowana staje się ochroną przed wszystkim co przykre. Powszechnie uznaje się, że życie jest najwyższą wartością, dlatego śmierć jako przeciwwaga życia okazuje się złem i naturalną rzeczą

jest unikanie tego zła. Śmierć jawi się jako zło prywatne, które pozbawia nas posiadanego dobra, którym jest życie (Malczewski, 2007, s. 1-9). Dlatego też przypuszczać można, że z tego powodu chroni się dzieci przed przykrymi doświadczeniami związanymi ze śmiercią i umieraniem¹.

Źródłem przyczyną marginalizacji zjawiska śmierci, której nie można wykluczyć, jest niechęć do podejmowania przez dorosłych rozmów dotyczących umierania i śmierci. Lęk wobec śmierci², jaki towarzyszy dorosłym, powoduje, że unikają oni rozmów z dziećmi na tematy związane ze sprawami ostatecznymi. Powszechność, nieuchronność i nieodwracalność – stałe cechy śmierci (Ogryzko-Wiewiórkowska, 1994, s. 105) – są nie do pokonania, a niemoc wobec nich staje się w jakimś sensie porażką rodzica i wyrazem braku omnipotencji nadanej im przez własne potomstwo. Aby móc rozmawiać o śmierci z dziećmi, udzielać odpowiedzi na pytania z nią związane, a także w miarę potrzeby być dla nich wsparciem, najpierw trzeba dorosłemu zmierzyć się z tym tematem. Musi on – dorosły odpowiedzieć sobie na pytania związane z tajemnicą ludzkiego istnienia i wobec tych zagadnień przyjąć świadomą i dojrzałą postawę.

Przyczyną marginalizacji tematyki związanej ze śmiercią należy się doszukiwać również we współczesnej kulturze. Śmierć na skutek rozwoju medycyny została wyeliminowana z życia społecznego i rodzinnego. Stała się wydarzeniem „kulisowym” (Laungani, Murray-Parkes, Young, 2000, s. 272). Rytuály żałobne, które mogłyby nieopatrznie przypominać o nieuchronności losu, coraz rzadziej są przeżywane we wspólnocie rodzinnej. Dawne pogrzeby zamieniają się w nowoczesne przyjęcia, po których szybko powraca się do rzeczywistości (Malczak, 2014, s. 241-252), w której hołduje się młodości i witalności, spychając starość, chorobę i śmierć poza świadomość konsumenckiego życia.

Jak zauważa Ireneusz Ziemiński, eliminacja śmierci czy żałoby z nią związanej, dokonuje się w imię pozorowanego triumfu życia (Ziemiński, 2000, s. 23). Jednocześnie, zwraca on uwagę, że we współczesnej kulturze, równie silnie jak proces jej eliminacji, trwa fascynacja śmiercią – dawne igrzyska czy publiczne egzekucje odnalazły się w nieco zmienionej formie choćby we współczesnym kinie (Ziemiński, 2000, s. 26-27). Śmierć z ekranów zalewa nas swoją wszechobecnością i jednowymiarowością, co sprawia, że śmierć odbierana jest jako błaha i nieistotna część ludzkiego świata. Słynne porównanie tematu śmierci do pornografii, dokonane w latach 50. przez G. Gorera (1979), który właśnie tym sformułowaniem określił skłonność do przemilczania rzeczy ostatecznych człowieka, nabiera we współczesnej kulturze innego wymiaru. Pornograficzny wymiar śmierci jawi się nie tylko poprzez ukrywanie jej obecności, czy też chorobliwą fascynację, ale podobnie jak w przypadku seksu, również i to, że staje się ona towarem rażącym wulgarnością i okrucieństwem.

Dostrzeżenie tych dwóch procesów, jakie dzieją się wokół zjawiska śmierci człowieka – to jest marginalizacji i wypierania jej jako fenomenu ludzkiego życia oraz stałej obecności jej zniekształconego obrazu w kulturze – powinno budzić niepokój. W rozważaniach o śmierci podkreśla się jej rolę w nadawaniu sensu

¹ W badaniach dotyczących rozumienia pojęcia śmierci, które będą cytowane w dalszej części pracy, autorzy zwrócili uwagę, że ze względu na tematykę badań, część rodziców nie wyraziła zgodny na udział w nich swoich dzieci (Mojs i in., 2008, s. 43-45).

² Lęk wobec śmierci uznawany jest za lęk naturalny, jednakże na co zwraca uwagę wielu autorów – uciekanie od zagadnień śmierci, zwiększa jego poziom (zob. np. Łukaszewski, 2011).

ludzkiemu życiu. Podkreśla się jej nierozzerwalny związek z życiem. Zdaniem Joanny Mesjasz, „rozumienie życia i śmierci jest współzależne, bowiem śmierć nadaje sens życiu, a sens życia implikuje nadanie go śmierci” (Mesjasz, 2010, s.184). Dlatego też zbagatelizowana czy przemilczana świadomość istnienia śmierci jako zjawiska naturalnego, ale też brak nadania jej osobistego wymiaru przeżyć, czyni życie człowieka niepełnym. Według Ireneusza Ziemińskiego:

Wszelka ucieczka przed myślą o śmierci, celowe usuwanie jej z horyzontu naszej świadomości wydaje się zachowaniem irracjonalnym, odbiera naszemu życiu autentyczność, jego prawdziwie ludzkie oblicze. Ludzką, prawdziwie ludzką rzeczą jest być świadomym życia i śmierci. I prawdziwie też ludzką rzeczą jest pytać o sens życia i sens śmierci (czy może raczej o – sens życia w perspektywie nieuchronnej śmierci) (Ziemiński, 2000, s.24).

W podobnym duchu wyraża się i Józef Makselon, który uważa że

„odniesienie się do upływającego czasu powinno mieć istotne znaczenie dla rozumienia własnej egzystencji. Nie można bowiem w rozsądny sposób definiować jej celów a także określać jej jakości bez uświadomienia sobie niepowtarzalności określonych zachowań czy wyborów” (Makselon, 2009, s. 2).

Uświadomienie sobie jednorazowości i wyjątkowości własnego życia daje szansę na zmianę optyki wszelkich działań, które są jego treścią. Pomaga nadać sens własnemu istnieniu, ale i wyzwala szacunek dla życia innego człowieka oraz innych istot. W związku z tym, tematyka związana z przemijaniem ludzkiego istnienia w kontekście edukacji, a szczególnie wychowania wydaje się istotna.

Świadomość śmierci w rozumieniu dzieci kształtuje się w zależności od ich rozwoju poznawczego. Jedne z pierwszych i najbardziej znanych badań dotyczący aspektu kształtowania się postrzegania śmierci przez dzieci przeprowadzone zostały przez Marię Nagy w 1948 roku (Kotowicz, 2012; Królicza, 2009; Ogryzko-Wiewiórkowska, 1994). Pierwsza faza obejmuje dzieci do piątego roku życia. Małe dzieci „traktują śmierć jako zjawisko odwracalne, przejściowe i krótkotrwałe” (Ogryzko-Wiewiórkowska, 1994, s. 106). Nie są one w stanie pojąć nieodwracalności śmierci. Martwy człowiek jest przez nie utożsamiany z człowiekiem śpiącym. Myślenie to koreluje z Piagetowskim etapem myślenia przedoperacyjnego. Następujący po nim etap operacji konkretnych, który przypada na wiek od około 5 do 9 lat, pozwala już na rozumienie przez dziecko śmierci jako stanu nieodwracalnego. Jednak, może być ono w wysokim stopniu obdarzone naiwnością i magicznością. Dzieci mogą nie odnosić tego zjawiska do siebie a śmierć bywa przez nie często personifikowana i utożsamiana z czymś złym. Śmierć rozumiana w pełni, jako proces nieodwracalny i osobisty objawia się dziecku w fazie operacji formalnych (Kotowicz, 2012, s. 180; Królicza, 2009). Wiek, w którym dziecko właściwie pojmuje śmierć, określany jest według różnych badań na 9 lat (Ogryzko-Wiewiórkowska, 1994, s. 109) lub 11 lat (Królicza, 2009, s. 94).

Z badań polskich na temat kształtowania się pojęć u dzieci od sześciu do dziesięciu lat, przeprowadzonych przez Hannę Żuchowską, wynika, że większość dzieci w tym wieku rozumie biologiczny sens śmierci i jej nieuchronność. Cechą, jaka charakteryzowała niektóre z badanych dzieci było oddzielanie przez nie zaniku funkcji życiowych od ciągłości psychologicznej zmarłego, co wyrażało się poprzez niezdecydowanie w ustaleniu, czy zmarły wie o tym, że jest martwy oraz nadawaniu mu cech emocjonalnych – jak np. radość z otrzymywanych kwiatów (Czudek-Ślęczka, 2006, s. 197). Pomędzy powyższymi badaniami H. Żuchowskiej przeprowadzonymi w latach 80. a badaniami M. Nagy, zauważyć można pewne przesunięcie dolnej granicy wieku pojmowania zjawiska śmierci. Z pewnością ma to związek z akceleracją rozwoju dzieci, ale nie można wykluczyć i wpływu kodu kulturowego, jaki prezentowany jest dzieciom i w zależności od niego rozumienia przez nie śmierci (Królicza, 2009, s. 95).

Wpływu kultury na świadomość ludzką nie można przecenić. Inkultuacja wraz z socjalizacją stanowią obok wychowania podstawowy czynnik oddziaływania na człowieka. W zależności od tego, w jaki sposób globalnie są prezentowane różnego rodzaju zjawiska ważne dla człowieka, taki też wyraz odnajdą one w jednostce. Podobnie jest i w przypadku prezentowania wymiarów śmierci. Nowy kulturowy wzorzec jej przedstawiania i przeżywania – zmedyalizowany, odhumanizowany i bezrefleksyjny, wydaje się być wzorcem zbyt mocno ograniczającym, spłaszczonym i nie wpływającym pozytywnie na rozwój jednostki.

Echa zmieniającej się kultury widać również w edukacyjnym wymiarze. Na podstawie analizy podręczników szkolnych (Landau-Czajka, 2002) – przede wszystkim elementarzy, pierwszych książek, które spełniały swoją rolę nie tylko w kwestii nauki czytania, ale bardzo często pełniły rolę podstawowej książki edukacyjnej, które miały dostarczyć wielu cennych uwag na temat otaczającej rzeczywistości – zobaczyć można wypieranie śmierci z otoczenia dzieci. Pierwsze teksty do czytania traktowały śmierć zwyczajnie, jako sprawę codzienną. Oczywiście związek miało to ze światem, jaki wtedy funkcjonował. Słabo rozwinięta służba medyczna, życie w trudnych warunkach powodowały, że ludzie umierali często i nie zawsze w najpóźniejszym wieku. Pierwsze wypisy szkolne zawierały sporo treści związanych z chorobą i umieraniem. Śmierć choć była tam wydarzeniem smutnym nie była nieszczęściem, a perspektywa własnej śmierci nie przerażała (Landau-Czajka, 2002, s. 152-155). Dzieci ćwiczyły czytanie między innymi na takich tekstach, jak: „Každy człowiek umrze”, „Piotr utonął”, „Trup nie ma w sobie życia”, „Chory wyzdrowieje, albo umiera” (Landau-Czajka, 2002, s. 152).

Stopniowo jednak tematyka ta zanika z elementarzy szkolnych. Począwszy od lat 50. ubiegłego wieku śmierć w podręcznikach pojawia się „tylko w kontekście historycznym, we współczesnym świecie jej nie ma” (Landau-Czajka, 2002, s. 161). Powodem może być fakt, że pierwsza książka do nauki czytania z czasem przestała być i tą, która ma udzielać również i nauk ważnych dla życia, a stanowić miała jedynie materiał do ćwiczeń, wprawkę. Jednakże źródeł zanikania tematyki śmierci w podręcznikach należy doszukiwać się i w zachodzących zmianach kulturowych. Badania Anny Landau-Czajki korelują z tym, co wiemy o śmierci z antropologiczno-historycznych badań Philippe’a Arièsa. Lata 50. dwudziestego wieku, to czas szybkiego rozwoju medycyny, którego pochodną jest marginalizowanie śmierci. Śmierć – jako ta odrażająca i nie pasująca do wizji życia szczęśliwego, została przeniesiona z prywatnych domów i z własnych łóżek, do szpitali (Ariès, 2007, s. 92). Przestawszy być częścią codzienności ludzkiego życia, przestała także funkcjonować w obsza-

rze edukacji dziecka. Dziś podręczniki szkolne traktują śmierć bezosobowo, symbolicznie. Zagadnienie przemijania życia ludzkiego pojawia się w kontekście Dnia Zadusznego i symbolicznej czynności palenia zniczy. Nawet jeśli sporadycznie pojawiają się teksty poruszające tematykę umierania, to jak zauważa A. Landau-Czajka, pytania pogłębiające rozumienie tekstu nie odnoszą się w żaden sposób do śmierci (Landau-Czajka, 2002, s. 163). Skoro nie ma miejsca w nowoczesnej kulturze na słabość, ból, starość i przemijanie, nie ma więc i tych zagadnień w szkole. Stan taki uznać należy za pewną słabość systemu kształcenia, tym większą jeśli zdamy sobie sprawę, że wiedzę o śmierci dzieci zdobywają z otaczającego świata, co nie sprzyja temu, by była ona rzetelna, przedstawiająca śmierć w jej biologicznym i egzystencjalnym aspekcie.

Rozważania te znajdują poparcie w badaniach Sonii Czudek-Ślęczki. Z badań przeprowadzonych przez autorkę wśród dzieci czternastoletnich, na pytanie, skąd czerpią wiedzę na temat śmierci, najczęściej osób wskazało na programy telewizyjne i filmy, jako główne źródło poznania (Czudek-Ślęczka, 2006, s. 204). Przy czym nie były to programy naukowe czy popularnonaukowe, a filmy kryminalne i horrory, których tytułów nie pamiętali nawet sami respondenci. Jakość ramówki dzisiejszych programów telewizyjnych pozostawia wiele do życzenia. Śmierć zgodnie z przyjętymi kanonami współczesnej kultury popularnej przedstawiana jest w sposób czysto rozrywkowy. Śmierć ma bawić, przerażać i fascynować. Trudno więc, aby w świadomości widzów znalazło się miejsce na refleksję o śmierci jako takiej, a co za tym idzie, na pytania o sens własnej egzystencji. Przeraża nie tylko jakość prezentowania śmierci, ale również częstota jej pojawiania się na ekranie. Z przeprowadzonej analizy osiemnastu godzin programu telewizyjnego w roku 1998 wynikało, że śmierć pojawiała się 11 344 239 razy, w tym zabójstwa stanowiły 98,8% całości. Śmierć naturalna, stanowiła zaledwie 0,001% (Guzowski, Krajewska-Kułak, 2014, s. 55).

Źródłem zdobywanej wiedzy na temat śmierci przez czternastolatków, co wykazała w badaniu S. Czudek-Ślęczka, są lekcje religii i rozmowy z dorosłymi. W porównaniu do poprzedniego źródła, jakim była telewizja, te budzić mogą nadzieję, na bardziej dogłębne i poważne potraktowanie tematu. Jednak na lekcjach religii temat ten głównie „związany jest z męczeńską śmiercią Jezusa i jego zmartwychwstaniem” (Czudek-Ślęczka, 2006, s. 204) i porusza eschatologiczne aspekty śmierci człowieka. Należy jednak podkreślić, że badania dotyczyły dzieci przynależące do Kościoła katolickiego bądź luterańskiego, czyli takie, które miały możliwość i chciały w taki sposób rozpatrywać zagadnienie ostateczności. Natomiast rozmowy z dorosłymi, które mogłyby stać się okazją do zgłębiania tajemnicy śmierci, jak wykazały badania, były incydentalne, najczęściej wywołane śmiercią kogoś z najbliższego otoczenia. Rola rodziców czy dziadków, czyli osób znaczących dla dzieci i młodzieży powinna mieć duży wpływ na kształtowanie się u nich świadomości śmierci. Tymczasem z badań nad dziećmi pięcioletnimi i piętnastoletnimi (Mojs i in., 2008, s. 43-45) wynika, że na wiedzę o śmierci u dzieci młodszych bardziej wpływa postawa rodziców niż popkultura. Natomiast młodzież miała już tendencję do odrzucania tych postaw na korzyść otaczającego świata. Ponadto we wnioskach z badań czytamy, że wiedza na temat śmierci u nastolatków, jest zaskakująco niska w stosunku do ich możliwości poznawczych, co być może jest efektem tego, że zjawiska wywołujące silne emocje wywołują postawę ucieczkową, która jest charakterystyczna dla niskiego poziomu rozwoju duchowości, rozumianej jako refleksyjne i pełne życie wewnętrzne. Autorzy badań ocenili negatywnie wpływ wirtualnej rzeczywistości na młodzież i podkreślali,

że „czynnikiem wpływającym na rozwój duchowy i pogłębienie refleksji na temat śmierci i umierania byłyby zatem doświadczenia życiowe, inne niż codzienne aktywności życiowe związane z oglądaniem telewizji³ czy gry komputerowe” (Mojs i in., s. 44).

W powyższych badaniach szkoła jako środowisko wspierające dzieci i młodzież w edukacji tanatologicznej – nie licząc lekcji religii – nie wystąpiła, choć sami nauczyciele zdają sobie sprawę, że jest to temat niezwykle ważny (Olszańska, Rylke, 1996). Obraz tego, jak wygląda zagadnienie śmierci w edukacji oddają badania Edyty Sielickiej dotyczące „młodzieży wobec trudnych tanatologicznie sytuacji” (Sielicka, 2015, s. 158). Dzięki nim zobaczyć możemy, że znaczna większość uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych doświadczyła w swoim życiu sytuacji związanych z umieraniem, śmiercią i żałobą (86,5%), w których bezpośrednio uczestniczyły lub też uznały te sytuacje za znaczące. Jednocześnie badania jasno pokazały, że nauczyciele/wychowawcy/pedagodzy jako grupa wspierająca dzieci i młodzież w tych przeżyciach, praktycznie nie mają udziału. Wynik procentowy określający ich jako źródło wsparcia wynosił 2,2% w liceach, w gimnazjach był on niższy i wynosił zaledwie 1,9%. Niepokojący dla autorki był również odsetek dzieci, które w tych trudnych sytuacjach radziły sobie same. Wynosił on aż 9,8%. Badania Sielickiej dotyczyły również stosunku grona pedagogicznego do edukacji tanatologicznej. Badani nauczyciele uważali, że szkoła powinna wspierać uczniów w doświadczeniach związanych ze śmiercią, ale jednocześnie swoje umiejętności ocenili jako słabe (Sielicka, 2015, s.162). Wyniki uzyskane przez autorkę badań nie wzbudzają optymizmu i składają do tego, by przyjąć iż gotowość szkoły do podejmowania jakichkolwiek praktyk związanych z edukacją tanatologiczną jest tylko deklaratorywna i w praktyce może nastrożać dużo trudności, co też potwierdzają niektórzy praktycy (Kielkewicz, Piotrkowska-Sut, 2009, s. 181; Michalski, 1998, s. 20-21).

W związku z powyższymi danymi przypuszczać można, że w edukacji dzieci młodszych sytuacja nie będzie wyglądała inaczej. Potwierdzają to badania Nurii Galende, która podjęła się badań dotyczących edukacji tanatologicznej dzieci najmłodszych – przedszkolnych i wczesnoszkolnych (Galende, 2015). Badaczka prezentuje trzy charakterystyczne postawy nauczycieli wobec potencjalnej sytuacji, w której mieliby podjąć z dziećmi tematykę tanatologiczną⁴. Nauczyciele przypisani do pierwszej grupy uważają, że dzieci młodsze nie interesuje temat śmierci. Drugą grupę stanowią nauczyciele, którzy nawet jeśli zakładają, że śmierć może interesować dzieci, to jednocześnie mają oni obawy co do własnych kompetencji i uważają, że nie poradzą sobie z tym tematem. Towarzyszą im własne lęki, które powodują, że nie chcą oni podejmować tego typu rozmów z wychowankami. I po trzecie, jak podaje autorka, dystansowanie się od edukacji tanatologicznej dzieci w przedszkolach i szkołach podstawowych podyktowane jest obawą, że mogłaby być ona sprzeczna z oczekiwaniami środowiska rodzinnego dziecka. Niezależnie od deklarowanego powodu nieinicjonowania rozmów na temat śmierci z dziećmi najmłodszymi, należy podkreślić wyłaniającą się tu wspólną cechę bada-

³ Pomimo tego że młodzi ludzie spędzają przed telewizorami dużo czasu, nie dociera do nich w pełni, że gdzieś opodal w tej globalnej wiosce umierają ludzie z powodu wojen i kataklizmów. Ta niesprawiedliwa śmierć, pozostając poza obszarem ich percepcji, nie budzi w nich ani emocji, ani przemyśleń.

⁴ Badania przeprowadzone w Hiszpanii, kraju kulturowo bliskim Polsce, stąd wyniki, które przedstawia Galende można uznać, w pewnym stopniu, za reprezentatywne i dla Polski.

nych nauczycieli, to jest – niechęć do realizowania tego typu działań. Galende jednocześnie zaakcentowała, że nauczyciele nie są przygotowani do podjęcia takiej edukacji, gdyż sami nie doświadczyli jej w ciągu życia, ani nie byli do niej odpowiednio przygotowani na studiach.

Również i przyszli nauczyciele, co pokazały badania Galende, nie są przygotowywani do podjęcia tematyki tanatologicznej z dziećmi. Wielu ze studentów podkreślało, że nie widzą oni potrzeby by edukacja taka odbywała się w szkole, wskazując tu rodzinę, jako to środowisko, które przede wszystkim powinno być odpowiedzialne za taką inicjację. Jednocześnie studenci wskazywali, że chcieliby w ramach zajęć uzyskać dydaktyczne wsparcie, jak radzić sobie z takim zagadnieniem w szkole. W świetle badań, przyszli nauczyciele posiadali słabą wiedzę na temat tego, w jakim wieku małe dzieci zaczynają pojmować śmierć i obawiali się, czy w ogóle rozmawiać z dziećmi na taki temat. Badania Galende, potwierdziły duże zagubienie, jakie towarzyszy nauczycielom i studentom, którzy w przyszłości będą opiekować się i wychowywać dzieci. Zakładając, że w procesie wychowania nie można unikać pytań o śmierć, bo nie można wykluczyć, iż nie pojawi się taka sytuacja w życiu dziecka, jak śmierć bliskiej osoby czy ukochanego zwierzątka, to wyniki przedstawionych badań trzeba uznać za niepokojące.

Prezentacja powyższych badań ujawnia, że kultura popularna staje się głównym źródłem budowania świadomości i wiedzy o śmierci wśród dzieci i młodzieży, i wskazuje na to, że dzieci i młodzież doświadczone żałobą nie szukają wsparcia u nauczycieli oraz to, że zarówno kadra pedagogiczna, jak i studenci pedagogiki nie są odpowiednio przygotowani do realizowania takiego wspierania. Konstatacja ta nie wzbudza optymizmu. Fakty te powinny wyzwolić pewną refleksję, że edukacja tanatologiczna, pomimo istotnego jej znaczenia dla rozwoju człowieka, pozostawiona zostaje przypadkowi. Manu Keirse przedstawia zgoła inny właściwy wzór na tę naukę:

Próbę opowiadania dziecku o śmierci można porównać do nauki chodzenia. Choć stawiamy dziecko prosto, trzymamy je za rączki i poruszamy jego nóżkami, nie chodzi, dopóki jego ciało nie dojrzeje. Nieważne, jak często tego próbujemy. Istotne jest, by ćwiczyć mięśnie, by stopniowo przygotowywać je do chodzenia. Również zrozumienie znaczenia śmierci wymaga pewnego czasu, musimy stałe o tym z dzieckiem rozmawiać i mentalnie je do tego przygotowywać (Keirse, 2005, s. 32).

Przygotowanie, o którym mówi Keirse, ma znaczenie nie tylko w obliczu bezpośredniego doświadczania śmierci, ale również dla pojmowania śmierci jako elementu życia rozumianego w dwóch wymiarach. Pierwszy wymiar jest czysto biologiczny, w nim ukazuje się człowieka jako część świata naturalnego podlegającego jego stałym prawom narodzin i przemijania i drugi – egzystencjalny, gdzie podkreśla się antynaturalistyczną moc człowieka poprzez możliwość nadawania sensu własnemu życiu. „Fenomen nieuniknionej śmierci należy do prawdy o życiu i jako taki nie może być pomijany, ani spychany do podświadomości, ani ukrywany w procesie wychowawczym człowieka” (Makselon, 2009, s. 4).

Pomimo braku obecności kategorii śmierci w edukacji, jaki rysuje się w świetle badań i literatury, optymizmem może napawać to, że śmierć rozumiana i przeżywana głębiej, czasami wbrew ogólnej tendencji

pojawia się w edukacji dzieci i młodzieży. Pretekstem do podjęcia rozmów na temat śmierci w szkołach mogą stać się wydarzenia codzienne, jak śmierć kogoś z najbliższego środowiska, lektura, film czy sztuka teatralna, w których obecny jest temat śmierci (Grzybowski, 2009, s. 14). Jednak to, czy temat taki zostanie podjęty zależy od dobrej woli nauczyciela, jego świadomości, kompetencji, ale też od umiejętności czy odwagi zainteresowanych dzieci, by takie pytania umiały i zechciały zadać dorosłym⁵. Wydaje się, że elementem, który otwierałby przed wychowankami drogę do dialogu jest otwartość i gotowość nauczycieli na edukację tanatologiczną realizowaną w ramach programu wychowawczego. To jednak wymaga ich przygotowania już na poziomie studiów wyższych⁶.

W postulatach, które dopominają się pewnej konieczności włączania edukacji tanatologicznej w proces edukacji dziecka nie chodzi o to, by kategoria śmierci funkcjonowała tu na zasadzie średniowiecznej *ars moriendi*. Nie chodzi o to, by straszyć czy moralizować, ale aby znaleźć sposób na to, by tak ważne zagadnienie dotyczące ludzkiej egzystencji nie było zupełnie marginalizowane. W obliczu obrazu, jaki przekazywany jest nam przez współczesną kulturę, lekcje religii czy Dzień Zaduszny, to za mało, by wyrobić w młodym pokoleniu odpowiedni stosunek do śmierci. Wspomniane na wstępie desygnaty śmierci – powszechność, nieuchronność i nieodwracalność, nie są do pokonania na poziomie fizycznym. Człowiek jednak jest jedyną istotą zdolną do świadomej transgresji w obszarze mentalnym i to otwiera właściwą perspektywę dla działań edukacyjnych. W związku z czym należy się przychylić do kształtu edukacji tanatologicznej zaproponowanej przez Agnieszkę Zamarian, która widzi tę edukację w szerokim kontekście wychowawczym wychodzącym poza wąskie jej ujęcie w kategorii pracy opiekuńczo-wychowawczej (Zamarian, 2015, s. 74). Autorka przyjmuje następującą wykładnię edukacji tanatologicznej:

Edukacja tanatologiczna, której zasadniczym celem jest budowanie zdolności człowieka do dojrzałego pojmowania śmierci (własnej i innych), w istocie swej jest formą kształtowania bytu ludzkiego, urzeczywistniania i rozwijania człowieczeństwa na drodze zdobywania określonych doświadczeń wychowawczych w zakresie fenomenu śmierci. Doświadczenia te mają prowadzić do podjęcia wysiłku rozumienia siebie (skończoności własnego bytu, dotychczasowego sposobu bycia-ku-śmierci własnej i innych) oraz świata, w którym się jest (śmiertelność innych bytów i innych możliwych sposobów bycia-ku-śmierci własnej i innych), a w konsekwencji – do swego rodzaju przemiany egzystencjalnej będącej następstwem świadomej decyzji dotyczącej sposobu życia wobec śmierci (Zamarian, 2015, s. 75-76).

Na zakończenie warto spojrzeć na zagadnienie śmierci poprzez pryzmat jej ekonomii według Alaina Barrou (Thomas, 2002, s. 29), który można umieścić w orbicie zainteresowań pedagogiki. Ukazał on bowiem człowieka w relacji wobec śmierci w pięciu kategoriach,

⁵ To, że dzieci milczą na tematy śmierci nie oznacza, że nie interesują się tym zagadnieniem. Kiedy nauczone brakiem rozmów na ten temat z dorosłymi tego, że o śmierci nie należy rozmawiać, szukają odpowiedzi na własny sposób (Łucewicz, 2002).

⁶ W Polsce o braku tanatopedagogiki w programach studiów wyższych, kształcących osoby do wykonywania zawodu nauczyciela wspomina Grzybowski (2009, s. 9).

z których każda odpowiada pewnemu etapowi ze ściśle wyznaczoną cezurą, osoba centralna jest bowiem kolejno: istotą śmiertelną; człowiekiem bliskim śmierci; osobą, która dopiero co dokonała żywota; człowiekiem pochowanym i wreszcie osobą dawno zmarłą (Thomas, 2002, s. 31).

Wszystkie te etapy powiązane są, jak wykazuje autor koncepcji, z operacjami ekonomicznymi od zabezpieczania życia w postaci polis ubezpieczeniowych poczynając, poprzez leczenie, pogrzeb, spadek, kult zmarłych aż po opłaty za miejsce na cmentarzu. Te pięć wymienionych cezur daje możliwość stworzenia trzech płaszczyzn, które generują myślenie o człowieku i jego życiu w kontekście śmierci: żyję, umrę, pozostanę w pamięci innych. Płaszczyzny te, rozważyć można w kontekście pedagogicznym:

Istota śmiertelna i człowiek bliski śmierci, to każdy z nas. Skoro się urodziliśmy musimy umrzeć – nic odkrywczego, jednakże pociąga za sobą istotne konsekwencje. Wielu badaczy zwraca uwagę, na fakt, że świadomość własnej śmiertelności jest motorem do wszelkiego działania – tworzenia kultury, rozmnażania się czy autokreacji. Unaocznianie sobie owego faktu, refleksyjne i pełne, może stać się motorem do lepszego i bogatszego przeżywania własnego życia, samorozwoju, ale i szanowania życia innych. *Człowiek bliski śmierci*, jeśli nie potraktujemy tego sformułowania metaforycznie (skoro nie znamy dnia, ani godziny, to możemy założyć, że każdy jest bliski śmierci), a spojrzymy na człowieka faktycznie bliskiego śmierci: ciężko chorego lub starego, to wyłonią się nam takie same zadania pedagogiczne, jak wyżej. Ja bliski śmierci, to ja, który musi mierzyć się z oceną przebiegu własnego życia, własnym lękiem, bólem, ułomnością, stanąć na wysokości zadania. Ty, on bliski śmierci, to zadanie równie ważne, bo niosące za sobą umiejętność bycia z drugą osobą: szczerze, wspierając i odnajdując się w roli towarzysza ostatnich dni.

Osoba, która dopiero co dokonała żywota podobnie, jak w przypadku człowieka śmiertelnie chorego czy starego stawia innych w trudnej, ale ważnej roli, która wymaga m.in. zachowań wynikających ze zinterioryzowanej kultury, której jesteśmy uczestnikami i kreatorami.

I w końcu być *człowiekiem pochowanym czy osobą dawno zmarłą* pomimo swojej fizycznej nieobecności można w pewnym sensie generować zachowania innych osób. To czy czcimy pamięć naszych przodków – interesujemy się ich życiem, spuścizną, wypełniamy wolę czy czujemy się ich biologiczną i duchową kontynuacją zależy właśnie od wychowania. Ta swoista „ciągłość bycia” ma wymiar personalny w sensie więzi podmiotu z wartościami akceptowanymi i kulturowanymi w rodzinie, ale i na znacznie szerszym poziomie, gdy widzimy się emanacją pokoleń własnego narodu. To, co wartościowe z przeszłości, kreatywnie wzbogacone naszym życiem przekazujemy następnym pokoleniom. Jednocześnie trzeba pamiętać, że ta ciągłość zależy również i od osoby zmarłej, od tego jaką osobą była za życia i jak swoją postawą wpływała na pozostałych. Jeśli życie jakiejś jednostki nie było pełne, dobre i życzliwe dla innych, może to skutkować niepamięcią, a to w jakimś sensie również wychowuje. Jest to problem aksjologiczny i teleologiczny.

W świetle tych rozważań kategoria śmierci powinna stać się ważnym elementem w pedagogice, być jednym z fundamentów wychowania i samowychowania. Pomimo zmieniającej się kultury, istota śmierci pozostaje niezmienna. Pomiedzy zmieniającą się rzeczywistością społeczną a stałością świata natury jest człowiek zdolny do tego, by kształtować swój sposób oglądu śmierci, jej rozumienia i nadawania sensu. I tu

wkroczyć może edukacja wraz ze swym zapleczem wychowawczym i aksjologicznym. Wszak „wychowanie do śmierci jest w istocie rzeczy wychowaniem do życia” (Grzybowski, 2009, s. 7).

Bibliografia

- Ariès P. (2007). *Rozważania o historii śmierci*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Czudek-Ślęczka S. (2006). Śmierć: poglądy czternastolatków wychowanych w tradycji luteriańskiej i w tradycji rzymskokatolickiej. *Szkoła Specjalna*, 3, 194-208.
- Galende N. (2015). Death and its Didactics in Pre-School and Primary School, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 185, 13 May 2015, s. 91-97. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815021965> [dostęp 12.12.2016].
- Gorer G. (1979). Pornografia śmierci, *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 3(45), 197-203. [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1979-t-n3_\(45\)/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1979-t-n3_\(45\)-s197-203/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1979-t-n3_\(45\)-s197-203.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1979-t-n3_(45)/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1979-t-n3_(45)-s197-203/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1979-t-n3_(45)-s197-203.pdf) [dostęp 23.10.2016].
- Guzowski A., Krajewska-Kułak E. (2014). Śmierć w mediach – czyli jak media mówią o śmierci, jak mógłby o niej mówić. W: B. Antoszewska, J. Binnebesel (red.), *Porozmawiamy o śmierci*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Grzybowski P. (2009). Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli. W: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Gdańsk: Via Medica.
- Keirse M. (2005). *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę?* Radom: Wydawnictwo POLEWN.
- Kiełkiewicz J., Piotrkowska-Sut I. (2009). Jak rozmawiać z uczniami o śmierci? W: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Gdańsk: Via Medica.
- Kotowicz J. (2012). Śmierć w kontekście terminalnej choroby dziecka. W: *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Królica M. (2009). *Problem śmierci w życiu najmłodszych. Trudne pytania – trudne odpowiedzi*. Warszawa: Wydawnictwo SIM.
- Landau-Czajka A. (2002). *Co Alicja odkryła po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785-2000*. Warszawa: Wydawnictwo NERITON, Instytut Historii PAN.
- Laungani P., Murray-Parkes C., Young B. (red.) (2000). *Przemijanie w kulturach. Obyczaje żałobne, pocieszenie i wsparcie*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Łucewicz J. (2002). Rozmawiamy z dziećmi o przemijaniu i śmierci. *Wychowanie Na Co Dzień*, 9, 17-18.

- Łukaszewski W. (2011). *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Malczak M. (2014). Śmierć – być in czy out? Między potrzebą sensu a doświadczeniem absurdu. W: A. Dębska-Kossakowska, M. Krakowiak (red.), *Zobaczyć sens. Studia o malarstwie, literaturze i życiu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Malczewski J. (2007). O prywatnej koncepcji śmierci, *Diametros*, 11, 1-9. <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/?l=1&p=anr26&m=25&if=0&ii=2&ik=11&ij=120> [dostęp 29.12.2016].
- Makselon J. (2009). Podstawy tanatologii. W: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Gdańsk: Via Medica.
- Mesjasz J. (2010). *Kłątwa czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Michalski J. (1998). Smutna pedagogika. *Nowa Szkoła*, 9, 20-21.
- Mojs E., Gajewska E., Głowacka M.D., Samborski W. (2008). Rozumienie pojęcia śmierci u dzieci i młodzieży 5 i 15 letnich. W: E. Krajewska-Kułak, C. Łukaszuk, B. Jankowiak (red.), *W drodze do brzegu życia*. Białystok, t. V. http://www.umb.edu.pl/photo/pliki/Dziekanat-WNOZ/monografie/tom_5.pdf [dostęp 23.10.2016].
- Ogrzyzko-Wiewiórkowska M. (1994). *Rodzina i śmierć*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Olszańska M., Rylke H. (1996). Oswajanie śmierci, *Remedium*, 4, 26-29.
- Sielicka E. (2015). Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie. W: *Pedagogika Społeczna*, 2(56), rok XIV, 155-165.
- Thomas L.V. (2002). *Tworzenie tanatologii*. W: *Wymiary śmierci*, wybór S. Rosiek. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Zamarian A. (2015). Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej, *Studia z Teorii Wychowania*, t. VI, 4(13), 69-80.
- Ziemiński I. (2000). Obecność i nieobecność śmierci, *Etyka*, 33, 9-28. http://etyka.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2014/08/Etyka33_1_Ziemi%C5%84ski.pdf [dostęp 29.07.2016].

Summary

Absence of death category in children`s education – a voice for discussion

Human being is the only one that is aware of its mortality. Habitually we avoid discussion on the topic of death. This matter becomes even more taboo when it comes to talking about it with children. They are, on the one hand, protected from any kind of reflection on the topic of death, and on the other hand, flooded by images of death from movies and computer games. Between chronic silence and unnatural images of death that are presented in modern popculture, there should be a source in which our children and youth could find an answer for their existential questions. This source should be school education. This article is a voice in a discussion on necessity of including tanatho-pedagogical topics in the education of children, so a theme that holds such an importance in human existence could help them in defining themselves and human life and finding meaning in it.

Keywords: tanathopedagogy, children, death, education.