

*Olsztyńska Szkoła Wyższa*  
*im. Józefa Rusieckiego*

ISSN 1642-6363

Kwartalnik

# **Szkice Humanistyczne**

tom XIV, nr 1-2 (vol. 34)

Wydawnictwo OSW

---

Olsztyn

2014

### **Kolegium Redakcyjne**

prof. Zbigniew HULL (red. naczelny), dr Małgorzata KUŚMIERCZYK (sekretarz redakcji),  
mgr Elżbieta BUDNIK

### **Rada Programowa**

Helena CIAŻELA (Warszawa), Józef GÓRNIEWICZ (Olsztyn),  
Svietlana KONYUSHENKO (Kaliningrad), Jan KUROWICKI (Jelenia Góra), Józef LIPIEC (Kraków),  
Walery L. OBUCHOW (Sankt – Petersburg), Andrzej PAWŁUCKI (Gdańsk),  
Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI (Katowice), Jacek RĄB (Gliwice), Renate SEEBAUER (Wiedeń),  
Helen SIMONS (Southampton), Maria SZYSZKOWSKA (Warszawa),  
Włodzimierz TYBURSKI (Toruń)

### **Projekt okładki**

Monika Przeździecka

### **Redaktor językowy**

mgr Ewa Hopfer

### **Redaktor statystyczny**

dr Mariusz Wawrzyniak

### **Redaktorzy tematyczni**

prof. Mieczysław Jagłowski, dr hab. Danuta Wajsprych prof. OSW, prof. Waldemar Żebrowski

### **Streszczenia w języku angielskim (tłumaczenie i weryfikacja)**

Małgorzata i Jeffrey Taylor

© Copyright by Olsztyńska Szkoła Wyższa 2014

**Adres Redakcji:** Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

ul. Bydgoska 33

10-243 Olsztyn

tel. (fax) 89 526 04 00

e-mail: redakcja@osw.olsztyn.pl

Główną wersją czasopisma jest wersja papierowa. Kwartalnik w wersji on-line, regulamin publikowania prac i wzór arkusza recenzyjnego znajdują się na stronie: [szkicichumanistyczne.osw.olsztyn.pl](http://szkicichumanistyczne.osw.olsztyn.pl)

## SPIS TREŚCI

<b>OD REDAKTORA</b> .....	7
<b>ARTYKUŁY</b>	
<i>Paweł Woroniecki</i> – Asymetria „przeciwwładzy”. Zarys teorii społeczeństwa „strachu” („Asymmetry of counterpower. Outline of theory of society of fear”) .....	9
<i>Bogdan Arkita</i> – „Chorwacka wiosna” w świetle przyszłego rozpadu Jugosławii (Croat „spring” in the light of the forthcoming breakup of Yugoslavia) .....	21
<i>Kamil Sygidus</i> – „Arabska wiosna”? Terminologiczne wątpliwości w kontekście badań nad rewolucjami arabskimi z przełomu 2010 i 2011 roku (The Arab Spring? Terminological issues in context of studies of the Arab revolutions at the turn of 2010 and 2011) .....	43
<i>Marek Żejmo</i> – Migracje dawniej i współcześnie (Migration – Past and Present) .....	57
<i>Małgorzata Cieślak-Florczyk</i> – Telewizja internetowa partii politycznej na przykładzie Platformy Obywatelskiej oraz Prawa i Sprawiedliwości. Analiza systemowa (Political party’s Internet TV based on the example of Civic Platform and Law and Justice. Systematic analysis) .	77
<i>Janusz Guzowski</i> – Transhumanizm – eskapizm czy wizjonerstwo? (Transhumanism – escapism or a vision?) .....	89
<i>Agnieszka Raniszewska-Wyrwa</i> – Refleksja filozoficzno-medyczna Edmunda Biernackiego (Philosophical-medical reflection of Edmund Biernacki) .....	107
<i>Marek Żejmo</i> – Dziedzictwo historycznych kontaktów polsko-szwajcarskich od okresu średniowiecza do końca XVIII w. (Historical heritage of Polish-Swiss relations from the Middle Ages to 18 <sup>th</sup> century) .....	121
<i>Andrzej Gąsiorowski</i> – Z dziejów kontaktów polsko-pruskich (From the Polish-Prussian relations history) .....	139
<i>Helena Choraczyńska</i> – Feliks Jan Bentkowski jako redaktor dwóch warszawskich XIX-wiecznych periodyków naukowo-literackich (Feliks Jan Bentkowski as editor of two 19 <sup>th</sup> -century scientific-literary periodicals in Warsaw) .....	157
<i>Damian Michałowski</i> – Nihilizm i chrystianizm u Fiodora Dostojewskiego (The nihilism of Christian philosophy in Fiodor Dostojewski) .....	177
<b>KONFERENCJE I SESJE NAUKOWE</b>	
„Wychowanie przez sztukę”. Wprowadzenie – Danuta Wajsprych .....	197
<i>Joanna Rutkowiak</i> – Wychowanie przez sztukę w świecie kultury neoliberalnej (Education through art in the light of neoliberal culture) .....	201
<i>Jerzy Nikitorowicz</i> – Sztuka jako działalność przekazująca uczucia i kreująca międzyludzkie porozumienie (Art as an activity transmitting feelings and creating interpersonal understanding) .....	215

<i>Andrzej Bałandynowicz</i> – Transgresja i rozwój przez sztukę w wychowaniu resocjalizacyjnym młodzieży i osób dorosłych (Transgression and development through art in rehabilitation of children and adults) . . . . .	227
<i>Iwona Myśliwcyk</i> – Terapia przez sztukę – ekspresja twórcza osób z niepełnosprawnością (Therapy through art – expression of creativity in disabled people) . . . . .	245
<i>Gabriela Karin Konkol</i> – Znaczenie muzyki w wychowaniu estetycznym dzieci i młodzieży. Polska koncepcja wychowania muzycznego (The significance of music in aesthetic education of children and teenagers. The Polish concept of music education) . . . . .	259
<i>Kamila Zdanowicz-Kucharczyk</i> – Bajka – świetna zabawa, sztuka, a może terapia? (The fairy tale – fun, art or perhaps therapy?) . . . . .	273
<i>Anna Więclaw</i> – Rola uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie, jako jedna z wartości społecznych i jej wpływ na rozwój artystyczny dzieci i młodzieży (The role of University Children in Poland and Europe as one of the social values and its influence on the development of artistic children and teenagers) . . . . .	287
<i>Joanna A. Żyngiel</i> – O sztuce i edukacji osób dorosłych (On art and education for adults) . .	301
<i>Marzena Bieńkowska</i> – Destrukcyjne działanie sztuki na wychowanie (Destructive influence of art on upbringing) . . . . .	317
<i>Magdalena Urlińska</i> – Inkubatory, generatory, inspiracje czyli twórcza przedsiębiorczość w służbie kreatywnego wychowania młodego pokolenia (Incubators, generators, inspiration – creative entrepreneurship in the creative education of the young generation) . . . . .	331
<i>Marek Świeca</i> – Doświadczanie sztuki – doświadczanie wartości (Experiencing art – experiencing values) . . . . .	349
<i>Błażej Przybylski</i> – (Wokół)filmowe refleksje na temat buntu „w sukcesie” we współczesnym świecie (Movie reflections: rebellion against „success” in the contemporary world) . . . .	363
„Prawa dziecka a zagrożone dzieciństwo we współczesnym świecie”. Wprowadzenie – Mariusz Wawrzyniak . . . . .	377
<i>Bożena Wojnowska</i> – Prawa dziecka – zadania wychowawcy . . . . .	379
<i>Ewa Dąbrowa, Urszula Markowska-Manista</i> – Potrzeba dialogu w klasie szkolnej w perspektywie idei J. Korczaka . . . . .	389
<i>Izabela Krasiejko</i> – Asystentura jako forma pomocy dziecku w rodzinie . . . . .	401

## SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

<i>Iwona Myśliwcyk</i> – Wychowanie liberalne a jakość życia osób niepełnosprawnych (Liberal education and its implications for the quality of disabled people’s life) . . . . .	413
<i>Ewa Przybylska</i> – (Nie)piśmienność we współczesności w kontekście rozważań o języku w mowie i piśmie ((II)l)iteracy in the present in the context of deliberations about the spoken and written language) . . . . .	427
<i>Monika Staszewicz, Katarzyna Jurzysta</i> – Kim jest andragog? Droga ku profesjonalizacji zawodu (Who is an andragogue? The path to professionalizing the occupation) . . . . .	441

## MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

<i>Waldemar Żebrowski</i> – System polityczny Republiki Austrii (Republic of Austria political system) . . . . .	459
--	-----

---

**OMÓWIENIA**

<i>Waldemar Żebrowski</i> – Zapewnianie jakości kształcenia w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego .....	481
---	-----

**RECENZJE**

Dialog kina z filozofi ( <i>Łukasz Kamiński</i> ) .....	485
Czy Freud miał rację? ( <i>Janusz Guzowski</i> ) .....	490
Ruchy niegodne filozofa czyli filozofia seksu ( <i>Łukasz Kamiński</i> ) .....	504
(Nie)obecność Boga na uniwersytecie ( <i>Klaudyna Bociak</i> ) .....	508



## OD REDAKTORA

Na pierwszy zeszyt tegorocznego tomu SZKICÓW HUMANISTYCZNYCH składają się teksty dwóch kolejnych (1. i 2.) numerów naszego pisma i są to teksty z różnych dyscyplin szeroko rozumianej humanistyki – z wyraźną dominacją problematyki pedagogicznej. Od poprzednich ten zeszyt wyróżnia się znacznie zwiększoną objętością, zamieszczamy w nim bowiem, po normalnej części artykułowej, materiały dwóch konferencji naukowych, które w ostatnim czasie odbyły się w Olsztyńskiej Szkole Wyższej, omówienie działań zmierzających do dalszego podnoszenia jakości kształcenia, podejmowanych w OSW, oraz tradycyjnie już sprawozdania z badań, materiały dydaktyczne i recenzje ciekawych książek.

Część artykułowa zawiera jedenaście tekstów: pięć z nich dotyczy problematyki politologicznej, dwa artykuły są z zakresu filozofii, kolejne dwa dotyczą historii politycznej, jeden historii piśmiennictwa naukowego w Polsce, a jeden podejmuje kwestie filozoficznych uwikłań twórczości Fiodora Dostojewskiego. Tym razem nie będę, jak dotąd czyniłem, omawiał kolejno zamieszczonych artykułów, bowiem uważam, iż wszystkie teksty są ciekawe i zasługują na przeczytanie przez zainteresowanych daną problematyką; zasygnalizuję natomiast te prace, które mnie szczególnie zainteresowały.

Pierwsza z nich, to artykuł Marka Żejmo *Migracje dawniej i współcześnie*, podejmujący kwestie związane z wpływem emigracji na przemiany społeczne i kulturowe różnych społeczności. Autor w szczególności analizuje współczesne procesy migracyjne i ich konsekwencje zarówno dla emigrantów, jak i środowiska społecznego, w którym usiłują się zdomowić. Druga praca, to *Transhumanizm – eskapizm czy wizjonerstwo*, napisana przez Janusza Guzowskiego. Autor omawia w nim i analizuje nową (choć zainicjowaną jeszcze w połowie XX wieku przez Juliana Huxley'a w jego koncepcji ewolucyjnego humanizmu) filozoficzną teorię człowieka i możliwości jego transformacji w *postczłowieka* (a społeczeństwa w *postludzkość*) opartą na osiągnięciach nauki i technologii i poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy transhumanizm jest realistycznym programem kulturowym czy jedynie marzycielską wizją przyszłości. Ostatnia z sygnalizowanych tu prac (*Nihilizm i chrystianizm u Fiodora Dostojewskiego*), autorstwa Damiana Michałowskiego łączy analizę literaturoznawczą z refleksją filozoficzną, włączając się w spory dotyczące filozoficznych założeń pisarstwa Dostojewskiego. Autor dochodzi do wniosku, iż „rosyjskiemu pisarzowi obce jest doktrynerstwo, stoi on bardziej po stronie pytań niż ostatecznych odpowiedzi, jest bardziej myślicielem poszukującym niż pouczającym moralizatorem”.

W części „Konferencje i sesje naukowe” zamieszczamy materiały z dwóch konferencji zorganizowanych i przeprowadzonych w OSW. Pierwsza z nich to ,VII Naukowe Forum Pedagogów: *Wychowanie przez sztukę*. Omówienie tej konferencji oraz zaprezentowanych na niej referatów przedstawi na początku tej części prof. dr hab. Danuta Wajsprych. Druga, przygotowana i przeprowadzona przez Akademicki Krąg Korczakowski OSW, konferencja odbyła się pod hasłem *Prawa dziecka a zagrożone dzieciństwo we współczesnym świecie*. Pisze o niej szczegółowo dr Mariusz Wawrzyniak.

Kontynuując w tym numerze dział „Materiały dydaktyczne” zamieszczamy w nim wielce interesujący tekst ukazujący i objaśniający funkcjonowanie systemu politycznego współczesnej Austrii napisany przez Waldemara Żebrowskiego.

Zeszyt zamykają recenzje kilku interesujących i wartych przeczytania książek. Kończąc tę krótką prezentację, pragnę poinformować wszystkich czytelników i sympatyków naszego pisma, iż w związku z przejściem na emeryturę ten numer SZKICÓW HUMANISTYCZNYCH jest ostatnim zeszytem przygotowanym pod moją redakcją. Dziękuję wszystkim członkom Kolegium Redakcyjnego i Rady Programowej za owocną współpracę a – w szczególności – dziękuję Pani redaktor Ewie Hopfer, której erudycja i wycucie językowe, wiedza, doświadczenie i zaangażowanie umożliwiły terminowe przygotowanie kolejnych zeszytów i gwarantowały ich redagowanie na wysokim poziomie. Żegnam się z Wami głęboko przekonany, iż w kolejnych latach w kwartalniku będzie ukazywać się jeszcze więcej ciekawych, mądrych i dobrze napisanych tekstów.

*Zbigniew Hull*



**ARTYKUŁY**

*Paweł Woroniecki*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

### **Asymetria „przeciwładzy”. Zarys teorii społeczeństwa „strachu”**

Kategorię przeciwładzy wprowadził do nauk społecznych niemiecki socjolog i politolog Ulrich Beck. Opisując historię konfliktu sprzed kilku lat między zarządem korporacji Volkswagena a związkami zawodowymi, doszedł do wniosku, że wymogi teorii ugruntowanej w empirii narzucają konieczność skonstruowania w odniesieniu do opisywanych zdarzeń takiej kategorii, która kierowałaby uwagę badaczy na mechanizm kontrowania i eliminowania skutków działania strony antagonistycznej<sup>1</sup>. W warunkach globalizacji zastosowanie „przeciwładzy” na jednym obszarze może mieć skutki gospodarcze w innej części świata. To odróżnia „przeciwładzę” od klasycznej „siły oporu”

#### **Eliminacja „przeciwładzy” związków zawodowych**

Obserwacja zewnętrzna ustaliła następującą chronologię wydarzeń, a raczej – by zastosować terminologię socjotechniczną – kolejność działań zaczepnych, które zainspirowały Becka do pracy nad przekształcaniem tradycyjnych pojęć. W roku 2001 Zarząd Volkswagena zaproponował związkom zawodowym wszczęcie rozmów na temat płac. Sednem propozycji była ich obniżka oraz mniej korzystny system rozliczania przymusowych nadgodzin. „Modyfikacja systemu płac” była przejawem władzy pracodawcy. Związek zawodowy zareagował „siłą oporu” – groźbą strajku. Jeszcze kilka lat temu pracodawca dysponował wobec strajkujących narzędziem lokautu. Do dzisiaj prawo gospodarcze przewiduje jego stosowanie – odsunięcie strajkujących od stanowisk pracy bez prawa zatrudniania łamistrajków. Tradycyjny konflikt między kapitałem a pracą prowadził do uruchomienia dwustronnego mechanizmu strat. W niemieckim modelu społecznej gos-

---

<sup>1</sup> U. Beck, *Władza i przeciwładza w epoce globalnej*, Wydaw. Scholar, Warszawa 2005, s. 26.

podarki rynkowej związkowcy po przeprowadzeniu referendum, którego ponad pięćdziesięcioprocentowy wynik legalizował strajk, otrzymywali z kasy związkowej zasiłek strajkowy, a pracodawca ponosił straty wskutek przerwania produkcji. W konflikcie opisanym przez U. Becka pracodawca nie zastosował tradycyjnej „siły oporu”. Zagroził masowymi zwolnieniami i przeniesieniem produkcji do Indii. W tym momencie ujawniła się „przeciwwładza” korporacji i zerowa „przeciwwładza” związków zawodowych. Rezultatem asymetrii przeciwwładzy była kapitulacja związkowców, zaakceptowanie gorszych warunków pracy i obniżki płac.

Asymetria „przeciwwładzy” kapitału i pracy jest następstwem globalizacji opartej na swobodnym przepływie informacji, kapitału, produkcji i ograniczonym w swej swobodzie przepływie siły roboczej – w obrębie UE i w relacjach między USA i Kanadą a większością krajów UE. Przykład Volkswagena udowodnił, że swobodny przepływ kapitału/produkcji wykorzystywany jest jako narzędzie szantażowania pracowników. Wykazał ponadto, że w sytuacjach konfliktowych między pracodawcą a pracobiorcą globalizacja wyznacza jednego zwycięzcę, którym zawsze jest wielki kapitał. Taka sytuacja byłaby niemożliwa do pomyślenia w okresie przed Wielką Deregulacją (1986-2010). Pracodawca był ekonomicznie zmuszony do negocjowania ze związkowcami dzięki egzekwowaniu zasady dwustronnych strat. Funkcję mediatora przejmowała państwo, uświadamiając obu stronom konieczność redukcji strat wynikających ze strajku (pracobiorcy) i lokautu (pracodawcy).

Zwolennicy globalizacji mogliby twierdzić, że przykład konfliktu w koncernie Volkswagena nie ma wymiaru dramatycznego. W sytuacji przeniesienia produkcji do Indii ubyłyby – ujmując rzecz teoretycznie – pewna liczba stanowisk pracy w punkcie A, ale zostałyby to zrekompensowane przyrostem pracy w punkcie B. W skali globalnej nic by się nie zmieniło. Jednakże w drugim scenariuszu wydarzeń (transfer produkcji zamiast ustępstwa związkowców) stroną wygrywającą byłaby również korporacja. Niższe koszty pracy, brak dodatkowych osłon socjalnych to dodatkowy zysk, który uzyskałaby korporacja i z którego w krótkim czasie pokryłaby koszty transferu.

Z punktu widzenia związkowców uzasadniony jest strach przed globalizacją, która przekłada się na asymetrię przeciwwładzy. Nie ma gwarancji, że kapitał nie zażąda po jakimś czasie nowych ustępstw ze strony związków zawodowych. Tam, gdzie nie ma równowagi sił, żadnej „przeciwwładzy” dla logiki korporacyjnej dalsze świadome pogarszanie warunków pracy wydaje się czymś więcej niż realnym. Pesymizm prognostyczny jest zasadny w odniesieniu do wszystkich podmiotów, kierujących się motywem zysku. Dla potwierdzenia tej tezy należy przytoczyć następujący fakt: w marcu br. publiczne służby zatrudnienia, podlegające Ministerstwu Pracy i spraw socjalnych zamieściły ofertę, proponującą pracę na cały etat przy rozładunku palet za 1 zł za godzinę. Dziennikarze kilkakrotnie sprawdzali tę informację, sądząc, że zaszła pomyłka. Niestety, oferta

okazała się autentyczna<sup>2</sup>. Skoro urzędnicy państwowi, odbywający systematyczne, okresowe szkolenia z zakresu prawa pracy i pomocy dla ludzi zmarginalizowanych, proponują stawki poniżej nie tylko płacy minimalnej, ale minimum biologicznego, oznacza to, że tworzone są zęby społeczeństwa, w którym doświadczeniowy wymiar ryzyka – strach – posiada racjonalne podstawy, by dominować nad nadzieją sukcesu.

Celowy staje się namysł nad przyszłymi scenariuszami rozwoju relacji między kapitałem a pracą. Scenariusz nieskończonego w czasie całkowitego podporządkowania pracy kapitałowi byłby rezygnacją z osiągnięć myśli socjaldemokratycznej oraz z doktryny państwa dobrobytu, godzącego cele ekonomiczne (zysk) z celami społecznymi (poczucie stabilizacji dzięki osłonom socjalnym). Przypomnijmy, że funkcjonująca do dziś tzw. Druga Międzynarodówka, reprezentowana głównie przez niemiecką SPD, socjaldemokratów skandynawskich, brytyjską Partię Pracy i socjalistów francuskich nigdy nie zrezygnowała z postulatu łączenia celów gospodarowania z dobrem pracowników. Jednakże logika korporacyjna, której podłożem są doktryny neoliberalne, wykreśliła ze swego słownika wyraz „stabilizacja”. Nieustanny wyścig do coraz bardziej restrykcyjnie wyznaczonych celów gospodarczych przedstawiany jest jako najwyższe osiągnięcie myśli społecznej i politycznej liberalnej demokracji. Dlatego też oburzenie Ulricha Becka słusznie wywołał fakt, że kapitulację związkowców z koncernu Volkswagena mass media oraz politycy zinterpretowali jako sukces nowego niemieckiego modelu negocjacji między kapitałem a pracą. Manipulacja interpretacyjna polegała na tym, że ukryto fakt asymetrii przeciwładzy i w związku z tym każdą przewagę, manifestowaną w szantażu, któremu ulega strona słabsza – dotyczy to również „dobrowolnego” oddania portfela grożącym napastnikom – można przedstawić jako sukces sztuki pokojowych uzgodnień.

### **W poszukiwaniu nowej „przeciwładzy”**

W sytuacji, gdy brak jest realnej przeciwładzy dla władzy korporacji rozważa się możliwość – dodajmy, że czysto teoretycznie – budowy przeciwładzy na innym obszarze organizacji społecznej. Jej źródłem z pewnością nie jest państwo, co ujawnił konflikt w korporacji Volkswagena. Państwo ostatecznie – lecz nie wiadomo czy bezpowrotnie – utraciło rolę mediatora. Stosując eufemizm „transformacja państwa”, Beck ostrzega, że kto w globalnej metagrze o władzę i zyski gra kartą narodową, ten przegrywa<sup>3</sup>. Być może świadomość tej tendencji zadecydowała o neutralnej postawie rządu niemieckiego w sporze między zarządem VW a związ-

<sup>2</sup> <http://www.biztok.pl/gospodarka/1-zl-za-godzine-taka-oferte...> 2014-03-13, s. 1

<sup>3</sup> U. Beck, *Władza i przeciwładza...*, s.30

kowcami. W polskiej myśli politologicznej i socjologiczno-politycznej rządziej stosuje się eufemizmy, pisząc wprost o „obumieraniu” państwa i ekspansji logiki mocy TNC (*trans-national-corporations*)<sup>4</sup>.

W sporze o zyski i władzę Zarząd VW grał kartą „globalną”, związek zawodowy – „kartą lokalną”. Teoretycznie związkowcy mogliby zagrać kartą globalną wówczas, gdyby Międzynarodowa Organizacja Pracy egzekwowała wyliczenia dotyczące zasadnej płacy minimalnej i minimalnych ubezpieczeń społecznych w tych częściach świata, do których korporacje przenoszą produkcję. Międzynarodowa Organizacja Pracy, w której zasiada wielu związkowców i działaczy partii socjaldemokratycznych, ujawniłaby również swoją „przeciwwładzę” w przeforsowaniu natychmiastowego, tzn. synchronizowanego z transferem produkcji zwrotu wszystkich składek emerytalnych i chorobowych gromadzonych w ramach ubezpieczenia pracowniczego. Specjalny podatek transferowy mógłby stanowić formę partycypacji „uciekającego” pracodawcy w wydatkach funduszu bezrobocia dla zwolnionych przez „uciekinię” pracowników. Przywrócono by w ten sposób zasadę dwustronnych strat i odbudowano mediacyjną funkcję państwa, które decydowałoby na podstawie argumentów pracodawców i kontrargumentów związkowców o wysokości podatku transferowego.

Teoretycznie, przeciwwładzą wobec transnarodowych korporacji dysponują również konsumenci. Jest to przeciwwładza odmowy kupna. O ile pracownikom zarząd firmy oświadcza w sytuacji konfliktowej lub kryzysowej, że można się bez nich obejść, to ten rodzaj szantażu jest wykluczony wobec konsumentów traktowanych jako pewna całość. W praktyce przeszkodą dla wyłonienia się nowej kontrstrategii przeciwko polityce „mocy” korporacji jest granica samoorganizacji konsumentów. Informacje na temat reakcji klientów na nadzwyczajne obniżki cen potwierdzają opinię Zygmunta Baumana, że konsumpcja jest czynnością bardziej samotną niż solidarną. Nie wynikają z niej żadne trwałe więzi, a reklamy sprzedawców sprawiają, że życie w długach i na kredyt staje się częścią narodowego programu nauczania<sup>5</sup>. Konsumpcja jako rywalizacja o prestiż między jednostkami sprawia, że rozważania na temat bojkotu konsumenckiego przybierają charakter spekulacji. W jej ramach zaleca się na przykład, aby inscenizować za pośrednictwem mediów „ukierunkowaną dramaturgię”. Konsumenci jako bojkotujący, świadomi swych interesów kosmopolityczni obywatele są postrzegani jako zaczątek światowego społeczeństwa obywatelskiego<sup>6</sup>. Z socjologicznego punktu widzenia są to rozważania, jak formy organizacyjne oraz aktywność liderów mogą przekształcić grupę w „sobie” w grupę „dla siebie”.

<sup>4</sup> J. Staniszkis, *Władza globalizacji*, Wydaw. Scholar, Warszawa 2004, s. 153-155.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 86-87.

<sup>6</sup> U. Beck, *Władza...*, s. 28-29.

Zakładając, że jakaś konsumencka grupa „dla siebie” zaczęłaby odnosić sukcesy na terenie kilku państw, z pewnością spowodowałoby to uruchomienie „przeciwładzy” sieci korporacji. W skali globalnej dysproporcja między zasobami korporacji a możliwościami organizacji konsumenckich oznacza opozycję między organizacją a brakiem organizacji.

Wyróżniamy 9 rodzajów sieci przedsiębiorstw. Większość z nich umożliwia ominięcie bojkotu poprzez wprowadzenie na rynek identycznego lub podobnego towaru o zmienionej nazwie przy zminimalizowanych kosztach poszczególnych uczestników sieci. Przeciwładzę wobec bojkotu można zbudować w ramach następujących sieci procesowych:

1) *equity joint ventures* – wspólna inwestycja z partnerem zagranicznym mogłaby dotyczyć zmiany nazwy i nieznacznej modyfikacji bojkotowanego towaru;

2) franczyza – rozbudowana umowa licencyjna czyni realnym zmianę znaku firmowego bojkotowanego towaru w ramach umowy franczyzowej;

3) holoniczna sieć – wymiana informacji między uczestnikami sieci umożliwia opracowanie argumentów obalających lub ośmieszających zarzuty organizatorów bojkotu;

4) wspólna licytacja – umożliwia włączenie technologii wykorzystywanej w produkcji bojkotowanego towaru do innej oferty przetargowej w tym jej fragmencie, który decyduje o niższej cenie projektu;

5) klastry – wymiana informacji między przedsiębiorstwem (objętym bojkotem) a innymi uczestnikami sieci: instytucjami finansowymi, edukacyjnymi, ubezpieczeniowymi stwarza szansę opracowania strategii przyspieszającej wyczerpanie zasobów finansowych, organizacyjnych, merytorycznych (autorytet fachowców angażujących się po stronie korporacji) organizatorów bojkotu;

6. konsorcjum – umowa z niezależnymi partnerami działającymi w określonej branży daje szansę przydzielenia zadania sprzedaży bojkotowanego towaru innemu konsorcjum zaopatrzeniowemu mającemu swobodę zmiany nazwy i wyboru nowego terenu zbytu<sup>7</sup>.

Każde nowe zadanie, przed którym staje uczestnik sieci (w rozważanym przykładzie chodziłoby o korporację objętą bojkotem), powoduje wzmożoną kumulację informacji oraz uzyskanie zdolności do wywierania nacisku na podmioty znajdujące się poza siecią. Niewątpliwie organizatorzy bojkotu uzyskaliby nie tylko taki status, ale również status podmiotu utrudniającego uzyskanie przewagi konkurencyjnej wobec korporacji spoza sieci. W tej sytuacji należałoby spodziewać się nasilonej współpracy między sieciowymi partnerami bojkotowanej korporacji, zagrożonymi zmniejszeniem zysków z dotychczasowej kooperacji. Można więc

---

<sup>7</sup> Systematyka sieci procesowych została zaczerpnięta z pracy Mariana Mroziewskiego, *Zarządzanie w warunkach wspólnoty europejskiej*, Difin SA, Warszawa 2014, s. 253.

powiedzieć, że szanse bojkotu są minimalne nawet z teoretycznego punktu widzenia. Ponadto nowe zadania zwiększają „płynność” zespołów, inicjują wprowadzanie procedur wyznaczania mniej i bardziej przydatnych pracowników, czyli restrukturyzację. Bojkot towarów przyniosłby krótkotrwałe skutki, a stroną pokrzywdzoną okazałoby się pracownicy bojkotowanej korporacji.

### **„Korożja” charakterów i więzi ludzkich**

Niepewność zatrudnienia, wynikająca m.in. ze swobody transferu produkcji w sytuacji konfliktu związkowców z pracodawcą, elastyczna organizacja pracy oraz propaganda głosząca oczywistość przemijania zjawiska „stałej posady” powodują szkody społeczne, które amerykański socjolog Richard Sennett nazwał „korożją charakteru”<sup>8</sup>. Korporacje wymagają od pracowników elastyczności, ruchliwości, łatwego wchodzenia i wychodzenia z „płynnych zespołów”, koncentrowania się na wycinkowych pracach bez refleksji nad długofalowymi celami (to zadanie zarządów). Pracownicy dostosowują się. Relacje z innymi ludźmi stają się powierzchowne i kruche. W rezultacie to, co kiedyś było wartością: lojalność, wytrwałość, zaufanie, przyjaźń, obecnie staje się wadą – przejawem braku elastyczności. Opinia „pracownik elastyczny – nieelastyczny” ukazuje nowe reguły awansów i zwolnień. Ludzie „prawi” w tradycyjnym tego słowa znaczeniu przestają być spostrzegani jako nosiciele zalet. W świecie, w którym wszystko jest płynne, krótkotrwałe, ludzie zachowujący się „godziwie” stają się obciążeniem z punktu widzenia efektywności pracy krótkotrwałych, zadaniowych zespołów. System sieciowo-korporacyjny determinuje korożję charakteru pracowników, a w dłuższej perspektywie czasowej – korożję więzi społecznej.

Można wyróżnić trzy rodzaje uwarunkowań codzienności „szarego” pracownika w społeczeństwie ryzyka: 1) niepewność zatrudnienia, 2) eliminację „przeciwładzy” związków zawodowych, 3) „obumieranie” państwa. Wywołuje to uczucie niepokoju i nasilanie się tendencji do samotnego zmagania się z własnym losem. Jak wykazały badania Marie Jahody, Paula F. Lazarsfelda i Hansa Zeisela lęk przed bezrobociem niszczy relacje międzyludzkie. Ludzie mniej rozmawiają ze sobą, mniej chętnie organizują spotkania towarzyskie i wykazują brak zainteresowania sprawami społeczności lokalnej<sup>9</sup>. Ów lęk ma charakter egzystencjalny, tzn. nie można wyeliminować jego przyczyn. Jak nie można pozbyć się strachu przed śmiercią, eliminując zjawisko śmierci, tak nie można pozbyć się lęku przed zawodowym unicestwieniem, likwidując „logikę mocy” korporacyjnych pracodaw-

<sup>8</sup> R. Sennett, *The Corosion of Character. The Personal Consequences of Work in the new of Capitalism*, Norton, London 1998.

<sup>9</sup> M. Jahoda, P.F. Lazarsfeld, H. Zeisel, *Marienthal. The Sociography of an Unemployed Community*, Travistock, London 1972, s. 52-55.

ców. Porównując „korozję charakterów” w społeczeństwie ryzyka i w społeczeństwie „klasycznie” totalitarnym, dostrzega się następującą różnicę. Bierność polityczna, angażowanie się w życie rodzinne to sprawdzone metody eliminowania potencjalnych źródeł lęku w ustroju totalitarnym (przynajmniej w PRL). Natomiast lęk przed utratą stałych dochodów – w następstwie nieprzewidywalnych decyzji o restrukturyzacji zatrudnienia – jest nieusuwalny i przenika myślenie człowieka niezależnie od jego stylu życia.

Patrząc na to zagadnienie z innej strony, można powiedzieć, że lęk egzystencjalny znika wraz z oswojeniem się z jego przyczyną. Tak, jak świadomość śmierci nie wyklucza odczuwania radości życia, tak oswojenie się z niepewnością zatrudnienia stwarza szansę na podtrzymywanie życzliwych, przyjacielskich więzi. Jednakże wyników badań Lazarsfelda nie podważył dotychczas nikt, być może z tego powodu, że antycypacja problemów finansowych i towarzyskich osób bezrobotnych nakazuje pogodzenie się z wysoce prawdopodobną sytuacją, jakby była ona faktem dokonanym<sup>10</sup>. W społeczeństwie ryzyka antycypacja własnego bezrobocia jest powszechna i wywołuje silniejszy lęk niż antycypacja własnej, nieokreślonej w bliższym horyzoncie czasowym, przemijalności.

### **Polskie elity wobec ideału liberalnej demokracji**

Teza o końcu historii, sformułowana w 1989 roku przez amerykańskiego politologa Francisa Fukuyamę w formie konkluzji zamykającej rozważania na temat odnalezienia przez myśl ludzką optymalnego modelu społeczno-gospodarczego, czyli liberalnej demokracji, nie była kwestionowana przez elity symboliczne przez blisko 25 lat. Optymizm Fukuyamy został podważony przez polskiego historyka idei prof. Marcina Króla, który w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej” dał wyraz swoim wątpliwościom, czy ustrój, stwarzający wręcz karykaturalne nierówności społeczne jest szczytowym osiągnięciem myśli ludzkiej. Skoro liberalna demokracja doprowadziła do sytuacji, w której 85 najbogatszych ludzi świata dysponuje majątkiem większym niż ponad połowa ludzkości (3,5 mld osób), to rodzi się pytanie, czy dysponując trzema szczytnymi hasłami: „wolności”, „równości” i „braterstwa” obecna wersja liberalnej demokracji nie dokonała zbyt ostrej, ideologicznej selekcji, koncentrując się na realizacji pierwszego hasła i zapominając o dwóch pozostałych<sup>11</sup>. Rodzi się lęk o przyszłość, wyartykułowany przez Marcina Króla w imieniu części polskich elit (z wyjątkiem ekonomistów zatrudnionych na stanowiskach doradczych w wielkich korporacjach i bankach),

<sup>10</sup> D. Ashton, *Unemployment under Capitalism. The Sociology of British and American Labour Markets*. Wheatsheaf, London 1986, s. 43.

<sup>11</sup> M. Król, *Byliśmy głupi*, (wywiad Grzegorza Sroczyńskiego), *Gazeta Wyborcza*, 8-9 lutego 2014, dodatek „Gazeta Świąteczna”, s. 12.

w kierunku której zmierza ustrój społeczno-gospodarczy podporządkowany zasadom „Wielkiej Deregulacji”. Jej beneficjentem jest wielki kapitał, natomiast świat pracy utracił te możliwości walki o stabilizację swojej pozycji socjalno-ekonomicznej, jakimi dysponował przed ćwierćwieczem. Nadzieja, że wolny rynek wchłonie każdą ilość siły roboczej i zabezpieczy socjalne minimum pracobiorców było przejawem naiwności, by nie powiedzieć głupoty. Entuzjazm z powodu upadku komunizmu zaciemnił obraz sytuacji, zniknięcie jednego wroga nie oznacza, że na horyzoncie nie pojawi się następny.

Współczesna liberalna demokracja operuje liberalnymi deregulacjami i lewicowymi obietnicami. Należy przypomnieć, że znowelizowane przepisy Traktatu o Unii Europejskiej z 1 grudnia 2009 roku obiecują praktycznie wszystko, co jest możliwe do obiecania: pełne zatrudnienie, wysoką konkurencyjność oraz budowę społecznej gospodarki rynkowej<sup>12</sup>. Jednocześnie nadal funkcjonują przepisy, które umożliwiają korporacjom stosowanie szantażu wobec pracowników, jak w przypadku Volkswagena, i ubezwłasnowolniają państwo w zakresie możliwych interwencji przewidzianych w doktrynie społecznej gospodarki rynkowej. Chaos ideologiczny to najdelikatniejsze – jakkolwiek wciąż niepoprawne politycznie – określenie istoty zmian z 2009 roku w zakresie budowania nowej europejskiej przestrzeni społeczno-gospodarczej dla pracodawców i pracobiorców. Lęk o przyszłość pracowników jest uzasadniony. Polskie elity naukowe i intelektualne podzielają ten strach, który w przypadku niektórych przedstawicieli pokolenia 60+ jest większy niż w pamiętanym z autopsji okresie aresztowań i pobic studentów w 1968 roku<sup>13</sup>. Można zatem mówić o wyłanianiu się w Polsce społeczeństwa „strachu”. Jego syndromem jest bowiem rozszerzanie się poczucia niepewności i lęku o przyszłość własną i własnych dzieci na warstwę nazywaną tradycyjnie warstwą białych kołnierzyków.

Rozszerzaniu się lęku wśród elit sprzyja sytuacja ujęta w następującej diagnozie: „Ci, których wybraliśmy, nie mają władzy. Tych, którzy mają władzę, nie wybieraliśmy”<sup>14</sup>. Diagnoza ta określa relację między korporacjami, państwem i pracobiorcami. Skoro korporacje przejęły od państwa władzę nad „rządzonymi” i to one decydują o ich bezpiecznej/niebezpiecznej codzienności – stając się nowym Lewiatanem – to czy warto wysilać się na udział w jakichkolwiek wyborach? Politycy manifestują swoją bezradność wobec tych, od których zależy nasza codzienność. Manifestują swoje zaangażowanie w zwalczanie światowego terroryzmu, w obronę demokracji na świecie, ale czy z perspektywy przeciętnego Europejczyka, kontrolowanego i zastraszanego na co dzień nie przez terrorystów i politycznych dyktatorów, ale przez korporacyjną logikę monitorowania, punktowania i wzbudzania niepewności o jutro, nie są to tematy zastępcze?

<sup>12</sup> M. Mroziewski, *Zarządzanie w warunkach...*, s. 7.

<sup>13</sup> M. Król, op. cit.

<sup>14</sup> U. Beck, *Władza i przeciwładza...*, s. 14.



Marcin Król pokłada nadzieję w państwie. To politycy dali korporacjom prawie nieograniczoną władzę nad pracownikami i tylko oni mają potencjalną moc jej odebrania. Z drugiej strony, kto gra kartą narodową – ten przegrywa. Potrzebne są decyzje polityczne na szczeblu ponadnarodowym. Jednakże nowelizacje Traktatu o Unii Europejskiej z 2009 roku świadczą o tym, że politycy podporządkowują się wytycznym globalnego kapitału (nazywanego w przeszłości „światową finansjerą”), podtrzymują chaos ideologiczny i nie definiują przyczyn utraty przez europejski świat pracy największych zdobyczy XX wieku (stabilizacji materialnej) – eliminacji przeciwładzy związków zawodowych

Prognozowanie przyszłości na podstawie nasilających się nierówności społecznych i teorii konfliktu musi prowadzić do pytania: rewolucja czy istotne wydarzenie o charakterze wstrząsowym?

Marcin Król opowiada się za tą drugą ewentualnością. Słowo rewolucja zbyt mocno kojarzy się z politycznym terrorem, by jakkolwiek partia polityczna za pomocą tego hasła pozyskała nawet ukrytych zwolenników. Jednakże „wstrząsowy” charakter przewidywanych zmian również może budzić niepokój. Kto będzie ofiarą tych wstrząsów? Historia poucza, że są nimi zawsze najbiedniejsi. Nawiązując do akademickiego przykładu podatku transferowego można by wskazać na tych mieszkańców Trzeciego Świata, którzy nie otrzymają pracy wskutek osłabienia transferu produkcji z Europy czy Ameryki północnej. Kwadratura koła dostrzegana przez przedstawicieli inteligencji humanistycznej zdaje się umacniać podłoże, na którym wyłania się społeczeństwo lęku i niepewności, co do możliwości uzupełnienia w skali globalnej hasła wolności hasłem równości i braterstwa.

Nadzieje na zmianę w relacjach: korporacje – państwo – pracownicy, wzbudziły prace nad krajowymi ustawami o upadłości konsumenckiej. W takich krajach, jak Niemcy, Francja, Finlandia, a od 2009 roku również Polska, osoby fizyczne mają prawo raz na dziesięć lat ogłosić upadłość konsumencką<sup>15</sup>. Osoby, które utraciły pracę, liczyły na możliwość zawieszenia spłaty kredytów i zwolnienia od odsetek karnych na okres poszukiwania nowego zatrudnienia. Międzynarodowy Fundusz Walutowy zalecił rządowi opracowywanie programów pomocowych, jednakże przemilczał kwestię udziału korporacji zajmujących się m.in. działalnością bankową w kosztach umorzenia części zadłużenia osób prywatnych. Posiadanie stałego dochodu – choćby najmniejszego – jest warunkiem starań o wydłużenie okresu spłaty, zmniejszenie oprocentowania lub konsolidacji zadłużenia. Umowy śmieciowe mogą na krótki czas być podstawą obniżenia odsetek, jednakże nie rozciąga się to na całość zadłużenia; służy bardziej ściąganiu jakichkolwiek należności od osób, które przestały regulować raty kredytowe. Międzynarodowy Fundusz Walutowy ograniczył się do zaleceń, nie uruchamiając żadnych funduszy. Za jego stanowiskiem kryła się sugestia, by rządy narodowe przejęły na siebie ciężar niespłacanych

<sup>15</sup> Ustawa o upadłości konsumenckiej, Dz.U. 2008 r., nr 234, poz. 1572.

długów prywatnych i ustanowiły nadzór kuratorski nad dochodami i wydatkami „upadłych” gospodarstw domowych. Kraje mniej zamożne – jak np. Polska – wprowadziły więc faktyczną instytucję petenta „zbyt ubogiego”, by zostać bankrutem. W rezultacie spośród 4 mln osób odciętych w Polsce od kredytów bankowych i 2 mln umieszczonych w rejestrach dłużników większość nie ma szans na uzyskanie statusu „upadłości gospodarczo-domowej” i narażona jest na interwencje komorników lub firm ściągających długi. Istnieją zatem przesłanki, by twierdzić, że „korozja charakterów” dotycząca osoby pracujące, lecz niepewne długości swego zatrudnienia, obejmuje tym bardziej osoby zagrożone eksmisją lub zajęciem wyposażenia mieszkania.

### **„Korozja charakterów” a dostęp do bogactwa**

Zjawisko „korozji charakterów” cechuje zarówno członków gospodarstw domowych „bogaty”, jak i „ubogich” w pracę. Oznacza to, że poczucie zagrożenia staje się wyznacznikiem dużej, wewnątrznie zróżnicowanej grupy społecznej. Stopień nierówności w dystrybucji zasobów wewnątrzgrupowych nie ma znaczenia tak długo, dopóki członków grupy łączy poczucie krzywdy wobec „strony nadrzędnej”<sup>16</sup>. Teoria konfliktu Maxa Webera podpowiada, że pierwszym przejawem antagonizmu społecznego jest wycofanie legitymizacji panowania grupie rządzącej. Wydaje się, że hasło przytoczone przez Ulricha Becka: „Ci, których wybraliśmy, nie mają władzy. Tych, którzy mają władzę, nie wybieraliśmy” jest cofnięciem prawomocności tej pozornej władzy polityków, którzy grają „kartą narodową” i faktycznej władzy członków zarządów transnarodowych korporacji. Pierwszy krok delegi – tymizujący został uczyniony i w tym sensie obawy prof. M. Króla, wywołane nieuniknionością „istotnego wydarzenia o wstrząsowym charakterze” są zasadne z socjologiczno-politycznego punktu widzenia.

Idąc dalej tokiem rozumowania Maxa Webera, należy spodziewać się, że kiedy wskaźnik ruchliwości społecznej obniża się (dzieląc myślowo społeczeństwo na grupy o niepewnym i gwarantowanym zatrudnieniu) kumulują się resentymenty. Zmniejszenie się dostępu do zasobów upragnionych (pewność zatrudnienia gwarantowana np. pracownikom służby cywilnej czy służbom mundurowym) zmniejsza akceptację dla istniejącego porządku społecznego. Lista „85 – contra 3,5 mld osób” jest ilustracją niezgody na realizowany model dystrybucji nagród społecznych. Liberalna demokracja realizując hasła deregulacyjne w sferze czysto gospodarczej zniszczyła – a mówiąc bardziej opisowo – zredukowała do minimum przeciwwładzę związków zawodowych. Zmobilizować resentymenty mogą intelektualisci o cechach charyzmatycznych, którzy mają

<sup>16</sup> J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 2004, s. 181.

dar ilustrowania dramatyczności wydarzeń (lista 85) oraz zdolność przyznania się do własnych błędów („Byliśmy głupi”).

Drugi scenariusz przyszłych wydarzeń w „wiosce” globalnej, zarządzanej gospodarczo przez logikę mocy TNC, a politycznie przez liberalną demokrację, łączy się z teorią konfliktu Geорга Simmla. Zwraca on uwagę na zaangażowanie emocjonalne, ujawniane na różnych piętach organizacji społecznej. Akcje w obronie eksmitowanych, biednych i wykluczonych pozwalają wykraczać poza indywidualne interesy, uczynić granice grupy bardziej jednoznacznymi, zmniejszyć tolerancję dla poglądów typu „każdy dba o siebie”. Nadzieja na efektywność wojującego altruizmu wiązana jest ze światowym społeczeństwem obywatelskim. Ten rodzaj konfliktu ma integracyjne skutki, o ile występuje często, zostaje niejako oswojony w świadomości społecznej i ułatwia wyzbycie się wrogości.

W teorii dialektycznej Ralfa Dahrendorfa kluczowym pojęciem jest kategoria zrzeszeń imperatywnie skoordynowanych (ZIS). Odnosząc to pojęcie do nowych uwarunkowań, należy podkreślić, że globalizacja (a konkretnie zasada swobodnego przepływu kapitału i ograniczonego przepływu siły roboczej) rozdzieliła role rządzących i podporządkowanych między odpowiednikami Zarządu Volkswagena a wszystkimi kapitulującymi związkowcami.

Wizja więzki ról społecznych jako procesu dialektycznego lub cyklicznego nakazuje traktować każdy układ sił jako tymczasowy. Wyłanianie się przeciwstawnych interesów, pogłębianie różnic społecznych tworzy sytuację prowadzącą w sposób nieunikniony do konfliktu społecznego. Marcin Król waha się między rewolucją a wydarzeniem o charakterze szokowym z akcentem na tę drugą opcję. Redystrybucja władzy w aktualnym ZIS-ie – by pozostać przy terminologii R. Dahrendorfa – jest konieczna i oczekiwana (lista 85).

Rzeczywistość społeczna jako niekończąca się walka o dominację między rolami skoordynowanymi sprzecznymi interesami budzi niepokój ze względu na nieprzewidywalne koszty społeczne konfliktu. Z drugiej strony, daje nadzieję na budowę nowego wzoru organizacji społecznej. **Globalizacja jest wzorem transnarodowego ZIS-u, który rolę rządzącego przydzielił TNC, a rolę podporządkowanego grupie wszystkich objętych „korozją charakteru”.** Nowy typ organizacji wyłoni się w wyniku konfliktu (niekoniecznie rewolucji w tradycyjnym znaczeniu tego słowa) i skutek działalności grup konfliktowych zainteresowanych zmianą obecnej redystrybucji władzy i bogactwa (85 – 3,5 mld). Rekrutacja do tych grup już się rozpoczęła. Opisał ją *de facto* Richard Sennett. Jest to rekrutacja masowa, pozwalająca mówić o narodzinach społeczeństwa „strachu”. Lęk posiada jednak zbyt dużą moc kumulowania resentymentów oraz wyłaniania charyzmatycznych krytyków, by prawomocna (na razie) i coraz bardziej absolutna władza transnarodowych korporacji nad losem i codziennością pracobiorców zachowała w nieskończoność zdolność wymuszania konformizmu i absolutnego posłuszeństwa.

## Asymetria „przeciwładzy”. Zarys teorii społeczeństwa „strachu”

### Streszczenie

W artykule dowodzi się, że zjawisko „asymetrii przeciwładzy” jest katalizatorem wyłaniania się „społeczeństwa strachu”. Sformułowany przez zarząd Volkswagena szantaż, groźba przeniesienia produkcji do Indii, skłoniła niemieckie związki zawodowe do kapitulacji, zgody na przymusowe nadgodziny i zmniejszenie stawek godzinowych. Ten klasyczny przykład ilustruje, że maksymalizacja władzy korporacji i minimalizacja władzy związków zawodowych, powoduje „korozję charakterów” wśród pracobiorców i powoduje zanik takich wartości, jak zaufanie, lojalność i przyjaźń. Wniosek, jaki można wysnuć z koncepcji Richarda Sennetta jest następujący: do wyłonienia się społeczeństwa strachu nie jest konieczny ustrój totalitarny, wystarczy porządek korporacyjno-globalny.

Upowszechnianie się lęku o przyszłość dostrzegają również polscy badacze społeczni (np. Marcin Król). Skoro „ci, których wybraliśmy, nie mają władzy”, to jedynie przeciwdziałanie „obumieraniu państwa” stworzy realną przeciwwagę dla władzy korporacji.

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo strachu, korporacje, związki zawodowe, globalizacja.

## „Asymmetry of counterpower. Outline of theory of society of fear”

### Summary

This article **proves** that the phenomenon of „counterpower asymmetry” is a catalyst for the emergence of a „society of fear”. Blackmail formulated by the board of Volkswagen which threatened to move production to India, forced German trade unions to capitulate, forced overtime and a reduction of hourly rates. This classic example illustrates that maximizing corporations’ power and minimizing trade unions’ power causes „corrosion of character” among employees and the disappearance of such values as trust, loyalty and friendship. From Richard Sennett’s concept emerges a society of fear not necessarily caused by totalitarian system but simply by global corporate order. This concept of anxiety about the future is also shared by Polish sociologists e.g. Marcin Krol. Since „Those who we chose do not have the power”, only the prevention to „the withering away” of the state can create a real „counterpower” against corporations.

**Key words:** the society of fear, corporation, Trade Union, globalization.

*Bogdan Arkita*

Akademia Humanistyczna im. A. Gieyszтора w Pułtusku

## **„Chorwacka wiosna” w świetle przyszłego rozpadu Jugosławii**

Ogólna liberalizacja stosunków panujących w kraju, która zastąpiła ortodoksyjny stalinowski model i wprowadzona po 1950 roku polityka „DDD” (decentralizacja, debiurokratyzacja i demokratyzacja), wyrażała się głównie poprzez nieskrępowane możliwości druku, wypowiedzi i krytyki oraz tworzenia różnych ugrupowań, organizacji kulturalnych i społecznych. Ponadto obywatele jugosłowiańscy mogli w znacznym stopniu niż dotychczas podróżować poza granicami swojego kraju. Zezwalano na pobyty nie tylko turystyczne, ale również zarobkowe i szkoleniowo-zawodowe. Zmniejszeniu uległy również prześladowania polityczne. Zmiany te niewątpliwie nakreślały nowy układ sił politycznych w kraju, a wraz z nim powoli pojawiały się dogodne warunki do zmniejszania wszechobecnej władzy partyjnej w państwie<sup>1</sup>. W duchu liberalizacji – w czerwcu 1950 roku – uchwalona została również ustawa o zarządzaniu przedsiębiorstwami państwowymi i zrzeszeniami przez zespoły pracownicze. W rolnictwie odstąpiono od przymusowej kolektywizacji wsi. W Jugosławii rozpoczął się etap budowania systemu pośredniego między komunizmem radzieckim, a zachodnią gospodarką wolnorynkową, nazywaną często wyborem „trzeciej drogi”. Ponadto w 1953 roku wprowadzono w życie ustawę zasadniczą, która w znacznym stopniu zmienia zapisy z 1946 roku, wiążąc system samorządowy z ustrojem państwa<sup>2</sup>.

Charakterystyczną cechą ówczesnej sytuacji w Jugosławii było to, że liberalizacja dokonywała się w warunkach stagnacji gospodarczej, dużym wskaźnikiem bezrobocia, dysproporcji społecznych oraz oporu w niektórych republikach z powodu scentralizowanego systemu rządów i zarządzania. W konsekwencji doprowadziło to do napięć, konfliktów i zmasowanych protestów. Żądania wobec władzy

---

<sup>1</sup> M. J. Zacharias, *Komunizm, Federacja, Nacjonalizm. System władzy w Jugosławii 1943-1991. Powstanie – przekształcenia – rozkład*, Warszawa 2004, s. 240.

<sup>2</sup> Trudno jednak jednoznacznie stwierdzić, co ówczesni reformatorzy mówiąc – zresztą niejasno i nieprecyzyjnie – o systemie samorządowym mieli na myśli, i jak ów system miał zadziałać w praktyce.

dochodziły zarówno z kręgów przedstawicieli inteligencji, intelektualistów i studentów, jak i klasy robotniczej – paradoksalnie znajdując znaczne poparcie i wsparcie wśród członków aparatu partyjno-państwowego, zarówno szczebla republikańskiego, okręgowego, jak i gminnego.

W latach sześćdziesiątych XX wieku przez kraj przetaczały się liczne fale strajkowe, których inicjatorami byli zazwyczaj robotnicy z najbardziej rozwiniętych i uprzemysłowionych republik, tj. Chorwacji i Słowenii. Głównym postulatem strajkujących były płace, ale też pojawiały się hasła z żądaniem zwiększenia możliwości wpływania na działanie instytucji samorządowych, partyjnych, władz związkowych i przedstawicielskich. Strajki miały jednak charakter pojedynczych, izolowanych wystąpień, które zgodnie z ówczesną konstytucją miały charakter nielegalny<sup>3</sup>.

Wraz z upływem czasu liberalizacja – wbrew przypuszczeniom i oczekiwaniom – zaczęła ciążyć i przysparzać coraz więcej kłopotów samemu Ticie i jego najbliższemu otoczeniu.

Mimo uchwalonej w 1963 roku nowej ustawy zasadniczej<sup>4</sup> reforma życia politycznego i gospodarczego Jugosławii nie przechodziła bez przeszkód. Po VIII Kongresie ZKJ, który miał miejsce w 1964 roku w Belgradzie, partyjne i republikańskie kierownictwo Chorwacji nasiliło naciski w celu osiągnięcia zmian w podziale dochodu narodowego kraju na korzyść zakładów pracy. Domagano się pełnej rewizji polityki gospodarczej Jugosławii. Ponadto proponowali oni, by od 1970 roku została zniesiona centralizacja kapitałów ogólnopaństwowych, poza funduszem pomocy, który wspierał słabo rozwinięte republiki i okręgi autonomiczne<sup>5</sup>.

Jednak najbardziej zmasowany i żywiołowy charakter miały wówczas studenckie wystąpienia. To oni pierwsi ruszyli na ulice. Władzy nie pozostawało nic innego, jak zmierzyć się ze studencką rewoltą, która w komunistycznej historii Jugosławii nie miała precedensu. W pierwszych dniach czerwca 1968 roku w Belgradzie, także w Zagrzebiu, Ljublanie, Sarajewie i Nowym Sadzie miały miejsce wystąpienia i demonstracje studenckie<sup>6</sup>. Hasła, które głosili młodzi demon-

---

<sup>3</sup> D. Bilandzić, *Historija Socijalistické Federativne Republike Jugoslavije. Glavni procesi 1918-1985*, Zagreb 1985, s. 401-402. Na marginesie warto dodać, iż w Jugosławii oficjalnie nie używano pojęcia „strajk” i jego przymiotnikowej formy. Słowo to, zastąpiono zwrotem „*obustava rada*”, co mniej więcej oznaczało „*chwilowe zaprzestanie pracy*”.

<sup>4</sup> Ustawa zasadnicza – jak pisze E. Mizerski – umacniała i rozwijała szerzej zasadę samorządu społecznego, traktując go, jako podstawę dalszego rozwoju społeczeństwa i państwa związkowego w ramach wspólnoty samorządowej pracujących, jak też społeczności lokalnych przy przestrzeganiu, w dalszym ciągu, zasady równouprawnienia narodów i narodowości. Cyt. za: E. Mizerski, *Jugosłowiański system przedstawicielski 1918-1990*, Toruń 1999, s. 17.

<sup>5</sup> J. Woydyłło, *Tito, jakiego nie znamy*, Warszawa 1994, s. 171.

<sup>6</sup> Na przykład w Belgradzie okupowany był uniwersytet, który ogłoszono „Czerwonym Uniwersytetem Karola Marksa”, zaś zagrzebski: „Socjalistyczną Wszechnicą Siedmiu Sekretarzy SKOJ-a”.

stranci, były częścią szerszego zjawiska, tzw. kontestacji<sup>7</sup>, które miały miejsce niemal w całej Europie i Stanach Zjednoczonych. Z jednej strony belgradzcy studenci domagali się demokracji, solidaryzując się z polskimi, czeskimi i słowackimi rówieśnikami; z drugiej strony, opowiadali się przeciwko systemowi kapitalistycznemu. Potępiali rodzimą biurokrację i krytykowali „imperialistyczną” politykę Stanów Zjednoczonych w Wietnamie. Ponadto domagali się stworzenia warunków umożliwiających pełne zatrudnienie i likwidację nierówności społecznych. W liście adresowanym bezpośrednio do Josipa Broz-Tity z 4 czerwca 1968 roku, pisali: „Jesteśmy rozgoryczeni z powodu wielkich różnic społecznych i ekonomicznych w naszym społeczeństwie (...)”<sup>8</sup>.

Ta antykapitalistyczna – jak się wydaje – postawa studentów belgradzkich pozbawiona była – po raz pierwszy – elementów narodowościowych, co skłania do stwierdzenia, iż byli oni niejako zwolennikami „jugosławizmu”<sup>9</sup>.

Projugosłowiańska postawa studentów z Belgradu nie spotkała się jednak z większym zrozumieniem w federacji i samej Chorwacji. Wręcz przeciwnie – tam co raz silniej odczuwało się wpływy tych intelektualistów i przedstawicieli inteligencji oraz niektórych członków najwyższych władz chorwackich, którzy przydawali większego znaczenia problematyce narodowej, tj. chorwackiej, od ogólnojugosłowiańskich kwestii. Dlatego też zagrzebskie demonstracje nie osiągnęły takich rozmiarów, jak te belgradzkie, i miały ograniczony zasięg i oddziaływanie. Studenci chorwaccy wyrażali przede wszystkim pełną solidarność z „postępowymi i rewolucyjnymi celami studentów uniwersytetu w Belgradzie, którzy żądają demokratyzacji i humanizacji stosunków w naszym socjalistycznym społeczeństwie”<sup>10</sup>.

Niemniej jednak, ta czerwcowa „minirewolucja” młodzieży akademickiej nie została zbagatelizowana przez władze serbskie i jugosłowiańskie. Paternalistyczny, ale i pojednawczy ton wypowiedzi Tity skierowany do młodzieży rozładował

---

<sup>7</sup> Z francuskiego *contestation* – spór, negacja; z łacińskiego: *contestari* – protestować – sprzeciw, najczęściej przeciwko systemowi społecznemu i politycznemu. Po raz pierwszy użyto tego terminu w celu opisanie ruchu hippisowskiego w latach 60 XX w. Według Tadeusza Palecznego termin ten został wprowadzony w celu uwolnienia się od emocjonalnego i wartościującego nacechowania, od jakiego nie były wolne dawniej stosowane określenia: buntownik, wichryciel, wywrotowiec. Kontestacja jest skrajnym przeciwieństwem konformizmu.

<sup>8</sup> Czytamy dalej: „(...) Sprzeciwiamy się temu, by jedynie klasa robotnicza dźwigała ciężar reformy gospodarczej. Całkowicie popieramy społeczny system samorządowy, ale może być on urzeczywistniony jedynie wtedy, kiedy ciała samorządowe i przedstawicielskie będą się składały bezpośrednio z przedstawicieli robotników samorządowców. Popieramy własność społeczną i występujemy przeciwko próbom utworzenia kapitalistycznych spółek akcyjnych. Jesteśmy bardzo dotknięci faktem, że tysiące robotników muszą wyjeżdżać za granicę i tam pracować oraz służyć kapitałowi zagranicznemu”. D. Rusinow, *The Yugoslav Experiment 1948-1974*, London 1977, s. 234.

<sup>9</sup> Więcej na temat samych postulatów studenckich, [w:] *Dokumenti*, „Praxis” z czerwca 1968, s. 62-63, 114-115, 357-359, 359-360.

<sup>10</sup> M. J. Zacharias, op. cit., s. 246.

w konsekwencji napiętą sytuację i przyczynił się do zakończenia protestów studenckich<sup>11</sup>. Przy okazji, należy podkreślić, iż w powojennej historii Jugosławii, wydarzenia czerwcowe 1968 roku były czymś wyjątkowym, bowiem po raz pierwszy pojawiła się zorganizowana siła polityczna, która ośmieliła się wręcz występować z jakimikolwiek żądaniami wobec przywódczej partii.

Pomimo tak wielu problemów, reformatorzy wciąż mieli przewagę polityczną w kraju. W 1965 roku nowa ustawa znosi kontrolę państwa nad większością inwestycji, ograniczając się jedynie do wcielenia w życie ustawy o pomocy państwa właścicielom małych gospodarstw indywidualnych. W tym czasie w rękach 2,6 mln chłopów znajdowało się 88% obszarów uprawnych i 91% inwentarza, wytwarzając ogółem 76% produkcji rolnej<sup>12</sup>.

Ponadto reformą zostały „objęte” struktury partyjne. Poprawki do konstytucji z 1963 roku uchwalone w 1967 i 1968 roku decentralizowały aparat partyjny dążąc do „federalizacji” partii, a więc do zwiększenia, zgodnie z ogólną koncepcją ustrojową, kompetencji republikańskich i okręgowych władz partyjnych w stosunku do uprawnień władz centralnych SKJ. Reformatorzy wyrażali przekonanie, iż tylko taka „sfederalizowana” partia będzie w stanie przeprowadzić gospodarcze i społeczne reformy w Jugosławii.

Wprowadzona decentralizacja gospodarki, struktur partyjnych, demokratyzacja i debiurokratyzacja spowodowały, iż więcej władzy i kompetencji zostało przekazanych do stolic sześciu republik stworzonych na podstawie dawnych podziałów narodowych i historycznych. Republiki i okręgi stawały się jednym z zasadniczych elementów jugosłowiańskiego systemu „samorządowego”. Kiedy pod koniec lat sześćdziesiątych rozpoczęły się spory o sprawy gospodarcze i polityczne, lokalni przywódcy bez większego namysłu – za to z ogromnym entuzjazmem powrócili do dawnej symboliki i wrogiej retoryki narodowościowej.

Przekonywano o potrzebie tworzenia organów oraz instytucji służących obronie własnych interesów narodowych przed centralistycznymi zapędami wpływowych okręgów politycznych we władzach związkowych, a także przed „nacionalizmem” i „szowinizmem” innych narodów i narodowości w Jugosławii. Tak więc, raz jeszcze kwestie narodowościowe stały się najważniejszym problemem wewnętrznym Jugosławii. Był to początek zasadniczego konfliktu między regionami rozwiniętymi, jak Słowenia, Chorwacja i po części Serbia, i znacznie zapóźnionymi,

---

<sup>11</sup> 9 czerwca 1968 roku, siódmego dnia społecznych niepokojów, Tito wystąpił przed mikrofonami belgradzkiego radia. Wśród wielu retorycznych pytań i rozważań na temat inicjatyw przyspieszenia reform, odniósł się również do samej młodzieży mówiąc: „(...) Doszedłem do przekonania, że bunt młodych ludzi, studentów – był spontaniczny (...) Doszedłem do przekonania, że ogromna część, mogę powiedzieć 90 procent studentów, to uczciwa młodzież, o którą niedostatecznie dbaliśmy. Widzieliśmy w niej jedynie uczących się, młodych ludzi, którym nie pora jeszcze włączać się do społecznego życia. Było to błędem. Zostawiliśmy ich samych (...)”.

<sup>12</sup> B. Jelavich, *Historia Bałkanów*, Kraków 2005, t. 2, s. 406.



takimi jak: Macedonia, Czarnogóra oraz Bośnia z Hercegowiną. Jednak ostry spór dotyczył przede wszystkim dawnych i zwaśnionych rywali – Serbów i Chorwatów.

Prócz tego klimatom towarzyszył powszechny sprzeciw wobec liberalnym reformom, władzy tajnej policji oraz silnej pozycji republiki serbskiej w Jugosławii. Serbowie stanowili wówczas ponad 8 mln spośród 20,5 mln mieszkańców państwa. Nieufność wobec nich pogłębiał dodatkowo i fakt, iż w skład armii, policji i sił bezpieczeństwa wchodził przede wszystkim Serbowie, zajmując wysokie stanowiska dowódcze. Ponadto – co równie istotne – Belgrad był nie tylko stolicą republiki, ale i państwa, stąd też istniała silna tendencja do utożsamiania centralizacji władzy z serbską dominacją<sup>13</sup>.

Wkrótce Chorwaci zaczęli przypominać o swojej tysiącletniej historii i tradycyjnych więzach z kulturą Zachodu a nie Bałkanów, i z niepokojem spoglądali na swoją przyszłość narodową. Godzi się przypomnieć, iż republika ta w latach sześćdziesiątych XX wieku miała największy odsetek emigrantów i jeden z najniższych wskaźników urodzeń.

Tito zdawał sobie sprawę z powagi sytuacji. Wiedział jak wielką, niszczącą siłą jest nacjonalizm bałkańskich narodów. Za ten stan rzeczy obwinał przede wszystkim komunistyczną wierchuszkę, że dość późno zorientowała się w sytuacji i zbyt wolno reagowała. Uznał za niedopuszczalne, iż jedna republika krytykuje i oskarża drugą, zwłaszcza za pośrednictwem środków masowego przekazu. W publicznym przemówieniu ostrzegał: „Sprawy zaszły tak daleko, że nie można już dłużej czekać, traktować ich liberalnie. Jaki chcą stworzyć ruch? Kto ma w nim uczestniczyć? – pytał. (...) Nie oszukujcie się i nie osłabiajcie czujności wobec naprawdę najniebezpieczniejszego wroga klasowego, a są nim: nacjonalizm i szowinizm. To jest podstawowe niebezpieczeństwo (...)”<sup>14</sup>.

Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w Jugosławii wystąpiły pierwsze symptomy dojrzewającego kryzysu społeczno-politycznego i narodowościowego. Związany był on z coraz większą niepewnością – po wprowadzeniu reform – czym w istocie jest i ma być w dalszej przyszłości system „samorządowy”<sup>15</sup>. Obawy wzbudzało osłabienie związkowego aparatu partyjno-państwo-

---

<sup>13</sup> O tym, jak silny i żywy był nadal dawny antagonizm wobec Serbów i wszystko, co serbskie, mówi ów cytat: „Synonimem wszystkiego, co staromodne, centralistyczne i autorytarne był „Belgrad”. Belgrad, stolica Serbii, Serbii, której słynna „serbska burżuazja” spowodowała niegdyś rządy, bezlitośnie wyzyskując bogatszą i bardziej cywilizowaną Chorwację i Słowenię w przedwojennej Jugosławii, a ostatnio próbowała przywrócić ten stan rzeczy z pomocą Rankovicia i zdominowanej przez Serbów partii i policyjnej biurokracji. Politycy serbscy, niewykształceni i przywykli do przemocy, uważani byli ze względu na te przymioty z definicji za „neostalinowców” i „dogmatycznych komunistów”. Serbską hegemonię, odznaczającą się wyzyskiem i autorytarnymi rządami, uważano za najważniejszą – jeśli nie jedyną – przyczynę tego, że Chorwacja nie jest jeszcze tak bogata jak na przykład... Dania”. Cyt. za: D. Rusinow, op. cit., s. 249.

<sup>14</sup> J. Woydyłło, op. cit., s. 174.

<sup>15</sup> 30 czerwca 1971 roku wniesione zostały poprawki do Konstytucji Federacji, które dostosowywały

wego po decentralizacji partii, nieodległej sukcesji po Ticie i konflikty wywołane reformami gospodarczymi. Od mniej więcej 1970 roku utrzymywała się, co prawda powolna, tendencja spadkowa bezrobotnych. Jednak wzmożona industrializacja, choć zapewniała stały wzrost poziomu życia, przyczyniała się zarazem do rozwarstwienia społecznego, które powiększało napięcia i niezadowolenie społeczne określane często mianem kryzysu modernizacji<sup>16</sup>. Zjawisku temu sprzyjały napięcia o podłożu narodowościowym, ale również oddolne – różnego autoramentu inicjatywy społeczne i polityczne, które zaczęły pełnić funkcje quasi-polityczne.

Wkrótce do wspomnianych tu postulatów gospodarczych, dołączone zostały żądania zapewnienia swobód kulturalno-oświatowych i politycznych. Szczególnie widoczne było to w Chorwacji, gdzie swą działalność aktywizowała tam Macierz Chorwacka, która zaledwie w ciągu jednego roku niemal podwoiła swe szeregi z 23 tys. w 1970 r. do 41 tys.<sup>17</sup>. W ten sposób zaczął kształtować się ruch, który w literaturze przedmiotu określany jest najczęściej mianem chorwackiego odrodzenia narodowego lub chorwackiej „wiosny”, przez analogię do praskiej z 1968 roku. U podstaw tego zjawiska leżało przekonanie o dyskryminacji Chorwacji w ramach federacji jugosłowiańskiej oraz założenie, iż jedynie likwidacja tego upośledzenia umożliwi jej prawidłowy rozwój zgodny z aspiracjami, potencjałem intelektualnym, gospodarczym i ekonomicznym całego narodu<sup>18</sup>.

Na łamach wielu dzienników i czasopism podejmowano problematykę kulturalną, społeczną i polityczną. Poruszano aspekty ustroju Jugosławii, ideologii komunistycznej i oficjalnej polityki ZKJ<sup>19</sup>. Pisma te wyrażały różne stanowiska polityczne, począwszy od liberalnych poprzez demokratyczne, po nacjonalistyczne, a niekiedy

---

państwowe struktury do systemu samorządowego. Wprowadzono równoległe ogólnopaństwową akcję uświadamiającą społeczeństwo, czym jest prawdziwa demokracja, którą partia chciała urzeczywistnić jako pierwsza w dziejach ludzkości. Pracowano również nad projektem kodeksu zasad samorządowych. Zadanie to, było o tyle trudne i utopijne, gdyż zakładano, iż ma być uniwersalne. W praktyce oznaczało przewidywalność wszystkich możliwości i sytuacji, jakie dostarcza codzienne życie i odpowiedzi na nie.

<sup>16</sup> D. Rusinow, op. cit., s. 265-273.

<sup>17</sup> M. Tripalo, *Hrvatsko proljeće*, Zagreb 1990, s. 23. Chorw. *Matica Hrvatska*, najstarsza chorwacka instytucja społeczno-kulturalna założona w 1872 r.

<sup>18</sup> M. J. Zacharias, *Chorwacka „wiosna” i serbski „liberalizm”. Konflikty polityczne w Jugosławii na początku lat siedemdziesiątych*, [w:] „Dzieje Najnowsze”, Rok XXXII, Warszawa 2002, s. 100-101. Komitet Centralny Związku Komunistów Chorwacji zaprezentował tezy chorwackiego nacjonalizmu: „Jugosławia jest więzieniem dla Chorwacji. Chorwacja została okradziona i nadal jest okradana. Serbowie są w Chorwacji panującym, rządzącym narodem. Chorwacki język jest tępiony. Należy więc umocnić i usamodzielnic chorwackie państwo, uczynić w nim Chorwatów jedynymi podmiotami suwerenności. Państwo chorwackie musi być państwem »klasowego pokoju«. Chorwaccy komuniści dopuścili się zdrady narodowej i można mieć zaufanie jedynie do tych, którzy tworzą postępową siłę, gotową do działania na rzecz wyzwolenia narodowego i uczestniczą w narodowym odrodzeniu”. Cyt. za: J. Woydyło, op. cit., s. 178.

<sup>19</sup> Artykuły publikowane były zazwyczaj w: „Hrvatski književni list”, „Hrvatski tjednik”, „Kolo”, „Kritika”, „Hrvatski gospodarski glasnik”, „Hrvatsko sveučilište”.

nawet skrajnie szowinistyczne z nieskrywaną sympatią dla dawnych ustaszy. Prezentowano również i takie poglądy, które łączyły ideologię socjalistyczną, a nawet komunistyczną w wydaniu „samorządowym” z ochroną chorwackich interesów narodowych<sup>20</sup>.

Wszystkie te nurty, nietworzące żadnej siły politycznej, określano wówczas mianem ruchu masowego (masovni pokret, „maspok”). Polityczne aspiracje mas najczęściej sprowadzały się do poparcia poglądów, postulatów głoszonych przez środowiska inteligenckie – jak miało to miejsce w przypadku klasy robotniczej, która nie głosiła własnych poglądów i nie podejmowała samodzielnej działalności politycznej.

Pierwszy istotny sygnał sprzeciwu narodowego Chorwatów pojawił się w 1967 roku. Wówczas to 130 intelektualistów, na czele z chorwackim pisarzem Miroslavem Krležą<sup>21</sup> oraz 19 najważniejszymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi z Macierzą Chorwacką na czele, kilkoma wydziałami uniwersytetów w Zagrzebiu i Zadarze i Stowarzyszeniem Pisarzy Chorwackich podpisało petycję, w której domagano się uznania języka serbskiego i chorwackiego za dwa odrębne języki<sup>22</sup>. Oczekiwano wprowadzenia do chorwackich szkół języka chorwackiego, jako języka ojczystego. Ponadto deklaracja odwoływała się do nierespektowanego porozumienia zawartego 1954 roku w Nowym Sadzie „o wspólnej lingwistycznej podstawie serbskiego i chorwackiego języka literackiego”. Język chorwacki w świetle jawnego serbskiego unitaryzmu i dążeniu do hegemonii spychany był do roli lokalnego dialektu, zaś język serbski staje się „językiem państwowym” – pisali sygnatariusze w swej odezwie<sup>23</sup>. Nie brakowało również opinii o negowaniu istnienia odrębnej kultury chorwackiej czy też stwierdzeń fałszowania historii Chorwacji przez środowiska związkowej biurokracji kontrolowane przez Serbów

<sup>20</sup> M. J. Zacharias, op. cit., s. 278.

<sup>21</sup> Urodził się 7 lipca 1893 roku w Zagrzebiu i tam też 29 grudnia 1981 r. zmarł. Jest jedną z najważniejszych postaci współczesnej kultury chorwackiej i jednym z najwybitniejszych twórców chorwackich. W swojej twórczości podjął dzieło generalnej reedukacji narodowej Chorwatów. Główne problemy jego twórczości, to tragizm dziejów Chorwacji i obrachunek z jej feudalną i mieszczańską przeszłością. W wielu utworach autor zajmuje się tematyką małomieszczańską, dokonuje też historyczno-kulturowej analizy teraźniejszości. Na język polski przetłumaczono dość dużą część bogatej jego twórczości, m.in. *Na krawędzi rozumu*, *Ballady Pietrka Kerempuha*, *Bankiet w Blitwie*. Nowele i opowiadania zgromadzono w tomach: *Świerszcz nad wodospadem* (1961), *Tysiąc i jedna śmierć* (1978). W tłumaczeniu na język polski ukazały się także *Dzienniki i eseje* (1984).

<sup>22</sup> Bezpośrednią przyczyną było wydanie na początku 1967 roku pierwszych dwóch tomów słownika serbsko-chorwackiego. Zauważono w nich, że jako standardowa prezentowana jest wymowa serbska, a chorwacka jest pomijana bądź klasyfikowana jako dialekt. Owa deklaracja „o nazwie i położeniu chorwackiego języka” opublikowana została w zagrzebskim piśmie „Vjesnik” 16 marca 1967 roku. Na marginesie warto również wspomnieć, iż spośród 130 intelektualistów około 70 z nich było członkami SKJ.

<sup>23</sup> W roku 1967 w parlamencie Ludowej Republiki Federacyjnej Jugosławii po raz pierwszy zainstalowano urządzenia do tłumaczenia symultanicznego.

i chorwackich Jugosłowian – głównych orędowników centralizmu i unitaryzmu narodowego.

Deklaracja spotkała się z dużym zainteresowaniem w całym kraju. Sygnatariusze proponowali dokonać zmian w konstytucji, które by dawały gwarancję równouprawnienia czterem głównym językom literackim, tj. słoweńskiemu, chorwackiemu, serbskiemu i macedońskiemu. Serbowie – w rewanżu – niemal natychmiast odpowiedzieli żądaniem przyznania stosownych praw obywatelskich 700 tysiącom ich rodaków żyjącym w Chorwacji.

Należy też wspomnieć o niewielkim zaangażowaniu Kościoła katolickiego w Chorwacji w sprawę postulatów narodowych, a w przełomowym momencie dla „maspoku” – wyraźnym i otwartym wstrzymaniem poparcia. Jak pisze Michał Zacharias, takie zachowanie – zdaniem niektórych badaczy (w przeważającej większości chorwackich) – da się tłumaczyć dotychczasową, tradycyjną postawą Kościoła w Chorwacji, który poza wyjątkiem powstania w 1941 roku Niezależnego Państwa Chorwackiego<sup>24</sup>, w przeszłości wstrzymywał się od popierania chorwackich dążeń i aspiracji narodowych, a niekiedy nawet znajdował się po drugiej stronie, lojalnie wspierając rządy, np. w okresie panowania monarchii Habsburgów<sup>27</sup>.

Główne zarzuty postulujących dotyczyły jednak spraw gospodarczych – przede wszystkim finansowych. Uważano, że Jugosławia zawdzięcza Chorwacji około 50% swych wpływów dewizowych, z czego znaczny przychód uzyskiwany był z turystyki chorwackiego wybrzeża Adriatyku, przemysłu stoczniowego oraz w mniejszym stopniu z zarobionych dewiz chorwackich *gastarbeiterów* na Zachodzie. W wyniku decyzji władz najwyższych uzyskane dochody zasilały konta centralnych banków w Belgradzie. Chorwacja otrzymywała zaledwie około 10% funduszy<sup>26</sup>. Powodowało to, iż poziom inwestycji stawał się drastycznie niski, co zmuszało, szczególnie młodych ludzi, do szukania pracy poza granicami kraju. Przyjmuje się, iż w połowie lat siedemdziesiątych Chorwaci stanowili blisko 50% wszystkich Jugosłowian, którzy zdecydowali się na pracę zarobkową na Zachodzie – zwłaszcza w Niemczech.

Za ten stan rzeczy oskarżano Belgrad, który – według Chorwatów – celowym działaniem przyczynił się jednocześnie do ich spadku liczebnego w Jugosławii<sup>27</sup>, a zarobione przez nich pieniądze, przesyłane do kraju, miały zasilać dodatkowo banki w Belgradzie. Zatrudnianie się za granicą nie dotyczyło wyłącznie Chor-

<sup>24</sup> NDH – *Nezavisna Država Hrvatska*.

<sup>25</sup> M. J. Zacharias, *op. cit.*, s. 101.

<sup>26</sup> S. Djodan, *The Evolution of the Economic System of Yugoslavia and the Economic position of Croatia*, w: „*Jurnal of Croatian Studieš*”, 1972, vol. 13, s. 87.

<sup>27</sup> Zgodnie z tym zamysłem władze belgradzkie „wydawały paszporty głównie Chorwatom, tak aby roztopili się oni w morzu innych narodów Europy, wielkoserbskie zaś zamiary napotykały jak najmniej przeszkód”.

watów, ale zjawisko to powszechne było wśród pozostałych narodowości i narodów federacji.

Omawiając kwestię narastającego bezrobocia, należy mieć na uwadze, iż z początkiem lat sześćdziesiątych reformy gospodarcze miały między innymi racjonalizować proces produkcji w przedsiębiorstwach i ograniczać do koniecznego minimum wpływy państwa poprzez różnego rodzaju dotacje i wsparcie kredytowe. Polityka ta sprawiła, iż pozbawione pomocy zakłady pracy starały się osiągnąć maksymalne dochody przy możliwie najmniejszym zatrudnieniu. W rezultacie rzesze Jugosłowian podejmujących po raz pierwszy pracę musiało już na starcie szukać jej poza Jugosławią, uzyskując status osób „tymczasowo zatrudnionych za granicą”<sup>28</sup>. Szacuje się, że na początku 1971 roku ponad 700 tys. obywateli Jugosławii zatrudnionych było w różnych państwach – najczęściej Europy Zachodniej<sup>29</sup>.

Tak masowy odpływ ludzi w wieku produkcyjnym, zważywszy, iż ówczesną federację zamieszkiwało ponad 4 mln osób, był zgodny z oczekiwaniami władzy. Po pierwsze liczyła ona, iż w ten sposób zaradzi problemom gwałtownie rosnącego bezrobocia i, po wtóre, pozwoli na złagodzenie napięcia i konfliktów wywołanych brakiem stabilizacji i środków do życia. Niemniej ważny był zewnętrzny wizerunek władz Jugosławii. Chciała ona, by międzynarodowa opinia społeczna oraz politycy postrzegali ją jako demokratyczną i liberalną. Jednak ta zgoła nieograniczona polityka wyjazdowa była kontrolowana przez władze republikańskie, związkowe i służby specjalne. „Nielojalnym” bądź „niepoprawnym politycznie” obywatelom odbierano paszporty<sup>30</sup>.

Poza wyjazdami turystycznymi i *stricte* zarobkowymi, gdzie władze udzielały zgody i wspomagały zdobycie pracy poprzez wyspecjalizowane biura zatrudnienia szczebla związkowego, republikańskiego bądź lokalnego, „eksportowano” również obywateli w celu podniesienia lub zdobycia kwalifikacji na specjalnych kursach zawodowych. W tym celu podpisano wiele umów o zatrudnieniu z zachodnimi pracodawcami<sup>31</sup>.

Przedstawiciele „maspoku” wyrażali opinie, iż poza tym, że stanowią najliczniejszą grupę narodową spośród wszystkich Jugosłowian zatrudnionych na Zachodzie (46%)<sup>32</sup>, co było wynikiem politycznego i narodowego upośledzenia w ramach federacji, to również polityka ta będzie mieć dalekosiężne skutki w postaci znacznego ubytku specjalistów niezbędnych w kraju.

<sup>28</sup> *Na privremenom radu u inostranstvu.*

<sup>29</sup> D. Bilandžić, *Hrvatska moderna povijest*, Zagreb 1999, s. 568.

<sup>30</sup> A. Cuvalo, *The Croatian National Movement 1966-1972*, New York 1990, s. 104.

<sup>31</sup> Francja – 1965 r., Austria i Szwecja – 1966 r., RFN – 1969 r., Belgia, Holandia, Luksemburg i Australia – 1970 r., M. J. Zacharias, „Chorwacka »wiosna« i serbski »liberalizm«...”, s. 104.

<sup>32</sup> Š. Djodan, *Osvrt na savjetovanje o stanovništvu, emigraciji i zaposlenosti*, [w:] „Kritika” nr 17, 1971, s. 295.

Wskazywali również, iż koncentracja kapitałów będących w rękach serbskich dysponentów daje możliwość niekontrolowanej z zewnątrz realizacji polityki gospodarczej niezgodnej z interesami i oczekiwaniami Chorwacji. W praktyce kapitały – zgodnie z argumentacją chorwacką – w znacznym stopniu przeznaczane były na rozwój republik i okręgów najslabiej rozwiniętych, ale również i samej Serbii. Dzięki swojej uprzywilejowanej pozycji w kraju mogła ona lokować u siebie około 40% scentralizowanych środków finansowych<sup>33</sup>.

Z podobnymi zarzutami występowała również strona słoweńska, „przypominając” władzy postępowanie niezgodne z podstawowymi założeniami reformy gospodarki, u podstaw której miała być decentralizacja a nie centralizacja – również w sferze szeroko rozumianej polityki i kultury.

Swoje pretensje i oczekiwania przedstawiciele chorwackiego odrodzenia narodowego przedstawiali niekiedy w ostrej i skrajnej formie. Na przykład głosili oni przekonanie, że w 1945 roku Jugosławia stała się „tworem serbsko-komunistycznym”, a system komunistyczny miał być przede wszystkim narzędziem zabezpieczenia interesów serbskich. Oskarżano Serbów o „grabież chorwackiej gospodarki pod pretekstem rozwoju obszarów zacofanych” oraz „możliwości rozwoju w powiązaniu z gospodarką państw zachodnich”. Ponadto starali się „w imię równomiernego rozdziału akumulacji w Jugosławii” nie dopuścić do tego, by Chorwacja wdrożyła w życie plan gospodarczy oparty na tzw. adriatycko-pomorskiej orientacji<sup>34</sup>.

Dobitnie słyszalny był głos chorwackich nacjonalistów wysuwających żądania wprowadzenia zmian w chorwackiej konstytucji, mającej zawierać: (...) jednoznaczna definicję Chorwacji, jako „suwerennego państwa narodu chorwackiego” (...) którego suwerenność jest oparta na „prawie do samostanowienia, łącznie z prawem do odłączenia się od Federacji”. Chorwacki miał zostać jedynym językiem narodowym, a władze chorwackie miały odąd sprawować wyłączną kontrolę nad wszystkimi dochodami pochodzącymi z podatków zebranych na terenie Chorwacji (...) Miano także wprowadzić odrębną chorwacką politykę monetarną i stworzyć bank emisyjny. Rekruci chorwaccy służący w Jugosłowiańskiej Armii Ludowej mieli odbywać służbę zasadniczą jedynie na terenie republiki; miano też powołać niezależną chorwacką armię terytorialną”<sup>35</sup>.

Kolejnym problemem „maspoku” była kwestia zdominowania przez Serbów stanowisk w administracji państwowej i dyplomacji, za pomocą których realizowali swoje cele. Mniejszość serbska w Chorwacji stanowiła 12% ogółu ludności, z czego

<sup>33</sup> A. Cuvalo, op. cit., s. 88.

<sup>34</sup> M. J. Zacharias, *Komunizm, Federacja, Nacjonalizm...*, s. 286.

<sup>35</sup> B. Jelavich, op. cit., s. 409.

około 70% zatrudniona była w policji, a w armii niemal 90%<sup>36</sup> – z wyjątkiem lotnictwa i marynarki, gdzie zachowane były względne proporcje<sup>37</sup>.

Zatem poprawę sytuacji swego narodu ruch upatrywał w konieczności przeprowadzenia radykalnej i konsekwentnej decentralizacji w każdej dziedzinie życia. Przebudowie musiały ulec przede wszystkim finanse państwa i polityka monetarna, co wiązało się oczywiście z koniecznością rozbitcia belgradzkiego monopolu finansowego. Zgodnie z jednym z zasadniczych celów reformy, tj. gospodarki rynkowej, oficjalnie promowanej i wspieranej przez władze SFRJ, ruch występował z poglądem o potrzebie zliberalizowania przepisów w sprawie prywatnych inwestycji. Posunięcie takie miało sprzyjać lokowaniu funduszy w budowę dochodowych – jak się spodziewano – przedsiębiorstw prywatnych. Jednak podstawą gospodarki miał być nie tyle sektor prywatny, w skład którego wchodziłyby gospodarstwa rolne i nieliczne przedsiębiorstwa prywatne – głównie rzemieślnicze i turystyczne, co sektor społeczny. W opinii ekonomistów ściśle i konsekwentne przestrzeganie zasad gospodarki rynkowej doprowadzi w istocie do powstania policentrycznego systemu gospodarczego Jugosławii, w ramach którego zostanie zachowana równowaga między produkcyjnym i finansowym centrum w Belgradzie. Proponowano też, aby w niesieniu pomocy dla okręgów i republik zacofanych gospodarczo angażować przede wszystkim Serbię – Serbię „właściwą”, a więc tę, bez okręgów autonomicznych, gdyż jest ona największą i najsilniejszą republiką federacji jugosłowiańskiej w porównaniu z Chorwacją i Słowenią, które są zbyt małe, aby samodzielnie ponosić koszty rozwoju pozostałych republik<sup>38</sup>.

Jesień 1971 roku była dla całej Jugosławii „gorąca”, a w samej Chorwacji wrzało. W ostatnich dniach listopada 1971 roku chorwaccy studenci zorganizowali strajk, gdzie domagali się m.in. usunięcia ze stanowisk czołowych działaczy partyjnych – przede wszystkim Vladimira Bakaricia, bliskiego i cenionego przez Titę współpracownika. Tito nie mógł już dłużej zwlekać i na 30 listopada zwołał do swojej rezydencji w Karađordorevie całe kierownictwo Związku Komunistów Chorwacji. Przybyli również członkowie Prezydium ZKJ. Rozmowy trwały nieprzerwanie dwa dni, podczas których doszło do spodziewanych zmian kadrowych. Dotychczasowe władze zostały odwołane, a ze Związku usunięto ponadto 741 członków, zaś 280 oddało legitymacje<sup>39</sup>. Tito – jak się wydaje – chciał tą decyzją złagodzić czy nawet wyeliminować konflikty pomiędzy poszczególnymi repub-

<sup>36</sup> Należy również zwrócić uwagę na drugi aspekt tego zjawiska. A mianowicie, służba w armii dla młodego człowieka z Serbii stanowiła często jedyną możliwość dość szybkiej stabilizacji i awansu zawodowego i społecznego, gdyż pozostając „u siebie” – w kraju gorzej rozwiniętym niż Słowenia i Chorwacja – nie mógł oczekiwać perspektyw lepszego i dostatniego życia.

<sup>37</sup> M. Tanner, *Croatia. A Nation Forged in War*, New Haven – London 1997, s. 191

<sup>38</sup> Š. Djodan, *Ustavni amandmani i problem jedinstvenog tržišta*, [w:] „Kolo”, nr 4-1971, s. 401.

<sup>39</sup> J. Woydyłło, op. cit., s. 181.

likami oraz wzmocnić własną pozycję w kraju. Działania te jednak były niewspółmierne z oczekiwaniami społecznymi.

W ramach czystek kadrowych w ZKCh do władzy doszła grupa znacznie młodszych, czterdziestoparoletnich działaczy, którzy w niczym nie przypominali zdymisjonowanych „republikańskich wielmożów”. Stanowisko przewodniczącej KC ZK Chorwacji otrzymała Savka Dabčević-Kučar po dotychczasowym jej przewodniczącym Vladimirze Bakariciu oraz Pero Pirker, który został mianowany sekretarzem Komitetu Wykonawczego KC ZK Chorwacji. Ponadto grono to zasili Miko Tripalo, obejmując funkcję członka Biura Wykonawczego, a następnie Prezydium ZKJ.

Ci młodzi działacze partyjni stopniowo zaczęli wyrażać poglądy w znacznym stopniu zbieżne z przedstawicielami „maspoku”. Co prawda na początku bardziej na płaszczyźnie rozważań teoretycznych, niż w konkretnym działaniu politycznym, bowiem panowała między nimi wzajemna nieufność – szczególnie nowego kierownictwa partii, która uważała niektórych działaczy „maspoku” za zbyt radykalnych, a formułowane przez nich hasła za zbyt „antysocjalistyczne”. Mimo różnic kierownictwo KC ZK Chorwacji zbliżało się stopniowo do głoszonego przez działaczy chorwackiego odrodzenia narodowego stanowiska w sprawach narodowych. Miko Tripalo wskazywał, że „marksistowska teoria” wyraźnie mówi, „że każdy naród ma prawo do samostanowienia, które wyraża się przede wszystkim w prawie do organizowania narodowego państwa. Więcej, stosunki między tymi narodami są oparte na zasadach równoprawnego i dobrowolnego stowarzyszenia”. Swoje stanowisko przedstawiła również przewodnicząca Savka Dabčević-Kučar, mówiąc, iż „pewien narodowy entuzjazm, który niewątpliwie jest bardzo ważnym i pozytywnym fenomenem socjopolitycznym, stanowi wielką siłę napędową sprzyjającą szybszemu i pomyślniejszemu rozwiązywaniu naszych nabrzmiałych problemów politycznych i ekonomicznych”<sup>40</sup>. Tripalo wtórował: partia powinna zaakceptować widoczne upolitycznienie mas, a ci, którzy nie są w stanie się z tym pogodzić, powinni dobrowolnie opuścić szeregi partii.

Tymczasem siły opozycyjne zwiększały swoją aktywność, a samych chorwackich nacjonalistów – jak pisze Jerzy Woydyłło – ogarnęła euforia. Kierownictwo partii podjęło decyzję, iż czas by stanęło na czele ruchu. Uważali, że jest on „przejawem serca i rozsądku narodu”<sup>41</sup>, co jeszcze bardziej uwidoczniło podział w łonie samej partii na „postępowych” i „beton partyjny”, który sprzeciwiał się reformom i oskarżał swoich przeciwników o sprzyjanie chorwackiemu nacjonalizmowi<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> A. Cuvalo, op. cit., s. 135-136.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 179.

<sup>42</sup> Przede wszystkim chodzi tu o Miloša Žanko z pochodzenia Chorwata, wówczas zastępcy przewodniczącego związkowej Skupštiny, który na łamach „Borby” opublikował dwie serie artykułów



Odpowiedzią kierownictwa SKH na ataki opozycyjnego „partyjnego betonu” było zwołanie X Plenum partii w styczniu 1970 roku, podczas którego doszło do konfrontacji między „liberałami” (lub „progresistami”), którzy mieli wówczas wsparcie samego Tity, a zwolennikami zachowania *status quo*. Poparcie Tity jednak nie było do końca bezwarunkowe, gdyż marszałek liczył, że chorwaccy liberałowie – w związku z zachodzącymi zmianami – poprą jego stanowisko, iż partia winna zachować swą silną przewodnią rolę w społeczeństwie.

W czasie X Plenum omawiano problematykę narodowościową. Rozważano, czy dla Jugosławii i jej ustroju większe zagrożenie stwarzają tendencje nacjonalistyczne czy unitarystyczne. Przewodnicząca KC ZK Chorwacji Savka Dabčević-Kučar potępiła tendencje unitarystyczne. Argumentowała, iż są formą nacjonalizmu potężnego narodu, nacjonalizmu występującego „w postaci wielkopaństwowego szowinizmu”. W rezultacie „unitaryzm nie jest alternatywą separatyzmu, lecz jego komplementarną częścią”, za którą skrywane są dążenia do nieograniczonej władzy aparatu biurokratycznego, niechcącego przyjąć do wiadomości, „iż nie istnieje żaden jednolity naród jugosłowiański”, oraz dążącego do utrzymania scentralizowanego systemu gospodarczego<sup>43</sup>. To nie chorwacki nacjonalizm – mówiła – ale unitarystyczne „jugoslovenstvo” zagraża spójności Jugosławii<sup>44</sup>.

Swoje tezy przedstawione w artykułach „Borby” nadal podtrzymywał Miloš Žanko, jeszcze bardziej teraz atakując linię wyrażaną przez redakcję pisma „Hrvatski književni list”<sup>45</sup> oraz członków i sympatyków coraz bardziej wpływowej Macierzy Chorwackiej.

Jeszcze przed rozpoczęciem obrad Vladimir Bakarić wyrażał opinię, że różne partyjno-zakulisowe szeregi, tj. wielkoserbska opinia publiczna i część związkowej administracji rozpowszechniają „poglądy, że w rzeczywistości jesteśmy sowiecką agenturą”, że „podobno szerzymy niepokój w Jugosławii, tak by Tito z w ojskiem mógł wprowadzić Rosjan”. Podczas obrad wystąpił zaś z tezą, iż „chorwacki nacjonalizm” zarówno ustaszy, jak i dawnej Chorwackiej Partii Chłopskiej „poniósł klęskę polityczną i to na wszystkich frontach” w czasie II wojny światowej, a jego

---

na temat chorwackich reform, piętnując je, jako nacjonalistyczne. Szczególnie druga seria nazwana „W tym nacjonalistycznym szaleństwie jest metoda”, ostrzegała przed możliwością powrotu chorwackiego faszyzmu.

<sup>43</sup> M. J. Zacharias, *Chorwacka „wiosna”...*, s. 109-110.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 110.

<sup>45</sup> Był to miesięcznik literacki, który zaczął ukazywać się w kwietniu 1968 roku. Był pierwszym niezależnym periodykiem publikowanym bez dotacji władz oraz oficjalnych instytucji państwowych. W zakamuflowanej formie ogólnikowej deklaracji dla socjalizmu redaktorzy i autorzy tekstów w rzeczywistości krytykowali negatywne strony jugosłowiańskiej odmiany tego systemu oraz krytycznie odnosili się polityki władz, a przede wszystkim do polityków, którzy byli przeciwnikami jakichkolwiek reform. Ich publikacje przyczyniły się do odrodzenia i ożywienia chorwackiego ruchu narodowego. Z polecenia najwyższych władz partyjnych redaktorzy zostali zmuszeni do zaprzestania jego wydawania. Ostatni numer ukazał się w październiku 1969 roku.

zwolennicy mogli „dojść do władzy jedynie na obcych bagnietach”. W perspektywie politycznej groźniejsi są – jak mówił dalej – przedstawiciele unitaryzmu, występujący wśród Chorwatów, „zarówno w SK, jak i poza nim”. Władza w ich rękach stanowiłaby o prawdziwej klęsce w obliczu „poważnego kryzysu światowego lub wewnętrznego”. Doszłoby do wydarzeń przypominających rok 1941, a więc rozpad Jugosławii. Tym razem byłaby to jednak „nie tylko kompromitacja idei braterstwa narodów, ale i kompletna kompromitacja socjalizmu – przestrzegaj!”<sup>46</sup>.

Po zakończeniu posiedzenia było już jasne, iż jugosłowiański unitaryzm jest nie mniej groźny dla stabilności federacji niż chorwacki nacjonalizm. Ta swoistego rodzaju chorwacka „rewolucja” życia politycznego pozwoliła odważnie zakwestionować jugosłowiański unitaryzm i jednocześnie zmanifestować niezależny kurs chorwacki<sup>47</sup>. Ostatecznie idee i sugestie zawarte w wystąpieniach Savki Dabcević-Kucar i Bakaricia stały się podstawą decyzji podjętych na X Plenum. Wyrażono poparcie dla „społecznej i gospodarczej reformy” oraz potępiono wszelkie przejawy „nacjonalizmu”. Natomiast unitaryzm potraktowali jako główną siłę antysamorządową dążącą do zakwestionowania federacyjnej podstawy bytu wielonarodowej i równoprawnej wspólnoty jugosłowiańskiej; siłę „obiektywnie” sprzyjającą rozwojowi nacjonalizmu i separatyzmu”. Ostatecznie podjęto uchwałę potępiającą serię artykułów Miloša Žanki opublikowane w „Borbie”, uznając, iż miały służyć dyskredytacji ZK Chorwacji i jego władz<sup>48</sup>.

Również i Broz-Tiće – jak się wydaje – mieli po swojej stronie. „Wcześniej już wyrażałem swoją opinię – mówił – o waszym X Plenum i jego ocenę. Nie mam nic do dodania ani nie mam zamiaru nic zmieniać. Zgadzam się z X Plenum. Było konstruktywne”. Jeszcze tego samego roku – jesienią – powtórzył kierownictwu chorwackich komunistów: „Idźcie dalej tą drogą”<sup>49</sup>. Serbscy nacjonałiści uzasadniali to poparcie jego rzekomym nacjonalizmem chorwackim. Jednak naprawdę za wszystkim krył się wyrafinowany zamysł polityczny marszałka, który różnymi metodami, między innymi iskrzeniem wśród odmłodzonej kadry kierowniczej Serbii i Chorwacji, pragnął jeszcze bardziej umocnić swoją kierowniczą rolę w kraju i udowodnić wszystkim tym, którzy sądzą, że Jugosławia może obyć się bez niego, iż w rzeczywistości są w błędzie i bez niego nie zdołają uczynić nic.

Partyjni chorwaccy „liberałowie” odnieśli spektakularny sukces. Poparcie dla chorwackich dążeń narodowych po zakończeniu X Plenum było coraz większe, co jeszcze bardziej zbliżyło ich do intelektualistów i działaczy „maspoku”. Wkrótce okazało się, iż partyjna chorwacka wierchuszka stała się główną siłą chroniącą i wspierającą działalność tegoż środowiska. Choć poza nią rolę ośrodka kierow-

<sup>46</sup> V. Bakarić, *Društvene klase, nacija i socjalizam*, Zagreb 1976, s. 223-224.

<sup>47</sup> K. Krysienieł, *System polityczny Republiki Chorwacji*, Poznań – Chorzów 2007, s. 60.

<sup>48</sup> M. J. Zacharias, „Chorwacka »wiosna« i serbski »liberalizm«...”, s. 110.

<sup>49</sup> P. Simib, *Tito. Zagadka stulecia*, Wrocław 2009, s. 232.

niczego ruchu sprawowała również Macierz Chorwacka, gdzie w jej szeregach działali znacznie bardziej radykalni nacjonaliści, jak Franjo Tuđorman, Većeslav Holjevac, Marko Veselica i Vlado Gotovac. Nie pomniejszą rolę odgrywał Uniwersytet Zagrzebski, na którym powstała – w tym okresie – pierwsza w federacji niezależna organizacja młodzieżowa – Chorwacka Liga Studentów, z jego liderem Drażą Budišą na czele.

Jednak już wiosną 1970 roku przychylnie do tej pory stanowisko Tity i kierownictwa SKJ dla „maspoku” zaczęło ulegać zmianie. Z niepokojem spoglądali na „młode” kierownictwo chorwackiej partii, które stawało się zbyt uległe wobec żądań i poczynań działaczy ruchu. Z niezadowoleniem również obserwowali różne wielotysięczne mityngi, manifestacje i demonstracje. Tito – jak już wspomniano – był zwolennikiem reform, jednak nie chciał i nie zamierzał za nie płacić zgodą na coraz większe upolitycznienie mas, której poglądy często były odległe i sprzeczne z partyjnymi schematami myślenia.

Pierwszym zwiastunem niezadowolenia było jawne wystąpienie z krytyką kierownictwa ZK Chorwacji i postanowień X Plenum. Główny ideolog partyjny i osoba „numer dwa” w państwie – Edvard Kardelj w marcu 1970 roku, poddając ocenie wyniki tegoż plenum, skrytykował dążenie władz chorwackiej partii do tego, by – jak się wyraził: „wszyscy, którzy nie uznają postanowień tego plenum, byli uznani za unitarystów, biurokratów i etatystów. (...) Nikt nie może przejmować przywództwa w walce o reformę i postęp społeczny”<sup>50</sup>. Co prawda nie był to jeszcze bezpośredni atak na chorwackich reformatorów, niemniej jednak był wyraźnym sygnałem o nieprzekraczalności pewnych granic.

Kolejne miesiące potęgowały wzrost napięcia między władzami w Zagrzebiu i SKJ w Belgradzie. Latem 1971 roku Tito wyraził wprost swoje niezadowolenie z postawy chorwackiego kierownictwa partyjnego. Na zwołanym na 4 lipca zebraniu liderów SKH do swojej rezydencji w Zagrzebiu mówił, iż swymi „nieustającymi krytykami” sieje ona „niepokój w Jugosławii” i nie reaguje na nieprzyjacielską działalność w Chorwacji. Będąc niemal w stanie rozstroju psychicznego stwierdził, iż nie tylko w Chorwacji, ale również w całej Jugosławii sytuacja jest bardzo zła; że na horyzoncie pojawia się widmo „kontrewolucji” i jeśli zajdzie taka potrzeba – użyje siły, zaprowadzając porządek przy pomocy armii<sup>51</sup>. Snując wizję czarnego scenariusza, mówił: „Chcecie mieć powtórkę 1941 roku? To mogłoby być katastrofą. Czy zdajecie sobie sprawę, że jeśli wydarzy się katastrofa, inni natychmiast się tu znajdują?”<sup>52</sup>. „Ale ja prędzej przywrócę go za pomocą naszej armii, niż na to pozwolę”<sup>53</sup>.

<sup>50</sup> M. J. Zacharias, *„Chorwacka »wiosna« i serbski »liberalizm«...»*, s. 111.

<sup>51</sup> M. Tripalo, *op. cit.*, s. 149.

<sup>52</sup> M. Tanner, *op. cit.*, s. 197.

<sup>53</sup> D. Rusinow, *op. cit.*, s. 299.

Wrzało również na ulicach Zagrzebia. Decydujący okres dla przebiegu chorwackiej „wiosny” nastąpił późną jesienią 1971 roku. Wówczas to 22 listopada na wniosek organizacji studenckich przy wsparciu Macierzy Chorwackiej rozpoczął się strajk studentów Uniwersytetu Zagrzebskiego, który pod hasłami przeciwko niesprawiedliwej polityce rządu federalnego w Belgradzie oraz nierozwiązaniu kwestii systemu dewizowego i bankowego republiki był przede wszystkim znakiem poparcia dla kierownictwa partii chorwackiej, chociaż protest miał też na celu wymuszenie na władzach SKH bardziej radykalnych i odważnych działań, tj. obalenia centralizmu, „tak by system samorządowy przestał być tylko miłym zwrotem i fikcją”<sup>54</sup>. Przy poparciu władz partii w rezultacie akcja strajkowa ogarnęła największe miasta akademickie Dalmacji i Rijekę<sup>55</sup>.

Jednak przysłowiową oliwą do ognia był postulat wygłoszony na jednym z posiedzeń partyjnych w Zagrzebiu, iż poza utrzymaniem radykalizacji żądań i utworzeniem chorwackiej armii, wyartykułowana została również chęć przystąpienia Chorwacji do Organizacji Narodów Zjednoczonych. Wiadomość ta – paradoksalnie – zastała jugosłowiańskiego przywódcę właśnie w Nowym Jorku<sup>56</sup>, który odebrał ją, jako bezpośredni atak na siebie. Gra się skończyła – powiedział wówczas.

Po powrocie do kraju i konsultacjach z Edvardem Kardeljem, przekonany, iż chorwackie postulaty, za którymi – wraz z kierownictwem chorwackich komunistów – stoją silnie rozbudzone politycznie rzesze „maspoku”, Macierzy Chorwackiej, środowiska studenckiego i niezależnej prasy, mogą ostatecznie doprowadzić do rozpadu Jugosławii oraz w chwili obecnej stanowią większe zagrożenie dla państwa jugosłowiańskie, niż program serbskich „liberałów”<sup>57</sup>,

<sup>54</sup> A. Cuvalo, op. cit., s. 178.

<sup>55</sup> K. Krysienieli, op. cit., s. 62.

<sup>56</sup> Grudzień 1971 r.

<sup>57</sup> Zaniepokojenie Tity wiązało się również z rozwojem sytuacji w Serbii. Panowała tam powszechna opinia, iż podjęte reformy – przede wszystkim – w Chorwacji i Słowenii, które realizowano przy wsparciu samego Tity, zostały podjęte w rezultacie nacisku i są zgodne z ich interesami, z których Serbia niemal nic nie zyskuje. Dotyczyło to również mniejszości serbskiej zamieszkującej inne republiki i okręgi autonomiczne, która w dodatku nie ma żadnych szczególnych praw zagwarantowanych przez konstytucję. Gdy zaś bronią swoich interesów, są oskarżani o szerzenie wielkoserbskiego nacjonalizmu. Jednak w tym okresie więcej zwolenników posiadała opcja opowiadająca się za modernizacją Serbii. Do takich należeli politycy: Marko Nikezić – przewodniczący KC ZK Serbii oraz sekretarz Komitetu Wykonawczego KC ZK Serbii Latinka Perović – określane mianem „liberałów”. A zatem, serbscy „liberałowie” uważali, że dzięki gospodarczemu, finansowemu i kadrowemu potencjałowi oraz jej wielkości i położeniu Serbia będzie mogła się przystosować do każdych warunków, nawet decentralistycznych. Ponadto cały wysiłek powinien być skierowany na rozwój nowoczesnej gospodarki, która z czasem zbliżona by była do modelu zachodniego. „Liberałowie” sugerowali, iż system samorządowy może być jedynie ideologiczno-politycznym programem przeszłości, zaś kierowanie gospodarką należy oddać w ręce specjalistów (technokratów) wolnych od zwierzchnictwa i nadzoru partyjnego. Taki model miał sprzyjać demokracji serbskiego społeczeństwa i pluralizmowi w całej federacji oraz hamować tendencje autokratyczne. Oczekiwali, iż wdrożenie tej polityki w życie uniezależni ją od nacisków „chorwackiego nacjonalizmu” i pozbawi władze centralne wpływu na dalszy rozwój Serbii.

postanowił ostatecznie rozprawić się z partyjną i pozapartyjną chorwacką opozycją.

W grudniu, wobec dalszej eskalacji działań nacjonalistów chorwackich, którzy pociągali za sobą serbskich reformatorów, Tito podjął zdecydowane kroki. W oświadczeniu wygłoszonym 2 grudnia w krajowym radiu i telewizji zaatakował nacjonalistów, obciążając ich odpowiedzialnością za kryzys, ale przede wszystkim za wewnątrzpartyjne problemy ideologiczne oraz brak właściwej formacji marksistowskiej i tolerowanie prozachodnich idei w szkołach i na uniwersytetach<sup>58</sup>.

Mając po swojej stronie partyjnych konserwatystów, ale przede wszystkim armię, milicję i służby bezpieczeństwa w grudniu 1971 roku marszałek „oczyścił” ulice Zagrzebia z „niepożądanych elementów” opozycyjnych<sup>59</sup> tłumacząc, iż w przypadku braku reakcji ze strony władz Jugosławia stałaby się łupem sił zewnętrznych<sup>60</sup>.

Nadszedł również kres kierownictwa ZK Chorwacji. W tym samym miesiącu zwołano do Karadordoreva nadzwyczajne posiedzenie władz SKH i SKJ, podczas którego – zgodnie z żądaniem Tity – odwołano mimo 11 z 19 głosów poparcia – członków delegacji SKH, Savkę Dabčević-Kučar i Miko Tripala<sup>61</sup>. Żegnając się, obiecali, że będą wierni partii i Ticie, jako „zwykli żołnierze rewolucji (...) Jakikolwiek byłyby nasze uchybienia, błędy poczynione w pracy, brak czujności, liberalizm, z czym samokrytycznie się zgodziliśmy, zapewniamy was, że nigdy nie byliśmy, ani też nie możemy być nikim innym, jak tylko bojownikami i zwolennikami waszej polityki”<sup>62</sup>. Ze stanowiska ustąpić musieli również: sekretarz wykonawczy ZK Chorwacji – Pero Pirker oraz premier rządu Dragutin Haramija. Ponadto z szeregów partii wykluczonych zostało blisko 900 członków, a 280 oddało legitymacje dobrowolnie<sup>63</sup>. Partyjne przetasowania kadrowe miały miejsce na wszystkich jej szczeblach organizacyjnych. Nie ominęły też różnego rodzaju organizacji społecznych, kulturalnych, gospodarczych, naukowych i sportowych.

Najmocniejsze oskarżenia padły pod adresem Macierzy Chorwackiej oraz „Vjesnika”, którym zarzucono działalność antysocjalistyczną oraz próbę odbudowy NDH. Zamknięto kilka tygodników, w tym „Hrvatski Tjednik”, *nota bene* organ prasowy Maticy i „Gospodarski Glasnik”, będącymi nieformalnymi ośrodkami niezależnej myśli chorwackiej. Represje nie ominęły samych studentów i kadry dydaktyczno-naukową uczelni. Blisko 350 studentów zostało aresztowanych pod-

<sup>58</sup> B. Jelavich, op. cit., s. 410.

<sup>59</sup> Do Zagrzebia sprowadzono z Bośni zmechanizowane siły porządkowe, natomiast we wszystkich bazach wojskowych i garnizonach stolicy i okolic ogłoszony był stan najwyższej gotowości bojowej.

<sup>60</sup> Niewykluczone, iż potencjalna interwencja sowiecka w Jugosławii – na wzór Czechosłowackiej – mogłaby mieć znamiona tzw. doktryny Breżniewa, tj. obejmować swym zasięgiem również i Jugosławię, M. Tripalo, op. cit., s. 154-155.

<sup>61</sup> K. Krysienieli, op. cit., s. 62.

<sup>62</sup> P. Simib, op. cit., s. 233.

<sup>63</sup> J. Woydyłło, op. cit., s.

czas zajęcia przez milicję Uniwersytetu Zagrzebskiego i skazanych. Masowy ruch społeczny „zastąpiony” został represjami i masowym procesem usuwania Chorwatów ze wszystkich istotnych stanowisk w aparacie federalnym.

Ostatecznie W 1972 roku Matica Hrvatska została rozwiązana, a jej głównych działaczy: Jozo Ivičevicia, sekretarza Maticy (1968-1971), Šime Djodana, Vlado Gotovaca, Franjo Tudjmana, Vlatko Pavleticia, Zvonimira Komarica, Marko Veselicę, Hrvoje Šošicia, Miljenko Foreticia, Ante Paradžika i innych aresztowano. Następnie F. Tudjmana skazano na 2, Paradžika na 3 lata (1972-1975), Veselicę na 7 i 4 lata zakazu działalności publicznej za „działalność przeciw narodowi i państwu”, Djodana na 6 lat, Gotovaca na 4 lata pozbawienia wolności i jeszcze na 3 lata pozbawienia praw publicznych<sup>64</sup>.

Po ostatecznym zdławieniu chorwackiego „maspoko” sytuacja dla Chorwatów stała się jeszcze trudniejsza. Nastąpiły prześladowania przedstawicieli opozycji. „Kontrewolucjonistów usuwano ze środków masowego przekazu, wydawnictw, związku literatów, szkolnictwa, organizacji młodzieżowych, a wielu jej działaczy znalazło się w więzieniach. Zaczęły się przesłuchania i aresztowania. Spowodowało to, m.in., iż nastąpił znaczny spadek zainteresowania sprawami politycznymi i uwidocznił się ogólny marazm w społeczeństwie. Z roku na rok spadał odsetek Chorwatów zasilających szeregi partii komunistycznej<sup>65</sup>.

Po rozprawieniu się z Chorwatami, Tito postanowił przywrócić całkowitą kontrolę nad „liberalną władzą ZKJ Serbii. Mówił – 16 października 1972 roku – do zebranych członków władzy partyjno-państwowej szczebla związkowego i republikańskiego pochodzenia serbskiego o potrzebie „wylimitowania” z partii „wszelkich elementów obcych ideologii i polityki Związku”. Żądał zdecydowanej walki na wszystkich frontach z przeciwnikami i wrogami klasowymi, których upatrywał głównie w „nacjonalizm” i „liberalizm, a raczej „anarcholiberalizm”<sup>66</sup>. Również zgodnie z jego żądaniami i „sugestiami” pod koniec października 1972 roku „liberalne” kierownictwo partyjne Serbii zmuszone było ustąpić. Jej miejsce zajęło nowe – konserwatywne grono, realizując w pełni politykę marszałka.

Ostatecznie również „kwestia serbska” została zamknięta, i to bez angażowania, jak miało to miejsce w przypadku chorwackim, wojska, milicji i służb specjalnych. Można domniemywać jedynie, iż stało się to, dlatego że w Serbii nie miał miejsca żaden masowy ruch społeczny, a jej „liberalni” liderzy nie mieli znaczącego wsparcia społecznego.

<sup>64</sup> A. Cuvalo, op. cit., s. 175-177

<sup>65</sup> Z partyjnej ewidencji w 1972 roku wykreślonych zostało 25 051 osób. Jednak z uwagi na propagandową kampanię skierowaną do młodych ludzi, liczba członków faktycznie niewiele się zmniejszyła. Dla porównania w 1971 r. było ich 214 614, a 1973 r. 210 339 osób, D. Bilandžić, op. cit., s. 656.

<sup>66</sup> J. Broz-Tito, *Artykuły i przemówienia 1969-1975*, Warszawa 1977, s. 148-164.

Reformatorzy chorwaccy, za pomocą stosowania delikatnej polityki nacjonalistycznej, chcieli zapewnić swojemu narodowi lepszy byt i równe prawa w ramach federacji. W tym celu podjęli walkę z hegemonią serbską, mając nadzieję, iż może ona doprowadzić w rezultacie do poprawy stosunków wewnętrznych bez uciekania się do separacji czy całkowitego rozłamu państwa.

Zrodzony z potrzeby części chorwackiej elity politycznej ruch reformatorski z konieczności działający w strukturach komunistycznej partii rozwinął się w ruch masowy. Swym zasięgiem ideowo ogarniał niemal całe chorwackie społeczeństwo. Jednak ograniczył się do jednego narodu, a jego ideowy pluralizm zawężił się jedynie do inteligenckiej elity i studentów<sup>67</sup>.

„Czystki” z lat 1971-1972 umożliwiły Ticie i jego najbliższemu otoczeniu zapewnienie związkowemu ośrodkowi partyjnemu roli arbitra decydującego o tym, jakie mają być granice samodzielności poszczególnych władz partyjno-państwowych szczebla republikańskiego, okręgowego czy gminnego. Miał on stanowić niejako pierścień zespalający niejednokrotnie skłócone ośrodki partyjne<sup>68</sup>.

Poza tym, co równie ważne, Tito nie przywrócił – chociaż mógł – dawnego systemu centralizacji, którego spodziewało się grono partyjnych konserwatystów. Nie usatysfakcjonował również partyjnych i pozapartyjnych nacjonalistów serbskich, podejrzewających go o działania zgodnie z zasadą, iż „Jugosławia może być silna jedynie wtedy, gdy słaba jest Serbia”<sup>69</sup>. Pozostawienie również pewnych przywilejów, uprawnień i kompetencji w gestii republikańskich i okręgowych ośrodkach władzy w okresie wprowadzania reform skłania do przekonania, iż marszałek w rzeczywistości akceptował decentralizację, jednak jedynie w jej ograniczonej, a zatem kontrolowanej przez władzę (tj. siebie) formie. W niej też upatrywał metodę (u)regulowania stosunków narodowościowych w federacji, m.in. doraźnego hamowania dominacji serbskiej.

W dwa lata później, okazało się, iż nie wszystkie hasła „maspoku” – jakby się mogło wydawać – zostały zaprzepaszczone. 21 lutego 1974 roku władze ogłosiły uchwalenie nowej Konstytucji SFRJ, która wprowadzała w życie kilka postulatów głoszonych przez nich. I tak między innymi republiki otrzymały własny system prawny, prawo wyborze, cenzurę, sądy powszechne, własną politykę społeczną, hymn i flagę oraz ograniczone prawo do kontaktów zagranicznych.

Ponadto – co niezmiernie istotne – Chorwacja, jak i pozostałe republiki otrzymały znaczną autonomię z prawem do samostanowienia – łącznie z możliwością odłączenia się od federacji<sup>70</sup>. A zatem trud nie był daremny.

<sup>67</sup> M. Tanner, op. cit., s. 200-202.

<sup>68</sup> D. Rusinow, op. cit., s. 316.

<sup>69</sup> M. J. Zacharias, „Chorwacka »wiosna« i serbski »liberalizm«...”, s. 117.

<sup>70</sup> „Pravo naroda na samoopredjeljenje i pravo na odcjepljenje”, [w:] Ustav Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije 1974, (21.02.1974).

Pisząc o zaniku liberalizacji w polityce, a właściwie o jej okrojonej formie, należałoby jeszcze tylko doprecyzować, iż świat kultury, sztuki i nauki nie posiadał i nie posiada – na szczęście – granic i paszportów. Zatem nieskrępowane niczym i nikim myśli i idee przemieszczały się z i do Jugosławii. W tych dziedzinach liberalizacja przetrwała konflikty i kryzysy lat siedemdziesiątych.

### **„Chorwacka wiosna” w świetle przyszłego rozpadu Jugosławii**

#### **Streszczenie**

Ogólną tendencją lat pięćdziesiątych XX wieku w Jugosławii była liberalizacja gospodarki. Lata sześćdziesiąte natomiast charakteryzowały się zmaganiem poglądów liberalnych z konserwatywnymi. Na fali tej, komunistycznym władzom Jugosławii udało się wprowadzić reformy wewnętrzne oraz urzeczywistnić wysoce niezależną politykę zagraniczną od Kremla. Ponadto pozwoliło również przy zachowaniu systemu jednopartyjnego i kontroli ideologicznej partii, zachować liberalne podejście w kwestiach życia, działalności i swobód swoich obywateli.

Ze względu na złożoną sytuację narodowościową przywódcy państwa federacyjnego próbowali wprowadzić system, w którym wszystkie nacje, obciążone własną historią, kulturą i potencjałem ekonomicznym i gospodarczym, mogły koegzystować we względnie spokojnym i dobrobycie. Niestety nie udało się usunąć zatargów z przeszłości, które po raz kolejny najdotkliwiej dały o sobie znać pomiędzy Chorwatami i Serbami. Chorwaccy reformatorzy głosem swojego narodu, realizując w sposób subtelny politykę nacjonalistyczną, dawali do zrozumienia, iż pragną zapewnić im równe prawa i jednocześnie przeciwstawić się serbskiej hegemonii. Liczyli, iż w ramach reformatorskiego masowego ruchu społecznego, który z konieczności działał wewnątrz komunistycznego układu politycznego, da się doprowadzić do uzdrowienia stosunków wewnątrz państwa, nie niszcząc jego struktur i wzajemnych powiązań. Niestety, ruch ograniczył się do jednego narodu, a ideowy pluralizm zawęzał się jedynie do części elity inteligenckiej i studentów. Mimo brutalnego spacyfikowania „chorwackiej wiosny” i nieusunięcia zatargów zrobiono krok naprzód, gdyż w świadomości nadal pozostał fakt istnienia problemu.

**Słowa kluczowe:** reforma, liberalizm, nacjonalizm, ruch społeczny, unitarianizm, separatyzm.

### **Croat „spring” in the light of the forthcoming breakup of Yugoslavia**

#### **Summary**

Liberalization of the economy was a general tendency in 1950s in Yugoslavia, whereas 1960s were dominated by struggle between liberal and conservative views. As a result, communist authorities managed to introduce internal reforms and carry out foreign policy that was highly independent of Kremlin. Moreover, it allowed for a liberal approach to life, activities and citizen freedom, maintaining at the same time single-party system and ideological control of the party. Due to the complexity of the national situation, the leaders of the federal state tried to introduce a system in which all nations with their history, culture and economic potential could coexist in relative peace and prosperity. Unfortunately conflicts from the past could not be eliminated – they were again clearly visible between Croats



and Serbs. Croat reformers, using the voice of the nation and subtly carrying out policy of nationalism, implied that they wanted to ensure equal rights and, at the same time, to oppose Serbian hegemony. They hoped that within the massive reformatory social movement that perforce was active inside the communist system, and it would be possible to restore relationships inside the state and not destroy its structure and interconnections. Unfortunately the movement was limited to one nation and pluralism of ideas was narrowed to the part of upper-class intelligentsia and students. However, even though the Croat „spring” was brutally pacified and conflicts remained, a step forward was made, because such a problem existed, was imprinted in people’s mind.

**Key words:** reform, liberalism, nationalism, social movement, unitarianism, separatism.



*Kamil Sygidus*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **„Arabska wiosna”? Terminologiczne wątpliwości w kontekście badań nad rewolucjami arabskimi z przełomu 2010 i 2011 roku**

### **Wprowadzenie**

Terminologia jest to „ogół terminów i słownictwa używanego w danej dziedzinie wiedzy, zwłaszcza nauki lub techniki”<sup>1</sup>. Należy dodać, iż sfera terminologiczna powinna charakteryzować się przejrzystością, uporządkowaniem oraz brakiem przypadkowości. Tymczasem niejednokrotnie zdarza się, iż w tej materii panuje chaos, negatywnie rzutujący na wyniki badań. Sytuacja ta dotyczy również zjawiska przeobrażeń zachodzących w państwach arabskich, wywołanych rewolucjami z przełomu 2010 i 2011 roku.

Celem niniejszego opracowania jest próba uporządkowania siatki pojęciowej stosowanej w toku analizy i dyskusji dotyczących wspomnianych wydarzeń. By przybliżyć się do realizacji tego zadania, należy poddać analizie szereg sformułowań stosowanych w procesie ich badania, a także terminów służących do określenia wydarzeń oraz składających się na nie zjawisk.

W dniu 17 grudnia 2013 roku minęły dokładnie 3 lata od samospalenia Mohameda Bouaziziego. Powszechnie przyjmuje się, że dało ono początek nie tylko protestom tunezyjskim, ale pośrednio także demonstracjom, rewolucjom i wojnom domowym w innych państwach regionu. Ówczesne wydarzenia w krótkim czasie stały się obiektem zainteresowania mediów, a także przedmiotem badań naukowców z całego świata. Mimo znacznej popularności tej tematyki, do dnia dzisiejszego w świadomości mieszkańców świata zachodniego zachowało się wiele związanych z tym zjawiskiem stereotypów oraz obiegowych opinii niemających najczęściej pokrycia w faktach. Poważne zastrzeżenia dotyczą także części hipotez oraz naukowych koncepcji. Dużą popularnością, szczególnie w początkowej fazie wydarzeń, cieszyła się hipoteza mówiąca o rozpoczętym przez nie procesie demokratyzacyjnym. Została ona sformułowana na łamach zachodnich mediów,

---

<sup>1</sup> <http://sjp.pwn.pl/slownik/2577977/terminologia> (20.02.2014).

a także w niektórych opracowaniach naukowych, krótko po niespodziewanych sukcesach tunezyjskich i egipskich demonstrantów, którzy po zaledwie kilku tygodniach protestów doprowadzili do obalenia rządzących od dziesięcioleci prezydentów – Zin al-Abidina Ben Alego oraz Hosniego Mubaraka. Jednakże autokraci w Libii oraz Syrii za wszelką cenę starali się nie dopuścić do utraty władzy, naprzeciw demonstrantom wyprowadzając armię oraz doprowadzając do wybuchu krwawych wojen domowych. Uświadomiło to części zachodnich obserwatorów, że wydarzenia zainicjowane protestami z 2011 roku mogą znacznie różnić się od siebie nie tylko przebiegiem, ale także skutkami. Z jednej skrajności zaczęto więc popadać w następną, a przesadny optymizm zastąpiły pesymistyczne wizje arabskiego świata dostającego się w sidła islamskiego radykalizmu. Ten niekorzystny z zachodniego punktu widzenia scenariusz zdawały się potwierdzać wyborcze zwycięstwa ugrupowań islamistycznych w Maroku, a przede wszystkim w stawianych wcześniej za wzór dla innych państw – Tunezji oraz Egipcie, w których przeobrażenia napotkały szereg komplikacji.

W powszechnej świadomości zakorzeniło się jednak postrzeganie tych wydarzeń w kategoriach skonsolidowanego i jednorodnego zjawiska. Wobec takiego podejścia pojawia się wiele zastrzeżeń, dotyczących m.in. przyczyn wystąpienia rewolucji w poszczególnych państwach, a także ich skutków i kierunku przeobrażeń. Należy je wyjaśnić na podstawie analizy uwzględniającej takie aspekty, jak: demograficzne, ekonomiczne, społeczno-polityczne oraz często pomijane – geopolityczne, etniczne, wyznaniowe oraz historyczne uwarunkowania. Wcześniej trzeba jednak bliżej przyjrzeć się terminologicznej sferze języka używanego do analizy omawianych rewolucji, bowiem także z nią związana jest spora liczba wątpliwości.

### Geneza sformułowania „arabska wiosna”

Od momentu, gdy fala protestów z Tunezji przeniosła się do sąsiednich państw, dało się dostrzec próby nadania im wspólnej nazwy. W trakcie trzech lat przez media oraz opracowania naukowe przewinęło się wiele terminów cieszących się mniejszą bądź większą popularnością. W materiałach anglojęzycznych znaleźć można chociażby takie określenia jak: *Arab Awakening*<sup>2</sup> (*arabskie przebudzenie*), *Arab Uprisings*<sup>3</sup> (*arabskie powstania*), czy *Arab Revolutions* (*arabskie rewolucje*)<sup>4</sup>. Chociaż niektóre z nich używane są do dzisiaj, to bezsprzecznie największą popularność zdobył budzący jednocześnie największe kontrowersje termin *Arab Spring* (*arabska wiosna*). Przez pewien czas niejako konkurował z nim zwrot *Arab*

<sup>2</sup> Zob. D.L. Byman, K.M. Pollack i in., *Arab Awakening. America and the Transformation of the Middle East*, Harrisonburg 2011.

<sup>3</sup> Zob. J. Bowen, *Arab Uprisings. The People Want the Fall of the Regime*, Londyn 2012.

<sup>4</sup> Zob. B. Isakhan, F. Mansouri, S. Akbarzadeh, *The Arab Revolutions In Context*, Melbourne 2012.

*Winter*<sup>5</sup> (*arabska zima*), którego zwolennicy koncentrowali się na fakcie, iż początek większości rewolucji przypadał na grudzień-styczeń, a więc miesiące zimowe. W Polsce poza dosłownymi tłumaczeniami wymienionych terminów, pewną popularność zdobyły także określenia „arabska wiosna ludów”<sup>6</sup> oraz „arabska zima ludów”<sup>7</sup>. Po pewnym czasie, „arabska zima” stała się dla niektórych synonimem narastającego pesymizmu i niepokoju wobec przeobrażeń dokonujących się nie po myśli Zachodu, a przez to przeciwieństwem idei „arabskiej wiosny” – terminu ściśle związanego z wizją demokratyzacji świata arabskiego<sup>8</sup>. Podobny mechanizm krył się za powstaniem sformułowania *Islamist Winter*<sup>9</sup> (*zima islamistów*), które pojawiło się po serii wyborczych zwycięstw ugrupowań islamistycznych, uznawanych coraz częściej za faktycznych beneficjentów arabskich rewolucji.

Szczególną uwagę należy poświęcić zwłaszcza sformułowaniu „arabska wiosna”, którego w kontekście wydarzeń z 2010/2011 roku, po raz pierwszy użył najprawdopodobniej Marc Lynch<sup>10</sup>. Już 6 stycznia 2011 roku, a więc zaledwie po dziewiętnastu dniach od pierwszej tunezyjskiej manifestacji w Sidi Bu Zajd oraz na prawie 3 tygodnie przed największymi wystąpieniami na kairskim placu Tahrir, Lynch napisał o „arabskiej wiosnie Obamy” (Obama’s Arab Spring)<sup>11</sup>. Nie wymyślił on jednak tego sformułowania, bowiem już 21 marca 2005 roku zagościło ono na łamach dziennika „Seattle Times”. Miało to jednak miejsce blisko 6 lat przed omawianymi wydarzeniami i odnosiło się wówczas do projektu demokratyzacji świata arabskiego, zapoczątkowanego jakoby w Iraku przez George’a W. Busha<sup>12</sup>. Mniej więcej w tym samym czasie „arabska wiosna” debiutowała w polskiej prasie. Dwa miesiące po artykule „Seattle Times”, w tygodniku

---

<sup>5</sup> J. Fischer, *The Middle East in the Arab Winter*, Project Syndicate. „The World’s Opinion Page” z 29.11.2013, <http://www.project-syndicate.org/commentary/joschka-fischer-assesses-the-radical-shifts-in-regional-alliances-in-the-wake-of-the-arab-spring#eFEkSj2YZ2c0ATf.99> (dostęp 14.02.2014).

<sup>6</sup> MK, *Arabska Wiosna trzy lata później*, „Newsweek” z 17.12.2013, <http://swiat.newsweek.pl/arabska-wiosna-ludow-kraje-arabskie-rezimy-rewolucje-newsweek-pl,artykuly,277211,1.html> (dostęp 14.02.2014).

<sup>7</sup> K. Kęciek, *Arabska zima ludów*, „Przegląd” 2011, nr 6, <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artykul/arabska-zima-ludow> (dostęp 14.02.2014).

<sup>8</sup> R. Spencer, *Middle East review of 2012: the Arab Winter*, „The Telegraph” z 31.12.2012, <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/9753123/Middle-East-review-of-2012-the-Arab-Winter.html> (dostęp 14.02.2014).

<sup>9</sup> M.J. Totten, *Arab Spring or Islamist Winter?*, „World Affairs” 2012, t. 174, nr 5, <http://www.worldaffairsjournal.org/article/arab-spring-or-islamist-winter> (dostęp 14.02.2014).

<sup>10</sup> Profesor politologii i stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie w Waszyngtonie, a także redaktor internetowego portalu dwumiesięcznika „Foreign Policy” – „Foreign Policy’s Middle East Channel”.

<sup>11</sup> M. Lynch, *Obama’s Arab Spring?*, „Foreign Policy” z 6.01.2011, [http://mideastafrica.foreign-policy.com/posts/2011/01/06/obamas\\_arab\\_spring#sthash.Rq9K8TNp.dpbs](http://mideastafrica.foreign-policy.com/posts/2011/01/06/obamas_arab_spring#sthash.Rq9K8TNp.dpbs) (dostęp 14.12.2013).

<sup>12</sup> C. Krauthammer, *The Arab Spring of 2005*, „Seattle Times” z 21.03.2005, [http://seattletimes.com/html/opinion/2002214060\\_krauthammer21.html](http://seattletimes.com/html/opinion/2002214060_krauthammer21.html) (dostęp 14.12.2013).

„Wprost” ukazał się utrzymany w podobnym tonie tekst autorstwa Fouada Ajamiego, opatrzonego tytułem *Arabska wiosna ludów*<sup>13</sup>.

Etymologia sformułowania „arabska wiosna” jest oczywista – stanowi ono jawne nawiązanie do „wiosny ludów” (Spring of Nations) z lat 1848-1849, a także „jesieni ludów”, jak bywają nazywane rozpoczęte pod koniec 1989 roku przeobrażenia Europy Środkowo-Wschodniej. Już we wspomnianych artykułach „Seattle Times” oraz „Wprost” doszukiwano się analogii pomiędzy tymi zrywami rewolucyjnymi a ówczesną sytuacją w świecie arabskim. O ile w 2005 roku określenie to nie przyjęło się, o tyle 6 lat później znał je cały świat. Znaczne wątpliwości budzi nie tylko porównywanie do „wiosny” i „jesieni ludów” zmian, które zaszły w państwach arabskich na skutek amerykańskiej interwencji w Iraku w 2003 roku, lecz także rewolucji arabskich z przełomu 2010 i 2011 roku. O zasadności tego typu komparatystyki, bądź jej braku, można będzie orzec po dokładnym zbadaniu i porównaniu cech niedawnych wydarzeń z wielkimi zrywami rewolucyjnymi sprzed lat. Na tym etapie badań uzasadniona jest jednak analiza zgodności tego określenia z kryteriami geograficznymi. Pojawiają się bowiem także wątpliwości, czy pojęcie „arabska wiosna” jest wystarczająco pojemne, by objąć wszystkie państwa, w których w omawianym okresie wystąpiły zjawiska z nią utożsamiane. Większość autorów wydarzenia te umiejscawia w świecie arabskim, niektórzy na Bliskim Wschodzie<sup>14</sup>, a jeszcze inni w świecie islamu<sup>15</sup>. Należy zatem przybliżyć te, a także inne określenia funkcjonujące w odniesieniu do przestrzeni między Marokiem a Omanem i Irakiem, określając precyzyjnie ich zakres oraz wzajemne relacje.

### **Bliskowschodnie, arabskie, islamskie... Jakie rewolucje?**

Chociaż obecnie anglojęzyczny termin *Middle East* najczęściej tłumaczony jest na język polski jako Bliski Wschód, to należy pamiętać, że dosłownie oznacza on Środkowy Wschód. Pojęcie to wraz z przypisywanym mu obszarem nigdy nie były i zapewne nigdy nie będą jednoznaczne. Warto zatem bliżej przyjrzeć się jego genezie, a tę należałoby rozpocząć od osoby amerykańskiego historyka Alfreda Thayera Mahana, który wprowadził je do literatury naukowej. W 1902 roku uczony ten określił *Middle East* jako „(...) terytorium między Arabią a Indiami, ze szczególnym wyróżnieniem jako centrum Zatoki Perskiej”<sup>16</sup>. Późniejsze interpreta-

<sup>13</sup> F. Ajami, *Arabska wiosna ludów*, „Wprost” 2005, nr 20, <http://www.wprost.pl/ar/76643/Arabska-wiosna-ludow/?pg=2> (dostęp 14.02.2014).

<sup>14</sup> Zob. J. Zdanowski, *Bliski Wschód: bunt czy rewolucja*, Kraków 2011; *Bunt czy rewolucja. Przemiany na Bliskim Wschodzie po 2010 roku*, red. K. Górak-Sosnowska, K. Pachniak, Łódź 2012.

<sup>15</sup> Zob. J. Armbruster, *Arabska wiosna. Rewolucja w świecie islamskim*, Wrocław 2012.

<sup>16</sup> R. Ożarowski, *Ideologia na Bliskim Wschodzie*, Gdańsk 2006, s. 15-16; cyt. za: P. Osiewicz,

cje tego terminu znacznie się jednak od siebie różniły. Już rok później Sir Ignatius Chirol do obszaru tego zaliczył między innymi Persję, pogranicze afgańskie, rejon Zatoki Perskiej, a także Tybet oraz Indie<sup>17</sup>, definiując *Middle East* jako „te obszary, które rozciągają się aż do granic Indii”<sup>18</sup>. Nakreślony w ten sposób Środkowy Wschód nie obejmował wobec tego obszarów położonych u wybrzeży Morza Śródziemnego, które Sir Ignatius Chirol zdecydowanie odróżniał i konsekwentnie określał mianem *Near East*, czyli w dosłownym tłumaczeniu na język polski – właśnie Bliski Wschód<sup>19</sup>. Aż do I wojny światowej określenie *Near East* używane było w kontekście terytorium obejmującego dzisiejszą Turcję, część Bałkanów, a także wschodnie wybrzeże Morza Śródziemnego i Egipt. Termin *Middle East* natomiast, jeśli w ogóle był używany w tym okresie, to najczęściej w odniesieniu do Arabii, rejonu Zatoki Perskiej, Persji, Mezopotamii i Afganistanu<sup>20</sup>. Do wybuchu II Wojny Światowej, zasięg Bliskiego Wschodu (*Near East*) określano zazwyczaj jako obszary wschodnich wybrzeży Morza Śródziemnego oraz ziemie przylegające do Turcji. Środkowym Wschodem (*Middle East*) nazywano zaś terytoria między Mezopotamią a Birmą. Kolejny etap w kształtowaniu się dzisiejszego znaczenia terminu *Middle East* rozumianego jako właściwy Bliski Wschód, obejmujący obszary między Egiptem a Iranem, miał miejsce już po II wojnie światowej<sup>21</sup>.

Obecnie sformułowanie *Near East* jest coraz rzadziej stosowane, zaś *Middle East* pokrywa się z polskim określeniem Bliski Wschód, rozumianym jako terytorium między Egiptem a Iranem. Zdarzają się wszakże i inne interpretacje. W najstarszej anglojęzycznej encyklopedii – *Encyclopædia Britannica*, pod hasłem *Middle East* znaleźć można wyjaśnienie, iż są to „ziemie na południowych i wschodnich wybrzeżach Morza Śródziemnego”. Nie byłoby w tym stwierdzeniu nic dziwnego, gdyby nie dalszy opis regionu, który zdaniem autorów tego hasła „rozciąga się od Maroka do Półwyspu Arabskiego i Iranu”<sup>22</sup>. Takie określenie granic Bliskiego Wschodu budzi wiele wątpliwości, gdyż Maroko jest nie tylko najdalej wysuniętym na zachód państwem basenu Morza Śródziemnego, lecz także niezmiernie rzadko łączone jest z rejonem bliskowschodnim. Ciekawą, acz równie kontrowersyjną i wykraczającą poza schematy koncepcję przedstawił także Alexander T.J. Lennon, który po zamachach terrorystycznych na World Trade Center

---

*Region Bliskiego Wschodu w stosunkach międzynarodowych: stosowana terminologia, obszar, granice*, [w:] *Problemy bezpieczeństwa na Bliskim Wschodzie*, red. A. Potyrało, J. Raubo, Poznań 2010, s. 11.

<sup>17</sup> Należy zwrócić uwagę, iż ówczesna granica kolonii brytyjskiej w Indiach odbiegała znacznie od jej dzisiejszego przebiegu tego państwa, znajdując się w tamtym okresie na obecnym pograniczu irańsko-pakistańskim.

<sup>18</sup> I. Chirol, *The Middle Eastern Question and Some Political Problems of Indian Defence*, London 1903, s. 5; cyt. za: P. Osiewicz, op. cit. s. 11.

<sup>19</sup> P. Osiewicz, dz. cyt., s. 12.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/381192/Middle-East> (20.02.2014).

i Pentagon uznał, iż wraz z ich następstwami wyznaczyły one nowy etap w rozumieniu pojęcia Bliskiego Wschodu. Zaproponował, by do tego obszaru zaliczać także konsekwentnie pomijane w tym kontekście Afganistan i Pakistan, gdyż państwa te, jego zdaniem, uległy w ich efekcie „najgłębszym zmianom”. Badacz ten zasugerował także zmianę nazwy regionu na Nowy Bliski Wschód (ang. *New Middle East*)<sup>23</sup>.

Nie sposób nie zauważyć, iż określenia takie jak Bliski Wschód, Środkowy Wschód, czy Daleki Wschód odpowiadają przede wszystkim europocentrycznej wizji świata, głęboko zakorzenionej ze względu na kolonialną przeszłość tych regionów. Z punktu widzenia Indii czy Chin, Bliski Wschód może być przecież równie dobrze określany mianem „Bliskiego Zachodu”. Co ciekawe, w Rosji zachodnia terminologia nie odnalazła podatnego gruntu. Wyróżnia się tam *Srednij Wostok* (Środkowy Wschód), do którego zalicza się państwa graniczące wcześniej z carską Rosją, a później z ZSRR Turcję, Iran i Afganistan oraz *Bliżnyj Wostok* (Bliski Wschód), będący odpowiednikiem angielskiego *The Near East*, w obręb którego zalicza się państwa świata arabskiego<sup>24</sup>.

W rozważaniach nad terminami stosowanymi do określenia omawianych obszarów nie można pominąć punktu widzenia ich mieszkańców. W przeszłości stosowali oni takie określenia jak: *Maghrib* (Afryka Północna); *Sham* (dzisiejsza Syria, Liban, Jordania, Izrael, Autonomia Palestyńska, południowa Turcja); *Jazira* (Mezopotamia, południowo-wschodnia część Turcji, północno-wschodnia część Syrii); *Iraq Ajami* (południowy Irak oraz północna część Iranu); *Hijaaz* (północno-zachodnia część Półwyspu Arabskiego); *Najd* (północna i środkowa część Półwyspu Arabskiego); *Fars* (południowo-zachodnia część dzisiejszego Iranu); *Khurasan* (wschodnia część Iranu) oraz *Sistan* (południowo-wschodni Iran)<sup>25</sup>. Nazewnictwo arabskie oraz perskie z czasów osmańskich uległo z biegiem czasu pewnym zmianom i obecnie obszary Syrii, Autonomii Palestyńskiej, Libanu, Iraku, Izraela i Jordanii określa się tam najczęściej mianem *Maszriq*<sup>26</sup>, odróżniając je od arabskiej północno-zachodniej Afryki czyli *Maghribu*<sup>27</sup>. Terminologia turecka jest natomiast zbieżna z europocentrycznym Bliskim Wschodem, a w tamtejszym języku funkcjonuje określenie *Orta Dogu*, będące dosłownym tłumaczeniem angielskiego *Middle East*<sup>28</sup>.

Wśród innych określeń, które dziś już odgrywają marginalną rolę, a które w przeszłości cieszyły się sporą popularnością, wymienić można Lewant<sup>29</sup>, jak do

<sup>23</sup> P. Osiewicz, op. cit., s. 13.

<sup>24</sup> F. Halliday, *Bliski Wschód w stosunkach międzynarodowych. Władza, polityka i ideologia*, Kraków 2009, s. 94.

<sup>25</sup> P. Osiewicz, op. cit., s. 10.

<sup>26</sup> W języku arabskim – wschód.

<sup>27</sup> W języku arabskim – zachód.

<sup>28</sup> P. Osiewicz, op. cit., s. 12.

<sup>29</sup> Od francuskiego „soleil Levant” – wschodzące słońce.



XIX wieku nazywane były obszary leżące na wschodnim wybrzeżu Morza Śródziemnego oraz Orient<sup>30</sup> obejmujący całą Azję – Bliski, Środkowy i Daleki Wschód.

Nie można zapominać także o oficjalnej terminologii Organizacji Narodów Zjednoczonych, która, jako podmiot międzynarodowy, siłą rzeczy odrzucić musiała wyłącznie europocentryczny punkt widzenia. W dokumentach ONZ nie sposób znaleźć zatem określeń takich jak *Middle East*, zamiast którego stosowane jest sformułowanie *Western Asia* (Azja Zachodnia)<sup>31</sup>. Konsekwencją zastosowania wyłącznie kryteriów geograficznych jest jednak pominięcie północnoafrykańskiego Egiptu, który w przeciwieństwie do pozostałych arabskich państw tego kontynentu łączony jest z kręgiem bliskowschodnim a nie Maghrebem. Innym oficjalnie stosowanym przez organizacje międzynarodowe określeniem jest MENA, będące akronimem powstałym z połączenia pierwszych liter *The Middle East* oraz *North Africa*. Do tak określonego regionu zalicza się najczęściej państwa takie jak: Algieria, Egipt, Libia, Maroko i Tunezja (Afryka Północna) oraz Arabię Saudyjską, Bahrajn, Irak, Iran, Izrael z Autonomią Palestyńską, Jemen, Jordanię, Katar, Kuwejt, Liban, Oman, Syrię i Zjednoczone Emiraty Arabskie (Bliski Wschód)<sup>32</sup>. Chociaż znacznie rzadziej, to jednak uwzględnia się w tym gronie czasami także: Armenię, Azerbejdżan, Cypr, Dżibuti, Gruzję, Mauretanię, Somalię, Sudan, Turcję oraz Saharę Zachodnią<sup>33</sup>. W kwietniu 2013 roku Międzynarodowy Fundusz Walutowy do regionu MENA zaliczył dodatkowo Afganistan i Pakistan, kreując w ten sposób nowe pojęcie – MENAP<sup>34</sup>.

Osobnego omówienia wymaga także pojęcie świata arabskiego, które pozwala wspólnie rozpatrywać oddzielane kryteriami geograficznymi północnoafrykańskie oraz bliskowschodnie państwa arabskie. Zgodnie z najczęstszymi interpretacjami, świat arabski rozciąga się „od Oceanu Atlantyckiego na zachodzie aż po Ocean Indyjski na wschodzie”<sup>35</sup>, bądź „od Maroka po Irak”<sup>36</sup>. Nie są to jednak sformułowania precyzyjne, bowiem w zależności od obranego kryterium katalog przynależących do tego obszaru państw każdorazowo będzie nieco odmienny. Jeśli za wiążący uznać urzędowy status języka arabskiego, to w jego ramach musiałyby się znaleźć nie tylko wszystkie kraje od Maroka do Omanu, odgraniczone od

<sup>30</sup> Kraje wschodnie (Od łacińskiego „oriens” – wschód).

<sup>31</sup> P. Osiewicz, op. cit., s. 13.

<sup>32</sup> <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/0,,menuPK:247619~pagePK:146748~piPK:146812~theSitePK:256299,00.html> (dostęp 15.12.2013).

<sup>33</sup> <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/0,,menuPK:247619~pagePK:146748~piPK:146812~theSitePK:256299,00.html> (dostęp 15.12.2013).

<sup>34</sup> <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/weodata/index.aspx> (dostęp 15.12.2013).

<sup>35</sup> K. Jędrzejczyk-Kuliniak, *Kwestia zjednoczenia świata arabskiego – funkcjonowanie Ligi Państw Arabskich*, [w:] *Regionalizacja w stosunkach międzynarodowych. Aspekty polityczno-gospodarcze*, red. K. Jędrzejczyk-Kuliniak, Toruń 2008, s. 374-376.

<sup>36</sup> S. Niedziela, *Konflikty i napięcia w świecie arabskim*, Warszawa 2012, s. 11.

północy i wschodu niearabskimi Turcją oraz Iranem, lecz także Mauretania, Sahara Zachodnia, Sudan, Dżibuti czy Somalia. Co do przynależności ostatnich 5 państw istnieje jednak szereg wątpliwości. Nie wszędzie bowiem pod względem etnicznym Arabowie stanowią większość. Tak jest w np. w Somalii (Somalijszczy – 85%; Arabowie – 0,29%)<sup>37</sup>, Dżibuti (Somalijszczy 60%; Arabowie, Europejczycy i Etiopczycy – 5%)<sup>38</sup>, Mauretanii (większość stanowią Maurowie czyli Arabo-Berberowie)<sup>39</sup>, a nawet w Maroku (przewaga Berberów)<sup>40</sup>. Jeszcze inaczej wyglądałby skład świata arabskiego po uwzględnieniu kryterium kulturowego, historycznego czy politycznego. Okazuje się zatem, że pojęcie to, podobnie jak Bliski Wschód, nie jest wcale tak oczywiste jak mogłoby się to wydawać i niejednokrotnie różne osoby mogą rozumieć pod nimi zupełnie co innego.

Określenie granic świata islamu jest zadaniem znacznie łatwiejszym, gdyż zaliczają się do niego wszystkie państwa, w których wyznawcy religii muzułmańskiej stanowią większość społeczeństwa. Pojęcie to jest oczywiście najszersze i łączy w sobie nie tylko muzułmański Bliski Wschód czy świat arabski, ale także leżące poza nimi państwa takie jak między innymi Mali, Nigeria, Niger, Czad, Etiopia, Afganistan, Pakistan, Uzbekistan, Turkmenistan, Malezja, czy Indonezja. Już chociażby na tej podstawie, w kontekście analizowanych przeobrażeń nazywanych „Arabską Wiosną”, termin ten należy stanowczo odrzucić, gdyż jest on zdecydowanie zbyt szeroki.

## Wnioski

Zauważalne jest, iż sposób określania oraz zakres niektórych pojęć na przestrzeni lat ulegał licznym zmianom. Największy wpływ na stosowaną obecnie terminologię wywarł okres zależności analizowanego obszaru od mocarstw europejskich, którego pozostałością jest chociażby określenie Bliski Wschód, odzwierciedlające jedynie punkt widzenia mieszkańców Starego Kontynentu. Różnice w nazewnictwie wynikają także z przyjętych kryteriów, a określenia wyodrębnione na podstawie wyznaczników geograficznych nie zawsze pokrywają się z terminami opartymi na czynnikach wyznaniowych, językowych, etnicznych, politycznych czy kulturowych. Z tego powodu wybór najodpowiedniejszego sformułowania służącego do określenia obszaru, na którym w 2010 i 2011 roku rozegrały się wydarzenia nazywane potocznie „arabską wiosną”, wbrew pozorom nie jest zadaniem łatwym. Niewielu badaczy jednak w swoich opracowaniach próbuje te wątpliwości rozstrzygnąć. Nie zawsze spotkać się można także z uzasadnieniem przyjętej ter-

<sup>37</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/so.html> (dostęp 16.12.2013).

<sup>38</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/dj.html> (dostęp 16.12.2013).

<sup>39</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mr.html> (dostęp 16.12.2013).

<sup>40</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mo.html> (dostęp 16.12.2013).

minologii, zaś wśród autorów, którzy to czynią, próżno szukać jednomyślności. Stosowaną przez siebie siatkę pojęciową analizuje i uzasadnia między innymi znany polski arabista – Jerzy Zdanowski, który w pracy pt. *Stosunki międzynarodowe na Bliskim Wschodzie w XX wieku*, podaje własną interpretację tego pojęcia, pod którym rozumie „kraje Żyźnego Półksiężycy, Półwyspu Arabskiego, Afryki Północnej, Turcję i Iran”<sup>41</sup>. Uwagę zwraca przede wszystkim obecność w tym gronie państw północnoafrykańskich, niezmiernie rzadko zaliczanych do kręgu bliskowschodniego. W jego opinii wybór ten uzasadnia „sama dynamika powstawania systemu międzynarodowego w regionie w XX w”<sup>42</sup>. W tym przypadku główny nacisk położony został więc na kryterium polityczne. Innym przykładem badacza, który w jasny sposób uzasadnia stosowaną siatkę pojęciową jest Albert Hourani. Ten ceniony brytyjski historyk pochodzenia libańskiego w opracowaniu pt. *Historia Arabów* już w pierwszym zdaniu przedmowy wyjaśnił, co rozumie pod pojęciem świata arabskiego: „Przedmiotem tej książki jest historia tych części świata muzułmańskiego, gdzie od chwili powstania islamu po dziś dzień mówi się po arabsku”<sup>43</sup>. W tym przypadku kluczowe okazało się więc kryterium językowe oparte na fundamencie ciągłości historycznej<sup>44</sup>. Odmienne były natomiast powody użycia innych określeń. Ów autor zdecydował się na nazywanie poszczególnych rejonów geograficznych współczesnymi nazwami krajów, nawet jeśli nie były one używane w przeszłości. Powodem takiego rozwiązania miała być większa przejrzystość i zrozumiałość dla czytelnika<sup>45</sup>.

Nie trzeba się do końca zgadzać z zaproponowanymi przez J. Zdanowskiego i A. Houraniego koncepcjami, lecz wydaje się, że wobec wielości terminów, kryteriów oraz znaczeń, najwłaściwszym rozwiązaniem jest samodzielny, a przede wszystkim przemyślany dobór sformułowań, które w najdokładniejszy sposób pomogą określić przedmiot badań. W przypadku opracowań podejmujących tematykę przeobrażeń wywołanych protestami z 2010 i 2011 roku uważny dobór pojęć ma szczególne znaczenie, bowiem wydarzenia te wystąpiły zarówno w północnoafrykańskich państwach takich jak Algieria, Maroko, Tunezja oraz Libia, zaliczanych do krajów Maghrebu, Egipcie leżącym także na północy kontynentu afrykańskiego,

<sup>41</sup> J. Zdanowski, *Stosunki międzynarodowe na Bliskim Wschodzie w XX wieku*, Kraków 2012, s. 10.

<sup>42</sup> J. Zdanowski uzasadnia: „Do końca I wojny światowej centrum regionu znajdowało się w Stambule i trudno zrozumieć wydarzenia w Tunezji, Libii, czy na Półwyspie Arabskim, nie mówiąc już o Syrii, bez odniesienia się do polityki Stambułu wobec tych krajów oraz polityki mocarstw europejskich wobec Stambułu” – ibidem.

<sup>43</sup> A. Hourani, *Historia Arabów. Narody i cywilizacje*, Gdańsk 2002, s. 7.

<sup>44</sup> A. Hourani uzasadnia: „Można by wysunąć argument, że zakres przedmiotu jest nazbyt szeroki albo też wąski, że historia Maghrebu różni się od historii Bliskiego Wschodu, albo że dzieje krajów, w których arabski jest głównym językiem, nie mogą być przedstawiane w izolacji od innych krajów muzułmańskich. Jednakże gdzieś trzeba wytyczyć granicę, i ja ją tam postanowiłem wyznaczyć (...)” – ibidem.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 7-8.

jednak zaliczanym wraz z Syrią, Jordanią i Libanem do kręgu bliskowschodniego, a które przez samych Arabów nazywane są terminem *Maszriq* i odróżniane od państw Półwyspu Arabskiego, takich jak Bahrajn, Jemen, Oman czy Arabia Saudyjska. Omawiane procesy wystąpiły więc w państwach leżących na dwóch kontynentach, które, poza wieloma podobieństwami, znacznie się też od siebie różnią.

Dodatkowe komplikacje wynikają z braku jednomyślności, co do grona państw związanych ze zjawiskiem rewolucji z przełomu 2010 i 2011 roku. Według niektórych autorów wydarzenia te dotyczyły Mauretanii, Maroka, Algierii, Tunezji, Libii, Egiptu, Sudanu oraz Sudanu Południowego, Somalii i Dżibuti oraz Jordanii, Autonomii Palestyńskiej, Libanu, Syrii, Iraku, Arabii Saudyjskiej, Jemenu, Omanu, Kuwejtu i Bahrajnu<sup>46</sup>. Inni z tego grona wykluczają Mauretanię, Sudan Południowy i Somalię<sup>47</sup>, zaś w niektórych tekstach zalicza się do niego także pomijane zazwyczaj Zjednoczone Emiraty Arabskie<sup>48</sup>. Najodpowiedniejszym rozwiązaniem wydaje się w tym przypadku skoncentrowanie się na tych państwach, w których nie tylko wystąpiły protesty, lecz także wywołały one szczególnie istotne następstwa, takie jak zmiany w rządzie, obalenie dyktatur, zmiany konstytucji, nowe wybory, wojny domowe, interwencje wojskowe bądź ważne reformy. Na tej podstawie z wymienionych państw można by wyodrębnić: Tunezję, Egipt, Libię i Jemen, w których doszło do obalenia autokratów, opanowaną przez krwawą wojnę domową Syrię, a także Jordanię, Kuwejt, Liban, Maroko, Oman, Bahrajn, Autonomię Palestyńską, w których doszło do zmian rządów oraz Algierię, Irak, Iran oraz Sudan, w których masowe demonstracje przyniosły między innymi takie skutki, jak zniesienie stanu wyjątkowego, reformy i zapowiedzi nieuczestniczenia w kolejnych wyborach przez dotychczasowych rządzących czy brutalne stłamszenie protestów i opresje.

Ze względu na obecność w powyższym gronie państw północnoafrykańskich problematyczne byłoby napisanie o rewolucjach bliskowschodnich. Ostrożność należy zachować także w przypadku zaliczenia do wydarzeń tzw. „arabskiej wiosny” protestów z Iranu powstałych na fali rewolucji arabskich, bowiem jak wiadomo, państwo to arabskie nie jest. Tak sformułowany zasięg tego zjawiska jest w większości zbieżny z kryteriami geograficznymi dla terminu MENA, lecz w jego węższym ujęciu nieuwzględniającym Afganistanu, Pakistanu, Armenii, Gruzji czy Cypru. Jest on jednak nieznany szerszemu gronu odbiorców, a i w mediach oraz opracowaniach naukowych pojawia się stosunkowo rzadko, będąc z reguły używany w oficjalnych materiałach organizacji międzynarodowych w kontekście plano-

<sup>46</sup> K. Kozłowski, *Kolory rewolucji*, Warszawa 2012, s. 116-142.

<sup>47</sup> F. Ilkowski, *Dynamika rewolucji na Bliskim Wschodzie*, [w:] *Bliski Wschód coraz bliżej*, red. J. Danecki, S. Sulowski, Warszawa 2011, s. 31-55.

<sup>48</sup> S. Abudayah, *Początek Wiosny Arabskiej w Tunezji, Egipcie, Jemenie, Libii i Bahrajnie*, [w:] *Bliski Wschód coraz bliżej*, s. 56-72.

wania wojskowego, reagowania w przypadku katastrof czy zagadnień ekonomicznych. Inną możliwością jest posługiwanie się dwoma bądź większą liczbą pojęć w celu dokładniejszego sprecyzowania omawianej przestrzeni. W takim przypadku omawiany obszar określić można by było mianem Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu, czyli rozwinięciem akronimu MENA. Innym rozwiązaniem może być także odwołanie się do terminologii wywodzącej się z języka arabskiego, czyli pojęć Maghreb oraz Maszrek (ang. *Mashriq*)<sup>49</sup>.

\*\*\*

Jak dowodzą w niniejszym artykule wiele wątpliwości dotyczy nie tylko określeń o krótkim rodowodzie, jak te stosowane wobec przeobrażeń wywołanych masowymi demonstracjami z przełomu 2010 i 2011 roku, lecz także sformułowań już uznanych, używanych do określenia poszczególnych obszarów, w których wydarzenia te najczęściej są sytuowane. Należy w związku z tym do tej materii przykładać ogromną staranność, a stosowana siatka pojęciowa winna być dobrana w sposób świadomy i odpowiednio uzasadniony, bowiem pomimo iż pewne sformułowania w dokładniejszy od innych sposób oddają stan faktyczny, to jak wskazano, nie istnieje jedno idealne i uniwersalne określenie. Wiele zależy od obranych kryteriów, a część trudności zrzucić można na karb burzliwej historii tych obszarów, wciąż obecnych pozostałości po wpływach kolonialnych, a także ich ogromnego zróżnicowania wewnętrznego.

Do wielu wątpliwości związanych z terminem „arabska wiosna” dołączyć należy także kwestie geograficzne. Określenie to ukuto na podstawie faktu, iż z początku wydarzenia nazywane w ten sposób były udziałem jedynie państw arabskich. Później ich grono rosło, a z czasem nawet zamieszki i manifestacje z Iranu, Dżibuti, Somalii, czy Mauretanii zaczęły być przez niektórych utożsamiane z tym zjawiskiem. Jeśli przyjąć ten punkt widzenia, to nazwę tę siłą rzeczy należałoby odrzucić, gdyż państwa te nie spełniają wielu kryteriów świata arabskiego. Jak zaznaczono wcześniej, nie jest jednak jednoznaczne, które z państw należałoby uznać za związane z tym zjawiskiem, gdyż ponownie wszystko zależy od przyjętych kryteriów.

Istotnym argumentem przeciwko nadawaniu wspólnej nazwy tego typu wydarzeniom jest brak odpowiedniej perspektywy czasowej, która pozwoliłaby ocenić je

---

<sup>49</sup> Źródłem pewnych zastrzeżeń może być jednak w tym przypadku szersze rozumienie regionu Maszrek, do którego poza uwzględnionymi w ujęciu węższym Syrią, Autonomią Palestyńską, Libanem, Irakiem, Izraelem oraz Jordanią, zalicza się także Egipt, państwa Półwyspu Arabskiego (Arabia Saudyjska, Jemen, Oman, Kuwejt, Zjednoczone Emiraty Arabskie), a także Sudan, przy jednoczesnym pominięciu Bahrajnu – <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/367870/Mashriq> (dostęp 20.02.2014).

w sposób bardziej obiektywny. Nazwa „arabska wiosna”, swoją popularność zdobyła już w kilka miesięcy od rozpoczęcia tunezyjskich protestów, w czasie kiedy większość działań w państwach regionu była jeszcze prowadzona i trudno było przewidzieć dalsze kierunki zainicjowanych nimi przeobrażeń. Okres krótko po obaleniu prezydentów Ben Alego oraz Mubaraka cechował się przesadnym entuzjazmem zachodnich obserwatorów. To właśnie oni najczęściej używali tego sformułowania, kojarzącego się z kuszącą wizją demokratyzacji niespokojnego regionu.

Pomimo wielu wątpliwości terminologicznych i geograficznych główne postulaty przeciwko stosowaniu terminu „arabska wiosna” dotyczą jednak przede wszystkim cech zjawiska z przełomu 2010 i 2011 roku. Chociaż hipoteza o jednorodnym i skonsolidowanym ruchu rewolucyjnym, już po wstępnym rozeznaniu, wydaje się fałszywa, to jej ostateczna weryfikacja winna nastąpić po dokonaniu wielu analiz opartych między innymi na uwarunkowaniach demograficznych, ekonomicznych, społeczno-politycznych, historycznych czy geopolitycznych, co jest także celem autora niniejszego artykułu.

### **„Arabska wiosna”? Terminologiczne wątpliwości w kontekście badań nad rewolucjami arabskimi z przełomu 2010 i 2011 roku**

#### **Streszczenie**

Skutki protestów rozpoczętych na przełomie 2010 i 2011 roku w Sidi Bu Zajd wykroczyły daleko poza granice Tunezji. Fala rewolucji rozprzestrzeniła się na inne państwa regionu, a szereg demograficznych, ekonomicznych i społeczno-politycznych podobieństw między nimi sprawił, iż wydarzenia w poszczególnych krajach uznawać zaczęto za jedno zjawisko w prostej linii prowadzące do demokratyzacji.

Już kilka tygodni od rozpoczęcia protestów w Tunezji, na łamach zachodnich mediów można było przeczytać między innymi o „arabskim przebudzeniu”, „arabskich rewolucjach”, czy „arabskich powstaniach”, zaś w późniejszym czasie pisano także o „arabskiej zimie” czy „zimie islamistów”. Największą popularność zdobył jednak kontrowersyjny termin „arabska wiosna”, nawiązujący do Wiosny Ludów i w największym stopniu utożsamiany ze scenariuszem demokratyzacji. Pośród wielu argumentów przeciwko jego stosowaniu wyróżnić można między innymi zarzut nieściśłości geograficznej. Podobne zastrzeżenia dotyczą również niektórych określeń stosowanych w celu umiejscowienia wspomnianych wydarzeń. Zdaniem różnych autorów wystąpiły one w państwach świata arabskiego, Bliskiego Wschodu lub nawet świata islamu. W odniesieniu do omawianego obszaru funkcjonują także inne wymagające analizy określenia.

Wyjaśnienie tych wątpliwości i należyte uporządkowanie sfery terminologicznej ma szansę przyczynić się do lepszego zrozumienia zjawiska przeobrażeń rozpoczętych w Tunezji na przełomie 2010 i 2011 roku.

**Słowa kluczowe:** arabska wiosna, Bliski Wschód, rewolucja, Środkowy Wschód, świat arabski, terminologia.

---

**The Arab Spring? Terminological issues in context of studies of the Arab revolutions at the turn of 2010 and 2011****Summary**

The consequences of protests in late 2010 and 2011 in Sidi Bu Zayd have gone far beyond the borders of Tunisia. The wave of revolution has spread to other countries in the region, and due to a number of demographic, economic and socio-political similarities between them, the events in individual countries began to be considered as one phenomenon leading in a straight line to the democratization. Just a few weeks after the start of protests in Tunisia, western media began to write, inter alia, about the *Arab Awakening*, *Arab Revolutions*, *Arab uprisings*, and later such terms as *Arab Winter* or *Islamists Winter became popular*. To this day, most commonly used is the controversial *Arab Spring*, referring to the *Spring of Nations* and mostly identified with the scenario of democratization. Among the arguments against its application, it can be distinguished also objection of geographical inaccuracies. Similar considerations apply also to some of the terms used to locate these events. In the opinion of some authors, they are involving countries of the Arab world, the Middle East, or even the world of Islam. Concerning the discussed area, there are also many other terms that require analysis. The explanation of these doubts and proper order of the terminology issues has a chance to contribute to a better understanding of the phenomenon of transformations that began in Tunisia in late 2010 and 2011.

**Key words:** Arab Spring, Arab world, Middle East, Near East, revolution, terminology.





Marek Żejmo

Uniwersytet Gdański

## Migracje dawniej i współcześnie

### Wstęp

Ruchy migracyjne są charakterystycznym zjawiskiem rozwoju cywilizacyjnego społeczeństw<sup>1</sup>. Przemieszczanie się ludności istnieje od momentu powstania pierwszych skupisk ludzkich zarówno plemion, jak i narodów, aż po czasy współczesne. Przyczynami migracji były zwykle głód, klęski żywiołowe i wojny. Dopiero po osiągnięciu pewnego stopnia rozwoju cywilizacyjnego ludzie zaczęli dobrowolnie zmieniać miejsca swego pobytu, co z kolei przyczyniało się do pozytywnych zmian w rozwoju kulturowo-cywilizacyjnym. Od średniowiecza emigracja w Europie miała podłoże ekonomiczne (handel, rzemiosło), zarobkowe (poszukiwanie i zlecenie pracy np. budowniczym, cieślom, kamieniarzom itp.) oraz religijne (podróże misjonarzy, przedstawicieli Kościoła katolickiego). Kościół rzymskokatolicki tworzył ład instytucjonalny ponad granicami państw, kształtował rzeczywistość zunifikowaną<sup>2</sup>.

Zmieniając miejsce życia i pracy, ludzie nie zawsze zdają sobie sprawę, że stają wobec nowych wyzwań i nowych problemów, np. językowych, kulturowych czy religijnych. Emigranci potrzebują pomocy, której kiedyś byli pozbawieni, a w dzisiejszych czasach oczekują jej od administracji rządowych państw, które ich przyjmują oraz od organizacji pozarządowych i międzynarodowych. Organizacje te mają na celu niwelowanie zagrożeń i patologii związanych ze zjawiskiem emigracji<sup>3</sup>. Administracja państw przyjmujących emigrantów prowadzi własną politykę w tym zakresie, biorąc pod uwagę skutki pozytywne, a także negatywne, jakie

---

<sup>1</sup> A. Chodubski, *Stereotyp współczesnej emigracji polskiej*: <http://obczyzna.blogspot.com/2006/05/stereotyp-wspolczesnej-emigracji.html>.

<sup>2</sup> L. Dyczewski, *Polacy w Bawarii. Tożsamość etniczno-kulturowa. Wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993, s. 23 i nast.

<sup>3</sup> J. Simonides, *Międzynarodowe prawo migracji – stan i perspektywy*, [w:] *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, red. G. Firlit-Fesnak, Warszawa 2008, s. 248-249.

niesie ze sobą ruch migracyjny. Rządy poszczególnych krajów w porozumieniu z organizacjami międzynarodowymi regulują wielkość ruchów migracyjnych, a legalne obejmują ochroną socjalną i prawną<sup>4</sup>.

Współcześnie najczęściej spotykane przyczyny podejmowania decyzji migracyjnych wynikają z chęci poprawy warunków życia, poszukiwanie lepiej płatnej pracy oraz poprawy socjalnych standardów życia rodziny. Zdarzają się także, szczególnie w przypadku emigrantów z Afryki, emigranci-uchodźcy, którzy opuszczają swoje ojczyzny ze względu na zagrożenie życia lub zdrowia spowodowane przekonaniami politycznymi lub religijnymi nieakceptowanymi przez władze ich krajów pochodzenia. Migracje miały znaczny wpływ na dzieje poszczególnych kontynentów, starożytnych imperiów i nowożytnych państw.

Nauką zajmującą się rozwojem ludności w istniejących warunkach gospodarczych i społecznych jest demografia. Jej nazwa wywodzi się z greki – *demos* oznacza lud, a *grapheia* opis. Współcześnie docenia się znaczenie badań naukowców demografów dla gospodarek poszczególnych krajów, a także dla globalnej gospodarki światowej<sup>5</sup>. Analizy i prognozy demograficzne stanowią obecnie jedną z podstaw tworzenia programów rozwoju społeczno-gospodarczego wielu krajów na świecie, co spowodowało dynamiczny rozwój nauk demograficznych i wyodrębnienie się wielu dyscyplin w tym zakresie. Najważniejsze z nich to:

1. Demografia ogólna – zajmująca się teorią i badaniami struktur oraz procesów demograficznych.

2. Demografia historyczna – zajmująca się tworzeniem metod pomiaru oraz opisu struktur demograficznych w przeszłości. Badania te opierają się na dokumentach archiwalnych oraz czerpią informacje z przeprowadzanych badań współcześnie opracowanych dla słabo rozwiniętych krajów, w których nie prowadzono dotychczas tego rodzaju badań, np. spisów ludności, rejestrów urodzin, meldunków zakwaterowania, itp.

3. Demografia społeczna – zajmuje się warunkami i konsekwencjami społecznymi procesów demograficznych.

4. Demografia ekonomiczna – zajmuje się uwarunkowaniami i ekonomicznymi skutkami zjawisk demograficznych<sup>5</sup>.

Badane procesy demograficzne dotyczą struktury ludności w zakresach: płci, wieku, stanu cywilnego, wykształcenia czy charakteru pobytu w miejscu zamieszkania. Zmiany strukturalne ludności na badanych obszarach następują w wyniku ruchu naturalnego i ruchu wędrownego. Ruch naturalny dotyczy zmian w zakresie stanu cywilnego (wstępowanie w związki małżeńskie, rozwody i separacje)

---

<sup>4</sup> K. Iglicka, *Analiza zachowań migracyjnych na podstawie wyników badania etnosondażowego migracji zagranicznych w wybranych regionach Polski w latach 1975-1994*. Monografie i opracowania nr 438, Warszawa 1998.

<sup>5</sup> J. Z. Holzer, *Demografia*, Warszawa 1999, s. 11.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 12.

oraz zmiany liczebności populacji wynikające z narodzin i zgonów. Ruch wędrowny (migracyjny) wynika ze zmian miejsca pobytu, np. ze wsi do miasta, z miasta do miasta, a także imigrację i repatriację, co oznacza przyjazdy na stałe do danego obszaru oraz emigrację, czyli wyjazdy z danego obszaru.

Próby badań demograficznych podejmowane były przez wybitnych myślicieli – filozofów już w starożytności, co dowodzi, że począwszy od wczesnego etapu rozwoju cywilizacji już zdawano sobie sprawę z potrzeby i znaczenia zjawisk demograficznych na rozwój ludzkości.

Konfucjusz (551-479 p.n.e.), chiński filozof, wraz ze swymi uczniami, zajmował się badaniami nad określeniem liczby pracowników niezbędnych do pracy w rolnictwie na określonym obszarze. Na podstawie wyników swoich badań, zwracał się do cesarza Chin z projektami dokonywania przesiedleń ludności z obszarów przeludnionych w obszary o niskim zaludnieniu, a potrzebującym siły roboczej w rolnictwie. Jednocześnie wykazywali władzom związek umieralności z niedoborami żywności, a wzrost umieralności niemowląt z przedwczesnym zawieraniem małżeństw przez dziewczęta. Stwierdzono także związek wysokich kosztów ceremonii małżeńskich obniżających częstotliwość zawierania małżeństw oraz wpływ prowadzenia wojen na zmniejszenie się liczby ludności<sup>7</sup>.

W starożytnej Grecji problemami demografii zajmowali się najwybitniejsi filozofowie starożytności, Platon (427-347 p.n.e.) i jego uczeń Arystoteles (384-322 p.n.e.). Próbowali określić optymalne liczby ludności *polis* w stosunku do liczebności niewolników, co miało doprowadzić do najlepszego wykorzystania ludzkiego potencjału twórczego dla dobra ogółu. W swoim dziele *Prawa*, Platon określił dokładną liczbę mieszkańców *polis* niezbędną do osiągnięcia „najwyższego dobra” na 5040 wolnych obywateli, a wraz z niewolnikami powinno to być ok. 60 tys. mieszkańców. Wskazywał także sposoby regulowania liczby mieszkańców, i tak w celu zlikwidowania niedoboru jako metody zwiększenia liczby mieszkańców zalecał nagradzanie małżeństw za wielodzietność, nagany za brak dzieci oraz sprowadzanie obcych imigrantów. W przypadku nadmiaru zalecał kontrolę urodzeń oraz kolonizację innych obszarów, czyli emigrację ludności<sup>8</sup>.

Arystoteles w *Polityce* nie starał się dokładnie określać optymalnej liczby mieszkańców. Mówił tylko, że powinno ich być dostatecznie dużo, żeby obywatele mogli dowolnie zażywać czasu wolnego oczywiście pracę i obowiązki pozostawiając niewolnikom. Uważał, że nadmiar ludności jest przyczyną powiększania się obszarów biedy oraz powoduje niedobory żywności i choroby. Radą na taki stan rzeczy miały być aborcje i porzucanie dzieci<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> M. J. Künstler, *Sprawa Konfucjusza*, Warszawa 1983, s. 62 i nast.

<sup>8</sup> Platon, *Prawa*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2001.

<sup>9</sup> Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa 2008, s. 189 i nast.

W okresie panowania imperium rzymskiego powszechne było przekonanie, że większa liczba ludności świadczy o większej sile militarnej państwa. Dlatego rodziny wielodzietne były nagradzane przez państwo, a prawo rzymskie zawierało przepisy dyskryminujące rodziny bezdzietne.

W okresie późniejszym, w średniowieczu i okresie oświecenia, gdy nastąpiły wielkie odkrycia i ludzie zaczęli podbijać nowe kontynenty, a następnie nastąpił schyłek feudalizmu i powstał przemysł – nie było sprecyzowanej polityki demograficznej, aczkolwiek powszechnie panował pogląd, że liczba ludności świadczy o sile i potencjale rozwojowym państwa.

Prekursorami ekonomii politycznej opartej na statystyce i demografii, która powstała w połowie XVII w., byli dwaj angielscy matematycy, W. Petty (1623-1687) oraz J. Graunt (1620-1674). Stworzyli oni podstawy statystyki i demografii, zastosowali matematykę do badań demograficznych w połączeniu z ekonomią. J. Graunt stworzył na podstawie ustalonych przez siebie prawidłowości demograficznych – tablice wymieralności, które są stosowane współcześnie jako tzw. tablice trwania życia<sup>10</sup>.

Innym uczonym, który wiele wniósł w rozwój teorii demografii, był T. R. Malthus (1766-1834). Jest on twórcą teorii opublikowanej po raz pierwszy w 1798 r., która głosi, że liczba ludności wzrasta w postępie geometrycznym, tzn. 1, 2, 4, 8, 16, 32... itd., co powoduje podwojenie ludności co 25 lat. Jednocześnie wielkość produkcji żywności rośnie w postępie arytmetycznym, tzn. 1, 2, 3, 4, 5... itd. Taka reguła prowadzi do wniosku, że ludzkość w przyszłości musi doczekać się epoki głodu i chorób, a przyszłe epidemie miałyby stać się naturalnym regulatorem liczby ludności. Uważał on, że przyczyny nędzy i głodu na świecie nie mają związku przyczynowego z ustrojem państwa i formami rządów, co było sprzeczne z istniejącymi wówczas teoriami utopijnych socjalistów o konfliktach klasowych społeczeństwa<sup>11</sup>.

Ogólnie emigracja pojmowana jest jako stała zmiana miejsca zamieszkania określana przez demografów jako emigracja pozioma, która dokonuje się w przestrzeni geograficznej. Zwykle łączy się z nią zmiana posiadania wcześniejszej pozycji społecznej, rozdzielenie od rodziny, społeczności etnicznej, narodu, języka ojczystego i uwarunkowań instytucjonalnych. Zatem w wyniku emigracji dochodzi do zmiany – awansu lub częściej degradacji dotychczasowej pozycji społecznej, co określa się mianem migracji pionowej. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku zmiana pozycji społecznej jest procesem ciągłym i długotrwałym, który może prowadzić do poprawy warunków i bezpieczeństwa socjalnego życia, ale też może doprowadzić do wyobcowania społecznego i marginalizacji jednostki ludzkiej.

<sup>10</sup> J. Z. Holzer, op. cit., s. 16.

<sup>11</sup> Ibidem.

Zmiana przestrzeni geograficznej może dotyczyć przemieszczenia się wewnątrz kraju, jest wtedy migracją wewnętrzną, a wyjazd poza kraj pobytu stałego jest migracją zewnętrzną.

### Migracje wewnętrzne

Począwszy od okresu rewolucji przemysłowej w końcu XVIII w. duże masy ludzkie zaczęły przenosić się ze wsi do miast, co spowodowane było możliwością zatrudnienia w zaczynającym dynamiczny rozwój przemyśle. Zjawisko to dotyczyło całej Europy, w tym także terytoriów Polski w okresie zaborów, jak też po uzyskaniu niepodległości w 1918 roku, kiedy zaczęto tworzenie polskiego przemysłu, rozpoczynając w Gdyni budowę Centralnego Ośrodka Przemysłowego (COP). Po II wojnie światowej w 1945 roku rozpoczęła się masowa wędrówka ludzi ze wsi do odbudowujących się po zniszczeniach wojennych miast oraz ośrodków przemysłowych szczególnie na Śląsku, czy na budowę Nowej Huty pod Krakowem.

W okresie powojennym nastąpiły ogromne ruchy migracyjne wynikające z przyczyn politycznych, ponieważ nastąpiły daleko idące zmiany granic państwa polskiego. Znaczna część wschodnich terenów Polski została włączona do terytorium Związku Radzieckiego, natomiast część terenów należących przed wojną do Niemiec znalazło się w obecnych granicach Polski, co stało się powodem exodusu dużych mas ludności polskiej, niemieckiej i ukraińskiej.

Kolejne fazy dużych ruchów migracyjnych o charakterze wewnętrznym z powodów politycznych nastąpiły w 1947 roku, kiedy w wyniku akcji Wisła przesiedlono ludność ukraińską z Bieszczad na teren tzw. Ziemi Odzyskanych, tj. na północ kraju do województwa olsztyńskiego oraz w zachodnie rejony Polski do województw wrocławskiego i szczecińskiego<sup>12</sup>. Po 1957 roku nastąpiła fala repatriacji (powrotu) Polaków z terenów Związku Radzieckiego<sup>13</sup>.

W tym okresie istniała ożywiona emigracja wewnętrzna ze wsi do miast w poszukiwaniu pracy i w znacznym stopniu bezpieczeństwa socjalnego. Był to okres, w którym chłopów różnymi restrykcjami nakłaniano do zakładania spółdzielni i kółek rolniczych w celu pozbawienia ich własności ziemi. Ludność wiejską pozbawiano przywilejów socjalnych, które stały się przywilejem robotników

<sup>12</sup> Migracja wewnętrzna oznacza zmianę stałego miejsca zamieszkania poza podstawową jednostką administracyjną, tzn. miasto lub gmina.

<sup>13</sup> W 1950 r. zakończyły się akcje repatriacyjne spowodowane zmianami granic państwa polskiego. Repatriacja odbywała się na podstawie umów ze Związkiem Radzieckim zawartych w latach 1944/45. Dotyczyły one b. jeńców wojennych, osób deportowanych w głąb ZSRR oraz dobrowolnych osiedleńców poza granicami Polski sprzed 1939 r. Równocześnie odbywała się repatriacja Niemców z polskich Ziemi Odzyskanych na północy i południowym zachodzie kraju, zrealizowanych na podstawie Układu Poczdamskiego z 1945 r.

w miastach oraz robotników zatrudnionych w państwowych gospodarstwach rolnych, spółdzielniach i kółkach rolniczych. Rolnicy nie mieli praw emerytalnych, prawa do bezpłatnego leczenia oraz do przywilejów socjalnych, jak bezpłatne wczasy, kolonie dla dzieci i sanatoria.

Praca w mieście dawała rolnikom nie tylko wyższe zarobki, ale także dostęp do zabezpieczeń socjalnych dla nich i ich rodzin. Wielu z nich nie porzucało pracy w małych gospodarstwach rolnych, stawali się chłoporobotnikami. Zjawisko to określano mianem migracji wahadłowej ze wsi do miast. W miarę postępowania stabilizacji politycznej i gospodarczej sytuacja ta ulegała zmianie na korzyść rolników, ponieważ powstała Kasa Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego (KRUS)<sup>14</sup>, która gwarantuje rolnikom podobne zabezpieczenia socjalne, jakie przysługują pracownikom instytucji państwowych<sup>15</sup>.

Emigracja wewnętrzna ze wsi do miast, jako ośrodków gospodarczych, administracyjnych i edukacyjnych utrzymuje się nadal, co spowodowane jest stale zmniejszającą się liczbą potrzebnych pracowników w rolnictwie (w krajach rozwiniętych liczba ta wynosi 3-4% ogółu zatrudnionych). Jednocześnie w okolicach dużych miast obserwuje się zjawisko odwrotne – z miasta na wieś. Na terenach gmin położonych w otoczeniu dużych miast zamożna ich część mieszkańców buduje swoje domy w oddaleniu od zgiełku i szybkiego tempa życia w mieście. Nastąpiło przewartościowanie pojęcia awans społeczny, który przestał być rozumiany jako zmiana miejsca zamieszkania ze wsi do miasta. Obecnie posiadanie domu pod miastem stanowi dowód materialnego awansu oraz osiągnięcia wyższej klasy społecznej. Termin migracja dotyczy także procesów przesuwania się osób lub grup społecznych po szczeblach drabiny społecznej, a zjawisko to często powiązane jest ze zmianą miejsca zamieszkania<sup>16</sup>.

Przesuwanie się „w górę” w hierarchii społecznej określane jest jako awans społeczny, który można osiągnąć poprzez podniesienie poziomu wykształcenia, wyższymi zarobkami, zajmowaniem wyższego stanowiska we władzach administracji lub partii politycznej lub uzyskanie sławy w dziedzinie kultury, rozrywki lub sportu.

Utratę pozycji na drabinie społecznej nazywamy degradacją, która może być spowodowana np. złym stanem zdrowia, utratą stanowiska, dobrze płatnej pracy lub konfliktem w dotychczasowym środowisku.

---

<sup>14</sup> Rolnicy zostali objęci ubezpieczeniem podobnym do ubezpieczenia pracowników niezwiązanych z rolnictwem na podstawie ustawy z 27.10.1977 r. o zabezpieczeniu emerytalnym oraz innych świadczeniach dla rolników i ich rodzin. Ustawa weszła w życie 1.01.1978 r.

<sup>15</sup> W. Jagła, *Trzydzieści lat ubezpieczenia społecznego rolników. Materiały i studia KRUS*, Warszawa 2009, s. 42.

<sup>16</sup> *Procesy i formy ruchliwości przestrzennej w okresie przemian ustrojowych*, red. D. Szymańska, Toruń 2000.

Wyjątkowo terminem „migracja wewnętrzna” określa się symbolicznie wycofanie się z aktywności społecznej w celu pokazania braku akceptacji dla określonych wydarzeń politycznych, jak np. było to w Polsce w stanie wojennym, gdy znani artyści na znak protestu odmawiali udziału w audycjach telewizyjnych. Tego rodzaju emigracji towarzyszy zwykle zwiększona aktywność działalności nieoficjalnej lub wręcz zabronionej przez władze państwowe.

## Migracje zewnętrzne

Migracja zewnętrzna związana jest z wyjazdem poza granice kraju pochodzenia do innego kraju. Uczestnik takiego wydarzenia to emigrant, natomiast osobę przybywającą zza granicy nazywamy imigrantem. Osoby poruszające się pomiędzy krajami są jednocześnie emigrantami w kraju, z którego pochodzą i imigrantami w kraju, do którego przybyli. Taka sytuacja najczęściej zmienia status bądź przynależność do grupy społecznej w obydwu krajach, a zwłaszcza w kraju przyjmującym, gdzie emigrant na ogół pogarsza swój status w stosunku do wcześniej posiadanego w kraju ojczystym. Pozycja migranta jest różna w kraju pochodzenia i kraju przybycia. W czasach socjalizmu, gdy relacje zarobków w krajach zachodniej Europy w stosunku do zarobków osiąganym w Polsce kształtował się jak 1:100, już sam fakt wyjazdu na „Zachód” był pewnego rodzaju nobilitacją i awansem w opinii Polaków<sup>17</sup>.

Status emigranta w kraju przyjmującym był i jest zdecydowanie niższy niż w kraju pochodzenia<sup>18</sup>. Zdarzają się wyjątki, gdy emigrantami są osoby wykształcone o bardzo wysokich kwalifikacjach, jak np. naukowcy w rzadkich specjalnościach, lekarze, architekci czy inżynierowie znający nie tylko najnowsze technologie, ale także umiejący posługiwać się językami obcymi na wysokim poziomie zaawansowania. Takimi wyjątkami są także sportowcy, którzy osiągają światowy poziom w swojej dyscyplinie, artyści muzycy, malarze, aktorzy oraz ludzie bogaci, którzy za granicą posiadają nieruchomości bądź robią interesy na dużą skalę.

W skali świata mamy na ogół do czynienia z emigracją z krajów biednego Południa do krajów bogatej Północy. Natomiast w skali europejskiej emigrują ludzie z biednego Wschodu na bogaty Zachód. Podział ten pokrywa się z linią nazwaną przez Winstona Churchila „żelazną kurtyną”, linią podziału ustrojowego Europy po II wojnie światowej i jest skutkiem różnic gospodarczych i rozwojowych pomiędzy krajami demokratycznego kapitalizmu i krajami socjalistycznymi<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> K. Kuciński, *Migracje w teorii ekonomii*, „Zeszyty Naukowe” Kolegium Gospodarki Światowej 2004, nr 15, s. 9.

<sup>18</sup> *Albańskie losy emigracyjne*, [w:] *Migracja zarobkowa do Włoch*, red. D. Bryk, B. Roźnowski, M. Zięba, Lublin 2008, s. 140.

Najbardziej widoczne różnice można było zaobserwować odwiedzając Niemcy Wschodnie (NRD) i Zachodnie (RFN), gdzie ten sam naród, posługujący się tym samym językiem, reprezentujący wspólną historię, działający w identycznych warunkach przyrodniczych i korzystający z takich samych bogactw naturalnych – podzielony wyłącznie narzuconymi zasadami ustrojowymi – ze strony zachodniej osiągnął jeden z najwyższych poziomów życia na świecie, natomiast ze strony wschodniej życie społeczeństwa pod każdym względem daleko odbiegało od standardów zachodnich. Podobnym przykładem jest poziom życia narodu koreańskiego bardzo różny w Korei Północnej i Południowej<sup>20</sup>.

Migracje ogólnie dzieli się na dobrowolne i przymusowe. Migracje przymusowe są wynikiem nacisków politycznych lub administracyjnych. Decyzja o zmianie miejsca pobytu nie jest podejmowana dobrowolnie lecz pod przymusem władz administracyjnych danego państwa lub jest ucieczką przed prześladowaniami, utratą życia lub zdrowia<sup>21</sup>.

Najczęściej spotykane formy migracji przymusowych, to:

1) przesiedlenia i deportacje, które dotyczą dużych grup narodowościowych lub etnicznych (wysiedleńcy), wykonywane na podstawie prawa wewnętrznego lub porozumień międzynarodowych;

2) ucieczki przed prześladowaniami z powodów narodowościowych, politycznych lub religijnych (uchodźcy) w obawie o utratę życia „zdrowia lub wolności własnej i członków rodziny”. Postępowanie takie jest najczęściej nie tylko niepoparte aktem prawnym, ale jest wbrew przepisom kraju, z którego uchodźca pochodzi;

3) emigracja polityczna pod wpływem przymusu administracji kraju pochodzenia, która najczęściej odbywa się za zgodą kraju przyjmującego;

4) handel ludźmi – tzw. „żywym towarem”, którym trują się zorganizowane grupy przestępcze, zmuszające ludzi do przymusowej, niewolniczej pracy lub prostytucji<sup>22</sup>.

Migracja dobrowolna zawsze jest wynikiem samodzielnej decyzji emigranta, podjętej bez nacisków administracji państwowej. Zwykle następuje w wyniku niezadowolenia z dotychczasowych warunków bytowych i poszukiwania ich poprawy.

---

<sup>19</sup> D. Heinrich-Hamera, *Konflikty międzynarodowe i wewnętrzne jako źródło migracji międzynarodowych*, [w:] *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, red. G. Firlit-Fesnak, Warszawa 2008, s. 214 i nast.

<sup>20</sup> D. Heinrich-Hamera, *Konflikty międzynarodowe i wewnętrzne jako źródło migracji międzynarodowych*, op. cit., s. 214 i nast.

<sup>21</sup> W. Danilewicz, *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych*, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. L. Lalak, Warszawa 2007, s. 158.

<sup>22</sup> W. Slany, *Co oznacza być imigrantką?*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Kraków 2008, s. 22.



Najczęściej spotykane powody migracji dobrowolnych to:

- 1) możliwość uzyskania wyższych zarobków za granicą własnego kraju;
- 2) możliwość poprawy warunków socjalno-bytowych dla emigranta i jego rodziny<sup>23</sup>;
- 3) możliwość znacznie większego wykorzystania własnych możliwości zawodowych lub umiejętności artystycznych;
- 4) możliwość uniknięcia odpowiedzialności za popełnione czyny niezgodne z prawem lub chęć uniknięcia spłaty zobowiązań finansowych;
- 5) łączenie rodzin;
- 6) repatriacja – powrót do kraju rodzinnego<sup>24</sup>.

Wyżej wymienione przyczyny emigracji mogą występować łącznie lub w różnych połączeniach, co powoduje, że można je określać jako ekonomiczne oraz nieekonomiczne, tzn. takie, których bezpośrednim zamiarem nie jest chęć uzyskania korzyści materialnych nawet wtedy, gdy taki efekt jest uzyskiwany. Celem takiej migracji na przykład może być:

- 1) edukacja, chęć poznania języka lub kultury innego narodu, podniesienie kwalifikacji zawodowych, poznawanie nowych technologii w przemyśle lub usługach, poznawanie nowych metod organizacji pracy itp.;
- 2) powody religijne, wynikające z potrzeby uczestnictwa w pielgrzymkach, obrzędach religijnych lub wypełniania nakazów wiary (muzułmanie pielgrzymują do Mekki, chrześcijanie do Watykanu i różnych miejsc uznawanych za wyjątkowe miejsca kultu religijnego);
- 3) zmiana miejsca zamieszkania ze względu na zagrożenia ekologiczne, jak powódzie, trzęsienia ziemi, tsunami czy dotychczasowe zamieszkanie np. w pobliżu elektrowni atomowej lub masztu telewizyjnego;
- 4) powody polityczne, jak zmiany granic państwowych lub walka krajowych obozów politycznych zagrażająca zdrowiu, życiu lub wolności obywatela;
- 5) powody patriotyczne – repatriacja, powrót do kraju rodzinnego lub kraju przodków, którzy opuścili ojczyznę w wyniku wojny, rewolucji lub prześladowań politycznych;
- 6) migracje zamożnych rentierów lub emerytów, którzy poza granicami kraju rodzinnego poszukują poprawy jakości życia ze względu np. na cieplejszy klimat i niższe koszty utrzymania. Przykładem są Wyspy Kanaryjskie, gdzie Duńczycy, Szwedzi i Norwegowie kupują mieszkania ze względu na łagodny klimat i możliwość poprawy standardu życia za emeryturę uzyskiwaną w kraju pochodzenia<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> *Studia o procesach migracji zagranicznych, t. 2. Ekonomiczne aspekty procesów migracyjnych, „Studia i materiały”, nr 3, s. 32 i nast.*

<sup>24</sup> Z. Kawczyńska – Butrym, *Migracje, wybrane zagadnienia*, Lublin 2009, s. 17.

<sup>25</sup> W. Łukowski, *Społeczny sens ruchliwości niepełnej (biwalentnej)*, [w:] red. E. Jaźwińska, M. Okólski *Ludzie na huśtawce: migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001.

Pobyt poza krajem pochodzenia nie zawsze musi być trwały. Emigrant może powrócić do ojczyzny z chwilą ustania przyczyny, dla której wyjechał lub z chwilą osiągnięcia zamierzonego celu (edukacja, nauka języka)<sup>26</sup>.

Kolejnym kryterium określania migracji jest okres jej trwania, który powoduje, że emigracja jest:

- 1) stała, tj. z zamiarem pozostania na stałe poza krajem pochodzenia;
- 2) okresowa – długotrwała – ponad rok pobytu poza krajem pochodzenia;
- 3) okresowa – krótkotrwała – poniżej 1 roku pobytu za granicą kraju pochodzenia;
- 4) sezonowa – związana z pracą sezonową, np. w rolnictwie, gastronomii, turystyce, budownictwie;
- 5) wahadłowa – polegająca na powtarzających się wyjazdach krótkotrwałych;
- 6) handlowa – w celu uzyskiwania zysków z handlu towarami różniącymi się w znacznym stopniu cenami w różnych krajach.

Migracją jest fakt opuszczenia swego stałego miejsca pobytu, co połączone jest ze zmianą otoczenia nawet na krótki okres. Istnieją także teorie zakładające, że migracją jest co najmniej trzymiesięczny pobyt poza granicami kraju, więc wyjazdy krótsze w celach turystycznych, zarobkowych, bądź służbowych migracjami nie są<sup>27</sup>.

Ważnym kryterium wpływającym na poziom życia emigranta jest legalność pobytu na emigracji, którą w ramach tego kryterium dzieli się na:

- 1) legalną, gdy kraj przyjmujący udzielił zezwolenia na pobyt i podjęcie legalnej pracy;
- 2) częściowo legalną, tj. gdy kraj przyjmujący udzielił zgody na pobyt, ale nie na podjęcie pracy zarobkowej i pracuje, jak to określają emigranci, „na czarno” – bez ubezpieczenia zdrowotnego, emerytalnego oraz bez płacenia podatków;
- 3) nielegalną – bez zezwolenia na pobyt i pracę<sup>28</sup>.

Status legalności w sposób oczywisty wpływa na poziom życia i możliwości odnoszenia korzyści choćby dlatego, że emigrant legalnie zatrudniony korzysta z ubezpieczeń socjalnych, emerytalnych i zdrowotnych. Nie jest narażony na oszustwo lub wykorzystywanie ze strony pracodawcy, ponieważ zawsze może skorzystać z opieki prawnej lub zwrócić się ze skargą do władz państwowych, samorządowych lub pracowniczych<sup>29</sup>.

---

Por. też B. W. Mach, *Funkcja i działanie: systemowa koncepcja ruchliwości społecznej*, Warszawa 1998.

<sup>26</sup> E. Jaźwińska, *Migracja niepełna ludności Polski: zróżnicowanie międzyregionalne*, [w:] *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska, M. Okólski, Warszawa 2001.

<sup>27</sup> P. Kaczmarczyk, *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Warszawa 2005, s. 21.

<sup>28</sup> K. Bąj, *Stosunek Unii Europejskiej do nielegalnej emigracji*, „Stosunki Międzynarodowe” 2007, nr 1-2, s. 101.

<sup>29</sup> L. Wiśniewski, *Wolność przemieszczania się i wyboru kraju zamieszkania*, Warszawa 1997, s. 5.

## Skutki migracji

Migracje oprócz przyczyn je wywołujących przynoszą także skutki, tj. zyski i straty, które należy zbadać z perspektywy nie tylko samych emigrantów, ale także krajów przyjmujących i krajów pochodzenia<sup>30</sup>.

Kraje przyjmujące najczęściej wyrażają zgodę na legalne przybycie określonej grupy emigrantów w sytuacji, gdy na ich rynku pracy istnieje niedobór pracowników. W ten sposób rozwiązywane są negatywne zjawiska na rynku pracy, zwłaszcza gdy poszukuje się w danym kraju wysoko wykwalifikowanych specjalistów lub pracowników do tzw. „brudnej roboty”, jak określa się wykonywanie prac o niskim prestiżu zawodowym (w Europie jest ich coraz mniej, jak np. robotnicy zatrudnieni przy oczyszczaniu miast, utrzymaniu i konserwacji sieci kanalizacyjnych zarabiają często więcej niż przedstawiciele innych zawodów)<sup>31</sup>.

Chętnie przyjmuje się wysoko wykwalifikowanych, wykształconych ludzi, zwłaszcza tych, których wykształcenie jest długotrwałe i kosztowne, jak lekarze, pielęgniarki, architekci, inżynierowie, wykładowcy akademicy. Kraje przyjmujące, nawet te, do których wizy jest trudno uzyskać (USA, Kanada, Szwajcaria, itp.), nie dążą do całkowitego zamknięcia granic przed napływem emigrantów, tylko dokonują ich selekcji pod względem koniecznych do poniesienia kosztów (zakwaterowanie, nauka języka, zasiłki itp.) i późniejszych korzyści, jakie może odnieść ich gospodarka.

Istotnymi dla krajów przyjmujących jest także zatrudnienie wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych pracowników do prac sezonowych w rolnictwie, pozyskiwaniu runa leśnego lub w budownictwie, gastronomii i hotelarstwie. Zatrudnieni w tych branżach sezonowo pracownicy pozwalają na zlikwidowanie okresowego niedoboru pracowników, co pozytywnie wpływa na kondycję ich gospodarki i dochody państwa.

Inną grupę chętnie przyjmowanych emigrantów stanowią pracownicy, którzy będą wykonywać pracę niechętnie wykonywaną przez ludność miejscową, uciążliwą (np. temperatura w hucie), kopalnie, fabryki chemiczne, czy konieczność pracy w ruchu ciągłym na zmiany oraz małą atrakcyjność wynagrodzenia możliwego do uzyskania w jakiejś branży lub niską pozycję społeczną wykonywanej pracy (opieka nad niepełnosprawnymi, ludźmi starszymi, sprząatanie biur i mieszkań).

Obserwuje się, że to nawet mało prestiżowe zatrudnienie podejmują ludzie ze średnim i wyższym wykształceniem, które mogliby otrzymać także w kraju

---

<sup>30</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Kapitał migracyjny – oczekiwania i doświadczenia*, [w:] *Migracja – wartość dodana?* red. K. Markowski, Lublin 2008, s. 75.

<sup>31</sup> R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, s. 196.

pochodzenia, ale ze względu na niższe zarobki oraz opinię środowiska, z którego się wywodzą, nie podejmują tego rodzaju zatrudnienia<sup>32</sup>.

W różnych krajach stosowano i stosuje się nadal różne sposoby ograniczenia i kontroli zatrudniania cudzoziemców, jak np. wydawanie zgody na zatrudnienie dopiero po sprawdzeniu, że nie ma własnych obywateli chętnych do wykonywania danej pracy. Także po wejściu do Unii Europejskiej Polacy i inne narodowości uzyskiwały zezwolenie na pracę w innych okresach w różnych krajach UE. Z drugiej strony dla krajów pochodzenia wyjazdu ich obywateli za granicę w poszukiwaniu pracy były sposobem jeżeli nie na likwidację, to przynajmniej ograniczenie własnego bezrobocia, redukcją koniecznych kosztów na wypłaty zasiłków, zapomóg, kosztów szkoleń itd.

Przepisy prawa międzynarodowego lub umów bilateralnych zawierają odpowiednie instrumenty, które poprzez selekcję zawodów i zakazy ograniczają wyjazdy do pracy, ale także zawierają instrumenty promujące wyjazdy<sup>33</sup>.

Polityka państwa w zakresie ustalania przepisów „wypychających”, jak też zachęcających do pozostania w kraju wymaga szczegółowego rozpoznania własnego rynku pracy i ogromnej rozważli. Instrumentarium takie tworzą przepisy dotyczące minimalnych płac, obniżanie podatków i kosztów zatrudnienia, zachęty dla pracodawców do tworzenia nowych miejsc pracy itp. Działania takie są skuteczne wyłącznie wtedy, gdy rozpoznane są prawdziwe przyczyny wyjazdów, a także poznane różnice i ich przyczyny w krajach przyjmujących lub zachęcających do emigracji<sup>34</sup>.

### **Korzyści i straty kraju przyjmującego**

Wszystkie kodeksy prawa międzynarodowego stanowią prawo do wolności człowieka, co oznacza swobodę podjęcia decyzji o opuszczeniu własnego kraju. Jednak przepisy te jednocześnie nie nakładają obowiązku przyjmowania imigrantów ekonomicznych, zarobkowych. Skutkiem tego ich przyjęcie zakłada korzyści, jakie odniesie kraj przyjmujący. Rzeczywiście obserwuje się w tych krajach pozytywne skutki na rynku pracy, choćby poprawa standardów zawodowych oraz eliminacja braku rąk do pracy w niektórych zawodach, a także poprawę struktur demograficznych (starzenie się społeczeństwa w krajach skandynawskich czy Szwajcarii). Z tych względów kraje przyjmujące są zainteresowane legalnym zatrudnianiem niektórych grup pracowników, jak też do pewnego stopnia tolerują

<sup>32</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje, wybrane zagadnienia*, op. cit., Lublin 2009, s. 75.

<sup>33</sup> *Polscy pracownicy na rynku Unii Europejskiej*, red. P. Kaczmarczyk, W. Łukowski, Warszawa 2004.

<sup>34</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje, wybrane zagadnienia*, op. cit., Lublin 2009, s. 55.

(„przymykają oko”) na zatrudnienie nielegalne np. przy opiece nad ludźmi starszymi, w rolnictwie czy budownictwie<sup>35</sup>.

USA, Kanada, Australia i Szwajcaria zachęcają do przyjazdu na stałe osoby o wysokich kwalifikacjach, szczególnie uzdolnione artystycznie, sportowo. Oferuje się im nie tylko obywatelstwo, ale także zapewnia wysoki standard życia i bezpieczeństwa socjalnego. Przyczyny powstawania takiego rodzaju sytuacji, to nie tylko chęć pozyskania fachowców najwyższej jakości i przez to ożywianie własnej nauki, gospodarki czy kultury. To także spowodowane jest tym, że młodzież w bogatych krajach ma konsumpcyjne podejście do życia i nie chce się przez wiele lat, a potem jeszcze nieustannie doksztalać (lekarze, inżynierowie, naukowcy), co sprawia, że cudzoziemcy posiadający takie umiejętności są przez władze tych krajów mile widziani<sup>36</sup>. Jest to w pewnym sensie „kradzież” tych fachowców z krajów, które poniosły koszty ich wykształcenia. Zatem kraj przyjmujący odnosi korzyść, bo wzmacnia swój potencjał gospodarczy i kulturowy, a kraj rodzimy poniósł stratę, osłabiając swój potencjał w tym zakresie często na wiele lat, ponieważ emigracja wykształconych ludzi wynika z zacofania gospodarczego ich ojczyzn, a z drugiej strony pogłębia zacofanie gospodarcze i cywilizacyjne. Obecnie w USA, Wielkiej Brytanii, Nowej Zelandii i Australii co trzeci lekarz jest obcokrajowcem, co pozwoliło tym krajom nie tylko nie ponosić wysokich kosztów kształcenia, ale także umożliwiło zorganizowanie sprawnie działającej służby zdrowia na potrzeby własnych obywateli<sup>37</sup>.

Poza obniżeniem kosztów kształcenia wysoko kwalifikowanej kadry, kraje przyjmujące obniżają koszty pracy, bowiem zatrudniani emigranci legalni i nielegalni pracują zwykle za niższe wynagrodzenie, co także wpływa na obniżenie kosztów produkcji, które są niższe ze względu na oszczędności na ubezpieczeniach zdrowotnych, składkach emerytalnych itp.<sup>38</sup>

Kolejnym zyskiem kraju przyjmującego emigrantów są nowe miejsca pracy w urzędach powoływanych do obsługi emigrantów, kontroli ich zatrudnienia, nauki języka, edukacji rodzin emigrantów oraz opieki nad dziećmi. W związku ze wzrostem ludności zwiększają się obroty sklepów z żywnością, odzieżą, wzrastają przychody lekarzy, aptek oraz kin i ośrodków wypoczynkowych. Zwiększa się także popyt na wynajem mieszkań, co znacznie ożywia ten sektor gospodarki.

Następują także korzystne zmiany w strukturach demograficznych, ponieważ, jak wykazują badania demograficzne, przepływ ludności następuje pomiędzy krajami różniącymi się demograficznie, a na emigrację decydują się ludzie młodzi

<sup>35</sup> A. Maryański, *Migracje w świecie*, Warszawa 1984, s. 13.

<sup>36</sup> B. Liberska, *Migracje kadr wysoko wykwalifikowanych z krajów rozwijających się. Drenaż mózgów*, Warszawa 1977, s. 189.

<sup>37</sup> J. Leśniowska, *Problemy migracji polskiej kadry medycznej*, „Polityka Społeczna” 2005 nr 4 s. 18.

<sup>38</sup> YT (autor) *Europa? Nie, dzięki. Emigracja*, „Newsweek” 2006, nr 38.

i przedsiębiorczy, którzy nie boją się podejmowania ryzyka osiedlenia się w kraju, gdzie ludność jest statystycznie starsza. To zjawisko powoduje spowalnianie się procesu starzenia się społeczeństwa kraju przyjmującego, a także zwiększone wpływy do budżetu w formie podatków oraz poprawia finanse systemu emerytalnego<sup>39</sup>.

Cudzoziemcy przybywający z różnych kręgów kulturowych i religijnych powodują także zmiany w strukturze społecznej. Wnoszą własną kulturę, religię, obyczaje, zmieniając swoimi strojami wygląd ulicy, powstają restauracje i bary z ich tradycyjną kuchnią, obchodzą publicznie swoje święta narodowe i religijne, na ulicach czuć zapachy innych potraw i przypraw, słyszeć inną muzykę rozlegającą się z restauracyjnych głośników. Jeżeli spotkają się ze zrozumieniem i akceptacją społeczeństw krajów przyjmujących, to najczęściej urozmaicają życie codzienne tubylców i wpływają pozytywnie na poziom życia tzw. przeciętnego obywatela. Natomiast jeżeli dochodzi do konfliktów, ludność napływowa zazwyczaj traci opinię, zaczynają funkcjonować niezbyt pochlebne stereotypy, trudniej jest znaleźć mieszkanie, czy dostać pracę<sup>40</sup>. Jednakże nie są to straty społeczeństwa kraju przyjmującego<sup>41</sup>.

### Koszty kraju przyjmującego

Przyjęcie emigrantów zawsze połączone jest z koniecznością poniesienia niezbędnych kosztów organizacji życia nowo przybyłych obywateli obcych państw, którzy mają z czasem stać się członkami miejscowej społeczności<sup>42</sup>.

1. Infrastruktura związana z koniecznością zakwaterowania dużych grup ludności.
2. Zapewnienie opieki zdrowotnej i socjalnej.
3. Możliwości edukacji – nauki języka, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nabycie umiejętności poruszania się po urzędach itp.

Celem uniknięcia ewentualnych konfliktów pomiędzy mieszkańcami danego kraju a emigrantami wśród miejscowej ludności należy rozpowszechnić wyjaś-

---

<sup>39</sup> S. Roberts, *Sytuacja obywateli polskich na rynku pracy w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii. Konsekwencje dla systemu zabezpieczenia socjalnego*, „Polityka Społeczna” 2008, nr 11/12, s. 11.

<sup>40</sup> M. Stanek, *Sytuacja imigrantów na hiszpańskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 7, s. 23. Por. też K. Markowski, *Ekonomiczne aspekty migracji*, [w:] *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, op. cit., s. 44.

<sup>41</sup> Z. Zalewski, *Emigracja i adaptacja. Komu korzyści a komu straty kulturowe?*, [w:] *Migracja wyzwanie XXI wieku*, red. M. S. Zięba, Lublin 2008, s. 119.

<sup>42</sup> A. Jasińska, *Na wyspach już przestali już nas lubić, bo zabieramy pracę*, „Kurier Lubelski” z 21.08.2009 r.

nienie problematyki zatrudnienia obcokrajowców. Należy wyjaśnić, że nie zabierają oni miejsc pracy, a jedynie uzupełniają potrzeby niszowe występujące w aktualnej strukturze zatrudnienia. Na przykład w ostatnich latach w Irlandii i Wielkiej Brytanii dochodziło do brutalnych protestów przeciwko zatrudnianiu obcokrajowców. Pojawienie się dużej grupy obcokrajowców zamierzających pozostać na dłuższy okres lub wręcz na stałe często wywołuje ryzyko powstawania konfliktów, które mogą zaistnieć pomiędzy młodzieżą miejscową (np. skinheadami) a emigrantami. Bunt młodzieży miały miejsce w wielu miastach Zachodniej Europy, przynosząc znaczne straty materialne oraz wywołując poczucie wyobcowania wśród przybyszów odczuwających je jako wyraz wyższości wywodzącej się z czasów kolonializmu<sup>43</sup>.

Nieporozumienia i animozje wynikają najczęściej z powodu różnic poglądowych dotyczących pozycji społecznej emigrantów, którą postrzega się najczęściej jako niższą w stosunku do ludności miejscowej. Powszechnie uznawane są stereotypy, że przybysze zakłócają spokój mieszkańców, wywołują bójki oraz źle wpływają na ogólny poziom życia rdzennej ludności, szczególnie w miastach, w których występują liczne skupiska obcokrajowców<sup>44</sup>.

Wśród emigrantów również przeważają poglądy, że mają trudniejszy dostęp do edukacji, dobrze płatnej pracy, żyją w niższym standardzie, mają utrudniony awans społeczny, czyli ogólnie są obywatelami „drugiej kategorii”. Takie powszechnie uznawane poglądy prowadzą do jeszcze większego wyobcowania poprzez tworzenie enklaw narodowych, które istnieją we wszystkich krajach przyjmujących emigrantów, którzy tworzą skupiska narodowe, początkowo sprowadzając rodziny i znajomych z tej samej miejscowości, później z tej samej grupy etnicznej, a w końcu narodowej.

Ponadto w niektórych krajach, gdzie procesy migracyjne są słabo kontrolowane, dochodzi do pewnego rodzaju pogorszenia środowiska w kraju przyjmującym. Powstają osiedla slumsów pozbawionych kontroli zamieszkujących je osób, samowolnie powstają sklepiki – stragany obniżające estetykę zabudowy dotychczas zadbanych miast<sup>45</sup>. Badacze ruchów migracyjnych stwierdzają także wzrost przestępczości w miejscach osiedlenia emigrantów. Wskaźniki przestępczości często są nawet wyższe niż przeciętne w kraju pochodzenia przybyszów. Przyczyny takiego stanu rzeczywistości tkwią w nowej, niekorzystnej sytuacji, w jakiej znaleźli się niektórzy emigranci pozbawieni stałej pracy i stałych dochodów. Podatni są oni na propozycje gangów zajmujących się handlem narkotykami, prostytutką czy w ogóle działalnością kryminalną. Sprzyjającą powstawaniu patologiom jest okoliczność, iż często zdarza się, że swój kraj opuszczają młodzi ludzie, którzy konflikty z prawem

<sup>43</sup> R. Kruszka, *Problemy imigrantów we Francji*, „Polityka społeczna” 2008, nr 8, s. 32.

<sup>44</sup> YT (autor), *Stop migracji. Wielka Brytania*, „Newsweek” 2006, nr 32.

<sup>45</sup> A. Maryjański, *Migracje w świecie*, s. 13.

mają już za sobą, a w obcym kraju nie zmieniają swego postępowania, co niejednokrotnie skłania do ukazywania emigracji jako przyczyny naruszenia porządku prawnego, co z kolei na władzach wymusza zorganizowanie odpowiedniego aparatu policyjno-kontrolnego<sup>46</sup>.

Badacze zjawiska przestępczości wśród emigrantów wskazują jako na jedną z przyczyn jego powstawania istniejące wśród części emigrantów poczucie niepewności przetrwania i tymczasowości, co staje się powodem zawieszania, zaniechania lub utraty systemu wartości moralnych. Postawie tego rodzaju sprzyja brak krytycznej oceny ze strony dotychczasowych autorytetów moralnych spowodowanych przez oderwanie się od rodziny i własnego środowiska przyjaciół.

### Pozytywne strony emigracji dla kraju pochodzenia migrantów

Wśród uczonych i badaczy migracji panuje powszechna zgoda, że migracje są skutkiem niedostatków, problemów gospodarczych lub napięć społecznych panujących w państwach pochodzenia emigrantów, co zawsze jest elementem sprzyjającym podejmowaniu decyzji o wyjeździe z kraju – są elementem „wypychającym” część własnych obywateli. Często władze takiego kraju dostrzegają korzyści wynikające dla ogólnego poziomu gospodarczego oraz wzrostu poziomu życia rodzin emigrantów<sup>47</sup>.

Pozytywne efekty kraju pochodzenia emigrantów oceniane są w odniesieniu do okresu ich pobytu poza granicami kraju z zamiarem powrotu do ojczyzny oraz do samego procesu powrotu. Okres pracy zarobkowej za granicą licznej grupy emigrantów powoduje różne konsekwencje dla kraju wysyłającego.

1. Wpływa na sytuację na rynku pracy, którego zła kondycja i niskie zarobki spowodowały wyjazdy licznych emigrantów.

2. Zmniejsza stopę bezrobocia.

3. Pieniądze przysyłane zza granicy powodują wzrost konsumpcji, która pobudza produkcję i usługi, co powoduje tworzenie nowych miejsc pracy.

4. Emigranci w kraju pochodzenia budują domy i kupują mieszkania, co również pozytywnie wpływa na wzrost zatrudnienia, rozwój usług budowlanych, przemysłu meblarskiego, AGD itp.

Napływ kapitału pochodzący od emigrantów ma poważne znaczenie dla gospodarki wielu krajów na świecie<sup>48</sup>, ponieważ transfery finansowe pochodzące

<sup>46</sup> P. Palumbo, *Barakopolie Italii. Włoskie metropolie zaczynają otaczać fawele na wzór południowoamerykańskich dzielnic nędzy*, „Wprost” 2007, nr 47.

<sup>47</sup> K. Kozłowski, *Współczesne migracje jako źródło konfliktów politycznych*, [w:] *Migracje międzynarodowe*, s. 55.

<sup>48</sup> J. Nakonieczna, *Ekonomiczne aspekty migracji międzynarodowych*, [w:] *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, red. G. Firlit-Fesnak, Warszawa 2008, s. 229.



z przekazów pieniężnych emigrantów zarobkowych stanowią od 20 do 25% PKB takich krajów, jak: Haiti czy Jordania.

Także transfery pieniężne dokonywane przez Polaków pracujących w różnych krajach Unii Europejskiej nie są bez znaczenia dla polskiej gospodarki, ponieważ stale rosną i w 2007 roku ich wielkość przekroczyła 20 miliardów złotych, zatem ponad dwukrotnie więcej niż w 2004 roku.

Pracownicy sezonowo udający się do pracy zarobkowej wypracowują także korzyści dla swego kraju, bowiem pieniądze, które przywożą do kraju, wzmacniają lokalne rynki, zwiększają popyt oraz pozytywnie wpływają na rozwój lokalnej przedsiębiorczości. Bardziej korzystną sytuację na rynkach lokalnych powodują reemigranci, którzy zdołali zgromadzić większe kapitały i traktują je jako możliwość realizacji większych inwestycji w celu zapewnienia sobie dostatniej egzystencji i tworzą w ten sposób nowe miejsca pracy. Poza wymiernymi korzyściami ekonomicznymi, reemigranci wnoszą dodatkowe wartości, jak zwiększony potencjał rozwoju gospodarki poprzez znajomość nowych technologii, kontakty z rynkami zagranicznymi, znajomość języków oraz wyższy poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, czyli elementy podnoszące ogólny poziom życia w ich otoczeniu<sup>49</sup>.

Kraje pochodzenia w wyniku emigracji zarobkowej swoich obywateli, a zwłaszcza w wyniku ich powrotu do ojczyzny odnoszą następujące, podane niżej korzyści.

1. Podnosi się ogólny poziom życia, zwłaszcza w rejonach zamieszkałych przez rodziny emigrantów lub miejscowościach, do których powraca znaczna ich liczba.

2. Rozwój usług, produkcji i handlu artykułami o coraz wyższej jakości. Na przykład kupując samochody, emigranci ożywiają rynek ubezpieczeń komunikacyjnych sieci warsztatów, sklepów motoryzacyjnych i stacji benzynowych. Budując domy ożywiają rynek usług w branży budowlanej, meblarskiej i sprzętu gospodarstwa domowego, zakładają ogrody itd.

3. Znajomość języków obcych i wykształcenie zdobyte za granicą podnosi skalę przedsiębiorczości i otwartość na nowe technologie oraz wywołuje popyt na produkty dotychczas w ich kraju mało znane, powstają więc firmy produkcyjne i świadczące usługi dotychczas nieistniejące.

4. W związku z potrzebą przemieszczania się pomiędzy różnymi krajami zwiększa się zapotrzebowanie na transport międzynarodowy i usługi przewozu osób.

5. Następuje pozytywna zmiana nastawienia do kraju ojczystego, który z mało przyjaznego, „wypychającego” dla reemigrantów staje się krajem zwiększonych szans na trwałą poprawę jakości życia.

---

<sup>49</sup> K. Markowski, *Oblicza migracji Polaków po 2004 r. z uwzględnieniem wybranych aspektów emigracji do Włoch*, [w:] *Migracja zarobkowa do Włoch*, red. D. Bryk, B. Roźnowski, M. Zięba, Lublin 2008, s. 82.

6. Wśród młodszego pokolenia zmienia się nastawienie do świata, stają się otwarci na świat, bardziej tolerancyjni dla wszelkich „inności” oraz mniej przywiązani do miejsca zamieszkania, co zwiększa możliwości znalezienia odpowiedniej pracy lub wykształcenia.

7. Reemigranci, powracając do ojczyzny, pełnią pewnego rodzaju rolę wychowawczą, pokazując sąsiadom nowe standardy życia i potrzebę zdobywania nowych umiejętności i wykształcenia w ogóle. Wpływa to na korzystne zmiany krajobrazu współczesnych miast i wsi w wielu krajach. W starych i nowo wybudowanych domach pojawiają się nowe urządzenia techniczne, jak klimatyzacje, wodociągi, oczyszczalnie ścieków czy lokalne kotłownie. Wzrasta poczucie estetyki i dbałość o otoczenie, potrzeba posiadania ogrodów i zadbanego otoczenia posiadłości, co trwale poprawia krajobraz kraju emigrantów.

### **Niekorzystne zjawiska dla kraju pochodzenia emigrantów**

Struktura ekonomiczna, sytuacja demograficzna i potencjał intelektualny kraju „wypychającego” znaczne masy emigrantów zawsze jest niekorzystnie naruszana. Niżej podano szczególnie niekorzystne zjawiska.

1. Następuje szybkie starzenie się społeczeństwa, a zmiany strukturalne dotyczą szczególnie małych miasteczek i wsi, skąd wyjeżdżają przedsiębiorczy, odważni młodzi ludzie.

2. Potencjał demograficzny w wyniku dużych rozmiarów emigracji ulega znacznemu osłabieniu, a w przypadku wielu małych miasteczek i wsi spada do zera.

3. Następuje znaczne pogorszenie średniego poziomu wykształcenia oraz znaczna utrata wykwalifikowanych robotników. Zazwyczaj w kraju pozostają ludzie słabo wykształceni i o niskich kwalifikacjach zawodowych, czyli mniej aktywnych lub oczekujących pomocy, co powoduje nie tylko brak możliwości rozwojowych danego regionu, ale prowadzi do trwałego cofnięcia cywilizacyjnego, czyli trwałej degradacji ekonomicznej i kulturowej obszarów pozbawionych inicjatyw gospodarczych i wyludniających się.

4. Wyjazdy osób posiadających średnie lub nawet wyższe wykształcenie, które za granicą podejmują pracę znacznie poniżej ich wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, nie tylko nie podnoszą własnej wartości zawodowej, ale nawet po kilku latach mogą ją utracić.

5. Kształtują się niekorzystne zmiany socjalne w rodzinie, pojawiają się zjawiska powstające w wyniku emigracji rodziców. W Europie są to tzw. euro-sieroty, tj. dzieci wychowywane przez krewnych lub instytucje opiekuńcze, a nierzadko pozostawiane samym sobie. Zjawisko to jest także rozpoznawane na niespotykaną dotychczas skalę w polskich rodzinach.

6. Istnieje możliwość powstawania zjawisk inflacyjnych spowodowanych napływem zarobków pochodzących z zagranicy, wysyłanych do miejscowości pochodzenia emigrantów.

7. Obserwuje się zjawisko porzucania pracy przez członków rodzin pracujących za granicą, którzy zaczynają utrzymywać się ze środków zagranicznych.

8. Deficyt wykwalifikowanej siły roboczej na rynkach lokalnych.

9. Transfer kapitału inwestycyjnego poza granice kraju pochodzenia, co szczególnie dotyczy krajów zamożnych, których obywatele inwestują poza swoim krajem.

Dokonanie obiektywnego bilansu zysków i strat zarówno krajów przyjmujących, jak też krajów wysyłających napotyka na wiele trudności ze względu na wielopłaszczyznowość i skomplikowany charakter zjawiska migracji. Wydaje się, że więcej korzyści od krajów wysyłających odnoszą kraje przyjmujące, aczkolwiek coraz częściej – szczególnie w Europie – można spotkać protesty obywateli tych ostatnich przeciwko zatrudnianiu obcokrajowców.

## **Migracje dawniej i współcześnie**

### **Streszczenie**

Migracje ludności istniały „od zawsze”, ponieważ od zarania dziejów ludzie wędrowali po Ziemi w poszukiwaniu pożywienia i lepszych warunków życia. Zdaniem autora artykułu globalizacja także wtedy miała swój początek. Migracje zawsze wpływały na zmiany kulturowe, cywilizacyjne, społeczne, religijne itd., itd. Obecnie coraz bardziej wpływają na kształt życia na niemal wszystkich kontynentach. Współcześnie migracje są zjawiskiem społecznym, przy pomocy którego ludzie próbują rozwiązywać trudne sytuacje życiowe i zagrożenia pochodzące ze sfery polityki lub religii. W artykule poświęcony tej tematyce, poddaje się wstępnej analizie różnorodne przyczyny, przejawy i płaszczyzny, na jakich to zjawisko się pojawia i jaki ma wpływ na poziom życia społeczności w krajach „wypychających” emigrantów, a także na życie społeczeństw krajów przyjmujących emigrację czasami nawet z odległych i egzotycznych krajów o innej kulturze, religii i obyczajach. Często emigranci nie potrafią odnaleźć się w nowej, jakże odmiennej dla nich rzeczywistości, co prowadzi do powstawania różnego rodzaju konfliktów i różnych stereotypów.

**Słowa kluczowe:** migracje, emigranci, demografia, repatriacja, przesiedlanie.

## **Migration – Past and Present**

### **Summary**

Human migrations have been ever-present since the beginnings of the existence of the homo sapiens species, people who traveled the Earth in search of food and better living conditions. The author of the article believes that globalization also had its beginnings. Migrations have always had an impact on

changes such as cultural, civilizational, social and religious. Currently migrations is reshaping life across most continents. Nowadays migrations are a social phenomenon through which people try to solve difficult life situations and threats originating from the sphere of politics or religion. The article performs an introductory analysis of various reasons, manifestations and grounds on which the phenomenon occurs and what impact it has on the standard of living of communities that „push out” emigrants as well as those societies that „embrace” emigration, sometimes even from exotic countries characterized by different culture, religion and customs. Emigrants often have difficulties finding their place in this new, completely dissimilar reality, which leads to the emergence of various conflicts and the creation of different stereotypes.

**Key words:** migration, emigration, demography, repatriation, displacement.

*Małgorzata Cieślik-Florczyk*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Telewizja internetowa partii politycznej na przykładzie Platformy Obywatelskiej oraz Prawa i Sprawiedliwości. Analiza systemowa**

### **Wstęp**

Pojęcie systemu politycznego pojawiło się w literaturze w 1953 roku za sprawą Davida Eastona. Przyjmuje się, że jest to pewna całość posiadająca złożoną strukturę, która jest umiejscowiona w wielowymiarowym otoczeniu, z którego otrzymuje informację i energię za pomocą zespołu wejść, przetwarza ją i oddziałuje na to środowisko za pomocą zespołu wyjść<sup>1</sup>. W ujęciu Franciszka Ryszki najważniejszym elementem każdego systemu są interakcje między podmiotami polityki, które wyrażają się w posiadaniu władzy lub dążeniu do jej zdobycia<sup>2</sup>. Władza polityczna to układ stosunków społecznych, który zachodzi między określonymi podmiotami i polega na możliwości stosowania trwałego i instytucjonalnego przymusu, którego cel stanowi dystrybucja, ochrona i kreacja dóbr publicznych<sup>3</sup>. We współczesnym świecie dążenie do sprawowania rządów przez podmioty polityczne wymusza przez nich stosowanie różnych narzędzi reklamy politycznej. Jednym z przykładów oddziaływania na wyborców jest tworzenie i wykorzystanie przez partie polityczne swoich telewizji internetowych.

Celem artykułu jest analiza telewizji internetowej partii politycznej na przykładzie Platformy Obywatelskiej oraz Prawa i Sprawiedliwości z perspektywy systemowej. Stawiam tezę, że telewizja internetowa partii politycznej jest nowym narzędziem umożliwiającym interakcje między uczestnikami systemu politycznego, której powstanie uwarunkowane jest postępowaniem technologicznym. W tekście postaram się udzielić odpowiedzi na następujące pytania: 1) czym jest uwarun-

---

<sup>1</sup> A. Antoszewski, *System polityczny jako kategoria analizy politologicznej*, [w:] *Studia z teorii polityki*, red. A. W. Jabłoński, L. Sobkowiak, Wrocław 1999, tom 1, s. 73.

<sup>2</sup> F. Ryszka, *Nauka o polityce. Rozważania metodologiczne*, Warszawa 1984, s. 280.

<sup>3</sup> J. Nocoń, A. Laska, *Teoria polityki. Wprowadzenie*, Warszawa 2005, s. 3.

kowane powstanie telewizji internetowej partii politycznych?, 2) dlaczego partie tworzą własne telewizje w internecie?, 3) jaka jest struktura stron telewizji partii?, oraz 4) jakie funkcje wobec systemu politycznego i funkcjonujących w jego ramach podmiotów spełnia telewizja internetowa partii? W celu realizacji podjętego zamierzenia zostaną przeanalizowane strony startowe PO i PiS przy zastosowaniu analizy struktury (budowy strony) oraz funkcjonalnej (funkcji pełnionych względem systemu).

### Systemowe ujęcie rzeczywistości

System polityczny nie istnieje w próżni, ale w ramach przestrzeni społecznej, którą tworzy otoczenie wewnętrzne (narodowe) oraz zewnętrzne (międzynarodowe)<sup>4</sup>. Ze względu na postępujący proces globalizacji oraz zmiany wywołane przez rewolucję w nauce i technice coraz trudniej jest postawić granicę między oboma rodzajami otoczeń. Rozwój nowoczesnych technologii oraz sposobów komunikowania z wykorzystaniem Internetu potęguje wzrost światowych współzależności. Zmiana dotychczasowego porządku świata prowadzi do powstania nowego, postpolitycznego ładu społecznego. Jest to koncepcja rzeczywistości sprzyjająca narzucaniu neoliberalnych programów gospodarczych (liberalizmu, urynkowienia i prywatyzacji), ograniczeniu pozycji państwa narodowego oraz indywidualizacji jednostki i sprowadzeniu jej do wymiaru konsumenta<sup>5</sup>. Konsekwencją zachodzących przemian staje się postrzeganie polityki jako sfery biznesu<sup>6</sup>. W nowej rzeczywistości polityk jest traktowany jako produkt rynkowy, który musi sprostać wymaganiom obywateli i przyciągnąć ich uwagę, wykorzystując do tego zwiększenie kontaktu, skracanie dystansu, inscenizację wydarzeń oraz sensacyjny przekaz<sup>7</sup>. Postmodernistyczne reguły tworzenia ładu w coraz większym stopniu oparte są na sprzecznościach i konfliktach oraz wzmacniane przez przekazy w mediach, które mają tendencję do wykorzystywania poczucia lęku oraz przekształcania problemów w kwestie życia i śmierci<sup>8</sup>.

Luhmann zwraca uwagę, że społeczeństwo to kompleksowy system komunikacji tworzony przez różne sieci połączonych ze sobą podsystemów społecznych<sup>9</sup>. Pojawienie się Internetu, a zwłaszcza stron WWW, zmieniło nie tylko pojęcie czasu

<sup>4</sup> A. Antoszewski, *System polityczny...*, s. 77.

<sup>5</sup> J. Golinowski, *Perspektywa porządku postpolitycznego. W stronę technologii władzy*, Warszawa 2007, s. 8-9.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 32, 36.

<sup>9</sup> C. Valentini, D. Kruckeberg, *Public relations and trust in contemporary global society: A Luhmannian perspective of the role of public relations in enhancing trust among social systems*, „Central European Journal of Communication”, 2011, nr 1, s. 98.

i przestrzeni, ale także relacje społeczne<sup>10</sup>. Dokonująca się rewolucja komunikacyjna powoduje przekształcenia w przynajmniej dwóch aspektach: technicznym i społecznym. Jeden z technicznych przejawów przemian stanowi zjawisko konwergencji mediów, definiowane jako podobieństwo istniejących form mediów, które można zaobserwować w czterech sferach: organizacyjnej, dystrybucyjnej, odbioru i regulacji<sup>11</sup>. Współczesna rzeczywistość komunikacyjno-medialna określana jest za pomocą koncepcji 5C, tzn. *community, communication, content, commerce* i *convergence*, co odpowiednio oznacza społeczność, komunikację, treść, biznes i konwergencję<sup>12</sup>. Rację miał Henry Jenkins, gdy stwierdził, że tzw. stare i nowe media wchodzi ze sobą w nowe i bardzo złożone interakcje. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest wzajemne przenikanie treści i sposobów porozumiewania się.

W aspekcie społecznym nowe sposoby komunikowania, związane w szczególności z powstaniem i rozwojem Internetu, umożliwiają kształtowanie się tzw. społeczeństwa sieci. Jest to struktura społeczna, złożona z sieci połączeń opartych na mikroelektronice i technologiach komunikacyjnych, rozumiana jako uporządkowane grupy ludzi połączone licznymi relacjami (konsumpcji, produkcji, reprodukcji, doświadczenia i władzy)<sup>13</sup>. Manuel Castells podkreśla jednak, że choć globalne społeczeństwo sieci funkcjonuje tylko w pewnych obszarach świata, to doświadczenia ludzi definiowane jako granice narodowe lub kulturowe państw mają charakter lokalny<sup>14</sup>. Elementem wspólnym, bez którego ani globalność, ani lokalność z perspektywy funkcjonowania społeczeństwa sieci nie mogłaby istnieć, jest porozumiewanie się. Komunikowanie stanowi proces, w którym jednostki, grupy lub instytucje dokonują wymiany myśli, wiedzy, informacji i idei na różnych poziomach z wykorzystaniem różnych środków i z określonymi skutkami<sup>15</sup>. Proces ten tworzą w szczególności nadawca i odbiorca, którzy za pośrednictwem określonego kanału (medium) dokonują wymiany informacji i wzajemnie na siebie oddziałują.

## Telewizja tradycyjna vs internetowa

Komunikacja ma szczególne znaczenie w polityce, ponieważ jej zaistnienie stanowi warunek *sine qua non* działania marketingu politycznego<sup>16</sup>. Komunikowa-

<sup>10</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>11</sup> D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, przeł. M. Bucholc, A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 150.

<sup>12</sup> H. Jenkins, *Kultura konwergencji: zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 256.

<sup>13</sup> K. Tampere, *A walk in the public relations field: Theoretical discussions from a social media and network society perspective*, „Central European Journal of Communication”, 2011, nr 1, s. 52.

<sup>14</sup> M. Castells, *Władza komunikacji*, Warszawa 2013, s. 37.

<sup>15</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2004, s. 13.

<sup>16</sup> M. Dorenda-Zaborowicz, *Nowe media w służbie marketingu politycznego*, [w:] *Nowe media a praktyki komunikacyjne*, red. K. Pokorna-Ignatowicz, S. Jędrzejewski, J. Bierówka, Kraków 2013, s. 39.

nie polityczne to proces polegający na transmisji relewantnych politycznie informacji pomiędzy poszczególnymi elementami systemu politycznego, którego konsekwencją stanowi dalsza wymiana informacji między systemem politycznym i społecznym<sup>17</sup>. Rozpowszechnienie nowoczesnych technologii, a zwłaszcza Internetu, spowodowały radykalne zmniejszenie dystansu między wyborcami i aktorami politycznymi (politykami, partiami politycznymi)<sup>18</sup>. Podmioty polityczne wchodziły w interakcje z użytkownikami, podejmując dyskurs polityczny z wykorzystaniem nowych mediów oraz tworzonych w ich ramach zależności sieciowych, w celu osiągnięcia korzyści politycznych. W ramach komunikowania politycznego, następującego w postmodernistycznym systemie politycznym, szczególne znaczenie mają interakcje zachodzące między aktorami politycznymi i obywatelami. W związku z tym uwagę należy zwrócić na znaczenie interakcyjności, tzn. wymienności ról między nadawcą i odbiorcą komunikatu.

Jednym z przykładów nowych technologii umożliwiających nawiązanie relacji między wskazanymi uczestnikami procesu komunikacji jest telewizja internetowa partii politycznej. Wyjaśnienie tego terminu wymaga odniesienia do definicji telewizji tradycyjnej oraz ustalenia zależności między oboma rodzajami mediów, funkcjonujących w ramach określonego systemu politycznego (tabela 1).

Odmienności między dwoma typami telewizji, które zostały przedstawione w tabeli, można przeanalizować w ramach trzech płaszczyzn. Pierwsza, odnosi się do relacji między nadawcą i odbiorcą. Telewizja tradycyjna stanowi medium masowe, które pozwala dotrzeć do rzeszy anonimowych ludzi rozproszonych pod względem geograficznym. Telewizja internetowa jest z kolei medium społecznym umożliwiającym wzajemne oddziaływanie między nadawcą i odbiorcą, który jest zindywidualizowany. Drugą i trzecią płaszczyznę określają stosunek nadawcy i przekazu oraz odbiorcy i przekazu. W przypadku tradycyjnej telewizji nadawca narzuca odbiorcy temat przekazu, porę jego emisji oraz sposób odbioru, odgrywając w ten sposób dominującą rolę<sup>19</sup>. Ponadto treść komunikatu była przez kilkadziesiąt lat przekazywana za pomocą technologii analogowej cechującej się słabą jakością obrazu i dźwięku (obecnie przechodzimy na technologię cyfrową). Przekaz trafiający do odbiorcy zależy od oglądanego pasma programowego (i jego części, jaką jest ramówka) oraz nie może być przez niego w żaden sposób modyfikowany. Relacje nadawca vs przekaz i odbiorca vs przekaz są o wiele bardziej skomplikowane, jeśli chodzi o telewizję internetową. Sytuacja ta wynika z interakcyjności. Nadawca wysyła komunikat, ale to odbiorca dominuje, ponieważ decyduje o tym, co i o jakiej porze będzie oglądał. Wpływa to także na dwustronność komunikacji, ponieważ to nadawca musi przyciągnąć zainteresowa-

<sup>17</sup> M. Rush, *Politics and Society. An Introduction to Political Sociology*, Sydney 1992, s. 153.

<sup>18</sup> L. Porębski, *Wykorzystanie Internetu w procesach komunikacji politycznej*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym*, red. M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2008, s. 142.

<sup>19</sup> Z. Bauer, *Dziennikarstwo i nowe media*, [w:] *Media audiowizualne*, red. naukowa W. Godzic, Warszawa 2010, s. 171.



Tabela 1

Telewizja tradycyjna vs telewizja internetowa – różnice

	Telewizja tradycyjna	Telewizja internetowa
Rodzaj medium	stare, tradycyjne	nowe, społeczne
Charakter medium	publiczny (ogólnodostępny)	prywatny
Nadawca	zinstytucjonalizowany	niezinstytucjonalizowany
Odbiorca	masowy	indywidualny
Podmiot dominujący	nadawca	odbiorca, prosument
Stosunek nadawca – odbiorca	nierówność ról	równość ról
Komunikacja	jednokierunkowa	dwukierunkowa
Charakter przekazu	zapośredniczony	zindywidualizowany
Kanał przekazu	hierarchiczny	ahierarchiczny
Technologia transmisji	narrowcasting (transmisja za pośrednictwem telewizji)	broadcasting (transmisja z użyciem urządzeń przENOśnych)
Formy	liniowe, przewaga modelu narracji	nieliniowe, przewaga modelu bazy danych
Zasięg	z reguły lokalny, regionalny, czasem globalny	globalny
Okres odbioru	określony pasmem programowym	interaktywny

Opracowanie własne na podstawie: M. Filiciak, *Internet – społeczne metamedium*, [w:] *Media audiowizualne*, red. naukowa W. Godzic, Warszawa 2010, s. 104-113; Z. Bauer, *Dziennikarstwo i nowe media*, [w:] *Media audiowizualne*, red. naukowa W. Godzic, Warszawa 2010, s. 165-171; M. Nieć, *Komunikowanie społeczne i media. Perspektywa politologiczna*, Warszawa 2010, s. 68-77.

nie odbiorcy poprzez dostarczenie interesujących go treści. W przeciwieństwie do telewizji tradycyjnej odbiorca nie tylko sam wybiera interesujące materiały udostępniane przez partię, ale także czyni to w dogodnym dla siebie czasie. W przypadku telewizji internetowej można zauważyć, że nadawca (utożsamiany z reprezentantem przemysłu medialnego) utracił dominującą rolę w tworzeniu i transmitowaniu przekazu.

### Telewizja internetowa partii politycznych

Interakcje zachodzące między nadawcą i odbiorcą komunikatu, które są charakterystyczne dla telewizji internetowej, obejmują także jej wykorzystanie w polityce. W celu stwierdzenia, w jaki sposób i dlaczego partie polityczne tworzą

własne telewizje w sieci, konieczne jest sprecyzowanie, czym jest telewizja internetowa partii politycznej. Określenie to składa się z dwóch części: telewizji internetowej oraz partii politycznej. Pierwszy człon terminu wskazuje, że mamy tutaj do czynienia z przeniesieniem telewizji do Internetu. Jako telewizję internetową można więc rozumieć medium audiowizualne (tzn. skupione na dźwięku i obrazie) oraz posługujące się zaawansowanymi technologiami, którego treści przekazywane są za pośrednictwem ogólnosiwiatowej sieci. Jej istnienie warunkuje Internet, umożliwiający porozumienie między poszczególnymi sieciami, stanowiący zbiór zasobów odkrywanych za pomocą sieci oraz będący społecznością użytkowników sieci<sup>20</sup>. Globalna sieć jest odmasowiona, interaktywna i asynchroniczna<sup>21</sup>. W konsekwencji komunikat jest zindywidualizowany, pozwala na wzajemne oddziaływanie między nadawcą i odbiorcą, a jego odbiór jest możliwy w różnym czasie i w różnych konfiguracjach. Wysyłanie i odbieranie przekazu medialnego jest zdeterminowane rozwojem nowoczesnych technologii. Telewizje partii politycznych działają wyłącznie w Internecie i na razie nie mają swoich odpowiedników w tzw. tradycyjnych mediach (prasie, radiu i telewizji). Elementy paratekstowe czy logo kanału wskazują jego ofertę programową i poruszaną problematykę<sup>22</sup>. Drugi człon definicji wskazuje na partię polityczną, jako podmiot tworzący telewizję internetową. Według Wiesława Skrzydło partia polityczna to zorganizowana grupa dobrowolnie zrzeszonych osób, wyrażających podobne zasady polityczne przyjęte w programie stanowiącym podstawę działalności, której celem jest zdobycie lub utrzymanie władzy państwowej i realizowanie przez to swoich interesów<sup>23</sup>. Definicja ta jest bardzo istotna, ponieważ jasno określa najistotniejsze aspiracje podmiotów politycznych.

### **Analiza strukturalna telewizji internetowej**

Dla scharakteryzowania telewizji internetowej partii politycznej niezbędna jest jej analiza pod kątem struktury oraz funkcji pełnionych w ramach systemu politycznego. W przypadku badania struktury strony dociekania obejmują przede wszystkim: układ graficzny, liczby podstron i ich hierarchiczną organizację, zastosowane narzędzia oraz kompotenty<sup>24</sup> (tabela 2).

<sup>20</sup> M. Nieć, *Komunikowanie społeczne i media. Perspektywa politologiczna*, Warszawa 2010, s. 197.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 204.

<sup>22</sup> J. K. Bleicher, *Nowe telewizje, nowe programy? Formy i funkcje paratekstów w telewizji internetowej oraz treściach generowanych przez użytkownika*, [w:] *Pogranicza audiowizualności. Parateksty kina, telewizji i nowych mediów*, red. naukowa A. Gwóźdź, Kraków 2010, s. 528.

<sup>23</sup> W. Skrzydło, *Z problematyki genezy i istoty partii politycznych*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, Sectio G., Vol. 3 1958, s. 38-39 i W. Skrzydło, *O partii i systemach partyjnych*, Warszawa 1976, s. 31.

<sup>24</sup> S. M. Schneider, K. A. Foot, *Sieć WWW jako przedmiot badań naukowych*, [w:] *WWW – w sieci*

Tabela 2

## Struktura stron telewizji internetowej partii politycznych

	Platforma Obywatelska	Prawo i Sprawiedliwość
Adres	www.tv.platforma.org, na stronie www partii	www.pis.tv osobna strona www
Nazwa	logo PO + nazwa POTV	logo PiS na tle litery v w słowie tv
Logo	lewy górny róg	lewy górny róg
Tło	białe i niebieskie	granatowe
Menu	lewy górny róg – logo, prawy – wyszukiwarka, niżej zakładki, billboard, zakładki, poniżej 4 kolumny z filmem i krótkim opisem, na dole stopka	lewy górny róg i środek logo i nazwa telewizji, z prawej wyszukiwarka, linki i dostęp Facebooka i Twittera, niżej 3 kolumny: kategorie filmów zawierające zakładki, link do filmu wraz z tytułem i w trzeciej kolumnie pod wyszukiwarką zakładki z najnowszymi filmami (tytuł + link do filmu), niżej na całej szerokości strony komentarze, później 2 kolumny: lewa (2/3 strony) – biblioteka filmów (rozszerzenie kolumny kategoria filmów), prawa (2/3 strony) – newsy
Zakładki	POTV, wywiady, flesz, konferencje i debaty, archiwum	najnowsze filmy Wiadomości Sejmowe wywiady komentarze polityczne konferencje IV Kongres relacje alternatywa PiS spoty pozostałe

Opracowanie własne na podstawie: *TV Platforma*, [online] <http://tv.platforma.org/>, dostęp: 18.11.2013 i *PiS TV*, [online] <http://pis.tv/>, dostęp: 18.11.2013.

Analizując strukturę telewizji internetowych partii politycznych w pierwszej kolejności trzeba zwrócić uwagę na jej adres. Rozwój Internetu i jego narzędzi powoduje, że telewizję sieciową można uruchomić w ramach różnych serwisów internetowych, począwszy od osobnej strony internetowej, na własnym portalu www, aż po inne serwisy, np. YouTube. Nie mniejsze znaczenie dla prowadzonego badania ma szata graficzna telewizji, a zwłaszcza zastosowana kolorystyka. Barwa, umożliwiając tworzenie i spostrzeganie rzeczywistości, silnie wpływa na psychikę człowieka i może służyć jako narzędzie manipulacji, promocji i kreacji wizerunku politycznego. Kolor utożsamiany z określonym ugrupowaniem określa jego charak-

ter, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w logo partii<sup>25</sup>. PiS w swoich barwach i logotypie nawiązuje do granatowego tła, barwy narodowej i orła białego, który symbolizuje wiarę, długowieczność, najwyższą władzę oraz zwycięstwo<sup>26</sup>. Platforma Obywatelska w swoim logotypie posługuje się barwą białą, pomarańczową i niebieską oraz znakiem przedstawiającym uśmiechnięte kontury Polski, co ma symbolizować uczciwość, nowoczesność, zaufanie, kreatywność, innowacyjność oraz to, że państwo jest najważniejsze<sup>27</sup>. Na stronie telewizji internetowej zachowana zostaje kolorystyka poszczególnych partii, co sprzyja spójności wizerunku i jego odbioru wśród użytkowników. Strony telewizji partii politycznych podzielone są na posiadające swoje tytuły kolumny, których celem jest uporządkowanie prezentowanych materiałów, ułatwienie poruszania się po stronie i odnajdywania poszukiwanych treści. Odszukaniu interesujących informacji służy ponadto wyszukiwarka, która jest łatwo zauważalnym elementem tworzącym wszystkie badane telewizje internetowe. Analiza nazw i treści zakładek pozwala na określenie treści poruszanych przez partie polityczne w ramach telewizji internetowych. PO stwierdza, że jej telewizja skierowana jest to wszystkich osób interesujących się działaniami partii i obejmuje wystąpienia i komentarze dotyczące bieżących wydarzeń, skróty z posiedzeń Sejmu, transmisje z konferencji, debat i różnych uroczystości, wywiady oraz materiały archiwalne<sup>28</sup>. Na promocję swoich poglądów i podejmowanych działań nastawiony jest również PiS. W telewizji internetowej partii znaleźć można informacje z Sejmu, wywiady z politykami związanymi z organizacją, komentarze, filmy z konferencji prasowych, informacje o funkcjonowaniu partii i działalności Jarosława Kaczyńskiego, alternatywie PiS dla obecnego rządu, spoty reklamowe czy sprawozdania z różnych spotkań i uroczystości<sup>29</sup>.

### **Analiza funkcjonalna telewizji internetowej**

Analiza funkcjonalna kładzie nacisk na funkcje części składowych systemu, które stanowią asumpt tworzenia relacji między poszczególnymi elementami oraz między poszczególnymi elementami a całym systemem<sup>30</sup>. Funkcje konstytuują relacje zachodzące pomiędzy celami działania a jego konsekwencjami, których

---

<sup>25</sup> E. Markowiak, *Kolor w obrazie politycznym*, [w:] *Nowe media w systemie komunikowania. Polityka*, red. M. Jeziński, Toruń 2011, s. 214-215.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 218.

<sup>27</sup> *O nas*, [online] <http://www.platforma.org/o-nas>, dostęp: 1.04.2014.

<sup>28</sup> Zespół PO TV, *POTV*, [online] <http://tv.platforma.org/o-telewizji>, dostęp: 18.11.2013.

<sup>29</sup> *PiS TV*, [online] <http://pis.tv/>, dostęp: 18.11.2013.

<sup>30</sup> S. Wróbel, *Funkcjonalistyczne koncepcje dynamiki politycznej. Proces i zmiana polityczna*, Katowice 1992, s. 47.

realizacja według Talcotta Parsonsa prowadzi do adaptacji, osiągania wspólnych celów, integracji oraz kultywowania wzorów i usuwania napięć<sup>31</sup>.

Jak wskazał Gabriel Almond, dzięki istnieniu kanałów wejścia system polityczny może spełniać szereg funkcji, które obejmują socjalizację i rekrutację polityczną, artykułowanie interesów, agregację interesów oraz komunikację<sup>32</sup>. Realizację wskazanych zadań umożliwia telewizja internetowa partii politycznych, która stanowi element systemu politycznego. Otoczenie wewnętrzne tego systemu tworzy interakcje zachodzące między partiami politycznymi, użytkownikami sieci oraz medium, którym jest telewizja internetowa. Stanowi ona jedno z narzędzi zapewniających nawiązanie relacji przez podmioty polityczne z użytkownikami sieci. Konsekwencją żądań czy poparcia, które wysuwają jednostki wobec partii w procesie komunikacji, są określone propozycje polityczne.

Telewizja internetowa partii dokonuje socjalizacji politycznej poprzez udostępnianie różnorodnych treści (począwszy od tekstów, poprzez zdjęcia aż po filmy) i ma na celu głoszenie ideologii partii oraz informowanie o aktywności podmiotów politycznych. Manuel Castells podkreśla, że ruchy społeczne i polityczne przekształcają Internet w instrument informowania, werbowania zwolenników, organizacji struktur i działań, uzyskania wpływów czy władzy oraz przeciwstawiania się oddziaływaniu lub władzy przeciwników<sup>33</sup>. Telewizja internetowa partii jest kolejnym narzędziem informowania o poglądach czy działaniach politycznych. Interaktywna komunikacja między nadawcą i odbiorcą treści powoduje, że medium to staje się kolejnym forum debaty publicznej pozwalającym na artykułowanie interesów przez społeczeństwo. Partie polityczne wykorzystują postulaty wysuwane przez obywateli w swoich programach politycznych czy wyborczych, dążąc do pozyskania przychylności opinii publicznej, przez co wypełniają funkcję agregacji interesów. Decydowanie przez użytkowników sieci o zapoznaniu się z treściami umieszczanymi przez telewizje partii determinuje w pewnym stopniu zarówno treść, jak i formę przekazu, ponieważ nadawca musi dążyć do poznania oczekiwań odbiorcy i dostosować się do nich przez umieszczanie atrakcyjnych treści. Ponadto podejmowane działania służące mają promocji i budowaniu wizerunku ugrupowań oraz związanych z nimi polityków. Realizację wszystkich wskazanych działań umożliwia funkcja komunikacyjna. Telewizja internetowa partii sprzyja nawiązaniu interakcji z wyborcą, która w tym przypadku jest dwukierunkowa. Nadawca (polityk danej partii) przekazuje komunikat odbiorcy (wyborcy), który jednak oddziałuje na nadawcę poprzez decydowanie o porze zapoznania się z przedstawianymi treściami. Telewizja partyjna ułatwia kontakt zwłaszcza z młodymi wyborcami, którzy są zainteresowani prezentowanymi treściami, co z kolei ułatwia

<sup>31</sup> K. von Beyme, *Współczesne teorie polityczne*, tłum. Jerzy Łoziński, Warszawa 2007, s. 111.

<sup>32</sup> J. Nocoń, A. Laska, *Teoria polityki*, s. 119.

<sup>33</sup> M. Castells, *Galaktyka Internetu...*, s. 157.

dotarcie do nowych grup odbiorców, zdobywanie wpływów oraz rekrutowanie zwolenników. Tendencje te wzmacnia z kolei interaktywność i dwukierunkowa komunikacja między politykami i obywatelami.

### **Podsumowanie**

Rewolucja technologiczna i rozwój Internetu przyniosły wiele zmian w zakresie komunikowania, w tym także politycznego. Partie dostrzegły wzrost znaczenia sieci w życiu codziennym, nowe formy komunikacji społecznej i ciągle zwiększającą się rzeszę internautów. W przeciwieństwie do tradycyjnych mediów (radia, prasy i telewizji) Internet jest tańszy, pozwala na umieszczenie praktycznie nieograniczonej liczby różnorodnych informacji i ogranicza wpływ dziennikarzy na prezentowane treści. Konwergencja mediów, która stanowi konsekwencję zachodzących przemian, spowodowała przeniesienie różnych form komunikacji charakterystycznych dla prasy, radia czy telewizji do sieci. Jednym z przykładów tego procesu jest telewizja internetowa partii politycznej. Jest to medium tworzone przez określoną partię polityczną, która emituje swoje komunikaty na różnych serwisach internetowych z wykorzystaniem zaawansowanych technologii.

Analiza strukturalna i funkcjonalna telewizji internetowej PO i PiS w perspektywie systemowej pozwala zwrócić uwagę na kilka tendencji. Powstanie telewizji partii związane jest z rewolucją technologiczną, z którą mamy do czynienia w postmodernistycznym świecie. Politycy, dostrzegając wzrost zainteresowania komunikacją w cyberprzestrzeni, zwiększają swoje zaangażowanie w sieci we wszystkich dostępnych formach, a to świadczy o braku strategii wykorzystania form wirtualnej komunikacji dla realizacji celów politycznych. W przeciwieństwie do telewizji tradycyjnej, jej wersja internetowa jest tania, nieograniczona miejscem i formą zamieszczanych materiałów oraz pozwala dotrzeć do odbiorców przez całą dobę. Podmioty polityczne tworzą swoje telewizje w sieci, wykorzystując do tego osobne portale www, własne strony internetowe lub inne serwisy, do realizacji celów politycznych. Ten nowy kanał komunikacji umożliwia informowanie społeczeństwa o głoszonych poglądach politycznych i podejmowanych działaniach, pozwala kształtować opinię, rekrutować zwolenników czy kształtować wizerunek. Wskazane funkcje obejmują także telewizję internetową partii, co powoduje, że staje się ona kolejnym źródłem oddziaływania politycznego w celu zdobycia i/lub utrzymania władzy. Warto zwrócić uwagę, że wspomniane narzędzie stanowi dodatkową formę głoszenia swoich poglądów, popieranej ideologii czy wywierania wpływu na wyborców, nie zastępując pozostałych. Trudno nie zgodzić się ze słowami Stephena Colemana i Jay'a G. Blumera, którzy twierdzą, że komunikacja polityczna stoi przed ekspansją

demokratycznej przestrzeni wirtualnej, a politycy i sprawujący władzę mogą nawiązywać mocniejsze relacje z obywatelami<sup>34</sup>. Telewizje internetowe partii posiadają swoją określoną strukturę. W przypadku PO i PiS charakterystyczne jest umieszczenie logotypu ugrupowania w lewym górnym rogu, zastosowanie tła odzwierciedlającego barwy partyjne oraz liczne zakładki i odnośniki do innych materiałów (m. in. do portali społecznościowych, filmów, wyszukiwarki). To nowe medium wpływu politycznego pełni także istotne funkcje względem całego systemu politycznego, które sprowadzają się w szczególności do socjalizacji politycznej, rekrutacji, artykułowania i agregowania interesów oraz komunikacji.

### **Telewizja internetowa partii politycznej na przykładzie Platformy Obywatelskiej oraz Prawa i Sprawiedliwości. Analiza systemowa**

#### **Streszczenie**

Telewizja stanowi współcześnie najbardziej powszechne, dostępne i tanie medium. Jej zalety dostrzegają także politycy, którzy za jej pomocą pragną zaistnieć w świadomości odbiorców. Istotną barierę stanowi jednak cena i ograniczoność miejsca. Rozwój nowoczesnych technologii przyczynił się jednak do powstania nowych form oddziaływania politycznego. Jedną z nich jest telewizja internetowa. Celem pracy jest analiza telewizji internetowej partii politycznej na przykładzie PO i PiS z perspektywy systemowej. Szczególne znaczenie dla podjętych rozważań ma określenie uwarunkowań powstania tego medium, przyczyn jego tworzenia, struktury oraz funkcji pełnionych względem systemu politycznego. W pracy postawiono hipotezę, że telewizja internetowa partii politycznej jest nowym narzędziem umożliwiającym interakcje między uczestnikami systemu politycznego, której powstanie uwarunkowane jest postępem technologicznym.

**Słowa kluczowe:** telewizja internetowa, partia polityczna, system polityczny, rewolucja technologiczna, komunikacja polityczna.

### **Political party's Internet TV based on the example of Civic Platform and Law and Justice. Systematic analysis**

#### **Summary**

Television constitutes nowadays the most common, available and inexpensive medium. Its advantages have been noticed also by politicians who, thanks to television, wish to enter to the consciousness of the recipients. However, price and space limits constitute a significant obstacle. The development of modern technologies has contributed to the emergence of new forms of political influence. One of them is Internet television. The aim of the paper is to analyze political party Internet

---

<sup>34</sup> S. Coleman, J. G. Blumer, *The Internet and Citizenship: Democratic Opportunity or More of the Same?* w: *The SAGE Handbook of Political Communication*, red. H. A. Semetko, M. Scammell, London 2012, s. 150.

TV based on the example of Civic Platform and Law and Justice from a systematic perspective. In these considerations, defining the conditions of formation of this medium, the reasons for its creation, its structure and functions performed with respect to the political system is of particular importance. The study hypothesized that political party Internet TV is a new tool enabling interaction between the participants of the political system, whose origin is conditioned by technological progress.

**Key words:** political party Internet TV, political system, technological revolution, political communication.



*Janusz Guzowski*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **Transhumanizm – eskapizm czy wizjonerstwo?**

### **Wstęp**

Transhumanizm to luźno zdefiniowany ruch kulturowy (uważany też czasem za ideologię), który postuluje użycie nauki i techniki do przewycięzenia ludzkich ograniczeń i poprawy ludzkiej kondycji. W swoim artykule chciałbym skonstruować tezy stawiane przez transhumanistów z faktycznymi możliwościami współczesnej technologii i prognozami, które opierają się na trwałych lub długoterminowych trendach. Tłem tego skonstruowania będzie pogląd wyrażony przez Zygmunta Baumana, iż kulturę można rozumieć jako próbę przewycięzenia lub załagodzenia myśli o ludzkiej śmiertelności. Będę starał się odpowiedzieć na pytanie, czy transhumanizm istotnie ma podstawy co do własnych postulatów, czy też jest tylko wyrazem marzenia o przewycięzeniu śmierci. Rozważę tu cztery najważniejsze sfery, których dotyczą postulaty transhumanizmu, mianowicie – długość życia, wydajność intelektualną, funkcjonalność cielesną oraz modalności sensoryczne. Zacznę jednak od krótkiego wprowadzenia do samego nurtu transhumanistycznego i scharakteryzowania myśli Baumana, która będzie nam towarzyszyła przy tych rozważaniach.

### **Postmodernizm i transhumanizm**

Jak zauważył (choć oczywiście nie pierwszy i nie ostatni) Zygmunt Bauman, ludzki lęk przed śmiercią jest czymś wrodzonym, uwarunkowanym genetycznie. Większą przeżywalnością oznaczają się te osobniki, które boją się śmierci, nie chcą jej i starają się za wszelką cenę jej uniknąć. Strach przed śmiercią leży zatem w naszym interesie. Jednakże świadomość własnej śmiertelności i nieuchronności śmierci nie jest z reguły czymś, co odczuwamy jako przyjemne. W istocie, jak stwierdza Bauman, „wszystkie ludzkie kultury można odczytywać jako pomysłowe wynalazki stworzone z myślą o uczynieniu znośnym

życia ze świadomością własnej śmiertelności<sup>1</sup>”. Wymienia on trzy podstawowe strategie, według których radzimy sobie z lękiem przed śmiercią. Jest to m.in. dekonstrukcja (zamiana jednego dużego problemu na wiele mniejszych, co objawia się przeniesieniem uwagi z samej śmierci na jej przyczyny i walkę z nimi) czy banalizacja (swego rodzaju nawyknięcie do śmierci wynikłe z jej metaforycznej obecności w ponowoczesnych, krótkoterminowych relacjach międzyludzkich). Jednak najważniejszą i najbardziej skuteczną strategią radzenia sobie ze świadomością własnej śmiertelności jest zaprzeczanie ostateczności śmierci. Najbardziej wyrazistym tego przykładem jest wiara w istnienie zaświatów. Śmierć zostaje tutaj uznana za wrota prowadzące do innego wymiaru egzystencji. Jak stwierdza Bauman: „Umierający nie wypadną z jedyne go istniejącego świata i nie rozpląną się, nie znikną w podziemnym świecie niebytu, lecz po prostu przeniosą się do innego świata – gdzie nadal będą istnieć, chociaż w nieco odmiennym kształcie od tego, który przywykli nazywać swoim”<sup>2</sup>.

Jednakże, pisząc o zanegowaniu ostateczności śmierci, zapomina on o rozwiązaniu alternatywnym, które opiera się na podobnym schemacie, nie postulując przy tym istnienia zaświatów. Mowa o transhumanizmie i jego postulatcie „życia wiecznego”, które jednak nie opierałoby się na przesłankach religijnych i wierze w Boga, a na postępie naukowym i jego potencjalnych konsekwencjach. W niniejszej pracy chciałbym rozważyć kwestię, czy transhumanizm w istocie jest jedynie kolejną metodą radzenia sobie z nieuchronnością śmierci (a tym samym byłby raczej pobożnym życzeniem, niż rzeczywiście wartościowym projektem), czy też – jak chcą jego zwolennicy – jest pełnoprawnym programem naukowym, który może doprowadzić w przyszłości do wyleczenia nieuleczalnej dziś choroby, jaką jest śmiertelność<sup>3</sup>. Przyjrzymy się zatem podstawowym i powszechnym tezom transhumanizmu i postaramy się stwierdzić, czy argumenty, które przytacza się na ich poparcie, mają w istocie charakter naukowy, czy też wynikają z gdybania i nieskrępowanej wyobraźni.

Transhumanizm możemy rozumieć jako luźno zdefiniowany nurt intelektualno-kulturowy, który odnosi się pozytywnie do możliwości fundamentalnej zmiany ludzkiej kondycji, szczególnie poprzez wykorzystanie technologii<sup>4</sup>. Postęp naukowy ma być wykorzystany nie tylko do wyeliminowania ludzkich ułomności lub chorób, ale także do poprawy funkcjonowania osobników w pełni sprawnych,

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 56.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>3</sup> Poruszamy się tu w obrębie wyróżnionego przez Nicka Bostroma zerowego poziomu obiekcji wobec transhumanizmu. Por: N. Bostrom, *Why I Want to be a Posthuman When i Grow Up*, [w:] M. More (red.), *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, „Technology, and Philosophy of the Human Future”*, Wiley-Blackwell, New York 2013, s. 30.

<sup>4</sup> Por: *Transhumanistyczne FAQ*, <http://www.transhumanism.org/index.php/WTA/more/659/>, dostęp: 10 IX 2013.

znacznie poszerzając spektrum ich możliwości. Mowa tu jednak o zmianie bardziej radykalnej, niż, powiedzmy, wynalazek telefonu komórkowego, komputera osobistego czy tabletu. W myśl ideologii transhumanistycznej są to tylko coraz doskonalsze narzędzia używane przez pozostających wciąż na podobnym poziomie ludzi. Postulatem zaś tego nurtu jest ulepszenie samego posiadacza tych urządzeń, co doprowadzi ostatecznie do powstania postludzi (*posthuman*), których możliwości będą praktycznie nieograniczone. Jest to ruch interdyscyplinarny, w którego centrum znajduje się przede wszystkim biotechnologia i informatyka, a także antycypowane rozwiązania techniczne w rodzaju nanotechnologii molekularnej czy sztucznej inteligencji. Obejmuje on jednak także rozważania ekonomiczne, socjologiczne, kulturowe, psychologiczne i artystyczne. Za twórcę terminu „transhumanizm” uznaje się Juliana Huxleya (brata Aldousa Huxleya), chociaż za prekursorów nurtu można uznać także rosyjskiego filozofa Nikołaja Fiodorowa czy Fryderyka Nietzschego. Nick Bostrom pierwszych inspiracji idei transhumanistycznych dopatruje się już w Eposie o Gilgameszu, a także w historiach o Fontannie Młodości czy Elikirze Życia, które w sposób narracyjny wyrażały ludzkie pragnienie nieśmiertelności. Wreszcie, źródłem myśli transhumanistycznej jest sam humanizm, zaś zwolennicy transhumanizmu czują się jego kontynuatorami. Podkreśla się tutaj zatem humanistyczne i oświeceniowe ideały – indywidualizm, racjonalizm, wolność, tolerancja, demokracja czy – wybijającą się na czoło – możliwość poprawy świata i człowieka za pomocą nauki. Można uznać, że transhumanizm jest humanizmem radykalnym<sup>5</sup>.

Jednakże, jak podkreśla Nick Bostrom, transhumanizm nie jest równoznaczny z technologicznym hurraoptymizmem. Jak stwierdza, rozważni transhumaniści mają świadomość tego, że nowoczesne technologie oprócz potencjału dobroczynnego posiadają także potencjał negatywny, a im bardziej zaawansowana technika, tym większe i bardziej dotkliwe mogą być skutki jej destrukcyjnego użycia – do zniszczenia całej planety i wyginięcia inteligentnego życia włącznie. Inne potencjalnie negatywne skutki to niebezpieczeństwo pogłębiania społecznych nierówności lub stopniowa erozja trudnych do zmierzenia wartości, o które niby się troszczymy, lecz często zaniedbujemy je w naszej codziennej walce o korzyści materialne, takie jak udane ludzkie związki czy ekologicznie istotna różnorodność<sup>6</sup>. Do czołowych współczesnych transhumanistów możemy zaliczyć Nicka Bostroma, Aubreya de Grey, Raymonda Kurzweila, Hansa Moraveca czy Maxa More’a.

Podobnie jak w innych nurtach, tak w transhumanizmie występuje pewne zróżnicowanie stanowisk, dlatego dla naszej dyskusji wybierzemy tezy najbardziej

---

<sup>5</sup> Por: M. More, *The Philosophy of Transhumanism*, [w:] M. More (red.), *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, „Technology, and Philosophy of the Human Future”*, s. 4.

<sup>6</sup> Por: N. Bostrom, *Wartości transhumanistyczne*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6014>, dostęp: 10 IX 2013.

reprezentatywne i obecne we wszystkich lub niemal we wszystkich wariantach tego ruchu. Zastanowimy się, czy predykcje transhumanizmu mają poparcie w najnowszych odkryciach, czy też są jedynie nieuzasadnionymi ekstrapolacjami.

## Długość życia

Jednym z podstawowych postulatów i prognoz transhumanizmu jest znaczne wydłużenie przeciętnej długości życia człowieka. Jak wskazują zwolennicy tego nurtu, siedemdziesiąt czy osiemdziesiąt lat to stosunkowo krótki czas nie tylko w porównaniu do obiektów kosmicznych czy geologicznych, ale także względem innych gatunków, które zamieszkują Ziemię. Karmazyn północny (*Sebastes borealis*) – gatunek ryb z rodziny skorpenowatych – może dożyć 150 lat, podobnie jak żółw olbrzymi (*Aldabrachelys gigantea*). Także ssaki bywają długowieczne – wieloryb grenlandzki (*Balaena mysticetus*) jest najdłużej żyjącym ssakiem, a jego wiek może przekroczyć 200 lat. Transhumaniści wskazują na możliwości, które mogłyby zrealizować człowiek, gdyby wydłużyć średnią długość życia dwu lub trzykrotnie, oczywiście przy zachowaniu sprawności fizycznej i intelektualnej<sup>7</sup>. Zdaniem Aubreya de Grey nie musimy od razu wprowadzać idei nieśmiertelności. Twierdzi on, że wystarczy skupić się na zapobieganiu i eliminowaniu konkretnych chorób związanych ze starzeniem się (co wydaje się bardziej prawdopodobne niż wynalezienie Elikksiru Życia), a nieśmiertelność będzie jedynie znaczącym efektem ubocznym. Wprowadził też pojęcie prędkości ucieczki długowieczności (*longevity escape velocity*). Zgodnie z tym poglądem, jeśli dożyjemy momentu, w którym będzie możliwe wydłużenie życia np. o 20 lat, to w tym „dodatkowym” okresie istnieje pewne prawdopodobieństwo, że uda się wydłużyć życie o kolejne 20 lat (tym samym zyskujemy 40 lat względem naturalnej długości życia). Proces ten może się powtarzać w nieskończoność i, jak konkluduje de Grey, „pierwsza osoba, która dożyje tysiąca lat może być już po sześćdziesiątce”<sup>8</sup>. Zachodzące na przestrzeni wieków i pokoleń wydłużanie się średniej długości życia człowieka zdaje się wspierać tę tezę. Jak stwierdził na łamach *The Lancet*, jednego z głównych czasopism medycznych, duński zespół naukowców: „Jeśli tempo wzrostu przewidywanej długości życia w krajach rozwiniętych w XXI wieku utrzyma się na poziomie dwóch ostatnich stuleci, to większość dzieci urodzonych po 2000 roku we Francji, Niemczech, Włoszech, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Japonii i innych krajach o długiej przewidywanej długości życia, dożyje swoich setnych urodzin”<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Por: A. Seidel, *Inhuman Thoughts. Philosophical Explorations of Posthumanity*, Lexington Books, New York 2009, s. 44.

<sup>8</sup> Por: J. Baggini, *The Ego Trick*, Granta Books, London 2012, s. 161.

<sup>9</sup> Por: K. Christensen, G. Doblhammer, R. Rau i J. Vaupel, *Ageing Populations: The challenges*

Zdaniem de Greya kluczem do osiągnięcia nieśmiertelności będzie opracowanie znaczącego odmładzania myszy (*robust mouse rejuvenation*). Miałyby ono polegać na poddawaniu dorosłych myszy takim zabiegom, które znacząco wydłużą ich życie. Wspólnie z Davidem Gobelem, współzałożycielem Methuselah Foundation, Aubrey de Grey ufundował Nagrodę Myszy Matuzalema dla naukowca lub zespołu, który wyhoduje najbardziej długowieczną mysz. Obecnie nagroda należy m.in. do Polaka, doktora Andrzeja Bartke, którego mysz przeżyła 1819 dni (prawie 5 lat, podczas gdy normalne myszy żyją około 2 lat)<sup>10</sup>.

Jednakże kwestia wydłużania średniej długości życia wiąże się nierozdzielnie z kwestią utrzymania jego jakości. Myszy doktora Bartke, na skutek mutacji genetycznej, były pozbawione hormonu wzrostu, a zatem można uznać, że były poważnie upośledzone względem swoich normalnych kuzynów. Gdyby podobny mechanizm działał w przypadku ludzi, oznaczałoby to, że długowieczność łączy się z karłowatością (co jednak nie jest prawdą, gdyż karłowatość z reguły nie wpływa w żaden sposób na przewidywaną długość życia). Nie ma żadnej gwarancji, że postęp w dziedzinie wydłużania ludzkiego życia będzie szedł w parze z utrzymaniem sprawności fizycznej i intelektualnej. Jak stwierdza Fukuyama: „Badania nad komórkami macierzystymi mogą (...) stworzyć przed nami drogę do hodowli organów. Jeżeli jednak nie odkryjemy jednocześnie lekarstwa na chorobę Alzheimera, ta cudowna nowa technika doprowadzi jedynie do przedłużenia o całe lata wegetacji coraz większej liczby ludzi”<sup>11</sup>.

De Grey jest świadomy tego faktu, jednak względna łatwość w utrzymaniu przy życiu organizmu człowieka w porównaniu z utrzymaniem jego pełnej sprawności każe zachować sceptycyzm wobec jego koncepcji. W istocie, jak stwierdzono w podpisanym przez dwudziestu ośmiu naukowców i opublikowanym na łamach *EMBO Reports* artykule odrzucającym stanowisko de Greya: „Program badawczy oparty na planie SENS [fundacja badawcza założona przed de Greya] (...) jest tak daleki od wiarygodności, że nie zasługuje na żadne poszanowanie ze strony społeczności naukowej”<sup>12</sup>.

Zamykając ten wątek, należy zauważyć, że postulaty de Greya idealnie wpisują się w koncepcję dekonstrukcji śmierci Baumana. Angielski biogerontolog utrzymuje, że aby wyeliminować śmierć, nie tyle należy koncentrować się na samym procesie umierania, ile na eliminowaniu poszczególnych przyczyn śmierci. Jest to zatem zamiana jednego skomplikowanego zagadnienia na wiele mniejszych, które

*Ahead*, The Lancet, tom 374, numer 9696, ss. 1196-1208, [http://www.demogr.mpg.de/publications%5Cfiles%5C3444\\_1264435180\\_1\\_Christensen%20et%20al%20Lancet%20374%209696%202009.pdf](http://www.demogr.mpg.de/publications%5Cfiles%5C3444_1264435180_1_Christensen%20et%20al%20Lancet%20374%209696%202009.pdf), dostęp: 10 IX 2013.

<sup>10</sup> Por: <http://www.methuselahfoundation.org/?pn=mj-mprize-record>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>11</sup> F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 100.

<sup>12</sup> H. Warner i in., *Science fact and the SENS agenda: What can we reasonably expect from ageing research?*, *EMBO Reports*, tom 6, numer 11, ss. 1006-1008.

są lub mogą być w przyszłości możliwe do rozwiązania. Podobnie dekonstrukcja śmierci według Baumana polega na „pokrojeniu egzystencjalnego wyzwania na tyle kawałków, ile wynosiła suma problemów, które należało rozwiązać po kolei i z osobna, a które można było rozwiązać, jeśli istniał dostęp do metody oraz technicznych środków niezbędnych do jej zastosowania i jeśli należycie przestrzegano zasad jej użycia”<sup>13</sup>.

### Wydajność intelektualna

Drugim rejonem, wokół którego skupiają się prognozy transhumanistów, jest możliwość podniesienia wydajności intelektualnej ludzkiego mózgu. Mimo skomplikowanej budowy naszego układu nerwowego i zaawansowania zachodzących w nim procesów łatwo wskazać na ułomności naszej inteligencji, nawet w porównaniu ze stosunkowo prostymi urządzeniami. Pod względem umiejętności liczenia w pamięci nie mamy szans w starciu z nawet najprostszym kalkulatorem, często zapominamy, czy zamknęliśmy za sobą drzwi do mieszkania, lub nie możemy skojarzyć, gdzie poznaliśmy osobę, z którą właśnie rozmawiamy, a która najwyraźniej dobrze nas zna. Takie drobne usterki przekładają się również na sprawy znaczące – nie jesteśmy w stanie nauczyć się kilku języków na poziomie języka ojczystego (a przynajmniej przychodzi nam to z dużo większym trudem), nie pamiętamy dokładnie treści książek, które przeczytaliśmy i, z powodu ograniczeń w tempie czytania, nie możemy nawet przyswoić wszystkich pozycji, do których mamy dostęp, wreszcie, nasze procesy myślowe nie zawsze przebiegają wystarczająco szybko i sprawnie, przez co nieraz nie reagujemy w porę lub adekwatnie (chyba każdy doświadczył sytuacji, w której najlepsze argumenty w toczonej dyskusji przychodziły do głowy już po jej zakończeniu). Co więcej: „(...) nasze ludzkie mózgi mogą nakładać ograniczenia na nasze zdolności odkrywania filozoficznych i naukowych prawd. Jest wysoce prawdopodobne, iż porażka badań filozoficznych w dojściu do solidnych i ogólnie zgodnych odpowiedzi na wielkie filozoficzne pytania może wynikać z faktu, że nie jesteśmy dość mądrzy, by osiągnąć sukces na tym polu dociekań”<sup>14</sup>.

Taki stan rzeczy nie powinien zresztą dziwić. Mózg wyewoluował w celu zapewnienia przetrwania i możliwości reprodukcji organizmu, inteligencja i poznanie jest tylko narzędziem służącym realizacji biologicznych celów. Innymi słowy, nie potrafimy wyobrazić sobie figury foremnej o 200 bokach, gdyż taka umiejętność ani nie sprzyja przetrwaniu (w przyrodzie nie występują takie obiekty),

<sup>13</sup> Z. Bauman, op. cit., s. 72.

<sup>14</sup> N. Bostrom, *Wartości transhumanistyczne*.

ani nie zwiększa szansy na znalezienie partnera seksualnego (mało kto uważałby taką umiejętność za pociągającą).

Jednakże, inaczej niż w wypadku długowieczności równoznacznej niemal z nieśmiertelnością, w kwestii zwiększania wydolności umysłowej człowieka transhumaności mają bardziej solidne podstawy do swoich optymistycznych rokozań. Wiele wskazuje na to, że sprawność działania mózgu rzeczywiście da się poprawić. Wynika to z faktu, że nawet zaawansowane procesy mentalne można w dużej mierze rozłożyć na kilka lub kilkanaście mniej skomplikowanych etapów, z których każdy da się biochemicznie przyspieszyć<sup>15</sup>. James Flynn zaobserwował, że średnia wyników w testach IQ wzrasta o 3 punkty w ciągu dziesięciu lat, co wiąże się przede wszystkim z rozwojem umiejętności myślenia abstrakcyjnego<sup>16</sup>. Stajemy się także coraz szybsi. Jak stwierdził David Hambrick, kiedyś uważano czas reakcji na poziomie 200 milisekund za najszybszy możliwy do osiągnięcia przez człowieka, a wyniki poniżej tego progu uznawano za błędy w pomiarze. Obecnie jednak – z uwagi na wykonywanie czynności takich jak prowadzenie samochodu czy granie w gry komputerowe, które wymagają szybkich reakcji – w testach mierzących czas reakcji wyniki poniżej 200 milisekund przestają być tak wyjątkowe<sup>17</sup>.

Oprócz naturalnych metod podnoszenia wydajności intelektualnej, takich jak ćwiczenia umysłowe i fizyczne, medytacja czy przyjmowanie witamin (pomijając używki zawierające kofeinę, w stylu kawy czy napojów energetycznych), w ostatnich dziesięcioleciach pojawiły się także metody farmakologiczne. Leki prokognitywne (nootropowe) używane są z powodzeniem w podnoszeniu sprawności intelektualnej osób z zaburzeniami takimi, jak choroba Alzheimera, choroba Parkinsona czy ADHD. Usprawniają one głównie pamięć i koncentrację, co wpływa pozytywnie na procesy podejmowania decyzji. Można je jednak stosować także dla czasowego podniesienia wydajności intelektualnej osób zdrowych. Jednym z takich leków jest metylofenidat, obecny w Polsce pod nazwami Concerta i Medikinet, a w Stanach Zjednoczonych jako Ritalin. Podaje się go głównie dzieciom cierpiącym na ADHD. Działa on w charakterze inhibitora zwrotnego wychwytu dopaminy. Początkowo nie znano dokładnych przyczyn jego skuteczności w łagodzeniu objawów ADHD, jednak ostatnie badania wskazują, że metylo-

---

<sup>15</sup> Nie jest to jednak równoważne dekonstrukcji śmierci, jak w wypadku poszukiwania długowieczności na drodze eliminowania poszczególnych potencjalnych przyczyn zgonu. O ile bowiem ewentualne przyczyny śmierci są często nieprzewidywalne (nawet najzdrowszy człowiek może wpaść pod samochód lub zrobić sobie krzywdę w domu), co wprowadza do systemu element chaotyczny, o tyle procesy poznawcze przebiegają według określonych schematów, które da się konkretnie zanalizować.

<sup>16</sup> Nie należy jednak mylić tego faktu z prostym przyrostem inteligencji. Taka interpretacja efektu Flynna oznaczałaby, że przeciętna osoba, żyjąca na początku XX wieku, miała umysł współczesnego 12 latka.

<sup>17</sup> Por: T. Folger, *Can We Keep Getting Smarter?*, „Scientific American”, 09/2012, ss. 44-47.

fenidat silnie wpływa na neurony kory przedczołowej, nie ingerując przy tym znacząco w pozostałe obszary mózgu. Sugerowałoby to, że dawka terapeutyczna leku zwiększa wrażliwość neuronów kory przedczołowej na impulsy przychodzące z hipokampa. Metylofenidat wzmacnia dominujące, ważne sygnały w obrębie kory przedczołowej, a tłumi słabsze, które mogą działać rozpraszająco<sup>18</sup>. Przyjmuje się, że kora przedczołowa odpowiada m.in. za odporność na zakłócenia, podejmowanie decyzji, kontrolę impulsów, ocenę efektów działań, rozwój poczucia czasu i samoświadomości. Co więcej, badania przeprowadzone przez naukowców z Queensland Brain Institute wykazały, że przyjmowanie Ritalinu znacząco zwiększa u badanych uważność i świadomość popełnianych błędów<sup>19</sup>. Ponieważ metylofenidat należy do grupy fenetylamin, z których produkuje się m.in. amfetaminę, istniała obawa o jego uzależniające właściwości. Jednakże eksperymenty przeprowadzone przez grupę badaczy z Wake Forest Baptist Medical Center, których wyniki opublikowano na łamach *Neuropsychopharmacology* wskazują, że metylofenidat nie wykazuje takich własności. W badaniu ośmiu naczelnych w wieku, który odpowiadał ludzkiemu przedziałowi wiekowemu od 6 do 10 lat, podawano Ritalin. Okres podawania specyfiku wynosił ponad rok, co w przypadku dzieci oznaczałoby około czterech lat. Badania mózgow naczelnych, które przeprowadzono zarówno przed rozpoczęciem, jak i po zakończeniu podawania Ritalinu, nie wykazały różnic w stosunku do naczelnych z grupy kontrolnej – ich mózg rozwijał się w sposób prawidłowy. Następnie obu grupom udostępniono kokainę, którą mogły przyjmować bez ograniczeń przez kilka miesięcy. Okazało się, że naczelne, którym podawano wcześniej Ritalin nie są bardziej skłonne do uzależnienia, niż osobniki z grupy kontrolnej. Sugeruje to, że metylofenidat nie ma właściwości uzależniających<sup>20</sup>. Chociaż powyższe badanie nie mówi wprost o wpływie Ritalinu na dorosły ludzki organizm, profesor Jerzy Vetulani sugeruje, że jest on od lat stosowany – bez skutków ubocznych – przez kadry akademickie w celu zwiększenia wydajności umysłowej przed wymagającymi zadaniami<sup>21</sup>. Należy zatem stwierdzić, że w przypadku przyrostu ludzkiej inteligencji i jej biotechnologicznego wspomagania transhumaności mają podstawy, co do swoich optymistycznych rokowań<sup>22</sup>. Co

<sup>18</sup> Por: A. Błońska, *Jak działa Ritalin?*, <http://kopalniawiedzy.pl/Ritalin-ADHD-metylofenidat-kora-przedczołowa-PFC,5129>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>19</sup> Por: <http://www.sciencedaily.com/releases/2012/02/120227094335.htm>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>20</sup> Por: <http://www.sciencedaily.com/releases/2012/07/120718103140.htm>, dostęp: 10 IX 2013. Nie wszyscy zgadzają się z tym poglądem – różne opinie użytkowników opartej na metylofenidacie polskiej Concerty i ich rodzin można znaleźć na stronie: <http://sprawdzlek.pl/concerta/>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>21</sup> Por: <http://tedxkrakow.com/en/videos/113-what-can-we-do-to-improve-our-brains>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>22</sup> Por: A. Buchanan, *Better Than Human. The Promise and Perils of Enhancing Ourselves*, Oxford University Press, Oxford 2011, ss. 3-4.



prawda, efekty mogą nie być tak spektakularne, jak w filmie Neila Burgera *Limitless* z 2011 roku, jednak postęp w dziedzinie psychofarmakologii będzie pożytkowany nie tylko w dziedzinie wyrównywania szans ludzi upośledzonych, ale także dla podnoszenia wydajności osób przeciętnych.

### Funkcjonalność cielesna

Transhumaniści postulują także znaczące podwyższenie naszej funkcjonalności cielesnej. Postulat ten wywodzi się wprost z powszechnej praktyki ulepszania ludzkiego ciała. Z jednej strony jest to podnoszenie jego wydajności, chociażby wzmacnianie układu odpornościowego przez stosowanie szczepionek, z drugiej zaś, jego atrakcyjności. W tym drugim przypadku mieszczą się nie tylko operacje plastyczne czy tatuowanie, ale także mniej inwazyjne zabiegi, jak makijaż czy założenie biżuterii. Można także argumentować za tezą, że wszelkie ulepszenia estetyczne będą także ulepszeniami funkcjonalnymi. A zatem, wychodząc od spojrzenia na ciało jako na odwieczny przedmiot re-konstrukcji (*re-design*), transhumaniści optują za rozwojem bardziej zaawansowanych technologii, które pozwoliłyby na dalsze modyfikowanie ciała. W tym miejscu protetyka w dużej mierze zlewa się z estetyką. Olga Noronha? w artykule *Jewelry as Prosthesis* stwierdza, że analogicznie do obiektów zewnętrznych wobec ciała, które traktujemy jako ozdoby, także obiekty umieszczane w ciele lub na granicy ciało-otoczenie mogą być traktowane jako elementy ozdabiające. Wyróżnia cztery rodzaje biżuterii w zależności od stopnia ich widoczności. Zgodnie z zaproponowaną przez nią terminologią będzie to biżuteria ekso-dermalna (widoczna przez cały czas, jak kolczyki w uszach), ekso-korporalna (widoczna jedynie przy pewnych czynnościach, jak kolczyki w języku), sub-dermalna (niewidoczna, ale wyczuwalna dotykem) oraz intra-korporalna (niewidzialna ani niewyczuwalna, obserwowana jedynie za pomocą promieni rentgena i innych form skanowania, traktowana raczej jako „skarb wewnętrzny” i wyraz osobowości)<sup>23</sup>. Wraz z postępem medycyny estetycznej i narzędzi implantologii należy rzeczywiście spodziewać się także rozwoju spektrum możliwości modyfikacji estetycznej. Jest to jednak bardzo szeroko pojmowany wzrost wydajności ciała. Nie ulega wątpliwości, że protetyka w ostatnich latach dokonała olbrzymich postępów. Zdaniem Bertolta Meyera z Uniwersytetu w Zurychu w przeciągu ostatnich pięciu lat mieliśmy do czynienia z boomem technologicznym na tym polu. Protetyka nie dotyczy już wyłącznie kończyn, ale także organów wewnętrznych – płuc, trzustki czy śledziony. W In-

<sup>23</sup> Por.: O. Noronha?, *Jewelry as Prosthesis*, <http://hplusmagazine.com/2013/07/11/jewelry-as-prosthesis>, dostęp: 10 IX 2013.

stytucie Smithsona trwają obecnie przygotowania do zaprezentowania Bionic Man – konstrukcji złożonej ze sztucznych kończyn i organów pochodzących z różnych miejsc i od różnych dostawców. Rich Walker, kierownik projektu, przyznaje, że jego ekipie udało się odtworzyć ponad połowę ludzkiego ciała, co wprawiło w zdumienie także badaczy zajmujących się protezami – nawet jeśli całość nie może funkcjonować w jednym ludzkim ciele<sup>24</sup>. Z tych powodów Hugh Herr, kierownik grupy biomechatroników z Massachusetts Institute of Technology's Media Lab przewiduje, że do końca XXI wieku kalectwo fizyczne będzie w dużej mierze wyeliminowane.

Istnieje też przykład, który może sugerować, że nie tylko osoby niepełnosprawne będą mogły odzyskać pełną sprawność, ale także, że będziemy w stanie zwiększyć swoje możliwości fizyczne. W 2007 roku Międzynarodowe Stowarzyszenie Federacji Lekkoatletycznych zwróciło się do profesora Gert-Petera Bruggemanna z Instytutu Biomechaniki Uniwersytetu w Kolonii w celu stwierdzenia, czy Oscar Pistorius, pozbawiony nóg biegacz z RPA, korzystający ze specjalnych protez z włókna węglowego, może startować w biegach razem ze sprawnymi zawodnikami. Przeprowadzono zatem testy porównawcze z udziałem Pistoriusa i innych biegaczy. Bruggemann określił przewagę Pistoriusa jako znaczącą. Niemiecki naukowiec stwierdził, że „różnice dochodzą nawet do kilkunastu procent, nie sądziłem, że moje wnioski będą aż tak rozstrzygające”<sup>25</sup>. Sugerowałoby to, że istotnie możemy zwiększyć wydajność swoich ciał ponad normę. Jeśli pozwalała na to technologia w 2007 roku, nieważne w jak wąskim zakresie, to należałoby oczekiwać, że w przyszłości rozwój technologiczny umożliwi nam znaczne zwiększenie naszych umiejętności w dużo szerszym zakresie. Przypadek Pistoriusa wprowadza jednak w błąd. Przede wszystkim przypadek południowoafrykańskiego biegacza dotyczy jedynie kwestii biegania i ewentualnego startowania w zawodach. Nawet gdyby istotnie nowoczesne protezy zwiększały osiągi biegowie<sup>26</sup>, to zwiększona wydajność dotyczy jedynie biegania, podczas gdy w pozostałych sferach życia niepełnosprawność pozostaje niepełnosprawnością. Innymi słowy, ceną za ewentualne zwiększenie osiągnięć w jednej dziedzinie jest znaczące obniżenie ich w wielu innych kwestiach. Ciężko zatem nazwać taką sytuację usprawnieniem funkcjonalności cielesnej. Dlatego też wspomniany wcześniej Hugh Herr przyznaje, że niezwykle trudno jest stworzyć takie protezy, które będą

<sup>24</sup> Por: G. Brumfiel, *The Insane and Exciting Future of the Bionic Body*, Smithsonian Magazine, 09/2013, <http://www.smithsonianmag.com/ideas-innovations/The-Insane-and-Exciting-Future-of-the-Bionic-Body-220574691.html>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>25</sup> K. Rawa, *Karbonowe protezy dają przewagę*, „Rzeczpospolita”, <http://www.rp.pl/artykul/78273.html>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>26</sup> Jest to jednak wątpliwe. W 2008 r. Trybunał Arbitrażowy przy Międzynarodowym Komitecie Olimpijskim stwierdził, że nie ma wystarczających przesłanek, aby uznać, że protezy dają Pistoriusowi przewagę nad pełnosprawnymi sportowcami.

w stanie wykonywać tak wiele tak skomplikowanych czynności jak ludzkie ciało, w dodatku na równym mu poziomie<sup>27</sup>. Produkujemy obecnie różne protezy przeznaczone do tak zaawansowanych czynności, jak bieganie, wspinaczka czy pływanie, trudno jednak wytworzyć coś, co istotnie odpowiadałoby ludzkim kończynom. Przeciwno tezom transhumanizmu odnośnie upowszechnienia protez (czy też raczej nakładek) zwiększających ludzkie zdolności przemawiają też inne argumenty. Po pierwsze, są to raczej natury ekonomicznej. Roy Aaron, chirurg ortopedyczny, zauważa, że rynek protez (mimo dużego zapotrzebowania ze strony okaleczonych weteranów wojennych) jest małym rynkiem, co powoduje, że inwestycje w nowe technologie na tym polu są bardzo ryzykowne. SynCardia Systems, odpowiedzialna za stworzenie sztucznego serca, została założona w 2001 roku, jednak dopiero w 2011 poniesione koszty zostały zrównoważone przez zyski. Nawet jeśli weźmiemy pod uwagę, że technologie opracowywane w ramach protetyki są też potencjalnie użyteczne, np. dla pacjentów po przebytych udarze, to jednak jest to obszar badań dla którego ciężko pozyskać fundusze. Przekłada się to także na niezwykle wysoką cenę takiej technologii dla zainteresowanego użytkownika. Worcester Polytechnic Institute opublikował badania, według których koszt cybernetycznej kończyny głównej waha się od 20 tys. do 120 tys. dolarów<sup>28</sup>. Oczywiście trzeba brać też pod uwagę fakt, że najbardziej zaawansowane technologicznie protezy (a więc te, na których zależy transhumanistom) należą też do tych najdroższych. Drugim rodzajem argumentów są racje natury kulturowej i psychologicznej. Już Clark i Chalmers w swojej koncepcji umysłu rozszerzonego zasugerowali, że oddelegowujemy pewne zadania mentalne na otaczające nas narzędzia. Dla przykładu, tekst zapisany w książce zwalnia nas z konieczności zapamiętania go w całości, a aplikacje biurowe pozwalają nam w wygodny sposób zarządzać swoimi terminarzami i w odpowiedniej chwili przypominają nam o nadchodzącym spotkaniu czy urodzinach bliskiej osoby. Należy jednak podkreślić, że wszystkie te narzędzia są zewnętrzne wobec ciała i najprawdopodobniej zostanie tak na dłużej. Podstawowym argumentem za tą tezą jest sama natura postępu technologicznego. Urządzenia, którymi się otaczamy, podlegają ciągłej modernizacji i ulepszeniom (wystarczy porównać wygląd i możliwości telefonów komórkowych współcześnie i dziesięć lat temu) i właśnie z tego powodu nie leży w naszym interesie zżywanie się z nimi w formę bardziej symbiotyczną. Może się bowiem okazać, że urządzenie, które – powiedzmy – wszczepiliśmy sobie w siatkówkę, po czterech latach staje się przestarzałe i aby w pełni wykorzystać aktualne możliwości technologiczne (co może być konieczne ze względu na wykonywaną pracę itp.), musimy poddać się kolejnej operacji. Biorąc to pod uwagę, bardziej racjonalnym kierunkiem rozwoju technologii jest jej dalsza miniaturyzacja, która

<sup>27</sup> G. Brumfiel, *The Insane and Exciting Future of the Bionic Body*.

<sup>28</sup> Por: ibidem.

pozwoli na bezinwazyjne (także w sensie implantacji) z niej korzystanie. Innymi słowy, w przyszłości zdjęcia będziemy robić raczej futurystycznym odpowiednikiem Google Glass<sup>29</sup>, niż zmodyfikowanym technologicznie okiem. Na rzecz transhumanizmu trzeba w tym względzie powiedzieć jednak, że taki obraz człowieka wyposażonego w liczne zewnętrzne narzędzia, które istotnie podnoszą jakość jego życia i stają się istotnym elementem jego sfery intymnej, również wpisuje się w koncepcję tego nurtu. Istnieje jednak różnica między postulowaniem stopienia się człowieka z maszyną czy przelewem umysłu<sup>30</sup>, a bardziej umiarkowanym podkreśleniem panującego trendu ingerencji zminiaturyzowanej technologii w jego życie.

### Modalności sensoryczne

Paradoksalnie, to co nie powiodło się w przypadku ciała jako całości, może udać się w przypadku mózgu. Transhumaniści twierdzą, że rozwój technologii przyniesie nam dostęp do rozszerzonych i zupełnie nowych modalności sensorycznych, które pozwolą nam odbierać świat w większym zakresie. Jak stwierdza Bostrom: „Dzisiejsze ludzkie modalności sensoryczne nie są jedynymi możliwymi i nie są z pewnością tak wysoce rozwinięte, jak mogłyby być. Niektóre zwierzęta posiadają sonar, orientację magnetyczną lub sensory wykrywające elektryczność czy wibracje; wiele zwierząt posiada znacznie bardziej wyczulony węch i o wiele ostrzejszy wzrok itd.”<sup>31</sup>.

Jest to zatem postulat, by wyposażać człowieka w modalności, które poszerzą spektrum, w jaki odbiera on świat. Kwestia nie dotyczy jednak wyłącznie rozszerzania ludzkich zdolności o te odkrywane w świecie zwierząt: „Zasięg możliwości modalności sensorycznych nie jest ograniczony do tych, które możemy znaleźć w królestwie zwierząt. Nie ma żadnej fundamentalnej blokady, by dotożyć do tego zdolność widzenia promieniowania podczerwonego lub odbierania sygnałów radiowych aż po dodanie rodzaju telepatycznego zmysłu poprzez nadbudowanie naszych mózgowi stosownymi radiotransmiterami z interfejsem”<sup>32</sup>.

W tym kontekście warto wspomnieć wprowadzone w 1909 roku przez Jakoba von Uexkulla rozróżnienie na *Umwelt*, które należy rozumieć jako świat przeżywanego organizmu oraz *Umgebung*, czyli szerzej rozumianą rzeczywistość samą

---

<sup>29</sup> Okulary rozszerzonej rzeczywistości stworzone przez firmę Google. Okulary te mają docelowo mieć funkcje standardowego smartfona, ale mają być obsługiwane głosem poprzez przetwarzanie języka naturalnego.

<sup>30</sup> Por: N. Bostrom, *Wartości transhumanistyczne*.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ibidem.

w sobie. Jak podsumowuje ten wątek David Eagleman: „(...) różne gatunki zwierząt odbierają z otoczenia niejednakowe sygnały, mimo że żyją w tym samym ekosystemie. W świecie kleszcza, który nie widzi i nie słyszy, liczy się temperatura i zapach kwasu masłowego. Dla ryby o nazwie duch brazylijski ważne są impulsy elektryczne, a dla posługującego się echolokacją nietoperza – echo, fale dźwiękowe odbite od przeszkód (...) Każdy organizm posiada własny *Umwelt* i prawdopodobnie uważa go za jedyną obiektywną rzeczywistość „na zewnątrz” siebie”<sup>33</sup>.

Czy jednak możliwe jest przekroczenie własnego *Umwelt*? Wydaje się, że tak. Rozważmy kilka zdumiewających przykładów. W 2007 roku Gerald Jacobs i Jeremy Nathans wyizolowali ludzki gen odpowiedzialny za produkcję białka, które jest obecne w siatkówce i które odpowiada za pochłanianie światła o określonej długości fal. Gen ten przeszczepiono myszom, które z natury postrzegają świat w czarno-białych barwach. Eksperymenty przeprowadzone przez Jacobsa i Nathansa sugerują, że genetycznie zmodyfikowane myszy zaczęły postrzegać świat w kolorach. Przebiegały one według następującego schematu. Myszy zostały umieszczone w miejscu, gdzie miały dostęp do niebieskiego i czerwonego przycisku. Naciśnięcie niebieskiego przycisku powodowało pojawienie się nagrody w postaci pokarmu, podczas gdy naciśnięcie czerwonego przycisku nie wywoływało żadnych konsekwencji. Sedno eksperymentu polegało na tym, że przy każdym podejściu losowo zmieniano ułożenie przycisków. Myszy, które poddano modyfikacji genetycznej nauczyły się odnajdywać i naciskać niebieski przycisk, podczas gdy niezmodyfikowane myszy naciskały je w sposób przypadkowy. Zdaniem autorów badania świadczy to o tym, że myszy zaczęły rozpoznawać kolory<sup>34</sup>.

Warto zauważyć, że badania te skrytykował Walter Makous, zauważając, że ich interpretacja jest zbyt radykalna. Jego zdaniem myszy nie musiały wcale widzieć w kolorze, by poprawnie naciskać przycisk zapewniający nagrodę. Wystarczy jedynie, by w wyniku interwencji genetycznej zmodyfikowane myszy zaczęły postrzegać szersze spektrum odcieni szarości<sup>35</sup>. Jest to bardzo cenna uwaga, jednak nie zmienia ona faktu, że zmodyfikowane myszy rozszerzyły swój *Umwelt* o elementy, które pozwoliły im na lepsze wykorzystanie otoczenia.

Czy ma to potencjalne znaczenie także dla człowieka? U około piętnastu procent kobiet występuje mutacja genetyczna, wskutek której dysponują one dodatkowym (czwartym) typem fotoreceptorów. Dostrzegają dzięki temu znacznie więcej barw niż mężczyźni i pozostałe kobiety, którzy dysponują jedynie trzema rodzajami fotoreceptorów. A zatem także w przypadku ludzi możliwe jest zaist-

<sup>33</sup> D. Eagleman, *Mózg incognito*, Carta Blanca, Warszawa 2012, s. 102.

<sup>34</sup> Por: G. Jacobs, G. Williams, H. Cahill, J. Nathans, *Emergence of Novel Color Vision in Mice Engineered to Express a Human Cone Photopigment*, „Science”, tom 315, nr 5819, ss. 1723-1725.

<sup>35</sup> Por: W. Makous, *Comment on: Emergence of Novel Color Vision in Mice Engineered to Express a Human Cone Photopigment*, „Science”, tom 318, nr 5848, s. 196.

nienie nieszkodliwej mutacji, która rozszerza zakres przeżywanej rzeczywistości. Wydaje się jednak, że nawet jeśli jest możliwe (zarówno technicznie, jak i prawnie) rozpowszechnienie takiej umiejętności, to nie jest to coś wartego większej uwagi, a już na pewno nie coś, co może diametralnie podnieść jakość naszego życia. Być może rzeczywiście zyskanie zdolności rozróżniania dodatkowych kolorów nie przyczyniłoby się specjalnie do wzrostu subiektywnego poziomu szczęścia (szczególnie że zauważylibyśmy, jak nierównomiernie pomalowane są ściany w naszych mieszkaniach), jednak nawet tak drobne poszerzenie naszej zmysłowości może mieć korzystne skutki w wielu sytuacjach. Umiejętność rozpoznawania dodatkowych odcieni byłaby niezmiernie pomocna dla radiologów, a także wszystkich innych ludzi, którzy muszą dokonywać prognoz i analiz na podstawie materiału graficznego.

Ale rozwój modalności sensorycznych nie musi ograniczać się do modyfikacji na poziomie biologicznym. Dużo bardziej prawdopodobne, a także możliwe do zrealizowania w szybszym czasie, jest wykorzystanie w tym celu urządzeń zewnętrznych działających na zasadzie nakładki na nasze dotychczasowe możliwości. Już w latach sześćdziesiątych neurolog Paul Bach-y-Rita postawił pytanie, czy z pomocą technologii można zastąpić jeden zmysł człowieka innym. Chciał on pomóc osobom niewidomym w uzyskaniu przynajmniej częściowego substytutu zmysłu wzroku. Jego pomysł polegał na konwersji sygnału przesyłanego przez kamerę umieszczoną na głowie pacjenta na bodźce dotykowe, zapewniane przez urządzenie, które niewidomy nosił na plecach. Innymi słowy chodziło o zamianę bodźców wizualnych na bodźce czuciowe. W zależności od ruchów badanego i rozmieszczenia przedmiotów w jego otoczeniu pewne obszary pleców były stymulowane bardziej, a inne mniej. Już po tygodniu pacjenci Paula Bachy-Rity dość dobrze orientowali się w nowych pomieszczeniach, a z czasem interpretowanie w przestrzenny sposób bodźców dotykowych stało się dla nich czymś naturalnym<sup>36</sup>. O tym, jak bardzo takie zastępowanie jednego zmysłu przez drugi może zrekompensować pierwotne ułomności, może świadczyć przypadek Erika Weißenmayera, który w roku 2001 jako pierwszy niewidomy zdobył Mount Everest. W jego przypadku zastosowano podobną metodę, jednak sygnał z kamery był przekazywany do ponad sześciuset elektrod umieszczonych w ustach. Ponieważ język jest bardzo wrażliwy na bodźce, a dodatkowo środowisko chemiczne jamy ustnej jest sprzyjające i odpowiednio wilgotne, wydaje się on być idealnym kandydatem do komunikacji mózg-komputer. Choć pierwotnie technologia ta została opracowana, by pomagać osobom dotkniętym pewnymi ułomnościami, a stąd należałoby wnioskować, że substytuty utraconych zmysłów nie zapewniają analogicznych zdolności poznawczych jak utracone modalności, a już w szczegól-

<sup>36</sup> Por: D. Eagleman, op. cit., ss. 53-54.

ności ich nie przewyższają, to jednak analogiczne technologie są w stanie poprawić wydajność zmysłów także zupełnie zdrowych osób. Urządzenia oparte na wykorzystaniu języka do przetwarzania dodatkowych sygnałów z kamery na podczerwień lub sonaru pozwalają nurkom widzieć w mętnej wodzie i zapewniają żołnierzom trzystusześćdziesięciostopniowe pole widzenia w całkowitej ciemności<sup>37</sup>.

Wydaje się też, że oprócz komunikacji mózg-komputer w najbliższych czasach będzie rozwijać się także bezpośrednia komunikacja mózg-mózg. W istocie, z uwagi na zdolność mózgu do dostosowywania się do nowego rodzaju sygnałów, możliwe, że ten typ wymiany informacji okaże się łatwiejszy do zrealizowania. W lutym 2013 roku zespół doktora Miguela Nicolelisa opublikował raport ze swoich badań, w których udało się połączyć ze sobą mózgi dwóch szczurów w ten sposób, by oba gryznie mogły ze sobą współpracować. Eksperyment przebiegał następująco. Dwa szczury, które nauczono naciskać dźwignię, nad którą akurat zapala się lampka rozdzielono, a w ich mózgi wszczepiono elektrody, z których jedna mogła przesyłać sygnały do drugiej (umieszczono je w obszarach odpowiedzialnych za wykonywanie zadań polegających na naciskaniu odpowiedniej dźwigni). Szczury umieszczono następnie w dwóch oddzielnych klatkach, w których znajdowały się dwie dźwignie z lampkami. Zwierzęta dostawały jedzenie tylko w sytuacji, kiedy oba nacisnęły na prawidłową dźwignię. Problem polegał na tym, że w klatce jednego ze szczurów obie lampki paliły się przez cały czas, co uniemożliwiało mu podjęcie właściwej decyzji. Właśnie tutaj z pomocą miał przyjść mózg towarzysza. Bowiernie elektroda umieszczona w głowie szczura znajdującego się w klatce z poprawnie działającymi lampkami przesyłała sygnał do elektrody umieszczonej w mózgu szczura pozbawionego informacji wskazującej, którą dźwignię należy nacisnąć. Mózg szczura-odbiorcy musiał wyczytać z przesyłanych mu sygnałów, którą dźwignię naciska szczur-nadawca. Okazało się, że udaje się to aż w 70% przypadków, czyli dużo częściej, niż gdyby w grę wchodziło zwykle naciskanie na chybił trafił<sup>38</sup>. Doktor Miguel Nicolelis w jednej z prezentacji stwierdził, że odkrycia jego zespołu, w dalekiej perspektywie, otwierają drogę do bezpośredniej komunikacji myślowej między ludźmi<sup>39</sup>.

Eksperymenty w zakresie wymiany informacji między ludzkimi mózgami prowadzi się jednak już teraz. Na stronie internetowej University of Washington dwaj pracownicy tego uniwersytetu opublikowali informację, iż udało im się połączyć ze sobą ich mózgi<sup>40</sup>. Autorami tego przedsięwzięcia są dwaj profesorowie

<sup>38</sup> Por: Y. Hall, *Soldiers May Get „Sight” on Tips of Their Tongues*, National Geographic News, [http://news.nationalgeographic.com/news/2006/05/0501\\_060501\\_tongue.html](http://news.nationalgeographic.com/news/2006/05/0501_060501_tongue.html), dostęp: 10 IX 2013.

<sup>39</sup> Por: M. Nicolelis i in., *A Brain-to-Brain Interface for Real-Time Sharing of Sensorimotor Information*, Scientific Reports, <http://www.nature.com/srep/2013/130228/srep01319/full/srep01319.html>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>40</sup> Por: [http://www.youtube.com/watch?v=ld\\_9CnH9m9I](http://www.youtube.com/watch?v=ld_9CnH9m9I), dostęp: 10 IX 2013.

– Rajesh Rao i Andrea Stocco. W ramach eksperymentu pierwszy z nich miał zamontowany na głowie elektroencefalogram rejestrujący aktywność elektryczną mózgu, który połączono z komputerem. Badacz nauczył się generować odpowiednie fale mózgu, za pośrednictwem których mógł poruszać kursorem na ekranie monitora. Profesor Rao samą myślą grał w prostą grę komputerową. W pewnym momencie wyobraził sobie, że kursorem uruchamia na ekranie przycisk odpalający armatę. Ten sygnał z jego mózgu został za pośrednictwem Internetu przekazany do mózgu profesora Stocco, który znajdował w innym miejscu. Stocco miał na głowie jedynie czepek kąpielowy, do którego przymocowano głowicę aparatu do nieinwazyjnej przezczaszkowej stymulacji magnetycznej mózgu (Transcranial Magnetic Stimulation – TMS). Urządzenie to wytwarza szybko zmieniające się pole magnetyczne stymulujące określone partie neuronów. W momencie nadejścia sygnału z mózgu Rao, został on przekazany do kory ruchowej Stecco, który odruchowo prawym palcem wskazującym nacisnął klawisz spacji na klawiaturze komputera, jakby chciał uruchomić armatę w grze komputerowej<sup>41</sup>. Dlatego też David Eagleman słusznie stwierdza, że: „Krótko mówiąc, podłączanie do mózgu dodatkowych przekazników danych nie jest czystą teorią – istnieją rozmaite przykłady zastosowania tej zasady w praktyce (...) Jak powiedział Paul Bach-y-Rita, podsumowując kilkadziesiąt lat swoich badań, „wystarczy podać mózgowi informację, a on nauczy się z nich korzystać”<sup>42</sup>.

## Zakończenie

Rozważyliśmy zatem najważniejsze sfery, w których tranhumanizm dopatruje się znaczącego podniesienia jakości i możliwości ludzkiego życia za sprawą technologii. Były to: długość życia, wydajność intelektualna, funkcjonalność cielesna oraz modalności sensoryczne. W większości z tych przypadków istnieją mocne argumenty, iż rzeczywiście dalszy rozwój w tych dziedzinach doprowadzi do istotnych zmian w kondycji ludzkiej. Skrajny transhumanizm, wieszczący nadchodzącą przemianę człowieka w cyfrowe półbóstwo (dzięki przelewowi umysłu do komputera) możemy uważać za przypisywanie technologii mocy zbawczej, a tym samym uznać za formę psychicznej obrony przed nieakceptowaną

---

<sup>40</sup> Jak tłumaczył rzecznik prasowy uniwersytetu, informacja została opublikowana na stronie internetowej nie zaś tradycyjnie za pośrednictwem czasopisma naukowego, gdyż badaczom zależało na czasie – konkurencyjne badania nad tą kwestią prowadzi aktualnie chociażby wspomniany wcześniej Miguel Nicolelis.

<sup>41</sup> Por: *Dwaj naukowcy połączyli swe mózgi za pośrednictwem Internetu*, <http://www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,396863,dwaj-naukowcy-polaczyli-swe-mozgi-za-posrednictwem-internetu.html>, dostęp: 10 IX 2013.

<sup>42</sup> D. Eagleman, op. cit., s. 58.



rzeczywistością i śmiertelnością. Stąd też bliżej mu do literatury fantastycznej, którą często inspiruje i przez którą (pewnie nawet w większym stopniu) jest inspirowany. Jednakże umiarkowany transhumanizm wydaje się mieć mocne podstawy naukowe przynajmniej do części swoich prognoz, a to już wystarczy, by nad jego postulatami i ich konsekwencjami rozpocząć poważną debatę, także w naszym kraju. Powinna ona obejmować z jednej strony przedstawicieli nauk technicznych, z drugiej zaś etyków, bioetyków, a także filozofów nauki, szczególnie tych akcentujących jej społeczny charakter (STS). Sądzę, że podstawowym pytaniem stojącym za postulatami transhumanizmu jest nie tyle kwestia „czy można”, ale raczej „czy chcemy”. Zdaje się, że jeśli chodzi o rozwój technologii, to można postawić tezę, iż każda możliwość jej użycia zostanie prędzej czy później zrealizowana. Prawdopodobnie jest tak również z tezami transhumanizmu. Jednak, nawet przyjmując ten, być może fatalistyczny, punkt widzenia, wciąż otwarta pozostaje kwestia, jak i w jakich okolicznościach realizować nowe potencjalne możliwości, o jakich mówi ten nurt.

### **Transhumanizm – eskapizm czy wizjonerstwo?**

#### **Streszczenie**

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy transhumanizm jest realistycznym programem kulturowym czy jedynie marzycielską wizją przyszłości. Aby rozstrzygnąć to zagadnienie, konfrontuję przewidywania transhumanizmu z aktualnymi trendami technologicznymi. Obszary, których dotyczy to porównanie, to długość życia, wydajność intelektualna, funkcjonalność cielesna oraz modalności sensoryczne. Tłem rozważań jest teza Zygmunta Baumana, iż kulturę można rozumieć jako próbę przewyciężenia lub załagodzenia myśli o ludzkiej śmiertelności. Wniosek, który płynie z przeprowadzonej analizy, sugeruje, że przynajmniej umiarkowana wersja transhumanizmu ma mocne podstawy swoich przewidywań.

**Słowa kluczowe:** transhumanizm, postmodernizm, funkcjonalność cielesna.

### **Transhumanism – escapism or a vision?**

#### **Summary**

This article attempts to answer a question of whether transhumanism is a realistic cultural program or just a dreamy vision of the future. To resolve this issue I confront predictions of transhumanism with current technological trends. Areas covered by this comparison include lifespan, intellectual capacity, bodily functionality and sensory modalities. The basis of the discussion is Zygmunt Bauman's thesis that culture can be understood as an attempt to overcome or mitigate the thought of human mortality. The conclusion suggests that at least a moderate version of transhumanism has a strong foundation for its predictions.

**Key words:** transhumanism, postmodernism, bodily functionality.



Agnieszka Raniszewska-Wyrwa

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## Refleksja filozoficzno-medyczna Edmunda Biernackiego

...lekarz musi dużo, co najważniejsze, filozoficznie myśleć...

E. Biernacki

### Wprowadzenie

Istnienie związku pomiędzy medycyną i filozofią dostrzegalne jest już w rozważaniach uczonych okresu starożytności, w którym to twierdzono nawet, iż filozofujący lekarz równy jest bogom (*iatros philosophos – isotheos*);<sup>1</sup> pomimo jednak długiej tradycji owej relacji trudno jest przywołać powszechnie uznawaną definicję *filozofii medycyny*. Nie zawsze zgadzano się nawet w kwestii tego, czy stanowi ona oddzielną dyscyplinę różniącą się od filozofii i medycyny; ostatecznie przyjęto, iż jest to odrębna dyscyplina posiadająca własny katalog zagadnień, do których można zaliczyć m.in. pytania: czym jest zdrowie i choroba?, jaka jest etiologia chorób i istota podmiotów chorobotwórczych?, w jaki sposób osiągnąć skuteczność terapeutyczną?, co to jest lekarstwo?, czym jest medycyna?, jaka powinna być relacja pomiędzy lekarzem a pacjentem?<sup>2</sup>

W Polsce filozofia medycyny szczególnie intensywnie rozwijała się w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku za sprawą myślicieli, którzy najczęściej byli także praktykującymi lekarzami. Postrzegali oni „filozofię medycyny jako system refleksji na temat ludzkiego życia. Rozpatrywali zależności między teorią medycyny a praktyką lekarską, z uwzględnieniem aspektów psychologicznych, społecznych i etycznych. [Koncentrowali się też] na zagadnieniach specyfiki wiedzy medycznej, na holistycznym jej ujmowaniu, budowaniu stosunku redukcjonizmu do holizmu oraz na logice medycyny”<sup>3</sup>. Do grona najwybitniejszych reprezentantów

<sup>1</sup> R. Tokarczyk, *Medycyna a normy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 30.

<sup>2</sup> J.A. Marcum, *Philosophy of Medicine*, IEP, <http://www.iep.utm.edu/medicine/>, [dostęp: 16.06.2014].

<sup>3</sup> J. Gawrychowski, J. Skalski, S. Gawrychowski, *Tradycje filozoficzne w polskiej medycynie*, „Kardiologia i Torakochirurgia Polska” 2006, 3(2), s. 236.

polskiej szkoły filozofii medycyny wspomnianego okresu zaliczają się przede wszystkim Tytus Chałubiński (1820-1889), Zygmunt Kramsztyk (1848-1920), Alfred Sokołowski (1849-1924), Władysław Biegański (1857-1917), Edmund Biernacki (1866-1910), Władysław Szumowski (1875-1954) oraz Ludwik Fleck (1896-1961). Ich twórczość dość często stanowiła, i stanowi nadal, przedmiot badań naukowych, jednakże – pomijając prace traktujące ją zbiorczo<sup>4</sup> – większość publikacji poświęcona indywidualnym koncepcjom ogniskuje się na rozważaniach Chałubińskiego, Biegańskiego czy Szumowskiego, zdecydowanie zaś mniejszą uwagą obdarza się dorobek pozostałych twórców. Podobny los spotkał i Edmunda Biernackiego, którego poglądy analizowane są najczęściej na płaszczyźnie *stricte* medycznej, bez uwzględnienia refleksji filozoficzno-etycznej, która zajmowała istotne miejsce w jego dziełach.

### Życie i działalność Edmunda Biernackiego

Edmund Faustyn Biernacki urodził się 19 grudnia 1866 roku w Opocznie, w rodzinie urzędnika Adolfa Poraj-Biernackiego i Joanny z Baranowskich. Edukację odbierał w gimnazjum w Kielcach oraz Lubelskim Liceum Męskim, które ukończył w 1884 roku. Studia medyczne podjął na Wydziale Lekarskim Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. W ich trakcie pracował naukowo pod kierunkiem L. J. Tumasa w Zakładzie Farmakologii, gdzie badał m.in. skutki podskórnego wstrzyknięcia roztworu soli fizjologicznej; wyniki badań opublikował w 1888 roku w „Przeglądzie Lekarskim”. W tym samym roku za swoją pracę został uhonorowany złotym medalem przez Wydział Lekarski Uniwersytetu Warszawskiego. Po uzyskaniu dyplomu, w 1889 roku, otrzymał propozycję pracy w klinice terapeutycznej jednego z warszawskich szpitali. Dzięki stypendium z *Kasy im. Mianowskiego*, w celach naukowych, w październiku 1890 roku, wyjechał za granicę<sup>5</sup>. W Heidelbergu pracował u neurologa – prof. Wilhelma Heinricha Erba (1840-1921) i fizjologa – prof. Wilhelma Kuhnego (1837-1900), zaś w Paryżu u Jeana-Martina Charcota (1825-1893) i Georgesa Hayema (1841-1933). Po powrocie do Warszawy Biernacki otrzymał posadę ordynatora w Klinice Diagnostycznej Uniwersytetu Warszawskiego, a w roku 1897 wygrał konkurs na stanowisko ordynatora Szpitala Wolskiego<sup>6</sup>. W tym też okresie zaczęła budzić się jego fascynacja

<sup>4</sup> Publikacjami poświęconymi przedstawicielom polskiej szkoły filozofii medycyny są m.in. prace: J. Borówka, *Polska etyka lekarska w ujęciu dziejowym. Studium filozoficzno-historyczne*, MADO, Toruń 2012; *Polska szkoła filozofii medycyny. Przedstawiciele i wybrane teksty źródłowe*, red. M. Musielak, J. Zamojski, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2010.

<sup>5</sup> I. Löwy, *Polska szkoła filozofii medycyny. Od Tytusa Chałubińskiego do Ludwika Flecka*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992, s. 18.

<sup>6</sup> W. Lisowski, *Ludzie zasługi niepospolitej*, MON, Warszawa 1983, s. 287.

metodologią nauk medycznych i filozofią medycyny. W 1902 roku pogarszająca się sytuacja finansowa skłoniła Biernackiego do zamieszkania we Lwowie<sup>7</sup>. Rozpoczął pracę naukowo-badawczą w Klinice Chorób Wewnętrznych, kierowanej przez prof. Władysława Antoniego Gluzińskiego (1856-1935). Po uzyskaniu habilitacji, 14 grudnia 1902 roku, objął stanowisko kierownika Katedry Farmakologii. W 1908 roku został profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Lwowskiego. Ze Lwowa często podróżował do Karlsbadu, gdzie prowadził praktykę lekarską, która przynosiła mu dochody umożliwiające realizowanie celów naukowych. Zmarł nagle, 29 grudnia 1911 roku, w wieku 45 lat.

Spod pióra Biernackiego wyszło wiele prac m.in.: *Afazja w świetle badań współczesnych: szkic literacko-krytyczny* (1894), *Pro domo mea: kartki z dziejów nauki polskiej* (1902), *Zarys patologii krwi* (1905). Do jego dorobku piśmienniczego zaliczają się również dzieła z zakresu filozofii medycyny: *Istota i granice wiedzy lekarskiej* (1899), *Chałubiński i obecne zadania lekarskie* (1900), *Zasady poznania lekarskiego* (1902) i *Co to jest choroba* (1905). W pracach filozoficzno-medycznych Biernacki próbował przedstawić przyczyny i etapy rozwoju wiedzy medycznej, jej zakres i ograniczenia oraz określić zasady etycznego postępowania lekarza względem pacjenta.

### Poznanie i rozpoznanie choroby w ujęciu Biernackiego

Edmund Biernacki podkreślał, iż medycyna ma kontakt z najważniejszymi dla większości ludzi wartościami, tj. ich zdrowiem i życiem. Zdrowie określał jako „pierwszy warunek tego, co nazywamy szczęściem na ziemi, pierwszy i nieodzowny warunek dążenia, działania, dochodzenia do celu, używania – słowem, tego wszystkiego, co stanowi treść życia ludzkiego”<sup>8</sup>. Zagrożenie i możliwość utraty życia nie jest chyba obojętna dla nikogo, stąd też i obojętna nie jest wiedza o chorobie i jej leczeniu; wiedza, której celem ma być przywracanie zdrowia i ratowanie od śmierci. Medycyna, będąca nauką bazującą na szeregu idei ogólnoprzyrodniczych, nie jest wolna od ograniczeń; można nawet stwierdzić, że od chwili kiedy stanęła ona „na stanowisku nauki, to zarysowała się i uwydatnia się coraz dokładniej jej treść, jej istota i granice”<sup>9</sup>.

Biernacki twierdził, iż wiedza lekarska obejmuje dwa elementy, „jedna część to nauka o chorobie, druga – wiedza o pomocach w chorobie”<sup>10</sup>. Zasadniczy postulat,

<sup>7</sup> A. Fryś, *Edmund Biernacki, [w:] Polska szkoła filozofii medycyny. Przedstawiciele i wybrane teksty źródłowe*, red. M. Musielak, J. Zamojski, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2010, s. 114-115.

<sup>8</sup> E. Biernacki, *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, Drukarnia Granowskiego i Sikorskiego, Warszawa 1899, s. 22.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 24

jaki kierowany był i jest wobec medycyny, to leczenie chorób, jednakże niedostateczna sprawność wiedzy lekarskiej częstokroć utrudnia lub nawet uniemożliwia jego realizowanie. Możliwości, jakimi dysponuje lekarz, pozostają w związku z poznaniem choroby, które zdecydowanie należy odróżnić od jej rozpoznania. Pod pojęciem poznania, kryje się „znajomość przyczyny i istoty choroby, a więc czynnika, bez którego dany stan chorobowy nie może istnieć, warunków, wśród których czynnik taki wchodzi w życie, następnie poznanie zmian w ustroju, charakterystycznie odróżniających dany stan chorobowy od stanu zdrowia i od innego rodzaju chorób. Poznanie choroby ma na celu dokładne wyjaśnienie, która spośród istniejących zmian stanowi szkodliwość zasadniczą, innymi słowy, która zmiana jest podstawową, a które są jej następstwem. (...) Rozpoznanie ma na celu wykazanie, że dany przypadek choroby jest tą, a nie inną jednostką chorobową, i uskuteczniane bywa na podstawie tzw. objawów (symptomów) chorobowych. Każde zaburzenie chorobowe sprowadza w ustroju szereg różnych dolegliwości, odczuwanych przez chorego (objawy podmiotowe) lub też obok tego i szereg przejawów zewnętrznych, które łatwo mogą być zauważone (objawy przedmiotowe)”<sup>11</sup>. Umiejętność rozpoznania choroby jest zazwyczaj wcześniejsza, niż jej poznanie – lekarz potrafi określić, co pacjentowi dolega, ale jest ograniczony w kwestii poznania choroby<sup>12</sup>. Można zastanawiać się zatem, w jaki sposób lekarz ma przeprowadzać postępowanie terapeutyczne i jaka jest w ogóle wartość leczenia, jeżeli medycyna i jej przedstawiciele nie dysponują pełną wiedzą na temat istoty choroby? Biernacki wskazywał, iż często, zgodnie z duchem koncepcji mechanistycznej, wyrosłej z tradycji myśli kartezjańskiej – człowiek jest postrzegany jako maszyna, w której działają takie same prawa przyrodnicze, jak w urządzeniu mechanicznym. Kiedy zepsuje się maszyna nieożywiona, zostaje poddana naprawie. Kiedy zepsuje się maszyna ludzka, od lekarza oczekuje się, że zaradzi chorobie. Biernacki podkreślał jednak, iż pomiędzy maszyną ludzką a maszyną nieożywioną zachodzi istotna różnica, polegająca na tym, że człowiek jest układem dużo bardziej skomplikowanym i złożonym niż jakikolwiek inny, doskonalszym niż „maszyna martwa, zbudowana przez człowieka, i że w maszynie ludzkiej działa więcej sił natury, niż w maszynie nieożywionej”<sup>13</sup>, stąd też o wiele trudniej stwierdzić, na czym polega jej uszkodzenie (poznać chorobę).

<sup>10</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>12</sup> „Umiemy rozpoznawać bardzo dużo chorób, a daleko mniej chorób *poznaliśmy* z pewną dokładnością.” E. Biernacki, *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, s. 34.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 40.

## Refleksje o narodzinach działalności leczniczej

Pomimo wielu ograniczeń, na które napotyka, działalność lecznicza istniała od dawien dawna. Zdaniem Biernackiego, z chwilą kiedy pojawiły się choroby, a są one obecne od zawsze, chory człowiek od innych ludzi oczekiwał i wymagał pomocy w swoim cierpieniu – to przyczyniło się do narodzin medycyny, powstała ona dlatego, że „najpierw musiały być znalezione pomoce, musiało wytworzyć się lecznictwo (terapia)”<sup>14</sup>. Nie szukano objawów, gdyż wskazywał je pacjent, lecz sposobów, by je wyeliminować. Stosowane środki i metody nie leczyły więc chorób, a jedynie łagodziły lub usuwały ich objawy, dlatego też pierwotne lecznictwo nie było niczym więcej jak *leczeniem objawowym*. Z czasem dostrzeżono, iż identyczne objawy nie muszą oznaczać tej samej choroby, zaczęto więc zwracać większą uwagę na *objawy uboczne*, co doprowadziło do powstania pojęcia o stanie chorobowym, a równocześnie rodziło pytanie, co to jest choroba? Dostrzeganie przyczyn choroby implikowało podejmowanie starań, by je zwalczać, co spowodowało, iż równoległe do leczenia objawowego podejmowane były próby *leczenia racjonalnego*, właściwego. Dla człowieka dawnego przyczyna wielu chorób uzależniona była od działania złych duchów, postrzegana jako „demon, siedzący w człowieku – różne bóle, gorączki, konwulsje, paraliże itp., jednym słowem, wszelkie oznaki zaburzonego życia, czyli to co medycyna naukowa nazywa *objawami choroby*, pochodzą od osiedlenia się złego ducha”<sup>15</sup> lub też stanowią karę za przewinienia, a zatem – by usunąć chorobę poprzez wyeliminowanie jej przyczyny – zanoszono błagania i modlitwy do dobrych duchów. Modlitwa stanowiła więc istotny środek leczniczy. Trudno się zatem dziwić, podkreśla Biernacki, iż przy takim postrzeganiu przyczyn choroby początkowo leczeniem zajmowali się kapłani, czyli osoby mające najbliższy kontakt z bogami.

Stopniowo zaczęto poszukiwać innych sposobów dopomożenia chorym. Szczególnie znaczenie na tym polu przypisywał Biernacki Hipokratesowi (ok. 460-377 p.n.e.), którego zasługi miały polegać przede wszystkim na odrzuceniu nadnaturalnych przyczyn w tłumaczeniu fenomenu choroby. Dla Hipokratesa choroby były to „przejawy naturalne, przeciw którym trzeba stosować i szukać (...) pomocy materialnych”<sup>16</sup>. Odstąpienie od dotychczas stosowanego sposobu leczenia, przy jednoczesnym dostrzeżeniu wpływu stosowanych środków jedynie na objawy, nie zaś istotę choroby, zawiodło Hipokratesa do pytania, jak leczy się choroby? Doszedł on do wniosku, że „choroby leczą się same przez się, że nikt inny, tylko natura je leczy”<sup>17</sup>, a skoro tak, to lekarz nie jest niczym więcej, jak tylko *minister naturae*, sługą natury. W zgodzie zaś z tym przekonaniem, podstawowym zadaniem

<sup>14</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>15</sup> E. Biernacki, *Co to jest choroba?*, Nakładem Księgarni H. Altenberga, Lwów 1905, s. 20.

<sup>16</sup> E. Biernacki, *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, s. 47.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 47.

lekarza jest *nieszkodzenie, nieprzeszkadzanie naturze*, a w dalszej kolejności *dyeta*, czyli zalecanie pacjentowi *właściwego sposobu życia*<sup>18</sup>. Biernacki podkreślał, iż dzięki osobie Hipokratesa medycyna zyskała byt autonomiczny, oderwała się od teologii, została jednak sprowadzona do roli obserwatorki i naśladowczyni metod leczniczych natury, bez poszukiwania wsparcia w innych działach wiedzy. Można zatem powiedzieć, iż Hipokrates, w pewnym stopniu, przyczynił się do zastopowania postępu nauk lekarskich; nie poszerzył także wiedzy na temat stanów chorobowych<sup>19</sup>, jednakże jego myśl dotycząca samoleczniczej działalności natury nigdy nie została porzucona.

### Koncepcja samoleczenia

Idea *samoleczenia* akceptowana była także przez Biernackiego, który podkreślał, że „istnieje leczenie chorób mimo braków wielkich ich poznania, ale wprost dlatego, że zasadniczo leczą się one same przez się. Samoleczenie chorób zaradza wszelkim brakom ich poznania i rozpoznawania, jest pierwszym i najważniejszym środkiem leczniczym”<sup>20</sup>. Działalność lekarza, jego zdaniem, sprowadza się w głównej mierze do przynoszenia ulgi w cierpieniach, nie zaś do wywierania istotnego wpływu na przebieg choroby. Lekarz może być pomocnikiem natury w realizowaniu przez nią samoleczenia chorego, może „wpłynąć na przedłużenie życia, najrzadziej zaś (...) wiedza lekarska ratuje *bezpośrednio* od śmierci”<sup>21</sup>. Tymczasem, zarówno pośród chorych, jak i samych lekarzy, powszechne jest przekonanie, iż celem leczenia jest *ratowanie życia*. Zdaniem Biernackiego pogląd taki może wydawać się słusznym tylko wówczas, kiedy treść jego rozważana jest z perspektywy chorego, dla którego podstawową, a nawet jedyną szkodliwością choroby może być doświadczone cierpienie, przywołujące obawę śmierci. W subiektywnym odczuciu jednostki to, co przyczynia się do oddalenia wizji śmierci, przyczynia się tym samym do uratowania życia, a czynnikami tymi są środki, jakimi dysponuje lekarz (lecznictwo)<sup>22</sup>. W rzeczywistości jednak, podkreśla Biernacki, *ratowanie od śmierci* przez leczenie, ani nie jest, ani być nie może regułą. Wynika to z rozszerzenia pojęcia choroby o pojęcie samoleczenia; jeżeli „za fakt należy uważać, że *natura leczy choroby, natura ratuje od śmierci*, to tym samym nie może być prawem *ratowanie* przez leczenie. Może być celem wytycznym leczenia tylko zmniejszenie odsetki śmiertelności – zniesienie bowiem śmiertelności jest natural-

<sup>18</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 77.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>22</sup> E. Biernacki, *Chałubiński i obecne zadania lekarskie: z powodu dziesiątej rocznicy śmierci Tytusa Chałubińskiego*, Drukarnia S. Dębskiego, Łódź 1900, s. 220.



nie niemożliwym: śmierć jednostki jest prawem biologicznym. Ideałem, do którego dążyć można wobec tego prawa, może być tylko, by śmierć pochodziła jedynie z tej stałej choroby, jaką każdy nosi w sobie – z tego zużycia maszyny ludzkiej, zaniku formy i funkcji, do czego stopniowo dąży przez czas życia organizm zwierzęcy”<sup>23</sup>.

Zasadniczą rolę w przywracaniu zdrowia przypisywał więc Biernacki *samoleczeniu*; twierdził, że jeżeli konsekwencją choroby jest śmierć, to dzieje się tak nie dlatego, iżby proces samoleczenia był nieobecny, lecz dlatego, że był on niedostateczny. Myśl ta skłoniła Biernackiego do postawienia tezy, że aby ograniczyć przypadki śmiertelności będące następstwem choroby, należy nie tylko starać się doskonalić leczenie, lecz przede wszystkim zdążyć do wzmocnienia samoleczenia, gdyż „leczenie, nawet odwracając śmierć, w istocie swiej może być tylko dopomożeniem samoleczeniu, podaniem pomocy”<sup>24</sup>. Wynikiem *podania pomocy* jest zaś *przedłużenie życia* będące celem, istotą i zadaniem lecznictwa. Biernacki podkreślał, iż celem samoleczenia również nie jest wyłącznie „*ratowanie od śmierci, przywracanie do życia*, ale (...) jednocześnie i *przywracanie zdrowia*, tj. przywracanie co najmniej prawidłowej funkcji, jeśli nie może być przywróconą prawidłowa forma”<sup>25</sup>.

### Czynniki warunkujące proces leczenia

Zdaniem Biernackiego w lecznictwie istotne znaczenie mają takie czynniki, jak dobra opieka nad chorym, warunki życiowe, czyste powietrze czy odpowiednie oświetlenie, które mogą zapobiegać wystąpieniu choroby lub przyspieszać wyzdrowienie. Wszystkie te elementy bezpośrednio wiążą się z płaszczyzną ekonomiczną, co powoduje, iż jednostki mniej zamożne mają mniejsze szanse na utrzymanie zdrowia czy wyleczenie. Oprócz czynników materialnych, na przebieg procesu terapeutycznego wpływ wywiera czynnik psychiczny, który określił Biernacki jako „wpływ moralny, jaki przynosi z sobą do chorego osobnik, podający pomoce materialne lecznictwa (...). O istnieniu tego czynnika przede wszystkim przekonuje się chory sam na sobie i jego otoczenie: następstwem bowiem jest owa zmiana nastroju psychicznego po bytności lekarza u chorego w porównaniu przed tą bytnością, mianowicie spokój moralny. I ten czynnik psychiczny może być, tak samo jak lekarstwo materialne, zadawany w różnej dawce”<sup>26</sup>.

Biernacki rozważał znaczenie rozpoznania choroby, dochodząc do wniosku, iż nawet jeśli nie jest ono konieczne dla leczenia, może być istotne z uwagi na możliwość przewidzenia, jak dalej będzie się kształtował stan chorego oraz ze

<sup>23</sup> Ibidem, s. 221-222.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 228.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 229.

<sup>26</sup> E. Biernacki, *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, s. 93.

względu na jego otoczenie. Rozpoznanie jest zatem pożądane w przypadku chorób zakaźnych, „nie dlatego, byśmy mogli wpłynąć naszym leczeniem na wynik choroby, ale by móc od niej przez zastosowanie dezynfekcji, odosobnienia, w ogóle postępowania higieniczno-sanitarnego, ochronić otoczenie, zapobiec szerszeniu się choroby”<sup>27</sup>. Z kolei *wczesne* rozpoznawanie może zmaksymalizować szanse poprawy zdrowia, a nawet całkowitego wyleczenia. Biernacki podkreślał, iż nawet konieczność poświęcenia znacznej ilości czasu i dużego nakładu pracy celem dokonania właściwego rozpoznania nie zwalnia lekarza z tej powinności; jego zdaniem, nawet wtedy, gdyby starania lekarza „tylko raz na rok pośród masy chorych, przydały się w tym kierunku, ba, nawet gdyby badania wielu wieków i tysięcy lekarzy nad rozpoznaniem choroby, były bezpośrednio pożyteczne tylko dla jednego spośród tysiąca chorych, to i wtedy nie wolno ich zaniedbywać, bo tu chodzi o mikrokosmos ludzki. I chory człowiek ma prawo wymagać od lekarza starania i dążenia ku możebnie dokładnemu rozpoznawaniu jego stanu chorobowego”<sup>28</sup>.

### Filozofia medycyny

Rozważając pojęcie choroby Biernacki wskazywał, że rozumienie jej jako *odmiennego bytu*, czy też *antytezy bytu normalnego* nie jest wystarczające, ponieważ istnieje wiele chorób, jak choćby choroby zakaźne, które należy uznać za *byty w bycie*; stan chorobowy jest w takich przypadkach walką o byt drobno-ustrojów i organizmu. Taki sposób postrzegania choroby miał być według Biernackiego konsekwencją wykorzystania przez medycynę filozofii, „zużytkowania wyników ogólnych nauk przyrodniczych i ich sposobów badania indukcyjnego”<sup>29</sup>. Doprowadziło to także do zrozumienia, iż określając chorobę jako *zaburzenie funkcji*, trzeba wyjaśnić jego przyczyny oraz określić, do jakich następstw może owo zaburzenie prowadzić.

Biernacki podkreślał, iż dawniej, kiedy posługiwano się węższym pojęciem choroby, za cel leczenia uznawano zwalczanie jej widocznych przejawów, które współcześnie określane są mianem objawów, a które były traktowane jako *szkodliwości chorobowe*; rozszerzenie jednakże pojęcia choroby i pełniejsze zgłębienie jej istoty pozwoliło zrozumieć, że częstokroć objawy nie mają większego związku z zasadniczą szkodliwością choroby<sup>30</sup>. Prowadzi to Biernackiego do konstatacji, iż medycyna popełniała wiele błędów, a stosowane przez lekarzy metody niekiedy bardziej szkodziły aniżeli pomagały, jednakże słusznymi były

<sup>27</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 103.

<sup>29</sup> E. Biernacki, *Chałubiński i obecne zadania lekarskie*, s. 133.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 134.

starania, aby „działanie lekarskie oprzeć i logicznie wyprowadzić ze swego pojęcia choroby, że nakazywała lekarzowi najpierw widzieć chorego, a nie chorobę, że go zmuszała do szukania szkodliwości chorobowych; że kazała mu nie rozpoznawać, ale poznawać, że każdego przedstawiciela medycyny zobowiązywała do myślenia przy łóżku chorego w tym kierunku, w którym od wieków szło i zawsze iść będzie myślenie nauki medycyny, tj. w kierunku poznania istoty choroby”<sup>31</sup>.

Biernacki kładł nacisk na fakt, iż choroba jest takim zdarzeniem, które doprowadza ludzki umysł do granic poznania – nie mogąc znaleźć rozwiązań na płaszczyźnie wiedzy umysł często zaczyna poszukiwać ich w *nadnaturalizmie*. Kiedy człowiek lub jego bliscy doświadczają choroby, gdy pojawia się obawa śmierci, wówczas próżno oczekiwać „krytycyzmu filozoficznego. Umysł wymaga wtedy otuchy i wszystko dlań jedno, co mu ją daje, czy to jest prawdziwe czy nieprawdziwe, czy zgodne lub niezgodne z zasadami trzeźwego myślenia”<sup>32</sup>. Człowiek w sytuacji zagrożenia nie zawsze potrafi dokonywać logicznego wnioskowania; skłania się w stronę religii, jeśli tylko w niej znajduje pomoc duchową, nie rozważając, czy wierzenia religijne mają logiczne podstawy; podobnie, nie zastanawia się, czy leczenie jest racjonalne, jeśli tylko ono daje spokój umysłowy, przekonanie, że będzie zdrowy<sup>33</sup>. Biernacki zauważa jednak, że lekarzom często trudno jest ów spokój zapewnić, gdyż mają oni świadomość swoich ograniczeń, wiedzą, że w wielu przypadkach medycyna jest bezradna. Chory zawsze jednak wymaga pomocy, a przede wszystkim słów otuchy, zapewnienia, że powróci do zdrowia.

### Wartość życia i zdrowia

Biernacki zastanawiał się, co dla człowieka jest ważniejsze – *zdrowie* czy *życie*; „które z tych dwóch pojęć jest wyższe i pokrywa sobą drugie?”<sup>34</sup> Zauważał, iż dla wielu ludzi życie jest wartościowe tylko wówczas, kiedy dysponują zdrowiem, zachowują normalne funkcje; wiele osób, które dotyka ciężka, nieuleczalna choroba powodująca zaburzenia w funkcjonowaniu i cierpienie pragnie śmierci, zakończenia życia a nie jego dalszego kontynuowania. Także ze stanowiska naukowego należałoby przychylić się „do pojęcia zdrowia, jako pojęcia *wyższego*, przede wszystkim wobec okoliczności, iż organizm jest zbiorem poniekąd samodzielnych elementów, samodzielnych mechanizmów, których suma życia tworzy życie całego ustroju. Otóż na tych jednostkach uwydatnia się częstokroć najwyraźniej, co znaczy życie w stosunku do zdrowia (...) Oko, które nie widzi, ucho, które

<sup>31</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>32</sup> E. Biernacki, *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, s. 142.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 164.

<sup>34</sup> E. Biernacki, *Chałubiński i obecne zadania lekarskie*, s. 230.

nie słyszy, choćby ich życie wegetatywne było zachowane, właściwie już nie istnieją. Konsekwentnie powinniśmy też niemal identyfikować życie z normalną funkcją – *zdrowiem (...)*<sup>35</sup>.

Podobnie jak Władysław Biegański (1857-1917), Biernacki podkreślał, iż źródeł medycyny doszukiwać się należy w *cierpieniu*. Jeżeli zaś medycyna przyjmie, że w organizmie ludzkim góruje nie pierwiastek materialny, fizyczny, lecz duchowy, to wówczas właśnie cierpienie, zmiana stanu umysłowości człowieka chorego, będzie dla lekarzy najwyższą szkodliwością chorobową – a zatem to, co za najwyższą szkodliwość uznaje i sam chory, który zadania lekarzy upatruje w ulżeniu jego cierpieniom. Kiedy ulega ono złagodzeniu lub zanika, człowiek „uważa się za zdrowego czy uleczonego, i medycyna oraz lekarz, według jego przekonania, godnie odpowiedzieli swemu zadaniu”<sup>36</sup>. Biernacki twierdził, iż pierwszym i podstawowym obowiązkiem lekarza powinno być zmniejszenie i usuwanie cierpienia (przy czym priorytet w udzielaniu pomocy przyznawał osobom doświadczającym największego cierpienia), jednakże nie jest to obowiązek jedyny. Istnieje szereg chorób, którym nie towarzyszy cierpienie – lekarz powinien zatem nie tylko usuwać ból, lecz również leczyć. By czynić to w sposób jak najbardziej należyty, musi dysponować zarówno znajomością odpowiednich preparatów i środków korzystnych dla zdrowia, jak również wiedzą o wpływie *czynnika psychicznego*, czyli umiejętnością udzielania *pomocy duchowej*.

## Etyka lekarska

Zdaniem Biernackiego w obszar obowiązków lekarskich włączyć należy „uwzględnianie głównych skarg chorego, stwierdzanie, co choremu najbardziej dokucza, co go najbardziej boli lub niepokoi, a później zmniejszanie lub usuwanie zupełne przejawów choroby, pamiętanie o nich, jako o zadaniu, którego zaniedbać nie wolno, nawet gdyby i coś innego obok, albo najpierw, zrobionym być powinno”<sup>37</sup>. W ślad za Biegańskim Biernacki podkreślał znaczenie *zaufania* dla przebiegu procesu terapeutycznego. Im większym zaufaniem cieszy się lekarz, tym większy będzie jego pozytywny wpływ psychiczny na pacjenta. W pozyskaniu zaufania nieodzowne są takie cechy, jak spokój, pewność, powaga w postępowaniu oraz *współczucie* i *życzliwość*. Istotne znaczenie ma również poczucie *taktu lekarskiego* i umiejętność prowadzenia rozmowy; zachowaniem swoim lekarz nie może wywoływać wrażeń, iż lekceważy pacjenta, lecz że całkowicie oddany jest jego sprawie. Nie zawsze powinien też mówić ufającemu mu choremu prawdę,

<sup>35</sup> Ibidem, s. 230.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 200.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 203.

ponieważ mógłby tym zburzyć jego spokój i źle wpłynąć na wynik postępowania terapeutycznego, a zatem „nie zawsze wolno być szczerym i otwartym, i jeśli nie wolno kłamać, to trzeba niekiedy przemilczeć (...) trzeba nieraz w celu podniesienia ducha w chorym, wyrazić swą osobą odwrotnie cały stan rzeczy”<sup>38</sup>.

Biernacki wskazywał na konieczność istnienia *etyki zawodu lekarskiego*, która koncentrowałaby się kwestii stosunku lekarza do pacjenta, nie zaś na relacjach międzylekarskich. Twierdził, iż etyka taka nie może być „czymś zasadniczo nowym, sprzeciwiać się ogólnym podstawom moralności; powinien być to raczej regulamin lekarski, wyprowadzony na podstawie reguł ogolno-etycznych”<sup>39</sup>. Zdecydowanie pozytywnie oceniał postulowany przez Biegańskiego ideał etyki lekarskiej; podkreślał, iż w myśli jego uwidacznia się szlachetne pojmowanie obowiązków zarówno ogólnoludzkich, jak również lekarskich<sup>40</sup>. Akcentował doniosłość postulatu Biegańskiego, by lekarz dążył nie tylko do zdobywania wiedzy medycznej, lecz również poznania psychiki chorego. Przywoływał postawę Tytusa Chałubińskiego (1820-1889), jako wzór postępowania lekarskiego, które wyrastało ze świadomości znaczenia w medycynie idei altruizmu. Biernacki także tę świadomość posiadał, stąd też zdecydowanie akcentował potrzebę *altruizmu*, który rozumiał źródło, z którego lekarz czerpie czynnik psychiczny leczenia, postawę przejawiającą się w choć chwilowym zawieszeniu indywidualnych interesów i skupieniu się na dążeniu do zrealizowania dobra cierpiącej jednostki. W im większym stopniu pacjent będzie odczuwał altruizm lekarza, tym większy będzie jego wpływ psychiczny na umysł i ciało chorego, a zatem lekarz powinien dążyć do tego, aby rozwijać w sobie pierwiastki altruistyczne<sup>41</sup>. Humanitarne, głęboko etyczne i sumienne podejście do pacjenta jest obowiązkiem lekarza; jego zadaniem jest również doskonalenie zdolności *filozoficznego myślenia*, przeprowadzania krytycznego osądu, umożliwiającego odróżnienie tego, co jest wartościowe, a co bezużyteczne, by dzięki temu ustrzec się od niewłaściwych wnioskowań terapeutycznych, a tym samym od szkodenia pacjentowi<sup>42</sup>. Poszerzanie wiedzy i umiejętności może służyć doskonaleniu postawy altruistycznej lekarza, jednakże poza wykształceniem powinien on posiadać i rozwijać „w sobie różne inne rzeczy, by chore jednostki przy zetknięciu się z lekarzem odczuwały od razu altruistyczną ideę medycyny, i przez to zyskiwały szybko pomoc, której najpierw wymagają – pomoc duchową. Powinien do tego lekarz umieć postępować z chorym”<sup>43</sup>. Jest to jednak postulat trudny do zrealizowania, ponieważ choroba zazwyczaj wpływa na stan

<sup>38</sup> Ibidem, s. 289.

<sup>39</sup> E. Biernacki, *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, s. 127.

<sup>40</sup> E. Biernacki, *Władysław Biegański. Myśli i aforyzmy o etyce lekarskiej*, „Przegląd Filozoficzny”, r. 3, z. 1, 1900, s. 105-107.

<sup>41</sup> E. Biernacki, *Chałubiński i obecne zadania lekarskie*, s. 257.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 261.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 262.

psychiczny tak chorego, jak i jego otoczenia, powodując utratę spokoju i poczucia pewności. Aby udzielić pomocy, lekarz musi najpierw zapanować nad psychiką pacjenta, a uczynić to może tylko wówczas, kiedy sam panuje nad swoimi niepokojami i niepewnością. W jaki sposób, zdaniem Biernackiego, może lekarz nabyć umiejętność *postępowania z chorym*? Jak wskazuje, jest to zdolność, która może być i przyrodzona, i nabyta – zdarzają się jednostki, które przez swój sposób postępowania szybko zyskują zaufanie chorych, ale sprawność taką można także w sobie rozwinąć, a konieczna jest w tym celu „znajomość praktycznej psychologii, (...) ruchów duszy ludzkiej, zwracanie uwagi lekarza na siebie samego, kontrolowanie i przekonywanie się, że taki a nie inny krok jego sprowadza taki, a nie inny odruch psychiczny u chorego; (...) nauczenie się unikania tego w swym postępowaniu, co zawsze albo zwykle niepomysłne skutki (...) sprowadza”<sup>44</sup>. Biernacki zauważał, iż właściwe postępowanie z chorym przejawia się w *indywidualizowaniu* procesu terapeutycznego, czyli dostosowaniu sposobu postępowania do konkretnej osoby, gdyż nie ma jednostek identycznych, a zatem niekoniecznie metoda, która sprawdziła się w jednym przypadku, okaże się być odpowiednią w innym.

Podobnie jak Biegański dostrzegał znaczenie *przykładu* w kształtowaniu właściwej, etycznej postawy wobec chorego; twierdził, iż możliwość przebywania w obecności doświadczonego lekarza, dobrego praktyka, który posiada autorytet oraz umiejętność obcowania z pacjentem powoduje, iż adept medycyny będzie „bezwiednie naśladował humanitarne, stanowcze i poważne obejście się swego mistrza z ogółem cierpiącym”<sup>45</sup>.

## Zakończenie

Biernacki uwydatniał rolę medycyny, jako nauki o szczególnym wpływie na funkcjonowanie zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa. Przewidywał też, iż rola ta wzrośnie jeszcze z chwilą głębszego uświadomienia sobie przez ogół, że zdrowie i życie jest podstawowym warunkiem wszelkich dążeń, działań, realizacji celów, a zatem wszystkiego tego, co stanowi istotę ludzkiego życia. Zauważał, że wszystko to, „co wydaje się najcenniejsze dla jednostki, traci wartość i urok, gdy tylko przed nią staje widmo śmierci, i wszystko nabiera podwójnego znaczenia, gdy ono znika. A odpędzać to widmo, odpędzać istotnie przez zapobieganie chorobom czy dopomaganie samolecznictwu choroby rozwiniętej lub choćby nareszcie przez dawanie złudzenia tam, gdzie siły ludzkie nigdy nie potrafią więcej, niż ulżyć cierpieniom, ma za zadanie Medycyna”<sup>46</sup>. Postulował przyjęcie nowego rozumienia

<sup>44</sup> Ibidem, s. 267.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 288.

choroby, przy czym, jak wskazywał, pomocna jest umiejętność myślenia filozoficznego; próbował również określić zasady, na jakich bazować powinna relacja pomiędzy lekarzem, a pacjentem, podkreślając konieczność związania jej z humanitaryzmem oraz holizmem, uwzględniania w procesie terapeutycznym także wymiaru emocjonalno-psychicznego osoby chorej.

Pomimo iż okres działalności Biernackiego i czasy współczesne dzieli ponad sto lat, jego refleksja filozoficzno-medyczna, a przede wszystkim zalecenia etyczne, wydają się być słuszne i aktualne – zwłaszcza w obliczu dającego się coraz częściej dostrzec w przebiegu postępowania leczniczego prymatu modelu biomedycznego (kartzējańskiego) – a tym samym warte upowszechniania, szczególnie w kręgach przedstawicieli służby zdrowia.

### Refleksja filozoficzno-medyczna Edmunda Biernackiego

#### Streszczenie

Edmund Faustyn Biernacki był jednym z najwybitniejszych lekarzy przełomu XIX/XX wieku, należał również do czołowych przedstawicieli tzw. polskiej szkoły filozofii medycyny. Spod jego pióra wyszło wiele prac m.in.: *Afazja w świetle badań współczesnych: szkic literacko-krytyczny*, *Pro domo mea: kartki z dziejów nauki polskiej*, *Zarys patologii krwi*. Do dorobku piśmienniczego Biernackiego zaliczają się również dzieła z zakresu filozofii medycyny: *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, *Chałubiński i obecne zadania lekarskie*, *Zasady poznania lekarskiego* i *Co to jest choroba*. W swych pracach filozoficzno-medycznych próbował Biernacki przedstawić przyczyny i etapy rozwoju wiedzy medycznej, jej zakres i ograniczenia oraz określić zasady etycznego postępowania lekarza względem pacjenta.

**Słowa kluczowe:** Edmund Biernacki, medycyna, etyka, choroba, cierpienie.

### Philosophical-medical reflection of Edmund Biernacki

#### Summary

At the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries Edmund Biernacki was one of the most prominent doctors and also members of the Polish School of philosophy of medicine. He authored many works such as *Afazja w świetle badań współczesnych: szkic literacko-krytyczny*, *Pro domo mea: kartki z dziejów nauki polskiej*, *Zarys patologii krwi*. His achievements included also writings on the philosophy of medicine: *Istota i granice wiedzy lekarskiej*, *Chałubiński i obecne zadania lekarskie*, *Zasady poznania lekarskiego* i *Co to jest choroba*. In his philosophical-medical works Biernacki tried to present the causes and stages of the development of medical knowledge, its scope and restrictions as well as establish the rules for ethical conduct of physicians towards patients.

**Key words:** Edmund Biernacki, medicine, ethics, disease, suffering.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 302-303.





*Marek Żejmo*

Uniwersytet Gdański

## **Dziedzictwo historycznych kontaktów polsko-szwajcarskich od okresu średniowiecza do końca XVIII w.**

### **Wstęp**

Emigracja jest przedmiotem rozważań podejmowanych zarówno przez badaczy różnych dyscyplin poznania naukowego, jak i przez praktyków badających stosunki międzynarodowe czy rzeczywistość kulturowo-cywilizacyjną (m.in. bada się kulturę, procesy adaptacyjne, integracyjne, asymilację<sup>1</sup> oraz tożsamość kształtującej się globalnej społeczności obywatelskiej poszczególnych grup polonijnych<sup>2</sup>).

Po okresie rozbiorów i odzyskaniu przez Polskę niepodległości Światowy Związek Polaków z Zagranicy, w celu podkreślenia znaczenia, jakie dla Polaków mają relacje państwo-naród, podjął działania na rzecz zastąpienia terminu „Polonia”, kategorią „Polak z zagranicy”. Jednak ostatecznie zaproponowany termin nie został zaakceptowany przez środowiska polonijne<sup>3</sup>. Stało się tak dlatego, że określenie to było zbyt długie, niezrozumiałe dla obcokrajowców oraz nawiązywało do nazwy organizacji, z którą nie wszyscy Polacy pozostający za granicą się utożsamiali. Ponadto było ono nieprecyzyjne, gdyż Polak, a zwłaszcza emigrant, pochodził przecież z Polski, a nie z zagranicy.

Nowe potrzeby badawcze ujawniły się po wejściu Polski do Unii Europejskiej, wraz z postępującą globalizacją. Zaistniała konieczność określenia roli Polonii

---

<sup>1</sup> L. Dyczewski, *Polacy w Bawarii. Tożsamość etniczno-kulturowa. Wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993.

<sup>2</sup> A. Chodubski, *Emigracja polska w warunkach procesu integracji ogólnoeuropejskiej. Polityka społeczna na drodze do Unii Europejskiej*, Włocławek 1997; A. Żukowski, *Dyskurs metodologiczny nad terminem „Polonia”*, [w:] *W kraju i na wychodźstwie. Księga pamiątkowa ofiarowana profesorowi Sławomirowi Kalembce w sześćdziesięciolecie urodzin*, pod red. Z. Karpusa, N. Kasparka, L. Kuka, J. Sobczyk, Olsztyn-Toruń 2001, s. 679.

<sup>3</sup> A. Żukowski, *Dyskurs metodologiczny nad terminem „Polonia”*, [w:] red. Z. Karpus, N. Kasperek, I. Kuk, J. Sobczak, *W kraju i na wychodźstwie*, Olsztyn – Toruń 2001, s. 681.

w nowych procesach społeczno-politycznych<sup>4</sup>, a także nowego zdefiniowania terminu „Polonia”. Określenie „Polonia zagraniczna” używane było do połowy XIX wieku<sup>5</sup>, a jego interpretacja przekazywana była w znaczeniach inkluzywnym i ekskluzywnym<sup>6</sup>. Do II wojny światowej przez pojęcie „Polonii” rozumiano<sup>7</sup>:

- a) wszystkich Polaków pozostających poza granicami Polski;
- b) wychodźców z Polski, którzy posiadali obywatelstwo polskie po I wojnie światowej;
- c) Polaków przebywających poza granicami kraju, którzy identyfikowali się z Polską.

Wyjątkowo trafne wydaje się następujące twierdzenie: „Ważnym elementem składowym terminu »Polonia«, artykułowanym bez względu na okres historyczny, jest podkreślanie procesu emigracji z pominięciem jego przyczyn. Przyjmuje się założenie, że znaczenie terminu »Polonia« obejmuje osoby, które wyjechały z polskiego terytorium, a następnie osiedliły się na obszarach innych państw”<sup>8</sup>.

Powszechnie Polonię definiuje się jako: „(...)całość polskiej grupy etnicznej powstałej w wyniku wychodźstwa z Polski, stale zamieszkującej poza granicami Polski i zachowującej, niezależnie od miejsca urodzenia i posiadanego obywatelstwa, poczucie duchowej łączności z Polską”<sup>9</sup>.

Do Polonii nie zalicza się Polaków, którzy przez pewien tylko czas pracują, studiują lub pełnią funkcje państwowe poza granicami kraju i którzy nie byli emigrantami oraz nie czują się związani z polską emigracją<sup>10</sup>.

Potrzebę zdefiniowania terminu „Polonia” odczuwali emigranci zajmujący się rozpoznawaniem problemów wychodźstwa, przy czym działacze, a szczególnie przedstawiciele emigracji brytyjskiej, byli przeciwni stosowaniu tego określenia. Uważali oni, że są emigrantami przymusowymi, ponieważ zmusiła ich do tego sytuacja polityczna zaistniała po II wojnie światowej. Pojęcie „emigracji politycz-

---

<sup>4</sup> W. Hładkiewicz, *Zbiorowości polonijne lat dziewięćdziesiątych w Europie Zachodniej. Sposoby opisu i wyjaśnienia zjawiska*, [w:] *Emigracja z Polski po 1989 roku. Książka zbiorowa*, pod red. B. Klimaszewskiego, Kraków 2002.

<sup>5</sup> M. M. Drozdowski, *Ewolucja pojęcia „Polonia” w XIX i XX wieku*, [w:] *Dzieje Polonii w XIX i XX wieku. XI Powszechny Zjazd Historyków Polskich w Toruniu. Kolokwium Polskiego Towarzystwa Historycznego, Komitetu Badań Problemów Polonii PAN i Towarzystwa Łączności z Polonią Zagraniczną „Polonia” (8 wrzesień 1974 r.)*, pod red. M. M. Drozdowskiego, Toruń 1974.

<sup>6</sup> A. Paluch, *Inkluzywne i ekskluzywne pojęcie terminu „Polonia”*, [w:] *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, pod red. H. Kubiaka i A. Pilcha, Wrocław 1976, s. 50-59.

<sup>7</sup> W. Kucharski, Z. Ziomkowski, *Wokół podstawowych pojęć i definicji*, [w:] *Polacy w świecie. Polonia jako zjawisko społeczno-polityczne*, red. nauk. A. Kopruckowiak, W. Kucharski, Lublin 1986, s. 29.

<sup>8</sup> A. Żukowski, *Dyskurs metodologiczny...*, op. cit. s. 682.

<sup>9</sup> *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, red. B. Petrozolin-Skowrońska, Warszawa 1978, t. 3, s. 576.

<sup>10</sup> K. Dopierała, *Encyklopedia emigracji polskiej i Polonii*, [w:] *Losy Polaków żyjących na obczyźnie i ich wkład w rozwój kultury i nauki w krajach osiedlenia się na przestrzeni wieków. Materiały III Sympozjum Biografistyki Polonijnej, Rzym 25-26 września 1998*, pod red. A. i Z. Judyckich, Lublin 1998, s. 28.

nej” odbierane było jako pejoratywne, a władze polskie w stosunku do osób współpracujących z krajem używały terminu „Polonia”<sup>11</sup>. Pojęcie „Polonii” było stosowane w oficjalnej terminologii Kościoła, aczkolwiek zamiennie istniały określenia: „emigracja”, „Polacy za granicą” i „polska emigracja”<sup>12</sup>.

W związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej liczba Polaków pracujących za granicą wzrosła, a pojęcie „Polonii”, rozumiane jako dotychczasowa emigracja, zaczęło znikać. Dlatego też poszukuje się nowych określeń zastępujących termin „Polonia”, jak np. „polska grupa etniczna” (jednak ze względu na duże rozproszenie Polaków za granicą nie jest ono w pełni akceptowane). Z kolei coraz większą nośność zdobywa termin „diaspora”<sup>13</sup>.

Polscy emigranci, jako społeczność zamieszkująca poza granicami własnego kraju, pod względem liczebności sytuują się na czwartym miejscu na świecie, po Chińczykach, Niemcach i Włochach<sup>14</sup>. Wśród zbiorowości diasporalnych znaczącą społeczność stanowią Polacy w Szwajcarii. Pierwsze kontakty Polaków ze Szwajcarią datuje się na X-XI wiek. Miały one charakter handlowy, religijny i kulturowy. Nasilenie emigracji Polaków do Szwajcarii nastąpiło w XIX wieku w sytuacji, gdy kraj ten stał się azylem dla uchodźców politycznych, w tym dla uczestników powstań i wojen. Szwajcarzy udzielili także schronienia żołnierzom polskim w czasie II wojny światowej.

W Szwajcarii przebywało wielu znanych Polaków, m.in.: Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Tadeusz Kościuszko, Ignacy Kraszewski, Henryk Sienkiewicz, Gabriel Narutowicz, Ignacy Mościcki oraz Ignacy Jan Paderewski. Często jednak Szwajcaria stanowiła dla Polaków miejsce pobytu tymczasowego i traktowana była jako kraj tranzytowy w drodze do Anglii, Francji czy USA. Dopiero po II wojnie światowej i w latach osiemdziesiątych, po ogłoszeniu stanu wojennego w Polsce, większe grupy Polaków, a przede wszystkim działacze NSZZ „Solidarność” zdecydowali pozostać tam na stałe i to oni są obecnie aktywistami życia polonijnego w Szwajcarii.

Współcześnie liczbę Polaków na stałe mieszkających w Szwajcarii szacuje się na 5 tys. osób, a około 13 tys. przyznaje się do polskich korzeni lub związków z polskością, co daje przybliżoną liczbę blisko 18 tysięcy osób<sup>15</sup>. Zamieszkujący

---

<sup>11</sup> S. Wesoly, *Łączy nas kultura*, [w:] *W służbie emigracji. 25 lat posługi duszpasterskiej Księdza Arcybiskupa Szczepana Wesolego, Delegata Prymasa Polski dla duszpasterstwa emigracji*, red. K. Mochlińska, Z. Walaszewski, Londyn 1994, s. 26; A. Romejko, *Rola duszpasterstwa w kształtowaniu tożsamości polonijnej w Wielkiej Brytanii*, Gdańsk 2000, s. 272.

<sup>12</sup> A. Żukowski, *Dyskurs metodologiczny...*, op. cit. s. 686.

<sup>13</sup> Powszechnie diasporę pojmuje się jako rozproszenie jakiejś narodowości wśród innej: „Diaspora”, [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, pod red. B. Petrozolin-Skowrońskiej, Warszawa 2002, t. 2, s. 74.

<sup>14</sup> A. Chodubski, *Stereotyp współczesnej emigracji polskiej*: <http://obczyzna.blogspot.com/2006/05/stereotyp-wspczesnej-emigracji.html> (dostęp 17.02.2009).

<sup>15</sup> A. Chodubski, *Aktualne tendencje przemian zbiorowości polonijnych świata*, [w:] *Przemiany społeczne. Kwestie narodowościowe i polonijne*, pod red. A. Chodzieskiego, Toruń 1996, s. 88.

w Szwajcarii Polacy są najczęściej dobrze sytuowani oraz starannie wykształceni i zajmują czołowe miejsca w hierarchii zawodowej i społecznej. Działalność polskich naukowców i inżynierów w sferze społecznej i ekonomicznej postrzega się jako nowatorską. Poziom wykształcenia przedstawicieli Polonii w Szwajcarii jest znacznie wyższy niż w innych środowiskach polonijnych, a poziom życia oraz działalność Polonii szwajcarskiej można właściwie porównać jedynie z poziomem życia i działalnością Polaków w Republice Południowej Afryki<sup>16</sup>.

Polacy w Szwajcarii nie tworzą dużych skupisk i nie przykładają istotnej wagi do uczestnictwa w działalności szwajcarskich organizacji polonijnych<sup>17</sup>. Przywiązanie do polskiej tradycji i przynależność do polskich korzeni wyrażane są najczęściej poprzez kontakty z innymi Polakami, obchodzenie polskich świąt narodowych i katolickich, udział w nabożeństwach, a także przez przygotowywanie zwyczajowych polskich potraw, co ma na celu podtrzymanie narodowej odrębności emigrantów z Polski.

Szwajcarów charakteryzuje otwartość i sympatia wobec Polaków walczących o ideały wolności i demokrację, a także szacunek dla ludzi chętnych do zdobywania i przekazywania wiedzy. Umiejętność Szwajcarów w integrowaniu talentów naukowych, technicznych i artystycznych, jak również wolnościowy model ustrojowy spowodowały, że Polacy osiedlali się w Szwajcarii i osiągnęli liczne sukcesy zawodowe.

Z przejawami sympatii ze strony Szwajcarów spotykali się uczestnicy powstań narodowych oraz żołnierze kampanii francuskiej z 1940 roku, którzy uzyskali od nich pomoc w postaci tworzenia dla nich szkół podstawowych, średnich oraz przyjmowania polskich studentów na wyższe uczelnie. Emigrująca społeczność polska była przywiązana do tradycyjnych w ich ojczyźnie form życia codziennego, obrzędów i potraw, które różniły się od zastanych form życia codziennego, zwyczajów oraz obrzędów religijnych kultywowanych w Szwajcarii. Elitę polskich emigrantów stanowili naukowcy, inżynierowie i artyści, którzy czuli się odpowiedzialni ze zachowanie polskich tradycji, języka, tożsamości narodowej, a także za utrzymanie więzi z Polską oraz integrowanie Polonii szwajcarskiej w celu pielęgnowania dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia.

Celem cyklu artykułów jest ukazanie roli, jaką odegrali Polacy w rozwoju społeczności szwajcarskiej, a także uwidocznienie możliwości rozwojowych i barier napotykanych przez Polaków w Szwajcarii, zarówno w przeszłości, jak i obecnie.

Hipotezą badawczą jest twierdzenie, że mimo istnienia różnych barier natury obiektywnej i subiektywnej, Polacy dobrze adaptują się, a następnie integrują

<sup>16</sup> A. Żukowski, *Polska diaspora w Afryce*, [w:] *Polska diaspora*, red. nauk. A. Walaszek, Kraków 2001.

<sup>17</sup> A. Pilch, *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII-XX w.)*, red. A. Pilch, Warszawa 1984, s. 14-15.

w realiach społeczno-politycznych i gospodarczych Szwajcarii. Można zgodzić się z poglądem, że działalność zawodowa Polonii korzystnie wpływa na kształtowanie się i zmiany w sferze życia naukowego, kulturowego i społeczno-ekonomicznego nowej ojczyzny.

W rozpoznaniu problemu posłużono się analizą systemową, wykorzystując takie kategorie politologiczne, jak: państwo, naród, stosunki międzynarodowe, tożsamość kulturowa, stosunek do integracji europejskiej i globalizacji, emigracja, mniejszości narodowe, świadomość polityczna czy etyka<sup>18</sup>. Posłużono się także metodą monograficzną, wykorzystując literaturę, w której omawiany temat został ujęty w aspekcie historycznym, socjologicznym, cywilizacyjnym oraz z perspektywy psychologii społecznej i politologii. W uzyskaniu materiałów badawczych pomocne okazały się także liczne doświadczenia zawodowe i kontakty ze szwajcarskimi firmami, nawiązywane podczas prowadzonych negocjacji i rozmów w ciągu kilkuletniego pobytu w Szwajcarii.

W niniejszym artykule zaprezentowano ogniwa kontaktów polsko-szwajcarskich, od średniowiecza do współczesności. Wskazano zarówno elementy zbliżające oba narody, jak i utrudniające pozytywne kontakty i wzajemne relacje spowodowane uchodźstwem przymusowym, wynikającym z wydarzeń historycznych, jak powstania listopadowe i styczniowe w latach trzydziestych i sześćdziesiątych XIX w.

Kolejny artykuł z tej serii zostanie poświęcony XIX-wiecznej emigracji polskiej inteligencji, polskich artystów i czołowych polskich działaczy społeczno-politycznych.

Następny artykuł przedstawi emigrację działaczy solidarnościowych po 1980 r. oraz uchodźstwa dobrowolnego, wynikającego z indywidualnych decyzji o pozostaniu na stałe w Szwajcarii. Zostanie także przedstawiona analiza współczesnej działalności społeczno-politycznej i gospodarczej Polonii szwajcarskiej, z uwzględnieniem uwarunkowań wynikających z globalnych przemian cywilizacyjnych. Instytucją, wokół której gromadzi się największa liczba szwajcarskiej Polonii, jest Kościół rzymskokatolicki. Dwie misje katolickie – w Zurychu i Marly – nie tylko stanowią centralne ośrodki życia religijnego Polonii, ale także aktywnie kształtują życie kulturalne Polaków w Szwajcarii. Misja Katolicka w Marly wydaje „Wiadomości” – jedno z dwóch czasopism polonijnych wychodzących w Szwajcarii.

Przedstawione zostaną kierunki rozwoju współczesnych stosunków polsko-szwajcarskich oraz dokonania Polaków na terenie Szwajcarii, jak Muzeum Polskie w Rapperswil, Muzeum Tadeusza Kościuszki w Solothurn, Muzeum Ignacego Paderewskiego w Morges oraz Muzeum Zygmunta Stankiewicza w Muri. Zbiory bibliotek szwajcarskich, w tym uniwersyteckich zawierają tysiące prac naukowych, publikacji, pamiętników oraz utworów literackich polskich uczonych i literatów.

<sup>18</sup> A. Chodubski, *Wstęp do badań politologicznych*, Gdańsk 2006, s. 75.

## Okres średniowiecza

Kontakty pomiędzy średniowieczną Polską oraz innymi krajami Europy Środkowej i Północnej (zwanymi ostatnio „Młodsza Europa”)<sup>19</sup> a głęboko osadzoną w kulturze śródziemnomorskiej Europą Zachodnią charakteryzowały się różnorodnością oddziaływań, związków i zależności<sup>20</sup>.

Pierwsze kontakty datuje się na XI wieku, a nawiązane zostały dzięki istnieniu tak zwanego szlaku bursztynowego, łączącego Bałtyk i ziemie dzisiejszej Polski z Imperium Rzymskim<sup>21</sup>. Droga ta wiodła od portów Morza Śródziemnego, poprzez terytorium współczesnego Winterthur, do dzisiejszego Kalisza. Pozostałościami tych kontaktów są na ziemiach polskich przedmioty zidentyfikowane jako pochodzące z prowincji rzymskich, a obejmujące terytorium współczesnej Szwajcarii<sup>22</sup>.

Polskę i Szwajcarię już w średniowieczu dzielił dystans cywilizacyjny. Szwajcaria, jako część Imperium Rzymskiego, znajdowała się na wyższym szczeblu rozwoju kulturowo-cywilizacyjnego. Szansa na zmniejszenie różnic w poziomie życia społecznego pojawiła się po przyjęciu przez państwo polskie chrześcijaństwa 14 kwietnia 966 roku. Państwo polskie zaistniało wtedy na arenie międzynarodowej i uzyskało możliwość kontaktów z krajami europejskimi dzięki istnieniu wielkiej wspólnoty religijnej, związanej z doktryną uniwersalizmu<sup>23</sup>.

W średniowieczu kontakty szwajcarsko-polskie inicjowane były przez pojedyncze osoby. Należał do nich na przykład Hans Frankli (ok. 1410-1478), który na początku XV wieku uczył się kuśnierstwa, a po powrocie do Szwajcarii osiadł w Lenzburgen, gdzie piastował tam funkcje urzędowe<sup>24</sup>.

Do nawiązania kontaktów między krajami dochodziło zarówno na drodze bezpośredniego handlu, jak i poprzez wymianę kulturową. Opactwo Sankt Gallen przyczyniło się w XI wieku do rozwoju muzyki kościelnej w Polsce; powodowało popularyzowanie zapisu śpiewów gregoriańskich w formie *neum-gregorianic*<sup>25</sup>. Klasztor stanowił przykład praktyk codziennego życia zakonnego benedyktynów, kierujących się założeniami reguły opracowanej w latach 530-560 przez

<sup>19</sup> J. Kłoczkowski, *Młodsza Europa. Europa Środkowo-Wschodnia w kręgu cywilizacji chrześcijańskiej średniowiecza*, Warszawa 1998.

<sup>20</sup> M. Derwich, *Benedyktyni polscy w średniowiecznej Europie: kontakty z opactwami z obszaru Cesarstwa*, [w:] *Opactwo Sankt Galen a Polska. Materiały międzynarodowej konferencji zorganizowanej dnia 19 listopada 1999 r.*, red. M. Kawlec i L. Hollenstein, Kraków 2001.

<sup>21</sup> T. Baronowski, *Szlak bursztynowy*, „Kalisia Nowa” 2001, nr 10, s. 3-4.

<sup>22</sup> J. Lewandowski, *Polacy w Szwajcarii*, Lublin 1981, s. 7; J. Ceynowa, *Kształtowanie się zbiorowości polonijnej w Szwajcarii*, [w:] *Swoistości cywilizacyjne, kwestie narodowościowe i polonijne*, red. A. Chodubski, Toruń 1999, s. 91.

<sup>23</sup> K. Gózdź, *Chrześcijaństwo na progu trzeciego tysiąclecia. Uniwersalizm chrześcijaństwa*, „Universitas Gedanensis” 2001, nr 1 (23), s. 7-17.

<sup>24</sup> A. F. Grabski, *Polska w opiniach Europy Zachodniej XIV-XV w.*, Warszawa 1968, s. 33.

<sup>25</sup> J. Lewandowski, *Polacy...*, op. cit., s. 7.

św. Benedykta z Nursji (ok. 480-543), wyważonej, unikającej skrajności, umożliwiającej, mimo nacisku na cnotę posłuszeństwa, rozwój osobowości<sup>26</sup>. Klasztor w Sankt Gallen wchodził w skład grupy klasztorów, które były ośrodkami zakonnymi na terenie Europy Środkowej. Poza Sankt Gallen należały do tej grupy, według chronologii ich założenia, Reichenau, Murbach, a w Alzacji – Fulda i Lorsch. Pisarzem i teologiem związanym z Sankt Gallen był Notker I Jakała (zm. w 912 r.). Z jego myśli korzystano na soborze w Konstancji (1414-1418), gdzie stwierdzono, że: „(...) na prośbę ojców soboru z położonych nad Jeziorem Bodeńskim klasztorów przesyłano jakoby całe skrzynie ksiąg, by czerpali z nich nauki”<sup>27</sup>.

Z St. Gallen pochodzili pierwsi kupcy szwajcarscy odwiedzający Polskę<sup>28</sup>. Z opactwem związani byli również kupcy prowadzący handel z miastami polskimi – z Krakowem, Poznaniem i Wrocławiem, dokąd eksportowali m.in. sukno i len<sup>29</sup>. Wymienić należy przede wszystkim rodzinę kupiecką Vogelweiderów z St. Gallen, która sprzedawała na ziemiach polskich sukna sanktgalleńskie (znane w Europie z wysokiej jakości)<sup>30</sup>, a jej przedstawiciele osiedlili się w Krakowie, zajmując kamienice przy ulicach Lwowskiej i Floriańskiej.

Z St. Gallen pochodziły też rodziny Aarów (w 1475 r. Adam Aar osiedlił się na stałe w Krakowie) oraz Brändlerów, która w 1450 roku nabyła kamienicę w centrum polskiej stolicy<sup>31</sup>.

Jedną ze znanych sanktgalleńskich rodzin, z której wywodzili się zarówno kupcy, jak i przedstawiciele kultury byli von Wattowie. Wśród nich wymieniac należy Hektora II von Watta (zm. ok. 1552 r.). Jego synowie, Hektor – Hugo II oraz Leonhard i Hans również trudnili się handlem ze Wschodem. Przedstawiciele jednej z gałęzi rodziny Wattów osiedlili się w Poznaniu i szybko włączyli się w struktury miejskie (w 1517 r. Konrad III von Watt osiadł na stałe w mieście, a w 1519 r. został ławnikiem)<sup>32</sup>. O jego pozycji społecznej świadczył między innymi wydany na prośbę arcybiskupa gnieźnieńskiego przywilej króla Zygmunta I Starego (1467-1548), zwalniający go z obowiązku gościny, za wyjątkiem samego

<sup>26</sup> J. Strzelczyk, *Misja benedyktyńska i początki opactwa w St. Gallen*, [w:] *Opactwo Sankt Gallen a Polska...*, Kraków 2001, s. 15-22.

<sup>27</sup> W. Berschin, *Opactwa St. Gallen i Reichenau w średniowieczu*, [w:] *Opactwo Sankt Gallen a Polska...*, Kraków 2001, s. 26-28.

<sup>28</sup> „*Tages-Anzeiger*” z 6.11.1965 r.: „*So geht aus einer im Jahr 1334 vom Züricher Rat aufgestellten Ordnung für das Seidengewerbe hervor, dass bereits damals ein ansehlicher Export von Kopftuchern und Schleiern nach Polen floriert haben muss*”, Zurych 1965.

<sup>29</sup> J. Lewandowski, op. cit., s. 8; J. Ceynowa, op. cit., s. 91; M. Honan, *Szwajcaria*, Bielsko-Biała 1994, s. 8.

<sup>30</sup> G. Thüerer, *St. Gallen Geschichte. Kultur, Staatsleben und Wirtschaft in Kantonem und Stadt St. Gallen von der Uhrzeit bis zur Gegenwart*, Sankt Gallen 1953, s. 367.

<sup>31</sup> W. Vogler, *Kontakty gospodarcze i kulturowe między St. Gallen a Polsk w 2redniowieczu*, [w:] *Opactwo Sankt Gallen a Polska...*, s. 71-72; H. C. Peyer, *Leinwandgewerbe und Fernhandel der Stadt St. Gallen von den Anfängen bis 1520*, Sankt Gallen 1959/60, t. 2, s. 33.

<sup>32</sup> W. Vogler, op. cit., s. 78-79.

króla (*hospitatio*)<sup>33</sup>. Jego brat Joachim mieszkał w Poznaniu od 1514 roku, zaś w 1523 roku nabył tak zwany „kamienny dom” przy Rynku, w centrum handlowym i kulturalnym miasta<sup>34</sup>.

Na Uniwersytecie Krakowskim studiowało kilkudziesięciu Szwajcarów, a dwudziestu siedmiu z nich pochodziło z Sankt Gallen. Wśród absolwentów uczelni byli m.in. brat Konrada III von Watta, Joachim (zwany Vadianem), a także Sebastian Schatzmann, Jan Simon, Jan Maler, Jakub Kaiser oraz Jan von Itstätten<sup>35</sup>. Vadian był ważnym przedstawicielem rodziny von Wattów, piastował funkcję rektora Uniwersytetu w Wiedniu oraz lekarza miejskiego, a od cesarza Maksymiliana otrzymał laur poetycki<sup>36</sup>.

Jedną z pierwszych udokumentowanych dat obecności Polaków w przestrzeni szwajcarskiej był rok 1085, kiedy wysłana została przez księcia Władysława Hermana delegacja do opactwa Saint – Gilles w Prowansji, która przemieszczała się z Francji w kierunku Polski przez tereny zachodniej Szwajcarii<sup>37</sup>.

Intensyfikacja kontaktów polsko-szwajcarskich nastąpiła na przełomie XIII i XIV wieku. Nawiązane zostały kontakty dyplomatyczne w czasie soboru w Konstancji, na który przybyła delegacja polska z arcybiskupem gnieźnieńskim i pierwszym polskim prymasem Mikołajem Trąbą (ok. 1358-1422) oraz rycerzami Zawiszą Czarnym z Grabowa (zm. w 1428 r.)<sup>38</sup> i Janem z Tuliszkowa (zm. w 1436 r.)<sup>39</sup>. W składzie delegacji polskiej znalazł się również przedstawiciel opactwa w Tyńcu, brat Mikołaj Nason, który przybył w celu wyjaśnienia problemów związanych z konfliktem o stanowisko opata w Tyńcu. Oficjalnie zwrócił się o rozstrzygnięcie tej kwestii do opata Cluny, Roberta II de Chaudesalles i poprosił o przeprowadzenie wizytacji<sup>40</sup>. Przedstawicielem strony polskiej był ponadto rektor Akademii Krakowskiej, Paweł Włodkowic (ok. 1370-1435), który wygłosił traktat *O władzy papieża i cesarza wobec pogan (Tractatus de potestate papae et imperatoris respectu infidelium)*, podważając prawo nawracania niewiernych siłą oraz polemizując z antypolskimi wystąpieniami i naciskami, między innymi ze strony głównego ideowego reprezentanta Zakonu Szpitala Najświętszej Marii Panny Domu Niemieckiego w Jerozolimie, nazywanego powszechnie

<sup>33</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>35</sup> P. Staerkle, *Beiträge zur spätmittelalterlichen Bildungsgeschichte*, Sankt Gallen 1939, s. 40.

<sup>36</sup> W. Näf, *Vadian und seine Stadt St. Gallen*, Sankt Gallen 1957, t. 2, s. 12 i nast.; W. Vogler, op. cit., s. 76.

<sup>37</sup> S. Kktrzynski, *Les plus anciennes relations pologno-suissees*, [w:] *Pologne-Suisse. Recueil d'études historiques*, Warszawa-Lwów 1938, s. 4.

<sup>38</sup> A. Klubówna, *Zawisza Czarny w historii i legendzie*, Warszawa 1979, s. 17 i nast.

<sup>39</sup> T. Zegarski, *Polska i sobór w Bazylei* (praca doktorska), Poznań 1910, s. 31-33.

<sup>40</sup> M. Derwich, *Stereotyp...*, op. cit., s. 54.



Krzyżakami. Wystąpienie to odbyło się na soborze w Konstancji i było polemiką w stosunku do wypowiedzi autora antypolskich satyr, dominikanina Jana Falkenberga (1354-1422)<sup>41</sup>.

Polska delegacja, kierując się na sobór, przemieszczała się w dniach 21-27 lipca 1415 roku przez Bazyleę, Solurę, Aarberg, Romont, Rue, Lozannę, Morges, Rolle, Nyon i Genewę<sup>42</sup>.

Polacy, z Mikołajem Lasockim (ok. 1380-1450) na czele<sup>43</sup>, byli obecni również na następnym soborze w Bazylei w 1434 roku, dotyczącym reformy zakonów, w tym benedyktynów, kładąc podwaliny pod przyszłą kongregację. Wśród delegatów dominowały osoby wywodzące się z uniwersytetów i niższego duchowieństwa<sup>44</sup>. W soborze wzięli udział także trzej opaci benedyktyńscy z klasztoru na Łysej Górze, Mikołaj Drozd oraz Maciej i Michał z Kleparza<sup>45</sup>, a także opat klasztoru w Tyńcu – mnich Jan, który został przyjęty do zakonu 16 stycznia 1434 roku. Istotnym punktem obrad soboru było dla Polaków odprawienie 31 lipca mszy żałobnej po śmierci Władysława Jagiełły (ok. 1351-1434). W średniowieczu kontakty polsko-szwajcarskie inicjowane były przez pojedynczych ludzi w sferze handlu, kultury oraz oświaty. Rozwój kontaktów między oboma krajami znalazł odbicie w kronikarskiej historii Polski Jana Długosza. W swoich dziełach *Banderia Pretenorum* i *Annales seu Chronicare inclifi regui Poloniae* wspominał kronikarz udział rycerzy szwajcarskich w bitwie pod Grunwaldem<sup>46</sup>.

## Czasy nowożytne

Od połowy XV wieku na Uniwersytecie Jagiellońskim podejmowały studia osoby pochodzące ze Szwajcarii. Szacuje się, że w latach 1450-1520 było ich około siedemdziesięciu. Z kolei Polacy udawali się na Uniwersytet w Bazylei (żał. w 1460 r.), gdzie pracował Erazm z Rotterdamu (właśc. Gerhard Gerhards, 1467-1536), uważany za jednego z największych myślicieli tego czasu, a także Philippus Paracelsus (1493-1541), lekarz, przyrodnik, filozof, teolog i podróż-

---

<sup>41</sup> M. Biskup, *Grunwaldzka bitwa. Geneza, przebieg, znaczenie, tradycje*, Warszawa 1990, s. 39; J. Ziomek, *Renesans*, Warszawa 1977, s. 31-32.

<sup>42</sup> J. Lewandowski, *Polacy...*, op. cit., s. 8.

<sup>43</sup> F. Koneczny, *Święci w dziejach narodu polskiego*, Komorów 1999, s. 56; J. Ziomek, op. cit., s. 32.

<sup>44</sup> M. Derwich, *Benedyktyńcy...*, op. cit., s. 55.

<sup>45</sup> M. Derwich, *Benedyktyński klasztor św. Krzyża na Łysej Górze w średniowieczu*, Warszawa-Wrocław 1992, s. 444, 465, 546.

<sup>46</sup> M. Morkowska, *Vom Stiefkind zum Leblieng*, Zurych 1901, s. 163; R. Łabiński, *Potomkowie Wilhelma Tella*, Warszawa 1972, s. 69.

nik<sup>47</sup>. Studenci byli głównie pochodzenia szlacheckiego, a także mieszczańskiego. W latach 1551-1571 na Uniwersytecie w Bazylei studiowali także przedstawiciele rodzin magnackich, jak na przykład Radziwiłłów, Ossolińskich, Firlejów, Tyszkiewiczów i Leszczyńskich, a wśród nich między innymi: Jerzy Niemirycz (ok. 1529-1578), arianin, późniejszy kanclerz litewski, Michał Zalewski (zm. w 1591 r.) i Jan Kiszka (zm. w 1591 r.), propagator idei reformacji<sup>48</sup>.

Pod koniec XV wieku, do połowy wieku XVI w Polsce, podobnie jak we Francji, Niemczech i Anglii, nastąpił rozwój idei odrodzeniowych. Kontakty Polaków z Erazmem z Rotterdamu – zarówno osobiste, jak i korespondencyjne – dowodziły zainteresowania jego osobą i działalnością. Szwajcarski filozof pisywał z Ludwikiem Decjuszem (ok. 1485-1545), Alzatczykiem, mieszczańskim z pochodzenia, który z czasem został mianowany na stanowisko sekretarza królewskiego i otrzymał tytuł palatyna na dworze habsburskim, a następnie uzyskał indygenat polski. Kontakty z Erazmem utrzymywał również kanclerz wielki koronny Krzysztof Szydłowiecki (1467-1532), zaś Piotrowi Tomickiemu (1464-1535), podkanclerzowi i biskupowi krakowskiemu, dedykował Erazm swoje wydanie Seneki, natomiast Szydłowieckiemu – *Księgi, które zowią język (Lingua)*, Decjuszowi zaś jedno z dzieł św. Bazylego. Dedykacje filozofa były gestem wyróżniającym adresata przed całą uczoną Europą. Cenił on ponadto sekretarza królowej Bony (wł. Bony Sforzy d' Aragon, 1494-1557), Andrzeja Krzyckiego (1482-1537), poetę tworzącego w języku łacińskim i Jana Dantyszka (1485-1548), dyplomatę podróżującego po Europie, a później dostojnika kościelnego oraz poetę debiutującego tomikiem *De Virtutis et Fortunae differentia somnium* (1510). Piotr Tomicki i Andrzej Krzycki, myśląc o odnowieniu Uniwersytetu Krakowskiego, powzięli zamiar zaproszenia Erazma do Polski, zyskując dla tego przedsięwzięcia przychylność króla Zygmunta I Starego. Do realizacji pomysłu jednak nie doszło. Bliskie związki łączyły Erazma z rodziną Łaskich, a szczególnie z Janem (1499-1560), późniejszym działaczem reformacyjnym i współorganizatorem Kościoła anglikańskiego. Łaski studiował pod kierunkiem Erazma, a po ukończeniu edukacji wystąpił w roli mecenasa szwajcarskiego filozofa; odkupił też od niego bibliotekę, którą jednak pozostawił filozofowi w dożywotnie użytkowanie<sup>49</sup>. Suma czterystu dukatów, którą zapłacił Łaski (w owym czasie znaczna), nie była jedyną pomocą materialną, jakiej udzielił on Erazmowi<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> M. Honan, *Szwajcaria*, op. cit., s. 8.

<sup>48</sup> J. Ceynowa, *Kształtowanie się zbiorowości...*, op. cit., s. 91.

<sup>49</sup> J. Ziomek, *Renesans*, Warszawa 1977, s. 36-37.

<sup>50</sup> *Jan Łaski 1499-1560 w pięćsetlecie urodzin. Materiały konferencji zorganizowanej przez Instytut Historii PAN, Uniwersytet Warszawski oraz Konsystorz Kościoła Ewangelicko-Reformowanego w RP*, red. W. Kriegseisen, P. Salwa, Kraków 1999, s. 116.

W polu zainteresowania Erazmem oraz w tworzeniu tak zwanego polskiego erazmianizmu spotkały się różne środowiska i różne osobowości. Wymienić tu można Decjusza, wywodzącego się z rodu bogatych mieszczan patronujących młodemu uczoneму i pedagogom; Łaskich i Szydłowieckich – były one stronnictwami politycznymi. Wśród czytelników dzieł Erazma był również młody mieszczanin, Stanisław Hozjusz (1504-1579), podówczas sekretarz Piotra Tomickiego, później biskup warmiński, kardynał, przywódca polskiej kontrreformacji. Poglądy Erazma łączyły, jak widać, ludzi, których dzieliły poglądy polityczne<sup>51</sup>.

W tym okresie, obok uczelni szwajcarskich, rozgłos zdobywały również bazylejskie oficyny wydawnicze. Wydrukowano tam pierwsze tłumaczenia dzieł Andrzeja Frycza Modrzewskiego (ok. 1503-1572). Należy jednak podkreślić, że edycja jego utworów nie była jedynym przykładem obecności Polaków na szwajcarskim rynku wydawniczym. Drukowano tam również dzieła Mikołaja Kopernika (1473-1543), Stanisława Orzechowskiego (1513-1566), Jana Łaskiego, a także Marcina Kromera (1512-1589)<sup>52</sup>. W 1551 roku w drukarni Łazarza Andrysowicza (zm. w 1577 r.) wydano dzieło Frycza Modrzewskiego *Commentariorum de Republica emendanda libri quinque. Liber primus, de Moribus. Secundus, de Legibus. Tertius, de Bello. Quartus, de Ecclesia. Quintus, de Schola* (Rozważania o poprawie Rzeczypospolitej ksiąg pięć. Księga pierwsza, O obyczajach. Druga, O prawach. Trzecia, O wojnie. Czwarta, O Kościele. Piąta, O szkole). Faktycznie ukazało się jednak nie pięć, ale trzy księgi: *O obyczajach*, *O prawach* i *O wojnie* – a to dlatego, że tekst został ocenzurowany przez Akademię Krakowską (pełniącą wówczas rolę cenzora) w zaawansowanym już momencie druku. W tej sytuacji dwie księgi zostały wycofane z druku, karty tytułowej jednak nie zmieniono, a na ostatniej stronie opatrzonej datą 25 czerwca 1551 roku autor umieścił wyjaśnienie, w którym odnotował, że „dziwne losy przeszkodziły ogłoszeniu wszystkich 5 ksiąg, które ukażą się, o ile losy te kiedyś się odmieniają”<sup>53</sup>. Losy jednak się nie odmieniły, ale znaleziono inne rozwiązanie – rękopis dzieła przetransportowano do Bazylei, gdzie Frycz nawiązał liczne przyjacielskie stosunki i gdzie cieszył się uznaniem. Wydanie szwajcarskie (w języku łacińskim) wyszło w 1554 roku w oficynie Johanna Oporinusa (1507-1568) i objęło wszystkie pięć ksiąg oraz dodatkowo dialogi *De utraque specie Coenae Domini*. W tejże drukarni w 1599 roku ukazało się drugie wydanie *De Republica emendanda libri quinque, recogniti et aucti...*, czyli wydanie przejrzone i poszerzone.

Przekład polski sporządził w 1577 roku, czyli już po śmierci autora, Cyprian Bazylik (ok. 1535-1591); przekład poprzedzono przedmową aktywnego zwolennika

<sup>51</sup> J. Ziomek, *Renesans*, op. cit., s. 37.

<sup>52</sup> J. Lewandowski, *Polacy...*, op. cit., s. 9.

<sup>53</sup> Por. J. Ziomek, op. cit., s. 184-185; *Andrzej Frycz Modrzewski i problemy kultury polskiego Odrodzenia. Praca zbiorowa*, pod red. T. Bieńkowskiego, Wrocław 1974, s. 10 i nast.

arianizmu, Szymona Budnego (ok. 1530-1593). Natomiast przekład niemiecki, autorstwa profesora Wolfganga Weisenburga (1505-1587), ukazał się w Bazylei w 1557 roku (*Von Verbesserung des gemeinen Nütze*)<sup>54</sup>. Poglądy Andrzeja Frycza Modrzewskiego dotyczące na przykład kwestii natury ludzkiej zbliżone były do poglądów Erazma z Rotterdamu. Wbrew reformacji, dowodzącej wyższość aktu łaski nad „zakonem” (czyli prawem) oraz wbrew przekonaniu Marcina Lutera (1483-1546), według którego cnota nie tworzy chrześcijanina, ale jest rezultatem ubocznym jego „chrześcijaństwa”, autor *De Republica...*, podobnie jak Erazm, głosił dobroć natury ludzkiej, która ćwiczy się oraz doskonali poprzez akt wiary wspomozony aktem łaski.

W przeciwieństwie do Niccolò Machiavellego (1469-1527), który w niezmienniej naturze ludzkiej, a głównie w żądzy posiadania i władzy, szukał determinant życia społecznego, koncepcja Modrzewskiego była optymistyczna. Machiavelli był przenikliwym demaskatorem społeczeństwa, Frycz zaś jego surowym moralistą<sup>55</sup>.

Pod koniec XVI wieku liczna grupa Polaków udała się na studia do Bazylei. Był wśród nich Marcin Chmielewski (1548-1601), późniejszy dziekan wydziału lekarskiego i rektor Uniwersytetu w Bazylei oraz Andrzej Zebrzydowski (1560-1620), późniejszy biskup krakowski. Na uczelnię udało się kilkunastu przedstawicieli kalwińskich z Gdańska oraz ze Śląska<sup>56</sup>.

Porządek kalwiński powodował, że Polacy udawali się do Genewy, Berna i Zurychu. Dwa ostatnie miasta wspierały później gimnazjum w Lesznie. Z Kalwinem utrzymywali kontakty między innymi Jan Łaski oraz Jan Tarnowski (1488-1561), hetman wielki koronny. Reformator genewski prowadził z Polakami bogatą korespondencję, a wobec ujawnienia się w Polsce ruchu kalwińskiego w 1549 roku napisał list do króla Zygmunta II Augusta (1520-1572), natomiast później, w 1555 roku do Jana Tarnowskiego, Jana Bonera (zm. w 1563 r.), księcia Mikołaja Radziwiłła, zwanego Rudym (1512-1584), i Andrzeja Trzecieckiego (ok. 1530-1584). Wszystkie te listy napisał w jednym dniu.

Mikołaj Rej z Nagłowic (pseud. Ambroży Korczbok Rożek, 1505-1569), który najpierw przyjął luteranizm, a następnie kalwinizm, zainteresowanie nowym ładem religijnym ujawnił w pracy, pod tytułem *Świętych słów a spraw pańskich... kronika albo postylla, polskim językiem a prostym wykładem też dla prostaków wkrótce uczyniona* (1557)<sup>57</sup>. Nazwa *postylla* pochodziła od łacińskiego *post illa verba* – po owych słowach, czyli po słowach przeczytanej *Ewangelii*. Postylle są więc zbiorem kazań i można postyllografię uważać za odmianę gatunkową szeroko rozumianego kaznodziejstwa, odmianę w tym sensie, że wbrew częstej w wiekach średnich

<sup>54</sup> J. Ziomek, op. cit., s. 186.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> J. Ceynowa, op. cit., s. 91.

<sup>57</sup> M. Honan, op. cit., s. 8.

praktyce uprawiania na ambonie spekulacji scholastycznych – w gatunku tym silny nacisk kładziono na lekcję i komentarz do *Ewangelii*. Nawiązywanie do *Pisma Świętego* nie było nowością szesnastowiecznej reformacji, wszakże to ona wpłynęła na przekonanie o pierwszeństwie obowiązku nauczania przed składaniem ofiary. Wbrew katolickim średniowiecznym obyczajom autor unikał przytaczania przykładów z *Historii rzymskich (Gesta Romanorum)*, zwalczał apokryfy, podkreślał rolę wiary i uczynków zarazem, argumentował, chętniej nawiązując do *Starego Testamentu*, przede wszystkim do *Ksiąg Izajasza*. Fundamentalny spór o stosunek dobrych uczynków do wiary rozwija Rej w duchu zdrowego rozsądku. Wprawdzie ośmieszał on uczynki rozumiane jako świadczenia na rzecz Kościoła, ale i dodawał, że przecież „wiara bez uczynków miłosiernych, a uczynki bez wiary wszystko to martwe rzeczy są”<sup>58</sup>.

Rej oburzał się na świąteczne i kościelne ceremonie, podobnie jak to uczynił w napisanej pod pseudonimem Ambrożego Korczbok Rożek *Krótkiej rozprawie między trzema osobami, Panem, Wójtem a Plebanem* (1543). Dziwiły go także obrządki ludowe, zabobony i czary, między innymi związane z sobótką świętojańską. W świadomości pisarza kalwińskiego obyczaje ludowe były związane z katolicyzmem. Autor dzieła posługiwał się często zabiegiem, który można nazwać metodą nawiasu ze znakiem ujemnym. Po wypowiedzeniu zastrzeżenia, że czegoś nie należy robić, wyliczał bogactwo i uroki rzeczy spostrzeżonych, chociaż uroki te mogły być grzeszne i zawodne. Pisząc o Maryi Pannie (bez szczególnego kultu, ale i bez protestanckich fobii), pouczał: „Słuchajże dalej, czego się tu uczyć ma każdy stan białych głów od tej Panny [...]. patrzajże, jako tu ewangelista pisze, iż szła z kwapieniem. Tu słyszysz, iż się nic nie bawiła biegając po kramikach, kupując zwierciadełka, tkaneczki, brameczki, bryżyczki, barwniczki i inne rzeczy świata tego, nic się nie obzirając a nie strojąc postawek to tam to sam, na każdą stronę nic nie patrząc, aby ukazywała trzewiczek, a iżby nie zmyliła kroku swego, nic się nie skubiąc po głowie, poprawując forbotków, bryżyków, abo wianeczków”<sup>59</sup>.

Postylla cieszyła się popularnością. Po pierwszym wydaniu (1557), w latach 1560, 1566, 1571 i 1594 r. ukazały się następne.

Ożywiony w okresie reformacji ruch migracyjny uległ zmniejszeniu w wyniku wojen religijnych trwających w XVII wieku w Szwajcarii. Wówczas protestantyzm stracił swą siłę na rzecz katolicyzmu (w 1656 i 1712 r.). Wymiana pomiędzy krajami zamarła zarówno na płaszczyźnie politycznej, jak i gospodarczej, a także kulturalnej. W XVII i XVIII wieku na uniwersytetach szwajcarskich pojawiali się nadal polscy studenci, jednak edukacyjna dominacja zakonu jezuitów powodowała, że po powrocie do kraju nie odgrywali oni znaczącej roli w życiu społecznym.

<sup>58</sup> J. Ziomek, op. cit., s. 233-234.

<sup>59</sup> Ibidem, s. 236.

Jezuici podporządkowali sobie w Polsce szkolnictwo średnie i wyznaczyli kierunek rozwoju kultury<sup>60</sup>. Funkcjonowały też szkoły protestanckie, a niektóre z nich utrzymywały kontakty z centrami religijnymi na terenie Szwajcarii. Taką szkołą było liceum w Lesznie, korzystające z subwencji Berna i Zurychu<sup>61</sup>.

Nawiązanie oficjalnych stosunków dyplomatycznych między Szwajcarią a Polską nastąpiło za panowania Jana III Sobieskiego (1629-1696). Przy Konfederacji Szwajcarskiej powołano polskiego posła; z kolei Helweci byli zatrudniani w Polsce jako nauczyciele dzieci polskiej magnaterii oraz kucharze, budowniczowie, zegarmistrzowie, rzeźbiarze i malarze. Szwajcarscy żołnierze i oficerowie służyli w armii saskiej króla Augusta II Mocnego (1670-1733), a potem także w polskim wojsku pod jego dowództwem oraz w armii Augusta III Sasa (1696-1763)<sup>62</sup>. Również wśród mieszczan warszawskich znajdowało się wielu przybyszów ze Szwajcarii.

Ożywienie kontaktów polsko-szwajcarskich nastąpiło w czasach oświecenia. Szwajcarom szczególnie sprzyjał Stanisław August Poniatowski (1732-1798), powołując do swej służby szwajcarskich pedagogów, lekarzy i urzędników dworskich. Królewską biblioteką opiekował się Marc Reverdil z Genewy, zaś w Szkole Rycerskiej (1765-1794) wykładali szwajcarscy oficerowie, cenieni za staranne wykształcenie teoretyczne i praktyczne, a wśród nich autor dzieł z zakresu wojskowości, pułkownik Charles Warney. Król prowadził korespondencję ze słynnym lekarzem z Lozanny, Augustem Tissotem (1701-1777), którego chciał zatrudnić na swoim dworze, lecz zamiast Tissota przybył równie znany lekarz, Jean Herrenschwand (1747-1812), projektodawca centralnej służby zdrowia i organizator Akademii Medyczno-Ekonomicznej w Warszawie. Simon l'Huilleir współpracował z Komisją Edukacji Narodowej (1773-1794) w Warszawie, opracowując trzytomowy podręcznik matematyki przetłumaczony na język polski<sup>63</sup>.

Znaczącą rolę w dziejach stosunków polsko-szwajcarskich odegrała rodzina Basevallów. Jeden z jej członków, po odbyciu służby w gwardii szwajcarskiej w Paryżu i pobyciu w Szwecji, objął stanowisko ambasadora przy królu Stanisławie Leszczyńskim (1677-1766); rolę ministra pełnomocnego sprawował także za panowania Augusta II Mocnego.

W 1716 roku Basevall poślubił córkę marszałka wielkiego koronnego, Franciszka Bielińskiego (ok. 1683-1766), która sprowadziła do Szwajcarii polskich sztuka-torów, w celu przebudowy kaplicy zamkowej w stylu polskiego baroku<sup>64</sup>.

<sup>60</sup> Załęski, *Jezuici w Polsce*, Kraków 1904, t. 4, s. 28 i nast.

<sup>61</sup> J. Lewandowski, op. cit., s. 10.

<sup>62</sup> M. Honan, op. cit., s. 8.

<sup>63</sup> M. Honan, op. cit., s. 9.

<sup>64</sup> J. Zieliński, *Nasza Szwajcaria*, Warszawa 1999, s. 163.

Do Polski przyjeżdżali masoni, którzy zachęcali Polaków do zakładania łóż wolnomularskich na terenie kraju, w czym aktywnie ich wspomagali. Generał Pierre le Font miał swój udział w założeniu loży w Dukli (1755), a następnie, wraz z innym masonem przybyłym ze Szwajcarii, Pierrem Glayerem, znalazł się w komisji statutowej loży Wielkiego Wschodu Polskiego (1783).

Liczba wizyt Polaków w Szwajcarii wzrosła w połowie XVIII wieku. Jak w XVI wieku Erazm z Rotterdamu i Kalwin, tak dwa stulecia później Wolter, który ostatnie dwa dziesięciolecia swego życia spędził na pograniczu francusko-szwajcarskim w Ferney oraz obywatel genewski Jean Jacques Rousseau, stali się przedmiotem zainteresowania świątłych obywateli Europy<sup>65</sup>. Obaj myśliciele kontaktowali się z Polakami: Wolter, (wł. François Marie Arouet, 1694-1778), w 1725 roku poznał Marię Leszczyńską (1703-1768), w 1749 roku przebywał w Lunewill na dworze Stanisława Leszczyńskiego. Początkowo filozof wypowiadał się na temat Polski pozytywnie, w późniejszym jednak czasie został apologetą poczynań króla Prus Fryderyka II Hohenzollerna (1712-1786) i carycy Katarzyny II (1729-1796).

Rousseau opracował *Uwagi o rządzie polskim i jego projektowanej naprawie* (1770-1771). Inicjatorem dzieła był delegat konfederacji barskiej w Paryżu, kuchmistrz wielki koronny, Michał Wielhorski (1716-1804)<sup>66</sup>. Szwajcarski myśliciel, w odróżnieniu od Woltera, cenił wartości moralne Polaków, a także pochwalał ich metody rządzenia. Postulował przeprowadzenie powolnych reform, bez których niemożliwe byłoby odbudowanie państwa polskiego. Podkreślając przewagę potężnych sąsiadów Rzeczypospolitej, apologeta polskiej wolności komentował dążenia Polaków następująco: „Kochacie wolność, jesteście jej głodni, bronicie jej przeciw najeźdźcy potężnemu i chytremu, który udając, że wiąże was więzami przyjaźni, zakuł w łańcuchy niewoli. Teraz, znużeni zamieszkami w ojczyźnie, tęsknicie za spokojem. Myślę, że spokój uzyskać jest bardzo łatwo; ale pogodzić go z wolnością – to mi się wydaje trudne (...). Nie możecie przeszkodzić (sąsiadom) by was nie połknęli – postarajcie się przynajmniej by nie mogli was strawić”<sup>67</sup>.

W 1754 roku przebywał na terenie Szwajcarii książę Adam Kazimierz Czarotorski (1734-1823), późniejszy komendant Szkoły Rycerskiej, jeden z przywódców „*Familii*”, stronnictwa ukształtowanego pod koniec panowania Augusta II, dążącego do przeprowadzenia zasadniczych reform ustrojowych (częściowo zrealizowanych w latach 1764-1766).

W 1772 roku Stanisław August Poniatowski zwrócił się do rządu szwajcarskiego z prośbą o interwencję w sprawie zaborów, których dokonano – jak wskazywał – „wbrew traktatom i deklaracjom”<sup>68</sup>.

<sup>65</sup> J. Lewandowski, *Polacy...*, op. cit., s. 13.

<sup>66</sup> J. J. Rousseau, *Umowa społeczna. Uwagi o rządzie polskim*, Kraków 1966, s. 4 i nast.

<sup>67</sup> J. Gintel, *Cudzoziemcy w Polsce. Relacje i opinie*, Kraków 1971, t. II, ss. 5-6, 35, 41-44.

<sup>68</sup> A. Bocheński, *Dzieje głupoty w Polsce. Pamflety dziejopisarskie*, Warszawa 1986, s. 129.

Kolejną prośbę o mediację podjął król w 1792 roku, wysyłając do Szwajcarii na początku wojny rosyjsko-polskiej Feliksa Oraczewskiego (1739-1799), polskiego ministra pełnomocnego w Paryżu (1791-1792), intelektualistę, rektora Szkoły Głównej Koronnej (1786-1789)<sup>69</sup>. Jego zadaniem było uzyskanie pożyczki dla Rzeczypospolitej. Oraczewski rozpoczął rozmowy z ministrem genewskim Tonhinem. Jednak misja w związku z przebiegiem działań wojennych zakończyła się niepowodzeniem. Udało mu się tylko nawiązać kontakty prywatne z Madame de Staël<sup>70</sup>.

O zainteresowaniu Stanisława Augusta Poniatowskiego Szwajcarią świadczył fakt, że, abdykując w 1795 roku, król prosił Katarzynę II o możliwość pozostania w Szwajcarii. Kraj ten był miejscem, w którym europejscy uchodźcy mogli spokojnie żyć i działać. Katarzyna II skomentowała tę sytuację w następujący sposób: „To jest właśnie stan Szwajcarii – azyl i siedlisko wszelkich intryg rewolucyjnych naszych czasów”<sup>71</sup>.

Wiosną 1773 roku, po pierwszym rozbiore Polski, do Szwajcarii dotarła grupa uczestników konfederacji barskiej (1768-1772). Wśród nich byli Michał Pac, Ignacy Bohusz i Michał Krasieński<sup>72</sup>. Sytuacja emigrantów była trudna, nie cieszyli się bowiem sympatią sąsiadów Szwajcarii i, pod presją mocarstw sąsiednich, emigranci musieli osiedlić się w Rheinau, Baden i Lucernie<sup>73</sup>.

Od 1799 roku Tadeusz Kościuszko (1746-1817), przebywający w Paryżu przywódca duchowy narodu polskiego po rozbiorach i naczelnik insurekcji kościuszkowskiej z 1794 roku, wraz z generałem Karolem Kniaziewiczem (1762-1842) rozpoczęli rokowania z rządem francuskim i szwajcarskim. Cel negocjacji, utworzenie przy Republice Helweckiej legionów polskich, okazał się nierealny do osiągnięcia w związku z całkowitym uzależnieniem Republiki Helweckiej od Francji. Pomysł utworzenia legionu helweckiego upadł wraz z wkroczeniem do Szwajcarii wojsk marszałka Aleksandra Suworowa (1729-1800) i decyzją francuską o formowaniu legionu naddunajskiego w Alzacji<sup>74</sup>. Kościuszko ostatnie dwa lata swojego życia (1815-1817) spędził w Solurze, w domu rodziny Józefa Zeltnera. Tam sporządził urzędowy akt zwalniający chłopów z poddaństwa. Został pochowany na miejscowym cmentarzu, a grób oraz kapliczka poświęcona jego pamięci obecnie stanowi miejsce wycieczek Polonii. W zamieszkiwanym przez niego domu przy Gurlzelangasse 12 utworzono w 1936 roku Muzeum Tadeusza Kościuszki.

<sup>69</sup> H. Barycz, *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935, s. 8 i nast.

<sup>70</sup> J. Lewandowski, *Polacy...*, op. cit., s. 12.

<sup>71</sup> T. Kizwalter, *1794-1795*, [w:] *Polska na przestrzeni wieków. Praca zbiorowa*, red. J. Tazbir, Warszawa 1995, s. 379.

<sup>72</sup> W. Konopczyński, *Konfederacja barska*, Warszawa 1991, ss. 12 i nast.

<sup>73</sup> J. Lewandowski, *Polacy...*, op. cit., s. 16.

<sup>74</sup> *Ibidem*.



Z okazji 150. rocznicy śmierci swego patrona Towarzystwo Kościuszki opublikowało w 1970 roku sztukę w siedmiu aktach autorstwa Johanna Arnolda Wirtha zatytułowaną *Tadeusz Kościuszko der Naczelnik*.

Opisano w niej dzieje Kościuszki podczas jego pobytów na Litwie, w Ameryce Północnej, Krakowie, Petersburgu, Paryżu i Solothurn, a więc w miejscach, w których przebywał naczelnik, mocno akcentując swój pobyt działalnością patriotyczną i społecznikowską. W sztuce zamieszczono postacie, z którymi Kościuszko współpracował: Juliana Ursyna Niemcewicza (adiutanta), hrabiego Ignacego Potockiego, Hugona Kołłątaja, generała Kniaziewiczza, J. Fousché<sup>75</sup>.

### Dziedzictwo historycznych kontaktów polsko-szwajcarskich od okresu średniowiecza do końca XVIII w.

#### Streszczenie

Związki Polaków ze Szwajcarią mają wielowiekową tradycję powiązaną z ruchami migracyjnymi ludności w średniowiecznej Europie, które były i nadal są charakterystycznym zjawiskiem rozwoju cywilizacyjnego społeczeństw. Przemieszczanie się ludności istnieje od momentu powstania pierwszych skupisk ludzkich, zarówno plemion, jak i narodów, aż po czasy współczesne. Przyczynami migracji były zwykle głód, klęski żywiołowe i wojny. Dopiero po osiągnięciu pewnego stopnia rozwoju cywilizacyjnego ludzie zaczęli dobrowolnie zmieniać miejsca swego pobytu, co z kolei przyczyniało się do pozytywnych zmian w rozwoju kulturowo – cywilizacyjnym.

Emigracja Polaków rozpoczęła się w okresie panowania pierwszych polskich władców. Natomiast około dwieście lat temu, po powstaniach listopadowym i styczniowym, a także Wiośnie Ludów, rozpoczęło się wychodźstwo polityczne. Na wielką skalę rozwinęło się ono w połowie XIX i na początku XX wieku. Po odzyskaniu niepodległości w Szwajcarii przebywali Polacy, którzy zdecydowali się tam pozostać ze względów zawodowych lub rodzinnych. Następną grupą uchodźców politycznych pojawiła się w Szwajcarii w latach osiemdziesiątych XX w. Niniejszy artykuł zajmuje się emigracją Polaków do Szwajcarii w okresie od średniowiecza do końca XVII w.

**Słowa kluczowe:** Polonia, Szwajcaria, emigracja.

### Historical heritage of Polish-Swiss relations from the Middle Ages to 18<sup>th</sup> century

#### Summary

The Poles have had a centuries-long bond with Switzerland, stemming from medieval migrations in Europe. Since then, this phenomenon has been connected with the civilized development of societies. Humans would tend to move since the very first human communities were born. This tendency concerned every form of community, i.e. from tribes to nations and has persisted until the present day. Hunger, natural disasters and wars had displaced human beings, and it was not until certain level of

<sup>75</sup> J. A. Wirth, *Tadeusz Kościuszko der Naczelnik*, Solothurn 1970.

civilization that humans would begin to move on their own initiative. This would contribute to new developments in culture and civilization. Poles began to emigrate as early as during the reign of the nation's first rulers. Two hundred years ago after the November Uprising, the January Uprising and the 1848 European Revolutions, a period of political refugees commenced and was in full swing in the mid-19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century. Once Poland regained its independence, some Poles with strong professional or family bonds decided to remain in Switzerland. The next group of political refugees arrived to Switzerland in 1980s. This paper covers the migrations of Poles to Switzerland from the Middle Ages until the end of the 17<sup>th</sup> century.

**Key words:** Polish diaspora, Switzerland, emigration.

*Andrzej Gąsiorowski*

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

## **Z dziejów kontaktów polsko-pruskich**

### **Wprowadzenie**

Przed I rozbiorem Polski były Prusy Królewskie (polskie) tj. Pomorze Gdańskie, ziemia chełmińska, okręgi Malborka i Elbląga oraz Warmia należały do Polski. Po 1772 roku część tych ziem weszła w skład nowo utworzonych Prus Zachodnich. Natomiast z dawnych Prus Książęcych (krzyżackie) utworzono tzw. Prusy Wschodnie, do których włączono Warmię. Okoliczności te spowodowały gruntowną zmianę w dotychczasowych relacjach z krajem, gdyż obszary te stały się „zagranicą”. Sytuacja ta pogorszyła się jeszcze bardziej po II (1793) rozbiornie, gdy zagrabiono kolejne terytoria polskie, doprowadzając w 1795 roku do całkowitej likwidacji państwa polskiego. W wyniku tego Polacy stali się obywatelami trzech obcych krajów: Austrii, Prus i Rosji.

Stan ten utrzymał się do I wojny światowej, w wyniku której Polska w 1918 roku odzyskała niepodległość. Część zagrabionych ziem polskich wróciła wówczas do Macierzy, ale pozostałe tereny przyłączono do Rzeczypospolitej dopiero po 1945 roku.

### **Na Warmii i Mazurach w okresie zaborów**

Na krótko przed I rozbiorem Polski, 16 października 1766 roku zjawił się na Warmii niezwykle gość. Był nim Ignacy Krasicki (1735-1801), jeden z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego oświecenia. Początkowo osiadł we Fromborku jako koadiutor (pomocnik) biskupa warmińskiego<sup>1</sup>. Wkrótce jednak przeniósł się do Lidzbarka Warmińskiego, największego wówczas miasta na Warmii będącego zarazem siedzibą biskupa (Lidzbark Warmiński liczył 3126 mieszkańców,

---

<sup>1</sup> P. Cazin, *Książę biskup warmiński Ignacy Krasicki 1735-1801*, Olsztyn 1983 (wyd. II), s. 95; G. Hermanowski, *Ostpreussen. Wegweiser durch ein Unvergessens Land*, Augsburg 1996, s. 87.

Olsztyn 1770). Ignacy Krasicki funkcję biskupa warmińskiego sprawował aż do trzeciego rozbioru Polski. W tym czasie utrzymywał liczne znajomości, wiele pisał i podróżował. Dzieła jego znano wszędzie, a słynny *Hymn do miłości Ojczyzny* – Adam Czartoryski (1734-1823), komendant Szkoły Rycerskiej w Warszawie – zalecał całej polskiej młodzieży<sup>2</sup>.

Kryzys wywołany pierwszym rozbiorem Polski osłabił zainteresowanie miejscowej ludności krajem ojczystym. Zmalały również kontakty z Mazurami i Warmiakami, mimo że pozostało tam wielu rodaków, którzy podjęli walkę o zachowanie własnej tożsamości narodowej. Inni przenieśli się do kraju i stąd starali się wspierać ruch polski w Prusach Wschodnich. Możliwości nawiązania bliższej współpracy pojawiły się dopiero w XIX wieku. Zapoczątkowali ją członkowie Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie. Wówczas to Marcin Molski, poeta i powstaniec kościuszkowski, razem z Tadeuszem Czackim (1765-1813), dyrektorem słynnego Liceum Krzemienieckiego, udali się do Torunia, Królewca, Fromborka i Olsztyna. W czasie pobytu we Fromborku odnaleźli wiele pamiątek i śladów po Mikołaju Koperniku<sup>3</sup>. W liście do Jędrzeja Śniadeckiego (1768-1838)<sup>4</sup> pisali, że celem ich wyjazdu było poszukiwanie „pamiątek zgasłej Ojczyzny”. W ślad za nimi, zaniepokojony losem rodaków na ziemi wschodniopruskiej, w 1817 roku wybrał się tam Julian Ursyn Niemcewicz (1758-1841), jeden z najwybitniejszych Polaków, pisarz i członek Rządu Narodowego (1831). Zatrzymał się u Jerzego Olecha (1757-1820), proboszcza polsko-ewangelickiego kościoła w Królewcu, pioniera literatury świeckiej dla Mazurów. Po tej wizycie w twórczości J. Niemcewicza pojawiać się będzie wiele troski o los tych ziem, ale także obawa przed zagrożeniami dla państwa i narodu polskiego. Przekonania tego nabrał, przemierzając szlak od pól grunwaldzkich, aż po północne krańce Pojezierza Mazurskiego. Dzieje tych ziem i to, co tam zobaczył, okazały się dla niego „sensacyjnym odkryciem”<sup>5</sup>. Doświadczał tego, odwiedzając: Malbork, Gdańsk, Kwidzyn, Elbląg, Frombork, Braniewo, Królewiec, Kętrzyn, Pisz i Iławę. Ubolewał, że dawniej niemal wszystkie miasta, wsie i jeziora miały nazwy polskie, a teraz przeistoczyły się w niemieckie<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> J. U. Niemcewicz, *Żyoty znanych w XVIII wieku ludzi* (opr. A. M. Kurpiel), Kraków 1904, s. 14; S. Srokowski, *Heisberg (Licbark). Perła Warmii*, „Strażnica Zachodnia” 1928, nr 2, s. 257-261.

<sup>3</sup> A. Kronshora, *Monografia historyczna Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk 1800-1832*, Kraków-Warszawa 1906, s. 209.

<sup>4</sup> Jędrzej Śniadecki, lekarz, biolog, prof. medycyny w Wilnie, autor pierwszego polskiego podręcznika chemii. Pionier wychowania fizycznego w Polsce, autor dzieła *O fizycznym wychowaniu dzieci*.

<sup>5</sup> J. U. Niemcewicz, *Podróże historyczne po ziemiach polskich między rokiem 1811 a 1828 odbyte, Paryż-Petersburg 1858*, s. 260-262; A. Wakar, *Przebudzenie narodowe Warmii 1886-1893*, Olsztyn 1982, s. 6.

<sup>6</sup> J. U. Niemcewicz, *Podróże historyczne...*, s. 265, 282, 283; W. Wojnar, *Z Niemcewiczem po Prusach Wschodnich podróże wielokrotne*, „Borussia” 1992, nr 1, s. 68.

Śladami J. Niemcewiczem w 1819 roku podążał Krystyn Lach Szyrma (1791-1866), pisarz, filozof, prof. Uniwersytetu Warszawskiego (studiował w Królewcu). Udał się tam z polecenia Adama Jerzego Czartoryskiego (1770-1861), mecenasa sztuki i kultury, późniejszego prezesa Rządu Narodowego (1830-31). Po drodze zwiedzał Toruń i Frombork, poszukując śladów związanych z kultem Mikołaja Kopernika. Poświęcił mu nawet jedną ze swoich prac pt. *Copernicus and His Native Land*, którą wydał w Londynie w 1844 roku<sup>7</sup>. Z podobnym zamiarem przemierzał Prusy Tadeusz Krępowicki (1798-1847), działacz Towarzystwa Patriotycznego i uczestnik powstania listopadowego. W 1827 roku przebywał na Pomorzu Gdańskim i Warmii. Po dwóch latach ponownie zjawił się, by odwiedzić poznanych wcześniej ludzi i miejsca związane z polskością. Szukał ich w: Kwidzynie, Malborku, Tczewie, Gdańsku, Elblągu, Królewcu i Braniewie. W 1829 roku swoje reportaże pt. *Przejażdżka w Prussach polskich* publikował w „Gazecie Polskiej” i „Kolumbie”. Jego relacje cechował dokładny opis dziejów tych regionów oraz życie ludzi, ich tradycje i obyczaje<sup>8</sup>. Uroki tych ziem musiały urzec także młodego Fryderyka Chopina (1810-1849), który latem w 1827 roku postanowił udać się do Prus Wschodnich. Był gościem Antoniego Sierakowskiego (1783-1842), patrioty i działacza polskiego osiadłego w Waplewie (pow. Sztumski). Przebywał tam kilka dni, a że i gospodarz był człowiekiem muzycznym, muzyki z pewnością nie brakowało. W czasie pobytu w Waplewie F. Chopin zwiedzał pobliską okolice, był też w Malborku i Gdańsku „poszukując wrażeń muzycznych i doznań estetycznych”<sup>9</sup>. Śladów pobytu F. Chopina w Prusach doszukał się Oskar Kolberg (1814-1890), który, zbierając ludowy folklor Mazurów i Pomorzan, gościł również w Waplewie u Sierakowskich.

Oddzielny epizod w kontaktach polsko-wschodniopruskich stanowi exodus powstańców listopadowych, którzy po klęsce znaleźli się na drodze do Prus Wschodnich. Wydarzenia, jakie miały miejsce w na terenie zaboru rosyjskiego, musiały odbić się dużym echem w zaborze pruskim, a tym samym na Warmii i Mazurach. Szczególnie jaskrawy tego wyraz dał Marcin Giersz (1808-1895), redaktor i pisarz mazurski, autor śpiewników polskich dla młodzieży. Sprzyjał i zachęcał do czynnego wsparcia polskich powstańców, a w Mikołajkach na Mazurach uczył młodzież śpiewać *Jeszcze Polska nie zginęła*. Wsparcia takiego potrzebowało około 24 tysięcy żołnierzy powstania listopadowego, którzy, cofając się przed wojskami carskimi, przekroczyli granicę wschodniopruską<sup>10</sup>. Doniesienia

<sup>7</sup> T. Oracki, *Słownik biograficzny Warmii, Mazur i Powiśla XIX i XX wieku (do 1945 roku)*, Warszawa 1983, s. 179.

<sup>8</sup> Zob. *Listy Krępowickiego*. „Kolumb” 1829, tom V, nr 28-32, s. 169, 170, 188, 231, 325; I. Fabiani-Madeyska, *Odwiedziny Gdańska w XIX wieku*, Gdańsk 1957, s. 118.

<sup>9</sup> A. Bukowski, *Waplewo. Zapomniana placówka kultury polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim*, Ossolineum, 1989, s.109-112.

<sup>10</sup> B. Cygler, *Powstańcy listopadowi w Elblągu i na Żuławach*, Gdańsk 1986, s. 5, 18, 31.

z tych wydarzeń można było odnaleźć we wspomnieniach wielu znanych Polaków. Wymieńmy dla przykładu Ignacego Domeykę (1802-1889), uczestnika powstania listopadowego i późniejszego rektora Uniwersytetu w Santiago (Chile). Był przyjacielem Adama Mickiewicza (1798-1855), z którym, jak pisał w „Tygodniku Ilustrowanym”, razem przebywali na terenie zaboru pruskiego. Wrażenia, jakie wynieśli z tego pobytu, nie były najlepsze. Widzieli bowiem, jak brutalnie Prusacy rozbrajali powstańców. I Domeyko pisał, że: „Boleść okrutna bierze patrzając, jak ten piękny zastęp naszego żołnierza wchodzi na krzyżacką ziemię, a za nim zaciąga od zachodu łańcuch landwerów [formacja wojsk pruskich] z na pół czarnymi, z na pół białymi chorągiewkami na pikach. Zsiadają nasi z koni, odpasują pałasze, rzucają je na kupę, a na nich składają, jakby róże białe i czerwone, swoje chorągiewki”<sup>11</sup>. Wspominał też o swoim towarzyszu podróży: „Mickiewicz miał momenty wesołe, górował nad nami już to opowiadaniem rzeczy domowych, tegoczesnych czy historycznych, już żartami i pobudzeniem do gawędki”<sup>12</sup>. Część powstańców starała się przekraczać granicę nielegalnie. Wykonując różne zadania, wielokrotnie pokonywał „zieloną granicę” Szymon Konarski (1808-1839), działacz niepodległościowy, emisariusz Młodej Polski i żołnierz powstania listopadowego. W czasie jednej z takich prób został schwytany przez rosyjski patrol. Przewieziony do Wilna został osądzony i skazany na śmierć przez rozstrzelanie<sup>13</sup>.

Pełna przygód na ziemi pruskiej była podróż Juliusza Słowackiego (1809-1849), który 17 marca 1831 roku opuszczał powstańczą Warszawę. Dyliżansem, klucząc po rozdrożach zaboru pruskiego, omijając większe centra miejskie, kierował się w stronę Wrocławia<sup>14</sup>. W przeciwną stronę do Królewca i Elbląga wycofywali się przed wojskami rosyjskimi generałowie Maciej Rybiński (1784-1874) – ostatni wódz powstania – Józef Bem (1794-1850) – dowódca internowanych oddziałów. Do Prus część powstańców podążała w kierunku Hawy i dalej do Lidzbarka Warmińskiego, Dobrego Miasta, Olsztyna, Olsztynka, Nidzicy. Inni, pieszo lub na chłopskich furmankach, kierowali się w stronę Bartoszczyca, Górowa Haweckiego, Pieniężna, Pasłęka i Malborka, Elbląga i Królewca. W grupie tej znalazł się porucznik Jan Gloger, ojciec Zygmunta (1845-1910), znanego etnografa, historyka, pierwszego prezesa Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w Warszawie (1878)<sup>15</sup>. Po latach, 21 września 1875 roku, Zygmunt Gloger razem z Janem Konopackim (malarz) flisacką łodzią postanowili popłynąć Wisłą z War-

<sup>11</sup> I. Domeyko, *Moje podróże (pamiętniki wygnańca) 1831-1838*, tom I, (opr. E. H. Nieciowa), Wrocław-Warszawa-Kraków 1962, s. 77.

<sup>12</sup> G. Doliński, *Mickiewicz jako myśliwy*, „Tygodnik Ilustrowany” 1899, nr 10, s. 192.

<sup>13</sup> S. Konarski, *Dziennik z lat 1831-1834* (opr. B. Łopuszański, A. Smirnow). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 37-39, 40, 65, 75; S. Szostakowski, *Szymon Konarski w Prusach Wschodnich*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1977, nr 3-4, s. 328, 333.

<sup>14</sup> F. Gregorovius, *Die idee des Polentum. Zwei Bücher Polnischer Leidensgeschichte*, Königsberg 1848, s. 84; B. Zakrzewski, *Paszport wolności czyli Słowacki na Śląsku*. Katowice 1984, s. 127.

<sup>15</sup> I. Domeyko, op. cit., s. 80-83.

szawy do Elbląga. Z. Gloger interesował się miejscową kulturą, sztuką i codziennym życiem mieszkańców, których przodkowie zasiedlili te ziemie jeszcze przed przybyciem Krzyżaków<sup>16</sup>. Skomplikowane losy tych ludzi oraz ich determinacje w zachowaniu własnej tożsamości narodowej odnajdujemy w codziennym życiu i literaturze. Być może gdyby dzieje tych ziem potoczyły się inaczej, uniknęlibyśmy tylu nieszczęść i rozczarowań. Dlaczego? Zadajemy sobie pytanie, dlaczego tereny te, będąc lennem polskim, nie mogły stanowić z Rzeczpospolitą jednej państwowości, a były ku temu możliwości. Leżały tak blisko siebie, powiązane personalnie<sup>17</sup>, terytorialnie i historycznie. W jednym z listów Joachima Lelewela (1786-1861), członka Rządu Narodowego w powstaniu listopadowym, znajdujemy następującą refleksję: „W czasie rewolucji ktoś świadomy wymieniał mi długi szereg imion polskich i niemieckich różnego stanu obywateli pruskich, którzy żywią myśl zjednoczenia Prus, Gdańska i Królewca z Polską”<sup>18</sup>. Koncepcje takie pojawiały się już wcześniej, rzadko jednak przybierały postać realną, choć w dziejach Rzeczypospolitej przykładów takich można by znaleźć więcej. Byli też rodowici mieszkańcy ziemi wschodniopruskiej, którzy na przestrzeni wieków o taki status Prus walczyli. Z pewnością można do nich zaliczyć Wincentego Pola (1807-1872), polskiego patriotę, poetę i geografę oraz piewę ziemi warmińskiej, który korzeniami rodzinnymi związany był z Warmią. Uczestniczył w powstaniu listopadowym, odznaczony Krzyżem Virtuti Militari, a następnie internowany na terenie Prus. Zamiłowanie do stron ojczystych i podróżowania przejął po Julianie Ursynie Niemcewiczu i Stanisławie Staszicu<sup>19</sup>.

W okresie polskich powstań w Prusach Wschodnich krzyżowały się drogi emisariuszy, organizowano punkty zaopatrzenia i skrzynki kontaktowe dla Polaków z zagranicy i kraju<sup>20</sup>. Powstańcy spotykali się tu z życzliwym przyjęciem miejs-

<sup>16</sup> I. Fabiani-Madeyska, op. cit., s. 90; Z. Gloger, *Wycieczka po Wiśle*, „Wisła” 1892, t. VI, nr 3, s. 501; G. Manteuffel, *O zamkach polsko-inflanckich*, „Ziemia” 1910, nr 36, s. 568; A. Michalczyk, *Wisła kolebką polskiej turystyki wodnej*, „Jantarowe Szlaki” 1997, nr 1, s. 26.

<sup>17</sup> Jednym z przykładów niech będzie Albrecht Hohenzollern (1490-1568), ostatni wielki mistrz krzyżacki, siostrzeniec króla polskiego Zygmunta Starego. Po sekularyzacji zakonu w 1525 r. złożył hołd lenny w Krakowie, podporządkowując Polsce Księstwo Pruskie. Aspirował nawet do korony polskiej.

<sup>18</sup> W zapiskach powstańczych możemy odnaleźć wielu Warmiaków i Mazurów biorących udział w polskich powstaniach. Np. w powstaniu styczniowym brali udział: Piotr Barczewski (Barczewko); Krzysztof Cymermann (św. Lipka); Falkowski (Gronity); lekarz Gronau; Adam Helibich (Olsztyn) otrzymał Złoty Krzyż Virtuti Militari; kpt. Edward Hoffman; Pieczewski (Gronity); Jan Schmidt z Olsztyna; kpt. Daniel Tolkemit; Kasper Tolksdorf (Tomaszkowo); ks. Michał Trzaskowski (k. Olsztyna; bracia Zientarowie). Zob. J. Jasiński, *Świadomość narodowa na Warmii w XIX wieku*, Olsztyn 1983, s. 196-197, 199.

<sup>19</sup> R. Danysz-Fiszera, *Stanisław Staszic jako przyrodnik*, „Ziemia” 1926, nr 2, s. 18.; C. Leśniewski, *Dziennik podróży Stanisława Staszica 1789-1805*, Kraków 1931; J. Czyżewski, *O roli Wincentego Pola w dziejach geografii polskiej*, „Wszechświat” 1957, nr 8-9.

<sup>20</sup> Zob. Z. Fras, N. Kasperek, *Królewiec w oczach Polaków w XIX wieku*, Olsztyn 1998, s. 16;

cowej ludności. Po latach śladów takich szukał August Maksymilian Grabowski, poeta i obrońca polskości na Warmii i Mazurach<sup>21</sup>. Wybrał się on latem 1844 roku do Prus Wschodnich z zamiarem poznania stanu polskości i świadomości narodowej tutejszej ludności. Poszukiwania swoje prowadził w Nidzicy, Ostródzie, Elblągu, Królewcu i Gdańsku. Wyniki ich ogłosił w reportażu *Podróż do Prus* (1859). Zamieścił tam wiele przykładów, które świadczyły o polskości Mazurów, Warmiaków i Kaszubów<sup>22</sup>. Znajdujemy tam następujący fragment: „Na statku [płynął z Królewca do Fromborka] przystąpił do mnie i odezwał się po polsku Szulc. Mówił językiem tak czysto polskim, jak warszawski. Jest Polakiem, ale nie śmiał nazywać się nim, bo jest ewangelikiem wychowanym w Królewieckim Uniwersytecie, pod panowaniem Niemców. Nazywał się jednak Prusakiem, nie Niemcem”<sup>23</sup>. A. M. Grabowski dostrzegał również wiele mankamentów, gdy stwierdzał: „Jest w Europie kraj niezbyt szczęśliwy, (...) kraj zapomniany przez swoją współojczyznę, a jednak wierny jej obyczajom i językowi, przez długie lata prześladowań; kraj w prawdzie prostaczy, rozumnie jednak, przez cztery wieki odpychający germanizm od swojej strzechy (...) i wiercie mi Słowianie, ma on byt rzeczywisty, neurojony”<sup>24</sup>. Śladami A. M. Grabowskiego podążał w 1844 roku inny przedstawiciel polskiego świata sztuki i kultury. Był nim Wiktor Każyński, znany muzyk i podróżnik (napisał muzykę do słów W. Syrokomli: *Władz kotek na płotek...*). Przez dwa tygodnie podróżował po ziemi pruskiej. Zwiedzał miasta i miasteczka, w tym Królewiec, Elbląg, Braniewo, Gąbin i zamek w Malborku. Chwalił porządek, wesołość i przywiązanie tutejszych mieszkańców do własnej tradycji. Zachęcał wszystkich do przyjazdu w te strony, gdy pisał: „Łatwo sobie wyobrazić, jak wygodnie i przyjemnie odbywać można podróż, pieszo nawet, po kraju tak dobrze urządzonym”<sup>25</sup>.

W nieco inny sposób zamierzali poznawać ten kraj i ludzi przedstawiciele świata nauki. Jan Kanty Szlachetowski, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i kustosz Ossolineum, przybył tu z zamiarem dokonania kwerendy w archiwach i bibliotekach pruskich. Zawartość ich posłużyła mu do głębszych refleksji, które opublikował w pamiętnikach. Opisał w nich nie tylko to, co odkrył w znajdujących się tam zbiorach, ale także własne odczucia i spostrzeżenia. Sporo miejsca poświęcił ludziom i dziejom tych ziem, zabytkom, portom oraz komunikacji

---

S. Szostakowski, *Emisariusze polscy w Prusach Wschodnich (1833-1841)*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1981, nr 2-3, s. 245.

<sup>21</sup> Zob. T. Oracki, *Słownik biograficzny Warmii i Mazur...*, s. 118-119).

<sup>22</sup> E. Martuszewski, *Z dziejów Warmii i Mazur*, Olsztyn 1958, s. 121.

<sup>23</sup> A. M. Grabowski, *Podróż do Prus*, Paryż 1859, wyd. 2., Warszawa 1946, s. 11.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 1.

<sup>25</sup> W. Każyński, *Notatki z podróży muzycznej po Niemczech, odbytej w roku 1844* (opr. W. Rudziński), Kraków 1956, s. 33-35.



wodnej (płynął statkiem z Królewca do Elbląga)<sup>26</sup>. Z podobnym zamiarem, wiosną 1847 roku, wybrał się w te strony Antoni Małecki (1821-1913). Był znanym językoznawcą i profesorem Uniwersytetu Lwowskiego. Badał zasoby archiwów i bibliotek Królewca, Gdańska, Elbląga, Malborka i Torunia. Interesował się dziejami tych ziem, śladami polskości, zabytkami, obiektami kultury i sztuki. Opisywał życie miast, zawartość bibliotek, chwalił ich „obfitość i porządek”, dobre drogi i życzliwy stosunek do podróżnych<sup>27</sup>.

W okresie Wiosny Ludów (1848-1849) w zaborze pruskim domagano się uchwalenia konstytucji, a Polacy wyzwolenia spod obcej okupacji. W Królewcu Karl Passarge i Julius Pisański założyli Komitet Przyjaciół Polski. Wspierali ich polscy studenci z Albertyny, demonstrując swoje zaangażowanie białoczerwonymi kokardami przypiętymi do ubrań. Założyli oni 3 kwietnia 1848 roku radykalną organizację pod nazwą Komitet Uwolnienia Polski. Komitet wzywał do tworzenia legionów i szeroko zakrojonych działań mających na celu likwidację zaborów. Uważano, że możliwe to będzie wówczas, gdy wszyscy czynnie włączą się do walki o niepodległość Rzeczypospolitej. Patriotyczne hasła docierały wszędzie. Na przykład Jadwiga Łuszczewska-Deotyma (1834-1908), młoda, kontrowersyjna pisarka, zebrane pieniądze na bankiet dla uczczenia jej działalności przekazała na wydanie w języku polskim dzieła Mikołaja Kopernika. Ukazało się ono w 1854 roku w warszawskiej drukarni Stanisława Strąbskiego pt. *Mikołaja Kopernika Toruńczyka: O obrotach sfer niebieskich ksiąg sześć*. Wydawca umieścił też następującą dedykację: „Magdalenie z Żółtowskich Łuszczewskiej, za pierwszą myśl i starania w wydaniu dzieła *O obrotach sfer niebieskich*, nieśmiertelnego rodaka Mikołaja Kopernika, w dowód wdzięczności dzieło to poświęcają wydawcy”<sup>28</sup>. Kontakty Deotymy z rodakami w Prusach znane były wcześniej, ale najbardziej bezpośrednie miały miejsce, gdy 3 sierpnia 1861 roku wsiadła w Warszawie na statek „Płock” i udała się Wisłą do Gdańska. Po drodze, mijając miasta i osiedla, miała okazję do wielu spotkań i rozmów. Na dłużej zatrzymała się w Gdańsku, Oliwie i Sopocie. Po powrocie do Warszawy opublikowała w „Tygodniku Ilustrowanym” dziesięć odcinków wspomnień z odbytej podróży, w których barwnie opisywała swoje przeżycia i spostrzeżenia dotyczące stanu polskości na kresach północnych<sup>29</sup>.

Dla ludności polskiej pod zaborem pruskim, poddawanej systematycznej germanizacji, kontakty i wizyty znanych postaci z kraju miały wyjątkowe znacze-

<sup>26</sup> K. Estrejcher, *Jan Kanty Szlachtowski*. „Tygodnik Ilustrowany” 1872, nr 214, s. 58.

<sup>27</sup> J. Tarnowski, *Zapomniane relacje lwowskiego historyka literatury o naukowej podróży do bibliotek i archiwów miast Prus Książęcych i Królewskich z 1847 roku*, „Rocznik Elbląski” 2004, T. XIX, s. 193-195.

<sup>28</sup> Hojota, *Deotyma*, „Tygodnik Ilustrowany” 1897, nr 21, s. 404.

<sup>29</sup> *Wycieczka do Gdańska. Przez Deotymę*, „Tygodnik Ilustrowany”, 1861, nr 106, s. 133-135, nr 107, s. 139, nr 115, s. 224.

nie. Przekonywały, że Polska ciągle istnieje, że „jeszcze nie zginęła”, i że nadal trwają silne związki miejscowych Polaków z Macierzą. Tu pierwsza myśl przywoździ pamięć o Józefie Ignacym Kraszewskim (1812-1887), którego dzieła były tego dowodem. Przybył w te strony w 1867 roku na zaproszenie Donimirskich i Sierakowskich, znanych patriotycznych rodzin polskich. Zapraszając pisarza, Alfons Sierakowski pisał: „Z Waplewa odwiedziłbyś Buchwałd, potem pojechalibyśmy do Gdańska, Oliwy i Sopotu, stąd zaś odwiedziłbyś jeszcze miasta Prus Zachodnich”<sup>30</sup>. Głównym zamiarem tej wizyty było wsparcie ruchu polskiego na terenie, gdzie proces wynaradawiania prowadzony był najbardziej intensywnie. J. Ignacy Kraszewski przywiózł tutejszej młodzieży duży zestaw polskich książek, a także odbywał spotkania autorskie. Przebieg tej wizyty tak relacjonowała „Gazeta Toruńska” z 5 października 1867 roku: „I naszą okolicę odwiedził w tych dniach mąż we wszystkich częściach Polski witany tak radośnie i serdecznie. Dziewiętnastego września przybył J. I. Kraszewski do Waplewa, dóbr hr. Sierakowskiego”<sup>31</sup>. Chętnie zwiedzał miejscowe zbiory i zabytki, był w Malborku oraz innych miastach Prus i Pomorza Gdańskiego. Wszędzie imponował dużą wiedzą o dziejach tej ziemi i troską o jej odzyskanie. Rankiem 21 września udał się w stronę morza, odwiedził Gdańsk, Oliwę i Sopot. Relacje z tej wschodniopruskiej wyprawy Kraszewski zamieścił w kilku *Listach z podróży* drukowanych w warszawskich „Kłosach”. Wspierał badania naukowe Adama Sierakowskiego z Waplewa oraz innych działaczy ruchu polskiego. Głosił potrzebę „wyrwania Mazur i Warmii z przerażających ciemności”<sup>32</sup>. Razem z Marcinem Gierszem (1808-1895), redaktorem i pisarzem mazurskim, 23 lipca 1881 roku opublikował w „Tygodniku Ilustrowanym” list M. Giersza razem z własną odezwą nawołującą do pomocy Mazurom<sup>33</sup>.

Fascynacje Ignacego Kraszewskiego dziejami ziemi wschodniopruskiej podzielało wówczas wiele znanych postaci. Z tego grona wspomnijmy tylko o niektórych, jak Stanisław Smolka (1854-1924), historyk, późniejszy profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, który w 1874 roku na polecenie Akademii Umiejętności w Krakowie wybrał się na cały miesiąc do Prus Wschodnich. Głównym celem jego poszukiwań były materiały do trzeciego tomu *Monumenta Poloniae Historica*<sup>34</sup>. Informacje na ów temat zostały jeszcze bardziej wzbogacone dzięki zbiorom Oskara Kolberga (1814-1890), znakomitego folklorysty, etnografa, muzyka i kom-

<sup>30</sup> Zob. A. Bukowski, Waplewo..., op. cit., s. 113.

<sup>31</sup> Z *Ziemi Malborskiej w końcu września*, „Gazeta Toruńska” 1867, nr 231, s. 2.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>33</sup> Zob. „Wędrowiec” 1881, nr 240; Z. Mocarski, *Z zagadnień piśmiennictwa polskiego na Mazurach Pruskich*, Poznań 1939, s. 25; G. Jasiński, *Nieznany list Marcina Gerssa do Józefa Ignacego Kraszewskiego*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1988, nr 3, s. 291.

<sup>34</sup> W. Bieńkowski, *Kraków a Warmia i Mazury w XIX i XX wieku. Kontakty naukowe oraz związki kulturalne*, „Rocznik Olsztyński” 1975, tom XI, s. 75-76.

pozytora. Odbywał on długie włości po Warmii, Mazurach i ziemi malborskiej, gdzie zbierał materiały do licznych publikacji. Pojawił się tu wiosną 1875 roku z ramienia Akademii Umiejętności. Najdłużej przebywał w okolicach Giżycka, Ełku i Ostródy. Współpracował z Wojciechem Kętrzyńskim (1838-1918), historykiem i jednym z najwybitniejszych obrońców polskości na Mazurach. Pierwsze wzmianki z Prus zamieścił w trzecim tomie *Biblioteki Warszawskiej*<sup>35</sup>. Śladami Kolberga podążał Stanisław Tarnowski (1837-1917), profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, publicysta i krytyk literacki. Przebywał tu dwukrotnie w 1881 i 1909 roku. Zatrzymał się u Sierakowskich w Waplewie, z którymi był spokrewniony. Później prowadził badania w Malborku, Elblągu, Braniewie, Fromborku, Oliwie, Gdańsku i Sopocie. Owocem tych prac były ciekawe reportaże zatytułowane *Z Prus Królewskich*, które ukazywały się w „Przeglądzie Polskim” i „Przeglądzie Powszechnym”, a w całości zostały wydane pt. *Z wakacji* (1888)<sup>36</sup>. Wspominał tam również o pobycie w Prusach Wschodnich Jana Matejki i Ursyna Niemcewicza, o którym pisał: „Kiedy się czyta podróże Niemcewicza, zdaje się, że za jego czasów już było tak jak dziś, że Polak, który tu przyjechał w r. 1817, odnosił wrażenie to samo, co w roku 1881”<sup>37</sup>. Z poczynionych obserwacji wysunął pogląd, iż w Polsce ogólne pojęcie o tych ziemiach jest niewielkie, a przeciętny Polak wie znacznie więcej o Litwie czy Ukrainie niż o Prusach. Przypisywał to miejscowym władzom, które świadomie utrudniały wzajemne kontakty i prowadziły systematyczne wynaradawianie żywołu polskiego. Uważał, że właśnie to spowodowało, iż miejscowi Mazurzy choć język swój zachowali, to przez ciągłą presję i „wiarę Lutra stali się bardziej obcy” i niechętni Polakom<sup>38</sup>.

Wspominany przez Stanisława Tarnowskiego Jan Matejko, przebywając w Prusach Wschodnich, w liście do przyjaciela 1 października 1877 roku, pisał: „O godzinie 7 rano opuszczamy Warszawę, jedziemy na Mławę i koleją nadwiślańską staniemy podobno w Młeczewie o czwartej po południu, gdzie konie czekać mają, by nas zawieźć do Waplewa, do Sierakowskich, naprzód uwiadomionych telegramem. Tam zabawimy dwa lub trzy dni dla obejrzenia Malborku bliskiego i zwiedzenia pola grunwaldzkiego; prawdopodobnie dalej nie puścimy się tym razem, gdyż ani czasu dość nie mamy, ani też odpowiedniego zasobu pieniędzy-

<sup>35</sup> O. Kolberg, *Mazury pruskie* (oprac. W. Ogrodziński, D. Pawlak), Wrocław-Poznań 1966, s. XX-XIII, XLVI; W. Ogrodziński, „*Mazury Pruskie*” *Oskara Kolberga*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1965, nr 4, s. 531 i nast.; W. Bieńkowski, *Oskar Kolberg w Królewcu w 1875 roku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1992, nr 3-4, s. 346. (W swoich poszukiwaniach Kolberg korzystał z życzliwego wsparcia wielu mieszkańców tych ziem, by wymienić: pastor Herman Braun, redaktor Marcin Giersz, proboszcz Reinhold Giżycki, Wojciech Kętrzyński, superintendent Karol Remus i in.).

<sup>36</sup> S. Tarnowski: *Z wakacji (Prusy Królewskie)*, Kraków 1888, tom II, s. 7, 98.

<sup>37</sup> S. Tarnowski: *Z Prus Królewskich*. „Przegląd Polski” 1881, tom 62, s. 309-372 i tom 63, s. 23-29, 181-236.

<sup>38</sup> S. Tarnowski, *Z Prus Królewskich*, „Przegląd Polski” 1882 (luty).

nego”<sup>39</sup>. Matejko był także w Gdańsku, zwiedzał Muzeum Pomorskie, z którego Wilhelm Stryjowski (malarz gdański) wypożyczył Matejce część wyposażenia rycerskiego mającego posłużyć przy tworzeniu szkicu „Bitwy pod Grunwaldem”. Wycieczka na teren bitwy z Krzyżakami umożliwiła Matejce dokonanie pewnych zmian w namalowanych wcześniej konturach tej bitwy. Po odjeździe Matejki z Waplewa Adam Sołtan, brat Marii Sierakowskiej, w liście do Ignacego Kraszewskiego tak między innymi opisywał tę wizytę: „Matejko niezmiernie miły w obcowaniu – o dobroci dziecinnej, zachwycony Gdańskiem i Malborkiem i zamyśla tu zajechać na czas dłuższy, a też chce koniecznie do Gdańska wysłać Gryglewskiego, mówi, że w Gdańsku są skarby dla sztuki polskiej”<sup>40</sup>.

Doniesienia prasowe oraz inne publikacje powodowały, że coraz więcej Polaków było zainteresowanych losem Warmiaków i Mazurów. Z pewnością do grona tego możemy zaliczyć Stanisława Kłobukowskiego (1854-1917), przyjaciela Warmiaków i wydawcę „Przeglądu Emigracyjnego”. Zaniepokojony losem rodaków na kresach północnych w 1882 roku nawiązał kontakt z polskimi studentami w Królewcu. Z racji swoich zainteresowań wielokrotnie odbywał podróże do Prus Wschodnich, reprezentując Centralny Komitet Niesienia Pomocy Mazurom, Warmiakom i Ślązakom. Utrzymywał kontakty z działaczami mazurskimi i warmińskimi, między innymi: Marcinem Gierszem, Janem Karolem Sembrzyckim i Janem Liszewskim. Planował też założenie na Warmii polskiej drukarni, księgarni i „Gazety Olsztyńskiej”. Duży wkład w rozwój polskich gazet na Mazurach miał Alfons Parczewski (1849-1933), historyk, działacz społeczno-narodowy, profesor Uniwersytetu Wileńskiego i rektor Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmował się dziejami Mazur, wspierał „Gazetę Ludową” w Ełku. Latem 1882 roku zwiedzał Prusy i na dłużej zatrzymał się w Giżycku u Marcina Giersza, pisarza mazurskiego i redaktora „Gazety Leckiej”, w której zamieszczał utwory Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego, Adama Mickiewicza, Mikołaja Reja. Kolejny raz A. Parczewski wybrał się na Mazury w 1896 roku. Ponownie odwiedził redakcję „Gazety Ludowej” w Ełku, którą wydawał Karol Bahrke. Powstanie tego pisma Parczewski szerzej opisał w „Kurierze Literacko-Naukowym”<sup>41</sup>. Rozwojem prasy polskiej na Mazurach interesował się także Ignacy Kraszewski. W tym celu wystąpił nawet ze

<sup>39</sup> Cyt. za I. Fabiani-Madeyska, op. cit., s. 245.

<sup>40</sup> E. Łepkowski, „*Bitwa pod Grunwaldem*” przed i po obejrzeniu pobojuwiska przez Matejkę, [w:] *Jan Matejko. Studia i szkice*, Kraków 1938, s. 115 i nast.; Zob. „Kłosa” 1886, nr 1093, s. 353 (Aleksander Gryglewski (1833-1879), prof. UJ, znany malarz wnętrz, pałaców i zabytkowej architektury. Zachęcony przez Matejkę dwukrotnie odwiedzał Waplewo i Gdańsk. W czasie drugiego pobytu w Gdańsku przeżywał osobisty dramat, który doprowadził go do kroku samobójczego – 28 VIII 1879 r. wyskoczył z okna ratusza gdańskiego. W Gdańsku został też pochowany).

<sup>41</sup> Zob. T. Oracki, *Słownik biograficzny Warmii, Mazur...*, s. 160; W. Kętrzyński, *Sprawy Mazur i Warmii w korespondencji Wojciecha Kętrzyńskiego* (opr. W. Chojnacki), Wrocław 1952, s. 226, 315, 319; A. Parczewski, *Słów kilka o piśmiennictwie polskim na Mazowszu Pruskim*, „Kalendarz Literacko-Naukowy” 1932, nr 26.

specjalną odezwą do społeczeństwa polskiego, nawołując do poparcia sprawy polskiej na Mazurach i pomocy dla „Gazety Leckiej”<sup>42</sup>. Rolę prasy polskiej w Prusach Wschodnich doceniał również Józef Kennig (1821-1900), jeden z najbardziej popularnych dziennikarzy warszawskich. W 1896 roku postanowił osobiście udać się do Działdowa i Malborka, gdzie zamierzał poznać stan i możliwości ruchu polskiego. Rodaków zachęcał do wytrwania, propagował rozwój polskiego piśmiennictwa i odwiedzin tych rejonów przez dziennikarzy i pisarzy polskich, którzy mogli przybliżyć „sprawy pruskie” i ich rolę w dziejach Polski. Dał temu wyraz w artykule *Krzyżacy i literatura*<sup>43</sup>.

Żeby nie było wrażenia, że na Warmię i Mazury przybywali tylko ludzie „z nazwiskami”, przywołajmy dwóch młodzieńców, którzy latem 1896 roku na rowerach postanowili poznać Mazury. Trasa, jaką wybrali, zaczynała się w Mławie i prowadziła do Olsztyna, tam w „Domu Polskim” spotkali się z młodymi Warmiakami. W Elku przekonali się, że było to miasto niemal w całości zgermanizowane. Tam pierwsze kroki skierowali do redakcji „Gazety Ludowej”. Jej wydawca „Karol Bahrke wzruszył się tym, że jeszcze ktoś z Warszawy jego Mazurami się zainteresował i zechciał poznać tutejsze życie. Wspominali, że przyjęli ich z otwartymi rękami i nie omieszkał udzielić wielu cennych wskazówek<sup>44</sup>. Zdobyte informacje zamieszczali na łamach „Kuriera Warszawskiego”, podpisując je autorskim skrótem „Dzierżek”. Wyczyn ten zwrócił uwagę wielu innych polskich pism, które publikowały doniesienia z tej wyprawy. Wśród Warszawian wywołały one spore zainteresowanie, gdyż przedstawiały mało znane fragmenty z życia Polaków w Prusach Wschodnich. Nieco później wszystkie materiały z tej podróży ukazały się w 1898 roku, w książce: *Wycieczka kolarza na Mazury*. Książka ta była pierwszą propozycją wydaną w języku polskim, pełniącą rolę przewodnika turystycznego zaopatrzonego w bogaty zbiór niezbędnych i ciekawych wskazówek dla osób wybierających się nad jeziora mazurskie. Walory tej książki dostrzegał nawet sam Hieronim Łopaciński (1860-1906), znany wówczas polski językoznawca i regionalista, który podkreślał dużą rolę tego wydawnictwa w odkrywaniu Mazur<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 23, 150; W. Chojnacki (oprac.), *Sprawy Mazur i Warmii w korespondencji Wojciecha Kętrzyńskiego*, Wrocław 1952, s. 48, 299, 309.

<sup>43</sup> J. Kennig, *Krzyżacy i literatura*, „Tygodnik Ilustrowany” 1897, nr 1, 2.

<sup>44</sup> Dzierżek (S. Dzierżawski), *Wycieczka kolarza na Mazury Pruskie*, Warszawa 1897, s. 9.

<sup>45</sup> H. Łopaciński, *Wycieczka kolarza na Mazury Pruskie, ułożył Dzierżek*, Warszawa 1898, ss. 64; Zob. „Wisła” z. XI i XII, T. XIII, 1899, s. 686; E. Martuszeński, *Choć z życia które minęło...*, s. 4; A. Gąsiorowski, *Kto odkrył Mazury?*, „Archipelag” (dod. „Gazety Olsztyńskiej”) 1983, nr 250 z 22-23, s. 1, 5. Postać *Dzierżaka* (prawdopodobnie Stanisław Dzierżawski) jest dość zagadkową wg. T. Orackiego, autorem reportażu mógł być Karol Bahrke, red. „Gazety Ludowej” (Elk). Z. Anculewicz autorstwo to przypisuje Władysławowi Rybskiemu, poznańskiemu korespondentowi „Gazety Ludowej”. Uważa on, że towarzyszem podróży *Dzierżaka* był prawdopodobnie ktoś z członków Warszawskiego Towarzystwa Cyklistów. Wyprawa doszła do skutku z inicjatywy Franciszka Olszewskiego, redaktora

Wśród osób wybierających się do Prus bywali również miłośnicy unikalnej mazurskiej przyrody. Jednym z takich pasjonatów okazał się, ksiądz Gustaw Poblöcki. Przebywał tu dwa lata i w swoich relacjach z Mazur, starał się przybliżyć polskiemu czytelnikowi piękno tej ziemi i żyjących na niej ludzi. Najpełniej przedstawił to w artykule: *Mazurzy wschodniopruscy. Zapiski o języku i stanie ich religijno-obyczajowym*<sup>46</sup>. Z podobnym zamiarem przybył tu Władysław Umiński (1865-1954), powieściopisarz i dziennikarz. W 1908 roku odbył parowcem rejs Wisłą z Warszawy do Gdańska i w głąb Prus Wschodnich. Po drodze odwiedzał Kwidzyn i Malbork, przy okazji opisywał różne wydarzenia historyczne, zachwycał się krajobrazem, pięknem jezior i przyjaznym usposobieniem napotykanym ludzi. W owych czasach Wisła stanowiła główny, śródlądowy szlak pomiędzy Polską i Bałtykiem, i przeżywała prawdziwy renesans. Podróżowano nawet z Krakowa do Gdańska, a ruch na Wiśle w 1903 roku przekroczył 12 tysięcy jednostek pływających, które docierały do Prus Wschodnich i dalej do morza<sup>47</sup>. Oprócz osób indywidualnych, które w celach naukowych lub krajoznawczych odwiedzały ziemię wschodniopruską, zaczęto organizować wycieczki zbiorowe. Z podobnej oferty skorzystała grupa mieszkańców Wielkopolski, która w maju 1907 roku udała się do Ostródy, Olsztyna i Szczytna. Adam Poszwiński, jeden z uczestników wycieczki, opisując jej przebieg wspominał, że przyjazd ich wywołał duże wrażenie wśród miejscowych władz i tutejszej ludności. Odwiedzili również redakcję „Mazura” oraz znanych działaczy mazurskich z poetą Michałem Kajką i Bogumiłem Labuszem na czele. Spotkali się także z grupą polskich studentów z Królewca (studiowało tam około 20) oraz Janem Kerstenem, weteranem powstania z 1863 roku. A. Poszwiński pisał o nim, że ten 79 letni Mazur ujął ich szczególnie „swoją szczerą i zapaloną naturą”. Był zdeklarowanym Polakiem i „(...) całym sercem i duszą śpiewał z nami, z zapalem młodzieńca *Polak nie sługa*”<sup>48</sup>. Duże wrażenie na Poznaniakach zrobiła wizyta u filiponów, którzy jak zauważono razem z mazurami żyją w zgodzie, znają też język polski i chętnie nim się posługują. Pełen wrażeń A. Poszwiński pisał: „A my sami przekonaliśmy się, że trzeba tam czynu nie odruchowego lecz spokojnego i świadomego swego powołania i celu, a wówczas zmieni się dola mazurska, odżyje życie polskie”<sup>49</sup>.

---

odpowiedzialnego „Kuriera Warszawskiego”, który w numerach wrześniowych z 1896 r. drukował cykl reportaży z tej wycieczki pod tytułem *Wycieczka kolarza na Mazury (Z notatek podróżnych)*.

<sup>46</sup> Zob. „Rocznik Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 1897, r. 4, s. 11-25.

<sup>47</sup> W 1903 r. Wisłą przepłynęło 5036 statków pasażerskich, 693 towarowych, 997 holowników, 1200 barek, 780 gaborów, 1470 kryp, 1850 berlinek, 164 galarów. Razem 12196 jednostek. (Zob. S. Górski, *Od Krakowa aż po Gdańsk*, „Tygodnik Ilustrowany” 1906, nr 24, s. 460.

<sup>48</sup> J. Jasiński, *Wycieczka Wielkopolan na Mazury w 1907 r.*, „Warmia i Mazury” 1971, nr 5, s. 14, 28.

<sup>49</sup> Imidem.

Podobne opinie wyrażało wielu znanych naukowców i pisarzy, którzy zapuszczali się w te strony, ale poza Ignacym Kraszewskim największy rozgłos i zainteresowanie wśród Warmiaków i Mazurów wzbudził Henryk Sienkiewicz (1846-1916)<sup>50</sup>. Zawsze przejawiał niechęć do Prusaków, widząc w nich zagrożenie dla Polski. W jego dorobku pisarskim możemy znaleźć wiele tego przykładów. Musiał też osobiście oglądać miejsca i obiekty, które opisywał w swoich dziełach, gdyż pokrywały się one z rzeczywistym wyglądem. Dotyczy to również szczegółów i fragmentów fabuły związanej z opisywanymi wydarzeniami i życiem bohaterów powieści. Tego rodzaju działaniom mogą towarzyszyć nieprzewidziane okoliczności. O jednej z nich wspominał Edward Krasieński, przyjaciel H. Sienkiewicza, który towarzyszył mu w czasie wyprawy na pola grunwaldzkie. Okazało się, że zamierzali tego dokonać bez ważnych paszportów. Przebieg tej wyprawy E. Krasieński tak opisywał: „Sienkiewicz miał zamiar zbliżyć się ostrożnie poprzez majetności pobliskie do Prus Wschodnich i obejrzeć pole bitwy pod Grunwaldem. Blisko tego miejsca pod Lidzbarkiem i Działdowem leżał majątek państwa Mieczkowskich, który miał być naszą bramą wypadową. Niestety, czyjaś niedyskrecja wydała przedwcześnie tajemnicę. Czujność władz Prus została obudzona. Z żalem więc z obawy nieprzyjemności zawrócić musiał z drogi Sienkiewicz, a my z nim – z wielkim smutkiem, wspomnienie bowiem oglądania z nim razem takiego szczytu naszej sławy byłoby mieszkało w nas nie zatarcie”<sup>51</sup>. Pobyt na Warmii i Mazurach z pewnością przyczynił się do tego, że H. Sienkiewicz, oprócz swoich literackich zainteresowań, włączył się czynnie do walki z pruską przemocą. Przykładem tego może być słynny list otwarty obnażający pruski egoizm i próby wynaradawiania Polaków. Tekst listu opublikował w „Tygodniku Ilustrowanym” ukazującym się w Warszawie. Zaopatrzył go także w komentarz, w którym między innymi czytamy: „Przed kilku tygodniami rozesłałem w sprawie wywłaszczenia Polaków w Prusach następującą odezwę do wszystkich najznakomitszych przedstawicieli nauki, literatury i sztuki w całej Europie”. Apel H. Sienkiewicza upominający się o prawa dla Mazurów spotkał się z żywym przyjęciem nie tylko w Polsce. Na przykład Alfred Berger, redaktor wiedeńskiego poczytnego miesięcznika polityczno-literackiego „Osterreichische Rundschau” w tej sprawie, „oddał pismo do

---

<sup>50</sup> M.R. Witanowski, *Józef Ignacy Kraszewski jako krajoznawca*, „Ziemia” 1912, nr 40, s. 643; W. Chojnacki, *Sprawy Warmii i Mazur w korespondencji Wojciecha Kętrzyńskiego*, Wrocław (Osolineum) 1952, s. 220-222.

<sup>51</sup> S. Papee, *Walka Sienkiewicza o ziemię zachodnie*, Poznań 1947, s. 11, 23; F. Myśliwski, *Szczytno – osiedle prapolskie*, „Słowo na Warmii i Mazurach” 1954, nr 22, s. 3; *Sienkiewicz na grunwaldzkich polach*. „Słowo na Warmii i Mazurach” 1967, nr 36, s. 4.

dyspozycji Sienkiewicza”<sup>52</sup>. Fakt ten odnotowała również prasa niemiecka. Efektem tego była odpowiedź von Raschdan, ministra w rządzie niemieckim, który starał się usprawiedliwić postępowanie władz pruskich. Poglądy Sienkiewicza podzielało wielu. Michał Bobrzyński (1849-1935), historyk i polityk, przywódca „Stańczyków”, podróżując po Prusach dziwił się nawet, że po tylu latach germanizacji ludzie mówią jeszcze po polsku. Pisał jednak z żalem, że kraina ta dla przybysza z Polski robi już wrażenie obcej i niezrozumiałej. W podobnym tonie wypowiadał się prof. Stanisław Srokowski (1872-1950), geograf i znany działacz społeczny. Przyczynę tego widział w tym, że choć granica dzieląca Warszawę od Prus Wschodnich była tak blisko, to dla Polaków stanowiła metę, od której zaczynał się inny świat. Być może, że i z tych powodów zainteresowanie i troska H. Sienkiewicza o losy Warmii i Mazur dojrzywały stopniowo. Pierwszym jego utworem o życiu Polaków w zaborze pruskim był *Bartek zwycięzca* (1882). Nowełę krytycznie przyjął „Kurier Poznański” (nr 110 z 1882 r.). Gazeta zarzucała Sienkiewiczowi brak wiedzy o życiu ludu polskiego w Wielkopolsce, gdyż zaprezentowany tam model chłopca wielkopolskiego miał bardziej odpowiadać wizerunkowi Mazura spod Ełku i Szczytna. Mieszkańcy Mazur pierwsi też mogli zapoznać się z bohaterami tego dzieła, gdyż „Gazeta Ludowa” w Ełku już od pierwszego numeru (1896) drukowała w odcinkach *Bartka zwycięzcę*. Dopiero kolejny utwór, do którego autor zbierał materiały w latach 1894-1895, zdobył sobie powszechne uznanie. Była to powieść *Krzyżacy*, która ukazała się w 1900 roku i od tego czasu stanowiła najważniejszą lekturę patriotyczną warmińskiej i mazurskiej młodzieży. Powieść *Krzyżacy*, za zgodą autora, bezpłatnie była drukowana w gazetach polskich wychodzących w Prusach Wschodnich. Późniejsze prace Sienkiewicza jeszcze wielokrotnie nawiązywały do problemów zaboru pruskiego, by wymienić: *O Bismarcku* (1895); *Odezwa w sprawie Wrześni* (1901); *Hakata* (1902); *Co myślę o Niemczech* (1905); *Przeciw intrygom hakatyzmu* (1906); *Prusy a Europa* (1908); *W sprawie rocznicy grunwaldzkiej* (1910).

Dużą rolę w upowszechnieniu dzieł H. Sienkiewicza miał jego przyjaciel, Antoni Osuchowski (1849-1928), działacz społeczny, oświatowy i publicysta. Mieszkał w Warszawie, ale często przebywał na ziemi pruskiej i Pomorzu Gdańskim. Stał na czele Centralnego Komitetu Pomocy dla Śląska, Kaszub i Mazur, do którego za jego namową wstąpił także H. Sienkiewicz. W 1900 roku zorganizowali nawet wspólny wyjazd na Mazury. Odwiedzali wiele miejsc i ludzi, a w tym redaktora Henryka Jaroszyka, który w Szczytnie wydawał „Mazura”. Gdy pismo przechodziło trudne chwile, postanowili je wspierać duchowo i materialnie, podobnie jak wcześniej „Gazetę Ludową” w Ełku. Osuchowski jeszcze wielokrotnie odwiedzał Prusy Wschodnie i angażował się w działania na rzecz ruchu

<sup>52</sup> B. Szarlitt, *Henryk Sienkiewicz. Prusy a Europa*, „Tygodnik Ilustrowany” 1924, nr 43, s. 701-703.



mazurskiego<sup>53</sup>. Podobnie działał prof. Roman Zawiliński (1855-1932), znakomity językoznawca i pedagog. Swoje relacje z pobytu na Warmii i Mazur zamieszczał w „Nowej Reformie” (1900), „Czasie” (1902) i „Przeglądzie Powszechnym” (1910). Dotyczyły one przede wszystkim problemów ludzi, ich obyczajów, tradycji ludowych, języka polskiego, kolorytu targów i życia mazurskich rodzin. Wiadomości te zbierał w czasie pobytu w: Giżycku, Węgorzewie, Rynie, Mikołajkach, Rucianach, Szczytnie oraz Olsztynie. Miały one zachęcić rodaków w kraju do odwiedzin i nawiązywania kontaktów z miejscową ludnością. Swoimi spostrzeżeniami dzielił się również z działaczami polskimi w Prusach Wschodnich. Był częstym gościem Andrzeja Samulowskiego (1840-1928) z Gietrzwałdu, poety i współzałożyciela „Gazety Olsztyńskiej”, z którą utrzymywał bliskie kontakty. Do odwiedzin Mazur zachęcał także Stanisław Czekanowski, znany warszawiakom publicysta i podróżnik. W sierpniu 1913 roku wozem konnym przemierzał okolice Reszla, Biskupca i Olsztyna. Pisał ze smutkiem, że na ulicach miast nie słyszy się języka polskiego, a nawet ludowej gwary. Dopiero w dzień targowy na ulicach, na rynkach w niemieckich sklepach rozbrzmiewa wszędzie polski język. Dokonując podsumowania swojej pruskiej wizyty, z przekonaniem apelował do rodaków w kraju: „Szanowni czytelnicy *Ziemi*, podczas swych letnich wycieczek, gdy jechać będziecie na polskie morze, zboczcie od Hławy (Deutsch Eylau) na wschód, mijając Ostródę (Osterode), uroczną położoną nad rozlaną w jezioro Drwęca, zatrzymajcie się w Biesalu (Biesellen), ruszcie stąd do Gietrzwałdu (Dietrichswalde) i dalej do Olsztyna; poznać kraj ładny, choć ubogi pod względem rolniczym i wielce sympatyczny, a zapomniany od nas wszystkich”<sup>54</sup>.

Dużym echem w Warszawie odbiła się wyprawa na Mazury Stefanii Sempołowskiej (1870-1944), publicystki i działaczki oświatowej. Wybrała się tam w 1913 roku i odbyła rejs po Wielkich Jeziorach Mazurskich statkiem „Levatin”<sup>55</sup>. Z pasją pisała: „Gdy słońce miało się już ku zachodowi, maleńką łódeczką wypłynęłam z kanału na jezioro, mijam zamek, całe szeregi łodzi rybackich, powracających z połowu i dobijających właśnie do brzegu, obok rozpięte nad wodą niby baldachimy, czarne sieci rybackie wyglądają niby żałobna krepa, drżą i płaczą, a nad nimi krążą setki rybitw, zawodząc jęklonie. Dalej zakład (klub) pływacki brzmiący tysiącem śmiechów dziecięcych”<sup>56</sup>. Wrażenia swoje z pobytu na Mazu-

<sup>53</sup> Zob. H. Jaroszyk, *Etapy trudnej drogi. Ze wspomnień działacza polonijnego*, Koszalin 1979, s. 19; E. Tryniszewski, *Antoni Osuchowski 1849-1928. Zarys biograficzny*, Olsztyn 1985, s. 50, 182-184; A. Wakar, *Henryk Sienkiewicz na Mazurach*, [w:] *Bałwany chwaląc bez zakonu żył*, Olsztyn 1986, s. 113-115.

<sup>54</sup> S. Czekanowski, *Ludność polska na Warmii*, „Ziemia” 1913, nr 23, s. 374; R. Dethlessen, *Das Schöne Ostpreussen*, München 1910, s. 16-19.

<sup>55</sup> S. Sempołowska, *Mazury Pruskie*, Warszawa 1920, s. 38-39.

<sup>56</sup> S. Sempołowska, *Mazury Pruskie*, „Ziemia” 1913, nr 34, 35, s. 554, 570, 571; R. Detblessen, *Das schöne Ostpreussen*, München 1916, s. 9-20.

rach opisała na łamach czasopisma „Ziemia”. Ukazały się one w 8 odcinkach pod wspólnym tytułem *Mazury Pruskie*. Wycieczkę statkiem upodobał sobie także ks. Alfons Mańkowski, historyk i znawca folkloru ludowego. Na jeziora mazurskie wyruszył latem 1914 roku statkiem „Ernst”. Był też pierwszym przybyszem z Polski, który skorzystał z niedawno uruchomionej, regularnej żeglugi śródlądowej po jeziorach mazurskich<sup>57</sup>. Prowadziła ona z Rucianego do Giżycka i Węgorzewa. Podziwiał ten kraj zupełnie z innej strony, od brzegów jezior, pól i osiedli ludzkich. Wspominał, że rejs ten był czymś fascynującym i że każdy, kto odwiedził te strony, przeżywał to podobnie i już „bez reszty lgnie do tego oddalonego, ale tak poetyckiego kraju”<sup>58</sup>. Jeszcze na początku lipca 1914 roku, kilkadziesiąt dni przed wybuchem I wojny światowej (1914), grupa śmiałków z krakowskiego Akademickiego Związku Sportowego udała się do Pisz na Mazury. Stąd na kajakach, rzeką Pisą, Narwią i dalej Wisłą płynęli do Warszawy<sup>59</sup>. To musiała być ostatnia wyprawa polska na Mazury, gdyż cała Europa była już niemal w stanie wojny światowej, która szybkimi krokami zbliżała się również do Prus Wschodnich.

## Epilog

Wojna (1914-1918) zmieniła wszystko, zniweczyła plany i próby nawiązania bliższych kontaktów z rodakami w Prusach Wschodnich. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 roku i przegranych w 1920 roku plebiscytach na Warmii, Mazurach i ziemi malborskiej obszary te znalazły się w granicach Niemiec. Akcję wyborczą czynnie wspierało wielu wybitnych Polaków, którzy przybyli na tereny plebiscytowe, a wśród nich Jan Kasprówicz (poeta), Stanisław Kozicki (redaktor), Stefan Żeromski (pisarz).

Po klęsce plebiscytowej Polacy w Prusach Wschodnich szybko otrząsnęli się z porażki i już jesienią 1920 roku powołano do życia Związek Polaków w Prusach Wschodnich (od 1923 r. IV Dzielnica Związku Polaków w Niemczech). Związek pełnił rolę organizacji naczelnej, pod kierownictwem której podjęto próbę odnowy ruchu polskiego. Proces ten dokonywał się przy wsparciu Światowego Związku Polaków z Zagranicy oraz polskich konsulatów w Królewcu, Kwidzynie i Olsztynie. Ułatwiały one kontakty i współpracę mniejszości polskiej z krajem. Dzięki temu mogły powstać polskie instytucje gospodarcze, szkoły, organizacje społeczne

<sup>57</sup> Zob. A. Wakar, T. Willan, *Giżycko. Z dziejów miasta i powiatu*, Olsztyn 1966, s. 79, 82, 87. (W Giżycku budowano hotele („Deutsche Hans”, „Kaiserhof”, „Hotel Masovia”, „Schlosshotel”, liczne kawiarnie i restauracje, zbudowano nowoczesną przystań wodną, pływanię, zakładano skwery i parki miejskie, powstawały kluby wioślarskie i żeglarskie, a nawet skocznia narciarska).

<sup>58</sup> H. Hess von Wichdorff, *Masuren. Skizzen und Bilder von Land und Leuten*, Berlin 1915, [w:] A. Kossert (tłum. E. Kaźmierczak, W. Leder), *Mazurzy. Tradycja i codzienność*, Olsztyn 2002, s. 286-287.

<sup>59</sup> M. Wańkowicz, *Na tropach smętka*, Warszawa 1936, s. 14.

i młodzieżowe. W ślad za tym, coraz częściej na Warmii i Mazurach pojawiało się wielu znakomitych rodaków. Jednym z pierwszych był Mieczysław Orłowicz (1881-1959), historyk sztuki, ale przede wszystkim wybitny działacz ruchu turystycznego i krajoznawczego w Polsce, który już w 1913 roku przemierzał Warmię i Mazury. Odwiedzał redakcje „Gazety Olsztyńskiej” i „Mazura”, spotykał się z wieloma działaczami ruchu polskiego. Owocem tych działań był opracowany przez niego pierwszy w języku polskim *Ilustrowanego przewodnika po Mazurach Pruskich i Warmii* (1923). Przewodnik miał zachęcić i ułatwić podróże na teren wschodniopruski. W dziele tym równie ważną rolę odegrał Melchior Wańkowicz (1892-1974), pisarz, publicysta i reporter wojenny<sup>60</sup>, autor słynnej książki o Mazurach *Na tropach Smętka*, która w okresie międzywojennym stała się prawdziwym bestsellerem i źródłem wiedzy o położeniu mniejszości polskiej na Mazurach.

Dodajmy, że wszyscy Polacy, a było ich wielu, którzy w latach 1918-1939 starali się utrzymać łączność z rodakami w Prusach Wschodnich, wspierani przez placówki konsularne i organizacje krajowe, stanowili podstawę silnego ruchu polskiego w Niemczech. Dzięki temu mniejszość polska w Rzeszy, mimo szykan i dyskryminacji, przetrwała do 1939 roku.

## Z dziejów kontaktów polsko-pruskich

### Streszczenie

Prusy Królewskie, w skład których wchodziła Warmia, Pomorze Gdańskie, ziemia chełmińska, okręgi Malborka i Elbląga od 1446 roku, należały do Polski. W wyniku I rozbioru (1772) Polski ziemie te zostały oderwane od Macierzy i włączone do Prus. Wraz z tym nastąpił wzmocniony proces germanizacji rodzimej ludności polskiej. Okoliczności te doprowadziły do zasadniczej zmiany statusu politycznego wielu mieszkańców tych ziem, których zakwalifikowano do mniejszości narodowej. Utrudniło to w sposób zasadniczy więź i kontakty z krajem, który stał się „zagranicą”. Sytuacja pogorszyła się jeszcze bardziej po II rozbiorze (1793), a po III (1995) nastąpiła całkowita likwidacja państwowości polskiej. Polacy stali się obywatelami trzech obcych państw (Austrii, Prus i Rosji). Ograniczono im prawa oraz możliwości kultywowania własnych tradycji i obyczajów. Niemal jedyną okazją do utrzymywania łączności z rodakami zamieszkującymi Prusy Wschodnie były przyjazdy polskich pisarzy, uczonych, księży oraz gazety i literatura polska. Wszyscy oni wspierali działania zmierzające do zachowania języka ojczystego, tradycji i świadomości narodowej Warmiaków i Mazurów.

Podział Polski ustanowiony po III rozbiorze utrzymał się aż do czasu zakończenia I wojny światowej (1918) i odzyskania przez RP niepodległości. W wyniku decyzji Konferencji Pokojowej w Paryżu (1919) wróciło do kraju tylko część dawnych terytoriów. Szansa na pełne ich odzyskanie pojawiła się dopiero po II wojnie światowej (1945) wraz z upadkiem III Rzeszy.

**Słowa kluczowe:** Prusy Królewskie (polskie), zabór pruski, Polacy, Warmia i Mazury.

<sup>60</sup> Melchior Wańkowicz, w 1935 r. odbył z córką spływ kajakowy po jeziorach mazurskich. Spotykał się z wieloma Mazurami. Wrażenia z tej wyprawy opisał w głośnej książce pt. *Na tropach smętka* (1936), w której opisywał polskość Warmii i Mazur i metody germanizacji miejscowej ludności.

**From the Polish-Prussian relations history****Summary**

As of 1446 Royal Prussia, which was composed of Warmia, Pomerelia, Chełmno Land and the regions of Malbork and Elbląg, belonged to Poland. Then as a result of the First Partition, this Polish land was taken from the Motherland and annexed by Prussia, and the native Polish population was Germanized. These circumstances brought about fundamental changes to the political status of many residents in this region when they were designated to ethnic minority. This weakened the bond with the home country which became „abroad”. The situation worsened still more after the Second Partition in 1793, and after the Third Partition in 1795 the Polish Republic ceased to exist. Poles became citizens of three foreign countries – Austria, Prussia and Russia. Their rights and possibilities to uphold their own traditions and customs were limited. The only way for maintaining ties with fellow Poles residing in East Prussia was through the visits of Polish writers, scholars and priests as well as Polish newspapers and literature. They all supported activity to conserve the mother tongue, traditions and Warmia-Mazurian ethnic awareness. The division of Poland after the III partition remained until the end of World War I in 1918 when Poland regained independence. Due to decisions reached during the Peace Conference in Paris in 1919, only a part of the lost territories were returned to Poland. The possibility to regain them occurred after WWII in 1945 along with the fall the III Reich.

**Key words:** Royal Prussia, Prussian Partition, Poles in Warmia and Mazuria.

*Helena Choraczyńska*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Feliks Jan Bentkowski jako redaktor dwóch warszawskich XIX-wiecznych periodyków naukowo-literackich**

W przyszłym roku przypadną dwie okrągłe rocznice dwóch warszawskich czasopism XIX w., dwusetna początku ukazywania się „Pamiętnika Warszawskiego” i setna zakończenia wychodzenia „Biblioteki Warszawskiej,” z którymi jako redaktor i współpracownik był związany Feliks Jan Bentkowski. Bentkowski współcześnie niedoceniany XIX-wieczny bibliograf, historyk i historyk literatury, urodził się 27 maja 1781 roku w Lubartowie koło Lublina. Dla lepszych perspektyw edukacyjnych w wieku 6 lat wraz z rodzicami przeniósł się do Warszawy. Po wstępnych naukach w domu, zaczął uczęszczać do szkoły pijarskiej potem pojezuickiej, przygotowując się do zawodu nauczycielskiego (w międzyczasie udzielał prywatnych lekcji). Po studiach na uniwersytecie niemieckim w Halle (gdzie był lektorem języka polskiego), powróciwszy do kraju otrzymał propozycję zatrudnienia na etacie nauczyciela greki, łaciny i niemieckiego w założonym w 1806 roku Liceum Warszawskim, gdzie pracował przez 14 lat. W 1809 roku został profesorem literatury polskiej w tymże liceum, następnie przeniesiony przez władze na tworzony od 1816 roku Uniwersytet Warszawski. W 1817 roku został profesorem historii powszechnej tegoż uniwersytetu, a w rok później dziekanem Wydziału Nauk i Sztuk Pięknych, które to funkcje pełnił stale do końca istnienia tej uczelni, tj. do 1831 roku<sup>1</sup>. Zmarł nagle, mając 71 lat, 28 sierpnia 1852 roku w Warszawie.

Jego działalność naukowo-dydaktyczna i redakcyjna, jak dotąd nieopisana, związana była ściśle z życiem umysłowym Warszawy okresu Księstwa Warszaw-

---

<sup>1</sup> Bentkowski wraz z profesorami Liceum Warszawskiego A. Dąbrowskim i J. Zinserlingiem decyzją Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego został przeniesiony na etat na Uniwersytecie Warszawskim. Patrz: T. Wierzbowski, *Materiały do dziejów piśmiennictwa polskiego i biografii pisarzy Polskich zebrał... 1526-1830*, Warszawa 1904, t. 2, s. 188; Autobiografię F. Bentkowskiego do roku 1821 wydrukował J. Bieliński, Królewski Uniwersytet Warszawski (1816-1831). Warszawa 1912, t. 3, s. 524-527.

kiego, Królestwa Kongresowego i okresu paskiewiczowskiego<sup>2</sup>. Stąd też nieprzypadkowo jako uznany nauczyciel publiczny oraz przyjęty w poczet członków Królewskiego Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, wprowadzony już w kręgi literacko-towarzystwie, w roku 1814 został powołany na redaktora „Pamiętnika Warszawskiego”, miesięcznika literacko-naukowego<sup>3</sup>.

Warto podkreślić, iż epoka Królestwa Kongresowego była okresem dużego rozkwitu prasy periodycznej. Po raz pierwszy w Polsce właśnie po 1815 roku zaczęły się pojawiać czasopisma fachowe, np. literackie, muzyczne, rolnicze, lekarskie, oraz przeznaczone dla określonych grup odbiorców, tj. dla dzieci, kobiet i wojska. O szybkim rozwoju prasy świadczyły dane liczbowe. Według informacji, jakie podał Zygmunt Młynarski, w okresie 1815-1820 ukazało się przeszło 50 nowych czasopism, a w latach 1815-1830 już ponad 120 nowych<sup>4</sup>.

Jak pisał Józef Chałasiński, z powstaniem „Pamiętnika” rozpoczął się ruch umysłowy Królestwa Kongresowego<sup>5</sup>. Pismo to zaczęło się ukazywać od początku stycznia 1815 roku, kiedy to wyszedł tom pierwszy<sup>6</sup>. Bentkowski, jako jego redaktor, kierował nim nieprzerwanie przez siedem lat, tj. do końca 1821 roku.

„Pamiętnik Warszawski” pod redakcją Bentkowskiego był niejako kontynuacją dwóch wcześniejszych periodyków, mianowicie wydawanego przez Franciszka Ksawerego Dmochowskiego „Nowego Pamiętnika Warszawskiego, Dziennika Historyczno-Politycznego, tudzież Nauk i Umiejętności”<sup>7</sup>, oraz „Pamiętnika Warszawskiego” wydawanego przez Ludwika Osińskiego<sup>8</sup>.

<sup>2</sup> Na ten temat istnieją jedynie enigmatyczne wzmianki głównie w materiałach auto- i biograficznych dotyczących osoby F. Bentkowskiego. Patrz: B. Chlebowski, *Jan Feliks Bentkowski przez...*, Odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego” r.1 1882, nr 6-7, s. 209-210; H. Skimborowicz, *Felix Jan Bentkowski i Adrian Krzyżanowski (Dwa życiorysy przez...)* „Gazeta Warszawska” 1852, nr 227, s. 3; S. Makowski, *Feliks Bentkowski 1781-1852*, [w:] *Z dziejów polonistyki warszawskiej*, Warszawa 1951, s. 111-112; Początkowy okres działalności naukowej i nauczycielskiej opisałam w swoim artykule. Patrz: Helena M. Choraczyńska, *Początki pracy naukowej i nauczycielskiej Feliksa Bentkowskiego*, [w:] *Kultura. Historia. Książka. Zbiór studiów*, red. A. Dymmel, B. Rejakowej, Lublin 2012, s. 563-571.

<sup>3</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród. Studia i szkice*, Warszawa 1968, s. 268.

<sup>4</sup> Z. Młynarski, *Zarys historii prasy polskiej. Część I (do 1864 r.)*, Warszawa 1956, s. 32.

<sup>5</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, s. 265.

<sup>6</sup> J. Bieliński, *Królewski Uniwersytet Warszawski*, t. 3, s. 529.

<sup>7</sup> „Nowy Pamiętnik” wychodził w latach 1801-1805 jako miesięcznik. Prezentował na swych łamach twórczość literacką większości ówczesnie czynnych w Warszawie ludzi pióra. Stąd publikował teksty literackie, a także artykuły teoretyczno-literackie, recenzje oraz sprawozdania z prac Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Ponadto zajmował się kwestiami historyczno-politycznymi i naukowymi z zakresu różnych dyscyplin. Patrz: Z. Goliński, pod hasłem: Czasopiśmiennictwo, [w:] *Słownik literatury polskiego oświecenia*, pod red. T. Kostkiewiczowej, Wrocław 2006, s. 55-56.

<sup>8</sup> „Pamiętnik” Osińskiego wychodził, za czasów Księstwa Warszawskiego, zaledwie rok, tj. w latach 1809-1810. Ukazały się tylko 3 jego tomy, mianowicie z 1809 r. styczeń, luty, marzec kwiecień, nr 5 wrzesień, nr 6 i 7 październik, nr 8 i 9 listopad, nr 10 grudzień; a z roku 1810 tom 1, styczeń, luty, i marzec; tom 2 kwiecień. Patrz: F.M. Sobieszkański, pod hasłem: Czasopisma polskie [w:] *Encyklopedia Powszechna Orgelbranda*. Warszawa 1861, t. 6, s. 318.

„Pamiętnik Warszawski czyli Dziennik Nauk i Umiejętności” redagowany przez F. Bentkowskiego powstał z inicjatywy księgarza warszawskiego i drukarza Uniwersytetu Wileńskiego Józefa Zawadzkiego. Zawadzki, przebywając w Warszawie w sierpniu 1814 roku dostrzegł potrzebę stworzenia poważnego periodyku naukowo-literackiego, wychodzącego w języku polskim, który, po dotychczasowych dwóch nieudanych próbach wydawniczych, miałby pełnić rolę pisma poświęconego naukom. Księgarzowi chodziło o wypełnienie powstałej luki wydawniczej (która objęła pięcioletni okres za Księstwa Warszawskiego tj. od 1810 do 1815 roku) jeśli chodzi o tego typu periodyk.

5 września tegoż roku za namową Aleksandra hr. Chodkiewicza Zawadzki wystąpił z odezwą *Do miłośników krajowej literatury w Warszawie przebywających*<sup>9</sup>, by bezpłatnie dostarczyli materiałów na 2-3 arkusze druku w dwóch terminach: do 1 listopada i do 31 grudnia. Dzięki temu powstałaby zasobna teka redakcyjna, zapewniająca ciągłość wydawniczą pisma<sup>10</sup>. Propozycję tę przyjęli poważni uczeni jak i wzięci literaci, profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego: ks. Wojciech Szwejkowski rektor, Jan Wincenty Bandtkie z Wydziału Prawa i Administracji, specjalizujący się w prawie rzymskim i polskim, Ludwik Osiński z Wydziału Nauk i Sztuk Pięknych wykładowca literatury polskiej, Kazimierz Brodziński także prowadzący wykłady z zakresu tej samej specjalności, Joachim Lelewel zastępca prof. bibliografii, hr. Aleksander Chodkiewicz, wybitny chemik wynalazca, urzędnicy państwowi: Julian Ursyn Niemcewicz i Józef Lipiński z Dyrekcji Edukacji Narodowej, Stanisław hr. Potocki, minister Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Józef Kalasanty Szaniawski dyrektor Wydziału Wychowania tejże komisji, prezydent miasta Warszawy Stanisław Węgrzecki i inni<sup>11</sup>. Stanowisko redaktora wśród tak zacnego grona było o wiele bardziej zaszczytne niż wówczas się przedstawiało,

<sup>9</sup> Odezwa ta została wydrukowana w przedmowie do tomu 1, „Pamiętnika”. Patrz: „Pamiętnik Warszawski” 1815, t. 1, s. I-X; także dokładny jej tekst patrz: *Prasa warszawska lat 1815-1830 wobec wielkich wydarzeń rozwoju kultury i cywilizacji w kraju i na świecie (wybór publikacji)*, Modele publicystyczne opracowali Z. Ożóg-Winiarska, J. Winiarski. Kielce 2013, s. 19-20.

<sup>10</sup> W. Giełżyński, *Prasa warszawska 1661-1914*, Warszawa 1962, s. 110.

<sup>11</sup> Materiały do „Pamiętnika” miało nadsyłać ok. 20 uczonych gratis, kierując swe prace bezpośrednio do księgarni Józefa Węckiego na Krakowskim Przedmieściu, współnika Zawadzkiego. Patrz: „Pamiętnik warszawski”, 1815, t. 1, s. III; por. T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”. Z dziejów bibliografii polskiej XIX wieku*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Hanny Tadeusiewicz w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999, s. 17. Doktorat ten w postaci komputeropisu na prawach rękopisu jest dostępny stacjonarnie w Czytelnii Głównej Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego nr Rps 4097; Jako ciekawostkę można wskazać, iż Zawadzki nowemu pismu proponował nadać następujące tytuły: „Odnowiony Pamiętnik Warszawski”, „Pandora. Pismo periodyczne wychodzące co miesiąc w Warszawie”, albo „Miesięcznik warszawski”, jednakże ostatecznie zwyciężył tytuł „Pamiętnik Warszawski”, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1815, t. 1, s. III-IV.

stanowiło najlepszą miarę uznania, jakie sobie Bentkowski zjednał w kręgach naukowych Warszawy<sup>12</sup>.

Część badaczy zarzucało Bentkowskiemu, iż jako redaktor nie był wielką indywidualnością twórczą i dlatego na łamach „Pamiętnika” nie sprecyzował swoich zapatrywań, postulatów, gdyż nie posiadał ku temu predyspozycji. Był jedynie redaktorem – organizatorem a nie zaznaczył się jako pisarz<sup>13</sup>.

Moim zdaniem wiele przemawia za tym, że Bentkowski jako redaktor realizował się w pełni w tej roli, dając wyraz wyznawanych przez siebie poglądów i przekonań na kartach tego pisma. Dowodzą tego dopuszczane przez niego do druku i zamieszczane w nim artykuły, rozprawy czy dokumenty oraz własne nieliczne artykuły skrywane pod inicjałami F. B. pseudonimem X. J. lub anonimowo<sup>14</sup>.

Bentkowski „zachęcony pobłażającym zdaniem przyjaciół i idąc raczej za chęcią służenia ojczyźnie niż za uczuciem własnej nieudolności” przyjął propozycję redaktora nowego czasopisma, będąc przekonanym, iż „lepiej mieć pismo periodyczne w niektórych częściach nie odpowiadające przeznaczeniu swemu, niż nie mieć żadnego”<sup>15</sup>.

Zadaniem redaktora miała być dbałość o poziom pisma, selekcja i rozkład nadsyłanych rękopisów, dopełnianie każdego numeru innymi artykułami oraz nadzór nad pracami drukarskimi<sup>16</sup>.

F. Bentkowski już jako redaktor w dniu 23 grudnia 1814 roku podpisał *Przemowę* (opublikowaną w styczniowym numerze „Pamiętnika” z roku 1815), w której w imieniu redakcji zdał relację o sposobie w „jakim niniejszy zawiązał się pamiętnik”, po czym streścił historię akcji zmierzającej do zorganizowania periodyku w Warszawie, zamieścił odezwę Zawadzkiego, a na końcu ogłosił wykaz osób, które zobowiązały się dostarczyć, bez honorariów autorskich, materiały do najbliższych kilku jego numerów<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> B. Chlebowski, *Jan Feliks Bentkowski przez...*, s. 209.

<sup>13</sup> Ibidem; J. Chałasiński, *Kultura i naród*, s. 269.

<sup>14</sup> Np. Bentkowski daje się poznać jako znawca numizmatyk, zabiera bowiem głos odnośnie medalu, którego ryt został przedstawiony w „Pamiętniku” z 1815 r., ustosunkowując się do wypowiedzi na jego temat innych autorów, patrz: „Pamiętnik Warszawski” 1816, t. 6, s. 531-542; w innym miejscu Bentkowski kieruje prośbę do publiczności czytającej o zabranie głosu w kwestii zamieszczonego wizerunku medalu. Patrz: „Pamiętnik Warszawski” 1815, t. 3, s. 273; jako redaktor wyłapywał błędy w druku, które wskazywał na końcu niemal każdego numeru „Pamiętnika”, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1815, t. 2, s. 126.

<sup>15</sup> W. Giełżyński, *Prasa warszawska 1661-1914*, s. 111.

<sup>16</sup> A. Kowalska, *Warszawa literacka w okresie przelomu kulturalnego 1815-1822*, Warszawa 1961, s. 87; T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”*, s. 17.

<sup>17</sup> „Pamiętnik warszawski” 1815, t. 1, s. I-X; W. A. Kempa, *U kolebki „Pamiętnika Warszawskiego”*. „Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego” 1965, t. 4, z. 1, s. 23-24; T. Turkowski, *Początki „Pamiętnika Warszawskiego” w 1814 r.*, „Pamiętnik Warszawski” r. 3 1931, z. 10-12, s. 176.



Na karcie tytułowej „Pamiętnika” zamieszczono motto w języku francuskim pochodzące z modnego wówczas traktatu moralisty szwajcarskiego Franciszka Rudolfa Weissa pt. *„Principes philosophique, politiques et moraux”* brzmiące: *Un des plus surs moyens de ne rien faire, est de toujours craindre de mal faire.* (Jedną z najpewniejszych dróg prowadzących do bezczynności jest ustawiczna obawa, aby źle nie zrobić), które mówiło o jego „świadomym pionierstwie”, a jak uważa Tadeusz Szperna, miało tłumaczyć jego wszelkie ewentualne niedociągnięcia<sup>18</sup>.

„Pamiętnik” ukazywał się regularnie na początku każdego pierwszego dnia miesiąca jako miesięcznik. Cztery kolejne miesiące stanowiły tom (np. styczeń, luty, marzec, kwiecień, tworzyły tom I 1815 r.), w ciągu roku wychodziły 3 tomy, natomiast w sumie za redakcji Bentkowskiego wyszło ich 21. Periodyk ten miał formę kodeksu, format 8, objętość 5-7 arkuszy druku. Jego prenumerata roczna w księgarni Zawadzkiego i Węckiego wynosiła 40 zł<sup>19</sup>.

Uznawany był nieoficjalnie za organ Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Z założenia, (o charakterze encyklopedycznym) zawierał wartościowy materiał naukowo-historieski ze wszystkich dziedzin wiedzy od humanistyki po nauki ścisłe i technologiczne. Nad literaturą ilościowo przeważały w nim następujące działy: ekonomia, prawo, administracja publiczna, także matematyka, chemia, fizyka i wspomniana technologia. Przyświecała mu idea upowszechniania krytycznych zainteresowań literackich i naukowych wśród szerokiej części społeczeństwa polskiego, nie ograniczając się tylko do odbiorców warszawskich (a także z Wilna i Krzemieńca).

Mimo ambitnego poziomu pisma nie istniało zbyt liczne grono jego odbiorców-czytelników, co mogło być spowodowane niełatwymi warunkami społeczno-ekonomicznymi Królestwa, w jakich wychodził „Pamiętnik”<sup>20</sup>.

Jak pisał Zdzisław Libera, był to organ liberałów warszawskich. Cechował go poważny charakter, umiarkowany ton polityczny, co odpowiadało ideałom znacznej części członków Towarzystwa Przyjaciół Nauk, którzy chętnie zasilali tomy pisma.

<sup>18</sup> „Pamiętnik Warszawski” 1815, t. 1, strona tytułowa tegoż tomu jak i kolejnych; T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”*, s. 18; A. Kowalska, *Warszawa literacka w okresie przełomu kulturalnego 1815-1822*, s. 87.

<sup>19</sup> Krótką wiadomość dotyczącą prenumeraty „Pamiętnika” pod red. Bentkowskiego zamieszczono w Doniesieniach księgarskich znajdujących się na końcu „Pamiętnika” z dnia 20 listopada 1815 r., patrz: „Pamiętnik Warszawski”. 1815, t. 3, s. nb.

<sup>20</sup> A. Kowalska, *Warszawa literacka w okresie przełomu kulturalnego 1815-1822*, Warszawa 1961, s. 87-90; Redakcja „Pamiętnika” w końcu numeru styczniowego z roku 1818 zamieściła komunikat, w którym wspominała o dość nikłym zainteresowaniu nakładem czasopisma wśród szlachty i „domów zamożniejszych”. Komunikat ten cytuje A. Kowalska ibidem, s. 88-89; por. T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”*, s. 18.

Bentkowski, jako zwolennik liberalizmu, redagował pismo w tym duchu, a także w „duchu oświeceniowej filozofii rozwoju nauk przyrodniczych jako dźwigni postępu”.

Wyrazem tych tendencji była zamieszczona na łamach „Pamiętnika” w dziale filozofia pierwsza polska prezentacja koncepcji liberalizmu, w obszernym artykule programowym pt. *Co znaczą wyobrażenia liberalne?* Bezimienny autor wyjaśniał w nim, etymologię wyrazu liberalny, znaczenie tego pojęcia, jego historię od starożytności począwszy, po czasy Rewolucji Francuskiej, kończąc rozważaniami nad rozumieniem pojęcia konstytucji „liberalnej”<sup>21</sup>.

„Pamiętnik” Bentkowskiego odzwierciedlał również idee lojalistyczne jej redaktora, tj. aprobatę wobec działań cara Aleksandra I, o czym świadczą mogą drukowane na jego kartach dokumenty prawne ustanawiane przez tegoż władcę. Jednym z nich był dyplom ustanowiony dnia 13 marca 1816 roku przez Aleksandra I, potwierdzający tytuł (królewskiego) i zasady funkcjonowania Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie. Jego oryginał został uwierzytelniony kilkoma podpisami: cara, Ignacego Sobolewskiego ówczesnego ministra stanu Królestwa Polskiego, oraz Edwarda Czarnieckiego sekretarza Towarzystwa. We wstępie poprzedzającym właściwy tekst dyplomu autor podał, że został on spisany w dwu językach (polskim i francuskim; natomiast w „Pamiętniku” wydrukowano go tylko w języku polskim), jednocześnie określając powody jego opublikowania<sup>22</sup>.

Kolejnym aktem prawnym był dyplom dotyczący założenia przez cara Uniwersytetu w Warszawie z dnia 19 listopada 1816 roku, nadania mu miana królewskiego i usankcjonowania jego struktury złożonej z pięciu wydziałów oraz ustanowienia dozoru nad nim Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Patrz: „Pamiętnik Warszawski” 1816, t. 4, s. 30-42; cf. L. Hass, *Sekta farmazonii warszawskiej. Pierwsze stulecie wolnomularstwa w Warszawie (1721-1821)*. Warszawa 1980, s. 421; J. Chałasiński, *Kultura i naród*, s. 269; J. Ujejski, *Pamiętnikowi Warszawskiemu Pro Memoria*, „Pamiętnik Warszawski” 1929, z. 1, s. 116.

<sup>22</sup> Tekst dyplomu poprzedzony został krótkim wprowadzeniem prawdopodobnie autorstwa redaktora „Pamiętnika”, w którym wyjaśniono również, iż Towarzystwo uzyskało potwierdzenie tytułu królewskiego z ramienia Aleksandra I oraz zapewnienia ze strony cara co do jego szczególnej opieki nad tym Towarzystwem. Podstawowym powodem opublikowania tekstu tego dyplomu było, jak podał Bentkowski, upamiętnienie niezwykle przychylnego stosunku cara do spraw nauki polskiej. Patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1816, t. 5 s. 98-102.

<sup>23</sup> Pełny jego tekst został zamieszczony w „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 7, s. 545-546; przy rozkładzie katedr każdego wydziału został zamieszczony spis prelekcji z nazwiskami je wygłaszających, przy Wydziale Teologicznym wymieniono księży: Symonowicza, Tomasza Dembka, Szarkiewiczza, Dominika Krysińskiego, w Wydziale Lekarskim profesorów: Józefa Celińskiego, Jakóba Hofmana, Hiacynta Dzierkowskiego, Augusta Wolfa, Józefa Czekierskiego, przy Wydziale Nauk i Sztuk Pięknych w dziale Nauk Pięknych jako prelegent wymieniony został F. Bentkowski, w dziale Kunsztów Pięknych profesorowie: Aigner, Szpilowski, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 7, s. 555.

„Pamiętnik Warszawski” pełnił rolę pisma akademickiego zarówno ze względu na fakt, jak już wspomniano, że współpracownikami jego byli profesorowie uniwersytetu i uczeni z Towarzystwa Przyjaciół Nauk, ale również ze względu na wartość zamieszczanych w nim artykułów naukowych<sup>24</sup>. Udzielał miejsca oryginalnym lub tłumaczonym wypowiedziom w obronie lub na pochwałę nowych teorii (i co istotne bez krytycznego ich oceniania przez redaktora).

Bentkowski choć oficjalnie uznawany za przedstawiciela obozu klasyków, oddawał jego łamy zarówno pseudoklasykom, którzy protestowali przeciwko wszelkiej swobodzie w literaturze, jak i przedstawicielom nowych – romantycznych prądów i kierunków w literaturze<sup>25</sup>. Na jego łamach dawał wyraz narodowemu prądowi kultury polskiej, który po licznych niepowodzeniach narodu wyraźnie się zaznaczył<sup>26</sup>.

Warto wskazać różnorodne prace zarówno z dziedziny historycznoliterackiej, jak rozprawa Samuela Bogumiła Lindego *O literaturze słowiańsko-rossyjskiej* – drukowana w odcinkach, artykuł M. Bronikowskiego *O polepszeniu stanu włościan* – poruszający kwestie prawne stanu włościańskiego w Polsce, czy też rozprawa z dziedziny fizyki autorstwa Józefa Karola Skrodzkiego pt. *Własności magnetyczne promieni fioletowych*<sup>27</sup>.

„Pamiętnik” Bentkowskiego, mimo że nie płacił honorariów autorskich, umożliwiał młodym autorom, znakomitym poetom i pisarzom publikowanie swych prac, oraz dawał szansę na ich debiut, co stanowiło swego rodzaju nobilitację w oczach opinii publicznej.

Dzięki niemu po raz pierwszy ukazały się poezje Kantorberego Tymowskiego<sup>28</sup>, Kazimierza Brodzińskiego<sup>29</sup>, Jana Mieroszewskiego<sup>30</sup>, Antoniego Borzewskiego<sup>31</sup>, ks. Wincentego Łańcuckiego<sup>32</sup>, Stanisława Regul-

<sup>24</sup> Z. Libera, *Wstęp*, [w:] F. S. Dmochowski, *Wspomnienia od 1806 do 1830 roku*, opracował i wstępem poprzedził Z. Libera, Warszawa 1959, s. 11.

<sup>25</sup> T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego Historia literatury polskiej*, s. 19.

<sup>26</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, s. 269.

<sup>27</sup> „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 9, s. 188-203.

<sup>28</sup> W dziale *Poezya*, wydrukowano pieśń „Do zgody” K. Tymowskiego, oraz jego wiersz pt. *Głupstwo i zazdrość*, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 9, s. 96-97; 355.

<sup>29</sup> Na końcu działu *Poezya* zamieszczona została bajka *Sroka* autorstwa K. Brodzińskiego, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 9, s. 218-219.

<sup>30</sup> W dziale *Poezya* znalazła się дума *O dzwonie* Fryderyka Schillera tłumaczona przez J. Mieroszewskiego, którą odczytano na publicznym posiedzeniu Towarzystwa Naukowego w Krakowie, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 9, s. 339-354.

<sup>31</sup> W dziale *Poezya* ukazał się utwór wierszowany tegoż autora pt. *Anakreontyk*, patrz: „Pamiętnik Warszawski” 1817, t. 7, s. 95-96.

<sup>32</sup> W dziale *Poezya* znalazła się bajka pt. *Dąb i chrust* autorstwa X. Łańcuckiego, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 8, s. 70-71, inne jego bajki to *Plug i woły*, oraz *Torba*, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 8, s. 213-214.

skiego<sup>33</sup>, Antoniego Goreckiego<sup>34</sup> czy Franciszka Morawskiego<sup>35</sup>, oraz artykuły: Jana Śniadeckiego, Fryderyka Skarbka, Aleksandra Chodkiewicza. Według obliczeń W. Giełżyńskiego warszawski periodyk (w spisie treści z całych siedmiu lat, zamieszczonym w ostatnim tomie) zawierał ponad 880 tytułów poważnych prac, do których zaliczały się rozprawy, utwory literackie, recenzje np. mało znanych utworów dramatycznych<sup>36</sup>, często ostre w swym charakterze polemiki<sup>37</sup>.

Pierwszym widocznym przejawem zainteresowania się przez Bentkowskiego nowym nurtem romantycznym było przypisywane mu przez Adama Bercikowskiego zamieszczenie w „Pamiętniku” pochlebnej oceny utworów Georga Byrona i Waltera Scotta oraz utworów niemieckich poetów reprezentantów szkoły romantycznej. Kolejnym było wydrukowanie słynnej rozprawy K. Brodzińskiego *O klasyczności i romantyczności tudzież o duchu poezji polskiej*, w której autor wyeksponował nurt romantyczny, ukazując bogactwo jego źródeł. Bentkowski w ten sposób zapewnił Brodzińskiemu oryginalny debiut naukowy. Na dodatek zaproponował mu znaczącą współpracę redakcyjną<sup>38</sup>.

W grudniu 1818 roku K. Brodziński został współredaktorem „Pamiętnika”. Rok później (20 grudnia 1819 r.) redakcja „Pamiętnika” podała oficjalnie do publicznej wiadomości, iż „Kazimierz Brodziński odtąd nie tylko ciągłym będzie «Pamiętnika Warszawskiego» współpracownikiem, ale nadto przyjął na siebie uczestnictwo ogólnej tegoż pisma redakcji”<sup>39</sup>.

<sup>33</sup> W dziale *Poezya* ukazała się bajka pt. *Róża i Fijolek* autorstwa S. Regulskiego, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 8, s. 214-215.

<sup>34</sup> W dziale *Poezya* znalazły się wiersze, dumy A. Goreckiego, przekład poematu Schillera pióra K. Tymowskiego czy bajki K. Brodzińskiego, patrz: „Pamiętnik Warszawski” 1816, t. 5 s. 175-194.

<sup>35</sup> W „Pamiętniku” została zamieszczona w dziale *Poezya* bajka jego autorstwa pt. *Zajac i niedźwiedź*, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1815, t. 3, s. 82-83, oraz inna bajka tegoż autora *Bębenek i Róża Centyfolia*, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1815, t. 3, s. 213-215.

<sup>36</sup> Np. komedia *Pan Nowina czyli dom pocztowy* Juliana Ursyna Niemcewicza, wystawiona w teatrze warszawskim po raz pierwszy 22 grudnia 1815 r. Recenzje tego utworu, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1816, t. 6, s. 364-368.

<sup>37</sup> Jako przykład można by wskazać polemikę wokół podręcznika „Chemii” autorstwa hr. Aleksandra Chodkiewicza (t. 1-7 1816-1818) jaką toczył jego autor z Jędrzejem Śniadeckim. Śniadecki wytykał Chodkiewiczowi, iż tworzy nowe specjalistyczne wyrazy, które niewłaściwie oddają sens języka polskiego zniekształcając go. List A. Chodkiewicza do redaktora „Pamiętnika” jako odpowiedź na zarzuty Śniadeckiego, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1817, t. 8, s. 384-401; W. Giełżyński, *Prasa warszawska 1661-1914*, op. cit., s. 112; dane te powtórzył Szperna, patrz: T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”*, op. cit., s. 20.

<sup>38</sup> Rozprawa ta wychodziła w odcinkach najpierw pt. *Uwagi nad duchem poezji polskiej*. I odcinek, patrz: „Pamiętnik Warszawski”, 1818, t. 10, marzec, s. 356-381; II odcinek 1818, t. 10, kwiecień, s. 516-540; III odcinek 1818, t. 11, maj, s. 23-45; IV odcinek 1818, t. 11, czerwiec, s. 117-148, odcinek ostatni 1818, t. 11, lipiec, s. 347-399; T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”*, op. cit., s. 19-20.

<sup>39</sup> W. Giełżyński, *Prasa warszawska 1661-1914*, Warszawa 1962, s. 113.

Bentkowski ujawnił pewną sympatię (choć skrywaną) dla romantyków, publikując po raz pierwszy w 1819 roku recenzję krytyczną poematu *Jagiellonida* autorstwa Dyzmy Tomaszewskiego pióra znanego wieszczka okresu romantyzmu – Adama Mickiewicza<sup>40</sup>.

W opinii W. Giełżyńskiego w okresie, gdy władze Królestwa Polskiego coraz bardziej niechętnie patrzyły na „Pamiętnik”, w jego przedostatnim tomie została zamieszczona niejasna wzmianka odnośnie zakończenia jego ukazywania się. Wyjaśniono w niej, iż wychodzić będzie jak dotąd ciągle „tylko do końca roku bieżącego” tj. 1821. Wówczas Bentkowski zrezygnował z jego prowadzenia. Niedługo ukazał się prospekt nowego rocznika głoszący, że „(...) dawność «Pamiętnika Warszawskiego» skłoniła niżej podpisanych członków Towarzystwa Przyjaciół Nauk do zajęcia się dalszym wydaniem onego od 1 stycznia 1822 r.” Powyższe oświadczenie podpisali członkowie nowej redakcji złożonej z Kazimierza Brodzińskiego, Fryderyka hr. Skarbka, Józefa Karola Skrodzkiego, przejmując od tego momentu funkcję redagowania pisma po Bentkowskim<sup>41</sup>.

Natomiast zdaniem J. Chałasińskiego „Pamiętnik Warszawski” redagowany przez Bentkowskiego, przestał ukazywać się w 1821 roku, nie mogąc wytrzymać konkurencji ze strony wychodzącego od stycznia 1818 roku „Tygodnika Polskiego i Zagranicznego” nakładem i redakcją Brunona hr. Kicińskiego. Konkurencyjny „Tygodnik” skupił bowiem przy sobie młodych autorów, przyciągając także tych, którzy, jak Górecki czy Brodziński, stanowili dotychczas znaczące pozycje pisarskie periodyku Bentkowskiego. Pismo Kicińskiego, jako organ młodych literatów, przeznaczone było dla bywalców kawiarni. Atrakcją dla piszących stanowiło również honorarium autorskie, którego „Pamiętnik”, jak wiadomo, nie płacił<sup>42</sup>.

W ramach represji po stłumieniu powstania listopadowego zamknięto Uniwersytet Warszawski. W Warszawie rozbudowano urząd cenzury, mający przeciwdziałać drukowaniu utworów, które w opinii władz „mogłyby wyrzucić na umysły wpływ (...) niepożądany.” Natomiast system policyjny wzmocniony o szpiegów i donosicieli stanowił wsparcie wynaradawiającej polityki caratu. Władze nie zezwoliły na otwarcie wyższych uczelni i instytucji naukowych zlikwidowanych po powstaniu, powodując tym samym zastój kulturalny w Królestwie<sup>43</sup>. Pierwsze dziesięciolecie po upadku powstania listopadowego było okresem trudnym dla

<sup>40</sup> A. Mickiewicz, *Uwagi nad Jagiellonidą D. Bończy Tomaszewskiego*, „Pamiętnik Warszawski”, 1819, t. 13, s. 70-78; patrz: T. Szperna, *Feliks Bentkowski i jego „Historia literatury polskiej”*, op. cit., s. 19.

<sup>41</sup> W. Giełżyński, *Prasa warszawska 1661-1914*, op. cit., s. 112-113.

<sup>42</sup> Według K. Wł. Wójcickiego liczba prenumeratorów „Tygodnika”, (który jak podał Józef Chałasiński skupiał młodych literatów zbierających się w kawiarni „Pod Kopciuszkiem”. Kawiarnia w ogóle była, jak pisał Bywalski – właściwie Józef Brykczyński, miejscem, gdzie zbierały się wszystkie stany czytającej Warszawy) wzrosła do ogromnej na owe czasy liczby 800, z oczywistą szkodą dla „Pamiętnika Warszawskiego”, patrz: J. Chałasiński, *Kultura i naród*, op. cit., s. 291-295.

<sup>43</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*. Wrocław 1959, s. 6-7.

prasy, wiele czasopism bowiem upadło, a nowe napotykały na rozliczne trudności głównie ze strony cenzury, którą zaostrzono<sup>44</sup>.

Bentkowski w tym czasie nie angażował się aktywnie w zrywy wolnościowe, stojąc na uboczu wszelkich wydarzeń politycznych, obserwował jedynie ich przebieg i reperkusje.

Po zwolnieniu z obowiązków profesora w 1832 roku przeszedłszy na emeryturę, pozostał jednak czynny w pracy naukowej. Spełniał się nadal w zawodzie historyka, służąc wyższym władzom w wyjaśnianiu niektórych problemów z zakresu historii (np. odnośnie tytułów honorowych czy odznaczeń kawalerów Orła Białego). W 1838 roku z ramienia Komisji Rządowej Sprawiedliwości (jednej z pięciu naczelnych władz administracji państwowej ustanowionych w 1815 roku w Królestwie Polskim)<sup>45</sup> został powołany na naczelnika Archiwum Głównego Królestwa Polskiego, jedyne istniejącego w Warszawie archiwum rządowego, pełniąc tę funkcję nieprzerwanie aż do śmierci w 1852 roku. Zajmował się jego porządkowaniem, sporządzając spisy akt i ksiąg, z których część ukazała się drukiem<sup>46</sup>.

Lata 1840-1848 w dziejach Królestwa, to czas wielkiego nasilenia ruchu niepodległościowego, to faza dojrzewania nowej świadomości narodowej i dążeń wolnościowych<sup>47</sup>. Po 1840 roku nastąpiło częściowe złagodzenie antypolskiej

---

<sup>44</sup> M. Korczyńska-Derkacz, „Biblioteka Warszawska” (1841-1914) źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym, „Studia bibliologiczne” Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2008, t. 11, s. 91.

<sup>45</sup> Komisja Rządowa Sprawiedliwości funkcjonowała obok Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Spraw Wewnętrznych, Przychodów i Skarbu oraz Wojny. W 1825 r. urząd ministra tejże Komisji objął sekretarz stanu Ignacy Sobolewski rezydujący dotychczas przy carze w Petersburgu. Za jego kadencji Komisja zyskała znaczny prestiż, a on sam odgrywał ważną rolę także w Radzie Administracyjnej. Patrz: pod hasłem: Komisje rządowe [w:] *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1965, t. 5, s. 750; pod hasłem: Komisje rządowe, [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa 2003, t. 14, s. 189; pod hasłem: Komisja Rządowa Sprawiedliwości, [w:] *Wielka historia Polski. Polska w czasach walk o niepodległość (1815-1864)*, napisał M. Zgórniak. Kraków 2001, t. 7, s. 33.

<sup>46</sup> Istnieją rozbieżności w źródłach co do daty, kiedy Bentkowski został dyrektorem Archiwum. Maternicki podaje 1835 r. Patrz: J. Maternicki, *Warszawskie środowisko historyczne 1832-1869*. Warszawa 1970, s. 55; B. Chlebowski, *Jan Feliks Bentkowski*, op. cit., s. 213; Bentkowski Feliks, [w:] *Bibliografia literatury polskiej. Nowy Korbut. Oświecenie*, Warszawa 1966, t. 4, s. 233; Do nadmienionych spisów opracowanych przez Bentkowskiego w czasie pracy w Archiwum należały: „Spis ksiąg obejmujących czynności i pisma dawnej metryki koronnej, a w części i metryki litewskiej, tudzież wszelkich akt dawnej Polski ściągających się od roku 1800 stopniowo przyłączanych itd. z dodaniem przybytków przez... od roku 1838-1840 pozaciąganych, uzupełniony” (Warszawa 1840) czy „Spis akt danych w Głównym Archiwum Królestwa Polskiego znajdujących się dodatkiem przybytków... uzupełniony przez...” (Warszawa 1840) oraz „Spis ksiąg do dawnej Polski ściągających się po przewiezieniu metryki z Petersburga do Warszawy od roku 1800 stopniowo poprzyłączanych itd.” (Warszawa 1840), patrz: K. Estreicher, *Bibliografia Polska XIX stulecia*, wyd. 2, pod red. K. Estreichera, Kraków 1961, s. 189.

<sup>47</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 7.

polityki caratu, co umożliwiło wyraźne ożywienie życia kulturalnego w stolicy Królestwa Polskiego. Wówczas w Warszawie zaczęto zakładać nowe czasopisma o profilu literacko-naukowym.

Od 1842 roku Bentkowski został współpracownikiem i członkiem redakcji „Biblioteki Warszawskiej”<sup>48</sup>. Od początku periodyk ten stał się ośrodkiem działalności intelektualnej kół umiarkowanych. Założony z inicjatywy historyka wileńskiego Michała Balińskiego<sup>49</sup> wychodził w Warszawie od stycznia 1841 do 1914 roku jako miesięcznik o charakterze encyklopedycznym. Już 15 lipca 1840 roku u wspomnianego inicjatora odbyła się pierwsza sesja w sprawie założenia nowego pisma, na której oprócz M. Balińskiego byli Leon Potocki oraz Aleksander Tyszyński<sup>50</sup>, (którzy myśl Balińskiego gorąco poparli).

Według Juliusza Gomulickiego dwa miesiące później, tj. 12 września 1840 roku, w mieszkaniu Antoniego Szabrańskiego nastąpiło spotkanie trzech głównych założycieli „Biblioteki” (M. Balińskiego, L. Potockiego oraz A. Tyszyńskiego)<sup>51</sup> gdzie powzięto ostateczną decyzję o rozpoczęciu wydawanie tegoż periodyku jako pisma literacko-naukowego.

Grono założycieli nowego periodyku zwróciło się do A. J. Szabrańskiego, redaktora „Panoramy Literatury Krajowej i Zagranicznej”<sup>52</sup>, zawodowego dziennikarza z prośbą, by objął funkcję organizatora wydawnictwa i pierwszego jego redaktora.

---

<sup>48</sup> R. Skręt, Bentkowski Feliks, [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1984, t. 1, s. 64; por. *Bentkowski Feliks*, [w:] *Bibliografia literatury polskiej. Nowy Korbut*, s. 233.

<sup>49</sup> Właśnie M. Baliński podług świadectwa A. Tyszyńskiego był pierwszym, który powziął myśl wydawania „Biblioteki”. Tego samego zdania jest P. Wilkońska. Jak pisała, był on badaczem i historykiem Uniwersytetu Wileńskiego, patrz: S. MękarSKI, *O genezie „Biblioteki Warszawskiej” i jej charakterze w latach 1841-1863*, „Pamiętnik Literacki” r.22/23, 1925/1926, s. 489, przypis 1; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, Warszawa 1959, s. 445, przypis 15; o środowisku, w którym się ukazywała patrz: J. Bardach, *Wacław Aleksander Maciejowski i jego współcześni*, Wrocław 1971, s. 211.

<sup>50</sup> Według Straszewskiej A. Tyszyński, z zawodu prawnik, był wychowankiem Uniwersytetu Wileńskiego, znanym publicystą, krytykiem literackim, który debiutował w „Tygodniku Petersburskim”; podług J. Gomulickiego był kierownikiem działu literackiego „Biblioteki warszawskiej”, patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 64; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, op. cit., s. 445, przypis 14.

<sup>51</sup> D. J. Łuszczewska, *Pamiętnik 1834-1897. Wstępem i przypisami opatrzył Juliusz Gomulicki*, Warszawa 1968, s. 215-216, przypis 14.

<sup>52</sup> „Panorama Literatury Krajowej i Zagranicznej”, której redaktorem był Szabrański wychodziła w latach 1836-1838, była pismem poświęconym popularyzacji literatury polskiej i obcej. Patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 64; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 446, przypis 16.

Jak wspominał A. Szabrański, do współpracy zaproszono także Aleksandra i Adolfa Kurtzów, Wincentego Maciejowskiego, Leona Potockiego, Kazimierza Władysława Wójcickiego oraz Leona hr. Łubieńskiego, przedstawiciele kręgu liberalnego środowiska warszawskiego<sup>53</sup>. Ten ostatni podjął się sfinansowania nowego periodyku przy wsparciu członków redakcji.

Z relacji A. Szabrańskiego wiemy również, że powyższe grono osób utworzyło zespół właścicieli, spółkę wydawniczą oraz redakcję pisma. Po kilku naradach nadano pismu tytuł „Biblioteka Warszawska”, ułożono zasady postępowania, warunki wspólnej umowy i ostatecznie 11 października tego roku (tj. 1840) został zawarty kontrakt opatrzone podpisami wszystkich jego członków<sup>54</sup>. W umowie tej trzej założyciele „Biblioteki” oraz zaproszone osoby zastrzegły opłatę za artykuły. Był to przykład kolejnego pisma, które wprowadziło honorarium za rzeczy drukowane<sup>55</sup>.

Wybrany redaktorem naczelnym A. Szabrański 1 października 1840 roku ogłosił prospekt „Biblioteki” zaś 1 stycznia 1841 roku ukazał się jej pierwszy zeszyt<sup>56</sup>. Wychodziła ona regularnie w zeszytach miesięcznych<sup>57</sup>. W ciągu roku wydawano 4 tomy (po trzy zeszyty), o objętości 500-700 stron każdy. Sumarycznie w kilku seriach opublikowano ok. 300 tomów<sup>58</sup>. W okresie jej działalności, oprócz wspomnianych założycieli, do nieustannie poszerzającego

<sup>53</sup> P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, op. cit., s. 444 przypis 11; pod hasłem: Biblioteka Warszawska, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1962, t. 1, s. 774.

<sup>54</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 64-65.

<sup>55</sup> Biblioteka pomyślana jako miesięcznik w przyjętych założeniach organizacyjnych była nowatorskim, właściwie pierwszym tego rodzaju przedsięwzięciem w dziedzinie publikacji periodycznych w Polsce, typem czasopisma charakterystycznego dla stosunków zachodnioeuropejskich. Opierała się bowiem na funduszu zakładowym spółki wydawców i dochodów z prenumeraty. Redakcja „Biblioteki” 13 stycznia 1841 r. podjęła uchwałę o płaceniu honorariów autorskich oraz drukowaniu osobno na własny koszt ważniejszych prac, które z jakichś względów nie zmieściły się w piśmie. Tym samym wprowadziła honoraria za publikowane artykuły. Poza tym była pierwszym pismem posiadającym dość konsekwentnie realizowany plan wydawniczy, pracującym w sposób zorganizowany, redagowanym zespołowo. Świadczą o tym sesje, podczas których tylko wymienieni redaktorzy posiadali prawo głosowania, którym podlegały nadsyłane prace. Patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 66-68; F. M. Sobieszczański, pod hasłem: Czasopisma polskie, [w:] *Encyklopedia powszechna Orgelbranda*, s. 326. Sobieszczański popełnił błąd, pisząc, że „Biblioteka Warszawska” była pierwszym periodykiem, który płacił honoraria autorskie; M. Korczyńska-Derkacz, „Biblioteka Warszawska” (1841-1914) *źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym*, s. 94.

<sup>56</sup> Szabrański rozsyłał wraz z prospektami czy numerami okazowymi listy do wielu ludzi pióra w Polsce, w których zapraszał do współpracy oraz na członka redakcji. Patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 66-67; F. M. Sobieszczański, pod hasłem: Czasopisma polskie, s. 326.

<sup>57</sup> H. Więckowska, *Zarys czasopiśmiennictwa naukowego w Polsce*. „Studia i materiały z dziejów nauki polskiej”. Seria E. Zagadnienia Ogólne. 1966, z. 2, s. 93.

<sup>58</sup> C. Gajkowska, pod hasłem: Biblioteka Warszawska, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Pod red. J. Bachórza i A. Kowalczykowej, Wrocław 2009, s. 92.



się kolegium redakcyjnego należeli jeszcze August Cieszkowski<sup>59</sup>, Franciszek Gąsiorowski<sup>60</sup>, Antoni Waga<sup>61</sup> i Feliks Zieliński<sup>62</sup>.

„Biblioteka Warszawska” była najważniejszym pismem naukowym wychodzącym w Warszawie. Jego pojawienie się można uznać za niezwykle ważne wydarzenie w dziejach czasopiśmiennictwa polskiego. Początkowe dwadzieścia lat, to epoka najpełniejszego rozkwitu tegoż pisma. W okresie tym, skupiając grono najwybitniejszych uczonych, było ono czołowym przedstawicielem pozytywizmu i naukowej myśli postępowej<sup>63</sup>.

„Biblioteka Warszawska”, jak głosił jej podtytuł, poświęcona była „naukom, sztukom i przemysłowi”. Dlatego różniła się zasadniczo od periodyków literackich i popularyzatorskich<sup>64</sup>. Jej profil starano się tak ukształtować, by prezentowane były najróżniejsze dziedziny wiedzy z zakresu szeroko pojmowanej humanistyki, nauk przyrodniczych, ścisłych, gospodarstwa i przemysłu. Z kolei program literacki określały zamieszczane w niej artykuły naukowe, recenzje dzieł polskich, sprawozdania z bieżącej produkcji wydawniczej, kroniki i doniesienia literackie oraz utwory literackie z zakresu poezji i prozy (głównie powieści), zarówno oryginalne, jak i przekłady. W dziale literackim umieszczano również biografie pisarzy dawnych i współczesnych. Dość poważne miejsce zajmowała w niej literatura obca, w postaci m.in. rozpraw i artykułów poświęconych wybitniejszym twórcom i ich dziełom, prądom oraz kierunkom literackim<sup>65</sup>. Na końcu każdego tomu znajdował się spis treści.

<sup>59</sup> A. Cieszkowski przyjaciel Krasińskiego, filozof, działacz polityczny i kulturalny. Jego artykuły zamieszczone w „Bibliotece Warszawskiej”, to *Rzecz o filozofii jońskiej jako wstęp do historii filozofii*, ibidem 1841, t. 1, s. 287-306, czy *O ochronach wiejskich*, ibidem 1842, t. 1, s. 367-412, patrz: P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 44, przypis 13.

<sup>60</sup> F. Gąsiorowski pisywał artykuły z dziedziny bibliografii; był autorem szybko zapomnianych powieści historycznych, które wydał pod pseudonimem Franciszka Nowowiejskiego. Patrz: P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 447, przypis 16.

<sup>61</sup> A. Waga, przyrodnik, a przede wszystkim wybitny entomolog. Patrz: P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 485, przypis 158.

<sup>62</sup> F. Zieliński, ekonomista, wysoki urzędnik sądownictwa Królestwa. Od 1841 r. najczynniejszy członek redakcji „Biblioteki Warszawskiej”, na której łamach prowadził walkę ze skrajnie prawniczym i serwilistycznym „Tygodnikiem Petersburskim”, publikował artykuły z dziedziny prawa, ekonomii. Patrz: P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 445-446, przypis 15.

<sup>63</sup> H. Więckowska, *Zarys czasopiśmiennictwa naukowego w Polsce*, s. 93.

<sup>64</sup> J.R. Błachnio, *Wstęp*, [w:] *Biblioteka Warszawska forum polskiej filozofii w latach 1841-1915*. Bydgoszcz 1999, s. 8.

<sup>65</sup> Do kronik należały kronika ruchu literatury zagranicznej, kronika bibliograficzna bieżąca. Ponadto w „Bibliotece” od 1853 r. ukazywała się *Kronika z Paryża* pióra Z. Węgierskiej, która obejmowała bogatą panoramę życia kulturalnego i literackiego, łącznie z teatrem, życiem muzycznym i sztuką. Później nazwana kroniką paryską literacką naukową i artystyczną. Była w niej też *Kronika włoska*, którą prowadził. T. Lenartowicz. Patrz: C. Gajkowska, pod hasłem: Biblioteka Warszawska, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, s. 92-93; M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 103.

„Biblioteka Zagraniczna” jako osobne wydawnictwo, (przeznaczone dla literatury obcej) wychodziła pod patronatem „Biblioteki Warszawskiej”, przez rok, od września 1842 roku począwszy. Bentkowski, w ramach współpracy (która trwała przypuszczalnie do 1851 r.) z redakcją „Biblioteki Warszawskiej” przetłumaczył dla „Biblioteki Zagranicznej” wykłady historyka francuskiego Francois Guizota *Dzieje cywilizacji europejskiej od upadku cesarstwa rzymskiego zachodniego do rewolucji francuskiej*,<sup>66</sup> które ukazały się jako samoistne tomy I i II teje „Biblioteki.”

Jak podała Maria Straszewska, August Cieszkowski członek redakcji „Biblioteki Warszawskiej” w 1842 roku, przeznaczył sporą kwotę „na przetłumaczenie jednego naukowego dzieła co rok przy „Bibliotece Warszawskiej” wychodzić mającego”. Był to jak przypuszczała autorka fundusz, który stał się bazą materialną dla nowego wydawnictwa, tj. „Biblioteki Zagranicznej,” powstałego z inicjatywy Cieszkowskiego, a redagowanego pod auspicjami „Biblioteki Warszawskiej” przez M. Balińskiego. Jednakże ogółem w latach 1842-1844 wyszło tylko 5 tomów „Biblioteki Zagranicznej”, a jej cykl rozpoczął wskazanym przekładem właśnie F. Bentkowski<sup>67</sup>.

„Biblioteka Warszawska” odegrała znaczącą rolę w rozbudzaniu ruchu umysłowego poprzez publikowanie oryginalnych prac polskich<sup>68</sup>. We wspomnianym piśmie w 1845 roku Bentkowski zamieścił recenzje: drugiego tomu „Źródeł do dziejów polskich” wydanych przez Mikołaja Malinowskiego i Aleksandra Przeździeckiego<sup>69</sup>, a także tekstu *Dwadzieścia sześć lat panowania Władysława*

---

<sup>66</sup> Wydane w Warszawie 1842, Patrz: H. Skimborowicz, *Felix Jan Bentkowski i Adryan Krzyżanowski*, s. 3; B. Chlebowski, *Jan Feliks Bentkowski przez...*, s. 213 przypis (oznaczony gwiazdka).

<sup>67</sup> 8 marca 1842 r. zapadła decyzja o wydawaniu pod auspicjami „Biblioteki” tzw. „Biblioteki Zagranicznej”, zaś sprawy redakcji powierzono Michałowi Balińskiemu. Jak głosił prospekt załączony do pierwszego tomu „Biblioteki” miało być to drugie pismo wychodzące w tomach, a poświęcone „na przekłady wyborowych dzieł z historii, filozofii, ekonomii politycznej i innych nauk i umiejętności”, tak by w ciągu roku było ukończonych 12 tomów. Zastanawiające jest, że autorka artykułu podając, iż tomy I i II stanowiły przekład wykładów F. Guizota, nie wskazała nazwiska autora tego przekładu, czyli F. Bentkowskiego. Patrz: M. Korczyńska -Derkacz, „*Biblioteka Warszawska*” (1841-1914) *źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym*, s. 109; natomiast M. Straszewska nie omieszkała o tym wspomnieć. Ponadto podała dokładny wykaz pozostałych utworów wydanych pod auspicjami „Biblioteki „w ramach „Biblioteki Zagranicznej”, patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 73-74, 102.

<sup>68</sup> J. Bardach, *Wacław Aleksander Maciejowski i jego...*, s. 211-212; F. M. Sobieszkański, pod hasłem: *Czasopisma polskie*, t. 6, s. 327.

<sup>69</sup> Ukazał się w Wilnie w 1844 r., uwagi nad tym dziełem zamieścił Bentkowski „Biblioteka Warszawska” 1845, t. 1, s. 161-172.

*Jagięły króla polskiego* prawdopodobnie autorstwa J. Albertrandiego<sup>70</sup>, jak i prac *O bractwie N. Poczęcia i Wniebowzięcia N.M.P. przez Władysława IV założonem*, czy o *Herbarzu Niesieckiego* (jego nowym wydaniu)<sup>71</sup>.

Wśród zacnego grona „pierwszorzędnych” pisarzy, którzy pisali o dziejach polskich tylko do połowy XVIII w. znalazł się, jak wskazywał Stefan Mękowski, także Feliks Bentkowski, obok Augusta Bielowskiego, Aleksandra Przeździeckiego czy Karola Szajnochy<sup>72</sup>.

Według Jerzego Maternickiego Bentkowski był również autorem *Wspomnienia o Łukaszu Gołębiowskim*, które zamieścił w „Bibliotece Warszawskiej” pod pseudonimem X. J. w roku 1849, co przedłużałoby jego współpracę z niniejszym pismem o kolejne cztery lata<sup>73</sup>.

Dlatego mogę domniemywać, iż Bentkowski na rok przed śmiercią zamieścił w niej, pod tym samym pseudonimem, także inny artykuł natury historycznej pt. *Baronowie, Hrabiowie i Margrabiowie mianowani przez Królów Polskich*. Fakt ten należałoby zatem uznać za prawdopodobny dowód jeszcze dwuletniej jego współpracy z tym czasopismem<sup>74</sup>.

Zdaniem Zofii Lewinówny tak z założenia, jak i z racji trudnej sytuacji politycznej periodyk ten nie miał określonego oblicza ideologicznego, brakowało mu jednolitości programowej. Takie stanowisko eklektyczne pozwalało mu na niezmiernie szeroki krąg współpracowników (z wyłączeniem jedynie kierunków skrajnych), nadając mu charakter czysto akademicki o znamionach zachowawczo-konserwatywnych. Zgodnie z założeniami wydawniczymi na jego łamach unikano wszelkich polemik czy ścierania się poglądów, co miało sprzyjać zajmowaniu umiarkowanych stanowisk<sup>75</sup>.

---

<sup>70</sup> „Biblioteka Warszawska” 1845, t. 3, s. 401; por. Dudkiewicz, pod hasłem: Bentkowski Feliks Jan, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, pod red. J. T. Lubomirskiego, E. Sławskiego, S. Przysiańskiego i J. K. Plebańskiego, Warszawa 1882, t. 2, s. 85-86.

<sup>71</sup> H. Skimborowicz, *Felix Jan Bentkowski i Adrian Krzyżanowski*, op. cit., 1852, nr 231, s. 3.

<sup>72</sup> S. Mękowski, *O genezie „Biblioteki Warszawskiej” i jej charakterze w latach 1841-1863*, s. 494.

<sup>73</sup> X. J., *Wspomnienie o Łukaszu Gołębiowskim*, „Biblioteka Warszawska” 1849, t. 1, s. 406-407, por. J. Maternicki, *Warszawskie środowisko historyczne 1832-1869*, s. 153, przypis 204; pod pseudonimem X. J. jako pierwszy jest wymieniany Bentkowski Feliks, patrz: *Słownik pseudonimów pisarzy polskich XV w. – 1970 r.*, opracował zespół pod red. E. Jankowskiego. Wrocław 1996, t. 3, s. 571.

<sup>74</sup> „Biblioteka Warszawska” 1851, t. 3 wrzesień, s. 412-424.

<sup>75</sup> H. Więckowska, *Zarys czasopiśmiennictwa naukowego w Polsce*, s. 93; M. Korczyńska-Derkacz, „Biblioteka Warszawska” (1841-1914) źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym, op. cit., s. 95; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 444, przypis 11.

„Biblioteka” odznaczała się wysokim poziomem naukowym, a brak nastawienia na zysk chronił ją skutecznie od schlebiana łatwym gustem<sup>76</sup>. Toteż współpraca Bentkowskiego z tym pismem nie była dziełem przypadku. Jak pisał Juliusz Bardach, prof. Feliks Bentkowski uczęszczał na słynne, stałe śródowe zebrania redakcji „Biblioteki Warszawskiej” obok m.in. hr. Fryderyka Skarbka, czy hr. Jerzego M. Ossolińskiego, wybitnych historyków i powieściopisarzy XIX w.<sup>77</sup>, co, według mojej oceny, można uznać za potwierdzenie jego współudziału w pracach redakcyjnych. Bentkowski, jako wieloletni redaktor „Pamiętnika”, posiadał już spore doświadczenie i mógł w każdej chwili służyć cenną radą w podstawowych kwestiach redakcyjnych, jak dobór materiału, czy układ i liczba działów, zwłaszcza, że „Biblioteka Warszawska ” przez pewien czas wzorowała się na periodyku Bentkowskiego.

Te cotygodniowe śródowe zebrania redakcji były zebraniem (sesjami) otwartymi odbywającymi się w salonie Niny i Wacława Łuszczewskich. W. Łuszczewski, jako wieloletni sympatyk i współpracownik pisma, opracowywał przeglądy prasy zagranicznej. Od 1844 roku stałym uczestnikiem tych spotkań był Bentkowski<sup>78</sup>. Bywali na nich również m.in. młodzi poeci warszawscy, jak Cyprian Kamil Norwid, Teofil Lenartowicz. Jak one przebiegały? Czytano na nich przysyłane prace, recytowano poezje, przedstawiano recenzje ważniejszych pozycji wydawniczych, dyskutowano na temat niektórych artykułów. Potem jakiś utwór, artykuł czy recenzję poddawano głosowaniu. Prawo to posiadali tylko członkowie redakcji, choć opinie krytyczne „Biblioteki” można traktować w znacznej mierze jako wyraz poglądów całego środowiska<sup>79</sup>.

Poza tym, jak wskazywał Stefan Mękarski, na zebrania poświęcone dyskusjom naukowym i literackim odbywające się w mieszkaniu Szabrańskiego przychodzili także m.in. F. Bentkowski, margrabia Aleksander Wielopolski, działacz polityczny, czy wspomniani już historycy<sup>80</sup>. Niestety z zebrań tych nie zachowały się bardziej szczegółowe sprawozdania, stąd trudno wnioskować, jak one dokładnie przebiegały. Dlatego nasuwają się rozliczne pytania: od kiedy Bentkowski

---

<sup>76</sup> P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, op. cit., s. 444, przypis 11; pod hasłem: Biblioteka Warszawska, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 1, s. 774.

<sup>77</sup> J. Bardach, *Wacław Aleksander Maciejowski i jego współcześni*, s. 211.

<sup>78</sup> Takie informacje podaje Deotyma Łuszczewska początkowo uczestniczka popularnego warszawskiego salonu literackiego jego organizatorów – swych rodziców Łuszczewskich, a potem własnego. F. Bentkowski został określony przez Deotymę jako „zaczny historyk”, patrz: D. J. Łuszczewska, *Pamiętnik 1834-1897*, s. 50.

<sup>79</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 67, 104; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu towarzyskim w Warszawie*, s. 444, przypis 11.

<sup>80</sup> S. Mękarski, *O genezie „Biblioteki Warszawskiej” i jej charakterze w latach 1841-1863*, s. 488.

brał w nich udział?, czy w ogóle podczas nich się udzielał?, jeśli tak, to w jakich kwestiach?, czy brał czynny udział w pracach redakcyjnych?, skoro w źródłach bezpośrednio nie jest wymieniany jako współredaktor.

Posiedzenia te odgrywały niezwykle ważną rolę, gdyż stanowiły namiastkę towarzystwa naukowego w pozbawionej publicznych instytucji naukowych ówczesnej Warszawie. Lokalem redakcyjnym z początku było kawalerskie mieszkanie Szabrańskiego przy ulicy Świętojerskiej, zmienione później na pomieszczenie przy ul. Nowolipki w domu niejakiego Lebisza, w końcu na lokal przy ul. Świętokrzyskiej, zaś od 1844 r. we własnym lokalu (jako siedzibie redakcji) przy ulicy Senatorskiej, naprzeciwko kościoła reformatów<sup>81</sup>.

W ciągu kilkudziesięciu lat istnienia „Biblioteki Warszawskiej” zmieniali się jej redaktorzy i skład redakcji. W okresie największej aktywności pisma redaktorem naczelnym był A. Szabrański, tj. do końca 1843 roku. Po Szabrańskim funkcję tę objął K. W. Wójcicki, a po nim L. Łubieński, sprawując ją w latach 1846-1849<sup>82</sup>. Początkowo wysoka liczba (1200) prenumeratorów, w 1849 roku znacząco spadła. Wówczas Łubieński, który sponsorował utrzymanie pisma (w końcu tego roku), na zebraniu redakcji przedstawił wniosek zamknięcia go. Jednak redakcja nie wyraziła zgody, a dzięki jej staraniom funduszy na dalszą egzystencję periodyku udzielili dwaj potentaci warszawscy: baron Leopold Kronenberg – przemysłowiec i finansista oraz bankier Mathias Rozen, co umożliwiło „Bibliotece” ustabilizować sytuację finansową<sup>83</sup>. Solidne podstawy finansowe z początku zapewniały pismu jej redaktorzy oraz dochody z prenumeratorów. W Królestwie wynosiła ona 60 zł rocznie, poza nim 80 zł. Obejmowała także zagranicę, m.in. Pragę, Moskwę, Petersburg, Berlin, Lipsk<sup>84</sup>. Od listopada 1849 roku ponownie redaktorem głównym został K. Wł. Wójcicki, a dzięki jego staraniom „Biblioteka” mogła dalej swobodnie się ukazywać<sup>85</sup>.

<sup>81</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 67; P. Wilkońska, *Moje wspomnienia o życiu w Warszawie*, s. 444, przypis 11.

<sup>82</sup> W momencie przejścia redakcji przez Wójcickiego, (który pełnił tę funkcję najdłużej) w Warszawie wzmociono czujność policyjną i zaostrzono cenzurę po wykryciu akcji spiskowej. Do grona redaktorów dołączyli także Antoni Waga, Józef K. Plebański, Adam Krasieński, Józef Weysenhoff, Maurycy hr. Zamoyski i Michał ks. Radziwiłł. Patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 67; M. Korczyńska-Derkacz, „Biblioteka Warszawska” (1841-1914) *źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym*, s. 93.

<sup>83</sup> Rok 1848 uznała autorka za rok kryzysu wydawnictwa, motywując ten fakt poprzedzającymi go (w 1846 r.) rewolucyjnymi wstrząsami, które zakłóciły spokój grona redagującego aresztowaniem trzech członków redakcji (L. Łubieńskiego i Kurców). Przejawem tego kryzysu były trudności organizacyjne periodyku, co wpłynęło znacznie na obniżenie liczby prenumeratorów. Patrz: M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 121.

<sup>84</sup> C. Gajkowska, pod hasłem: Biblioteka Warszawska, s. 92.

<sup>85</sup> K. W. Wójcicki zwiększył format i objętość periodyku z 12 do 15 arkuszy oraz podniósł liczbę prenumeratorów do 400 nowych (z 230 w 1849 r. kiedy to zanotowano spadek), a całość „Biblioteki”

Współpracowali z nią zarówno pisarze, poeci, jak i historycy literatury i kultury kilku generacji pochodzący z terenu całego kraju. Tylko na przestrzeni pierwszych trzydziestu lat swego istnienia „Biblioteka Warszawska” opublikowała prace niemal 800 autorów z różnych dziedzin wiedzy, sztuki i literatury<sup>86</sup>.

Zdaniem Jana Ryszarda Błachnio jej redakcja pełniła rolę mecenasa wobec twórców i artystów. Promowała ludzi młodych i umożliwiała im debiut w salonie lub na łamach periodyku<sup>87</sup>.

F. Bentkowski, publikując na łamach „Biblioteki”, z pewnością zaliczał się do grona jej współpracowników (początkowo swe artykuły firmował nazwiskiem, potem podpisywał je pseudonimem X. J.). Możliwe, iż współpracę tę zainicjował jej pierwszy redaktor A. Szabrański, który zaprosił do niej Bentkowskiego zarówno w charakterze autora, jak i współredaktora (skoro Bentkowski bywał na zebraniach u Szabrańskiego). Przemawiać za tym mogą status materialny Bentkowskiego oraz pozycja, jaką zajmował w środowisku inteligencji mieszczańskiej (stały bywalec salonów literackich, właściciel kamienicy odnajmujący lokal) i życiu naukowym Warszawy (ceniony historyk, profesor uniwersytecki, czynny członek Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk). „Biblioteka”, bowiem skupiała wokół siebie przedstawicieli inteligencji szlacheckiej i mieszczańskiej, do której zaliczał się i Bentkowski<sup>88</sup>. Poprzez publiczne prelekcje i dyskusje, toczone w gronie stałych bywalców salonu Łuszczewskich, redakcja zmierzała do stworzenia ośrodka kultury umysłowej kraju, świadomie nawiązując do niektórych tradycji Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, w którym Bentkowski niezwykle aktywnie zaznaczył swą obecność<sup>89</sup>.

Przez ponad trzydzieści lat, do roku 1876, kiedy to powstał miesięcznik „Ateneum”, „Biblioteka” była jedynym w Warszawie periodykiem ogólnonaukowym, który organizował życie naukowe i kulturalne stolicy<sup>90</sup>, czyniąc starania, by

---

do końca 1860 r. objęła w sumie 80 tomów w formacie ósemki, patrz: F. M. Sobieszczanski, pod hasłem: *Czasopisma polskie*, t. 6, s. 326-327.

<sup>86</sup> M. Korczyńska-Derkacz, *„Biblioteka Warszawska” (1841-1914) źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym*, s. 97.

<sup>87</sup> J. R. Błachnio, *Wstęp*, [w:] *Biblioteka Warszawska forum polskiej filozofii w latach 1841-1915*, s. 7.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

<sup>89</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 68; Na temat aktywnej działalności Bentkowskiego w Towarzystwie Przyjaciół Nauk, patrz: F. A. Grabski, *Orientacje polskiej myśli historycznej. Studia i rozważania*, Warszawa 1972, s. 104-106, 131-133, 138-140, oraz list Bentkowskiego do ks. Alojzego Osnińskiego, patrz: *Korespondencja ks. Alojzego Osnińskiego*, „Pamiętnik Literacki” r.10, 1911, s. 85.

<sup>90</sup> M. Korczyńska-Derkacz, *Biblioteka warszawska” (1841-1914) źródłem wiedzy o krajowym i zagranicznym ruchu naukowym*, s. 110; „Ateneum” założył prawnik i historyk Włodzimierz Spasowicz, które od 1876 r. zajęło dawne miejsce „Biblioteki”, ze względu na fakt, iż w szerokim zakresie uwzględniało najnowsze prace naukowe. Redagowali je Herman Benni i Piotr Chmielowski, patrz: H. Więckowska, *Zarys czasopiśmiennictwa naukowego w Polsce*, s. 100.

stać się instytucją patronującą tym dziedzinom życia w Królestwie<sup>91</sup>. Dzięki sprawnej organizacji redakcyjnej, przejrzystemu układowi treści, doborowi aktualnych materiałów i sumienności edytorskiej przyczyniła się również do podniesienia ogólnego poziomu czasopism warszawskich<sup>92</sup>.

### Feliks Jan Bentkowski jako redaktor dwóch warszawskich XIX-wiecznych periodyków naukowo-literackich

#### Streszczenie

Wobec przypadających okrągłych rocznic odnośnie ukazywania się dwóch dziewiętnastowiecznych warszawskich periodyków naukowo-literackich, „Pamiętnika Warszawskiego” i „Biblioteki Warszawskiej” zwrócono uwagę na rolę Feliksa Jana Bentkowskiego, bibliografa, historyka i historyka literatury, jako ich redaktora. Przypomniano, iż „Pamiętnik” ukazywał się za czasów Królestwa Polskiego, a „Biblioteka” począwszy od pierwszego dziesięciolecia po powstaniu listopadowym, po drugą dekadę XX w. Uściślono, iż Bentkowski był redaktorem naczelnym pierwszego z nich nieprzerwanie przez siedem lat (1815-1821), zaś współredaktorem i współpracownikiem (korespondentem) drugiego przez lat dziesięć (1841-1851). Poza tym przedstawiono genezę powstania obu periodyków, określono częstotliwość, czas ich ukazywania się, zasady funkcjonowania, charakter (profil), zadania i cele każdego z nich oraz wskazano środowiska, których były organem.

W pierwszej kolejności omówiono okoliczności powołania Bentkowskiego na stanowisko redaktora „Pamiętnika Warszawskiego”. Następnie poinformowano o wpływie na charakter tego pisma jaki zaznaczył, pełniąc funkcję jego redaktora i autora, na podstawie przykładów publikowanych w tym periodyku artykułów, rozpraw i dokumentów.

Wobec skąpej liczby źródeł na temat udziału F. Bentkowskiego w spotkaniach redakcyjnych „Biblioteki Warszawskiej” starano się zaprezentować początki jego współpracy z tym pismem i owoce tej współpracy w postaci publikowanych tam artykułów historycznych. Podjęto również próbę wyszczególnienia i uzasadnienia warunków materialnych i społecznych, jakie przyczyniły się do powołania go do pełnienia powyższej roli.

**Słowa kluczowe:** Feliks Jan Bentkowski, „Pamiętnik Warszawski”, „Biblioteka Warszawska”, periodyki warszawskie, czasopisma XIX wieczne.

### Feliks Jan Bentkowski as editor of two 19<sup>th</sup>-century scientific-literary periodicals in Warsaw

#### Summary

Due to the anniversaries of the publication of Warsaw's two 19<sup>th</sup>-century scientific/literary periodicals, „Pamiętnik Warszawski” and „Biblioteka Warszawska”, the present study emphasizes the role of Jan Feliks Bentkowski, a bibliographer, historian, and literary historian, as their editor.

<sup>91</sup> M. Straszewska, *Czasopisma literackie w Królestwie Polskim w latach 1832-1848. Część druga (1840-1848)*, s. 122.

<sup>92</sup> H. Więckowska, *Zarys czasopiśmiennictwa naukowego w Polsce*, s. 94.

„Pamiętnik” appeared during the period of the Kingdom of Poland, while „Biblioteka” from the first decade after the November Uprising to the 1920s. The study specifies that Bentkowski was the editor-in-chief of the former for seven years running (1815-1821) and the co-editor of and contributor (correspondent) to the latter for ten years (1841-1851). It presents the origin of the two periodicals, the frequency and period of their appearance, the rules of their functioning, profile, the tasks and goals of each of them, and the circles whose organs the two periodicals were. The circumstances of Bentkowski’s appointment to the position of the „Pamiętnik Warszawski” editor-in-chief were discussed. The study also discussed his influence on the character of the periodical as its editor and contributor, using the example of the articles, essays and documents published in that magazine. Because of the scant amount of sources concerning F. Bentkowski’s participation in the editorial meetings of „Biblioteka Warszawska”, this study sought to present the beginnings of his collaboration with that periodical and the effects of his contribution in the form of historical articles published in it. The author also tried to specify and justify the financial and social situation that contributed to Bentkowski’s appointment to exercise the foregoing role.

**Key words:** Jan Feliks Bentkowski, „Pamiętnik Warszawski”, „Biblioteka Warszawska”, Warsaw periodicals, 19<sup>th</sup>-century journals.



*Damian Michałowski*

Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu

## **Nihilizm i chrystianizm u Fiodora Dostojewskiego**

1. Posądzenie Dostojewskiego o nihilizm bierze się zapewne stąd, że portret psychologiczny zbrodniarza jest u niego bardziej przekonujący niż portret świętego: nie tylko mocniej oddziaływa na wyobraźnię i sugestywniej doń przemawia, obraz ten jest po prostu żywszy, odmalowany z niezwykłą zupełnie prawdą, namiętny, krwisty i ontologicznie pełny – choć najczęściej operujący hiperbolą. W tym kontekście duchowy profil Raskolnikowa, Stawrogina czy Karamozowów naszkicowany jest nieporównywalnie wnikliwiej niż na przykład jednowymiarowy profil. Zosimy „Dostojewski – jak pisze z właściwą sobie radykalnością Szestow – rozumiał i potrafił malować jedynie zbuntowane, walczące i niespokojne dusze. Kiedy tylko próbował przedstawić człowieka szczęśliwego, spokojnego i rozsądnego – natychmiast wpadł w płaską banalność”<sup>1</sup>. Dalej: namiętności, instynkty i afekty, ambiwalencja wyniszczających uczuć, niepohamowane pragnienia, chorobliwa konwulsja sprzecznych emocji, anarchia wobec boskich i ludzkich praw, popędy i żądze, poczucie poniżenia i godności, kompleksy – wszystko to, opisane przez Dostojewskiego z niezwykłym wprost zjawstwem, zadziwia swą wielowymiarowością, głębią sensu oraz niejednoznacznością i otwartością na nowe interpretacje znaczeniem. Z tego też względu tak niesamowite są obrazy Nastazji Filipowny, Rogożyna, Gruszeńki czy Katarzyny Iwanowny.

Ponad rozum zdają się bohaterowie Dostojewskiego stawiać uczucia, biologiczny witalizm i namiętność; ponad prawo i moralność – słuszność własnych poglądów, indywidualne sumienie i kaprys. Gdzieś pośród tego obłąkanego świata przebija jednak idea Boga, która innym każe w Dostojewskim widzieć pisarza chrześcijańskiego. Empatia wobec skrzywdzonych i poniżonych, Sonia czytająca Ewangelię, mnaster i księżę Myszkin jako wzorzec człowieka doskonałego – oto chrystianizm Dostojewskiego, niosący ze sobą od razu prawosławną

---

<sup>1</sup> L. Szestow, *Dostojewski i Nietzsche. Filozofia tragedii*, tłum. C. Wodziński, Warszawa 1987, s. 131.

tajemnicę bytu i niechęć do logiki zachodniego dyskursu, apofatyczną teologię i takąż antropologię, w której pośród nieusuwalnych znaków zapytania pewny jest ontologiczny status sumienia, mający swój korzeń w Bogu, oraz etyka nierozdzielnie sprzężona z religią. Lecz może należałoby powiedzieć w tym momencie to, co Iwaszkiewicz powiedział o chrześcijańskiej filozofii Sørena Kierkegaarda: Bóg jest sztuczną i na siłę doczepioną ideą do prawdziwego i przenikliwego widzenia świata jako chaosu i rozpaczony?<sup>2</sup>

**2.** Lew Szestow, który mocno przyczynił się do tego, by w twórczości Dostojewskiego widzieć nade wszystko antyintelektualizm i nihilizm<sup>3</sup>, używa sugestywnej metafory anioła śmierci: gdy anioł śmierci zlatuje na ziemię, by rozłączyć ciało z duszą, cały pokryty jest oczyma; czasami zdarza się bowiem tak, że przylatuje za wcześniej – dla człowieka nie nadszedł jeszcze czas opuszczenia ziemi – i wtedy z niezliczonej liczby oczu, które posiada, pozostawia człowiekowi jedną, by ten mógł lepiej widzieć. Dzięki dodatkowej parze oczu człowiek zaczyna dostrzegać to, czego wcześniej nie widział: widzi teraz nowy świat, który w zderzeniu ze starym jawi się jednak jako coś, co jest bezprawne i bezsensowne, niczym halucynacja lub fantastyczne obrazy rozstrojonej wyobraźni. Szaleństwo jest blisko<sup>4</sup>.

Takimi oczyma, twierdzi Szestow, został obdarowany Dostojewski, który dostrzegł, że to nie syberyjskie kajdany, lecz oglądany przez pryzmat rozumu świat, ogólne prawo, powszechne zasady i „wszystkość” stają się głównym zniewoleniem, a więc i głównym wrogiem człowieka. Dostojewski słyszy tajemniczy głos: „miej odwagę, idź na pustynię, w samotność. Będiesz albo zwierzęciem, albo bogiem. Przy czym nic nie jest przesądzone z góry. Najpierw wyrzekniesz się wszystkości i wówczas dopiero się zobaczy. Wydaje się zresztą, że jest jeszcze gorzej: jeśli wyrzekniesz się wszystkości, to najpierw zamienisz się w zwierzę i dopiero potem – kiedy, tego nikt nie wie – nastąpi, i to nie na pewno, ostateczne wielkie przeobrażenie”<sup>5</sup>.

Asumpt do powyższych twierdzeń widzi Szestow w całej literackiej spuściźnie Dostojewskiego: Raskolnikow, Karamazow i Stawrogin wyrażają to, czego rosyjski pisarz w ukryciu pragnie, do czego dąży i za czym tęskni, nie przyznając się jednak do tego i konsekwentnie ukrywając swe prawdziwe myśli. Z tego to względu raz po raz dla niepoznaki tworzy postacie jakichś papierowych Mysz-

<sup>2</sup> Por. J. Iwaszkiewicz, *Od tłumacza*, [w:] S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Poznań, s. 18.

<sup>3</sup> Por. Cz. Miłosz, *Źródła leżą w zachodniej Europie. Czesław Miłosz odpowiada na pytania Zbigniewa Podgórcza*, „Literatura na Świecie”, nr 3 (140) s. 10.

<sup>4</sup> Por. L. Szestow, *Przezwyjęcie oczywistości (W stulecie urodzin F.M. Dostojewskiego)*, [w:] Idem, *Na szalach Hioba*, tłum. J. Chmielewski, Warszawa 2003, s. 33.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 45.

kinów czy prawosławnych mnichów z ich nierealnym hagiograficznym życiorysem. W rzeczywistości Dostojewski jest jak Nietzscheański Zaratustra – ma dodatkową parę oczu, idzie na pustynię, pragnie samotności, chce być niczym zwierzę, które wszystko obala i wszystkiego się wyrzeka, oczekując na ostateczne, choć niepewne przeobrażenie. W podobnym tonie wypowiada się także Tomasz Mann<sup>6</sup>. Dostojewski jest przede wszystkim pisarzem mroków nieświadomości i ukrytych pragnień, tego, co biologiczne i zwierzęce, tego, co ziemskie, a nawet podziemne, co dalekie i wrogie wszelkiej metafizyce, nadziemskim ideom oraz duchowym, a więc z definicji podejrzanym, bo nieuchwytnym, wartościom. Blisko jest: ziemia, pot, krew. Daleko jest: niebo, dusza, serce. Najbliżej jest zaś kaprys.

I Szestow, i Mann najchętniej nawiązują do *Notatek z podziemia*, które w kontekście nihilistycznych antywartości stają się książką szczególną. Dostojewski pisze bowiem tak: „Dlaczego tak mocno, tak uroczyście jesteście przeświadczeni, że tylko to, co normalne i pozytywne, słowem: jedynie błogostan jest dla człowieka korzystny? Czy aby rozum się w tej ocenie nie myli? A może człowiek pożąda nie tylko błogostanu? Może równie mocno nęci go cierpienie? (...) jestem pewien, że człowiek nigdy nie wyrzeknie się prawdziwego cierpienia, niszczenia, chaosu”<sup>7</sup>. Jeżeli obrazy powieściowe zastąpimy filozoficznym dyskursem, a Dostojewskiego zaczniemy tłumaczyć Nietzschem, to przekład będzie kongenialny – przekonuje Mann i jako przykład podaje *Zaraturę*, szczególnie zaś rozdział *O bladym przestępcy*: „Tak oto mówi czerwony sędzia: »Czemuż zamordował ten złoczyńca? Rabować chciał?« Lecz ja wam powiadam: dusza jego chciała krwi, nie rabunku: on tu żył za szczęściem noża! Jego biedny rozum nie pojął tego obłędu i podmówił go. »I cóż ci z krwi przyjdzie! – szeptał – czyż nie zechcesz co najmniej rabunku przy tem popełnić? Zemsty wyrzucić?«. I usłuchał biednego rozumu swego: jako ołów ciężyla na nim ta podmowa, i oto zrabował, zamordowawszy. Nie chciał się wstydzić swego obłędu”<sup>8</sup>.

Czy tęsknota za szczęściem noża i krwi nie towarzyszyła przypadkiem bohaterom Dostojewskiego? Czyż pragnienie niszczenia i chaosu nie było prawdziwą i jedyną motywacją ich zbrodni? Naturalistyczna antropologia, z jej witalistyczną, popędliwą i zwierzęcą dominantą, jakaś pesymistyczna wykładania natury ludzkiej, w której wbrew zakłamanemu rozumowi rządzą biologiczne instynkty i chęć fizjologicznego spełnienia, egoizm i zachcianki – dla Manna i Szestowa wszystko to będzie istotą Dostojewszczyzny, a jako egzemplifikacje cytują kolejne akapity *Notatek z podziemia*: „Wiesz, czego pragnę – żeby was wszystkich diabli wzięli, oto czego pragnę! Mnie trzeba spokoju. Ach, za to, żeby

<sup>6</sup> T. Mann, *Dostojewski – z umiarem i inne eseje*, tłum. J. Błoński, Warszawa 2000.

<sup>7</sup> F. Dostojewski, *Notatki z podziemia*, tłum. G. Karski, Warszawa 1992, s. 32

<sup>8</sup> F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. W. Berent, Poznań 2006, s. 34.

mi nie przeszkadzano, gotów jestem cały świat sprzedać za kopiejkę. Czy świat ma zginać, czy też, ot, ja mam się napić herbaty? Odpowiem: niech ginie świat, bylebym tylko zawsze pił sobie herbatę”. I jeszcze jeden fragment: „Gustować wyłącznie w błogostanie – to nawet jakoś nie przyzwoicie. Pięknie to czy brzydko – ale czasem coś połamać to też bardzo przyjemnie. Ja tu właściwie nie obstaję za cierpieniem, ani też zresztą za błogostaniem, obstaję przy swoim kaprysie i przy tym, żeby był mi zagwarantowany, gdy zajdzie potrzeba”<sup>9</sup>.

*Notatki z podziemia* zajmują szczególne miejsce w twórczości Dostojewskiego. To w nich dostrzega się często najbardziej zasadniczy wyraz ideowych poglądów rosyjskiego pisarza. Dzieje się tak, gdyż to, co niekiedy mówi Człowiek z podziemia (np. atak na utopię socjalistyczną) jest *implicite* zawarte również w publicystyce Dostojewskiego. Rzeczywiście i tu, i w całej swej twórczości Dostojewski wiele swych poglądów wkłada w usta postaci, nierzadko w usta tych postaci, które ideowo i moralnie są mu zupełnie obce (prawda nie jest nigdy monopolem świętych, a człowiek jest pełen sprzeczności i ambiwalencji). Zasadnicza trudność zasadza się więc na pytaniu, kiedy autor mówi od siebie, identyfikując się z głoszonymi poglądami, kiedy zaś bohaterowie mówią we własnym imieniu, a ich teorie są pisarzowi obce<sup>10</sup>. Problem z interpretacją *Notatek* stanowi natomiast prosty fakt, że Człowiek z podziemia, pomyślany jako odrażający nihilista i moralny degenerat, miał w zakończeniu książki przeżyć nawrócenie – opis nawrócenia został jednak skreślony przez cenzurę. Podziemie było dla rosyjskiego pisarza etapem przejściowym prowadzącym do wewnętrznej przemiany bohatera. Zderzenie kontrastów – wielki grzesznik dotknięty ewangelicznym prawem miłości, zło zwyciężone dobrem, nihilizm przegrywający z chrystianizmem – miały jeszcze wyraźniej ukazać wszechmoc, miłosierdzie i potęgę Boga.

W zamyśle Dostojewskiego *Notatki z podziemia* miały być nie nihilistyczną odezwą, lecz parafrazą ewangelicznego przesłania: „Gdzie wzmógł się grzech, tam jeszcze obficiej wylała się Łaska”. Jedynym lekarstwem na chorobę nihilizmu może być bowiem Ewangelia – ostateczny punkt odniesienia, drogowskaz i fundament. Jakże daleko teraz do Nietzschego i jego Zaratustry! Jak pisze Andre Gide: „Nietzsche był aż do szaleństwa zazdrosny o Chrystusa. Pisząc *Zaraturę* jest miotany pragnieniem przeciwstawienia się Ewangelii”<sup>11</sup>. To, co dla Dostojewskiego jest lekarstwem na chorobę nihilizmu, dla Nietzschego jest przyczyną nihilizmu; to, co dla Dostojewskiego jest perspektywą wyjścia, dla Nietzschego jest perspektywą kontestacji i walki; to, przed czym Dostojewski kłeka, Nietzsche wyśmiewa.

<sup>9</sup> F. Dostojewski, *Notatki z podziemia*, s. 99.

<sup>10</sup> Por. R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłète problemy”*, Warszawa 2010, s. 147.

<sup>11</sup> A. Gide, *Dostojewski. Artykuły i wykłady*, tłum. K. Kot, Warszawa 2003, s. 99.

**3.** Kiedy Raskolnikow, trzymając w dłoniach siekiere, rozwała głowę starej lichwiarki, czyn jego jest logiczną konsekwencją refleksji nad egzystencją, społeczeństwem i znaczeniem sprawiedliwości. Kontekst refleksji jest zaś taki: Oto bezwzględna starucha trudniąca się lichwą ma ruble, złoto i kosztowności, on zaś, zdolny student uniwersytetu, który w przyszłości mógłby zrobić wiele dobra, żyje w nędzy uniemożliwiającej mu rozwój i karierę. Raskolnikow ma stare zniszczone ubranie, w którym wygląda jak kloszard, chodzi głodny, żyje w obskurnym pokoju, będącym w zasadzie jakimś składzikiem lub komórką. Jest jeszcze matka Raskonikowa, która ofiarnie wysyła mu ostatnie grosze, siostra, która, poświęcając się dla brata, planuje intratne małżeństwo z odrażającym Łużynem, jest też Sonia, córka Marmieladowa, która, by ratować rodzinę, decyduje się na prostytutkę. W końcu – jest przytłaczające miasto, Petersburg, w którym czuć tylko „wapno, kurz i pleśń”, miasto, w którym człowiek, dusząc się, nie może normalnie myśleć, gdzie brakuje przestrzeni i powietrza, zupełnie tak samo, jak w „pokoju bez łucyka”.

Geneza zbrodni leży gdzieś w tym społecznym horyzoncie, a ubóstwo i osobiste tarapaty stanowią psychologiczną przyczynę zabójstwa. A jednak morderstwo, którego Raskolnikow się dopuszcza, nie jest czynem desperackim, lecz przede wszystkim następstwem refleksji. Poza osobistymi problemami jest tu nade wszystko rozległy obszar rozmyślań teoretycznych, tworzących swoistą „filozofię zbrodni”: bohater *Zbrodni i kary* chce usankcjonować „arytmetycznie” niepodważalny system etyczny, w którym zbrodnia przestaje być złem<sup>12</sup>.

Wyrazem tych intelektualnych przemyśleń Raskolnikowa jest, jak wiemy, jego słynny artykuł, o którym w czasie przesłuchania rozmawia z Porfirym. Główna jego teza daje się streścić w twierdzeniu, że człowiek niezwykle ma prawo sumienia, by przekraczać zasady moralne oraz ustanowione normy i powinności, jeżeli te stoją na drodze do realizacji jego celów. „Otóż moim zdaniem – argumentuje Raskolnikow – gdyby wskutek pewnych okoliczności odkrycia Keplera i Newtona nie mogły stać się udziałem ogółu innym sposobem, niż tylko przez usunięcie dziesięciu lub stu ludzi, którzy byliby tym odkryciom nieprzychylni... to w tym wypadku Newton i Kepler mieliby prawo, a nawet obowiązek... *usunąć* tych dziesięciu, stu lub więcej ludzi, aby swoim odkryciom uutorować drogę do ludzkości”<sup>13</sup>. Raskolnikow mówi bez ogródek, że wszyscy wielcy – od Likurga i Solona przez Mahometa do Napoleona – byli zbrodniarzami, którzy nie wahali się przelewać krew, często krew zupełnie niewinną, by dojść do wyznaczonego sobie celu; więcej: „nie tylko ludzie wielcy, ale każdy człowiek, który choć trochę wyrasta ponad przeciętność i choćby tylko po części jest zdolny

<sup>12</sup> Por. R. Przybylski, *Dostojewski i „przeklęte problemy”*, s. 188.

<sup>13</sup> F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*, tłum. J.P. Zajączkowski, Warszawa (bez daty wydania), s. 317

powiedzieć coś nowego, już z samej swej natury musi być przestępcą, oczywiście w mniejszym lub większym stopniu”<sup>14</sup>.

Dostojewski wkłada w usta Raskolnikowa to, co kilkadziesiąt lat później wypowie także Nietzsche, przedstawiając swój dychotomiczny podział społeczeństwa na zwykłych i niezwykłych, przeciętnych i wielkich, tych, co jedynie przedłużają gatunek i pokornie przestrzegają praw, oraz tych, którzy, stojąc ponad prawem i moralnością, powołani są do wypowiedania nowego słowa. Tym ostatnim wolno wszystko. Ci ostatni są „poza dobrem i złem”. To oni stwarzają i definiują nowe wartości, a ich sumienie stoi ponad autorytetem, prawem i systemem moralnym. W kontekście *Zbrodni i kary* istotę tej „filozofii zbrodni” puentuje przysłuchujący się wywodom Raskolnikowa Razumichin: „co jest naprawdę *nowe* i co ku memu przerażeniu jest twoją duchową własnością, jest przyzwolenie, które dajesz człowiekowi na przelanie krwi *wedle własnego sumienia* (...) Takie przyzwolenie na przelanie krwi jest według mnie tysiąc razy straszniejsze aniżeli oficjalne, ustawowe zezwolenie”<sup>15</sup>.

Dwa pytanie, jakie należy teraz zadać, brzmią następująco: 1. Czy poglądy Raskolnikowa dają się zdefiniować jako nihilistyczne? 2. Jak rozumie i ocenia Raskolnikowa sam Dostojewski?

Z pewnością, niezwykle trudno byłoby udowodnić Raskolnikowowi nihilizm o jakiejś epistemologicznej lub ontologicznej proveniencji: nie chodzi tu ani o poznawczy sceptycyzm, uniemożliwiający rozróżnienie dobra od zła, ani o absolutne zatarcie różnic między wartością i przeciwwartością. Nie chodzi też, jak się zdaje, o nihilizm egzystencjalny, który, odwołując się do pojęcia sytuacji, relatywizowałby wartości, uzależniając je każdorazowo od indywidualnych uposażeń jednostki, kontekstu społecznego, kultury etc. Różnica między wartościami istnieje, a różnica ta jest dostrzegalna; kwestia indywidualnego sumienia obejmuje zaś swym zakresem nie korzyści partykularne, lecz dobro ogółu. Owszem, Raskolnikow odrzuca wartości, czyni to jednak dlatego, że wydają mu się fałszywe; odrzuca wartości złudne, by usankcjonować prawdziwe.

W tym sensie Raskolnikow niewiele ma wspólnego z definiowanym wyżej nihilizmem, bliższy mu jest raczej nihilizm rozumiany nie jako płaski amoralizm, lecz przewartościowanie wartości, drogę przejścia i oczyszczenie, etap ku nowym zasadom życia społecznego. Przede wszystkim jednak w tej „filozofii zbrodni” i koncepcji „człowieka niezwykłego” dają się dostrzec istotne wpływy Hegla i Kanta.

Wskazując na te wpływy, Ryszard Przybylski pisze, że popularna wykładnia Hegla i jego „teodycei historiozoficznej” daje się streścić następująco<sup>16</sup>: zbrodnia,

<sup>14</sup> Ibidem, s. 318.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 322.

<sup>16</sup> Por. R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłete problemy”*, s. 189.

u podstaw której leży nowa idea, przynosi postęp i błogosławieństwo – jako taka zatem jest usprawiedliwiona przez samą Historię. I dalej: kto ma odwagę nieść nowe idee, ma prawo popełnić zbrodnię, gdyż czyn, który nosi piętno konieczności historycznej, jest ponad wartościowaniem moralnym. „Czyny wielkich ludzi – pisze Hegel – którzy są postaciami dziejów powszechnych, są przeto usprawiedliwione nie tylko w ich wewnętrznym, nieświadomym znaczeniu, lecz także ze stanowiska ogólnego, światowego. Z tego stanowiska nie musi się wcale podnosić przeciwko czynom historycznym i ich wykonawcom zarzutów natury moralnej, które ich nie dotyczą”<sup>17</sup>.

Tak samo argumentował Raskolnikow, tyle tylko, że czyn, który popełnił, nie miał nic z wielkości, siły i woli, patetyzmu i ożywczego ducha, nie było tu Napoleona, piramid i Waterloo. Była tylko siekiera i starucha „plugawa wdowa po rejestrowatorkę, babsztyl, lichwiarka z czerwonym kufierkiem pod łóżkiem”, była jej rozwalona czaszka i krew płynąca po podłodze. Raskolnikow zdawał sobie z tego sprawę i było to dla niego źródłem przerażenia. Paraliżował go nie etyczny wymiar zbrodni, lecz estetyka, demaskująca jego przeciętność i słabość, estetyka ukazująca, że jego czyn nie miał nic wspólnego z historyczną koniecznością: „Czyż Napoleon wszedłby pod łóżko staruchy!”

Filozofia Kanta przypomina zaś racjonalistyczny wymiar refleksji Raskolnikowa. „Chcienie nie może być źródłem praw. Źródło prawa znajduje się poza wolą. Ma charakter stały i nienaruszalny”<sup>18</sup>. Kant mówił podobnie: zbłądzenie filozofów w kwestii podstawowej zasady etyki polega na tym, że poszukiwali przedmiotu woli, by uczynić go podstawą prawa, zamiast szukać prawa, któremu wola byłaby podporządkowana. Prawo to rozum. Prawo czystego praktycznego rozumu powinno podporządkować sobie wolę. Rozum jest źródłem dobra, zło ma podstawę w tym, co nierozumne. I dla Raskolnikowa prawo to rozum, z tą jednak istotną różnicą, że rozumowe prawo, o którym tu mowa, nie ma nic wspólnego z dobrem i złem. Prawo czystego praktycznego rozumu obraca się jedynie w sferze słuszności i reguluje stosunki międzyludzkie, jest gwarantem społecznego porządku i ustala hierarchę potrzeb. Prawo to jest etycznie obojętne. Dzięki swej słusznej jak aksjomat teorii Raskolnikow chciał jedynie wprowadzić społeczny ład i rozumny porządek do systemu krzywdzenia i zabijania<sup>19</sup>.

Lecz problem Raskolnikowa polegał na tym, że choć potrafił racjonalnie odrzucić starą zasadę moralną, nie potrafił żyć ze świadomością zbrodni; intelektualnie jasne prawo staje się przerażającą ciemnością jego duszy.

Jaki jest więc stosunek Dostojewskiego do swego bohatera?

Szestow mówi wprost, że Dostojewski, widząc w zbrodniarzu niezwykłość

<sup>17</sup> G. W. F. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*, Warszawa 1958, t. I, s. 101-102, cyt. za: ibidem.

<sup>18</sup> R. Przybylski, *Dostojewski i „przekłete problemy”*, s. 195.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 198-199.

i odwagę, stoi niejako po jego stronie, zazdrości mu jego moralnej wielkości i podziwia go za gotowość do tworzenia nowego porządku etycznego. Ten sam Dostojewski nie jest jednak zdolny, by do myśli tych otwarcie się przyznać i stąd ów skomplikowany kontekst niejednoznaczności, w którym rzekoma walka ze złem pokazuje jednocześnie moralną stronę zła, a oskarżenie o zbrodnię – jej pozytywny społecznie aspekt. Wedle tej teorii dla Dostojewskiego tragedia Raskolnikowa polega nie na decyzji o przekroczeniu norm, lecz nieumiejętności i niemocy uczynienia takiego kroku. Współwystępują tu przenikające i mieszające się racje – zewnętrzne prawo i sumienie, społeczne powinności i indywidualne odczuwanie, narzucone normy i osobista wrażliwość – z których wynika ów zadziwiający paradoks prozy Dostojewskiego: „przestępca bez przestępstwa” oraz „wyrzuty sumienia bez winy”<sup>20</sup>.

Taka interpretacja napotyka jednak opór. Andre Gide mówi lapidarnie, lecz mocno: „Dostojewski nie wiedzie nas do anarchii, lecz do Ewangelii”<sup>21</sup>. Podobnie twierdzi Stanisław Cat Mackiewicz, dla którego *Zbrodnia i kara* jest książką „żarliwie religijną, jak szept modlitwy w katakumbach”: „Dostojewski zuchwale pyta, czy zasady moralności religijnej winny naprawdę obowiązywać, i skruszony – odpowiada, że tak. Jest to proces wszczęty, aby nas przekonać o prawdzie Ewangelii”<sup>22</sup>. Gdy bowiem Raskolnikow zabija, zaczyna otaczać go zaczarowany krąg, jakby z piekła rodem złożony z chichoczących średniowiecznych diabłów: tego kręgu Raskolnikow przekroczyć nie będzie w stanie. Wyrzuty sumienia, sprzeciw własnej woli, wewnętrzny imperatyw zmuszający do przyznania się – wszystko to ukazuje, że Dekalog jest nieusuwalny, że przykazanie „nie zabijaj” ma kategoryczną moc obowiązującą, że Bóg jest przeciwny zasadzie „cel uświęca środki”. Dlaczego jednak wielu nie dostrzega tej nauki? Mackiewicz odpowiada przekonująco: Dostojewski nie jest dogmatycznym doktrynerem i „urzędnikiem propagandy”, nie wkłada w usta swych bohaterów pouczeń, nie mówi wprost, operuje raczej nastrojem i sugestią, nie jest „bezdarnym retorem, u którego teza od samego początku mówi same mądrości, a antyteza same głupstwa”, Dostojewski nie boi się stawiać pytań, dopuszcza wątplenie, „teza walczy z antytezą, jak dwóch zapaśników o równych siłach”<sup>23</sup>.

*Zbrodnia i kara* – podobnie jak całą twórczość Dostojewskiego – mówi o konieczności oparcia się w życiu moralnym na jakimś zewnętrznym, obiektywnym, ahistorycznym i boskim autorytecie, bez którego zrelatywizowana moralność kończy się upadkiem. *Zbrodnia i kara* jest książką o pokusach rozumu, który nie chcąc uznać istnienia rzeczywistości go przerastającej, prowadzi na manowce.

<sup>20</sup> L. Szestow, *Dostojewski i Nietzsche*, s. 127-129.

<sup>21</sup> A. Gide, *Dostojewski. Artykuły i wykłady*, s. 181.

<sup>22</sup> S. Mackiewicz Cat, *Dostojewski*, Bielsko-Biała 1997, s. 154.

<sup>23</sup> Ibidem, 157.



Piekielny krąg otaczający Raskolnikowa jest kręgiem ślepego racjonalizmu. André Gide pisze wprost: „Największe kuszenie, którym poddaje nas Zły duch, to kuszenie intelektualne”<sup>24</sup>. Nie chodzi tu o irracjonalizm, lecz absolutyzację dyskursu opartego na Arystotelesowskiej logice. Jak bowiem przypomina Ewdokimov<sup>25</sup>, chrześcijański wschód rozróżnia „umysł” od „rozumu”. Umysł jest otwarty na współistnienie przeciwieństw bytu, które poprzez łaskę stają się jednością i tożsamością. Rozum zaś opiera się na zasadzie sprzeczności, skierowany jest ku wielości i jako taki staje się daleki od jednoczącej idei Boga. Umysł ma siedzibę w sercu, rozum – w mózgu. Serce nie oznacza jednak jakiegoś ośrodka emocjonalnego, jest raczej, zgodnie z tradycją Żydów, centrum myśli, czymś, co obejmuje „wszystkie zdolności ludzkiego ducha”<sup>26</sup>. Życie i wiara nie są zatem sprawą intelektualnej spekulacji, lecz „egzystencjalnego przeżycia” i „duchowego poczucia” i dlatego prawosławna teologia, opierając się na myśli patrystycznej mówi wprost: „teologia jest przede wszystkim kontemplacją Trójcy świętej” lub „nie chodzi o to, żeby coś wiedzieć o Bogu, lecz żeby mieć Boga w sobie”<sup>27</sup>.

Właśnie z tego względu naprzeciw Raskolnikowa staje Sonia, która z pokorą i skruchą walczy z arytmetyczną pewnością kultury nowożytnego Zachodu, przeciwstawiając jej mistyczny obraz prawosławnego Chrystusa. To dzięki Soni rozpoczyna się proces duchowego odradzania Raskolnikowa, który oglądamy w zakończeniu powieści.

**4.** Główna teza poglądów Iwana Karamazowa brzmi tak: „Jeżeli nie ma nieśmiertelności duszy, to i cnoty nie ma, a zatem wszystko jest dozwolone”<sup>28</sup>. Iwan jest ateistą, w nieśmiertelność duszy nie wierzy, oznajmia więc uroczyście: „nie ma stanowczo na całym świecie nic takiego, co by zniewalało ludzi do kochania bliźnich, że w ogóle nie ma takiego prawa natury, żeby człowiek kochał ludzkość, i że jeżeli jest i była dotychczas jaka miłość na ziemi, to nie wskutek prawa natury, lecz jedynie dzięki temu, że ludzie wierzyli w nieśmiertelność duszy”<sup>29</sup>. A zatem wszystko można, nie ma żadnych barier ani granic: „zbrodnia powinna być nie tylko dozwolona, ale i uznana za najbardziej konieczne i najrozsądniejsze wyjście z sytuacji każdego niewierzącego”<sup>30</sup>.

Źródło poglądów Iwana Karamazowa ma wymiar czysto spekulatywny. Inaczej niż w przypadku Raskolnikowa tło psychologiczne i kontekst społeczny

<sup>24</sup> A. Gide, *Dostojewski. Artykuły i wykłady*, s. 184.

<sup>25</sup> Zob. P. Ewdokimov, *Prawosławie*, tłum. J. Klinger, Warszawa 2003, s. 52-53

<sup>26</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>28</sup> F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, tłum. A. Wat, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1995, t. I, s. 115.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 98.

nie odgrywają tu żadnej roli: materialne zabezpieczenie bytu nie jest jego problemem, podobnie jak problemem nie jest byt poniżonych i dotkniętych przez niesprawiedliwość. Poglądy, które głosi, są nie tyle wyrazem buntu przeciw nierówności społecznej, co przeciw religijnemu sposobowi rozumienia świata, zawierającemu w sobie błąd i fałsz. Jak bowiem pogodzić wiarę w dobrego Boga z ogromem ludzkiego cierpienia i zła tkwiącego w świecie? Lub prościej: Jak pogodzić harmonię świata z istnieniem ojca, Fiodora Pawłowicza, tego błazna i rozpustnika? Leibnizjańska teodycea nic tu nie pomoże, jest na służbie religijnego widzenia świata. Iwan staje nie po stronie Leibniza, lecz Woltera, dla którego filozoficzna próba usprawiedliwienia Boga jest intelektualną hochsztaplerką<sup>31</sup>.

Stworzony przez Boga świat jest nie do przyjęcia: zbyt dużo w nim zła. Właśnie temu złu sprzeciwia się Iwan. Poziom tego sprzeciwu jest jednak czysto powierzchniowy. Owszem, teoria, którą przedstawia, jest w sensie erudycyjnym głęboka, a przykłady zła robią wrażenie piorunujące – tyle tylko, że w duchowym obrazie bohatera trudno jest dostrzec prawdziwe przejęcie się tymi problemami. Mamy tu raczej do czynienia z kimś, kto cudzemu cierpieniu przypatruje się z pozycji „zdegustowanego widza”: gorsząc się cierpieniem innych, nie ruszy nawet palcem, by cierpieniu temu ulżyć<sup>32</sup>. Iwan Karamazow jest, mówiąc wprost, bohaterem negatywnym: to intelektualny narcyz nieczuły na los pokrzywdzonych, egocentryk kochający rozum i jego abstrakcyjne twory, ktoś, kto uwierzywszy w absolutną moc świadomości, skutecznie (lecz do czasu) zagłuszył głos sumienia. A jednak pisarska strategia Dostojewskiego każe właśnie jemu, Iwanowi, formułować najbardziej niepokojące pytania i problemy, najważniejsze zagadnienia filozoficzne i teologiczne. Kim jest człowiek? Skąd zło? Czy Bóg jest miłosierny? Czy ludzie są sobie równi i czy równi są wobec prawa i etyki? Jaki jest ontologiczny status wartości moralnych? Czym jest sumienie? Dlaczego wolność jest ciężarem? Jaką rolę pełni Kościół? Czym jest rozum? Czym jest serce? Znow więc pojawić się mogą wątpliwości: po której stronie stoi sam Dostojewski i z którymi bohaterami wewnątrznie się utożsamia, jakie poglądy głosi i co sam chce czytelnikowi powiedzieć? „Mimo iż Iwan został w powieści moralnie zdyskredytowany – pisze Józef Smaga – pozostaje faktem, że w jego usta pisarz włożył wiele myśli, które go przez lata dręczyły. W świecie Dostojewskiego prawda nigdy nie bywa monopolem postaci pozytywnych”<sup>33</sup>. Jeszcze mocniej formuje tę myśl Leonid Grossman, mówiąc, że te rozdziały *Braci Karamazow*, w których do głosu dopuszczony jest Iwan (*Bunt, Wielki Inkwizytor*

<sup>31</sup> Por. J. Smaga, *Wstęp*, [w:] F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, s. XLIX

<sup>32</sup> Por. J. Salij, *Ateizm w diagnozach i prognozach Dostojewskiego*, „Literatura na Świecie”, s. 108.

<sup>33</sup> J. Smaga, *Wstęp*, s. LIV.

i *Diabeł. Zmora Iwana Fiodorowicza*), stanowią kulminacyjny punkt twórczości rosyjskiego pisarza<sup>34</sup>.

Podobnie jak w przypadku *Zbrodni i kary* pytania Iwana Karamazowa są pytaniami Dostojewskiego, jednak postawa Iwana Karamazowa i odpowiedzi, których udziela, są Dostojewskiemu obce: pisarz dopuszcza je do głosu, by pokazać dokąd prowadzą miraż świadomości. Aleksandryzm tkwiący w poglądach bohatera powieści redukuje rzeczywistość do wymiaru empirycznego, stanowczo odrzucając metafizyczne źródło wartości moralnych. Ogólny horyzont tych poglądów daje się zatem zdefiniować jako myślenie naturalistyczne, które unieważnia całą sferę ducha i kultury niematerialnej, a świat człowieka utożsamia ze światem przyrody. W tej sytuacji kategorie biologiczne wystarczyłyby do opisu istoty ludzkiej, działania moralne natomiast byłyby tym samym, co działania naturalne. Poglądy te, historycznie reprezentowane przez Herberta Spencera, w przekładzie na „język zdarzeń powieściowych” oznaczają mniej więcej tyle: „ojcóbństwo będzie czynem naturalnym, nieuchronnym, poza kwalifikacją moralną”<sup>35</sup>. Tu też – powiedzmy od razu – sytuuje się samo jądro ateizmu. Ateizm ten da przyzwolenie na zbrodnię – ta zaś, choć intelektualnie usprawiedliwiona, będzie moralnie nie do uniesienia i skończy się dramatycznym upadkiem bohatera powieści. Argumenty Dostojewskiego powtarzają się: hipertrofia postawy intelektualnej skutkuje prymitywnym scjentyzmem, który, wyrывая światu metafizykę, ducha i religię, prowadzi człowieka do wewnętrznej karłowatości i karykaturalnej formy sumienia. Uruchomiona przez rozum moralna sofistyka wiedzie ostatecznie tam, gdzie zaczyna się anarchia i nihilizm.

Nihilizm ten – rozumiany najprościej jako odrzucenie wartości – ma więc swe źródło w niepohamowanych aspiracjach rozumu, który, wyzwoliwszy się z wszelkich ograniczeń, bezkrytycznie uwierzył w swą moc. Arytmetycznie pewny argument rozumu zderza się jednak u Dostojewskiego z nienaruszalnym porządkiem moralnym, który nawet u cynika, nihilisty i intelektualisty-zbrodniarza odzywa się koniec końców jakimś wewnętrznym głosem, dręcząc i niepokojąc duszę na przekór (pozornej) oczywistościom rozumu.

Nihilizm wiąże się z rozumem, wartości – z ewangelicznym porządkiem serca. *Bracia Karamazow* przestrzegają jednak nie tylko przed wyrachowanym intelektualistą, który mocą swych logicznych argumentów drwi z wartości i, usprawiedliwiony, toruje sobie drogę do bezprawia. *Bracia Karamazow* to również książka o sile samooszustwa i głębiach nieświadomości, a także o tym, jak poczęte w dyskursywnym namyśle idee autonomizują się, odrywają od twórcy i w banalnej formie przechodzą we władanie tych, którzy przyjmują je wprost<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> L. Grossman, *Dostojewski*, tłum. S. Pollak, Warszawa 1968, s. 468.

<sup>35</sup> J. Smaga, *Wstęp*, s. XLVIII.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. LVII-LIX.

Smierdiakow – lokaj i nieślubny syn Fiodora Pawłowicza, mruk i odludek o dumnym, wyniosłym i pyszałkowatym charakterze – z zachwytem słucha wywodów Iwana, przyjmuje bez zastrzeżeń jego teorie i, czując się zachęcony przez ich autora, morduje ojca. „Zabić sam pan nie mógł – mówi do Iwana – nie chciał pan, ale żeby ktoś zabił, to pan chciał”. I w innym miejscu: „Ja w tej samej chwili miarkowałem, że pan sam życzy sobie śmierci ojca”. I dalej: „I ja też pomyślałem wtenczas przez chwilkę, że pan i na mnie liczy – uśmiechnął się Smierdiakow – toteż w ten sposób pan się przede mną jeszcze bardziej zdradził, bo jeżeli pan i mnie posądził, a mimo to w tym samym akurat czasie pan wyjechał, to znaczy, że pan jak gdyby mówił mi wprost: możesz zabić ojca, ja nie przeszkadzam”<sup>37</sup>.

We wstępie powieści Józef Smaga pisze, że nie mamy pewności, czy dramat Fiodora Karamazowa polega na miażdżących go wyrzutach sumienia i dojmującym poczuciu moralnej odpowiedzialności za śmierć ojca, czy też jest to raczej „szok urażonej ambicji”, że wysublimowane teorie intelektualne znalazły tak bezpośrednie, prostackie i „śmierdzące” zastosowanie<sup>38</sup>. Trywializacja idei poprzez ich literalne zastosowanie staje się, co oczywiste, udziałem Smierdiakowa; Iwan Karamazow, choć głosi nihilistyczne idee, traktuje je „akademiczko”, sam, jak się zdaje, nie odważyłby się zabić. Trudno byłoby jednak zgodzić się z poglądem, że Iwan jest szczerze zaskoczony morderstwem, którego dopuszcza się Smierdiakow, że zaszokowany jest tym, że ktoś wprost wprowadził w czyn jego idee, i że zupełnie nie mógł się spodziewać takiej konsekwencji głoszonych przez siebie teorii. Myślenie – wprost lub nie wprost – zawsze owocuje jakimiś skutkami. Myślenie nigdy nie jest niewinne, bo – prędzej czy później, pośrednio lub bezpośrednio – materializuje się poprzez czyn, nierzadko w prostackiej i przepoczwarzzonej formie. Zresztą, *casus* Smierdiakowa należałoby określić precyzyjniej nie tyle jako prostą banalizację idei, lecz po prostu jako ich urzeczywistnienie – idee Iwana jako takie budzą przecież trwogę. Po wtóre, Iwan rzeczywiście chce śmierci ojca, do czego w zawołowanej formie namawia Smierdiakowa. Być może sam przed sobą do tego się nie przyznaje, być może sam nie chce uwierzyć w swe pragnienia – a jednak chce tego, co Smierdiakow dobrze rozumie.

Relacja Iwan-Smierdiakow, jak można sądzić, odślania nie tyle (czy: nie tylko) mechanizm banalizacji idei, które w wynaturzonej formie prowadzą do zła, ile mechanizm samozakłamania i samooszustwa. Jeśli Iwan jest zaszokowany tym, co się stało, to szokuje go raczej prawda o sobie samym, której ukrywać dłużej nie sposób, niż fakt, że ktoś wprowadził słowo w czyn. Dostojewski

<sup>37</sup> F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, t. II, s. 380, 378, 381.

<sup>38</sup> Por. J. Smaga, *Wstęp*, s. LIII.

ukazuje cały skomplikowany obszar ludzkiej świadomości i nieświadomości, maski, które człowiek nosi, i nieprawdziwe obrazy samego siebie, które skrupulatnie odmalowuje. Fałsz i oszustwo, hipokryzja i obłuda, narcystyczne pragnienie wielkości i konsekwentne, choć nieuświadomione odsuwanie prawdy, która boli – oto meandry życia duchowego, które wytryskują z całą mocą swych paradoksów, aporetyczności i kontradycji. Dostojewski zna je świetnie i stąd, na długo przed Freudem, przenikliwie zdania zawarte w powieściach: „Nienawidzę, bo uczyniłem komuś podłość”<sup>39</sup> lub: „Jestem nieszczęśliwy i dlatego męczę sobą cały świat”<sup>40</sup>.

Zabójstwa ojca obudzi w Iwanie nie urażoną dumę intelektualisty, lecz poczucie moralnej odpowiedzialności i ogrom wyrzutów sumienia: „Jeżeli zabił nie Dymitr, lecz Smierdiakow, to oczywiście jestem z nim solidarny, bo ja go podbechtałem. Czy go podbechtałem – nie wiem jeszcze. Ale jeżeli on zabił, a nie Dymitr, to oczywiście ja jestem zabójcą”<sup>41</sup>. Ta świadomość moralnej odpowiedzialności poprowadzi Iwana do obłędu. Wchodząc w zło, Raskolnikow został otoczony kręgiem piekielnym; Iwan Karamazow spotkał w swym pokoju diabła. Podobnie jak w przypadku Raskolnikowa, świadomość zbrodni – mimo że dopuszczona przez intelekt – staje się ciężarem nie do udźwignięcia: głos sumienia, który przypomina o prawach nienaruszalnych, okazuje się mocniejszy niż logika argumentacji. Ten głos miażdży też Smierdiakowa; po popełnionej zbrodni zabija się. Dostojewski mówi raz jeszcze: transcendentne prawo moralne jest nieusuwalne i obiektywne. Dodajmy jednak jeszcze i to: jest nieusuwalne i obiektywne, jak nieusuwalna i obiektywna jest prawda prawosławia, z której moralność wypływa niczym ze źródła i której jest całkowicie podporządkowana. „Jest sprawą oczywistą – pisze Sergiusz Bułgakow – że prawosławie nie zna etyki autonomicznej, stanowiącej przede wszystkim domenę i swoisty dar duchowy protestantyzmu. Etyka dla prawosławia ma charakter religijny, jest obrazem zbawienia duszy, ukazywanym w sposób religijno-ascetyczny”<sup>42</sup>. Wartości mają charakter transcendentny i uniwersalny, każdy na mocy swej ludzkiej natury nosi je w sobie, nawet poszarpane sumienie zbrodniarza przypomni w końcu o niedającym się usprawiedliwić wykroczeniu.

**5.** Drzwiczki na strych pozostały otwarte. Żeby przez nie wejść, trzeba wspinać się pod sam dach po bardzo stromych, wąskich i drewnianych schodach. Tuż za drzwiami na mocnym jedwabnym sznurze wisi Mikołaj Stawrogin. „Nie

<sup>39</sup> F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, t. II, s. 122.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 304.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 383.

<sup>42</sup> S. Bułgakow, *Prawosławie. Zarys nauki Kościoła Prawosławnego*, tłum. H. Paprocki, Białystok, 1992, s. 170.

winić nikogo, ja sam” – pisze wcześniej na kartce i zostawia ją na stoliku. Tuż obok wiszącego trupa leży młotek, mydło i wielki gwóźdź.

Stawrogin to kolejny bohater tragiczny i kolejny bohater intelektualista. Dostojewski powtarza jak mantrę: intelekt to zło, intelekt to bezprawie, intelekt to amoralność. Intelekt ten przyjmuje u Stawrogin rozmiary zupełnie monstualne, agresywnie zagarniając i podporządkowując sobie wszelkie obszary ducha i życia wewnętrznego. Stawrogin to, według określenia Grossmana, „geniusz abstrakcji” i „tytan oderwanej logiki”, którego idee skazane są na sromotną klęskę, gdyż utkane są jedynie z elementów intelektualnych, abstrahujących od codziennego życia, realnego świata, ludzkich doświadczeń, rzeczywistości. Jest to postać „gigantyczna i smutna”, pełna patosu i tragizmu. Tragizm ten polega na niszczącej wszystko rozumowej sile, na jego destrukcyjnych ideach i anihilujących teoriach. Tragizm ten jest niemożnością wykrzesania z siebie elementu twórczego, jest niemożnością „przetopienia siły niszczenia w siłę konstruktywną”. Grossman: „Myśl doprowadzona do niezwyklej potęgi pochłaniająca wszystko, co mogłoby obok niej wzrastać w sferze ducha, jakiś fenomenalny Rozum-Baal, któremu w ofierze złożona została cała bogata dziedzina uczuć, fantazji i emocji lirycznych – oto formuła osobowości Stawrogina”. I dalej: „Martwota Stawrogina – to skamienienie genialnego teoretyka, gdy okazuje się niemożliwym wyniesienie idei niszczenia do kategorii idei twórczej, praktyczne utożsamienie woli burzenia z pasją budowania”<sup>43</sup>.

Psychologiczny profil bohatera *Biesów*, jego tragizm i smutek, dopełnia ponury obraz otaczającej rzeczywistości. Tak jak Raskolnikowa otaczała duchota Petersburga, brak powietrza, wapno, kurz i pleśń, tak Stawrogin otoczony jest przygnębiającym kolorytem jesieni, „mroczną tonacją umierania i rozkładu”. Szarość i bezbarwność, bezbrzeżna atmosfera przygnębienia, wszechogarniająca melancholia, dojmujące uczucie pustki – oto klimat powieści, odbicie wewnętrznego stanu bohatera i, szerzej, stanu chorej Rosji, nadchodzącej klęski, beznadziei epoki. „Proces upadku i śmierci Stawrogina rozwija się przy akompaniamencie beznadziejnego płaczu upartych jesiennych mżących deszczów, wśród poczerńniętych pól i rozmokłych dróg, pod zimnym ołowianym niebem i obnażonymi drzewami opustoszałego rodzowego parku, który właśnie ukrył w swej gęstwinie spiskujących morderców”<sup>44</sup>.

Pesymistyczny *entourage* i hipertrofia intelektu to cecha wspólna powieści Dostojewskiego. Stawrogin jest jednak przypadkiem szczególnym w tym sensie, że to jedyny, prawdziwy, zdeklarowany i konsekwentny nihilista; nie tylko nihilista teoretyk, ale – nazwijmy to tak – praktyk. Sam Dostojewski, szkicując

<sup>43</sup> L. Grossman, *Dostojewski*, s. 412.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 417.

postać swego bohatera, chciał go przedstawić w sposób radykalny, jako moralnego degenerata, którego duchowe spustoszenie osiągnęło rozmiary ostateczne. Miało się to wyrazić poprzez seksualną perwersję naznaczoną z jednej strony jakimś zwierzęcym wprost okrucieństwem fizycznym, z drugiej – moralnymi torturami, duchową przemocą i psychicznym gwałtem. Wstrząsającym tego świadectwem jest rozdział *Spowiedź Stawrogina*, który z powodów cenzuralnych (pornografia i sadyzm) nie znalazł się ostatecznie w *Biesach*<sup>45</sup>. Stawrogin gwałci tam małą, cichą i delikatną dziewczynkę. Dziewczynka jest właściwie dzieckiem, jest ubogim, wystraszone i nieszczęśliwym dzieckiem, krzywdzonym i poniżonym przez otoczenie, bitym przez matkę. Po wszystkim, co było dla niej tak nienaturalne, bolesne i wstydlive, dziewczynka mówi: „Straciłam Boga”. W obecności Stawrogina, który psychicznie ją maltretuje, dziecko wychodzi do jakiegoś pokoiku, by tam się powiesić. Stawrogin domyśla się tego, jednak nie przeszkadza. Pozostaje na miejscu. Czeka. Patrzy na zegarek. Czeka z rozkoszą, aż do całkowitej pewności, że dziewczynka się udusiła i jest już tylko „małym, samobójczym, potępionym trupem”<sup>46</sup>.

Stawrogin to prawdziwy nihilista. Nihilista całościowy, totalny. Stawrogin reprezentuje nie jakiś aspekt nihilistycznej świadomości lub fazę jej rozwoju (jak inni bohaterowie *Biesów* – Szatow, Kiryłow czy Piotr Wierchowieński), lecz istotę nihilistycznej idei obejmującą zarówno obszary psychologiczne, antropologiczne i metafizyczne, jak światopoglądowe, kulturowe i historyczne. Stawrogin to nihilista *par excellence*<sup>47</sup>. Nie bez powodu w reprezentowanych przezeń poglądach dostrzega się więc kongenialność z filozoficzną teorią Nietzschego, czego najjaskrawszą egzemplifikacją jest niedługi, lecz wymowny list Stawrogina do Daszy – nihilistyczną ideę oglądamy tam dokładnie jakby poprzez powiększającą soczewkę. Cóż tam znajdujemy? Jest tam jedynie absolutna pustka, brak celów, zamiarów i odpowiedzi na pytanie „dlaczego”, poczucie absurdu i bezsensu, szyderstwo i cynizm, obojętność, zniechęcenie, niemoc, bezprawie i amoralność, brak drogowskazów, znaczeń i wartości, prawdy i obiektywnej jakości rzeczy.

Z listu Stawrogina do Daszy:

„(...)Niech też Pani zważy, że nie żal mi Pani, skoro Ją wołam, i nie szanuję, skoro czekam. A tymczasem i wołam, i czekam. (...) mogę spełnić dobry uczynek i daje mi to satysfakcję; zarazem chcę też złego i też czuję satysfakcję. Ale jedno i drugie uczucie jest zawsze jak dawniej zbyt małe. (...) Pani brat mówił mi, że ten który traci więź ze swoją ziemią, traci też wszystkich swoich bogów, czyli

<sup>45</sup> Zob. S. Mackiewicz Cat, *Dostojewski*, s. 216-217.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 217.

<sup>47</sup> Por. J. Dawydow, *Dwa ujęcia nihilizmu (Dostojewski i Nietzsche)*, tłum. A. Szymański, „Literatura na Świecie”, s. 170.

wszystkie swoje cele. O wszystkim można dyskutować w nieskończoność, ale ze mnie płynie tylko negacja, bez wielkości ducha i bez mocy. Nawet negacja się nie udała. Wszystko jest zawsze małe i błahe. Kiryłow, człowiek wielkiego ducha, nie zniósł idei i sam się zastrzelił; lecz przecież widzę, że był wielkiego ducha, bo niespełna rozumu. Ja nigdy nie zdołam postradać rozumu i nigdy nie zdołam uwierzyć w ideę tak bardzo jak on. Nie zdołam nawet tak się przejąć ideą. Nigdy, nigdy nie zdołam się zastrzelić. Wiem, że powinienem się zabić, zmieść siebie z powierzchni ziemi jak szkodliwego insekta; boję się jednak samobójstwa, bo boję się okazać wielkość ducha. Wiem, że to będzie znowu oszustwo – ostatnie oszustwo w niekończącym się szeregu oszustw. Co za pożytek oszukiwać samego siebie, żeby tylko odegrać wielkość ducha? Nigdy nie zdołam wykrzesać z siebie oburzenia ani wstydu; a więc również rozpaczy (...)<sup>48</sup>.

Niemal to samo znajdujemy u Nietzschego, dla którego nihilizm oznacza to, że najważniejsze wartości tracą wartość, że brak jest celu, że brakuje odpowiedzi na pytanie „dlaczego”<sup>49</sup>. Tyle tylko, że gdy dla Dostojewskiego nihilizm skutkuje zawsze upadkiem, Nietzsche widzi w nim przejście na drugi brzeg; gdy u Dostojewskiego konsekwentny nihilista kończy tragicznie obłędem lub samobójstwem, u Nietzschego zasługuje na pochwałę – im konsekwentniej podąży bowiem swą nihilistyczną ścieżką, tym szybciej osiągnie ideał nadczłowieka, im mocniej trwa w nihilistycznej postawie, tym szybciej znajdzie się po drugiej stronie, poza złudnymi wartościami, poza dobrem i złem, poza fałszywą religią i spreparowanym kulturowo obrazem Boga.

Dla Dostojewskiego przeciwny brzeg nihilizmu nie istnieje. Gdy w *Biesach* stwarza postać Stawrogina, robi to po to, by sformułować szereg dramatycznych problemów, niepokojących kwestii, pytań granicznych: Jak długo człowiek może wytrzymać w świecie nieludzkim? Jak długo może żyć w bezdennej pustce braku wartości, w „nieprzeniknionej mgle braku ideałów”? Jak długo wytrzyma w „etycznej nieważkości”, tj. w absurdalnym świecie pozbawionym nadrzędnych sensów, transcendentnych idei i ponadświatowych punktów odniesienia? Czym kończy się szarganie świętości, negowanie absolutów, niszczenie kodeksów i świętych ksiąg? Czym kończy się zabijanie Boga i jego przykazań? Jeśli da się z tego stanu wyjść, to jak? Jeśli nie – to jaka jest jego logiczna konsekwencja?

Przypominając te pytania, Jurij Dawydow pisze przekonująco, że dla Dostojewskiego przyjęcie postawy nihilistycznej kończy się zawsze upadkiem i zgubą. Niedające się unieść wyrzuty sumienia, obłęd i samobójstwo to prosty rezultat negacji wartości. Nihilizm jest więc konsekwentny tylko w tym jednym przypadku, kiedy człowiek sprowadzający wszystko do „nicości” w sposób

<sup>48</sup> F. Dostojewski, *Biesy*, tłum. A. Pomorski, Kraków 2010, s. 673-674.

<sup>49</sup> Zob. F. Nietzsche, *Wola mocy*, tłum. K. Drzewiecki, S. Frycz, Kraków 2009, s. 13.



konieczny przechodzi od negacji bytu do negacji samego siebie jako „cząstki” bytu: tam, gdzie nie ma już „nic”, nie może być mowy o żadnym podmiocie, żadnej woli<sup>50</sup>. Rozkład i negacja, która wychodzi z rąk Stawrogina, wraca do niego samego i niszczy w nim wszystko to, co czyniło go kiedyś człowiekiem; uczynione światu zło, niczym bumerang, uderza swego twórcę, gdyż – oto logika dopełniającej się sprawiedliwości – im więcej zła czynimy światu, tym mocniej szkodzimy samym sobie<sup>51</sup>.

Lekarstwem na chorobę nihilizmu jest Ewangelia, a odpowiedzią na antropologię człowieka podziemnego – nieusuwalna moc sumienia, które nie pozwala pomieszać dobra ze złem, a wartości z przeciwwartością. Sumienie dla autora *Biesów* nie jest ani iluzją, ani pozorem, ani metafizycznym oszustwem; nie da się też zredukować do wymiaru psychologicznego lub potraktować sumienia jako rezultatu nerwowego rozstroju, emocjonalnej labilności, dowodu schizofrenii czy wyniku neurozy. Przeciwnie: sumienie posiada samodzielny status ontologiczny i jest dla człowieka czymś niezbywalnym, bez czego istoty ludzkiej pomyśleć sobie w ogóle niepodobna; nieredukowalne znaczenie sumienia stanowi cechę atrybutywną, odróżniającą człowieka od innych stworzeń; powoduje, że jest on egzystencją, a nie po prostu bytem pośród bytów, rzeczą pośród rzeczy<sup>52</sup>.

Miażdżący głos sumienia nie oznacza jednak „niezdolności człowieka do uporania się ze swoimi przeżyciami”. Nie o to chodzi, że jakaś zhora narzuca się ludzkiej woli, lecz o to, że zhora ta jest właśnie przez wolę wywoływana. Jest to myśl głęboko prawosławna: głos sumienia, podobnie jak łaska Boża, nie przychodzi wbrew woli, głos sumienia jest świadomym aktem chcenia, jest pragnieniem. Na tym właśnie polega zasada synergizmu: łaska nie zastępuje nigdy wolości. Wolność oznacza zaś „początkową autonomię rozeznania” czy też „pierwotną wolność wyboru”, którą człowiek posiada, nosząc w sobie obraz Boży, niezniszczony nawet przez grzech pierworodny<sup>53</sup>. „Początek chcenia – pisze Ewdokimov – należy do człowieka, co go ustanawia inaczej niż w sensie jedynie możliwości przyjęcia lub odrzucenia łaski”<sup>54</sup>. Podobną myśl znajdujemy też u Dawydowa: „Sumienie obcuje nie z przeżyciem, od którego można by się wyzwolić przy pomocy jakiegoś aktu woli, lecz z samym aktem woli”<sup>55</sup>.

**7.** Niepodważalna wartość wiary, światło prawosławia i autorytet Biblii stają u Dostojewskiego naprzeciw człowieka w określonej sytuacji cywilizacyjnej i osobistej, wraz z pytaniami epoki i własnymi niepokojami egzystencjalnymi.

<sup>50</sup> J. Dawydow, *Dwa ujęcia nihilizmu (Dostojewski i Nietzsche)*, s. 179.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 183-185.

<sup>53</sup> Por. P. Ewdokimov, *Prawosławie*, s. 82-90, 108-109.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 109.

<sup>55</sup> J. Dawydow, *Dwa ujęcia nihilizmu (Dostojewski i Nietzsche)*, s. 186.

Stojący wobec Boga i wartości człowiek jest człowiekiem wąpiącym i pytającym. Z jednej strony jest każdorazowo wplątany w zagmatwane relacje prawa i sumienia (lub inaczej: społecznych norm i osobistych imperatywów), z drugiej – w relacje biologicznych instynktów i religijnego pragnienia *sacrum*, witalistycznych żądz i chęci urzeczywistnienia aksjologicznego ładu. Stąd u Dostojewskiego słynne *pro* i *contra*, argument i kontrargument; stąd wewnętrzne rozdarcie bohaterów, aporetyczność ich postaw i przekonań, stąd w końcu, wskazana przez Bachtina<sup>56</sup>, polifoniczna technika powieściowa, która dopuszcza do głosu wszystkie racje i argumenty, często sprzeczne z poglądami samego autora. W tym sensie jest Dostojewski myślicielem współczesnym unikającym jednowymiarowych odpowiedzi na życiowe dylematy. Etyka i moralność muszą być sprzęgnięte we wzajemnie dopełniającej się, choć, siłą rzeczy, skomplikowanej, dialektyce: prawo musi być aplikowane do określonego kontekstu, a wiara we własną moc – uznać granicę, której przekroczyć nie wolno. Bohaterowie Dostojewskiego pokazują jednak, że to niełatwe.

Trudności interpretacyjne prozy Dostojewskiego wynikają właśnie z tej moralno-etycznej złożoności, z niebiańsko-piekielnej czy bosko-szatańskiej kondycji człowieka, który, tkwiąc w ciemności biologicznych i kulturowych determinizmów, wygląda z tęsknotą ku światłu. Taka była też wiara Dostojewskiego, której wyraz daje w *Dzienniku pisarza*: „Jakich strasznych mąk kosztowało mnie i kosztuje teraz to pragnienie wierzenia, które jest tym silniejsze w mojej duszy, im więcej jest we mnie dowodów przeciwnych”<sup>57</sup>.

## Nihilizm i chrystianizm u Fiodora Dostojewskiego

### Streszczenie

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie o status filozoficznej refleksji zawartej w literackiej spuściźnie Fiodora Dostojewskiego, a ściślej: próba odpowiedzi, czy filozofia ta – tak niejednoznaczna i trudna do oceny – sytuuje się bardziej po stronie nihilizmu czy chrystianizmu. Według niektórych interpretacji Dostojewski, podobnie jak Nietzsche, opowiada się bowiem po stronie antywartości, czego przykładem mają być najsłynniejsi bohaterowie jego powieści: Raskolnikow, Iwan Karamazow, Stawrogin. Według innych odwrotnie – Dostojewski staje po stronie ewangelii i prawosławia, postawy nihilistyczne zostają zaś wprowadzone do powieści jako negatywny kontrprzykład. Słynne u Dostojewskiego *pro* i *contra*, argumenty i kontrargumenty, dopuszczenie do głosu różnych racji nie ułatwiają interpretacji, ukazują jednak rzecz istotną, że rosyjskiemu pisarzowi obce jest doktrynerstwo, że stoi bardziej po stronie pytań niż ostatecznych odpowiedzi, że jest bardziej myślicielem poszukującym niż pouczającym moralizatorem.

**Słowa kluczowe:** Dostojewski, nihilizm, chrystianizm, wartości, sumienie.

<sup>56</sup> Por. M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, tłum. N. Modzelewska, Warszawa 1970.

<sup>57</sup> Cyt. za: J. Smaga, *Wstęp*, s. LV.

**The nihilism of Christian philosophy in Fiodor Dostojewski****Summary**

The following article is an attempt to demonstrate Dostojewski's thoughts, located between nihilism and Christian philosophy. A crucial issue in this context is which of the above oppositions was more important for Dostojewski. According to some interpretations, the Russian writer (similar to Nietzsche) espoused nihilism – well-known figures of Dostojewski's novel as Raskolnikow, Iwan Karamazow, Stawrogin are good examples of this thesis. However, there are some interpretations, which argue that Dostojewski was a Christian novelist: nihilism appears in his books merely as a negative example. His novels contain an important permission, that inticate some different and even contradicting thesis, which makes interpretation very difficult. Nevertheless, this permission has a significant and fundamental meaning. Dostojewski is not doctrinaire. He did not provide certain answers. He rather asked the same difficult question, showing how complicated man and the world is.

**Key words:** Dostojewski, nihilism, Christian philosophy, values, conscience



## KONFERENCJE I SESJE NAUKOWE

### „Wychowanie przez sztukę”

#### Wprowadzenie

Teksty zgromadzone w tej części kolejnego numeru Szkiców Humanistycznych są efektem pracy uczestników VII Forum Pedagogów, które zorganizowano w Olsztyńskiej Szkole Wyższej pod hasłem „Wychowanie przez sztukę”.

Nie bez powodu wybrano taką właśnie problematykę spotkania, gdyż edukacja, w szerokim znaczeniu artystyczna, i jej wpływ na kształtowanie postaw istotnych z punktu widzenia wychowania stanowi jeden z aktualnych kierunków badań podejmowanych na świecie, i przeżywających swój renesans. Niestety w obszarze badań na gruncie pedagogiki w Polsce, a w jej obrębie pedagogiki wychowania artystycznego i estetycznego, od czasów klasyka B. Suchodolskiego i jego kontynuatorki I. Wojnar, ten obszar dociekań pedagogów wydaje się być niedostatecznie zagospodarowany i wbrew temu, czego dowodził Wołoszyn, potrzebuje, jak się wydaje, restytucji.

Potencjał drzemiący w pięknie i jego oddziaływanie na życie człowieka, czego dowodzili Hans U. von Balthasar<sup>1</sup> czy U. Eco<sup>2</sup>, ale też od wieków podkreślane w tradycji zachodu, zostaje odniesione do procesów wychowawczych, w których istotne znaczenie posiada zarówno teleologiczny, ale i aksjologiczny wymiar egzystencji.

Dojrzewanie do pełni osobowości dokonuje się bowiem również na bazie hermeneutyki piękna, gdzie poszukujemy podstawowych kategorii hermeneutycznych, tj. rozumienia i sensu, i co wymaga podjęcia pracy wychowawczej o specyficznym profilu, łączącym ideał estetyczny i etyczny właściwy współczesnemu *ethosowi wychowania* z rozbudzeniem umiejętności przeżywania sztuki. Nie ogranicza się ona jedynie do pracy kształtowania rozwoju moralnego i dojrzewania do pełni osobowości, ale także obejmuje różnorakie formy działalności prowadzonej przez dorosłych, które czynią aktywnymi uczestnikami życia społecznego każdego z nas, jeśli tylko podejmiemy się tego trudu, jeśli dojdziemy do tej świadomości.

W ten sposób również szeroko rozumiana sztuka przyczynia się do kształtowania tego, co bywa we współczesnej myśli filozoficznej określane przez

---

<sup>1</sup> H. Urs von Balthsar, *Prawda świata*, Kraków 2004.

<sup>2</sup> U. Eco, *Historia piękna*, Poznań 2009.

Barbarę Skargę mianem „sobości”<sup>3</sup>, a więc świadomości samego siebie, poddawania siebie stałej autorefleksji.

Dokonujące się w środowiskach artystycznych procesy wychowawcze są wielokierunkowe i opierają się na istotnym aksjologicznym fundamencie, który wyznacza i opisuje formacja „ku sztuce”, jak również „przez” sztukę, co podkreślało wielu XX-wiecznych filozofów<sup>4</sup>. Oznacza to swoiste napięcie ze współczesnym paradygmatem rozrywki, która szeroko rozumianej sztuce odmawia roli społecznej i bycia środkiem wychowawczym. Tymczasem, jak przed wieloma laty podkreślał W. Tatarkiewicz, to sztuka kreuje w człowieku ową zdolność do samo-określenia oraz wpływa na wyobraźnię zwłaszcza młodych ludzi, a przez to na podejmowanie przez nich nowych inspiracji, na sposoby komunikacji interpersonalnej czy kreatywnego rozwiązywania trudności i problemów. Ale przede wszystkim uczy otwarcia na transgresyjny wymiar egzystencji, owego istotowego „przekraczania” siebie, które jest sednem jej wymiaru edukacyjnego.

Efekty wychowawcze wielokierunkowych działań każdego środowiska artystycznego, niezależnie od jego specyfiki, związanych z pielęgnowaniem kultury artystycznej, zaangażowaniem w prace różnych form artystycznych (malarstwo, muzyka, architektura, rzeźba etc.), nie oddziałują jedynie zewnętrznie, lecz posiadają głębszy wymiar, odwołujący się do treści ludzkiego doświadczenia. Przeżywanie piękna, rozumianego przez klasyków w kategoriach harmonii, blasku i proporcji, pogłębia w człowieku jego wrażliwość i zdolność do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, a także kształtuje postawy społeczne. Zasięg oddziaływania nie zamyka się w przestrzeni szeroko rozumianej sztuki, lecz znacząco ją przekracza i staje się widoczny w życiu społecznym. Nie można zatem ignorować antropologicznych konotacji tego pedagogicznego wątku, który odsłania człowieka – przez edukację artystyczną – jako istotę dynamiczną, relacyjną, która kształtuje siebie przez swe czyny i przeżycia estetyczne. W ten sposób dokonuje się proces identyfikacji personalnej, ale także pogłębione rozumienie drugiego człowieka. Sztuka staje się dzięki temu szkołą myślenia i wyrażania własnych poglądów i osądów w różnych „językach” egzystencji, a zwłaszcza w tym, który od starożytności uchodzi za *universalis lingua virorum*. Miarą dojrzałości staje się umiejętność samookreślenia, które wspiera aktywny udział w kulturze – fenomen, który dziś zwraca uwagę wielu badaczy, ale z zakresu pedagogiki niestety mniej. Ta wieloaspek-

<sup>3</sup> B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009, s. 237.

<sup>4</sup> Zob. S. Swieżawski, *Liturgia jako jedno ze źródeł inspiracji filozoficznej*, w: idem, *Istnienie i tajemnica*, Lublin 1993, s. 314. Zwraca na to też uwagę obecnie jeden z ważnych nurtów filozofii anglosaskiej, o korzeniach Augustyńskich, określanej jako „radikalna ortodoksja” – por. C. Pickstock, *After Writing: On the Liturgical Consummation of Philosophy*, Malden 1998.

towość procesów wychowawczych dokonujących się w każdym środowisku artystycznym w uzasadniony sposób skłania do bardziej wnikliwego przyjrzenia się powstającym interakcjom.

Z metodologicznego punktu widzenia jest jednak niezwykle istotne, aby analizy zgromadzonych tekstów nie ograniczały się do opisu fenomenologicznego podejmowanych działań wychowawczych w przestrzeni edukacyjnej, ale podjęły wysiłek konceptualizacji modeli pedagogicznych, które stanąć mogą u podstaw „renesansu” wychowywania przez sztukę w XXI wieku. Interpersonalność, przełamanie indywidualizmu, kształtowanie aksjologicznego świata osób pokazywało, że edukacja artystyczna odwołuje się do konkretnego dziedzictwa antropologicznego, do określonej wizji człowieka i jego miejsca w świecie.

Warto też zwrócić uwagę, że współcześnie dostrzegalne jest pogłębiające się rozdzielanie rozumienia tego, co społeczne od osoby ludzkiej – przestrzeń społeczna staje się konglomeratem faktów, ekonomii i statystyk, w jakiejś mierze odpersonalizowana i przez to nieuwzględniająca realiów życia społecznego. Dlatego działalność edukacyjna związana ze sztuką odzyskuje ten cenny wymiar osobowy i twórczo wpisuje go w wymiar wspólnotowy: i nie chodzi tu o prostą „styczność osób”, jak podkreślał D. von Hildebrand<sup>5</sup>, ale o spotkanie wartości, za które trzeba wziąć odpowiedzialność. Stąd konieczne staje się pogłębienie wychowawczych konotacji terminu „uczestnictwa”, począwszy od uczestnictwa w życiu artystycznym, odsłonięcia jego humanizującej siły i twórczego kształtowania życia społecznego.

Wydaje się, że pytanie o wzajemne powiązania między wychowaniem a sztuką, wymaga zarysowania interakcji między trzema zasadniczymi kontekstami, w których staje się ona obecna i na które oddziałuje. Z jednej strony to wymiar *aksjologiczny*, który niesie z sobą imperatyw wychowania poprzez uczestnictwo w internalizacji wartości, ale z drugiej strony to wymiar *wspólnotowy* sztuki budujący zręby relacji społecznych między zaangażowanymi w różne jej rodzaje. Nie można też pominąć jednocześnie silnych akcentów *społecznych*, które kształtowały wykonawców sztuki i ich odbiorców w otaczającej nas rzeczywistości.

Nie mam wątpliwości, że dzisiaj sztuka, podobnie jak i edukacja ku niej, podlega bardziej wartości ekonomicznej niż estetycznej i etycznej. Dlatego domaga się pedagogicznego krytycznego dyskursu włączania w obrębie tzw. pedagogiki pozytywnej, w której wychowanie przez sztukę znajdzie należne mu miejsce. Na szczęście pedagogika zdolności i twórczości wspierająca aktywizowanie i społeczne włączanie osób zdolnych i twórczych, ale także rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych rozwija się dobrze i jest istotnym nurtem badań, czego dowodzą m.in. badania W. Limodt, K. Szmidta.

---

<sup>5</sup> D. von Hildebrand, *Metafizyka wspólnoty*, Kraków 2012.

Prezentowane teksty zostały zogniskowane wokół czterech tematycznych obszarów tj. edukacji artystycznej, sztuki i świata wartości, terapii przez sztukę oraz wokół resocjalizacyjnych wartości sztuki. Zapraszając do ich lektury, wyrażam nadzieję na ponowne odsłonięcie sztuki jako źródła i wartości wychowania etycznego i estetycznego.

*Danuta Wajsprych*



*Joanna Rutkowiak*

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

## **Wychowanie przez sztukę w świecie kultury neoliberalnej**

„Sztuka jest chorągiew na prac ludzkich wieży” napisał w XIX wieku Cyprian Norwid, którego słowa mogłyby stanowić celne motto także i dla prac edukatorów. Czy jednak dziś potrafimy bez wątpliwości powtarzać ten wers przyjmując, że owa chorągiew wyraża szczytowe osiągnięcia ludzi, symbolizujące ich zwieńczenie, nieomal ukoronowanie? Czy obecnie, po upływie półtora wieku, nie byłibyśmy skłonni przyjąć, że za taką symboliczną tryumfalną chorągiew uznaje się faktycznie nie sztukę, lecz pieniądź?

Wprowadzenie to traktuję jako postawienie kwestii, którą zamierzam podnieść w referacie. Dotyczy ona relacji między trzema fenomenami: kulturą współczesną, obecnie zdominowaną przez ekonomiczną doktrynę neoliberalną stanowiącą kontekst życia sztuki, samą sztuką – realnie dziś funkcjonującą w owym kontekście oraz edukacją jako zapośredniczonym przez sztukę poszerzaniem odpowiedniej wiedzy, kształtowaniem umiejętności i twórczej aktywności ludzi. Podstawowym tematem tej wypowiedzi jest więc współczesny kontekst stosunków sztuki i wychowania.

### **Kultura neoliberalna jako kontekst funkcjonowania sztuki współczesnej**

Zaprezentowaniu charakterystyki kultury dzisiejszej jako „kultury neoliberalnej” – zjawiska wyraźnie rysującego się w rzeczywistości, ale daleko nie zawsze przyjmowanego przez współczesnych do akceptującej wiadomości w takiej właśnie interpretacji, posłuży tutaj podstawowe zestawienie charakterystyk liberalizmu i neoliberalizmu, które to pojęcia – wbrew ich merytorycznej zawartości – nierzadko używane są zamiennie.

Za kluczowe kategorie liberalizmu uznaje się wolność w zakresie słowa, myśli, sumienia, posiadania, a także operowania własnością na rynku, gdzie zasady ustanawia wolna gra podaży/popytu. Wyniki tej gry prowadzą do majątkowego i statusowego zróżnicowania ludzi, jednak w ów stan nierówności

ingeruje liberalne państwo, realizujące odpowiednią politykę społeczną przez zapewnianie biedniejszym, słabszym i mniej sprawnym dostępu do bezpłatnej oświaty na zróżnicowanych poziomach, podstawowej opieki zdrowotnej oraz do podstawowych zasobów mieszkaniowych. W ten sposób zabiega się o równość i sprawiedliwość, a liberalny wolny rynek, jako rynek regulowany, określa się nawet mianem „rynku społecznego”<sup>1</sup>, natomiast całe to podejście ekonomiczne teoretyzuje w szerzej zarysowanej formule „społecznej gospodarki rynkowej”<sup>2</sup>.

W bliskiej nam czasowo praktyce gospodarczo-społecznej lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku taką zasadę rynkową realizowano w ramach interwencjonizmu państwowego, opartego na podstawach opracowanych przez J. M. Keynesa<sup>3</sup>.

Inaczej mają się sprawy w układzie neoliberalnym. Odpowiednia teoria, definiowana jako ideologia, neoklasyczna doktryna ekonomiczna, projekt społeczny, konstrukcja systemowa, została jeszcze inaczej scharakteryzowana przez P. Treanora jako swojego rodzaju filozofia, przenikająca wszystkie wymienione wymiary rzeczywistości, „(...) w której istnienie i funkcjonowanie rynku jest cenione samo w sobie, niezależnie od jakichkolwiek wcześniejszych relacji z produkcją dóbr i świadczeniem usług; w której funkcjonowanie rynku i struktur quasi-rynkowych postrzega się jako etykę samą w sobie, zdolną do działania jako wskazówka dla wszelkich działań ludzkich i zastępującą wszelkie wcześniej istniejące przekonania etyczne”<sup>4</sup>.

Jej zaplecze stanowi teoria korporacjonizmu opracowana w latach 60. przez Friedmanów<sup>5</sup>, F.A. von Hayeka<sup>6</sup> i ich zwolenników – specjalnie szkolonych agentów, aktywnych w wieku krajach świata. Była ona pomyślana jako remedium na spowolnienie rozwoju kapitalizmu osłabianego realizowaniem programów wsparcia społecznego, ale także jako narzędzie walki z ówczesnym wrogiem blokiem politycznym zlokalizowanym za powojenną „żelazną kurtyną”. Uzasadnia ona i wspiera realne, nasilające się od lat 80., funkcjonowanie korporacji jako prawnych tożsamości oddzielonych od faktycznych udziałowców, jednoczących globalne organizacje gospodarcze i finansowe, funkcjonujących bezosobowo, co utrudnia ustalanie ich odpowiedzialności, podporządkowujących sobie prawo, prowadzących nieprzejrzyste interesy, niekontrolowanych przez państwa narodowe, działających w skali globalnej, kumulujących międzynarodowe środki

<sup>1</sup> J. Gray, *Po liberalizmie. Eseje wybrane*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

<sup>2</sup> R. W. Włodarczyk (red.), *Społeczna gospodarka rynkowa*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.

<sup>3</sup> R. Skidelsky, *Keynes. Powrót mistrza*, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

<sup>4</sup> E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 42.

<sup>5</sup> M. Friedman, R. Friedman, *Wolny wybór*, Wydaw. Kurs, Warszawa 1985.

<sup>6</sup> F. A. von Hayek, *Konstytucja wolności*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

finansowe, operujących kapitałem wirtualnym, podporządkowujących sobie instytucje i działy gospodarki, uruchamiających bezwzględną konkurencję, wykorzystujących nierównomierny rozwój planety w celu pozyskiwania taniej siły roboczej i rynków zbytu, osiągających kolosalne zyski nierzadko chronione przed opodatkowaniem oraz – co najważniejsze – uruchamiających mechanizmy nieznanego dotąd w dziejach realnego, majątkowego i statusowego różnicowania ludzi, co potwierdzają niemałe kolekcje statystyk<sup>7</sup>.

Tendencje te intensyfikuje masowe posługiwanie się w skali świata zasadami cyfryzacji i technikami informatycznymi.

Do zarysowanej charakterystyki trzeba dodać to, co ważne dla edukatorów, a mianowicie, że majątkowe rozwarstwienie ludzi powoduje ich selekcje kształceniowe, a pośrednio także zróżnicowanie edukacyjnego dostępu do sztuki.

Idea neoliberalizmu, pragmatycznie realizowana przez korporacjonizm, przede wszystkim przekształciła sens pojęcia wolności. Wolność oznacza tutaj uprawnienie do całkowicie swobodnego, nieograniczanego przez państwo i jego system podatkowy, ale też i przez zasady moralne, funkcjonowania rynkowego podsycanego przez, także bezwzględnie wolną, konkurencję.

W obszarze tożsamościowych przemian jednostek uczestniczących w neoliberalnej rzeczywistości objawia się to szczególnym nasileniem deficytów postaw obywatelskich, brakiem nastawienia prospołecznego, a także osłabianie duchowości ludzi ukierunkowanych skrajnie konsumpcyjnie.

Idąc tropem wyodrębniania „duchowości ponowoczesnej” pojmuję ją tutaj jako „(...) wszelkiego rodzaju refleksję nad miejscem człowieka we wszechświecie i jego poczuciem egzystencjalnej orientacji i sensu”<sup>8</sup>. W takim podejściu autorka dokonuje reinterpretacji ujęć klasycznych i przedstawia duchowość ponowoczesną, jako:

- wolną od tradycyjnie pojmowanych założeń metafizycznych, czyli szukająca takiego podejścia do problemów duchowych, jakie nie zakładają wiedzy/wiary w określony porządek bytu;
- dokonującą prywatyzacji języka, z odstępniem od nadziei na jego ważność powszechną;
- akceptującą wielość języków refleksji traktowanych równoprawnie, ale bez pozbawiania ich funkcji sensotwórczej<sup>9</sup>.

Zwracając się do zamierzenia scharakteryzowania kultury współczesnej jako

---

<sup>7</sup> D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008.

<sup>8</sup> A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Universitas, Kraków 2000, s. 297.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 268-269.

zdominowanej, a nawet zawłaszczonej przez neoliberalizm, argumentuje, że obejmuje ona obecnie swoim zasięgiem całość ludzkiego życia, przenikając do jego głównych składników materialnych, idealnych i normatywnych<sup>10</sup>. Neoliberalne zdominowanie sfery rzeczy objawia się tym, iż niemal wszystkie one nabierają właściwości towaru, czyli dobra przeznaczonego na sprzedaż, a rzecz wypiera podmiot, gdyż staje się jego miernikiem. Neoliberalne zdominowanie elementów idealnych można streszczająco scharakteryzować jako sprowadzanie wszelkich idei do wymiaru zysku potencjalnie możliwego drogą ich eksponowania bądź redukcji. Neoliberalne zdominowanie normatywnych składników kultury objawia się ich powszechną prorynkową instrumentalizacją, co obejmuje spektrum od norm prawnych do głosu sumienia.

### **Komercjalizacja sztuki w urynkowanej rzeczywistości**

W takim oto, neoliberalnie przekształconym kontekście kulturowym funkcjonuje obecnie sztuka interesująca edukatorów estetycznych jako temat i obszar wychowania. Dzieła sztuki, stanowiące pierwotnie dla ludzi formę autoekspresji i wywołujące ich przeżycia jako obiekty piękna, zaczęto traktować jako przedmioty zyskowych transakcji już w czasach rzymskiego antyku, kiedy rozpoczęto kolekcjonowanie i sprzedawanie obiektów zagrabionych na terenach podbitych, głównie w greckich miastach-państwach, przede wszystkim w Atenach. Nie śledząc historii przemian zachodzących w tej dziedzinie, powiedzmy w skrócie, że handel sztuką, profesjonalizujący się od XVII wieku przez rozwój rynku antykwarycznego i rozkwitający w XVIII wieku dzięki powstawaniu pierwszych domów aukcyjnych i aktywności marszandów, osiągnął obecnie niezwykle natężenie i nabrał szczególnego kolorytu. Pociąga to za sobą modyfikacje funkcji dzieła z przechodzeniem od jego oddziaływania estetycznego i osobowotwórczego do funkcji towarowej, co wynika z traktowania sztuki jako obiektu obrotu i źródła zysku. Ta zmiana jest szczególnie znacząca dla edukacji artystycznej.

Konstatację powyższą potwierdzają liczne dane statystyczne; jedna z odpowiednich pozycji wskazuje na kolosalne tempo wzrostu obrotów z tego tytułu. Sprzedaż dzieł sztuki, tylko za pośrednictwem Internetu, wzrosła ostatnio na świecie od wysokości 0,4 miliarda dolarów w roku 1995, do 314,3 miliardów dolarów w roku 2001<sup>11</sup>.

Charakterystyczne dla czasu teraźniejszego jest też narastające podporządkowanie sztuki zasadom bankowym, została ona włączona w obieg bankowy

<sup>10</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

<sup>11</sup> M. Korzeniowska-Marciniak, *Międzynarodowy rynek dzieł sztuki*, Universitas, Kraków 2001.

i stała się poważnie znaczącą dziedziną biznesu przynoszącą duże profity. Szacuje się, że stopa wzrostu od dzieł sztuki – przy powtarzalności ok. 15 lat – wynosi około 46% rocznie, chociaż nie dotyczy to sztuki młodej; taką informację podaje Centrum Prawa Bankowego w Polsce [wyborcza. biz. Biznes, ludzie, pieniądze, dostęp 3.04.2014]. W Raporcie Art Price "Rynek sztuki 2013", <https://www.google.pl/serach?q=Raport+Art.+Price&rls=com>, dostęp 10.03.2014, ogłoszono, że obroty na rynku sztuki współczesnej po raz pierwszy w historii przekroczyły jeden miliard euro w skali roku, a w ciągu ostatniego roku obroty na rynku aukcyjnym wzrosły o 15%. Szacunek ten oparto na podstawie śledzenia prac ponad 500 tysięcy artystów.

Sygnalizuje się, że podczas kryzysowej zapaści w latach 2007-2008 sztuka była jedynym rynkiem, na którym udawało się zarabiać, chociaż są też wyniki badań z lat 1981-2005 sugerujące, że dzieła sztuki nie utrzymują wartości w okresie dekonunktury gospodarczej, a dokładniej różnicują się w odniesieniu do dzieł unikatowych, które są zawsze w cenie oraz dzieł powtarzalnych – znacznie mniej zyskownych<sup>12</sup>.

Rzecz cała łączy się z traktowaniem obrotu sztuką jako inwestycji alternatywnej wobec innych dóbr – kruszców, papierów wartościowych, surowców, nieruchomości<sup>13</sup>, a uruchamianie takich bezpiecznych inwestycji uznaje się za niezbędne w warunkach niepewności, kryzysu gospodarczego i spadku światowych indeksów giełdowych oraz konieczności dywersyfikacji portfela. Dzieła sztuki pojmowane szeroko – jako malarstwo, rzeźba, rysunek, fotografia – są uznawane za dobry środek tezauryzacji pieniądza, czyli gromadzenia i przechowywania dóbr materialnych poza instytucjami depozytowo-oszczędnościowymi, ponieważ nie podlegają one inflacji, mało poddają się zawirowaniom politycznym, a upływający czas nierzadko dodaje im wartości.

Te tendencje dotyczą także Polski, gdzie rodzimy rynek sztuki, chociaż jeszcze oceniany jako początkujący, ma już swoją dynamikę. Ostatnio podano, że po raz pierwszy w historii w Polsce odbędzie się rocznie ponad 100 aukcji dzieł sztuki.

W aspekcie organizacyjnym coraz wyraźniejszy jest związek sztuki z bankami, co poświadcza wykrystalizowanie się dziedziny „art banking”. Niedawno zapowiedziano w Warszawie Forum Bankowości i Sztuki – Art Summit 2014. Banki angażują się w handel sztuką do tego stopnia, że niektóre z nich wprowadziły do swojej oferty usługę art concierge, polegającą na doradztwie inwestowania w dzieła sztuki dla klientów-dyletantów, którzy nie mają orientacji w dziedzinie, do jakiej przystępują. Funkcjonować w tym biznesie może więc

<sup>12</sup> B. Krapieński, *Obrót dziełami sztuki w państwach Unii Europejskiej i w krajach trzecich jako forma inwestycji i tezauryzacji pieniądza*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

<sup>13</sup> I. Pruchnicka-Grabias (red.), *Inwestycje alternatywne*, Wydaw. ISBN, Warszawa 2008.

każdy, kto dysponuje środkami, a obok tradycyjnego mancharda-handlarza, ale zarazem znawcy, a niejednokrotnie miłośnika sztuki, pojawia się chłodny kalkulator mało lub wcale niezaangażowany w estetyczny aspekt obiektów jakimi operuje, za to biegle posługujący się odpowiednimi, skrupulatnie wypracowanymi technikami marketingowymi.

Zasygnalizowane zjawiska zintensyfikowanego podporządkowywania sztuki biznesowi, gwałtownej instrumentalizacji wytworów sztuki wysokiej, gdyż o niej dotychczas mówiliśmy, z przekształcaniem ich w towar harmonizuje z neoliberalnym ogólnokulturowym tłem, na jakim się rozgrywa. Jeżeli przyjmiemy się tezę, że kultura ta sprzyja rozwarstwieniom społecznym oraz osłabianiu duchowości ludzi, to realny dostęp sztuki wysokiej dla zamożnych, a sztuki popularnej dla niezamożnych pogłębia to rozwarstwienie. Wprowadzając do wypowiedzi język bardziej radykalny można uznać, iż jest to jedna z dróg utrwalania podziałów klasowych w społeczeństwie.

W eksponowaniu takiego sposobu myślenia nawiązuję do tezy P. Bourdieu o roli kultury wysokiej i popularnej, a dokładniej – posiadanego kapitału kulturowego dla systemu stratyfikacji społecznej, chociaż pogląd ten był też naświetlany krytycznie jako praktyka kulturowej deklasyfikacji. Szczególnie wyraziście pisał o tym J. Fiske, podkreślając, że ludzie nie zachowują się w życiu społecznym jak „ofiary systemu”, lecz sami tworzą znaczenia i uruchamiają krążenia znaczeń, które służą ich interesom<sup>14</sup>. W tym miejscu trzeba jednakże zaznaczyć, że odpowiednie teksty pochodzą z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, co obliguje do refleksji nad dynamiką zjawisk i innymi sensami, jakie obecnie są im nadawane.

Dla empirycznej ilustracji zachodzących zmian przytoczę opis modelowej postaci klienta – prawdopodobnego nabywcy w dobrych galeriach sztuki, wypracowany ze skrupulatnej analizy danych statystycznych dotyczących dochodów i wydatków ludności uzyskanych w Polsce w narodowym spisie ludności i mieszkań w roku 2002. Otóż najbardziej prawdopodobny nabywca jest mężczyzną w wieku do 34. roku życia, z wyższym wykształceniem, człowiekiem grupy kierowniczej, mieszkańcem Warszawy albo województwa mazowieckiego [M. Kruk <http://www.siwiecart.pl>], dostęp 2.04.2014 Ten podmiot zapewni sobie dostęp do sztuki wysokiej i obcowanie z nią nawet na co dzień. Ale co z innymi? Pozostają im publiczne instytucje kultury, o ile mają do nich dostęp, który jest bardzo zróżnicowany, a dla wielu ograniczony, nawet terytorialnie. Statystyki podają, że zmniejsza się frekwencja społeczeństwa polskiego w instytucjach kultury, a wśród placówek muzealnych tylko ok. 12% z nich eksponuje dzieła sztuki, przeważają natomiast muzea regionalne (ok. 48%.) prezentujące lokalne ciekawostki.

---

<sup>14</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.

## Edukacja a sztuka wysoka i popularna

Prezentując sytuację sztuki współczesnej, z jednej strony należałoby różnicować ją na wysoką, popularną i masową, czego dotychczas nie podkreślałam w mojej wypowiedzi, ale – z drugiej strony – szczególnie, gdy rzecz wiąże się z edukacją, różnicowanie takie wydaje się zbędne, ponieważ w jej ramach przyjmuje się akceptujące stanowisko wobec zjawiska homogenizacji, czyli takiego ujednoczenia treści kultury, osiąganego dzięki „(...)gruntownemu pomieszaniu elementów różnego poziomu i przekazania ich w postaci jednolitej masy, której każda porcja jest jednakowo strawna i pożywna”<sup>15</sup>, teoretycznie zaprezentowanego u nas przez A. Kłoskowską. Homogenizacja – pisała optymistycznie Kłoskowska, w latach 60. – sprawiła, „(...) że przynajmniej część dorobku kultury wyższego poziomu/.../staje się obecnie potencjalnie dostępna tak szerokiemu zakresowi odbiorców, jaki od czasów starożytnej republiki ateńskiej nie był powołany do uczestnictwa we wspólnocie wysublimowanych kulturalnych przeżyć”<sup>16</sup>.

Jestem zdania, że współczesny, neoliberalny kontekst odbioru kultury podważa tę szansę i osłabia odpowiednią nadzieję, chociaż zarazem odnoszę wrażenie, że do tego – bodaj już słabo uzasadnionego optymizmu – nadal zwracają się zwolennicy aktualnego przekonania o dużym edukacyjnym potencjale sztuki popularnej<sup>17</sup>. Kojarzę to z głosem M. Janion, która, nawiązując do dawniejszej refleksji nad stosunkiem sztuki wysokiej i sztuki dla mas, podjętej przez T. Adorno, napisała „rozstrzygająco”: „Nikt już nigdy nie pozbędzie się kultury masowej [akcentującej symbole uniwersalne – uzup. J. R.]. Nie można jej też zepchnąć do getta „niższych” warstw. Artysta może się udać „na wyspy”. Ale inni? Można chyba – w stanie wyższej konieczności – przyjąć takie założenia: współistnienia różnych typów wrażliwości, edukacyjnego tworzenia alternatywy w postaci uświadamiania „bezalternatywności” kultury masowej oraz szerzenia za pomocą sztuki, za pomocą filozofii, za pomocą formy, świadomości istnienia”<sup>18</sup>.

Wracam do tego tekstu, aby zastanowić się, czy obecnie, w zmienionych warunkach kontekstowych, pracuje owa „wyższa konieczność” w swoim czasie teoretyzowana też przez postmodernistów jako naturalne mieszanie się kultury wyższej z kulturą masową, zachodzące w warunkach upadku Lyotardowskich „wielkich narracji”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 350.

<sup>17</sup> W. Jakubowski, *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej*, [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna? tożsamość? edukacja*, Impuls, Kraków 2010.

<sup>18</sup> M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Wydaw. Sic!, Warszawa 1996.

<sup>19</sup> J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.

Problematyzując powyższe tezy wysuwam następujące, podane niżej argumenty.

Po pierwsze, postmodernistyczne interpretacje nie wydają się dziś wystarczające, gdyż dały one opisy powierzchni niejako objawowych aspektów zjawisk, których komplikacje ujawniły dopiero późniejsze analizy podejmujące problematykę neoliberalną, pozwalające docierać do mechanizmów funkcjonowania systemowej jakości urynkowanej, korporacyjnej rzeczywistości społeczno-polityczno-ekonomicznej, ale też i edukacyjno-estetycznej.

Po drugie, koncepcję J. F. Lyotrada o upadku „wielkich narracji” podważa globalne ugruntowanie się neoliberalnej doktryny ekonomiczno-społecznej jako wszechobecnej, podporządkowującej sobie niemal totalizującej wszystkie dziedziny życia, a więc funkcjonującej jako nowa „wielka narracja” o tyle „większa” od poprzednich, że już nie działająca dziedzicznie, lecz przesycająca swoimi treściami wszystkie obszary życia i zmieniająca ich jakość. Praktyka bycia sztuki w warunkach realnej kultury neoliberalnej wskazuje na to, że niełatwo jest o – proponowane przez Janion – harmonijne „współlistnienie różnych typów wrażliwości”, gdyż kultura wysoka wydaje się być coraz bardziej społecznie izolowana przez jej intensywne eksploatowanie rynkowe. Jeżeli jest ona jeszcze homogenizowana z kulturą niską, to w formule tzw. „homogenizacji mechanicznej”<sup>20</sup>, polegającej na wprowadzaniu w nienaruszonej postaci dzieł wyższego poziomu do masowych środków komunikowania (a ostatnio – do miejsc masowego „bywania”), co sprawia obecnie wrażenie zabiegu marketingowego. Natomiast obiekty kultury niskiego obiegu są związane z elementarną, masową konsumpcją.

Rysujące się różnicowanie odbiorców kultury, które odczytuję jako działanie zasad neoliberalnych na tym polu, szczególnie promuje homogenizację immanentną – z autorskim włączeniem do dzieła wyższego poziomu elementów przyciągających szeroką publiczność<sup>21</sup>. Te zabiegi owocują stanem swojego rodzaju homogenizacji mentalnej, a bardziej – zamętu mentalnego, który przyczynia się do tworzenia się w świadomości „trzeciego tworu” – ni to kultury wysokiej, ni to „tandety” (jak rzecz nazwała Janion) oraz, co pragnę podkreślić szczególnie wyraźnie, tworu nieidentyfikowanego przez odbiorcę.

Zilustruję tę tezę przykładem fragmentu tekstu licealisty, ucznia dobrej szkoły ogólnokształcącej, autora recenzji filmu A. Wajdy „Wałęsa. Człowiek z nadziei”. Licealista pisze tak: „Fabuła skupia się na postaci Lecha Wałęsy, który w filmie jest chyba trochę wyidealizowaną postacią (ale też nie za bardzo) oraz na początkach „Solidarności”. Dzieło dość trafnie ukazuje charyzmatyczną postać laureata pokojowej nagrody Nobla, jego prostotę, upór, a także słynne już wypowiedzi (...). Historia wciąga, poczynania głównego bohatera ogląda się naprawdę przyjemnie, głównie za sprawą dialogów, które niekiedy nawet bawią. Jest tu wszystko to, co

<sup>20</sup> A. Kłoskowska, op. cit., s. 340-341.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 339.



tworzy dobre kino: wciągająca fabuła, dobry scenariusz, czarny charakter i wątek miłosny”.

Dokonywanie przez ucznia oceny ambitnego filmu z zastosowaniem kryteriów i języka pozycji rozrywkowej (gdzie ma być przyjemnie i zabawnie), odczytując jako świadectwo wpływu opozycyjnego wobec nadziei Kłoskowskiej, w jakim kultura niska dominuje kulturę wysoką, a nie odwrotnie.

Drugą ilustrację omawianej tezy wyprowadzam z repertuaru aktualnych wydarzeń „kulturalnych” coraz szerzej realizowanych w centrach handlowych. Instytucje te, zabiegające o wysokie obroty, uruchamiają – obok podstawowych – także dodatkowe usługi pożądane przez klientów, zajęcia na placach zabaw dla dzieci, gastronomię, a ostatnio – ekspozycje sztuki.

I tak w krakowskiej Galerii Bronowice niedawno pokazano prace studentów ASP, ale zapowiada się wystawianie dzieł z kolekcji Muzeum Narodowego. Działania te są prowadzone pod hasłem „Sztuka-Moda-Rozrywka” (warto zwrócić uwagę na ten zestaw werbalny), nawiązującym do Raportu Shopping Show 2013 „Zwyczaje zakupowe Polaków” [<http://www.shopingshow.pl>], dostęp 25.03.2014. Ponieważ 80% Polaków preferuje zakupy w hipermarketach, więc uznano, że trzeba wzbogacać ich ofertę handlową przez łączenie jej z innymi elementami, a wśród nich – z wytworami sztuki.

Przestrzeń dla muzeum sztuki jest także wydzielona w łódzkiej „Manufakturze”, a Biedronka w Otwocku zaprosiła swoich klientów na cykl warsztatów edukacyjnych poświęconych sztuce współczesnej.

W poznańskim centrum handlowym „Stary Browar” prowadzi się takie działania na większą skalę i na wysokim poziomie. Jest tu duża przestrzeń wystawowa, odbywają się koncerty i ambitne wydarzenia artystyczne, przykładowo – warsztaty tańca współczesnego pod nazwą „Stary Browar Nowy Taniec”. W tymże Browarze ma siedzibę Art. Stations Foundation, która w ciągu 10 lat zorganizowała około 600 projektów artystycznych..., co daje jej rangę największej prywatnej instytucji kultury w kraju<sup>22</sup>.

W tym miejscu pojawia się pytanie: czy jest to unikatowa ambitna działalność społeczno-edukacyjna, czy aktywność biznesowa, przyciągająca klientów do centrum handlowego wyższej klasy?

Opisane akcje mogą być traktowane jako kształtowanie publiczności przyszłości, ale obecnie wywołują one pytanie o realizowanie celów komercyjnych. Nie idzie tutaj o samo zestawianie przedmiotów handlu i dzieł artystycznych, lecz przede wszystkim o jakość osadzania ich w polu świadomości uczestniczącego podmiotu.

Stawiając tak sprawę, nawiązuję do kwestii postawionej przez M. Janion w cytowanej już pozycji, w tytule książki autorka zadała czytelnikowi wyraziste pytanie: „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”. Inspirację dla tej kwestii wy-

<sup>22</sup> P. Sarzyński, *Sztuka zakupów*, „Polityka” nr 15, 2014.

prowadziła z następującej myśli M. Kundery: „(...) celem interpretacji kiczotwórczej, a więc i kultury masowej, jest to, żebyś nigdy nie wiedział, co przeżyłeś”<sup>23</sup>. Jestem zdania, że to nawet nie kultura masowa – jako taka – niszczy samowiedzę i samoświadomość odbiorców, niszczy ją natomiast nierefleksyjna praktyka miksowania kultur, w którym to miksowaniu coraz mniejszy jest udział kultury wysokiej, a także brakuje krytycznej, osadzonej kontekstowo, a więc szeroko zakrojonej ogólnokulturowej orientacji w tym, co jest miksowane i dlaczego stosuje się dane techniki i sposoby oddziaływań na odbiorców. Odróżnianie kultur, jest – jak sądzę – potrzebne nam do tego, aby wiedzieć, co przeżywamy. Znajomość i rozumienie kontekstu kulturowego, obecnie neoliberalnego, jest znacząca dlatego, aby wiedzieć krytycznie jak to się dzieje, że przeżywamy to właśnie i tak właśnie, oraz jakie przeżycia nie są nam dane.

Natomiast zaciemnianie znaczeń zachodzące w ramach obecnych komplikacji dotyczących zjawiska homogenizacji treści kultury i zaniedbywanie nadawania jej sensu przez samego odbiorcę może owocować nie tylko brakiem świadomości własnego bytu, ale nawet niechęcią do podejmowania wysiłku budowania samoświadomości.

Sprawa ta ma wymiar nie tylko edukacyjny, ale także filozoficzno-estetyczny. O potrzebie funkcjonowania forum, które dawałoby możliwość dyskusowania na temat dzisiejszej sztuki, świadczy wznowienie w roku 2003 działalności Sekcji Estetyki w Polskim Towarzystwie Filozoficznym. W toku reaktywacyjnej dyskusji wskazywano na dylematy aksjologiczne i pytania o sensy udziału sztuki w duchowym rozwoju człowieka. W. Stróżewski podkreślił, że szczególnie pilna jest potrzeba rzetelnego filozoficznego namysłu nad aktualnie powstającą sztuką, odróżnianie w niej artystycznych i estetycznych wartości od koniunkturalnie motywowanych działań i prowokacji. Obecną sytuację w sztuce określono jako „aksjologiczne zaćmienie”, które potrzebuje rozjaśniającego filozoficznego dyskursu.

J. Beres zwrócił uwagę, że dramatyzm sytuacji polega na zatarciu rozróżnienia między jakością wytworów sztuki. Jego zdaniem, wartościowe dzieła nadal powstają, lecz często są ignorowane przez administratorów życia artystycznego. Świat sztuki stał się obecnie wielkim śmietnikiem, na którym są też diamenty nie zawsze zauważane w masowej produkcji artystycznej tandety. W tej sytuacji słabną krytyczne walory nienowej przeciw „sztuki szoku”, ponieważ harmonijnie wpisuje się ona w dzisiejszy mechanizm rynkowy, niosąc nie tyle demaskatorskie idee, ile pokupne sensacje. Zaapelował on, aby powrócić do rozważań o jakościach, ponieważ zawładnęła nami ilość, co wyraża się w awansie kategorii „opłaczalność”, „oglądalność; i „sprzedawalność” w odniesieniu do obiektów sztuki<sup>24</sup>. Używanie takiego języka potwierdza neoliberalne osadzenie dzisiejszej sztuki.

<sup>23</sup> M. Janion, op. cit., s. 36.

<sup>24</sup> L. Sosnowski, *Filozoficzne Forum Estetyki: Aksjologiczne dylematy sztuki współczesnej*, „Estetyka i Krytyka” nr 1, 2003.

Konstatując, że nie da się odwrócić biegu historii, w gronie uczestniczących tej dyskusji teoretyków wysunięto postulat organizowania kursów z estetyki dla biznesmenów i sponsorów sztuki. Co on właściwie znaczy? Czy akceptację dla intensyfikacji związków sztuki i biznesu, czy zamysł cywilizowania tych kontaktów uznanych za trend przeszłości.

### Podsumowanie

W przedstawionym szkicu myślowym podkreślam aktualność nienowego zagadnienia homogenizacji sztuki wysokiej i niskiej oraz jej znaczenia dla wychowania przez sztukę, ale przede wszystkim stawiam problematykę zmian, jakie rysują się obecnie w tym obszarze, kiedy sztuka wysokich lotów oddala się od wytworów przeznaczonych dla masowego odbiorcy, nie zasila więc lub słabo zasila wytwory popularne, co jest spowodowane jej intensywnym urynkowieniem wpisany w neoliberalne przemiany kultury.

To spostrzeżenie, które przedstawiam w formie hipotetycznej, potwierdzają m.in. argumenty z ostatnio wydanej autobiografii Tymona Tymańskiego – muzyka, znawcy popkultury, określanego mianem współczesnego Stańczka tego obszaru. Tymański dokonuje radykalnej krytyki rodzimej muzycznej kultury masowej, pisze, że idzie w niej o jak najmniej szczerości w tekście i jak najmniej muzyki w muzyce, a „(...) popowy szlam omamił zmysły konsumentów do tego stopnia, że ludzie przestają szukać”<sup>25</sup>.

Ta wypowiedź nabiera dodatkowego wyrazu w zestawieniu z analizami muzyki młodzieżowej z lat 80., jakich dokonywał J. Wertenstein-Żuławski. Pokazywał on polski rock jako muzykę spontaniczną, kontrkulturową, alternatywną, zaangażowaną w ruchy społeczne oscylujące między nadzieją a rozpaczą i w tym sensie zlokalizowaną blisko wysokich idei<sup>26</sup>. Różnice między rockowym dziś i rockowym wczoraj określa się obecnie jako wyraz ścierania się popu z offem, jako alternatywy z mainstreamem, eksperymentu z kanonem.

Jestem zdania, że sygnalizowany spadek jakości wytworów kultury popularnej stanowi konsekwencję neoliberalnych wpływów z akcentowaniem elementarnych nastrojów konsumenckich i zarazem – z osłabianiem potrzeb wyższych, duchowości, poczucia wspólnotowości i międzyludzkich więzi.

Intencjonalne homogenizacyjne zabiegi na wytworach sztuki wydawały się uzasadnione wczoraj, kiedy postmoderniści opisywali świat „migotliwych znaczeń” funkcjonujących w rzeczywistości po upadku „wielkich narracji”, a akceptowanie ich wydawało się nieuniknione i wręcz awangardowe, także w obszarze edukacyj-

<sup>25</sup> T. Tymański, *Autobiografia. ADHD*, rozmawia R. Księżyk, Wydaw. Literackie, Kraków 2013.

<sup>26</sup> J. Wertenstein-Żuławski, *Między nadzieją a rozpaczą*, Instytut Kultury, Warszawa 1995.

nym. Dziś wiadomo, że były to opisy powierzchniowe, w jakich nie sięgano do penetrowania czynników kształtujących rzeczywistość obleczonej postmodernistycznym kostiumem, nie dostrzegano fundamentalnych przemian zachodzących w kulturze pod owym kostiumem, nie doceniano ich ekonomicznego podłoża, globalnej, totalizującej skali i neoliberalnego nacechowania. Prowadzenie krytycznych analiz tych właśnie zjawisk dodaje – pośrednio – wyrazistości także kwestii wychowania przez sztukę, nadaje też jeszcze mocniejszy wydźwięk pytaniu sformułowanemu przez M. Janion: „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”

Ten wątek należy połączyć z analizą Adornowskiego ujęcia kultury masowej, której G. Dziamski zarzucił pominięcie wewnętrznej dynamiki kultury popularnej. Uzupełniając ten brak i odwołując się do wyróżnionych przez I. Chambersa pięciu faz w historii powojennej brytyjskiej kultury popularnej, jako posiadającej ponadlokalne znaczenie, Dziamski zakończył jednak swoją analizę na latach 80.<sup>27</sup>

Jestem zdania, że warto kontynuować penetrację przemian tego zjawiska, a właśnie obecnie, czyli w czasach inwazji korporacyjno-neoliberalnej, zaznacza się nowy etap rozwoju kultury popularnej. Zmiana polega na tym, że dawniej – przynajmniej częściowo – mieliśmy do czynienia z taką homogenizacją kultury wysokiej z popularną, jaka tej drugiej nadawała wyższą jakość, natomiast dziś – poza chlubnymi wyjątkami – rysuje się tendencja izolowania kultury masowej od kultury wysokiej, traktowanej jako towar specjalnej wartości rynkowej, dostępny dla ekskluzywnej klienteli, co oznacza, że kultura niska, pozbawiana współobecności kultury wysokiej, nie miesza się z nią wznosząco, a to intensyfikuje jej jakość jako kultury „niewysokiej”.

W takiej sytuacji pojawiają się pytania o ukierunkowanie prac edukatorów.

– Czy w udostępnianiu, uprzystępnianiu i w działaniach ze sztuką należy eksponować odrębność kultury wysokiej i popularnej dla ich świadomego odbierania? Takie stanowisko wydaje się uzasadnione, jeżeli odbiorca chce wiedzieć, co przeżywa.

– Czy nadal należy akcentować edukacyjne potencjały sztuki popularnej i jak wówczas realizować odpowiednie działania wychowawcze, aby uchronić je przed inwazją produkcji o obniżającej się jakości?

– Czy podkreślać metaforyczny sens sztuki jako możliwość ponadweralnego wychwytywania znaczeń, co ważne dla rozumienia złożoności rzeczywistości i jej dynamiki. Ambitne badania w zakresie edukacji przez sztukę, oparte na tym założeniu, prowadzone są od lat 80. pod kierunkiem W. Limont i przynoszą interesujące rezultaty<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> G. Dziamski, *Adorno a tzw.kultura masowa*, [w:] *Adorno: między moderną a postmoderną. Rozprawy i szkice z filozofii sztuki*, pod red. A. Zeidler-Janiszewskiej, FUNDACJA dla Instytutu Kultury, Warszawa-Poznań 1991.

<sup>28</sup> W. Limont, B. Didkowska, *Edukacja artystyczna a metafora*, Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Edukacji Artystycznej nt. „Metafora – Sztuka – Aktywność twórcza” 2005, Wydaw. Naukowe UMK, Toruń 2008.

Gdybym miała w tej sytuacji sformułować własne *credo edukacyjne* tego obszaru, miałyby ono formę następującego postulatu: Niech kwitnie różnorodność odbioru kulturowego, ale – zarazem – niech odbiorcy, uzyskują kontekstową, ogólnokulturową orientację w tym, z czym i jak obcuja, gdyż otwiera to przed nimi szanse nadawania sensów swoim doświadczeniom. Ma to znaczenie nie tylko dla kształcenia ludzi dla i w obcowaniu ze sztuką, ale jest też wymiarem samoświadomości własnego życia.

### **Wychowanie przez sztukę w świecie kultury neoliberalnej**

#### **Streszczenie**

Podstawowym tematem wypowiedzi jest współczesny kontekst stosunków sztuki i wychowania. Dotyczy on relacji między trzema fenomenami: kulturą współczesną, obecnie zdominowaną przez ekonomiczną doktrynę neoliberalną stanowiącą kontekst życia sztuki, samą sztuką – realnie dziś funkcjonującą w owym kontekście oraz edukacją jako zapośredniczonym przez sztukę poszerzaniem odpowiedniej wiedzy, kształtowaniem umiejętności i twórczej aktywności ludzi

**Słowa kluczowe:** neoliberalizm, kultura neoliberalna, edukacja, wychowanie.

### **Education through art in the light of neoliberal culture**

#### **Summary**

The main subject of the article is the contemporary context of the relationship between art and education, which is related to three phenomena: contemporary culture, dominated by the economic doctrine of neoliberalism being the backdrop for the art, art itself, actually functioning within this doctrine, and education, understood as the development of knowledge, skills and creativity via art.

**Key words:** neoliberalism, neoliberal culture, education, upbringing.



*Jerzy Nikitorowicz*

Uniwersytetu w Białymstoku

## **Sztuka jako działalność przekazująca uczucia i kreująca międzyludzkie porozumienie**

### **Uwagi wstępne**

Hasło VII Forum Pedagogów OSW im. Józefa Rusieckiego „Wychowanie przez sztukę” spowodowało, że przypomniałem sobie i uświadomiłem wartość dzieła Lwa Tołstoja pod tytułem *Co to jest sztuka? Wcześniejsze zainteresowania kulturą, sztuką, procesem twórczego rozwoju człowieka zachęciły mnie do podjęcia próby odpowiedzi na to pytanie na bazie myśli Lwa Tołstoja. Zapoznając się z niniejszą pracą, ustawicznie zastanawiałem się, jakie były główne przesłania Autora tak wielkich dzieł literackich, jak: *Dzieciństwo, Wojna i pokój, Anna Karenina, Zmartwychwstanie* itd.*

Znamy Lwa Tołstoja jako wielkiego myśliciela, pedagoga, pisarza, dramaturga, krytyka literackiego, wybitnego przedstawiciela realizmu, klasyka literatury światowej, esperantysty, żyjącego w latach 1828-1910. Wyznawane i głoszone przez niego idee nieprzeciwstawiania się złu przemocą, postulowanie sztuki moralistycznej miały wielki wpływ na wielu myślicieli i pedagogów. Lew Tołstoj znany jest jako twórca koncepcji samodoskonalenia moralnego jednostki, a jego religijne i moralne idee przyczyniły się do powstania nowej doktryny społeczno-religijnej – tołstoizmu. Będąc pod wpływem twórczości Jana Jakuba Rousseau w 1849 roku założył szkołę dla dzieci chłopskich w Jasnej Polanie, a później, po zniesieniu pańszczyzny założył ich kilkanaście. Był w nich nauczycielem, pisał podręczniki, wydawał periodyk pedagogiczny „Jasna Polana”. Nieugięcie, bezwzględnie dążył do prawdy i stosowania jej w życiu, co obecnie wydaje się być niezmiernie istotne wobec wzrostu zakłamania, podejrzliwości i braku wzajemnej ufności. Nawoływał ustawicznie do powrotu do natury i występował przeciwko „czystej sztuce” uprawianej z potrzeb estetycznych. Wskazuje się że, chcąc ocalić wartość swoich dzieł, napisał pracę pod tytułem – *Co to jest sztuka*<sup>1</sup>. Zamierzał ocalić wartości sztuki, nadać jej znaczenie jako wartości ponadludzkiej, wartości wyzwalającej

<sup>1</sup> Lew Tołstoj, *Co to jest sztuka?*, Wydaw. Literackie, Kraków 1980.

i przekazującej uczucia, tworzącej międzyludzkie porozumienie, wyższe i ważniejsze ponad wszystkie ludzkie spekulacje. Stąd wysoko sytuuje sztukę w życiu ludzkim, traktuje ją nie jako przyjemność czy środek prowadzący do wyzwolenia człowieka od pracy, związany głównie z pojęciem piękna. Sztukę traktuje jako łącznik międzyludzkiego porozumienia, esencję braterstwa i porozumienia. Stąd tytuł niniejszego referatu i wartość pytania VII Forum: jak wychowywać przez sztukę?

### **Kultura i sztuka**

Ukształtowało się pojęcie kultury jako zestawu norm, wzorów, wartości oraz sankcji określonych przez człowieka, a następnie nauki humanistyczne i społeczne nadały tej kategorii bardzo szeroki sens, oznaczając nią wszystko, co nie wyrasta samo przez się z przyrody, lecz powstaje dzięki pracy człowieka, co jest wytworem celowej refleksji i działalności ludzkiej<sup>2</sup>. Do kultury należy więc to wszystko, z czym człowiek wiąże jakieś znaczenie i czemu nadaje sens swoją aktywnością. Jednak zauważono kulturę w węższym znaczeniu, jako dziedzinę wartości pozbawionej praktycznej użyteczności, uprawianej i rozwijanej bezinteresownie przez człowieka, związanej z jego wewnętrznymi przeżyciami<sup>3</sup>. Tak rozumianą kulturę określa się najczęściej sztuką i jak wskazywał Lew Tołstoj istotą sztuki jest przekazywanie uczuć, budowanie szczęścia, braterstwa, porozumienia.

Jak więc wychowywać przez sztukę w czasach współczesnych, w warunkach kultury masowej, która nie wymaga większych uzdolnień, zdolności głębokiego przeżywania dzieła, bezinteresownego zachwytu nad nim?

Mamy obecnie masowy zalew różnych wytworów i stąd problem wzbudzania przez nich uczuć. Do tego ma miejsce łatwość ich tworzenia i komunikowania (np. fotografie, cyfrowe kompozycje, obrazy). Coraz częściej dominuje banał, zanika samoocena, możliwość rzetelnej oceny wytworów wobec ich powtarzalności, seryjności itp. Sądzę więc, że obecnie w wychowaniu przez sztukę istotą jest orientacja na proces twórczy; namysł, inspiracja, świadomy, systematyczny, długotrwały wysiłek w procesie tworzenia. W tym kontekście istotna jest sztuka negocjacji, kształtowanie wrażliwości, empatii, otwartości, refleksyjności, umiejętność postrzegania świata połączona z motywacją i potrzebą przekraczania go w procesie twórczym. Istotne w obecnej dobie staje się, moim zdaniem, następujące pytanie: kto ma wychowywać i uczyć życia w niespełnieniu, wychowywać do cieszenia się radością pracy nad sobą, radością wysiłku i pokonywania przeciwności, do ustawicznego prowadzenia dialogu wewnętrznego w ustawicznym procesie

<sup>2</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 73.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 74.



stawania się, do ustawicznych negocjacji i dialogu zewnętrznego, do postaw zrozumienia i wzajemnego uznania?

Obecnie cieszymy się wolnością, bezmyślnie poddając się tyranii sukcesu (nie odnosisz sukcesu – jesteś niczym), co często rodzi lęk, frustrację i agresję. W podsycanych nadziejach tkwi siła, jednak niezbędne jest wsparcie i zrozumienie dla porażki, stąd w procesie wychowania sztuka ma wielką misję do spełnienia: jak wychować człowieka poszukującego, myślącego, refleksyjnego, świadome i aktywnie przekształcającego rzeczywistość, jak wdrożyć do autokreacji, zdolności planowania i wcielania pomysłów w życie, jak duchowo zagospodarować swoje życie, nadać mu sens, jak nie powodować zawiści, wrogości, rezygnacji, rozpacz, „odlotu” z życia w świat wirtualny i świat wzmocnień niszczących, jak zadbać o to, aby wytwory człowieka uwrażliwiały i wytworzyły zasoby przyczyniające się do poprawy jakości życia, osiągnięcia dobrostanu?

Ulegając sile kultury masowej, wyzbywamy się synergii, pozbywamy się refleksyjności, pokory, duchowych przeżyć, w związku z czym częściej przychodzi rozczarowanie, brak umiejętności przewyższania trudności. Chciałbym więc zwrócić uwagę, że kultura nastawiona na zabezpieczanie sukcesu za wszelką cenę, wychowanie dla osiągnięcia sukcesu bez względu na wszystko, nie przygotowuje do życia w społeczeństwie demokratycznym i uczy żyć w kłamstwie. Prawdziwie wartościowa kultura, jak podkreślają w swoich wypowiedziach filozofowie i pedagodzy, to taka, która potrafi ludziom pomagać w znoszeniu klęsk i uzyskiwać radość w procesie tworzenia, gdyż żyjąc, przechodzimy od klęski do radości jej przewyższania. Inaczej można powiedzieć, że uczestniczymy w procesie dezintegracji pozytywnej<sup>4</sup>, ucząc się rozpoznawać i twórczo realizować we wspólnocie polifonicznej. Słuchając muzyki polifonicznej podziwiamy wielość głosów złączonych w jedną całość. Mamy więc poczucie uczestniczenia we wspólnocie z jednocześnie brzmiącym samodzielnymi melodiami związanych z indywidualnymi potrzebami oraz twórczym i odpowiedzialnym obowiązkiem przestrzegania reguł zasad w zespole. Uważam więc, że sztuka, wynikając z kultury, jest wyższym stadium w rozwoju człowieka poprzez kreowanie więzi międzyludzkich, przekazywanie uczuć i uwrażliwianie. Nie tylko zaspokaja potrzeby indywidualne, ale także sprzyja rozwojowi człowieka i jego kultury. Może jednak „wyrodzić się”, ukierunkowując ku pragnieniom, a dzieje się to najczęściej w sytuacji, gdy edukacja nie włączy jej w proces twórczego rozwoju człowieka.

W kontekście powyższego chciałbym zauważyć korzyści płynące z uprawiania sztuki. Jak pisał Lew Tołstoj, sztuka zaczyna się wtedy, kiedy człowiek w celu przekazania innym ludziom doznanego przez siebie uczucia ponownie je wywołuje w sobie i wyraża pewnymi zewnętrznymi znakami<sup>5</sup>. „Wywołać w sobie raz

<sup>4</sup> K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.

<sup>5</sup> Lew Tołstoj, *Co to jest sztuka?*, Wydaw. Literackie, Kraków 1980, s. 89.

doznane uczucie, a wywoławszy oddać je tak, za pomocą ruchów, linii, barw, dźwięków, obrazów wyrażonych słowami, żeby inni doznali takiego samego uczucia – na tym polega działanie sztuki. Sztuka jest działalnością ludzką polegającą na tym, że jeden człowiek świadomie za pomocą pewnych znaków zewnętrznych przekazuje innym przeżywane przez siebie uczucia, a inni ludzie zarażają się tymi uczuciami i sami je przeżywają”<sup>6</sup>.

Sądzę, że obecnie mamy do czynienia z dylematem nienadążania kultury świadomościowej i kreowanej przez nią tożsamości człowieka za rozwojem i osiągnięciami cywilizacji technicznej. Odwołując się do tez Alberta Schweitzera można powiedzieć, że w sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie operować kulturą odpowiednią do poziomu cywilizacji, powstaje niebezpieczeństwo neoprymitywizmu, co przejawia się brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych w zachowaniach ignorujących podstawowe normy życia społecznego. Afirmacja świata zgodna jest z naszymi naturalnymi doznaniem, zachęca nas do działania i do tego, abyśmy się w nim realizowali i czuli się dobrze. Negacja świata jest czymś nienaturalnym. (...) Żaden człowiek nie jest nigdy dla drugiego człowieka całkowicie i ustawicznie obcy. Człowiek należy do człowieka. Człowiek ma prawo do ludzi (...) Prawo wzajemnej serdeczności powinno przełamać dystans istniejący między ludźmi (...) Etyka poszanowania życia wymaga, abyśmy wszyscy w jakiś sposób i w czymkolwiek byli dla ludzi ludźmi (...) Bezmyślność sprawia, że zbyt mało jest miejsca w naszym życiu dla uczucia wdzięczności. Przeciwdziałaj się tej bezmyślności. Naucz się w naturalny sposób odczuwać i wypowiadać wdzięczność. Zaznasz wtedy szczęścia i inni go dzięki tobie zaznąją”<sup>7</sup>.

W tym kontekście w wychowaniu przez sztukę chciałbym także nawiązać do filozofii Alberta Schweitzera, laureata pokojowej nagrody Nobla, twórcy zasady czci do życia, etyki poszanowania życia<sup>8</sup>. Aby uniknąć neoprymitywizmu należy w procesie edukacji wyposażać w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym więc wyzwaniem edukacji jest przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdźwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych. Jak wskazywał Albert Schweitzer „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi”<sup>9</sup>. „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy”<sup>10</sup>.

Żeby zapewnić dialog i przekaz, społeczeństwa wytworzyły złożony system edukacyjny, w którym ma miejsce proces kulturyzacji, rekulturyzacji, socjalizacji,

<sup>6</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>7</sup> A. Schweitzer, *Życie...*, Instytut Wydawniczy PAX, przełożył J. Piechowski, Warszawa 1971, s. 15, 49, 53.

<sup>8</sup> A. Schweitzer, *Z mojego życia...*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1981.

<sup>9</sup> A. Schweitzer, *Życie*, s. 11.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 54.

aby przekazywać i utrwaląć kulturę w zbiorowości. Należy zwrócić uwagę, że kultura, trwając, ulega przemianom celowym, jak i spontanicznym. Z dynamiką zmian kulturowych związana jest dyfuzja, która oznacza rozprzestrzenianie się wzorów kulturowych, obyczajów, stylu życia, ruchów kulturowych w drodze zapożyczeń. Jest to zjawisko powszechne, związane z procesem dostępu do informacji, z procesem uczenia się. Zapożyczenia najczęściej występują w sferze kultury materialnej (narzędzia, urządzenia elektroniczne, pomysły rozwiązań architektonicznych itp.), natomiast trudniej zachodzą w sferze kultury symbolicznej i duchowej. J. Koziński wskazuje, że ważną formą ekspansji intelektualnej jest inkluzja połączona z ekskluzją. „Polega ona na włączaniu do własnych systemów naukowych, rodzimych dzieł sztuki, swojej religii czy ustroju, dominującego w danym państwie, osiągnięć innych nauk, prądów umysłowych, religii, ustrojów czy kultur”<sup>11</sup>. Inkluzja jest możliwa w sytuacji przekroczenia granic własnej przestrzeni życiowej, znalezienia się na pograniczach świadomościowo-kulturowych, aby zapoznać się z wytworami innych kultur, dokonać ich oceny i umiejętnie włączyć – przenieść do własnej przestrzeni życiowej. W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę na dialog jako imperatyw rozwoju, kształtowania i zachowania pokoju. Obecnie pojęcie inkluzji stosowane jest w sytuacji włączania do własnej kultury wytworów innych kultur, a w dobie globalizacji i otwartości granic staje się to łatwiejsze i coraz częściej ma miejsce w sferze medycyny naturalnej, życia duchowego, reaktywowanych wartości różnych kultur, zainteresowania innymi kulturami, sztuką, architekturą, sposobami odżywiania i spędzania czasu itp.

Indywidualne idee, pomysły i odkrycia utrwalone na papierze czy płótnie stają się dziełami lub osiągnięciami kultury, dziełami uznawanymi za wkład w rozwój kultury. Problemem jest akceptacja twórczości przez zbiorowość i tu był i jest istotny dialog informacyjny i negocjacyjny. Stąd tak ważną rolę w kulturze odgrywają warunki, okoliczności i z tym związane formy przekazu, obok treści i nosicieli, które pozwalają, aby wytwory kultury były dostrzegane i przekazywane kolejnym pokoleniom. Proces dochodzenia przez jednostki i grupy do wzajemnego uznania wartości, kreowania wspólnoty i więzi wartości dokonuje się na drodze nieustannych negocjacji wartości i interesów. Tak więc sztuka zawiera w sobie immanentnie dialog, dialog przejmujący uczucia i kształtujący porozumienie i braterstwo między ludźmi. Dialog kojarzy się ze zrozumieniem, ugodą, konsensem, aurą dodatnią. Jego brak jest izolacją, samotnością, przyczyną napięć, konfliktów, agresji i przemocy, wojen. Implikuje współistnienie i traktowany jest jako imperatyw zachowania pokoju. Stąd idea dialogu jest immanentnie zawarta w edukacji, która dotyczy wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup ludzkich podczas których wykorzystywane są kompetencje, siły i możliwości natury i kultury, doświadczenia i umiejętności jednostek i grup, które w efekcie

<sup>11</sup> J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 82-83

pozwalają rozwijać się i stawać w pełni świadomymi i twórczymi, zdolnymi do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej tożsamości. W efekcie takiej edukacji człowiek staje się członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, parafialnej, regionalnej, narodowej, kulturowej, religijnej, kontynentalnej, globalnej – planetarnej.

### Sztuka w ujęciu Lwa Tołstoja

Czymże jest sztuka, uważana za tak ważną i niezbędną dla ludzkości, że można jej składać w ofierze trud i życie ludzkie, i w ogóle dobro, czymże jest wychowanie przez sztukę?

Lew Tołstoj pisze, że „sztuka to architektura, rzeźba, malarstwo, muzyka, poezja w każdej odmianie”<sup>12</sup>. Podkreśla, że tak odpowie na ogół przeciętny człowiek, jak też wielbiciel sztuki. „Ale w architekturze, powieście, bywają budowle proste, nie stanowiące dzieł sztuki, nieudane, pokraczne, mające pretensje do tego, aby być dziełami sztuki (...) Tak samo w rzeźbie, muzyce, poezji (...) sztuka we wszystkich postaciach graniczy z jednej strony z tym, co praktycznie użyteczne, z drugiej – z nieudanymi próbami sztuki”<sup>13</sup>.

Dalej pyta o pojęcie piękna, na którym opiera się panująca nauka o sztuce, pytając, czy piękne, to coś, co podoba się wzrokowi, czy pojęcie piękna obejmuje pojęcie dobra, czy dobry i ceniony to jednocześnie piękny?

Odpowiada, że nie; piękny wcale nie oznacza dobry. Podkreśla, że tak rozumowali Rosjanie, natomiast we wszystkich językach europejskich słowa *schon*, *beautiful*, *bello*, zachowując znaczenie piękna formy, zaczęły oznaczać również dobroć, to znaczy zaczęły zastępować słowo *dobry*. Pisze, że już starożytni, Sokrates, Platon czy Arystoteles, nie oddzielali pojęcia piękna od dobra, które stanowi podstawę i cel estetyki. Twórca estetyki Baumgartenem, żyjący w osiemnastym wieku (1714-1762), podkreślał, że obiektem poznania logicznego jest prawda (absolut poznawany przez rozum), obiektem poznania estetycznego (zmysłowego) jest piękno. Piękno to doskonałość (absolut) poznawana przez zmysły. Celem piękna jest podobać się i budzić pożądanie, a dobro to absolut osiągniany przez wolę moralną.

Lew Tołstoj zauważa, że Schutz, Suzler, Mendelssohn czy Moritz za cel sztuki uważają nie piękno lecz dobro. Dokonano podziału absolutu doskonałości na trzy formy – prawdę, dobro i piękno. Piękno stapia się z dobrem i prawdą. Ideałem piękna dla tych estetyków była piękna dusza w pielonym ciele. Na przykład Sulzer (1720-1779) wskazywał, że za piękno można uznać tylko to, w czym się zawiera

<sup>12</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 30-31.

dobro. Celem całego życia ludzkości jest szczęście powszechne, a celem sztuki jest doskonałość moralna.

W późniejszym okresie takie rozumienie sztuki nie utrzymało się i następowało oddzielanie sztuki od dobra. Wskazywano na cel sztuki piękno zewnętrzne – plastyczne. Podkreślano odrębność i niezależność piękna od dobra: piękno form, idei, wyrazu itp. Powstawało wiele sprzecznych, niejasnych teorii estetycznych wskazujących na piękno prawdziwe, przyjemne, dobre, proporcjonalne itp. Łączyło je z dobrym smakiem, pełnią, siłą, różnorodnością wrażeń, wzniosłością itp.

Lew Tołstoj podkreśla, że najwyższe wcielenie piękna widzimy w naturze i dlatego naśladowanie natury jest najwyższym zadaniem sztuki, co moim zdaniem było i jest wielokrotnie wykorzystywane w systemach opiekuńczo-wychowawczych czy resocjalizacyjnych (m.in. M. Montessori, R. Steiner, A. S. Niell). Dominowała w tych systemach teatralizacja; wychowankowie sami pisali, przygotowywali rekwizyty i wystawiali sztuki.

W tym miejscu warto przywołać teorię estetyczną Kanta (1724-1804), która zwraca uwagę, że człowiek poznaje naturę poza sobą i siebie w naturze. W naturze poza sobą szuka prawdy, a w sobie szuka dobra. Jedno jest sprawą czystego rozumu, drugie praktycznego rozumu (wolności). Oprócz tych narzędzi poznania jest zdolność sądzenia – władza sądzenia. Neokantyści zwracali uwagę, że celem sztuki jest piękno, którego źródłem jest zadowolenie, bez praktycznej korzyści. Podkreślali, że brzydota i piękno zależą od punktu widzenia podmiotu. Sztuka jest przejawem pięknej duszy, a celem jest formowanie nie tylko umysłu (to rzecz uczonego), nie tylko serca (to rzecz głosiciela moralności), ale całego człowieka. Dlatego istota piękna nie jest niczym zewnętrznym, lecz obecnością pięknej duszy w artyście, jak wskazywał Fichte (1764-1814)<sup>14</sup>.

Przykładem powyższego może być niepiśmienny Nikifor (Matejko krynicki), wybitny prymitywista, doskonale operujący kolorem, twórca upośledzony, chory i jednocześnie o pięknej duszy „zarażonej” pasją malowania. Tworzył ustawicznie na kartonikach, skrawkach papieru, pudełkach od papierosów. Twórca ponad czterdziestu tysięcy dzieł; głównie widoki willi i cerkwi regionu Krynicy. Dwukrotnie wywożony w związku z akcją „Wisła” wracał do Krynicy, nawet spod Szczecina. Wracał i o głodzie, i w chłódzie malował tak, jak widział i czuł, na czym się dało, plując gruźliczą śliną na pędzel.

Z pewnością świat, w którym pogodzone są wszystkie sprzeczności, jest pięknem najwyższym, a najwyższą sztuką jest sztuka życia, która kieruje swe wysiłki na upiększanie życia po to, aby było pięknym siedliskiem dla pięknego duchowo człowieka. Według Karola Darwina (1809-1883) poczucie piękna jest właściwe nie tylko człowiekowi, lecz także zwierzętom. Ptaki zdobią swoje gniazda

<sup>14</sup> Ibidem, 53-54.

i oceniają piękno u swoich partnerów. Piękno ma wpływ na związki małżeńskie, z nim łączy się pojęcie rozmaitych właściwości. Muzyka jako sztuka zrodziła się z wabienia samicy przez samca. Wskazuje się, że sztuka zrodziła się z zabawy. U niższych gatunków zwierząt cała energia życiowa zostaje zużyta na zachowanie i przedłużenie życia, człowiekowi natomiast zostaje po zaspokojeniu tych potrzeb nadwyżka sił, i ta właśnie nadwyżka zostaje zużyta na zabawę przeradzającą się w sztukę.

Piękno, pokrywające się z pojęciem sztuki, jest doznawaną przyjemnością, niemającą na celu korzyści osobistych. To, co podoba się nam, nie musi być związane z celem czy korzyścią. Bezinteresowna przyjemność może obejmować szeroki wachlarz funkcjonowania człowieka, wiele jego działań i zachowań, wiele wymiarów ludzkiego funkcjonowania (biologiczny, psychiczny, społeczny, gospodarczy, kulturowy, religijny itd.). Sztuka oparta jest na pięknie, na tym, co nam się podoba (proporcjonalność, symetria, harmonia, jedność w różnorodności). Jednak, aby określić jakąkolwiek działalność ludzką, należy zrozumieć jej sens i znaczenie. Należy rozpatrywać działalność ludzką w kontekście długotrwałego procesu, jej przyczyn i skutków, a nie tylko zadowolenia jakie daje. To co się nam podoba, nie może być podstawą do oceny sztuki, nie może być wzorem tego, czym powinna być sztuka. Uznanie za cel sztuki piękna, czyli swoistej przyjemności dostarczanej przez sztukę, sprowadzałoby sztukę na manowce, przesuwaloby sztukę w dziedzinę dociekań metafizycznych, psychologicznych, fizjologicznych, historycznych.

Tolstoj pyta: Czymże jest sztuka, jeżeli odrzucić gmatwające całą sprawę pojęcie piękna? Odpowiada, że określenie sztuki, niezależnie od pojęcia piękna będzie następujące: „sztuka jest działalnością powstałą już w królestwie zwierząt z instynktu płciowego i ze skłonności do zabawy (Schiller, Darwin, Spencer), połączoną z przyjemnym pobudzeniem energii nerwowej”<sup>15</sup>. Jednakże zauważa, że jest to określenie fizjologiczno-ewolucyjne, gdyż mówi nie o samej działalności stanowiącej istotę sztuki, a o jej pochodzeniu. Podobnie jest z rozumieniem sztuki jako przejawianiem się na zewnątrz za pośrednictwem linii, barw, gestów, dźwięków, słów, doznawanych przez człowieka emocji. W jednym i drugim określeniu występuje brak oddziaływania na innych, a to pozbawia myślenia o sztuce w kontekście wychowania. Wskazuje więc „Sztuka ma być wytwarzaniem pewnych stałych przedmiotów albo przemijających działań, które jest zdolne wywołać nie tylko głębokie zadowolenie wytwórcy, ale i sprawić przyjemne wrażenie pewnej liczbie widzów lub słuchaczy, całkiem niezależnie od osobistej korzyści dającej się z tego wyciągnąć”<sup>16</sup>.

Zwraca uwagę, że skupienie się w określeniach na celu w postaci dostarczania przyjemności a nie spełnianie misji w życiu człowieka i jego rozwoju jest istotnym

<sup>15</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 85.

problemem edukacyjnym. Należy więc sztukę rozpatrywać nie jako środek wywoływania przyjemności lecz jako jeden z warunków życia ludzkiego, jeden ze sposobów wzajemnego obcowania ludzi. Każde dzieło sztuki sprawia, że odbiorca nawiązuje swoistą łączność z tymi, co sztukę tworzą; podziwia, szanuje, uznaje osoby-twórców doświadczających i przedstawiających wrażenia artystyczne. Podobnie ze słowem, które wyraża myśli i doświadczenia ludzi; służy ono jako środek jednoczenia ludzi i tak samo działa sztuka. Słowem jeden drugiemu przekazuje swoje myśli, a sztuka ma miejsce tam, gdzie ludzie przekazują sobie nawzajem swoje uczucia. Podkreśla, na co wskazywałem już wyżej, że sztuka zaczyna się wtedy, kiedy człowiek w celu przekazania innym ludziom doznanego przez siebie uczucia ponownie je wywołuje w sobie i wyraża pewnymi zewnętrznymi znakami. W pracy opiekuna, wychowawcy, nauczyciela problem wywoływania uczuć, „zarazania” dobrymi uczuciami innych, wydaje się najbardziej istotny. Sztuką jest, jeżeli człowiek przeżyje lub wyobrazi sobie uczucie wesołości, radości, smutku, rozpacz, ożywienia, przygnębienia oraz wzajemne przechodzenie tych uczuć. Sztuką jest więc przedstawienie stanów uczuciowych, wyrażenie ich tak, aby „zarazić” słuchaczy, innych, aby doświadczali tak, jakby to on sam doświadczał. Tak rozumiana sztuka jest środkiem obcowania ludzi, niezbędnym środkiem do zbliżenia się ludzi, wyrażania i przeżywania radości i szczęścia. Wyzwalając pozytywne emocje, niweluje niechęci, uprzedzenia, nietolerancję, leczą z agresji i wrogości.

W kontekście powyższego można powiedzieć, że działanie sztuki w procesie edukacji może być bardziej istotne niż działanie słowa. Słowo działa poprzez kazania, przemówienia, książki, wypowiedzi przekazywane sobie. Sztuka przepaja nasze życie, a my tylko niektóre jej przejawy nazywamy sztuką (to co czytamy, słyszymy, widzimy w teatrach, na koncertach, wystawach, budowle, rzeźby, poematy, powieści itp.). To jest tylko drobna część sztuki, za pomocą której obcujemy w życiu ze sobą. „Całe życie ludzkie wypełnione jest utworami artystycznymi wszelkiego rodzaju (...), od kołyski, żartu, przekomarzania się, ozdobnych sprzętów, strojów, przedmiotów codziennego użytku, aż do nabożeństw czy procesji kościelnych. Wszystko to jest domena sztuki”<sup>17</sup>.

Tołstoj podkreśla, że sztuka w przeciwieństwie do słowa, którego można nie słuchać, jest „niebezpieczna” przez to, że „zaraza” ludzi wbrew ich woli. Ocena wartości sztuki, to jest uczuć, które ona wyraża, zależy od tego, jak ludzie rozumieją sens życia, od tego, jak i w czym widzą szczęście, a w czym zło. Zauważa, że artyści dla zaspokojenia żądań ludzi z klas wyższych wypracowali sposoby umożliwiające produkowanie rzeczy podobnych do sztuki. Ma więc miejsce zapożyczanie i naśladowanie dawnych utworów artystycznych (legandy,

<sup>17</sup> Ibidem, s. 93-94.

sagi, podania, turnieje rycerskie, inscenizacje bitew, wydarzeń itp.). Występuje szokowanie efektem, kontrastami (groza-łagodność, piękno-ohyda, wrzask-cisza, ciemność-światło). Przyczyn zwyrodnienia sztuki upatruje także w zawodowości artystów, w szkołach artystycznych i krytyce artystycznej. Sztuka, stając się zawodem, spowodowała że: „powstały metody nauczania tego zawodu, i ci, którzy obierali sobie sztukę za zawód, zaczęli się uczyć tych metod, i pojawiły się szkoły zawodowe; klasy retoryki lub klasy literatury w gimnazjach, akademie malarstwa, konserwatoria muzyczne, szkoły teatralne uczące sztuki aktorskiej (...) W tych szkołach uczą sztuki. Ale sztuka jest przekazywaniem innym ludziom szczególnego uczucia doznanego przez artystę. Jakże więc uczyć tego w szkołach?

Żadna szkoła nie może wzbudzić w człowieku uczucia, a tym bardziej nie może nauczyć tego, na czym polega istota sztuki: wyrażania uczucia swoim własnym, tylko danemu człowiekowi właściwym sposobem. Jedyne, czego może nauczyć szkoła, to takie wyrażanie uczuć doznanych przez innych artystów, jak je wyrażali ci inni artyści”<sup>18</sup>.

W efekcie podkreśla, że szkoły artystyczne są podwójnie zgubne dla sztuki: po pierwsze przez to, że zabijają zdolność do tworzenia prawdziwej sztuki u ludzi, którzy mieli nieszczęście dostać się do tych szkół i ukończyć w nich wieloletni kurs nauki; po drugie przez to, że plenią w ogromnych ilościach tę wypaczającą smak ogółu pseudosztukę, której pełen jest nasz świat. Uważa, że przy wszystkich szkołach podstawowych powinny istnieć klasy rysunku i muzyki-śpiewu, aby umożliwić poznanie wypracowanych przez doświadczonych artystów metod różnych rodzajów sztuki, aby uzdolniony uczeń kończący szkołę mógł korzystać z istniejących wzorów i samodzielnie je doskonalić w swej sztuce.

### Uwagi końcowe

Trudno w pełni zgodzić się z tezą Tołstoja, że sztuka ani w celu, ani w zasadzie nie powinna zawierać piękna. Jednak zgadzam się w pełni z tezą, że zasadą- normą sztuki jest zespolenie uczuciowe ludzi, kształtowanie porozumienia i poczucia braterstwa. Dobrze, że skupił się na wyrażaniu uczuć, uczuciowości, którą człowiek przekazuje przez sztukę. Uważam jednak, że niepotrzebnie utożsamiał piękno z przyjemnością. Nie sądzę bowiem, że można usunąć piękno ze sztuki.

Wiodącą u Tołstoja jest myśl niezmiernie istotna w procesie wychowania przez sztukę. Sztuka jest jednym z dwóch organów postępu ludzkości. Poprzez słowo człowiek obcuje myślą, poprzez dzieło sztuki obcuje uczuciowo z innymi ludźmi wszystkich czasów, a treścią sztuki jest wyrażanie uczuć doznawanych przez

<sup>18</sup> Ibidem, s. 206.



człowieka, uczuć wpływających z jego świadomości w celu zachowania i kreowania pokoju. „Nauka i sztuka są równie ściśle związane ze sobą, jak płuca i serce, tak że gdy jeden z tych organów zwyrodnienie, to i drugi nie może prawidłowo działać. Prawdziwa nauka doprowadza do świadomości ludzkiej te prawdy, te wiadomości, które w danym czasie i społeczeństwie uważane są za najważniejsze. Sztuka przenosi je z dziedziny wiedzy w dziedzinę uczucia. I dlatego jeżeli droga, którą idzie nauka, jest błędna, równie błędna będzie droga sztuki”<sup>19</sup>. Powołaniem sztuki jest więc przeprowadzić z dziedziny rozumu od dziedziny uczucia tę prawdę, że szczęście ludzi jest tylko we wspólnocie, w braterskiej jedności. Sztuka skutecznie łączy ludzi z sobą poprzez przenoszenie uczuć z jednego do drugiego, co pozwala wytwarzać wspólnotę duchową. Może więc sprawić, że uczucia braterstwa i miłości bliźniego staną się uczuciami powszechnymi, instynktem wszystkich ludzi. Jest to jednak trudny, złożony i niekończący się proces, w którym istotną rolę pełnią nauczyciele typu wyobraźniowego i ekspresyjnego. Typ wyobraźniowy charakteryzuje skłonność do intensywnych przeżyć i operowania obrazami, czemu najczęściej towarzyszy umiejętność wywoływania przeżyć u innych osób, odczuwania potrzeby nowych wrażeń, zachowań twórczych, z jednoczesną niechęcią do naśladownictwa i powtarzania, co wyraźnie krytykował Tołstoj. Z jednej strony charakterystyczna jest dla tego typu plastyczność myśli, żywy, bezpośredni kontakt z uczniem, ożywianie procesu dydaktycznego, ale z drugiej strony brak ciągłości i konsekwencji, zbyt duża aktywność i niecierpliwość, nierówność w postępowaniu, spontaniczność, co pociąga za sobą żywość wypowiedzi, ale także pewną chaotyczność i subiektywizm. Nauczyciele ci starają się proponować uczniom rzeczy nowe, interesujące, a nawet to, co jest banalne, próbują zaprezentować ciekawie, unikając szablonu. Stąd wpływają głównie na rozwój uczuciowości wychowanków, kształtując przeżywanie wartości kultury. Typ ekspresyjny w sposób wyrazisty oddaje stany psychiczne (pewne uczucia, pragnienia, myśli) z intencją przekazywania ich innym. Najważniejszym środkiem ekspresji nauczyciela jest głos wraz z charakterystyczną dynamiką, intonacją, akcentowaniem. W przypadku tego typu nie ma miejsca na prostotę. Nauczyciele tego typu operują bardziej formą niż treścią, stąd można odnosić wrażenie, że forma panuje nad treścią.

Sądzę, że te dwa typy nauczycieli uznałby i zaakceptował Tołstoj w procesie wychowania przez sztukę. Stanisław Dobrowolski, który przedstawił typologię nauczycieli<sup>20</sup>, wyszedł z założenia, że podstawowym narzędziem pracy nauczycieli jest ich intelekt, stąd najistotniejsze jest poznanie umysłowości (intelektu) nauczycieli. Powyższe kryterium (współczynnik różnicowania) pozwoliło mu na wyróżnienie nauczycieli wybitnych, dobrych, niezupełnie odpowiednich i nie-

<sup>19</sup> Ibidem, s. 319.

<sup>20</sup> S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1980.

odpowiednich. Spośród wybitnych i dobrych wyróżnił umysły rozumowe, intuicyjne, organizacyjne, systematyczne, wyobrazeniowe, ekspresyjne. Wyżej zwróciłem uwagę tylko na te ostatnie, najbardziej pożądane w wychowaniu przez sztukę i odpowiadające wskazaniom i poglądom Tołstoja. Istotą sztuki jest doznanie przez człowieka „uczucia zarażenia się uczuciami innego człowieka, które każe cieszyć się z cudzej radości, smucić się cudzym nieszczęściem, stapiać się duszą z drugim człowiekiem (...)”<sup>21</sup>.

Przeżyć uczucie i je wyrazić – to sztuka. Czy uczymy wyrażania uczuć?, czy współczesny nauczyciel to potrafi?, czy tego się oczekuje się od współczesnego nauczyciela?, czy posiada On świadomość, jak to jest ważne w rozwoju człowieka?, czy można nauczyć odbioru takich uczuć, jak: bieda, głód, cierpienie, niesprawiedliwość, nierówności, czy dobro, wsparcie, pomoc, altruizm, empatia, miłość?

### **Sztuka jako działalność przekazująca uczucia i kreująca międzyludzkie porozumienie**

#### **Streszczenie**

Autor przedstawia wartość dzieła Lwa Tołstoja pod tytułem *Co to jest sztuka*. Wskazuje i uzasadnia, że Lew Tołstoj wysoko sytuuje sztukę w życiu ludzkim traktując ją jako łącznik międzyludzkiego porozumienia, wywoływania i przekazywania swoich uczuć innym.

Przywołuje także filozofię Alberta Schweitzera, twórcy etyki poszanowania życia i w tym kontekście analizuje sztukę jako działalność edukacyjną, za pomocą której ludzie prowadzą świadomy dialog, dzieląc się przeżyciami i uczuciami z innymi.

**Słowa kluczowe:** kultura, sztuka, piękno, edukacja, rozwój twórczy.

### **Art as an activity transmitting feelings and creating interpersonal understanding**

#### **Summary**

The author presents the value of the literary work by Leo Tolstoy titled "What is art?". He indicates and justifies that Leo Tolstoy highly placed art in human life, treating it as a link towards interpersonal understanding, causing and communicating their feelings to others. It also relies on the philosophy of Albert Schweitzer, the founder of life ethics, and in this context, examines art as an educational activity through which people carry conscious dialogue by sharing own experience and feelings with others.

**Key words:** culture, art, beauty, education, creative development.

---

<sup>21</sup> L. Tołstoj, *Co to jest sztuka*, s. 247.

*Andrzej Bałandynowicz*

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

## **Transgresja i rozwój przez sztukę w wychowaniu resocjalizacyjnym młodzieży i osób dorosłych**

### **Wprowadzenie**

Człowiek przez zdolności symbolicznego myślenia tworzy i rozwija obiekty fizyczne i pozafizyczne. Język, sztuka, religia i nauka są różnymi postaciami procesu dynamicznego kreowania i urzeczywistniania kultury, dzięki której jednostka odkrywa i udowadnia moc świata<sup>1</sup>.

Koniecznym i niezbędnym składnikiem ludzkiej kultury egzystencji jest aktywność sprawcza w kierunku rozwoju przestrzeni cielesnej, duchowej, psychicznej i społecznej człowieka oraz otoczenia. Dzięki niej osoba odznacza się i odróżnia od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata<sup>2</sup>.

Jednostka nie może obejść się bez kultury, gdyż jest ona tlenem utrzymującym życie i pozwalającym przekształcać i zmieniać rzeczywistość na poziomie ideałów i pragnień.

Działalność kulturowa to dynamizmy i wielostrukturalny proces oddziaływania na życie człowieka poprzez socjalizację, wychowanie oraz wspomaganie rozwoju osobowości. Także poprzez tworzenie i interpretację wartości, określanie wzorów działania i norm postępowania oraz kreowanie modeli instytucji i systemów społecznych<sup>3</sup>.

Za pośrednictwem reguł hermeneutycznego poznania, tj. rozumienie całości przychodzi po zrozumieniu szczegółu, odsłaniając rzeczywistość wspólnoty – dzieła – prezentujemy prawdę o nas samych i człowieczeństwo, to oddawane światu ludzi poprzez ich współtworzenie i zmierzanie do wolności wyborów; można

---

<sup>1</sup> E. Cassirer, *Symbol i język* [wybór artykułów], przeł. B. Andrzejewski, Poznań 1995.

<sup>2</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, Wydaw. Znak, s. 83.

<sup>3</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1987, t. 1.

określić stan i rozwój wytworów kulturowych przybierających postać sprawstwa kreatywnego lub pasywnego, sztucznego<sup>4</sup>.

Tylko osoba może wyzwalać zmiany w świecie świadomych wyborów i wolności innych, torując drogę do interpretowania sensu, znaczenia i treści definiujących paradygmatyczność obiektów fizykalnych i duchowych. Za Wittgensteinem możemy powiedzieć „(...) gdyby lew umiał mówić, nie potrafilibyśmy go zrozumieć, dlatego że nie dzieli z nami naszej formy życia. Gdyby komputer posiadał kreatywne zdolności podobne do naszych, to i tak nie byłby z nami. Komputer podobnie jak lew nie dzieli naszej ludzkiej formy życia, a tym samym nie może dzielić naszych gier językowych. Więc gdyby mówił o kreatywności lub tworzył dzieła, nie moglibyśmy go do końca zrozumieć”<sup>5</sup>.

Zasadnym i inspirującym zagadnieniem będzie ogląd systemu wykonywania kar w warunkach izolacji społecznej pozwalający na jakościowy czy ilościowy proces resocjalizacji uwzględniający transgresję i rozwój poprzez sztukę czy stagnację i dyscyplinowanie przy wykorzystywaniu środków kulturotechnicznych.

### Metoda twórczej resocjalizacji

Propozycja metody twórczej resocjalizacji określa syndrom nieprzystosowania społecznego nieletnich i karierę dewiacyjną osób dorosłych jako zaburzenia rozwoju strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych, prowadzące w konsekwencji do wykształcenia ich nieadekwatnej tożsamości osobowej i społecznej. W tym celu wypracowany aksjologiczny konstrukt metody twórczej resocjalizacji sięga do teorii rozwoju dojrzałości interpersonalnej C. E. Sullivana i M. Q. Granta<sup>6</sup>, koncepcji oporu i elastyczności (*resilience*) Prince Embury<sup>7</sup>, interakcyjnej propozycji „teatru życia” E. Goffmana<sup>8</sup>, narracji wychowania do twórczego życia Suchodolskiego<sup>9</sup>, koncepcji transgresyjności J. Kozielckiego<sup>10</sup>, lekcji twórczości K. J. Szmidta<sup>11</sup>,

<sup>4</sup> M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.

<sup>5</sup> L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 2000, PWN, s. 23.

<sup>6</sup> C. E. Sullivan, M. Q. Grant, *The Development of interpersonal Maturity: Applications to Delinquency*, „Psychiatry” 1957, nr 20, s. 63.

<sup>7</sup> S. Prince-Embury, *Resilience Scales for Adolescents. A Profile of Personal Strengths*, San Antonio, Psychcorp, 2006, s. 112.

<sup>8</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005, s. 73; oraz *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. P. Śpiewak, Warszawa 2000, s. 31.

<sup>9</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa, 1990, s. 110.

<sup>10</sup> J. Kozielcki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 70.

<sup>11</sup> K. Schmidt, *Dydaktyka twórczości*, Kraków 2003, s. 16.

treningów twórczości E. Nęcki<sup>12</sup> oraz podejścia heurystycznego w ujęciu A. Góralskiego<sup>13</sup>.

Resocjalizacja jest wtórnym procesem wobec niekorzystnego przebiegu socjalizacji pierwotnej, polegającym na angażowaniu zaburzonego stanu równowagi osobowej oraz adaptowaniu jednostki do partycypacji społecznego porządku normatywnego. Ujmowany również był zawsze z perspektywy okresów i faz rozwojowych jednostki, dynamiki kontroli i zmian zachowania, poprzez strategię wzmocnień doświadczeń uczących adaptacji i plastyczności rozumianej jako artykułowanie alternatywnych sposobów rozwiązywania trudności życiowych.

Równowaga socjalizacyjna jednostki jest etapem refleksyjnego przyswajania wiedzy, kompetencji, umiejętności normatywno-zachowawczych z jednoczesnym poszanowaniem wartości wyznaczających ład tożsamościowy w przestrzeni osobowej, społecznej i kulturowo-cywilizacyjnej.

Resocjalizacja jako zorganizowany i planowany proces kontroli i zmiany zachowania osoby winien uwzględniać mechanizmy dwóch przeciwstawnych oddziaływań definiujących wspólną przestrzeń pozwalającą na samorozwój i integralność osobowościową, a także na prospołeczną komunikację interpersonalną. Są nimi: asymilacja i akomodacja przestrzenno-strukturalna gwarantująca: autonomię, podmiotowość, godność, a także samokontrolę, identyfikację ze wspólnotą oraz zachowanie udzielania wsparcia innym w trudnych sytuacjach. A zatem na gruncie myślenia behawioralno-poznawczego i interaktywno-kognitywnego proces wtórnej socjalizacji jest stanem odrzucającym konformizm, anomie więzi społecznych, atomizację życia, korekcję osobowości oraz przerost represyjności.

Cele procesu twórczej resocjalizacji są tożsame z celami oddziaływań resocjalizacyjnych, gdyż miarą uspołecznienia są wartości, zasady i normy gwarantujące współegzystencję personalistyczno-wspólnotową, a ponadto w praktyce pedagogicznej strategia ta bazująca na zasobach i potencjałach osobowych winna zrównoważyć braki homeostazy indywidualno-społecznej. Upowszechniona i rozbudowana wielopasmowa teoria resocjalizacji twórczej definiuje ten system jako uporządkowany ciąg reakcji, zachowań i wyborów podejmowanych w powtarzalnych sytuacjach, które są zgodne ze standardami i wartościami społecznymi, a równocześnie są tożsame z wewnętrznymi potrzebami osoby podejmującej określone działania<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005, s. 32 oraz *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2003, s. 13.

<sup>13</sup> A. Góralski, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa 2003, s. 31 oraz *Wzorce twórczości*, Warszawa 1998, s. 49.

<sup>14</sup> A. Bałandynowicz, *Resocjalizacja wspierająca z udziałem społeczeństwa, oparta na paradygmacie tożsamości osobowej, społecznej i kulturowej*, [w:] M. Konopczyński, B. M. Nowak (red.), *Resocjalizacja ciągłość i zmiana*, Wydaw. Pedagogium, Warszawa 2008, s. 89.

Polski system resocjalizacji wobec nieletnich i osób dorosłych ma liczne wady, lecz jedną z najbardziej dotkliwych jest brak metodyki postępowania i praktycznych strategii tritmentu resocjalizacyjnego w odniesieniu do okresu i fazy niedostosowania społecznego bądź dewiacyjnej kariery sprawczej. Podjęcie zatem tej problematyki i dogłębne jej zilustrowanie w systemie instytucjonalnego oddziaływania segregacyjnego, integracyjnego oraz inkluzyjnego zasługuje na specjalne wyróżnienie naukowe.

Inną ważną kwestią jest silne osadzenie koncepcji teoretycznej wychowania resocjalizacyjnego przez sztukę w kierunku transgresji i rozwoju osobowościowego podopiecznych w realiach krajowych i znaczna możliwość przekładania rozwiązań aksjologicznych na język warunków praktycznych.

Wykonywanie metody twórczej resocjalizacji do pracy pedagogicznej z osobami wchodzącymi w konflikt z prawem jest podejściem funkcjonalnym, gdyż większość problemów, z jakimi przychodzi się zetknąć skazanym, w fazie odbywania i po zakończeniu kary jest natury psychologicznej i społecznej. Metoda ta jest najlepszą drogą do rozpoznania potrzeb i zorganizowania programu oddziaływań rozwojowych dla skazanych.

Aby jednak metoda ta mogła być skutecznym sposobem działań, muszą być spełnione liczne warunki. Pierwszym z nich jest dobrze wyszkolona kadra pracowników służb kuratorskich, probacyjnych i penitencjarnych. Ci z kolei muszą mieć oparcie instytucjonalne, materialne i wreszcie odpowiednie regulacje prawne.

Urzeczywistnienie tych wymienionych okoliczności gwarantuje powstanie i realizację systemu pomocowego bazującego na metodzie artykułującej dla wszystkich ludzi możliwość dotykania triady egzystencjalnej będącej fundamentem archetypu wspólnoty, formy życia i tożsamości zbiorowej. Ten rodzaj działalności partycypacyjnej i kompetencyjnej nierealizujący dobra, prawdy i piękna łatwo można pomylić i zamienić cele na skrajną zdehumanizowaną adaptację, przymus i wtórną stygmatyzację<sup>15</sup>.

W metodologii pracy pedagogicznej ze skazanymi olbrzymie zastosowanie obok indywidualnego podejścia wspartego na odpowiedzialności, dobroci i wrażliwości ma terapia grupowa zmierzająca do urabiania zdolności komunikacji uczestniczącej. W pedagogice penitencjarnej i pedagogice społecznej metoda grupowa nazywana jest niekiedy pomostem między jednostką a społeczeństwem. Słusznie podkreśla się, iż w sytuacji człowieka skazanego odbudowa jego powiązań z otoczeniem wzrasta do rangi pierwszoplanowego zadania systemu penitencjarnego. W żaden chyba inny sposób nie można tak skutecznie, jak w metodzie terapii grupowej twórczej resocjalizacji stymulującej autokreację i integralny rozwój osobowy, przekazać skazanym opuszczającym zakłady karne oczekiwania społecz-

<sup>15</sup> Druann Maria Heckert, za: P. A. Adler, P. Adler, *Constructions of Deviance. Social Power, Context and Interaction*, Thomson Learning, Wyd. 3, Woodsworth 2000, s. 117.

nych pod ich adresem. Jest to także efektywne działanie pozwalające na wdrażanie tych ludzi do pełnienia nowych ról społecznych lub przekonania ich do prospołecznego wypełniania uprzednich ról i funkcji.

Propozycja kreatywnej resocjalizacji poprzez indywidualną działalność samorodnej twórczości lub grupową aktywność kulturotechniczną jest najbardziej naturalnym sposobem przełamywania osamotnienia i izolacji przestrzenno-społecznej byłych więźniów. Segregacja społeczna jest bowiem podstawowym predyktorem popychającym jednostki do zachowań nieuważnych, niedojrzałych, stylu życia opartego na wycofaniu, ostracyzmie braku przyjaźni, a także kierującym na negatywne doświadczenia uniemożliwiające rozwój pozytywnych cech osobowościowych w miejsce wrogich emocji, złości i skłonności do nadmiernej ruminacji i smutku<sup>16</sup>.

Zasadniczym mechanizmem kontroli i zmiany w systemie twórczej resocjalizacji jest wypracowanie, skorygowanie, wzmacnianie procesów adaptacyjnych, które nie zostały wykształcone należycie w warunkach pierwotnej socjalizacji, a także wspieranie metod alternatywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, które nie pozostają w sprzeczności z tożsamością społeczną.

Resocjalizację systemową przy wykorzystaniu różnorodnych środków kulturotechnicznych można porównać do interwencji w sytuacjach trudnych, opresyjnych, które można skorygować na drodze wychodzenia osoby ze stresu, w tym zmieniając warunki życia emocjonalnego. Jest to możliwe poprzez aktywizację zasobów i potencjałów wewnętrznych jednostki, głównie optymizmu, poczucia samokontroli, przeżywania wspólnotowości, zrozumienia emocji pozwalających rozróżnić je od uczuć i odpowiednio wyrażać na zewnątrz<sup>17</sup>.

Jednocześnie w następstwie wyżej wymienionych oddziaływań uruchomione zostaną predyktory obronne zasadniczo ukierunkowane na rozwiązywanie nowych problemów życiowych oraz pozwalających kontrolować stany emocjonalne. Sytuacja ta odpowiedzialna jest za ukonstytuowanie się optymalnego poziomu stymulacji bodźców u osób poddanych procesowi kreatywnej resocjalizacji, eliminując stan niedostymulowania jak również przestymulowania, które odpowiedzialne są za wywołanie niepewności, nadmiernego lęku, agresji czy zagubienia.

Wyraźnym elementem osiągnięcia pozytywnej równowagi stymulującej bodźce z otoczenia jest ukształtowany u osoby mechanizm braku unikania wyborów własnych, odpowiedzialności indywidualnej oraz dobrowolnego zaciągnięcia zobowiązań w sytuacjach zmiany społecznej.

---

<sup>16</sup> J. D. Coie, K. A. Dodge, H., *Coppotelli, Peer Group Behavior and Social Staus*, [w:] S. R. Asher, J. D. Coie (red.), *Peer Rejection in Childhood*, England, Cambridge University Press, 1990, s. 93.

<sup>17</sup> M. Rutter, *Psychosocial Adversity: Risk, Resilience and Recovery*, [w:] J. M. Richman, M. W. Fraser, (red.), *The Context of Youth Vिलence: Resilience, Riskand Protection*, Westport C.T., Praeger Publishers, 2004, s. 201.

A tym samym za pośrednictwem samorodnych aktywności twórczych jednostka uwalnia się od nadmiernego stresu, napięcia i niepokoju, co sprzyja powolnemu tworzeniu się etosu człowieka we współdziałaniu i partycypacji społecznej. Ten etap jest warunkiem koniecznym, aby osoba mogła być sobą, przeżywała obecność siebie w klimacie zadomowienia i wzrostu potrzeby hubrystycznej.

W przypadku osiągnięcia równowagi emocjonalnej osoba jest w stanie uruchamiać myślenie i działanie na zewnątrz opierając się na zaufaniu, społecznym komforcie i tolerancji wobec innych. Zaakceptowanie siebie samego na nowo, po transcendencji wyrażającej się poszanowaniem dobra wspólnego jako scalonego interesu własnego i społecznego, oznacza gotowość osoby do nowego życia bez oznak minimalizmu, myślenia katastroficznego i śmierci<sup>18</sup>.

Proces resocjalizacji przy wykorzystaniu środków kulturotechnicznych jest zjawiskiem dynamicznego wyzwania i realizacji potrzeb i dążeń, a zatem zmierza do przeżywania stanów wolności wewnętrznej gwarantującej czynny i twórczy rozwój osobowy. Zasadniczym warunkiem zaistnienia mechanizmów odpowiedzialnych za proces resocjalizacji jest wykształcenie się zdolności selekcyjnych, interpretacyjnych, transformacyjnych i adekwatnego reagowania na sytuację zmiany społecznej. Tym samym rezultat projektowanej modyfikacji zachowań w rygorach właściwych dla systemu tritmentu resocjalizacyjnego sprowadza się zasadniczo do odkrycia przez osobę potrzeby integralnej osobowości i tożsamości.

Właściwości reakcji, interpretacji i transformacji są indywidualnymi antecedenkami tożsamościowymi i to one odpowiadają za przebieg i rezultat komunikacji z otoczeniem, pozwalając w sposób niepowtarzalny osiągnąć holistyczność rozwoju osobowości w wymiarze zasobów i potencjałów jednostkowych. Proces ten nie zachodzi nagle, a celu jego nie można osiągnąć pojedynczymi i fragmentarycznymi zadaniami; lecz jest to złożony, celowościowy i planowy układ oddziaływań kulturotechnicznych przebiegający w określonych etapach.

Są nimi: rozeznanie, uczenie się, tolerancja, akomodacja i asymilacja społeczna. Jednostka przystosowuje się bowiem do wzorów i reguł życia wspólnotowego poprzez aktywne i twórcze rozwiązywania problemów i sytuacji trudnych. W tym celu mechanizmy przemiany i adaptacji są kształtowane przez predyktory endo i egzogenne, które warunkują określony stan, treść, kształt oraz efektywność procesu kontroli i zmiany<sup>19</sup>.

W tym miejscu można za Stevanem Hobfollem przywołać kwalifikację czynników wewnętrznych i zewnętrznych warunkujących przebieg i rezultat resoc-

<sup>18</sup> P. A. Adler, *Constractions of defiance. Social Power, Context and Intraction*, Edition, Wadsworth 2000, s. 79.

<sup>19</sup> A. L. Baldwin, T. Kasser, M. Zax, A. J. Sameroff, R. Seiter, *Contextual Risk and Resilience during Late Adolescence*, „Development Psychology”, 1993, nr 5, s. 92.



jalizacji<sup>20</sup>. I tak do pierwszej grupy zaliczył: poczucie własnej wartości, poczucie kompetencji, samoocenę, poczucie sensu życia, poczucie wolności emocjonalnej, stygmatyzację, optymizm, skuteczność oraz poczucie sprawności zawodowych. Okoliczności zewnętrzne zaś, to: wsparcie rodzinne, społeczne, zawodowe, status ekonomiczny oraz rozwiązania systemowe dotyczące pracy penitencjarnej w zakładach karnych oraz pracy następczej w przestrzeni środowiska otwartego przez określone grupy społeczne na rzecz osób skonfliktowanych z prawem.

Atrybuty wewnętrzne odpowiedzialne są za wybór refleksyjnego stylu poznawczo-efektywnego bądź stylu bezrefleksyjnego warunkującego rutynowość oraz nieplastyczność poznawczo-emocjonalną. One także decydują o wyborze zachowania i utrwalenia wzorów postępowania na poziomie reaktywności emocjonalnej na wszelkie zmiany albo nowe wyzwania charakteryzujące się aktywnym i twórczym podejściem do sytuacji kontroli i zmiany społecznej.

Przy pierwszym wariacie reagowania normatywno-zachowawczego jednostka wyzwala stan lęku, niepokoju, braku poczucia bezpieczeństwa, ucieczki i rezygnacji. Przy drugim wariacie osoba cechuje się wolnością emocjonalną, odczuwa potrzebę skuteczności, a nade wszystko powstają zdolności do świadomego modyfikowania uczuć własnych, jak i innych osób.

Upowszechnienie działań twórczych i kulturowych podczas procesu resocjalizacji pozwala na czynne uruchamianie zasobów wewnętrznych i wówczas jednostka odznacza się refleksyjnością i samoświadomością. A zatem poprzez sprawcze akty kulturotechniczne człowiek samodzielnie o własnych siłach autoplastycznie włącza się w życie społeczne, alloplastycznie bowiem dokonują się w nim zmiany i pozyskuje zdolności do samorealizacji oraz rozwoju zgodnie z odczuwanymi potrzebami<sup>21</sup>.

Zachowania osób odbywających karę pozbawienia wolności poddawane są z zasady procesom wewnątrzsterownym, które w znaczący sposób utrudniają lub wręcz uniemożliwiają ponowną socjalizację. Spowodowane jest to nade wszystko: zjawiskiem prizonizacji skazanych, deprivacją potrzeb wyższego rzędu, autodestrukcyjnymi praktykami, brakiem aktywizacji zawodowej, długotrwałym izolowaniem społeczeństwa, nieprzeżywaniem poczucia winy psychologicznej, nieumiejętnością wchodzenia w związki emocjonalne, brakiem wiary we własne kompetencje i możliwości, a także obniżonym znacząco poziomem samooceny; które pełnią rolę negatywnych stymulatorów i podtrzymują wrogie zniekształcone atrybucje<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> F. Vitaro, M. Brendgen, R. E. Tremblay, *Reactively and Proactively Aggressive cildre. Antecenents and Subsequent Characteristics*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2002, nr 43, s. 17.

<sup>21</sup> S. E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność*, *Psychologia i filozofia stresu*, Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 78 oraz S. E. Hobfoll, S. Walfisd, *Coping with a threat to life, A longitudinal study of self-concept, social support and psychological stress*, „American Journal of community Psychology”, 1984, nr 12 s. 92.

<sup>22</sup> C. W. Ladd, *Peer Rejection, Agression or Withdrawn Behavior and Psychological Maladjustment from Ages*, An Examination of Four Predictive Models, „Child Development”, 2006, nr 77, s. 99.

Postępowanie penitencjarne preferujące rozwiązania normatywne i wewnątrzsterowne bazują na zewnętrznym strażniku kontroli i tym samym odpowiedzialne jest za: agresję jako działanie zapobiegawcze i wyprzedzające, egocentryczną orientację poznawczą, wysokie mniemanie o swoich możliwościach, duże zapotrzebowanie na informacje potwierdzające znaczenie własnej osoby oraz ograniczoną dostępność do alternatywnych i bardziej konstruktywnych i społecznie aprobowanych sposobów rozwiązywania problemów<sup>23</sup>.

O niskiej efektywności kary pozbawienia wolności zaświadcza w obszarze resocjalizacji fakt, iż system segregacyjny nie wykształca z zasady pozytywnych wartości, wzorów i mechanizmów kompensacyjnych u osób skazanych, pozwalających im na wybór lub nowy podział ról społecznych pełnionych na wolności. Tym samym osoby uwięzione utrzymują tożsamość przestępczą pozwalającą się identyfikować z normami, regułami i praktykami podkulturowymi, przeciwstawnymi z tymi, które określają kompromis na rzecz poszanowania ładu wspólnotowego. Determinanty socjalizacyjne u osób opuszczających zakłady penitencjarne osłabia także negatywna ich stygmatyzacja i przedmiotowo-zewnętrzne podporządkowanie homogenicznej strukturze instytucjonalnej nieuwzględniającej zindywidualizowanego tritmentu resocjalizacyjnego<sup>24</sup>.

System szczelnej izolacji zewnętrznej i izolacji wewnętrznej ukierunkowany na poprawę funkcjonowania jednostki w obszarze poznawczym, emocjonalnym i duchowo-społecznym nie przyczynia się w sposób zadowalający osiągnięciu tychże zamierzeń; gdyż zasadniczo nie zmienia się obraz samokontroli, samooceny, samoświadomości oraz wrażliwości na innych ludzi, tolerancji i kompetencji społecznych, kompetencji komunikacyjnych, umiejętności fair play i sprawności w rozwiązywaniu problemów życiowych.

A zatem środowisko zamknięte zakładu karnego należy poddać daleko idącej dywersyfikacji w obszarze praktyki pedagogicznej uwzględniającej nade wszystko postulat widzenia wielu kierunków myślenia w tym behawiorystów, psychologii humanistycznej, poznawczej, resocjalizacyjnej oraz psychotransgresjonizmu; doprowadzając klimat i atmosferę systemu izolacyjno-dyscyplinarnego do stanu pozwalającego na przełamywanie gotowości do zmiany czasowej i interpersonalnej w obszarze destygmatyzacji i wychodzenia z permanentnego stresu osób uwięzionych<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> A. Bałandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wyd. 2, Wydaw. Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 127-155.

<sup>24</sup> N. R. Crick, K.A. Dodge, *Social Information – Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression*, „Child Development”, 1996 nr 67, 102.

<sup>25</sup> J. Parsons Ruth, M. Hermandes Santos, *Praktyka zintegrowana. Ramy strukturalne dla rozwiązywania problemów*, [w:] M. Bocheńska-Seweryn, K. Frysztacki, K. Kuzowa (red.), *Wypisy z wybranych zagadnień pracy socjalnej*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 1977 nr 1, s. 72.

W grupie behawiorystów najważniejsze nurty myślenia, to: teoria uczenia, teoria modelowania społecznego, teoria wzmocnień i teoria konfliktu. Zgodzić się należy z poglądami A. Bandury, A. W. Staats, P. Stallarda, D. M. Meichenbauma oraz L. Pervina i O. Johna, iż nieobojętne na kreatywną resocjalizację jednostki mają wpływ czynniki społeczne, ekonomiczne, indywidualne właściwości modelu i jego obserwatora opowiadającego za trzy podstawowe mechanizmy, tj. języko-poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i sensoryczne.

Psychologowie reprezentujący kierunek poznawczy podkreślają, iż o procesie resocjalizacji skazanych decydują predyktory wewnątrzosobowe, a nade wszystko percepcja, myślenie, przetwarzanie informacji, umiejętność rozwiązywania trudnych problemów, pamięć, język, sposób modelowania struktur psychicznych i ich funkcjonowanie (K. Obuchowski, J. Kozielecki, J. Reykowski, P. Stalard, Z. Chlewiński)<sup>26</sup>.

W grupie znaczących poglądów odnoszących się do struktury osobowości należy przywołać teorie konstruktów osobowych G.A. Kellyego, która może być bezpośrednio adoptowana do konceptualizacji procesu twórczej resocjalizacji przy wykorzystaniu środków kulturotechnicznych<sup>27</sup>. I tak, zgodnie z podstawowymi założeniami teorii konstruktów osobowych, każde zdarzenie, doświadczenie życiowe jest analizowane, strukturalizowane i nadawane są mu określone znaczenia. Następnym tego procesu jest stworzenie kolejnego konstruktów, który w zależności od wagi i roli dla funkcjonowania osoby może przyjąć pozycję centrową lub podrzędną.

Ogromne znaczenie w wyjaśnianiu skutecznego przebiegu oddziaływań resocjalizacyjnych przy stosowaniu praktyk kulturotechnicznych, przypisać można przedstawicielom teorii psychologii humanistycznej (A. Maslow, C. Rogers, F. Bugental, R. Agnew, A. Whitehead, D. Daneri D. Snowdon)<sup>28</sup>; uznających

<sup>26</sup> N. Shower, *The later strages of ordinary proverty offender carieess*, „Social Problems”, 1983 nr 31, s. 59.

<sup>27</sup> A. Bandura, *Sal-efficacy: The Exercise of control*. New York, Freeman, 1977, s. 123; A. W. Staats, *A psychological behaviorism theory of personality*, [w:] T. Millon, M. J. Lerner (red.), *Handbook of Psychology*, „Personality and Social Psychology”, Vol 5, 2003, s. 146. P. Stallard, *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 146. D. H. Meinchenbaum, *Cognitive-behavior modification: Anyintegrative approach*, Plenum, New York 1977, L. A. Pervin, O. P. John, *Osobowość. Teoria i badania*, Wydaw. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2002.

<sup>28</sup> K. Obuchowski, *Przez galaktykę do potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1995; J. Kozielecki, *Psychologia nadziei*, Wydaw. Akademickie, „Żak”, Warszawa 2006; J. Reykowski, *Osobowosc jako naturalny system regulacji i integracji czynności człowieka*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1980; P. Stallard, *Czujesz tak jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2006; Z. Chlewiński, *Psychologia poznawcza. W trzech ostatnich dekadach XX wieku*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2007.

subiektywizm, zindywidualizowaną świadomość, wolną wolę prawo do wyboru i odpowiedzialności oraz tłumaczącym, iż poprzez dotychczasowe doświadczenia i potencjały rozwojowe jednostka dąży do zintegrowanej osobowości, czyli twórczego rozwoju. Propozycja poddania się zmianie opartej na twórczości, teatrze, dramie, samorodnej działalności artystycznej jest kierowana do osób odbywających karę w oparciu o uznawanie uprzednich negatywnych doświadczeń jako świecie odpowiedzialności, wrażliwości, akceptacji innych i otwartości na dobro.

Ponadto w świetle podejścia z zakresu psychologii humanistycznej osoba zresocjalizowana to ta, która akceptuje samego siebie i pozytywną wartość własnych osiągnięć i doświadczeń, a źródłem interpretowania norm i zasad są świadomość i wolna wola jako podstawowe predyktory wewnątrzosobowościowe. Ocena zachowania to sumienie jednostki, a zatem bazuje ono na tożsamościowych wyznacznikach świata osobowo-społecznego, wykształcając mechanizm korygowania samowychowania, samooceny, samoakceptacji, rozumienia samego siebie w przestrzeni życia wspólnotowego, uwzględniającego kompromis, tolerancję i empatię jako katalizatory pozwalające zjednoczyć świat jednostkowy i świat społeczny<sup>29</sup>.

Drogą do zapewnienia skuteczności i efektywności tychże oddziaływań jest aprobata życia osoby ukierunkowująca jego zmiany w obszarze podejścia salutogenetycznego a nie patogenetycznego. Wyzwalając w działaniu indywidualne plany, marzenia, pomysły, ideały, odczucia i dążenia-artykułujemy bowiem wymiar celowości i racjonalności jako rzeczywiste atrybuty kontroli wewnętrznej.

Aby zrozumieć przemianę człowieka i jego samodzielne wybory zmierzające ku triadzie egzystencjalnej (dobra-prawdy-piękna), należy oprzeć się na myśleniu psychotransgresjonistycznym, którego przedstawiciele wnieśli olbrzymi wkład w diagnozowanie rzeczywistości poznawczej, a zwłaszcza w świat wewnętrzny osoby i proces jej społecznego bytowania (J. Koziński, S. Szuman, H. Markus, P. Nurius)<sup>30</sup>. Jednostka w procesie resocjalizacji musi bowiem nabyć umiejętności zapewniające jej zdobycie wykształcenia, pozwolić na korzystanie z wolności wyborów, ekstensywnej motywacji, potrzeby dowartościowania siebie (metapotrzeby), rozwoju wewnętrznego sprzyjającego pogłębianiu świadomości i samoświadomości oraz urzeczywistnianie stanu czynnego uczestniczenia w obszarze aktywno-

<sup>29</sup> G. A. Kelly, *Słownik psychologii*, Oficyna Wydawnicza, „Impuls” Kraków 2009.

<sup>30</sup> A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Wydaw. Pax, Warszawa 1986; C. Rogers, *O stawianiu się osobą*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2007; F. Bugental, *Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii humanistycznej-egzystencjalnej*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte*, Wydaw. KUL, Lublin 1987; R. Agnew, *Standardy ewaluacyjne a zachowania przestępcze*, [w:], T. Sołtysiak, J. Łabuć-Kryśka (red.), *Trudne problemy dorastającego pokolenia*, Wydaw. WSP, Bydgoszcz 1998; A. N. Whitehead, *Nauka i świat współczesny*, przełożyła S. Magala, Wydaw. Pax, Warszawa 1988; O. Danner, D. Snowdon, W. Friesen, *Positive emotion in early life and longevity: findings from the rum Study*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 80, 1998, s. 801.

ści kulturowych. One wszystkie są aktami działania i myślenia nazywanymi transgresjami, których celem jest rozwój integralny osoby. Tym samym teoria psychotransgresjonizmu ma pierwszoplanowe uznanie w tworzeniu konstruktu aksjologicznego pozwalającego realizować strategię kreatywnej i wielopasmowej resocjalizacji w środowisku izolacyjnym, integracyjnym i inkluzyjnym<sup>31</sup>.

I tak postuluje ona uwzględnianie w praktycznych interwencjach resocjalizacyjnych, rozwijania świadomości, odtwarzania własnej tożsamości, poznawania osobowego na drodze analizy uczuć, emocji, akceptowania osoby ze wszystkimi wadami i zaletami, rozwijania mechanizmów samokontroli, kreowania i uczenia nowych wzorów zachowań na gruncie zasobów i potencjałów człowieka, uruchamiania myślenia alternatywnego dla stwarzania sytuacji do autorozwoju i integralnego wzrastania. W tym procesie modelowania zachowań i postaw proces kreatywnej resocjalizacji znajduje się poza jego stronami i stanowi niezależny wspólny element, którym jest wspólna praca, działanie będące przemianą. W tej konfiguracji nauczyciel nie przyjmuje roli opiekuna lub pośrednika usuwającego problemy, lecz staje się prowadzącym i organizującym zajęcia, inicjatorem, konsultantem bądź doradcą. Dba, aby uczeń dokonywał w procesie pracy twórczej czegoś wartościowego i mógł przelamywać własne ograniczenia, realizując potrzebę wzrostu i rozwoju. Zajęcia kulturotechniczne muszą charakteryzować się autentycznością, nie mogą być narzucone z zewnątrz, by nie powstał dystans pomiędzy uczestnikiem twórczości, bo to gwarantuje autonomię działania i przeżywane stany wewnętrzne, że tworzy się coś, do czego można się pozytywnie ustosunkować i można to samemu docenić i aprobować. Osoba, jej aktywność i rezultaty pracy stanowią jedność, gdyż jednostka ma możliwości decydowania o sobie i na wszystkich etapach działalności, tj. podejmowania decyzji, planowania, wykonywania i oceny, czynnie uczestniczy jako podmiot.

Transgresja i rozwój przez zajęcia kulturotechniczne w warunkach środowiska więziennego wobec więźniów mogą mieć miejsce w kontekście pedagogicznym, jeżeli doprowadzają do jedności pomiędzy uczestnikami, samymi zajęciami oraz rezultatami, posiadają wysoką wartość komunikatywną w atmosferze wolności bez okazywania władzy, przymusu lub groźby, a także wykonywana praca musi być sensowna, pozwalająca na identyfikowanie się z jej rezultatami, odzwierciedlająca rozwój, zdolności osobiste i kompetencje sprawcze. Te wszystkie okoliczności prowadzą do przeżywania poczucia tożsamości niezależnie od stosunku uczestnika do nauczyciela, który skłaniał go do wykonywania pracy artystycznej oraz

---

<sup>31</sup> F. Vitaro, M. Brendgem, R. E. Tremblay, *Reactively and Proactively Aggressive Children. Antecedens and Subsequent Characteristics*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” Vol. 43, 2002, s. 102 oraz F. Vitaro, Pedersen, M. Brendgem, *Childrens Dicytiveness, Peer Rejection, Friends, Devliancy and Delinquent Behaviors: A. Process – Oriental Approach*, „Development and Psychopathology” Vol. 19, 2007, s. 43.

wykształcenia uniwersalnych kompetencji w postaci: wytrwałości, precyzji, optymizmu i zdolności do współpracy, poczucia odpowiedzialności, przeżywania dobra i piękna<sup>32</sup>.

W celu określenia racjonalnych warunków procesu resocjalizacji z wykorzystaniem środków kulturo-technicznych należy rozszerzyć pole penetracji naukowych na kolejne teorie naukowe z obszaru myślenia socjologicznego, mające wpływ na treści, dynamikę i poziom projektowanych zmian w zachowaniu i postawach osób uwięzionych. Wśród znaczących idei naukowych wymienić należy: teorię anomii (E. Durkheima, R. Merton, D. Shoemahera); teorię społecznej kontroli (T. Hirschi, M. Le Blanc, E. Liden, J. Hacker); teorię labelingu (etykietowania) – S. Backer, E. Rubington, M. Weinberg, E. Lemert, W. Chambliss; teorię tożsamości (Z. Bauman, E. Erikson, A. Rudolph, J. Straub, A. Giddens, Ch. Taylor) oraz teorię reprodukcji społecznej i przemocy symbolicznej Pierra Bourdieau<sup>33</sup>.

Na gruncie teorii anomii decydujące jest zwrócenie uwagi na elementy zaniku i atrofii norm prawnych, obyczajowych i moralnych oraz kontroli społecznej w procesie kształtowania określonych wyborów zachowań jednostki. Osoba odczuwa sprzeczność między wrodzonym egoizmem a wymaganiami życia wspólnotowego. I tym samym zachowania przestępcze są potwierdzeniem zaniku tychże norm i więzi społecznych, pozwalających jednoznacznie oddzielić reguły od antyreguł w przestrzeni życia zbiorowego. Dysfunkcje w systemie kontroli i zmiany społecznej polegają na obumieraniu celów oraz rozpadzie środków prowadzących do celu i tym samym wytwarzają się adaptacyjne mechanizmy polegające na konformizmie, rytualizmie, wycofaniu, rezygnacji depresji bądź agresji i buncie wrogim osoby. Ten nurt myślenia wyjaśnia negatywny stan emocji warunkujący wybór zachowania jednostki ze względu na gniew, lęk oraz frustracje spowodowane napięciem wewnętrznym w następstwie uniemożliwienia osiągnięcia założonych zadań lub odbierania bodźców uznawanych za pozytywne jako wynik destruktywnych uprzednich doświadczeń życiowych<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> J. Kozielski, *Koncepcja psychologiczna człowieka*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 1988; oraz *Psychologia nadziei*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006; *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007; S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Wydaw. WAM, Kraków 1995;

<sup>33</sup> J. E. Lechman, T. N. Magee, D. A. Parolimi, *Interwencja poznawczo-behawioralna u dzieci z zaburzeniami zachowania*, tłumaczenie O. W. Kubiński, J. Ginela, [w:] M. Reinecka, D. A. Clark (red.) *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, Wydaw. GWP, Gdańsk 2005; oraz W. Michel, *J. Shoda, A cognitive – Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics and Invariance in Personality Structure*, „Psychological Review”, Vol. 102, 1995.

<sup>34</sup> J. Reykowski, *Zadania pozaosobiste jako regulacja czynności*, [w:] J. Kura, J. Rekowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, PWN, Warszawa 1975. M. E. Selligman, *Co możesz zmienić, a czego nie możesz. Poradnik skutecznego samodoskonalenia*, tłumaczenie A. Jankowski, Wydaw. Media Rodzina, Poznań 2000; S. S. Luthar, D. Ciahetti, B. Berker, *The Construct of Resilience: A-Critical Evaluation and Guidelines for Future work*, „Child Development”, Vol. 71, 2000.

W nawiązaniu do myślenia przedstawicieli teorii anomii proces resocjalizacji twórczej należy zaprojektować jako sumę dynamicznych ciągłych i powtarzających sytuacji dostarczających bodźców jednostce, modelujących wszystkie struktury poznawcze, tj.: motywację, myślenie, pamięć, percepcję, emocje i wyobrażnię w stronę wyborów gwarantujących zaufanie, społeczny komfort, tolerancję wobec różnic i wysoki próg reaktywności.

Praca za pośrednictwem twórczości artystyczno-kulturowej z więźniami pozwala na osiągnięcie tegoż stanu wewnątrzosobowego, wyzwalając poczucie winy a nie wstydu za przeszłość przestępczą oraz poczucie wolności i akceptacji samego siebie zamiast uprzednio odczuwanego osamotnienia i rezygnacji z celów i marzeń życiowych<sup>35</sup>.

Wysłuchując się w algorytm treściowy teorii kontroli społecznej, można stwierdzić, iż istota zachowań konformistycznych stanowi przeciwwagę do zachowań przestępczych. A zatem, rozpad więzi społecznych, wadliwa socjalizacja, brak akceptacji ze strony grupy, niepełny i rozproszony system hierarchii wartości, ograniczony rozwój psychiczny jednostki oraz rozchwiany mechanizm kontroli wewnętrznej – to najistotniejsze determinanty negatywnego przebiegu procesu resocjalizacji<sup>36</sup>.

Propozycja procesu resocjalizacji przy wykorzystaniu oddziaływań twórczych i artystycznych pozwala osobom uwięzionym uporządkować indeks wartości w porządku strukturalizującym oczekiwania, marzenia, ideały, a nade wszystko wskazuje na inny wymiar człowieka, tak aby mógł stawać się sobą. Jest to możliwe, gdyż metoda ta pozwala sięgać do każdej dziedziny życia osoby, w najgłębsze pokłady świadomości i podświadomości jednostki oraz grupy społecznej. Poddanie się procesowi kontroli i zmiany w obszarze wkraczania w świat wartości wyższych, innych niż biologiczne i materialne, pozwala osobie nadawać życiu wymiar człowieczy i realizować stopniowo konkretny rozwój osobowości. Ponadto istotnym warunkiem zakładającym prawidłowy przebieg procesy kreatywnej resocjalizacji jest pozyskiwanie kompetencji osobowych, społecznych i kulturowych ułatwiających osobie występowanie jako podmiot działania a nie jako środek do

<sup>35</sup> M. Kosewski, B. Urban, E. Bielicki, *Koncepcja anomii Durkheima i R. K. Mertona a współczesne poglądy na dezorganizację społeczną*, [w:] *Wybrane problemy filozoficzne i społeczne*, Studia z Nauk Społecznych, Zeszyt nr 10, Bydgoszcz 1993; D. J. Shoemaker, *Theories of Delinquency on Examination of Explanations of Delinquent Behavior*, New York-Oxford, 2000; R. Merton *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1998; T. Hirshi, *Causes of Delinquency*, University of California Press, Los Angeles and Berkeley 1969; M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*, Rzeszów, 2000; H. S. Becker, *Outsiderzy studia z socjologii dewiacji*, Warszawa 2009; E. M. Lemert, *Human deviance, social problems and social control*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1967; Z. Bauman, *Tożsamość. Wtedy, teraz, po co?*, [w:] E. Nowicka, M. Chałubiński (red.), *Idea a urzędanie świata społecznego*, Warsaw, 1999; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

<sup>36</sup> R.O. Laing, *The Dividual Self, An Existencial Study in Santy and Machnes*, London 1966, s. 42.

zewnątrznie narzucanych formalnie zadań i celów. Strategia kulturotechniczna w systemie instytucjonalnej resocjalizacji stanowi propozycję wszechstronnego rozwoju cech wewnątrzosobowościowych jednostki na rzecz własnego rozwoju i pozytywnego uspołecznienia<sup>37</sup>.

Należy podkreślić powszechny pogląd naukowy, iż naznaczenie i etykietowanie społeczne staje się prostą drogą do wyboru i kontynuacji kondycji dewiacyjnej i kariery przestępczej na widowni społecznej przez każdą osobę. Bowiem opinie, charakter reakcji otoczenia odkrywają fundamentalną rolę w identyfikowaniu jednostki przez ocenę jej zachowań zewnętrznych. To osąd społeczny wyznacza etapy przystosowania osoby w postaci konfrontacji osadzenia w izolacji i wpisywania się w rolę dewianta, a miarą takiego postępowania są negatywne sankcje, punitywne systemy karania, ekskluzja, defaworyzacja i wreszcie banicja publiczna na zachowania nieuważne i niedojrzałe osoby<sup>38</sup>.

Praca penitencjarna pozwalająca na kreację artystyczną stwarza warunki do publicznego przełamywania myślenia konserwatywnego, schematycznego i w dużej części zafałszowanego, iż skazani, to grupa osób niepełnowartościowych, mało aktywnych i nietwórczych. Pokazywanie wytworów kulturowych w grupie i w środowisku otwartym osób odbywających karę izolacyjną stanowi akt wymiany, współdziałania, kooperacji i koordynacji działań wzajemnych obu stron. Tylko w przestrzeni otwartej za pośrednictwem jawnych i dostępnych możliwości oraz dialogu motywacyjno-wspierającego może wyzwolić się proces transcendencji osób obwinionych, a jednocześnie proces katalaksji i inkluzji ze strony społeczeństwa<sup>39</sup>.

Podzielić należy poglądy naukowe twórców teorii tożsamości, którzy odegrali istotną rolę w poszukiwaniu materialnych antecedensów osobowościowych definiujących udany przebieg oddziaływań resocjalizacyjnych wobec skazanych.

Konstytutywnymi cechami tożsamościowymi odpowiedzialnymi za udany przebieg tego procesu są: ciągłość, spójność, zgodność myśli, wartości i działania – i to one tworzą ontologiczną treść uzasadniającą wybór przez jednostkę ról społecznych. Tym samym proces wyzwiania się z egoizmu indywidualnego ku społecznym interakcjom jest właściwie rozumianym adoptowaniem warunków otoczenia w następstwie udanego przebiegu resocjalizacji.

Odpowiedzią na treści ontologiczne teorii tożsamości może być inicjatywa

---

<sup>37</sup> S. Epstein, *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii, „ja”*, [w:], J. Reykowski, N. Eisenburg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1990.

<sup>38</sup> B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczości młodzieży*, Wydaw. UJ, Kraków 2000; W. Sawann, *The trouble with chan, Ge: self – verification and allegiance to the self*, „Psychological Science” Vol. 8, 1997, s. 179.

<sup>39</sup> A. Kieszowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Oficyna Wydawnicza, „Impuls”, Kraków 2012, s. 208.



zreformowania systemu penitencjarnego za pośrednictwem strategii tritmentu resocjalizacyjnego przy powszechnym zastosowaniu środków kulturotechnicznych.

Własna aktywność artystyczna, literacka, aktorska osób uwięzionych pozwala zastąpić stan zubożenia moralnego, czynną partycypacją społeczną oraz zachowaniami prospołecznymi. Proces tworzenia przez sztukę wyzwala myślenie o swoich możliwościach oraz pozwala wykorzystać wiedzę i umiejętności w stronę eliminowania własnego egocentryzmu, minimalizmu, selektywnej uwagi i postzegania rzeczywistości w sposób dychotomiczny. A zatem zachowania ekstermalizacyjne skazanych w wyniku resocjalizacji twórczej mogą zostać zastąpione mechanizmem odwrotnym od zniekształconej atrybucji poznawczej na rzecz zintegrowanej osobowości<sup>40</sup>.

Do niezmiernie cennego wkładu w przebudowie rzeczywistości penitencjarnej zaliczyć należy rozważania Pierra Bourdieau o przemocy symbolicznej i reprodukcji społecznej<sup>41</sup>. W świetle tej koncepcji jednostka pochodzi z określonej grupy, a jej życie to sposób odtwarzania jakości egzystencji jej poprzedników. Jest ona ukształtowana poprzez habitus, tj. wyuczone dyspozycje osobowe w celu postzegania, myślenia i odczuwania w określony specyficzny sposób.

Człowiek działa na różnych polach społecznej aktywności, ustrukturalizując tę przestrzeń za pośrednictwem wypełnianych ról społecznych. Refleksyjne działanie i doświadczenie, zwłaszcza z różnych okresów i faz rozwojowych osoby, uruchamiają struktury wewnętrzne, które są odtwarzane przez zewnętrzne pozycjonowanie społeczne. Te ostatnie swoją dynamikę i zakres zawdzięczają trajektorii w postaci: stagnacji, awansu i degradacji w następstwie habitusu indywidualnego będącego powtórzeniem habitusu klasowego. Tworzywem zaś zespalającym myślenie, działanie i doświadczenie osoby z otoczeniem jest kapitał kulturowy, ekonomiczny oraz symboliczny pozwalający na rozwój integralny jednostki w warunkach resocjalizacji twórczej przy wykorzystaniu środków kulturowych lub kontynuowanie kariery dewiacyjnej opartej na ekskluzji i etykietowaniu przy pasywnej postawie wobec nowych twórczych wyzwań artystycznych.

Rola społecznej aktywności charakteryzuje się uprawomocnioną przemocą, odtwarzając struktury zgodnie ze statusem pozycyjnym osoby w świadomym procesie oddziaływań sprawczych<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> J.B. Helfgott, *Criminal Behavior, Theories, Typologies and Criminal Justice*, Los Angeles, London, New Delhi, 2008, Sage.

<sup>41</sup> P. Bourdieau, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłumaczenie A. Sawisz, Wydaw. Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

<sup>42</sup> P. Bourdieau, L. Wacquant, *Pour une anthropologie reflexive*, Reponses. ecl. du Seuil, 1992.

## Zakończenie

Wartość działalności człowieka zależy od jego relacji z prawdą. Podstawowym predyktorem twórczości jest sama twórczość, czyli możliwość bycia odpowiedzialnym za swój rozwój. Dzięki temu realizuje się potrzeba wolności, która pozwala na efektywne budowanie człowieczeństwa. Tworzenie dzieła kulturowego daje osobie przestrzeń, dzięki której czuje się wolna i staje się autonomicznym podmiotem na tyle na ile potrafi wsłuchać się w siebie. „Ja” jednostki, to wolna wola, rozum i emocje, razem nakierowane na działanie wszechstronnie rozwijające osobowość oraz pozwalające, „infekować pozytywnie” środowisko społeczne<sup>43</sup>. Wolność osobowa nadaje sens działaniu twórczemu. Na ile osoba potrafi udzielić sobie wolności tworzenia artystycznego – na tyle to postępowanie jest prawdziwe, wartościowe i ma sens egzystencjalny.

Język sztuki i kultury pozwala zaakceptować pozawerbalne treści nieprzekazywane w inny sposób. Gdyby można było obyć się bez twórczości, to zamiast wytworów kulturowych mielibyśmy wytwory pisane antykwą i wrzuszałyby nas wyłącznie ortografia, interpretacja lub różnice pomiędzy majuskułą a minuskułą. Wyjątkiem jest poezja, ale nawet ona nie zastąpi języka dźwięków, kolorów i faktur, choćby bardzo się starała.

Treść sztuki daje możliwości do zrozumienia drugiego człowieka pomimo jego inności i niepowtarzalności. Stanowi ostatnią szansę na pokonywanie bariery rozumu i myślenia konserwatywnego, schematycznego, wzorowanego na mitach i stereotypach. Potrzebne jest tylko wydobycie wrażliwości, zapomnianej umiejętności czytania i interpretowania między wierszami i poza logiką. Obecna jeszcze wśród dzieci, nieskażona „mądrością świata” bywa często tracona w procesie socjalizacji nastawionym głównie na jednostronne i mechaniczne osiąganie założonych celów bez informacji zwrotnych o ich skuteczności od osób będących adresatami tychże działań. Tak bezpowrotnie zabijane są: wrażliwość, empatia, tolerancja, oparte na poznawaniu i otwarciu na drugiego, innego, odmiennego, umiejętności będące cnotą dającą wszystkim osobom uniwersalną płaszczyznę komunikowania się z solidaryzmem i poszanowaniem braterstwa ludzi.

Sztuka jest nie tylko językiem, miejscem poszukiwania sensu życia ale zwierciadłem duszy umożliwiającym scalenie jaźni z rzeczywistością, a tym samym odnalezienie samego siebie – własnej tożsamości.

Nie każdy akt tworzenia ma jednakową wagę i moc. Trzeba walczyć ze słabą naturą i schematyzmem, formalizmem emocjonalnym, które potrafią spłyć

---

<sup>43</sup> K. Dąbrowski, *Pasja rozwoju*, Warszawa 1982; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993; W. Panek, *Twórczość ludowa jako przejaw psychicznych potrzeb człowieka*, Warszawa 1990; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

i osłabić działanie sztuki. Jednak dążenie do uwolnienia tożsamości poprzez język kultury jest procesem złożonym i długofalowym. Można się poddać i zaniechać dalszego dialogu ze sobą samym, można ulec złudnej rzeczywistości, która jest łatwym wytłumaczeniem dla takiej dezercji. Sztuka, będąc w najwyższej formie walką duchową człowieka, daje szansę twórcy wykraczać poza siebie i urzeczywistniać autonomię, godne życie i podmiotowe interakcje społeczne. Praca artystyczna wymaga zatem ciągłości, rozwijania i pielęgnowania przez całe życie osoby, bo inaczej skarleje i stanie się ulotną wartością użyteczną a nie wartością wyższego rzędu pozwalającą na integralny rozwój osoby.

### **Transgresja i rozwój przez sztukę w wychowaniu resocjalizacyjnym młodzieży i osób dorosłych**

#### **Streszczenie**

Zasadnym celem artykułu jest ogląd systemu wykonywania kar w warunkach izolacji społecznej, pozwalający na jakościowy czy ilościowy proces resocjalizacji uwzględniający transgresję i rozwój poprzez sztukę czy stagnację i dyscyplinowanie przy wykorzystywaniu środków kulturotechnicznych.

**Słowa kluczowe:** rozwój, transgresja, sytuacje graniczne, kultura.

### **Transgression and development through art in rehabilitation of children and adults**

#### **Summary**

The aim of this article is to present the comprehensive analysis of the system of implementing punishment in social isolation enabling the qualitative or quantitative rehabilitation that involves transgression and development through art, or stagnation and disciplining with the use of culture-technical aids.

**Key words:** development, transgression, borderline situations, culture



*Iwona Myśliwczyk*

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie

## **Terapia przez sztukę – ekspresja twórcza osób z niepełnosprawnością**

*„Dla człowieka, który nie może mówić,  
sztuka stanowi język sam w sobie.  
Dla tych, którzy mają trudności w rozumieniu,  
sztuka wynurza się z głębi ich duszy.  
Dla człowieka, który ma trudności  
zorganizowanego działania,  
sztuka sprowadza się do łączenia ze sobą myśli,  
kształtów i kolorów w jedną całość.  
Dla tych, którzy nigdy nie zaznali  
satisfakcji ze swoich dokonań  
sztuka niespodziewanie okazuje się  
dowodem tego, że może im się udać”*

(Florence Ludnis-Katz, Elias Katz, *Wolność tworzenia*)

### **Wstęp**

Kształtowanie człowieka, to proces składający się z wielu wymiarów, a jednym z nich – choć wydaje się znacznie pominięty – jest kształcenie w sferze kulturalnej, a więc „kształtowania potrzeby uczestnictwa w kulturze, edukacji, percepcji dzieł sztuki i wykorzystania nabytej wiedzy w codziennej praktyce”<sup>1</sup>. Kultura – podkreśla J. Koziński – jest źródłem możliwości i wyzwaniem dla człowieka<sup>2</sup>, jest także jednym z zasadniczych czynników tożsamości i stanowi wartość ludzką szczególnej wagi, niezależną i najwyższą<sup>3</sup>.

Sztuka, podkreśla E. Jutrzyńska, „poprzez sferę emocjonalną otwiera przed umysłem człowieka nowe wartości, więc działa w kierunku rozwoju jego intelektu,

---

<sup>1</sup> H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Toruń, 2009, s. 9.

<sup>2</sup> J. Koziński, *Transgresja i kultura*, ZAK Wydaw. Akademickie, Warszawa, 1997, s. 16.

<sup>3</sup> T. Szkołut, *Słowo wstępne. Dylematy współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Sztuka i edukacja kulturalna w trakcie przemian*, Wydaw. UMCS, Lublin, 2000, s. 25.

dostarcza mu wiele wrażeń, których odbiór był zakłócony lub wręcz uniemożliwiony w wyniku niepełnosprawności. Jest to niezmiernie ważne dla funkcjonowania osoby niepełnosprawnej zarówno w sensie indywidualnym, jak i społecznym. Właśnie terapeutyczne możliwości sztuki określają wyłaniającą się obecnie potrzebę jej funkcjonowania na gruncie nie tylko estetyki, ale i terapii różnorodnych zaburzeń i odchyleń występujących u dzieci i u dorosłych”<sup>4</sup>.

Istotę sztuki uchwyciła D. Siewniak-Maciuszek, pisząc, że dostarcza ona „szerokiego wachlarza możliwości oddziaływania, a proces twórczy holistycznie ujmuje człowieka w procesie stawania się i zmiany. Stymuluje pełniejsze doświadczenie samego siebie i wyrażanie własnej osoby, zintegrowanie struktur psychicznej i fizycznej zmiany na poziomie emocji, myślenia, działania, ciała i relacji w celu uzyskania równowagi psychicznej, elastyczności oraz efektywnej adaptacji do zmieniających się warunków i okoliczności życia. Dostarcza możliwości odkrywania, przeżywania, ekspresji, kreacji, działania, współpracy, dokonywania zmian, poczucia sprawstwa, odpowiedzialności, zdobycia i poszerzania kompetencji emocjonalnych i społecznych oraz odnalezienia własnych dróg rozwoju”<sup>5</sup>.

### Od wychowania przez sztukę do arteterapii

Idee wychowania przez sztukę zostały zapoczątkowane w Polsce przez Irenę Wojnar, której zdaniem „w odbiorze sztuki i dla kształtowania osobowości znaczenie ma przeżycie estetyczne, które wzbogaca życie codzienne. Człowiek wychowuje się, kształtuje w oglądaniu, słuchaniu, lekturze, jak również własnej aktywności w różnych dziedzinach działalności artystycznej”<sup>6</sup>. Toteż Herbert Read wysunął tezę, że „sztuka powinna być podstawą wychowania”<sup>7</sup>, a samo wychowanie powinno być takim procesem, który ochroni człowieka przed zejściem na złą drogę. Sztuka natomiast jest obecna we wszystkim, co człowiek robi dla przyjemności swych zmysłów. W ten sposób otwiera się droga dla istotnej roli ekspresji w życiu człowieka, szczególnie dziecka, którego ekspresywne zachowania determinują poznawanie przez nie otoczenia<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> E. Jutrzyzna, *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*, Wydaw. APS, Warszawa, 2003, s. 7.

<sup>5</sup> D. Siewniak-Maciuszek, *Twórcza stymulacja poprzez sztukę w rozwoju i edukacji dziecka w dobie bogatej oferty medialnej* [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 83.

<sup>6</sup> H. Guzy-Steinke, T. Wilk, op. cit., s. 11.

<sup>7</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wydaw. Ossolineum, Wrocław, 1976, s. 6.

<sup>8</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka*, [w:] K. Krasoń (red.), *Twórczość-Ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży „Chowanna”*, tom 1 (36), 2011, s. 153.

Prawdziwą funkcją sztuki – twierdzi H. Read – jest „wyrażanie uczuć i organizowanie porozumienia, czyli powiązanie wartości ekspresyjnych z wartościami komunikacji interpersonalnej. Proces komunikacji międzyludzkiej stanowi wymianę treści przekazywanych poprzez różne formy sztuki. Pośród nich znajdują się treści obrazowe – przekazywane za pośrednictwem obrazu, ilustracji, semantyczne – wyrażane poprzez język poezji, literaturę, behawioralne – przekazywane poprzez artystyczne formy zachowania w formie tańca czy też wyobrażeniowe – powstałe poprzez percepcję muzyki”<sup>9</sup>.

Wychowanie przez sztukę jest więc tym elementem – pisze A. Ungeheuer-Gołąb – który pomaga w ocaleniu tego, co cenne, a także scala to, co rozbite. W przypadku osób z niepełnosprawnością owo wychowanie, to „takie wspieranie i rozwijanie osobowości dziecka, które uznając cały potencjał jego wewnętrznych skłonności, pokazuje mu świat, życie i samego siebie przez pryzmat swoiście artystycznych walorów dzieła literackiego”<sup>10</sup>. V. Lowenfeld twierdzi, że „wychowanie przez sztukę może dostarczyć okazji do rozwoju zdolności działania i przeżywania (...)”. Toteż twórczość wpisana jest w codzienne życie człowieka, nawet jeśli on sam nie jest tego świadomy. Pomaga uzewnętrznić emocje i wyrazić własne „ja” którego nie można wyrazić słowami.

Współcześnie rozumiana „twórczość”, zdaniem T. Rudowskiego, to „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję. Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzenia, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie. Jest twórczym, gdy odbierając świat zewnętrzny z luźnych wrażeń zespala je w jednolity obraz”<sup>11</sup>.

Twórczość rozpatruje się w dwóch znaczeniach, gdzie w znaczeniu szerokim określa się ją jako „sztukę życia, umiejętność kształtowania własnej drogi życiowej, postawę życiową odznaczającą się innowacyjnością, nonkonformizmem a zarazem wolą uczynienia czegoś dla własnego rozwoju, dla podniesienia poziomu zadowolenia z życia, być może i dla dobra innych”<sup>12</sup>. W drugim węższym znaczeniu twórczość oznacza „ekspresję, w tym ekspresję artystyczną, mogącą mieć charakter zarówno twórczy, jak i odtwórczy”<sup>13</sup>. Twórczość artystyczna – pisze K. Włodarczyk – jako charakterystyczna forma integracji człowieka ze światem pobudza do życia drzemiące w nim siły, możliwości i uzdolnienia. Ale twórcza ekspresja ma

<sup>9</sup> D. Siewniak-Maciuszek, op. cit., s. 79.

<sup>10</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, op. cit., s. 156-157.

<sup>11</sup> T. Rudowski, *Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji plastycznej*, Wydaw. IPSiR UW, Warszawa, 2001, s. 12.

<sup>12</sup> H. Żuraw, *Na serio- czy pół żartem, pół serio, Wątpliwości i dylematy wokół twórczości i sztuki osób niepełnosprawnych* [w:] B. Sochol (red.), *Artyści niepełnosprawni w życiu społecznym i zawodowym*. Materiały pokonferencyjne. Część I. Wydawca: Fundacja Wspólna droga – United Way Polska, Organizacja Pożytku Publicznego Warszawa, 2009, s. 17.

<sup>13</sup> Ibidem.

u osób upośledzonych przede wszystkim swój wymiar rewalidacyjno-terapeutyczny<sup>14</sup>. Autor podkreśla także, że podstawową metodą, która pobudza twórczą aktywność jednostki, jest arteterapia.

Arteterapia ma wiele znaczeń: „terapia przez sztukę”, „terapia przez twórczość”, „twórcza terapia”, a jej celem jest „tworzenie ludzi”<sup>15</sup>. B. Trochimiak prezentuje najbardziej ogólną definicję, w której arteterapia postrzegana jest jako „rodzaj psychoterapii, tj. specjalistycznej metody pomagania ludziom. Polega ona na intencjonalnym stosowaniu zaprogramowanych oddziaływań psychologicznych, wśród których tworzenie i recepcja sztuki zajmują miejsce zasadnicze. Celem tych oddziaływań jest usunięcie lub zmniejszenie zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym, somatycznym i społecznym, co wiąże się z odblokowaniem możliwości rozwojowych”<sup>16</sup>. Arteterapia – podkreśla M. Kulczycki – to „układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i (lub) podnoszenie poziomu jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki”<sup>17</sup>. Autor powyższych słów jest zdania, że arteterapia nie powinna się ograniczać tylko do funkcji terapeutycznych, a co za tym idzie obserwuje się wśród psychologów, lekarzy i artystów coraz większe zainteresowanie arteterapią<sup>18</sup>. Stosowanie różnych technik opierających się na ekspresji plastycznej, muzycznej czy teatralnej staje się popularne w środowiskach pozamedycznych. Arteterapia znajduje zastosowanie w surdopedagogice, tyflopedagogice, logopedii czy oligofrenopedagogice, a pierwsze próby dotarcia do osób niepełnosprawnych poprzez działania kojarzące się ze sztuką w postaci rysunku osób niewidomych podjęte zostały już przed II wojną światową przez Wandę Szuman<sup>19</sup>.

Z. Koniecznyńska zwraca uwagę na wielość funkcji arteterapii. Terapia sztuką pełni bowiem funkcję ekspresyjną, ponieważ jednostka ujawnia swoje stany emocjonalne, oraz katartyczną, która przyczynia się do rozładowania negatywnych emocji i uczuć. Pełni ona także funkcję kompensacyjną, ponieważ w wyniku tworzenia człowiek zaspokaja niezrealizowane pragnienia, oraz funkcję diagnostyczną i prognostyczną, gdyż wytwory, które powstają w trakcie terapii sztuką, odzwierciedlają stan psychofizyczny człowieka. Arteterapia posiada także zalety relaksacyjne, odprężające i stymulujące<sup>20</sup>.

<sup>14</sup> K. Włodarczyk, *Terapia przez sztukę*, „Życie Szkoły”, nr 6, 2003, s. 357.

<sup>15</sup> D. Siewniak-Maciuszek, op. cit., s. 77.

<sup>16</sup> B. Trochimiak, *Arteterapia – problemy definicyjne*, „Szkoła Specjalna” 2006, nr 5, s. 479-480.

<sup>17</sup> M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu” 1990, nr 57, s. 12.

<sup>18</sup> D. Siewniak-Maciuszek, op. cit., s. 77-78.

<sup>19</sup> Ibidem, 78.

<sup>20</sup> Z. Koniecznyńska, *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, [w:] L. Hanek, M. Pasella (red.), *Arteterapia a proces leczenia i postępowania psychokorekcyjnego*. Arteterapia, cz. III, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu” 1990, nr 57, s. 118.



Nadrzędne cele arteterapii zakładają – podkreśla J. Florczykiewicz – iż „proces twórczy wywołuje reakcje werbalne, emocjonalne, ujawnia wnętrze, postawy, stereotypy stosunków interpersonalnych, może mieć charakter rekonstruktywny związany z reorganizacją osobowości, oraz interpersonalnie i emocjonalnie kreatywny”<sup>21</sup>.

Współcześnie szeroko rozumiana arteterapia obejmuje działania za pomocą sztuk plastycznych (malarstwo, rzeźba, grafika), pokrewną chromoterapię, muzykoterapię, choreoterapię oraz biblioterapię, a także działania związane z filmem czy teatrem<sup>22</sup>. Arteterapia, zgodnie z obecnymi koncepcjami pedagogicznymi, „dostrzega wartość sztuki i twórczości w dążeniu jednostki do osiągnięcia równowagi i środowiskowego przystosowania, co wiąże się z odblokowaniem możliwości rozwojowych”<sup>23</sup>. Toteż arteterapia jako metoda wspomagająca proces rewalidacji – zaznacza E. J. Konieczna – „wzbogaca i nadaje sens życia osobie niepełnosprawnej. (...) kompensuje ich ograniczenia i wyrównuje braki. Pozwala zaakceptować siebie i innych. (...) pomaga w wyzbyciu się kompleksów i lęków, zapewnia odprężenie i dobre samopoczucie”<sup>24</sup>.

### Terapeuci o terapii przez sztukę

Twórcza aktywność osób niepełnosprawnych była i jest postrzegana przez pryzmat niepełnosprawności, której doświadczają. Toteż rolą terapii przez sztukę jest wyzwolenie osób niepełnosprawnych z tego stereotypu, który je zamyka i ogranicza funkcjonowanie w świecie osób pełnosprawnych. Terapeutyczne właściwości sztuki zaprezentowane zostały w narracjach terapeutów, którzy, doświadczając niepełnosprawności swoich podopiecznych, stosują terapię przez sztukę. W opowieściach tych ukazuje się twórczość osób niepełnosprawnych, jako swoisty wyraz ich uczuć i emocji, jako forma komunikowania się z pełnosprawnymi oraz jako próba zdefiniowania i dotarcia do problemów wynikających z wewnętrznego „ja”. Zatem podjęte przeze mnie badania zostały osadzone w nurcie badań konstruktywistycznych, interpretatywnych. Podejście to zostało wybrane świadomie, bowiem inspirowanie się trzema perspektywami, a więc fenomenologią, hermeneutyką i interakcjonizmem symbolicznym, pozwoliło mi

<sup>21</sup> J. Florczykiewicz, *Arteterapia jako metoda wspomagająca socjalizację i resocjalizację*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2002, nr 1, s. 32.

<sup>22</sup> D. Siewniak-Maciuszek, op. cit., s. 80.

<sup>23</sup> A. Stefańska, *Arteterapia a rozwój emocjonalny człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 12, s. 16.

<sup>24</sup> E. J. Konieczna, *Arteterapia – niechciane dziecko czy nadzieja dla współczesnej terapii pedagogicznej*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 2, s. 134.

znaleźć we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez terapeutów pracujących z osobami niepełnosprawnymi odpowiedzi na pytania, które mnie nurtowały.

Celem moich badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają terapeuci terapii przez sztukę. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez terapeutów pracujących z osobami niepełnosprawnymi za pomocą różnych form sztuki. Badałam więc, jak terapeuci poprzez swoje mówienie definiują arteterapię, jakiego znaczenia jej nadają w kontekście pracy z osobami niepełnosprawnymi, co w ich perspektywie jest najważniejsze. W celu podsumowania uzasadnienia wyboru przez mnie podejścia konstruktywistycznego, przytoczę słowa J. H. Turnera, który pisze, że „(...) jedyną „realną realnością” jest to, co możemy zauważyć, obserwując ludzi (...)”<sup>25</sup>.

Już od dawna wiadomo, że sztuka jest potrzebna, żeby człowiek m.in. oczyścić się z negatywnych emocji wywołanych stresem i problemami dnia codziennego. Zastosowanie sztuki w terapii osób niepełnosprawnych ma jeszcze większe znaczenie. Mówi o tym mój rozmówca:

Mariusz: (...) *ja upatruje w tej terapii możliwości rozpoznawania źródeł różnych emocji, szczególnie u osób, które nie mogą słowem wyrazić emocji im towarzyszących.*

*To właśnie sztuka może pomóc osobom niepełnosprawnym w lepszym poznaniu i określeniu siebie i swoich emocji, a także stać się głównym środkiem ekspresji emocjonalnej. (...) ja staram się właśnie to osiągnąć.*

Analizując narrację Mariusza, można stwierdzić, że jest on świadom celów arteterapii i pracując z osobami niepełnosprawnymi, dąży do ich osiągnięcia. Mariusz prowadzi warsztaty terapii zajęciowej dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i podkreśla znaczenie funkcjonowania tych pracowni dla osób tam uczęszczających:

Mariusz: *Tu muszą czuć się dobrze, powinni odczuwać satysfakcję i zadowolenie, (...) nie mogą podjąć pracy, więc muszą czuć się tu potrzebni i realizować się zgodnie ze swoimi zainteresowaniami.*

W narracji mojego rozmówcy widać zaangażowanie w rehabilitację przez sztukę osób niepełnosprawnych. Badany podkreśla, że przede wszystkim ważne jest zadowolenie uczestnika z uczestnictwa w zajęciach, jego starania, jego postawa, niż wytwór jego pracy. Można sądzić, że Mariuszowi zależy na uczestnictwie w warsztatach, które przede wszystkim otwierają osobę niepełnosprawną na otoczenie, a dopiero w późniejszym etapie to „bycie” nabiera innego znaczenie, ponieważ staje się możliwością do rozpoznawania różnych emocji towarzyszących osobom niepełnosprawnym.

---

<sup>25</sup> J. H. Turner, *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behavior*, Stanford, 2002, s. 30.

Dla Moniki terapia przez sztukę, to forma komunikacji dziecka niepełnosprawnego z jego otoczeniem. Rysunek ukazuje świat widziany oczyma dziecka, jego potrzeby oraz stany mu towarzyszące.

Monika: *Nie zawsze nasi podopieczni są w stanie powiedzieć to, co chcą, nawet jeśli nie mają zaburzeń językowych. Wówczas rysunek staje się dla nas informacją o danej osobie. (...) poprzez rysunek przekazuje nam swoje emocje, swoją wiedzę (...) pokazuje nam, jak widzi świat”.*

Wypowiedź Moniki jest podobna do poprzedniej narracji, ponieważ badana również jest zdania, że rysunek nie ma takiego znaczenia, jak zaangażowanie dziecka w stworzenie obrazu, wysiłek, który wkłada, czy zachowanie podczas rysowania. Nie następuje tu ocena dzieła, ponieważ ono nabiera indywidualnego i niepowtarzalnego znaczenia. Dla Moniki każda praca staje się wartościową, gdyż przekazuje różne informacje na temat danego dziecka.

Monika: *(...) czasami poprzez te prace, które wydawałoby się nie wymagają wiele zaangażowania od dziecka, odczytujemy bardzo wiele informacji.*

Podobnego zdania jest inna badana, która także stwierdza, że dzieło ma znaczenie, ale nie w kategorii piękna czy brzydoty, ale w kontekście zaangażowania w jego powstanie.

Beata: *Wiadomo, że każde dziecko jest inne i każda niepełnosprawność również jest inna, wobec czego każda aktywność dziecka ma wyjątkowe znaczenie i jest rozpatrywana bardzo indywidualnie. (...) Pierwszy etap pracy z głębiej opóźnionymi umysłowo, to przede wszystkim kontakt z materiałem. Dla mnie ważne jest, jak dziecko się zachowuje, jakie robi ruchy pędzlem, jaka jest jego reakcja, jakie robi przy tym miny. Efekt końcowy pracy nie ma tu znaczenia.*

Narracja Leszka zbliżona jest do opowieści Moniki, ponieważ podobnie interpretuje on znaczenie sztuki w terapii dzieci niepełnosprawnych – dostrzega w niej możliwość komunikowania się dziecka poprzez rysunek lub malunek.

Leszek: *Twórczość plastyczna ma to do siebie, że jest pośrednikiem pomiędzy dzieckiem niepełnosprawnym a nami terapeutami, rodzicami i lekarzami. To swego rodzaju kod, w którym jest coś zaszyfrowane. (...) ale na pewno pomaga w komunikowaniu się (...) tu można dać upust swoim emocjom i rozładować napięcie.*

Badany dostrzega w tej formie terapii także inny walor – poprzez swoje dzieło dziecko daje upust swoim emocjom i dzięki temu rozładowuje napięcie.

Pozytywy terapii przez malowanie/rysowanie dostrzega także Beata. Nadaje ona wielkie znaczenie nawet „bazgrołom”, ponieważ – jak twierdzi – to one odkrywają prawdę o dziecku.

Beata: *Lubię, kiedy dzieci malują. Wyrażają w ten sposób siebie i to, co w nich siedzi (mowa o dzieciach z niepełnosprawnością intelektualną). Każde dzieło coś oznacza, nawet jeśli są to bazgroły, (...) z czasem zauważa się długo oczekiwaną koncentrację uwagi, a więc dziecko zaczyna czuć wolność w malowaniu czy rysowaniu, a my powinniśmy zachwycać się każdą aktywnością. Radość dziecka,*

*jego odprężenie i swoboda oznacza dla nas osiągnięcie celu, bo dzięki temu poznamy prawdę o dziecku, a to z kolei pozwala nam mu pomóc.*

Narracja świadczy o tym, że rysunek lub malunek jest sposobem na dotarcie do wnętrza dziecka, które w wyniku zaangażowania w pracę, podejścia do tworzonego obrazu i pewnego odprężenia uzewnętrznia się. Radość terapeuty z osiągniętego stanu w wyniku terapii sztuką jest wielka. Dowodem na to jest poniższa wypowiedź:

*Beata: Ja uwielbiam swoją pracę (radosny uśmiech) i uwielbiam obserwować dzieci w trakcie malowania. To jest nieprawdopodobne, jak można uczyć się tego dziecka. Dużo można przez to zobaczyć, ale trzeba chcieć. (...) Ono całym sobą jest zaabsorbowane w ten malunek, bo stara się wyrazić jakąś ideę, która jest dla niego bardzo ważna.*

Słowa respondentki są dowodem jej wielkiego zaangażowania w terapię dziecka, która jest skuteczna, bo pomaga ukazać świat wewnętrzny dziecka, dzięki któremu możliwe jest poznanie zachowań dziecka autystycznego. Badana podnosi jeszcze jeden bardzo ważny walor arteterapii, a mianowicie wielką satysfakcję z osiągniętego celu i – w moim odczuciu – ukazuje postawę niesamowitej pokory wobec dziecka niepełnosprawnego.

W podobnej tonacji jest wypowiedź Krystyny, która poprzez muzykę dociera do tych dzieci, które mają problem z ujawnieniem emocji, wyrażaniem uczuć i ich przeżywaniem.

*Krystyna: Muzykoterapia pozwala pomóc w zwerbalizowaniu problemów osób niepełnosprawnych, pozwala im odreagować złe emocje, przez co jest łatwiejszy kontakt. (...) U pacjentów z psychozami istotniejszy może okazać się wpływ w zakresie ułatwienia kontaktu interpersonalnego, a zatem wpływ na autyzm czy aktywizujący i mobilizujący, lub też pobudzający ekspresję wyrażania uczuć i angażowania się w przeżycia emocjonalne.*

W ekspresji dzieci niepełnosprawnych terapeuci upatrują naturalnych i prawdziwych zachowań. Świadczą o tym słowa Piotra, dla którego taniec, to dobry sposób na rozładowanie napięć, poznanie swoich możliwości i ograniczeń oraz poznanie otaczającego świata.

*Piotr: Dla mnie ekspresja ruchowa to coś, co wyływa ze środka osoby niepełnosprawnej. To nie jest sztuczne, to odpowiedź na to, co dzieje się tu i teraz. Niektóre dzieciaki w ten sposób rozładowują napięcia i stres, a inne poprzez ekspresję poznają siebie i otaczający je świat. Mówiąc językiem fachowym, to choreoterapia spełnia swoje zadania bez lub z udziałem naszej świadomości, które odczuwamy z czasem, nawet jeśli wcześniej ich nie zakładaliśmy.*

Kolejna narracja oparta jest na doświadczeniach Marty, która pracuje z dziećmi autystycznymi. Wypowiedź badanej świadczy o jej profesjonalnym podejściu i znajomości tej problematyki, ale także o świadomości uzyskiwanych celów terapii. Ten fragment opowieści bardzo dokładnie argumentuje zasadność stosowa-

nia terapii w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi i wskazuje na cele przyświecające temu działaniu.

Marta: *Trudno dzieciom autystycznym wyrazić słowami te emocje, które wywołane są przez ludzi czy jakieś zdarzenia. To, co przeżywają te dzieciaki, jest często niezrozumiałe dla innych. (...) Znają wiele słów, ale nie potrafią nazwać swoich wewnętrznych stanów. (...) Sztuka może pomóc spojrzeć w głąb siebie, może również stać się dla tych dzieci jedynym środkiem ekspresji emocjonalnej. Poprzez symbol umożliwia komunikację różnych przekonań, konfliktów, urazów. Może pomóc dostrzec, że spontaniczne wyrażanie siebie jest naprawdę możliwe, co więcej, możliwa jest nasza przemiana.*

Te same cele towarzyszą innym terapeutom, tak jak np. Beacie. Moja rozmówczyni podkreśla, że czasami występuje trudność w nawiązaniu kontaktu z dzieckiem niepełnosprawnym, która jest minimalizowana poprzez zaabsorbowanie dziecka w rysunek/malunek. Ponadto owo zaangażowanie wpływa bardzo pozytywnie, ponieważ dziecko otwiera się i zaczyna mówić. Poprzez rysunek/malunek ukazują nam – dorosłym, terapeutom – świat widziany oczyma dziecka. Ten świat kryje wiele tajemnic i poznanie go jest niezbędne w celu niesienia pomocy dziecku.

Beata: *Pracuję jako psycholog kliniczny z młodzieżą. W swojej praktyce wykorzystuję rysunek zarówno do diagnozy, jak i terapii. (...) uważam, że nie można oddzielić rysowania od malowania. (...) rysunek ma zastosowanie wtedy, kiedy mamy trudność w nawiązaniu kontaktu albo kiedy pacjent nie chce mówić o sobie (...) czasami jest to jedyna czynność, w którą można zaangażować pacjenta. On wtedy się relaksuje, zapomina, że jest na terapii i zaczyna mówić. Rysunek jest bardzo pomocny w tworzeniu i analizowaniu obrazu siebie. W szpitalu przeważnie nazywa się to psychorysunkiem lub arteterapią.*

Podobnie interpretuje to Marta, dla której dzieło dziecka to ważna informacja o jego przeżyciach, doświadczeniach czy stanie psychofizycznym. Badana podkreśla jednak, że w tej formie terapii najistotniejsza jest „radość tworzenia”, która jest wstępem do bycia z dzieckiem i doświadczenia jego niepełnosprawności.

Marta: *Najważniejsza w tej terapii jest jednak radość tworzenia, ale taka, która nie podlega ocenie. Nie trzeba tu posiadać żadnych talentów, rozumie pani, ponieważ malując, rysując, bawiąc się kolorem, formą, uczestnicy tworzą prace, które ilustrują ich wewnętrzne przeżycia i stają się punktem wyjścia do rozmowy o nich samych oraz pretekstem do reinterpretacji minionych doświadczeń. Ja jako terapeuta na podstawie takiego wytworu, oczywiście nie jednorazowego, uzyskuje informację na temat jego problemów, stanu psychofizycznego i zapisu zachodzących w nim zmian.*

Dla moich rozmówców ważna jest przede wszystkim pomoc dziecku, którą każdy interpretuje na swój sposób. Powoduje to, że zarówno arteterapia, jak i pomoc w wyniku zastosowania tej formy terapii jest różnie pojmowana. Dla Bartka arteterapia, a w ślad za tym pomoc dziecku, to przede wszystkim stworzenie

mu takich warunków, gdzie będzie się ono czuło bezpiecznie. Scena to miejsce, które początkowo budzi lęk i niepokój. Z upływem czasu staje się jednak miejscem bezpiecznym – są te same osoby, te same elementy wystroju, te same kwestie. To czas, kiedy osoba niepełnosprawna intelektualnie przełamuje różne bariery i w bezpiecznym otoczeniu pokonuje trudności. Bartek podkreśla jednak, że jest to ciężka praca, ponieważ w każdym momencie może pojawić się nowy element w otoczeniu osoby niepełnosprawnej, który zburzy jej poczucie bezpieczeństwa. Potwierdza to poniższa wypowiedź:

*Bartek: Dla mnie terapia przez sztukę to ogromny wysiłek. Sztuka ze swej natury to coś pięknego i rzeczywiście tak jest, ale trzeba pamiętać, że nasi podopieczni potrzebują przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa (...) toteż tę sferę buduje się czasami nie tylko przez miesiące, ale nawet i lata. Po tym czasie wspólnych przygotowań tworzy się bezpieczna strefa do występu, składają się na nią: sztuka, świadomość swojego ciała i odgrywanej w spektaklu roli, rozumienie scenicznych partnerów. Musimy mieć jednak cały czas na uwadze czynniki ryzyka, czyli nowe warunki, stres, obcy ludzie. (...) Udane próby nie kończą terapii, a jedynie stawienie czoła różnym nowym sytuacjom pozwala przenieść efekty terapii na realne życie. I tu może być problem, ponieważ nie ma już tego, co znajome.*

Poza niezbędnym dla człowieka poczuciem bezpieczeństwa, Bartek dostrzega jeszcze inne wartości sztuki teatralnej w życiu człowieka, szczególnie niepełnosprawnego.

*Bartek: (...) Zajęcia teatralne prowadzę ze wszystkimi, czyli pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi i uważam, że one są jakby wszystkim bardzo potrzebne. Ja terapię przez teatr rozumiem jako szczególny rozwój osobowości, twórcze podejście do życia i problemów oraz uruchomienie wyobraźni. Tematyka oraz formy zajęć prowadzonych w ramach tej terapii są niezwykle bogate i rozległe, (...) dla działań terapeutycznych ta aktywność teatralna ma kolosalne znaczenie.*

W swojej narracji badany podkreśla, że terapia przez teatr wpływa na rozwój osobowości osób niepełnosprawnych, które dzięki temu łatwiej radzą sobie z problemami dnia codziennego. Ponadto – jak zaznacza Ewa – teatr to także możliwość przebywania z innymi ludźmi, którzy uczą się akceptacji człowieka niepełnosprawnego. Owa akceptacja jest niezbędna do właściwej samooceny, poczucia wartości i zaakceptowania swojej „inności”.

*Ewa: Terapia przez teatr to dla tej młodzieży możliwość przebywania wśród różnych ludzi. (...) Będąc z tymi osobami, nasza młodzież rozwija się. Przez występy może po prostu zaistnieć. Zaistnieć w świecie jako osoby niepełnosprawne, nie takie, które chowają się w domu, nie takie, które się zatrzymuje na siłę w domu, bo po prostu nie umieją się zachować (...). One tu uczą się akceptacji samych siebie, mile spędzają czas, a przy tym wcielają się w różne role, które dają im wiele możliwości.*

## Zakończenie

Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych ukierunkowane zostało przez stereotypy od dawna towarzyszące niepełnosprawności. Oczywiście ulega to zmianie, m.in. poprzez zastosowanie sztuki w terapii osób niepełnosprawnych, w której upatruje się wielu wartości. Arteterapia stała się więc bardzo popularną formą terapii, nie tylko wśród lekarzy i terapeutów, ale także w środowiskach pozamedycznych. Niewątpliwie wielkie znaczenie w całym procesie rewalidacyjnym ma osoba terapeuty, który poprzez swój profesjonalizm, doświadczenie i kompetencje, pobudza samodzielną aktywność osób niepełnosprawnych.

Osoby niepełnosprawne wyrażają się poprzez ekspresję, która wynika z naturalnych psychicznych potrzeb człowieka, a jej zaspokojenie jest jednym z podstawowych warunków pełnego rozwoju istoty ludzkiej. Z narracji terapeutów wynika, że ekspresja twórcza ujmowana jest jako potrzeba rozładowania napięć i negatywnych emocji. Cieszy fakt, że terapeuci nadają wielkie znaczenie poczuciu bezpieczeństwa, spokoju i relaksu osób niepełnosprawnych. Oznacza to, że wytwór pracy nabiera w tym przypadku mniejszego autorytetu. Narracje badanych świadczą o tym, że sztuka stanowi przestrzeń, w której niepełnosprawni szukają możliwości komunikacji z pełnosprawnymi. Odbywa się to np. przez teatr czy taniec, gdzie osoby niepełnosprawne mają bezpośredni kontakt z ludźmi. Sprzyja ona spontanicznej, aktywnej i twórczej wypowiedzi osób niepełnosprawnych, chociażby ze względu na różnorodność środków wyrazu: słowo, śpiew, dźwięki instrumentów, ruch, wypowiedź plastyczna i inne. Toteż ekspresja twórcza nabiera tak wielkiego sensu w rewalidacji osób z niepełnosprawnością, szczególnie tych, które mają problem ze zwerbalizowaniem swoich uczuć, emocji i przeżyć.

Analiza materiału empirycznego ukazuje człowieka niepełnosprawnego, który w wyniku arteterapii zmienia się. Zmiana ta jest pozytywna i ma wartościowy wpływ na całościowy rozwój jednostki. W swoich doświadczeniach terapeuci odnieśli się do różnych form ekspresji: plastyka, muzyka, teatr, taniec. Wszystkie te formy – jak wynika z narracji badanych – dają możliwość symbolicznego wyrażania trudnych przeżyć, doświadczeń i emocji w bezpiecznych warunkach. Terapeuci podkreślają także, że arteterapia daje możliwość przebywania z innymi ludźmi, którzy uczą się akceptacji człowieka niepełnosprawnego. Ta zewnętrzna akceptacja jest niezbędna do właściwej samooceny, poczucia wartości i zaakceptowania swojej „inności” przez osoby niepełnosprawne. W wyniku tego kontaktu z innymi, osoby niepełnosprawne przełamują różne bariery i w bezpiecznym otoczeniu pokonują trudności. W konsekwencji osoby niepełnosprawne stają się otwarte na otoczenie, podejmują samodzielnie decyzje i uczą się współdziałania w grupie.

Analizując narracje badanych, można także zauważyć, że ekspresja twórcza daje możliwość diagnozy i terapii osób niepełnosprawnych. Na przykład za-

chowanie podczas np. malowania staje się możliwością do rozpoznawania różnych emocji towarzyszących osobom niepełnosprawnym. Wówczas wielkiego znaczenia nabierają nawet „bazgroły”, ponieważ – jak twierdzą terapeuci – to one odkrywają prawdę o osobie niepełnosprawnej. Rysunek/malunek to dla terapeuty ważna informacja o przeżyciach, doświadczeniach i stanie psychofizycznym podopiecznych. Terapeuci nadają tej formie ekspresji wielkie znaczenie, ponieważ jest sposobem na dotarcie do wnętrza tych osób, które w wyniku zaangażowania w pracę, podejścia do tworzonego obrazu i pewnego odprężenia uzewnętrzniają się. Poznanie przez terapeutów świata wewnętrznego, a więc obaw, lęków, marzeń, przeżytych doświadczeń, daje możliwość holistycznej pracy z jednostką, w konsekwencji czego poprawia się jakość życia osób niepełnosprawnych.

Konkludując swoje rozważania na temat terapii przez sztukę, przytoczę słowa jednego z terapeutów, dla którego *sztuka jest fenomenem, ponieważ pomaga w rozumieniu rzeczywistości otaczającej osoby niepełnosprawne. Pobudza ona myślenie, uruchamia emocje, ukazuje swoje piękno, przez co uwrażliwia, zachęca do kontaktu z innymi uczestnikami, (...) ukazuje świat wewnętrzny naszego pacjenta.* Sztuka stanowi bowiem przestrzeń, w której może być źródłem przekazywania wiedzy, daje możliwość przełamywania wszelkich oporów i lęków przez ekspresją, źródłem ogólnego rozwoju (sensorycznego, poznawczego, komunikacyjnego, manualnego), rozwija wyobraźnię, budzi empatię i uczy odczuwać emocje – pozwala porządkować emocje, zwerbalizować swoje przeżycia, wyrazić to, co nieświadomie lub trudne do nazwania.

## Terapia przez sztukę – ekspresja twórcza osób z niepełnosprawnością

### Streszczenie

Niniejszy artykuł omawia zagadnienie terapii przez sztukę, która stała się bardzo popularną formą pracy z osobami niepełnosprawnymi. Jest stosowana zarówno przez pedagogów, psychologów, lekarzy i terapeutów oraz tych wszystkich, którzy chcą nieść pomoc niepełnosprawnym.

Oddziaływanie przez sztukę zostało określone jako arteterapia. Termin ten odnosi się do zastosowania szeroko rozumianej sztuki w diagnostyce i terapii osób z odchyleniami od normy, ale nie tylko. Sztuka jako terapia została uznana za holistyczną metodę, która pomaga odnaleźć cel i sens życia, jest próbą oswojenia stresu, lęku i strachu. Szeroki zakres technik artystycznych daje możliwość zlokalizowania problemu i jego rozwiązania.

Ekspresja twórcza niepełnosprawnych, to niekiedy jedyny sposób na to, aby w sposób bardzo sugestywny wyrazić swoje uczucia i emocje, których nie można wyrazić za pomocą słów czy gestów. Narracje badanych zawarte w tekście ukazują prawdziwe sensy i znaczenia, które nadane zostały przez niepełnosprawnych. Poznajemy w ten sposób autentyczne losy osób niepełnosprawnych, dla których sztuka to jedyny sposób wyrażania siebie.

**Słowa kluczowe:** sztuka, wychowanie przez sztukę, twórczość, arteterapia.



---

**Therapy through art – expression of creativity in disabled people****Summary**

This article discusses the issue of art therapy, which has become a popular way of working with disabled people. It is used by educators, psychologists, doctors and therapists and all those who help the disabled. The impact of the arts has been defined as art therapy. This term refers to the use of widely understood art in the diagnosis and treatment of persons with deviations from the norm, but not only. Art as therapy is considered as holistic method that helps find purpose and meaning in life and is an attempt to tame stress, anxiety and fear. Locating problems and solutions is possible through a wide range of artistic techniques. The creative expression of disabilities is sometimes the only way to express their feelings and emotions and the true meanings and significance which cannot be expressed by words or gestures. Thus, we recognize the actual fate of people with disabilities, for whom art became the only way of expressing.

**Key words:** art, education through art, creativity, art therapy.



*Gabriela Karin Konkol*

Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku

## **Znaczenie muzyki w wychowaniu estetycznym dzieci i młodzieży. Polska koncepcja wychowania muzycznego**

Wychowanie poprzez sztukę nabiera we współczesnym świecie coraz większego znaczenia. Twórcą teorii „wychowania przez sztukę” był Herbert Read (1893-1968), angielski poeta, krytyk literatury i sztuki, teoretyk oraz historyk sztuki. Jest ona zawarta w jego przełomowym dziele *Education through Art* powstałym podczas II wojny światowej<sup>1</sup>. U podłoża tej teorii leży przekonanie, że sztuka sprzyja przekazywaniu porozumienia międzyludzkiego. Zdaniem Reada, sztuka powinna stanowić podstawę wychowania<sup>2</sup>.

Wychowanie estetyczne jest przedmiotem badań estetyki, psychologii i pedagogiki; znajduje się ono w kręgu zainteresowań naukowców, praktyków, artystów. Wychowaniem muzycznym interesują się muzykolodzy, ale też socjolodzy i politycy. Zajmująca się zagadnieniami sztuki estetyka podkreśla jej rolę w życiu człowieka. Wśród istotnych teorii kształtujących poglądy estetyczne znajdują się te reprezentowane przez: Henri Bergsona (1859-1941), twórcę filozofii intuicjonalnej; teoretyka sztuki – Bernharda Berensona (1865-1959) oraz filozofa i pedagoga amerykańskiego Johna Deweya<sup>3</sup>.

Ukazaniem i określeniem terapeutycznej funkcji sztuki oraz roli aktywnej działalności artystycznej zajął się też Sigmund Freud (1856-1939). Jego psychoanalityczne poglądy na funkcję sztuki przyczyniły się do sformułowania koncepcji wychowania przez sztukę (na przykład w zakresie funkcji kompensacyjnych i terapeutycznych). Istotne znaczenie mają też prace naukowców francuskich, takich jak Maurice Debesse czy Etienne Souriau. Ten ostatni jest zwolennikiem „humanistyki estetycznej”, czyli wychowania estetycznego skupionego na sztuce,

---

<sup>1</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, przekł. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław 1976.

<sup>2</sup> J. K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, PWM, Kraków 1970.

<sup>3</sup> Ibidem; M. Przychodzińska, *Obszary edukacji muzycznej. Aktywność – wiedza – przeżycie – rozumienie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 2.

która stanowi podstawę ogólnej koncepcji wychowania. Estetyka i pedagogika francuska wywarła duży wpływ na polską myśl pedagogiczną. Pierwszą pracą z zakresu wychowania estetycznego była opublikowana w 1903 roku książka *O wychowaniu estetycznym* Janiny Mortkowiczowej. Owe wychowanie rozumiała jako przygotowanie dzieci do odczuwania piękna w naturze i sztuce, co wiązało się z rozwojem wrażeń estetycznych<sup>4</sup>.

Problematyką wychowania estetycznego zajmował się współcześnie wybitny humanista, uczony, pedagog Bogdan Suchodolski. Ujmuje on to zagadnienie na tle przemian, jakie zachodzą w zakresie spojrzenia na świat, na strukturę społeczną i osiągnięcia techniczne. Autor widzi w wychowaniu estetycznym specyficzny proces wychowawczy, w którym sztuka kształtuje całego człowieka, wywierając między innymi wpływ na jego postawę wobec ludzi i świata<sup>5</sup>. Suchodolski w swoich pracach omawiał funkcje i wartości sztuki w życiu jednostki zbiorowości oraz dylematy kultury współczesnej<sup>6</sup>; był on współtwórcą i pionierem pedagogiki kultury<sup>7</sup>.

Z kolei Stefan Szuman, filozof, psycholog, estetyk, doktor medycyny, w swoich pracach z zakresu wychowania estetycznego porusza między innymi zagadnienia wychowawczej roli sztuki (w tym plastyki, poezji i muzyki) oraz percepcji dzieł sztuki. Szuman twierdził, że sztuka spełnia niezwykle ważną rolę w tworzeniu „prawdziwie ludzkiego życia”. Wychowanie estetyczne ma uczyć spostrzegania rzeczywistości oraz pojmowania istoty i celu życia ludzkiego przez pryzmat sztuki. Wychowawcza funkcja sztuki polega w szczególności na oddziaływaniu na jednostkę, co powoduje zmiany w jej postawach życiowych<sup>8</sup>. Szuman określił cele wychowania estetycznego (a nawet muzycznego); sformułował on znaczącą koncepcję wychowania estetycznego w oparciu o psychologię rozwojową i psychologię twórczości<sup>9</sup>.

Podstawy teorii wychowania przez sztukę, z pogranicza estetyki i pedagogiki, sformułowała Irena Wojnar. Jej „pedagogika estetyczna”, przydatna w wychowaniu młodzieży, zwraca uwagę na szerokie możliwości wychowawcze sztuki w zakresie kształtowania u młodych postawy „otwartego umysłu”. Za pośrednictwem dzieł sztuki, według autorki, możliwe jest pogłębienie zainteresowań, które pozwolą w pełni zrozumieć rzeczywistość. Istotne jest również formowanie postawy twórczej poprzez własną ekspresję i aktywną działalność artystyczną<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> J. K. Lasocki, J. Powroźniak, op. cit.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

<sup>7</sup> I. Wojnar, *Estetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli*, [w:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Bliżej muzyki, bliżej człowieka*, Wydaw. UMCS, Lublin 2002.

<sup>8</sup> J. K. Lasocki, J. Powroźniak, op. cit.

<sup>9</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*

<sup>10</sup> J. K. Lasocki, J. Powroźniak, op. cit.

Wojnar znacząco rozwinęła teorię wychowania estetycznego; adaptowała na grunt naszego kraju wiele teorii i doświadczeń innych krajów europejskich i USA. Swoją koncepcję edukacji estetycznej wiązała z procesem kształcenia i wychowania. Teoria ta łączy idee różnych autorów (między innymi takich, jak: J. Dewey, H. Read, B. Suchodolski) w nurcie humanistycznej koncepcji rozwoju człowieka. Na pierwszy plan wysuwa ona znaczące problemy wychowania estetycznego, takie jak: kształcenie w rozumieniu piękna, rolę sztuki w przekazywaniu treści istotnych dla życia człowieka, nakłanianie do rozwoju wyobraźni, postawy twórczej, poznawania przez doświadczenie. Teoria ta wskazuje również na istnienie sztuki „wielkiej” i „codziennej”. Ważne miejsce zajmuje w niej pedagogiczny aspekt przeżycia estetycznego. Teoria wychowania estetycznego tworzy wizję dla formułowania ideałów, celów i treści wychowania muzycznego<sup>11</sup>.

Problematyką wychowania estetycznego zajmował się też socjolog Stanisław Ossowski. Opierając się na poglądach estetyków i psychologów, określił wiele wychowawczych funkcji sztuki, w tym muzyki, podkreślając istotną rolę szkoły i wychowawcy<sup>12</sup>. Istotne znaczenie miały też prace: Stefanii Łobaszewskiej czy Romana Ingardena<sup>13</sup>.

Niezależnie od ww. teorii wychowania estetycznego rozwijała się praktyka pedagogiczna w obszarze wychowania muzycznego. We Włoszech prowadziła swoją działalność Maria Montessori (1870-1952), lekarz-pedagog, twórczyni systemu wychowawczego, podkreślającego znaczenie muzyki<sup>14</sup>. W Szwajcarii koncepcję wychowania przez rytm (metoda rytmiki) rozwinął muzyk i pedagog Emil Jaques-Dalcroze (1865-1950)<sup>15</sup>. Z kolei koncepcję wychowania estetycznego opartą całkowicie na idei rytmu (pedagogika rytmu) głosił Rudolf Steiner (1861-1925)<sup>16</sup>.

We współczesnej koncepcji „wychowania przez sztukę” muzyka zajmuje ważne miejsce. Operuje ona językiem ponadnarodowym, dostarcza niezapomnianych i głębokich przeżyć – jest autentyczna i niezakłamana. Znamienne, że ten

---

<sup>11</sup> I. Wojnar, op. cit.; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*; M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, WSiP, Warszawa 1987; M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960-1990. Między koncepcją a realizacją* (2), „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 4.

<sup>12</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...* WSiP, Warszawa 1989.

<sup>13</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*

<sup>14</sup> M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.

<sup>15</sup> M. Brzozowska-Kuczkiwicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.

<sup>16</sup> F. Carlgren, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, przekł. M. Gałazewski, Wydaw. „Genesis”, Gdynia 1994; F. Edmunds, *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie w Polsce*, przekł. A. Konczewska, Wydaw. Spektrum, Warszawa 1996; M. Przychodzińska, *Obszary edukacji muzycznej...*

własny język muzyki nie potrzebuje tłumaczenia i jest wszędzie zrozumiały<sup>17</sup>. Już od czasów starożytnych uważano muzykę za najbardziej „wychowującą” dziedzinę sztuki. Rozumiana początkowo jako wyraz doskonałej harmonii wszechświata miała oddziaływać na kształtowanie się ludzkich postaw moralnych, stąd stosowano ją do *oczyszczania dusz*<sup>18</sup>. Rozwijanie i kształcenie wrażliwości estetycznej uważał już Platon za istotne dla harmonii psychicznej człowieka. Podkreślano również ogromną rolę muzyki, która towarzyszy człowiekowi przez całe jego życie. Filozofowie i pedagodzy różnych kultur i epok zauważali wychowawczą funkcję muzyki.

Zagadnienie społecznej i wychowawczej funkcji muzyki poruszył Karol Szymanowski w rozprawce *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, opublikowanej w 1931 roku w „Kwartalniku Muzycznym”. Jego zdaniem: „(...) muzyka jest dziś żywiołową siłą, przenikającą bez trudu w najgłębsze nawarstwienia ludności, zaspokajającą w najszerszym zakresie estetyczny głód mas (...)”<sup>19</sup>.

Kiedy w latach 60. XX wieku zaczęto tworzyć i wprowadzać polską koncepcję wychowania muzycznego, odwoływano się zarówno do teorii wychowania estetycznego (wychowanie muzyczne jest funkcją wychowania estetycznego), jak i do doświadczeń wynikających z praktyki. U podłoża powstawania tej koncepcji leżało przekonanie, iż dotychczasowe programy szkolne z zakresu nauczania muzyki (przedmiot „śpiew”) nie odpowiadają zmieniającym się potrzebom cywilizacyjno-kulturowym i postulatam wychowania estetycznego<sup>20</sup>. Przy tworzeniu tej koncepcji twórcy szukali dla niej podstaw naukowych. Wychowanie muzyczne jako forma wychowania opiera się na teorii wychowania, a jako proces kształcenia na teorii kształcenia. Ponadto można wymienić szereg innych dyscyplin, na których opiera się wychowanie muzyczne. Jest to: psychologia rozwojowa, psychologia muzyki, estetyka, estetyka muzyczna<sup>21</sup>. Istotnym bodźcem do tworzenia podstaw teoretycznych była problematyka przeżycia estetycznego. Należy podkreślić tu prace Zofii Lissy, która w latach 30. XX wieku, po zapoznaniu się z poglądami pedagogicznymi między innymi M. Montessori, J. Deweya, A. Ferriera, F. Jödego, K. Röselinga, przeprowadziła badania dotyczące twórczości muzycznej dziecka, a następnie dokonała jej psychologiczno-muzykologicznej analizy<sup>22</sup>. Lissa porównała aktywność twórczą artysty oraz dziecka i wykazała znaczące różnice między tymi procesami: „dojrzałej potrzebie ekspresji artysty, zjednoczonej ze świadomą

<sup>17</sup> R. von Weizsäcker, *Die Bedeutung der Musik für Kultur und Erziehung*, [w:] *Deutscher Musikrat* (Hrsg.), *Referate und Informationen* 1985, nr 60.

<sup>18</sup> W. Tatariewicz, *Estetyka starożytna*, tom I, Ossolineum, Wrocław 1960.

<sup>19</sup> K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, PWN, Warszawa 1984.

<sup>20</sup> M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960-1990. Między koncepcją a realizacją (I)*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 3.

<sup>21</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*

<sup>22</sup> M. Przychodzińska *Wychowanie muzyczne...*

dyscypliną formy i symboliki muzycznej jest przeciwstawiana aktywność twórcza dziecka wynikająca ze stałej potrzeby poznawania, porządkowania świata i zmysłowego docierania do istotnych sensów przeżyć i zjawisk<sup>23</sup>. Zdaniem Lissy, wartością pedagogiczną jest już sam proces tworzenia<sup>24</sup>.

Twórcy polskiej koncepcji czerpali również z doświadczeń i bogactwa zagranicznych systemów, co w istotny sposób nadało kształt nowej koncepcji wychowania muzycznego. Wpływ na polską koncepcję miały systemy i metody: Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltana Kodaly'a, Jamesa Mursella, a także doświadczenia szkoły francuskiej z Celestynem Freinetem na czele. Zainteresowanie budził też program eksperymentalny (nauka słuchania muzyki) Dymitra Kabalewskiego, prowadzony przez tego wybitnego kompozytora w ówczesnym ZSRR w latach 60. XX wieku<sup>25</sup>.

Wybitna postać w obszarze wychowania muzycznego w Polsce, Maria Przychodzińska, szukała koncepcji, która pozwoliłaby na przekazanie uczniom wartości uznanych za najistotniejsze w kulturze muzycznej. Stworzona na tej bazie polska koncepcja wychowania muzycznego „(...) uwzględnia możliwości psychiki dziecięcej oraz ideę oddziaływania muzyki na całą osobowość dziecka”<sup>26</sup>.

Podstawami teoretycznymi wychowania muzycznego, jak podkreśliła Przychodzińska, są: muzyka i kultura muzyczna jako dziedzina oraz nauki społeczno-humanistyczne, ściślej – elementy ich teorii i ich metodologia. U podłoża leży przede wszystkim sama muzyka, jej literatura, teoria i szerzej postrzegana kultura muzyczna<sup>27</sup>.

Wychowanie muzyczne jest również procesem kształcenia, zatem podstawę teoretyczną stanowi też teoria kształcenia. Dotyczy to: procesu kształcenia (ogólnego i muzycznego), analizy różnych form wychowania muzycznego, ich specyfiki, atrakcyjności i skuteczności; formułowania zakresu wymagań stawianych uczniowi oraz obiektywnego sprawdzania rozwoju ucznia i wyników pracy nauczyciela. Dydaktyka ogólna poszerzona jest o subdyscypliny zwane dydaktykami szczegółowymi lub przedmiotowymi (dotyczą one poszczególnych przedmiotów szkolnych). Nie można jednak automatycznie przenosić zasad dydaktyki ogólnej na grunt wychowania muzycznego<sup>28</sup>. Współcześnie obserwujemy w dydaktyce takie tendencje, jak między innymi: humanizacja dydaktyki (kształcenie „całego człowieka”); zwrot od kształcenia przedmiotowego do kształcenia problemowego; dostosowanie

<sup>23</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*, s. 97.

<sup>24</sup> R. Głotn, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1976.

<sup>25</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*; M. Brzozowska-Kuczkiewicz, op. cit., B. Michalak, *Schulwerk Carla Orffa: idea muzyki elementarnej i jej recepcja*, Wydaw. Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2009; M. Jankowska, W. Jankowski, *Zolthn Kodhly i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990.

<sup>26</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie...*, s. 88.

<sup>27</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*

<sup>28</sup> Ibidem.

procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb ucznia czy ustawiczność kształcenia. Kształcenie ustawiczne wiąże się między innymi z rozwojem społeczeństwa informatycznego oraz ze wzrastającym postępem naukowo-technicznym<sup>29</sup>.

Teoria wychowania muzycznego czerpie też z: historii wychowania (analiza historyczna rozwoju koncepcji i organizacji wychowania muzycznego) oraz pedagogiki porównawczej (analiza porównawcza koncepcji, systemów i organizacji wychowania muzycznego na świecie). Skoro podmiotem wychowania muzycznego jest dziecko, jego rozwój, reakcje, motywacje, zainteresowania, to do podstaw naukowych tej dziedziny musi należeć psychologia i jej subdyscypliny. Jest to: psychologia ogólna (analizuje na przykład: spostrzeganie, pamięć, wyobraźnię, inteligencję, uczucia, motywacje, zainteresowania); psychologia rozwojowa – pozwala prawidłowo zrozumieć poziom rozwoju dziecka, jego możliwości fizyczne, potrzeby emocjonalne; psychologia muzyki – subdyscyplina usamodzielniona na początku XX w. Zajmuje się: istotą, strukturą i rozwojem zdolności muzycznych, percepcją muzyki, przeżyciem estetycznym, emocjami w muzyce. Wybitnym przedstawicielem psychologii muzyków w Polsce jest Maria Maturzewska. Dla wychowania muzycznego pomocna jest również: psychologia uzdolnień indywidualnych (różny poziom uzdolnień muzycznych, zainteresowań i motywacji do nauki muzyki). Spojrzenie z punktu widzenia psychologii uzdolnień indywidualnych jest podstawą do indywidualizacji procesu kształcenia; psychologia twórczości (analizuje akty twórcze i kształtowanie się postawy twórczej); psychologia społeczna (bada uwarunkowania psychospołeczne). Podstawami naukowymi wychowania muzycznego, rozpatrując szkolnictwo specjalne, będzie psychologia kliniczna oraz pedagogika specjalna<sup>30</sup>.

Celem kształcenia muzycznego ma być zrozumienie piękna muzyki, wartości dzieł muzycznych, ich przeżywania i wartościowania. Dlatego też ważna jest tu estetyka, która zajmuje się problematyką wartości sztuki i przeżycia estetycznego, a wyodrębniona estetyka muzyczna – ukierunkowuje swoje rozważania na wartości muzyki i estetyczne przeżycia muzyczne. Obie te dziedziny wywodzą się z filozofii, a estetyka muzyczna spokrewniona jest też z teorią muzyki. Inny dział filozofii – aksjologia (analizuje problematykę wartości, w tym moralnych, estetycznych), zajmuje również ważne miejsce w formułowaniu celów i treści wychowania muzycznego. Na uwagę zasługują tu również prace M. Gołaszewskiej, która rozwinęła fenomenologiczną teorię estetyczną Ingardena. Ponieważ ideały, cele, treści i formy wychowania muzycznego ustalane są w kulturze określonego typu, duże znaczenie ma teoria kultury. Przychodzińska podkreśla, że nie tylko sama sztuka (muzyka), ale też rodzaj społecznego uczestnictwa w kulturze jest inny w różnych epokach i zależy od cywilizacji, techniki czy polityki kulturalnej.

<sup>29</sup> Z. Frączek, *Oświata polska wobec perspektyw globalizacji oświatowej*, [w:] A. Śniegulska (red.), *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

<sup>30</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*; M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*



Również socjologia kultury i socjologia wychowania, w których mowa o mechanizmach zachowań i wpływach różnych grup społecznych na wychowanków, są elementami podstaw teorii wychowania muzycznego. Ważne miejsce dla zrozumienia znaczenia i wartości folkloru muzycznego rodzimego i innych narodów w wychowaniu muzycznym zajmuje etnomuzykologia, która bada kulturę ludową, folklor, jego istotę i specyfikę<sup>31</sup>.

W związku z powyższym konieczne jest interdyscyplinarne podejście metodologiczne do wychowania muzycznego. Dziedziny te w pewnych zakresach pokrywają się lub ukazują przedmiot z różnego punktu widzenia, na przykład:

- ideały i cele wychowania muzycznego mogą wywodzić się z: aksjologii, teorii wychowania estetycznego, estetyki, psychologii, czy dydaktyki;
- wybór wartości muzyki to inspiracja: nauki o muzyce, teorii wychowania estetycznego czy estetyki (kryteria wartości);
- metody mogą być określone przez: dydaktykę, psychologię, estetykę;
- przeżycie estetyczne będzie podlegać badaniu metodami należącymi do psychologii lub estetyki<sup>32</sup>.

Do teorii wychowania muzycznego należą również: teoria muzyki i muzykologia; jako do jednej z form kształcenia – wychowania ogólnego, w tym estetycznego, należy również zauważyć istotne związki z pedagogiką. Biorąc to wszystko pod uwagę, Przychodzińska przyjęła, że: „(...) teoria wychowania muzycznego sytuuje się w Polsce w systemie nauk pedagogicznych, ściślej w subdyscyplinie – teoria wychowania estetycznego, jako jej egzemplifikacja lub w dydaktyce, jako dydaktyka przedmiotowa”<sup>33</sup>.

Jako ilustracja teorii wychowania estetycznego przejawia się ona przy określaniu idei, celów i głównych problemów wychowania muzycznego (problematyka szersza); jako dydaktyka przedmiotowa – stanowi podstawę procesu wychowania muzycznego w systemie szkolnym i klasowo-lekcyjnym. Dydaktyka przedmiotu, jej zdaniem, ma określać: cele kształcenia z uwzględnieniem faz wiekowych, służące kształceniu ogólnemu i zawodowemu; treści programowe dla różnych grup wiekowych i poziomów kształcenia; metody przekazu treści (metody kształcenia) oraz wyniki kształcenia. Dydaktyka przedmiotowa w tym ujęciu jest nauką interdyscyplinarną. Składa się ona z części teoretycznej (odwołanie się do teorii różnych dziedzin nauki); normatywnej – wyznaczanie celów, treści oraz metod oraz empirycznej (weryfikowanie w praktyce przyjętych założeń teoretycznych)<sup>34</sup>.

Na bazie wyżej przedstawionych inspiracji powstała współczesna polska pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego. Określono podstawowe cele wychowania muzycznego, ujęte w kilku grupach:

<sup>31</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>34</sup> Ibidem.

- kształcenie wrażliwości muzycznej i pozytywnej motywacji (podstawowe zdolności muzyczne, muzykalność, kultura muzyczna);
- rozwój funkcji poznawczych (usprawnianie procesów myślowych, wzbogacanie różnych sposobów myślenia, poznawanie rzeczywistości);
- rozwój sfery uczuć (rola muzyki jako wyrazu uczuć);
- cele poznawcze i kształcące sferę uczuć (działanie muzyki w wychowaniu moralnym, w tym patriotycznym);
- pobudzanie wyobraźni i twórczego myślenia;
- terapia przez muzykę (nawiązanie do greckiej *katharsis*);
- rekreacja przez muzykę<sup>35</sup>.

Realizacja tak szeroko określonych celów zakłada różnorodne treści i formy wychowania muzycznego. W ramach ekspresji wykonawczej wyróżnia Przychodzińska formę wokalną, instrumentalną i ruchową. W powyższych formach ekspresji zawarte są też aspekty twórczej aktywności muzycznej dzieci i młodzieży. Omawiana koncepcja wychowania muzycznego opierająca się na podstawach naukowych, określająca cele, treści i formy wychowania muzycznego, stała się podstawą do opracowania programów dla szkół. Pluralizm koncepcji widoczny jest w wyznaczonych celach, które skupiają się na doskonaleniu wielu sfer psychiki uczniów. Także wybór treści jest pluralistyczny – obejmuje zarówno repertuar, jak i formy wychowania muzycznego i zakres wiedzy. Tak pomyślany przedmiot równocześnie kształci sprawności wykonawcze, wrażliwość artystyczną i kulturę humanistyczną. Pluralizm wyraża się też w wielości metod<sup>36</sup>.

Ta otwarta koncepcja powinna trafić na grunt szkoły otwartej na współdziałanie z instytucjami wychowania równoległego i ze społeczeństwem wychowującym. W Polsce początki idei szkoły otwartej sięgają okresu dwudziestolecia międzywojennego, kiedy to podejmowano próby kształtowania modelu i funkcjonowania tych szkół. Problematyka ta była podejmowana przez F. Znanieckiego i H. Radlińską. W latach 60. i 70. XX wieku prowadzono eksperymenty i formułowano podstawy naukowe. Funkcje wychowawcze obok szkoły otwartej podejmuje też społeczeństwo wychowujące, a w nim: rodzina, grupy rówieśnicze, środowisko lokalne, instytucje wychowawcze. Szkoła otwarta charakteryzuje się oparciem procesu dydaktycznego na doświadczeniu ucznia, które wyniósł ze środowiska<sup>37</sup>.

Ma ona też rozwijać samodzielność uczenia się, umiejętność rozwiązywania problemów oraz pobudzać motywację do podejmowania edukacji permanentnej. Szkoła otwarta pełni też poszerzone funkcje opiekuńczo-wychowawcze. W wyżej przedstawionym systemie znajduje się również wychowanie muzyczne, które obecne jest w pałacach młodzieży, domach kultury, ogniskach muzycznych czy

<sup>35</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*

<sup>36</sup> Ibidem; M. Przychodzińska-Kaciczak, *Powszechne wychowanie muzyczne...*, cz. 1.

<sup>37</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*

organizacjach młodzieżowych. Ogniska muzyczne stanowią pewien ewenement – funkcjonują od 1945 roku do dnia dzisiejszego. Korzenie ich sięgają lat 20. XX wieku i pomysłu stworzenia szkół umuzykalniających (Janusz Miketta). Istotną rolę w umuzykalnianiu dzieci i młodzieży odgrywał też amatorski ruch muzyczny – zespoły muzyczne, chóry oraz instytucje takie, jak filharmonia, ruch „Pro Sinfonika” (lata 60. XX wieku). Miały one stanowić przeciwwagę dla zawodowego systemu szkół muzycznych. Po II wojnie światowej powrócono do tego pomysłu; w latach 1945-1949 powołano wiejskie ogniska muzyczne. Największy rozwój ognisk muzycznych w skali kraju przypadł na lata 1956-1971<sup>38</sup>.

Współtwórcą i realizatorem współczesnej polskiej pluralistycznej koncepcji wychowania muzycznego jest, jak wspomniano, Maria Przychodzińska – wybitna postać, której bogaty dorobek naukowo-badawczy i wkład w wypracowanie należnego miejsca dla wychowania muzycznego wśród innych dyscyplin naukowych jest nieoceniony. Dorobek Marii Przychodzińskiej rozpoczyna jej pierwsza książka *Muzyka i wychowanie*, wydana po raz pierwszy w 1969 roku; wśród licznych prac są napisane wspólnie z Ewą Lipską<sup>39</sup>. Zawsze widziała ona istotną rolę sztuki w życiu człowieka: „Świat przyszłości to świat *homo aestheticus* – człowieka twórczego, wielkiego w swym człowieczeństwie, wrażliwego, intensywnie wypełniającego swe ograniczone w czasie życie poznawaniem prawdy i piękna, tworzeniem nowych wartości”<sup>40</sup>. Przychodzińska twierdzi, że tylko: „(...) wielopłaszczyznowe ujmowanie problematyki wychowania muzycznego – pluralizm jego celów, treści, form i sposobów obcowania z muzyką – odpowiada skomplikowanemu typowi współczesnej kultury i wielostronnym możliwościom wychowawczym muzyki”<sup>41</sup>.

Treści i formy wychowania muzycznego ujęte są w tej koncepcji w cztery grupy: ekspresja wykonawcza (śpiew i kształcenie słuchu, gra na instrumentach, ruch z muzyką), twórczość muzyczna dzieci i młodzieży (swobodna ekspresja, twórczość kierowana – poddana dyscyplinie), percepcja muzyki oraz integracja muzyki z innymi dziedzinami wychowania estetycznego. Szczególnie zaś: „Nauka słuchania muzyki to droga aktywnego poznawania utworów muzycznych, krok po kroku, coraz dokładniejsze wnikanie we wszystkie ich warstwy: brzmienie, formę, wyraz, styl, tak jakby z powierzchownie zauważanych stawały się stopniowo dobrze znajomymi, pamiętanymi, ocenianymi, przeżywanymi estetycznie”<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Ibidem; E. Rogalsk, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1992.

<sup>39</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991; E. Lipska, M. Przychodzińska, *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, WSiP, Warszawa 1999; por. H. Danel-Bobrzyk, *Przemyslenia i refleksje ofiarowane Profesor Marii Przychodzińskiej z okazji Jubileuszu*, [w:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Blżej muzyki, blżej człowieka*, Wydaw. UMCS, Lublin 2002.

<sup>40</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1979.

<sup>41</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*

<sup>42</sup> M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach 1-3. Przewodnik do płytoteki*, WSiP, Warszawa 1988, s. 13.

Ważnym elementem koncepcji jest integrowanie sztuki – muzyki, plastyki, słowa, literatury, ruchu, tańca, filmu i teatru, jednak z zachowaniem kształcenia specjalistycznego w zakresie tych sztuk: „Zintegrowane wychowanie estetyczne jest poszukiwaniem słusznym i koniecznym, nie powinno ono jednak zastępować wychowania muzycznego, plastycznego, literackiego. Jedynie bowiem poprzez aktywny, bliski i systematyczny kontakt z muzyką, plastyką i innymi rodzajami sztuk istnieje szansa na wykształcenie specyficznej wyobraźni muzycznej, plastycznej, literackiej, która stanowi niezbędną podstawę wrażliwości obcowania z dziełami w tych poszczególnych dziedzinach sztuki, a również – jak się wydaje – niezbędną podstawę do wrażliwego odbioru sztuki zintegrowanej”<sup>43</sup>.

Bogata działalność pedagogiczna Przychodzińskiej, publikacje (książki, programy nauczania, podręczniki), a także ogromne doświadczenie autorki to przyczyny zajmowania się przez nią problematyką wychowania muzycznego w Polsce. Zwraca ona uwagę na warunki niezbędne dla powodzenia procesu nauczania muzyki: zwiększenie liczby godzin przedmiotu „muzyka”, zmianę miejsca tego przedmiotu w hierarchii przedmiotów szkolnych, wysokie kompetencje nauczycieli specjalistów, opracowanie szczegółowych przewodników metodycznych, wzbogacenie bazy lokalowej, wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne. Autorka dostrzega wartość przychylnego traktowania przez nauczycieli zainteresowań uczniów na przykład muzyką popularną, masową, ale sugeruje, iż pedagodzy powinni kierować zainteresowania młodych ludzi w stronę dostrzegania głębszych wartości muzycznych. W swoich pracach podkreśla zagadnienie wpływu sztuki na osobowość i wychowanie przyszłych pokoleń oraz udział sztuki, muzyki w powszechnym kształceniu dzieci i młodzieży<sup>44</sup>.

W latach 70. XX wieku rodziła się w Polsce koncepcja kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego na jednolitych pięcioletnich studiach magisterskich. Ówczesne Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki powołało Mirosława Niziurskiego na przewodniczącego komisji, która miała za zadanie opracowanie planów studiów i zasad naboru kandydatów na ten nowy kierunek. Sojusznikiem wspomnianych działań okazała się Przychodzińska: „Realizacja nowego programu «muzyki» w szkole, opartego na pluralistycznej koncepcji wychowania muzycznego, wymagała nie tylko właściwie przygotowanej, ale i licznej kadry fachowców”<sup>45</sup>.

W wyższych szkołach muzycznych, jak zauważył Niziurski, panowała niechęć do powstawania tych kierunków na uczelniach uniwersyteckich i w wyższych szkołach pedagogicznych. Ministerstwo powołało później Zespół Naukowo-Dydaktyczny Wychowania Muzycznego z jej udziałem. Zespół opracował plany studiów

<sup>43</sup> M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, s. 91

<sup>44</sup> H. Danel-Bobrzyk, op. cit.

<sup>45</sup> M. Niziurski, *Jak rodziła się polska koncepcja kształcenia nauczycieli muzyki*, [w:] A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Bliżej muzyki, bliżej człowieka*, Wydaw. UMCS, Lublin 2002.

i programy nauczania, a ponadto inspirował uczonych i praktyków do opracowywania skryptów i podręczników. Istotna też była pomoc zespołu w organizowaniu konferencji naukowych oraz w rozwoju młodej kadry naukowo-dydaktycznej. Jedną z form jego działalności były też robocze spotkania w instytucjach kształcących nauczycieli poświęcone nauczaniu danego przedmiotu, a połączone z hospitowaniem zajęć i wymianą doświadczeń. Przychodzińska posiada wielkie zasługi w opracowaniu koncepcji i tematyki seminariów magisterskich. Zdaniem Niziurskiego zawsze ujmowała problematykę wychowania muzycznego szeroko – jako integrację pedagogiki, psychologii i estetyki<sup>46</sup>.

W zakresie świadomości celów edukacji muzycznej Przychodzińska wyróżniła cztery grupy problemów teleologicznych:

- 1) poglądy wiążące cel nauczania muzyki z rolą pieśni;
- 2) refleksje nad wrażliwością estetyczną oraz umuzykalnieniem uczniów, jako podstawą kultury muzycznej;
- 3) poglądy, które sytuują muzykę na tle wykształcenia humanistycznego i społecznego;
- 4) opinie na temat pozytywnego wpływu muzyki na rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży; na kulturę ogólną człowieka, na kształtowanie postaw patriotycznych i społecznych<sup>47</sup>.

W podsumowaniu należy zauważyć, że powszechnym wychowaniem muzycznym początkowo zajmowali się dyrygenci i kompozytorzy. Wiele koncepcji wychowania muzycznego pochodziło z wielowiekowych tradycji śpiewu, do których nawiązywali pierwsi ich twórcy w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Wśród tych koncepcji rodziły się jednak też i inne, odwołujące się na przykład do idei nauki słuchania muzyki czy twórczości muzycznej dzieci. Chociaż na początku wspomnianego okresu nawiązywano do pedagogiki muzycznej Europy Zachodniej, starano się też stworzyć polskie koncepcje wychowania muzycznego. Rodzimą muzyczną myśl pedagogiczną wzbogaciły szczególnie te, które dotyczyły nauki słuchania muzyki. W Polsce nie stworzono oryginalnej koncepcji, ale dokonano świadomego wyboru najlepszych elementów zarówno z polskich, jak i zagranicznych idei, które zaadaptowano i rozwinięto w naszym kraju. Pluralizm współczesnej polskiej koncepcji wychowania muzycznego należy, zdaniem Przychodzińskiej, uznać za zjawisko pozytywne<sup>48</sup>.

Obok Marii Przychodzińskiej do grona twórców polskiej koncepcji zaliczamy: Ewę Lipską, Dorotę Malko oraz osoby współpracujące: Małgorzatę Komorowską, Barbarę Smoleńską, Leokadię Jankowską, Magdalenę Stokowską i Annę Trojanow-

<sup>46</sup> Ibidem; M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne...*, cz. 1 i 2.

<sup>47</sup> I. Chyła-Szypułowa, *Kompendium edukacji muzycznej*, Wydaw. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008; M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*

<sup>48</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*

ską-Karczmarską (programy muzyczno-plastyczne). Należy podkreślić, że ci twórcy – nauczyciele z szacunkiem odnieśli się do wartościowych nurtów polskiej tradycji wychowania muzycznego z okresu dwudziestolecia międzywojennego, wzbogacając ponadto stworzoną koncepcję o inne myśli<sup>49</sup>.

W praktyce wychowania muzycznego istotne znaczenie ma wczesna i systematyczna edukacja rozwijająca wrażliwość muzyczną i estetyczną. Szczególną rolę upatrujemy w znaczeniu muzyki jako elementu wspomagającego wychowanie dziecka od najmłodszych lat życia. Muzyka wzbogaca świat wewnętrzny, uczy kultury, dyscypliny, koncentracji, poprzez nią dziecko poznaje lepiej otaczającą je rzeczywistość. Przeżycia związane z muzyką, radość, pobudzenie fantazji, kreatywność i wzbogacenie wewnętrzne dziecka stanowią cenną wartość dla rozwoju jednostki<sup>50</sup>. Szeroko rozumiana edukacja muzyczna powinna, zdaniem wielu psychologów muzyki, rozpocząć się już od pierwszych chwil życia, a nawet wcześniej – w okresie prenatalnym. Na tej bazie w późniejszym okresie swojego życia dziecko ma możliwość rozwoju zdolności i zainteresowań muzycznych. O tym, jaką rolę odgrywa najwcześniejszy kontakt z muzyką dla przyszłego rozwoju muzycznego dziecka, dowiadujemy się między innymi z badań amerykańskiego muzyka i psychologa, twórcy *Teorii uczenia się muzyki* – Edwina E. Gordona<sup>51</sup>.

W praktyce pedagogicznej widoczny jest pozytywny wpływ wczesnej edukacji muzycznej na ogólny i muzyczny rozwój dziecka. Idea uwrażliwienia i umuzykalnienia szerokiego grona młodych ludzi powinna zająć istotne miejsce również podczas konstruowania i wdrażania reformy systemu szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce. Warto docenić wartość muzyki wynikającą z radości i pozytywnych przeżyć z nią związanych. Dziecko, które zachwyci się muzyką, uwrażliwi się jednocześnie na piękno, sztukę i otaczający je świat.

<sup>49</sup> M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne...*, cz. 1.

<sup>50</sup> H. Regner, *Nasze dzieci i muzyka: poradnik dla rodziców i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1995.

<sup>51</sup> E. E. Gordon, *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, Wydaw. Zamkor, Kraków 1997; E. A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011; E. Klimas-Kuchtowa, *Najwcześniejsze wspomnienia muzyczne, refleksje w kontekście koncepcji umuzykalniania E.E. Gordona*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydaw. Uczelnie WSP, Bydgoszcz 1997.

---

**Znaczenie muzyki w wychowaniu estetycznym dzieci i młodzieży.  
Polska koncepcja wychowania muzycznego**

**Streszczenie**

Celem wypowiedzi jest współczesna polska pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego. W artykule określono podstawowe cele wychowania muzycznego, tj kształcenie wrażliwości muzycznej i pozytywnych motywacji; rozwój funkcji poznawczych; rozwój sfery uczuć; cele poznawcze i kształcące sferę uczuć; pobudzanie wyobraźni i twórczego myślenia; terapia przez muzykę; rekreacja przez muzykę.

**Słowa kluczowe:** wychowanie estetyczne, wartości estetyczne, kultura muzyczna.

**The significance of music in aesthetic education of children and teenagers.  
The Polish concept of music education**

**Summary**

The aim of the article is to characterize the contemporary Polish pluralistic concept of music education. It summarizes the goals of music education, i.e. developing music sensitivity and positive motivation, advancement in cognitive functions and emotional domain, cognitive aims that develop the emotional domain, stimulating the imagination and creative thinking, music therapy, recreation through music.

**Key words:** aesthetic education, aesthetic values, music culture.





*Kamila Zdanowicz-Kucharczyk*

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

## **Bajka – świetna zabawa, sztuka, a może terapia?**

### **Wstęp**

Bajka jest od zawsze obecna w życiu człowieka. Towarzyszy dzieciom, dorosłym. Jest sposobem oderwania się od szarej codzienności, przeniesieniem do lepszego, łatwiejszego, czarno-białego świata. Pomaga zapomnieć o problemach, czy wręcz przeciwnie jest podpowiedzią, jak sobie z nimi radzić.

W poniższym tekście pokazuję, jak za pomocą bajki można poprzez świetną zabawę dotrzeć do świata dziecka i niejednokrotnie pomóc mu w trudnościach, jakie stanęły na jego drodze życiowej. Układanie tekstu bajki przenosi rodzica i dziecko w świat sztuki literackiej, a przy okazji jest spotkaniem dwóch światów: dorosłego i dziecięcego, a także realnego i fikcyjnego (niekoniecznie ten fikcyjny jest dziecięcy, a realny dorosły). Zabawa w bajkoterapię to wspólne spędzanie czasu, dzielenie się swoimi pomysłami, doświadczeniami, to uczenie się wzajemne od siebie dorosłych i dzieci, wręcz można powiedzieć za Benedyktem XVI<sup>1</sup>, że *to spotkanie dwóch wolności*, podczas którego zachodzi wychowanie, tworzenie, bajkoterapia.

W artykule prezentuję wyniki badań studentek studiów podyplomowych, które stosowały bajkoterapię w czasie praktyk zawodowych w przedszkolach lub w początkowych klasach szkoły podstawowej. Za pomocą badań w działaniu studentki mogły zweryfikować badawczo, czy bajka to tylko świetna zabawa, sztuka, a może terapia. Zaprezentuję niektóre wnioski badawcze, które pokazują, jak poprzez bajkę można zmienić świat dziecka i dorosłego, można go ubogacić, można pomóc w pokonywaniu różnych trudnych sytuacji, z którymi dzieci i dorośli spotykają się w codziennym życiu.

---

<sup>1</sup> Benedykt XVI, *Odpowiedzialne wychowanie, List do diecezji rzymskich z 21 stycznia 2008 r.*

## Ustalenia definicyjne – bajka, baśń, bajkoterapia

W codziennym, potocznym języku pojęcia „bajki” i „baśni” używane są zamiennie. Chcąc podkreślić doniosłość utworu, częściej mówimy o baśni, natomiast bajka jest dla nas bardziej prostą opowiadką. Jednakże, jako gatunek literacki, formy te różnią się między sobą. Baśń to „jeden z fantastycznych gatunków epickich, zazwyczaj niewielkich rozmiarów, odwołujący się zwykle do folkloru. Dominują w niej elementy fantastyki; opowiada o siłach nadprzyrodzonych, cudownych zdarzeniach, nadnaturalnych postaciach i zjawiskach. Jedną z ważniejszych cech baśni jest nieokreślony czas i miejsce akcji. Zawiera ludową mądrość, przedstawia wierzenia ludowe i magiczne”<sup>2</sup>.

Bajka natomiast jest to „krótki utwór literacki zawierający morał (pouczenie), może być wierszowany, czasem żartobliwy. Morał może znajdować się na początku lub na końcu utworu albo wynikać z jego treści. Istotną cechą bajki jest alegoryczność. Bohaterami bajek mogą być ludzie, a także zwierzęta, przedmioty i zjawiska, które uosabiają typy ludzkie, cechy charakteru lub przeciwstawne poglądy i stanowiska”<sup>3</sup>.

Bajka terapeutyczna natomiast posiada cechy zarówno bajki, jak i baśni. Jest stosunkowo młodym gatunkiem literackim, choć nie można zaprzeczyć, że jej cechy terapeutyczne stosowane były już w czasie powstawania pierwszych opowieści dla dorosłych i dzieci. W analityczny sposób udowadnia to B. Bettelheim<sup>4</sup>, który w utworze pt. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, prezentuje najstarsze baśnie świata oraz opisuje znaczenia, jakie mogły wywrzeć i wywierały na życie dzieci i dorosłych. Współcześnie terapeuci i pedagodzy, a w szczególności M. Molicka<sup>5</sup>, zwracają uwagę, że jednak warto odróżnić bajkę terapeutyczną od baśni i bajki. Fabuła bajki terapeutycznej odbywa się w nierealnym świecie, jednakże jest to przestrzeń, która zawiera wiele podobieństw do najbliższego otoczenia słuchającego dziecka. Bohaterowie borykają się z problemami, które mogą spotkać dzieci w prawdziwym życiu. W rozwiązaniu tych trudności pomagają przyjaciele. Jednak jest to zawsze realny sposób działania, nie używa się magii, czy różnych nadprzyrodzonych sił, co częściej jest charakterystyczne dla baśni. Dzięki temu rozwiązania są osiągalne dla każdego dziecka. Warto również wspomnieć, że bajka terapeutyczna nie umoralnia, zatem nie jest tożsama z edukacyjną. Nie koncentruje się w treści na przedstawieniu wzorca prawidłowego zachowania, choć

<sup>2</sup> J. Stwaiński, *Słownik terminów literackich*, Gdańsk 2002, s. 55.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

<sup>5</sup> M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011.

główny bohater pośrednio taką rolę pełni. Nie wytycza również drogi ku odpowiedniemu działaniu, a jedynie wskazuje możliwości. Koncentruje się na sytuacjach trudnych emocjonalnie, opisuje zachowania zachęcające, ale niezmuszające, do naśladowania. Może pomóc w nazwaniu emocji oraz zaznajamia ze strategiami radzenia sobie w życiu. Jest adresowana dla dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat, choć coraz częściej stosuje się ją również w życiu starszych słuchaczy.

### **Terapeutyczne znaczenie bajki**

Bajka terapeutyczna może być bardzo pomocna dziecku w zrozumieniu własnych emocji. Zawiera w sobie wiele elementów, które redukują lęk, uspokajają, niejednokrotnie relaksują. W fabule opisane są różne sytuacje, które w codziennym życiu wzmagają niepokój, ale jednocześnie także podpowiadają rozwiązania. Poprzez to, że dziecko obserwuje przebieg akcji oraz zachowania bohatera bajkowego stosowane są wobec niego następujące sposoby oddziaływania: konkretyzacja i racjonalizacja doznawanych lęków, wzmacnianie własnej wartości i nauka pozytywnego myślenia<sup>6</sup>.

„W świecie bajkowym dziecko otrzymuje to, co jest najważniejsze dla niego, co pozwala normalnie się rozwijać i żyć: bezpieczeństwo, miłość i uznanie. Utożsamiając się z bohaterem bajkowym, razem z nim odnosi sukces, który pomaga w kształtowaniu dobrej samooceny, wywołuje zadowolenie, a tym samym służy budowaniu pozytywnego obrazu samego siebie. Odnajduje nadzieję, która pomaga budować optymistyczny świat i odraczać oczekiwania natychmiastowej realizacji pragnień. Przeżywa różne przygody. Dzięki bajkoterapii wraca ze świata bajkowego do rzeczywistości bogatsze i przede wszystkim spokojniejsze”<sup>7</sup>. Zatem układanie bajki terapeutycznej to nie tylko zabawa w celu zabicia czasu, metoda relaksacyjna, ale przede wszystkim głęboka analiza problemów dziecięcych, w czasie której twórcy i słuchacze tekstu uczą się życia.

### **Badania w działaniu pomostem między praktycznym działaniem nauczyciela a nauką**

Badania na temat bajkoterapii w przypadku prac podyplomowych moich studentek nie były zamierzone. Wręcz przeciwnie, zgodnie z zasadą badań w działaniu, po wnikliwej obserwacji i diagnozie rzeczywistości szkolnej czy przedszkolnej wypłynęły w trakcie trwania projektu badawczego:

<sup>6</sup> M. Molicka, op. cit.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 9.

„Kiedy odbywałam praktykę zawodową w trzeciej klasie szkoły podstawowej, zauważyłam, iż w klasie istnieje problem niskiego poczucia wartości u kilku dzieci. Pomyślałam sobie, że jest to dobry czas, by spróbować pracy z bajką terapeutyczną i za pomocą tej metody przyczynić się do podniesienia poczucia wartości u dzieci<sup>8</sup>,

S. Kemmis<sup>9</sup> badania w działaniu uważa za „(...) formę kolektywnej autorefleksyjnej działalności, którą podejmują uczestnicy sytuacji społecznych w celu rozszerzenia i wzmocnienia racjonalności oraz sprawiedliwości zarówno swych” **praktyk** społecznych i edukacyjnych, jak i **rozumienia** tych praktyk, ale też **sytuacji**, w których mają one miejsce<sup>10</sup> podkreśla, że „badania w działaniu to szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka społecznej emancypacji. (...) Są przedsięwzięciem opartym na „praxis” (od refleksji, przez krytykę, do działania) i narzędziem społecznej emancypacji różnych defaworyzowanych grup społecznych. To proces oparty na uczestnictwie demokratycznym. Jego podstawą jest rozwijanie wiedzy praktycznej w dążeniu do osiągnięcia celów ważnych dla człowieczeństwa. Te badania polegają na łączeniu przemyśleń i działań, teorii i praktyki, poprzez współpracę z innymi – także dziećmi. Służą osiągnięciu praktycznych rozwiązań ważnych dla ludzi kwestii oraz, bardziej ogólnie, wspieraniu rozwoju jednostek i społeczności. Podkreśla się w nich aktywną rolę uczestników oraz podejmowanie działalności w celu rozwiązania ważnych problemów. Celem tych badań według G. I. Susman i R. D. Evered<sup>11</sup>, „jest pomoc w sprawach praktycznych oraz w osiągnięciu celów przez nauki społeczne, a także rozwijanie umiejętności samopomocowych ludzi stojących wobec problemów”.

Procedura badań w działaniu wymagała od nas – badaczek, a w naszym przypadku jednocześnie nauczycielek, wnikliwej i krytycznej refleksji nad zastaną rzeczywistością edukacyjną oraz ulepszenia swego warsztatu pracy. Pozwoliła nie tylko na przeprowadzenie badań naukowych, które były niezbędne do zaliczenia pracy dyplomowej (osiągnięcie celu naukowego), ale także na spróbowanie

---

<sup>8</sup> Wnioski badawcze pochodzą z prac podyplomowych prowadzonych pod moim kierunkiem następujących słuchaczek studium podyplomowego o kierunku zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, Elbląska Uczelnia Humanistyczno- Ekonomiczna: Patrycja Biegańska-Stawicka, Aneta Mackiel, Katarzyna Rekiel.

<sup>9</sup> S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydaw. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2010, s. 45-46.

<sup>10</sup> H. Červinkova, *Edukacyjne badania w działaniu. W poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, [w:] „Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Badania w działaniu – nowy paradygmat”, Zeszyt Centrum Badań Społecznych i Praktyk Lokalnych 2011, nr 2 (5), s. 7.

<sup>11</sup> G. J. Susman, R. D. Evered, *Ocena naukowych walorów badań w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinkova, B. D. Gołębiak, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2010.

zastosowania nowych praktyk metodycznych i jednocześnie dokonania ewaluacji i autorefleksji nad swoimi działaniami (cel praktyczny). Zajęcia wzbogaciły warsztat pracy studentek:

„Pracuję w szkole od czterech lat, do tej pory nie stosowałam na zajęciach owej metody, był to mój pierwszy raz. Praca tą metodą dała mi wiele satysfakcji, widziałam zainteresowanie w oczach dzieci, lekcja przebiegała bardzo sprawnie, wszyscy w niej uczestniczyli. Łatwiej było mi nakreślić i dotknąć problemu niskiego poczucia wartości na podstawie bajki. Bardzo podoba mi się w bajkach terapeutycznych to, że świat tam przedstawiony jest bardzo realny, bliski dziecku, co daje dzieciom wiarygodność wydarzeń. Atrakcyjnym w bajkach terapeutycznych jest także to, że problem, z którym styka się dziecko, można przepracować na różne sposoby. Można bowiem omawiać z dziećmi bajkę, dzieci mogą zadawać pytania, wymyślać rozwiązania problemu bohatera, a także zilustrować na przykład zakończenie bajki. Z pewnością umożliwia to nauczycielowi efektywną pracę z tak różnymi osobowościami uczniów. Dzieciom zaś pozwala wyrazić swoje odczucia i emocje w wygodny dla nich sposób. Nigdy dotąd nie opowiadałam dzieciom bajki w specjalnie stworzonym nastroju (zaciągnięte rolety, świece, cicha muzyka), co jest charakterystyczne dla opowiadania bajek terapeutycznych. Na mnie samą nastrój podziałał bardzo pozytywnie, poczułam, że jestem z dziećmi bardzo blisko i wszyscy czujemy się ze sobą dobrze. Cały czas obserwując dzieci, myślę, że czuły podobnie<sup>12</sup>.

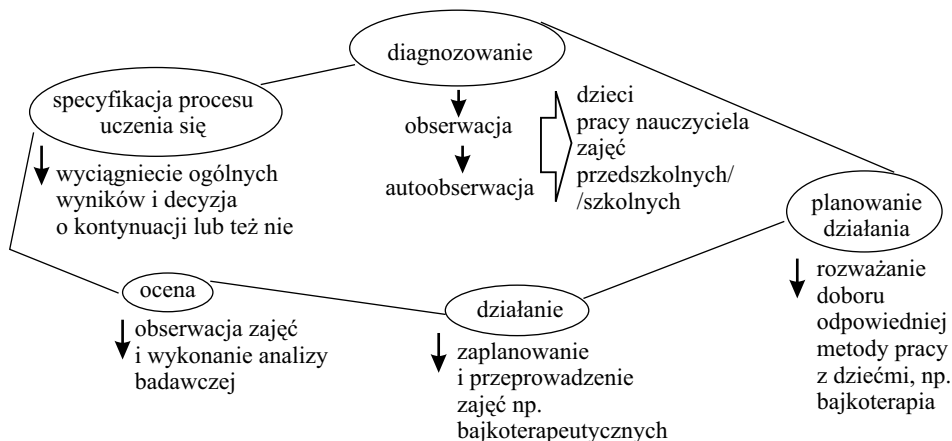
Dzięki tej metodzie osiągnęliśmy jeszcze jeden, istotny pozytywny aspekt, dokonywałyśmy zmiany w przestrzeniach edukacyjnych dzieci. Mogły zapoznać się z nowymi metodami pracy, które zarówno pomagały w nauce, jak i urozmaicały zajęcia, a w przypadku, gdy studentki zdecydowały się na zastosowanie bajkoterapii, również dzieci korzystały z zajęć terapeutycznych. Wypracowały w sobie umiejętności radzenia z trudną sytuacją (cel – rozwijanie umiejętności samopomocowych). Zatem osiągnęliśmy cele proponowane przez G. I. Susman i R. D. Evered<sup>13</sup>: realizacja projektu badawczego oraz przy zastosowaniu nowych metod edukacyjnych – zmiana rzeczywistości badanych na bardziej atrakcyjną i skuteczniejszą dydaktycznie (co potwierdzały wyniki badań, przytoczone w dalszej części) i jednocześnie przeprowadzenie bajkoterapii, która pomogła dzieciom w rozwiązaniu ich problemów. Tak naprawdę, to „nauczyciel badacz jest najbardziej kompetentną osobą, by odkryć, co ma zmienić w swojej pracy, jakie poczynić kroki w swoim małym „laboratorium”, którym jest przedszkole lub klasa szkolna<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Wnioski badawcze pochodzą z prac podyplomowych prowadzonych pod moim kierunkiem następujących słuchaczek studium podyplomowego o kierunku zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, Elbląska Uczelnia Humanistyczno- Ekonomiczna: Patrycja Biegańska- Stawicka, Aneta Mackiel, Katarzyna Rekiel.

<sup>13</sup> G. J. Susman, R. D. Evered, op. cit.

<sup>14</sup> R. Wiśniewska, *Badania w działaniu*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 7, s. 38.

Badania w działaniu uznaje się za cykliczny proces o pięciu fazach: diagnozowanie, planowanie działania, podjęcie działania, ocena i specyfikacja procesu uczenia się. Infrastruktura systemu klienckiego i prowadzący badanie w działaniu razem utrzymują i regulują niektóre z tych pięciu faz lub wszystkie<sup>15</sup>. Cykliczność w przypadku naszego projektu badawczego wyglądała według przedstawionego poniżej schematu:



Wykres 1. Cykliczność badań w działaniu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. J. Susman, R. D. Evered, op. cit., s. 96-97.

Decyzję odnośnie zastosowania bajkoterapii jako metody pracy z dziećmi studentki podejmowały samodzielnie na podstawie wcześniejszych obserwacji zarówno dzieci, jak i pracy nauczyciela, u którego odbywały praktyki. Najczęściej decydowały się na zastosowanie tej metody po dostrzeżeniu u dzieci takich problemów, jak różnego rodzaju lęki, rozwód rodziców, niskie poczucie własnej wartości czy nieakceptacja grupowa.

W trakcie badań korzystały z różnych technik, które były pomocne i użyteczne z punktu widzenia całego przebiegu omawianego procesu. Służyły im w zbieraniu danych w czasie rekonesansu badawczego, a także na etapie monitorowania badań. Poniżej zaprezentuję wszystkie wymieniane w literaturze, lecz należy podkreślić, że aby przeprowadzić efektywne badania w działaniu można dokonać wyboru jednej, czy dwóch. To w gestii studenta leżało dokonanie wyboru najdogodniejszych technik (z punktu widzenia celu badań i badanego środowiska). W układzie alfabetycznym przedstawiają się następująco.

– Analiza dokumentów (dostarczają informacji dotyczących badanych problemów, a poddany analizie może być na przykład statut placówki, karty prac czy pisemne ich przykłady).

<sup>15</sup> G. J. Susman, R. D. Evered, op. cit., s. 96-97.

– Dzienniki (złożone z osobistych zazwyczaj relacji z obserwacji, odczuć, reakcji, interpretacji, refleksji czy wyjaśnień, hipotez, ale też przypuszczeń i założeń).

– Fotografie (wizualne dokumenty różnych sytuacji napotkanych podczas prowadzenia badań, ujmujące ważne dla nich aspekty, jak np. fizyczny układ klasy, czy zachowania dzieci).

– Korzystanie z usług obserwatora z zewnątrz (obserwator dobrze poinformowany o celu swojej obserwacji, osoba wspomagająca w zbieraniu danych, ale „niewidoczna” dla badanych, przekazująca obiektywne spostrzeżenia).

– Listy kontrolne, kwestionariusze, inwentarze (przygotowane zbiory pytań, na które musimy sobie odpowiedzieć w trakcie badań, wspomagają selekcję informacji; również lista twierdzeń, których zgodność z rzeczywistością sprawdzamy przez zadawanie rozstrzygających pytań).

– Nagrania magnetofonowe/video i transkrypcje (dotyczą całości lub fragmentów zajęć/lekcji; trudne do realizowania „na bieżąco” muszą być poddane analizie z perspektywy czasu po dokonaniu transkrypcji odpowiednich i ważnych epizodów).

– Notatki analityczne (usystematyzowane przemyślenia na temat zgromadzonych materiałów, skompletowane pod koniec procesu monitorowanie lub rekonesansu).

– Profile (dostarczają obraz sytuacji lub osoby w przeciągu określonego czasu, dotyczą profilu sytuacji lub poszczególnych badanych).

– Reportaż (reportaż wydarzeń oparty na dłuższej, co najmniej 5-minutowej obserwacji osoby lub sytuacji bez interwencji w działania osoby obserwowanej, unikającej bycia zauważalnym i ferowania ocen badanych osób).

– Studium „cienia” (badacz podążający za osobą badaną jest jej cieniem, towarzyszy milcząco w jej czynnościach, by stworzyć „reportaż” z jej zachowań i reakcji).

– Triangulacja (zestawianie różnego rodzaju materiałów w aspekcie ich wzajemnych zależności i powiązań tak, że mogą one być porównywane i różnicowane według zasady, że zbieranie danych odbywa się z różnych punktów widzenia, innych perspektyw, by to różnicowanie było łatwiejsze i bardziej obiektywne).

– Wywiady (pozwalają ustalić, jak sytuacja przedstawia się z punktu widzenia innych osób, co ważniejsze – mających stały związek z sytuacją)<sup>16</sup>.

Najczęściej wybieranymi przez studentki technikami było prowadzenie dziennika obserwacji, analiza dokumentów, w tym głównie prac dzieci oraz sporadyczne wywiady z dziećmi.

„Badania w działaniu rozwijają zazwyczaj umiejętności interpersonalne i umiejętność definiowania problemów; rozwijają umiejętności interpretacji i osądu,

<sup>16</sup> J. Eliot, *Praktyczny przewodnik prowadzenia „action research”*, [w:] H. Mizerek, (1997) *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydaw. MG, Olsztyn 1991, s. 170-174.

ustalania procedur rozwiązywania problemów, działania w przypadkowych i niepe-  
wnych sytuacjach, uczenia się na własnych błędach i generowania nowych  
konstruktów na podstawie własnych rozwiązań<sup>17</sup>. Dzięki tym badaniom studentki  
mogły dokonać refleksji nad swym procesem nauczania, a przede wszystkim  
zrozumiały, co opowiadały po badaniach, że taka konstruktywna autoobserwacja  
pomaga rozwijać swój warsztat pracy.

### Bajkoterapia zabawą...

„Zabawa jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym  
na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą  
reguły, których treść pochodzi z życia społecznego, ma ono charakter twórczy  
i prowadzi do samodzielnego poznania przekształcania rzeczywistości<sup>18</sup>.

Wspólne układanie bajki przez dorosłego i dziecko jest przede wszystkim  
spędzaniem razem czasu. Rodzic, czy nauczyciel pochyla się nad dzieckiem,  
przenosi razem z nim do świata fantazji. Razem tworzą, kreują nową rzeczywistość.  
Wymyślają bohaterów, zastanawiają się nad osobowościami, cechami charakteru.  
Czerpiąc ze swoich doświadczeń planują poszczególne wydarzenia, rozwiązują  
fikcyjne problemy. Jednak za tym bajkowym światem kryje się trudny problem,  
z którym boryka się dziecko. Dorosły, proponując rozwiązanie trudności, sugeruje  
małemu słuchaczowi, że można sobie poradzić z każdym problemem, jeśli tylko  
spróbujemy. Pomimo że bajkowa rzeczywistość to świat fantazji wspólnego  
opowiadania, jednakże bliska dziecku i może nauczyć je radzenia sobie z lękami  
czy problemami. Wskaże dziecku, jak samodzielnie przekształcić swoją trudną  
rzeczywistość poprzez przykłady ze wspólnie ułożonego z rodzicem tekstu.

Opowiadanie – układanie bajki terapeutycznej odbywa się w specjalnej atmo-  
sferze:

„Kiedy zadzwonił dzwonek i dzieci wpadły do klasy zaskoczył je stworzony  
nastrój. Uczniowie bardzo szybko wyciszyli się, widać było, że są ciekawi, co się  
wydarzy. Podczas lekcji z bajką terapeutyczną wszyscy byli skupieni i pracowali, nikt  
nie zajmował się czymś innym. Miałam wrażenie, że wszyscy czują się bardzo  
bezpiecznie i są ze sobą tu i teraz. Po opowiedzeniu bajki i zadaniu pytania uczniom,  
w górze ku mojemu zdziwieniu pojawiło się wiele rąk. Dzieci chętnie dyskutowały,  
były bardzo aktywne. Zajęcia te sprawiły, że nawet dzieci, które mają obawę przed  
podniesieniem ręki, zachęcane, chciały się wypowiedzieć. Wypowiedzi były bardzo  
ciekawe, niektóre zaskakujące. Dzieci z zapałem dyskutowały o zachowaniu głów-  
nego bohatera Krzysia, podawały sposoby na rozwiązanie jego problemu<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> G. J. Susman, R. D. Evered, op. cit., s. 113.

<sup>18</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.

<sup>19</sup> Patrz przypis 8.



Tabela 1

## Bajka zabawą...

Zabawa w:	
Układanie bajki:	dziecko z rodzicem tworzy treść, dzięki czemu jest mu bliższa, bardziej dotyczy dziecka i rodzica, jest ich wspólnym światem, łączącym przeżycia dziecięce i dorosłych
Wcielanie się w główne postacie:	utożsamianie się z bohaterami
Odgrywanie bajki:	poczucie atmosfery opowieści, ale także atmosfery zwycięstwa, gdy bohater pokona trudność, która spotkała go w życiu
Rysowanie bajki:	rozwijanie zdolności manualnych, twórczych, ale także zbliżenie się do treści

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo, że zajęcia odbywały się w szkole, dzieci nie utożsamiały ich z nauką. Zaangażowały się całe sobą, a także swoim zachowaniem i pozytywnym nastawieniem do zajęć przekazały tę energię nauczycielce.

„Zachowanie uczniów i praca na lekcji dały mi satysfakcję z przeprowadzonych zajęć oraz poczucie spełnienia i zrealizowania celu lekcji”<sup>20</sup>.

Bajkoterapia to nie tylko tworzenie i opowiadanie bajki. Dzieci, rodzice i nauczyciele mogą również bawić się w odgrywanie głównych postaci z bajki czy w ogóle granie całej wymyślonej opowieści. Dzięki temu dziecko może lepiej wcielić się w rolę, utożsamić z bohaterem, zrozumieć, że jest w stanie poradzić sobie z problemem, przeciwstawić. Może poczuć atmosferę zwycięstwa, na początku fikcyjnie, podczas odgrywania scenki, a następnie łatwiej będzie mu to zastosować we własnym życiu. A przy tym jest to świetna zabawa i dla dziecka, i dla dorosłego.

Jedną z pomocniczych technik przy bajkoterapii jest wykonywanie rysunków na podstawie opowiadanej bajki. Dziecko dzięki temu może pokazać to, czego nie jest w stanie lub też nie chce powiedzieć. Jest to dalszy etap komunikacji pomiędzy dorosłym i dzieckiem odnośnie głównego problemu podjętego w opowieści. Dzięki rysunkom dzieci sygnalizują, czy utożsamiają się z bohaterem i wymyślonym wspólnie rozwiązaniem trudności. Poza tym, zabawa w rysowanie urozmaici zajęcia, pomoże zapamiętać i zrozumieć treść bajki terapeutycznej.

Podsumowanie rozważań, czy bajkoterapia to też zabawa przedstawia tabela 1.

<sup>20</sup> Ibidem.

## Bajkoterapia sztuką...

„Sztuka jest odtwarzaniem rzeczy, bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać<sup>21</sup>.

Dzieci, tworząc treść bajki, konstruują nowe formy, czerpiąc zarówno wzorce ze swej codzienności, jak i ze swojej wyobraźni, czyli tworzą sztukę. Poprzez treść wyrażają swoje przeżycia, pokazują troski, zmartwienia, lęki. Dzięki takiemu wspólnemu opowiadaniu dorośli poznają dzieci, ich świat, problemy, z którymi się stykają. Dzieci nie mówią wprost o swoich zmartwieniach, a poprzez układanie bajki, w której ulubiony i tak podobny bohater do dziecka odnosi zwycięstwo nad trudnością, rodzice czy nauczyciele mogą wiele się o dziecku dowiedzieć. Bajki układane przez dzieci nie tylko nas zadziwiają treścią, ale także zachwycają, wzruszają. Mogą również wstrząsnąć, gdy problem dziecka wydaje się zbyt trudny nawet dla nas, dorosłych. Czasem dotyczą bardzo trudnych sytuacji życiowych, jak na przykład rozwód rodziców i nawet dorośli mają problem, aby z tą sytuacją się pogodzić. Sztuka często wstrząsa. Jednakże należy uważać, aby w bajce terapeutycznej rozwiązanie problemu nie szokowało, nie smuciło, gdyż wówczas opowieść straci znaczenie terapeutyczne.

Walory artystyczne bajek, które układamy my – dorośli dla dzieci są przez nie cenione i mogą być bardzo obrazowo docenione.

„Gdy skończyłam czytać, jedno z dzieci zaczęło klaskać, i po chwili wszystkie, jedno za drugim uczyniły to samo. Głośne oklaski rozbrzmiewały w całej sali, nauczycielka wydawała się być zaskoczona reakcją dzieci, a ja wzruszyłam się ogromnie. Te oklaski mówiły same za siebie, że bajka im się podobała, że zaakceptowały taką formę zajęć, oraz że doceniły fakt, iż bajkę tę napisałam specjalnie dla nich<sup>22</sup>.

Dzieci chętnie tworzą sztukę i same są otwarte na formy artystyczne, do których zaprasza je nauczyciel.

Według B. Gaut dzieło sztuki:

– posiada pozytywne własności estetyczne (piękno i jego odmiany);

(Bajki tworzone przez dzieci i ich opiekunów opisują rzeczywistość w sposób subtelny, delikatny, ale przede wszystkim realistyczny i piękny. Autorzy używają wielu epitetów, aby zbliżyć czytelnika do tworzonego świata).

– jest ekspresją emocji;

(Świat bajek terapeutycznych to emocje, z którymi dzieci mają trudność, jak strach, lęki, ale to także satysfakcja i radość odczuwane po pokonaniu problemu).

<sup>21</sup> W. Tatariewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1982.

<sup>22</sup> Patrz przypis 8.

- jest interesujące intelektualnie;  
(Rodzice z dziećmi kreują fantazyjne, pełne uroku opowieści).
  - przedstawia indywidualny punkt widzenia;  
(Bajki terapeutyczne dotyczą problemów konkretnego dziecka, zatem treść jest dostosowana także do indywidualności dziecka i zawiera swoje dla niego rozwiązanie).
  - jest oryginalne;  
(Pomimo tak wielu bajek terapeutycznych, każda ma w sobie coś niepowtarzalnego).
  - jest artefaktem;  
(Opowieść tworzona przez rodzica, nauczyciela i dziecko jest odzwierciedleniem materialnym wyobrażonej rzeczywistości).
  - należy do ustalonych form artystycznych;  
(Bajka terapeutyczna jest gatunkiem literackim).
  - jest produktem intencjonalnym.  
(Intencją w sztuce jest tworzenie piękna, w bajkoterapii intencją jest głównie pomoc dziecku poprzez daną treść, jednakże piękno powstaje jako dodatek).
- Podsumowaniem dyskusji, czy bajka terapeutyczna może być sztuką, jest poniższa tabela.

Tabela 2

## Bajka sztuką...

Sztuka	
Opowiadanie bajki to wyrażanie przeżyć, z którymi boryka się/odczuwa dziecko	Rodzic tworząc bajkę z dzieckiem pozwala mu na wybieranie, dopowiadanie, to własne przeżycia dziecka
Bajka jest konstruktem, wspólnym wytworem dziecka i dorosłego	
Bajka zachwyca, wzrusza, a nawet wstrząsa	

Źródło: opracowanie własne.

Bajka terapeutyczna nie jest sztuką wysoką, ale to sztuka dzieci, równie wartościowa.

### Bajkoterapia terapią...

„Terapia to wszelkie działania pedagogiczne mające na celu likwidację lub ograniczenie zaburzeń rozwojowych oraz umożliwienie lub ułatwienie najkorzystniejszego rozwoju jednostkom(...)”<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.

Terapia pedagogiczna może mieć dwojaką postać:

- 1) formy wspierania procesu wychowania;
- 2) formuły odrębnych działań pedagogicznych i psychopedagogicznych, w efekcie których powinniśmy osiągnąć cel terapeutyczny.

**Bajkoterapia** wspiera proces wychowania, pokazując dzieciom różne formy zachowania w życiu człowieka, ale również dzięki niej można osiągnąć cel terapeutyczny, jakim jest pokonanie trudnych sytuacji. To metoda profilaktyczna i terapeutyczna adresowana do małych dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat. Bajkę terapeutyczną bardziej identyfikuje się z baśnią, niż bajką. Jej fabuła odbywa się w nierealnym świecie, a bohaterowie borykają się z problemami, które mogą spotkać dzieci w prawdziwym życiu. Jedną z takich trudności, którą podjęła jedna ze studentek, był rozwód rodziców. Po wnikliwej obserwacji dzieci dostrzegła problem:

„Od pewnego czasu dzieciom ginęły przybory szkolne. Nauczyciel przeprowadził „dochodzenie” i okazało się, że sprawczynią tych kradzieży jest jedna z dziewczynek – Matylda. Przywłaszczała ona sobie rzeczy kolegów i koleżanek, najczęściej podczas przerw. Nie potrafiła odpowiedzieć na pytanie, dlaczego to robiła. Dziewczynka ta była ostatnio świadkiem rozvodu rodziców. Nie potrafi się z tym pogodzić, uczęszcza na wizyty do psychologa, cierpi na bóle brzucha i wymiotuje na tle nerwowym. Mieszka z matką i nastoletnią siostrą, które nie poświęcają jej wystarczająco dużo czasu. Mimo tej sytuacji dziewczynka uczy się bardzo dobrze. Jednak od chwili rozvodu jej stosunki z koleżankami i kolegami pogorszyły się. W ubiegłym roku została wybrana „najsympatyczniejszą dziewczynką” z klasy, w tym roku nie dostała ani jednego głosu”.

Istotnym aspektem bajkoterapii jest dokładna diagnoza sytuacji dzieci. Dobór odpowiedniej metody pomocy, odpowiedniej bajki, opowiadanie jej z dziećmi jest właściwie najtrudniejszym krokiem dorosłego w tej formie terapii. Potem pozwalamy działać układanej i opowiadanej wspólnie treści.

„Matylda po zajęciach podchodzi do mnie i wtula się w moje ramiona. Stoimy tak w objęciach dość długą chwilę, milczące, zamyślane i chyba trochę sobie bliższe. Nie mówi nic, tylko spogląda na mnie swymi czarnymi oczkami, w których widzę iskierki nadziei i radość, że ktoś zainteresował się jej bólem, że zrobił coś dla niej, że poczuła się ważna. Wokół nas dziesiątki dzieci biegają i hałasują, lecz nam to nie przeszkadza. Niesamowite uczucie.

(...) Jestem szczęśliwa, że mogłam pomóc tej małej dziewczynce w jej wspinaczkę na szczyt swojej góry lodowej. Wiem, że to dopiero początek, ale myślę, że jej droga obrała właściwy kierunek. Wiele czasu jeszcze upłynie, zanim Matylda będzie jak dawniej szczęśliwą i uśmiechniętą dziewczynką. I chociaż moja bajka miałyby pomóc choćby tylko jednej Matyldzie, wiem, że warto było ją napisać, dla tego jednego uśmiechu, dla tych czarnych oczu wpatrzonych we mnie i tych małych rączek oplatających moje ciało. Nie mówiła nic, za to jej gesty

i spojrzenie znaczyły więcej niż jakiegokolwiek słowa. Wiem, że ta lekcja była jej potrzebna, że utożsamiała się z główną bohaterką – Rudą Kitką, że spojrzy teraz na swoją sytuację z innej perspektywy<sup>24</sup>.

Bajkowi przyjaciele pomagają głównym bohaterom rozwiązać problemy w realny sposób. Nie ma tu miejsca na magię, niewytłumaczone zjawiska. Dzięki temu rozwiązania są osiągalne dla każdego dziecka, które z zainteresowaniem bajki terapeutycznej wysłuchuje i chętnie naśladuje zachowania głównego bohatera.

Czy znacie sposób na pokonanie lęku przed ciemnością?

- „Znam sposób na pokonanie lęku, zaprzyjaźnię się z cieniami, jak Michał.
- Cienie mogą zostać naszymi przyjaciółmi.
- Teraz będę rozmawiał z cieniami w moim pokoju”.

Powyższe przykłady odzwierciedlają zaistniałe sytuacje w czasie zajęć z bajkoterapii. Opowiadana – układana z dziećmi historia pomogła im pokonać ich trudności: w pierwszym przypadku rozwód rodziców, w drugim lęk przed ciemnością. Bajkoterapia nie kończy się tylko jedną historią. To cały proces, który zachodzi powoli. Bajkę powtarzamy, układamy podobną, rysujemy, odgrywamy, pozwalamy, aż zagości w podświadomości dziecka. Najważniejsze jednak jest, że mogą ją stosować najbliższe dziecku osoby, jego rodzice i nauczyciele. Oni znają najlepiej dzieci, ich troski i potrzeby i nie zaszkodzą swojemu dziecku poprzez zabawę w tworzenie historii – a właściwie to opowiadanie przez dzieci swojej własnej historii.

## Zakończenie

Benedykt XVI<sup>25</sup> definiuje „wychowanie jako spotkanie dwóch wolności”. W bajkoterapii zachodzi proces wychowawczy podwójny: rodzice wychowują dzieci, a dzieci wychowują rodziców. Dorośli dzięki temu wspólnemu opowiadaniu uczą się życia dzieci, uczą się je rozumieć, wysłuchują ich troski. Natomiast dzieci poprzez obserwację głównego bohatera uczą się życia, pokonywania problemów, działania w obliczu wyzwań codzienności. Kontynuując myśl Benedykta XVI można powiedzieć, że bajka to spotkanie dziecka z dorosłym, któremu towarzyszy świetna zabawa, sztuka oraz terapia pedagogiczna. Zatem, odpowiadając na pytanie zawarte w tytule, potwierdzam, że jest wszystkim po trochu, jednakże z naciskiem na to, że to przede wszystkim spotkanie dziecka z dorosłym. Dla dziewczynki, której sytuacja jest opisana w artykule jako przykład zastosowania bajkoterapii, Matyldy, najważniejsza była uwaga studentki, którą poświęciła jej problemowi. To jest najważniejsze w całym procesie bajkoterapii – uwaga i bycie razem z dzieckiem.

<sup>24</sup> Patrz przypis 8.

<sup>25</sup> Benedykt XVI, op. cit.

## **Bajka – świetna zabawa, sztuka, a może terapia?**

### **Streszczenie**

W artykule podejmuję tematykę bajkoterapii. Na podstawie badań przeprowadzonych za pomocą badań w działaniu pokazuję, w jaki sposób bajkoterapia może być stosowana na zajęciach z małymi dziećmi oraz jej oddziaływanie terapeutyczne na problemy dziecięce dotyczące lęków, nieakceptacji, niskiej samooceny oraz rozvodu rodziców. Jednocześnie prezentuję, jak zastosowanie badań w działaniu w pracy zawodowej może być rozwijające i refleksyjne dla nauczyciela.

Rozważania rozpoczynam od pytania, czy bajka jest zabawą, sztuką, a może terapią. Podejmuję dyskusję pomiędzy tymi trzema pojęciami i, kierując się przykładami z badań, pokazuję, że każde z nich może mieć swoje odzwierciedlenie w bajce, a przede wszystkim w bajkoterapii. Podsumowując, porównuję definicję bajkoterapii do spotkania pomiędzy opowiadającym rodzicem a słuchającym bajki – dzieckiem.

**Słowa kluczowe:** bajkoterapia, zabawa, sztuka, bajka.

## **The fairy tale – fun, art or perhaps therapy?**

### **Summary**

The main objective of this article is to present fairy-tale therapy as a form of working with children. Based on my research, I would like to examine if the fairy tales therapy could be helpful for children's fears, non-acceptance, low self-confident and parents' divorce. At the same time I would like to present how the use of research could be developmental and reflective for a teacher in their work. I begin my considerations from the question if the fairy tale is fun, art or perhaps therapy. I examine these three definitions and guided by the examples of studies I show that each of them can be reflected in a fairy tale, and above all in fairy-tale therapy. In the conclusion I compare the definition of fairy-tale therapy to a meeting between the parent and the listener-child.

**Key words:** fairy tales therapy, fun, art, fairy tale.

*Anna Więclaw*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## **Rola uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie, jako jedna z wartości społecznych i jej wpływ na rozwój artystyczny dzieci i młodzieży**

Współczesny świat, to świat, w którym dokonują się różnego rodzaju zmiany społeczne, ekonomiczne i naukowe. Cywilizacja XXI wieku, natomiast nie tylko wprowadza nowe trendy edukacyjne, ale także stawia dzieciom i młodym ludziom, coraz większe wymagania. Teraźniejszość niesie ze sobą zmiany, nie tylko związane z dotychczasowym stylem życia i potrzebami jednostek, lecz także ma ona istotny wpływ na ich rozwój i dążenia, by osiągnęły upragniony cel.

Mimo szybkiego tempa rozwoju i cywilizacji, człowiek podejmuje próbę zastanowienia się, czy to wszystko w ogóle ma sens?

Cywilizacja XXI wieku gubi osobę w gąszczu różnych spraw, które w konsekwencji doprowadzają do zmian, niekoniecznie ubogacając ją moralnie, wartościowo i jakościowo, tak by czuła się dobrze w społeczeństwie.

Jednym z głównych wyzwań, przed jakimi stoi współczesna edukacja, to przede wszystkim umiejętność przygotowania młodego człowieka do zachodzących zmian, przed jakimi stoi nowoczesne wychowanie. Zadania te wymagają ogromnej wiedzy, kompetencji i zaangażowania nauczycieli, rodziców i środowiska do zmian wokół panującej wielokulturowości i różnorodności, a także umiejętności radzenia sobie z codziennymi problemami, które na ogół nieskomplikowane wymagają poświęcenia i uwagi.

Niniejszy artykuł dotyczyć będzie zagadnienia, jakim jest rola uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie, stanowiąca jedną z wartości społecznych i jej wpływ na rozwój artystyczny dzieci i młodzieży.

Jak wyjaśnia K. Kamińska, zadanie, przed jakim stoi dzisiejsza edukacja, ma na celu „uwzględnić kształcenie pozainstytucjonalne, które przede wszystkim ma pobudzić aktywność społeczną malucha, poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów usytuowanych w określonych warunkach, miejscu i czasie”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> K. Kamińska, *Edukacja społeczna dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 4, s. 4-10.

Zdaniem natomiast M. M. Dolniak „już od najmłodszych lat należy zapewnić dziecku kontakt ze sztuką. Powszechny dostęp do różnych zajęć pozwoli na twórcze działania artystyczne i uczestniczenie w kultywowaniu różnych form twórczości”<sup>2</sup>.

Jednym z najważniejszych celów współczesnej edukacji jest zbudowanie naturalnych mechanizmów rozwoju człowieka, który dąży do poszukiwania i odkrywania oraz przeżywania, kreatywności, twórczości itd.

W dzisiejszej rzeczywistości nie wystarczy uzupełniać, zmieniać, bądź udoskonalać powszechnie stosowane programy nauczania, które w głównej mierze nie zwracają uwagi na potencjał i zaangażowanie jednostki, lecz przede wszystkim, należy uwalniać zasoby twórcze ludzi, w sposób dynamiczny rozwijać sponaniczność, kreatywność oraz aktywność jednostek.

Dokonując analizy pojęć zamieszczonych w artykule, chciałabym przedstawić najważniejsze terminy, które stanowią podstawową strukturę niniejszej pracy.

Jednym ze źródeł wyjaśniających definicję uniwersytetu odnajduję w *Słowniku pedagogicznym*, który podaje, iż „uniwersytet (z języka łacińskiego – *universitas* – powszechność, ogół), to podstawowy typ wielowydziałowej uczelni wyższej, której zadania obejmują prowadzenie pracy naukowo-badawczej, kształcenie i wychowanie studentów oraz kształcenie pracowników naukowych”<sup>3</sup>.

Kolejnym, jakże ważnym terminem znajdującym się w pracy, nad którym chciałabym się chwilę zatrzymać, jest dziecko. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* definiuje dziecko dwojako. Z jednej strony bowiem, jako człowieka od urodzenia do okresu dojrzewania, potomka ludzkiego, niezależnie od pochodzenia i wieku – jako syna, córkę. Z drugiej natomiast, jako charakterystycznego reprezentanta jakiejś epoki, np. dzieci-kwaity, dzieci komputerowe, dzieci szczęścia, dzieci globalne itp.”<sup>4</sup>. Dziecko w tym ujęciu można zrozumieć jedynie w perspektywie całości problematyki człowieka, która stanowi jego interpretację, a więc jego istotę.

E. Key sto lat temu mówiła, „iż dziecko jest nadzieją na uporządkowanie moralności i rzeczywistych problemów świata, bo to ono, właśnie spotyka się ze światem, jak człowiek z człowiekiem”<sup>5</sup>.

Zastanówmy się jednak, czym tak naprawdę jest wartość społeczna i jak ją rozumieć?

Według R. Darowskiego SJ, „wartości interpersonalne (międzyludzkie): związane z kontaktami międzyludzkimi: szczerłość, szacunek i uznanie dla drugiego

---

<sup>2</sup> M. M. Dolniak, *Twórczość dziecięca inspirowana rodzinnym klimatem artystycznym*, „Świat i Słowo” 2010, 2(15), s. 214.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 330.

<sup>4</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2003, v. 1, p. 886.

<sup>5</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1938.



człowieka, przyjaźń, miłość, małżeństwo, rodzina”<sup>6</sup>. Wartość społeczna jest zatem wynikiem relacji międzyludzkich opartych na wzajemnym szacunku, a także uznaniu osoby bez względu na to, jaka jest.

W rozumieniu Z. Marka SJ, „do wartości społecznych zaliczyć, można wszystkie te, które służą dobru wspólnemu, a w szczególności przyjaźń, miłość, życzliwe współzycie między innymi”<sup>7</sup>. Nawiązywanie relacji z innymi osobami sprzyja ich rozwojowi, nie tylko społecznemu, ale także moralnemu. Wynika, więc „z tego, że każdy człowiek, dzięki swej niepowtarzalności, istnieje jako byt jednostkowy”<sup>8</sup>. Doświadczenie relacji z inną osobą wywołuje swoiste odczucie „uczestnictwa obecności i jej zaangażowania w sprawy kogoś innego”<sup>9</sup>, znaczącego.

Ojciec Święty Jan Paweł II stwierdza natomiast, że „wartości, które człowiek wybiera i do których dąży swoim życiem, są prawdziwe, ponieważ tylko dzięki prawdziwym wartościom może stawać się lepszy, rozwijając w pełni swoją naturę”<sup>10</sup>. Człowiek zatem nie znajdzie i nie odkryje prawdziwych wartości, kiedy zamknie się w sobie, lecz wtedy, gdy otworzy się i poszuka samego siebie, dotykając innych wymiarów. Warunek ten jest konieczny, by jednostka mogła w pełni wzrastać.

Konfucjusz tymczasem pisał, iż „dzieci zdolne są bogactwem narodu, powinno się je otaczać opieką i rozwijać ich zdolności”<sup>11</sup>.

Wspieranie dzieci i młodzieży w ich rozwoju jest jednym z głównych zadań pedagogiki i psychologii. Trzeba także zaznaczyć, że dziedziny te w sposób praktyczny podchodzą do omawianego zagadnienia, a wynika to przede wszystkim z posiadania wiedzy z omawianych zakresów.

Według definicji *Słownika pedagogicznego*, „rozwój to proces polegający na dokonywaniu się w danym przedmiocie określonych zmian ilościowych i jakościowych”<sup>12</sup>. Rozwój zatem jest niczym innym, jak tylko procesem przemian, które są wynikiem ścierania się i przeciwstawiania się sił, przy czym należy pamiętać, że zmiany te (ilościowe) powoli przechodzą w zmiany jakościowe, które w wyniku doświadczeń doprowadzają do zmian samą jednostkę.

Jak stwierdza C. Rogers „samoakceptacja ma decydujące znaczenie dla psychicznego zdrowia i rozwoju człowieka”<sup>13</sup>. Pomagając wychowankom w ich rozwoju,

<sup>6</sup> R. Darowski SJ, *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Wydaw. WAM, Kraków 2008, s. 119.

<sup>7</sup> Z. Marek SJ, *Podstawy wychowania moralnego*, Wydaw. WAM, Kraków 2005, s. 41.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *Encyklika, Fides et ratio*, Wydaw. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998, s. 25.

<sup>11</sup> Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.

<sup>12</sup> W. Okoń, op. cit., s. 264.

<sup>13</sup> C. Rogers, *W zgodzie z sobą i Tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987.

musimy pomagać im bardziej akceptować samych siebie. Samoakceptacja natomiast powstaje właśnie z wiedzy o tym, że inni nas akceptują, zwłaszcza chodzi tu o osoby, które są dla nas ważne.

Przedstawiając jednak rolę uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie, nie sposób nie zatrzymać się na teoriach, które stanowią podstawę rozwoju dzieci i młodzieży.

H. Gardner w wieloczynnikowym modelu wysokich inteligencji (z języka angielskiego – *Multiple Intelligences* – MI), „zakłada, że istnienie różnych rodzajów inteligencji, często nie jest od siebie zależne”<sup>14</sup>. Podejmiemy jednak rozważnia na temat tego, czym właściwie jest inteligencja? „Inteligencja w ujęciu H. Gardniera, „to zdolność do rozwiązywania problemów, wytwarzania nowych idei lub wytworów”<sup>15</sup>. Inteligencja, zatem łączy się ze zdolnościami twórczymi, które głęboko drzemią w każdym człowieku.

Psychologia twórczości właściwie w każdym przedstawianym modelu zajmuje się wnikliwym badaniem jednostek wybitnych, jednak trzeba mieć na uwadze fakt, iż stanowisko psychologów zajmujących się tym tematem jest do końca niejednoznaczne, bowiem zdolności należy zaliczyć do wartości o charakterze egalitarnym.

Współcześni badacze jednak coraz częściej podejmują dyskusję na ten temat, stwierdzając, że stymulowanie rozwoju intelektualnego dziecka, jest przedmiotem bardzo szerokim, a więc dostęp do różnego rodzaju danych przeszkadza w pełni przeprowadzić im badania obejmujące tak wąski zakres z racji tego, iż zdolności dzieci i młodzieży oraz ich osiągnięcia stają się dziś czymś naturalnym.

Analizując uniwersytet dzieci jako jedną z wartości społecznych, chciałabym skupić się na przedstawieniu uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie oraz ich wpływie na rozwój artystyczny dzieci i młodzieży. Zastanawiam się jednak, czym jest rozwój w przytoczonym powyżej ujęciu?

Rozwój bowiem z perspektywy przedstawionego artykułu rozumiem jako wielopoziomową i wielopłaszczyznową dezintegrację pozytywną, która sprzyja twórcemu i przyspieszonemu progresowi, jakim jest ideał osobowości jednostki. Rozumiem także, że przyspieszony rozwój jest swoistym przekraczaniem cykliw biologicznych i życiowych, które pozwalają osobie osiągnąć zamierzone i zarazem odległe cele, a te stają się wyznacznikiem wartości, do których jednostka dąży i które są dla niej istotnym priorytetem dającym się zauważyć w codziennych zmaganiach.

E. Nęcka stwierdza, że „rozwój myślenia operacyjnego może doprowadzić do przejściowego osłabienia oryginalności; być może dlatego obserwuje się przewagę

---

<sup>14</sup> A. Sękowski, *Rozwijanie inteligencji i mądrości w kształceniu i wspomaganii ucznia szczególnie zdolnego*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2005, s. 168.

<sup>15</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 46.

dzieci przedszkolnych nad szkolnymi, jeśli chodzi o wskaźnik myślenia dywergencyjnego”<sup>16</sup>.

W badaniach prowadzonych przez P. Torrance’a na temat kryzysu czwartej klasy zauważa on, że „znacząco obniża się poziom twórczego myślenia u dzieci dziewięcio- i dziesięcioletnich. Później obserwuje się powrót do stanu wyjściowego, co sugeruje, że istotną rolę odgrywają tu czynniki rozwojowe, na przykład wejście w konwencjonalne stadium rozwoju moralnego”<sup>17</sup>. Można zatem stwierdzić, iż źródeł konformizmu u dzieci i nastolatków winno się szukać w czynnikach kulturowych, społecznych i rozwojowych, natomiast sformalizowana edukacja w tym kontekście odgrywa raczej rolę pośrednią, aniżeli bezpośrednią.

Analizując rolę uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie, chciałabym zaznaczyć, iż ośrodki te, szczególnie w Europie Zachodniej, zyskały ogromną sławę i uznanie. Prekursorem i miejscem ważnym dla rozwoju tych placówek stały się Niemcy, gdzie obecnie funkcjonuje ponad osiemdziesiąt pięć takich instytucji, które podjęły się pracy na rzecz dzieci i młodzieży wykazującej nade wszystko najrozmaitsze uzdolnienia.

Omawiając jednak powyższy temat, przedstawię po krótko historię uniwersytetów dzieci w Europie.

Pierwszym takim projektem, a właściwie inicjatywą stał się Uniwersytet Dziecięcy. Idea zrodziła się w Niemczech, a głównymi inicjatorami zostali dziennikarze Ulrich Janssen i Ulla Steuernagel, którzy w 2002 roku na Uniwersytecie w Tybindze („*Tübingen Kinder – Uni*”) zorganizowali pierwszy taki ośrodek na świecie. Pierwszy wykład miał następujący tytuł: „Ogień i wulkanydlaczego pluja”? Początkowo pierwsze zajęcia i wykłady prowadzono dla dzieci wieku 8-12 lat, w obecnej chwili zajęcia prowadzone są dla dzieci w wieku 7-12 lat. Celem Uniwersytetu Dziecięcego w Tybindze jest rozbudzenie zainteresowań dzieci różnymi dziedzinami nauki, natomiast głównym motywem działań tej placówki jest zadawanie pytań przez dzieci *stricte* związanych ze światem, na które nauczyciele akademicy szukają odpowiedzi.

Dzisiejszy Uniwersytet Dziecięcy w Tybindze bardzo się zmienił, bowiem kształci maksymalnie dwunastu uczestników zajęć, a każde wykłady trwają nie dłużej niż półtorej godziny. Trzeba także zaznaczyć, iż placówka, „otrzymała w 2005 roku nagrodę imienia Kartezjusza od Komisji Europejskiej (*Descartes Prize of Science Communication*) za wybitne zasługi w krzewieniu wiedzy wśród najmłodszych”<sup>18</sup>. Opisuując historię uniwersytetów dzieci na świecie, nie sposób nie

<sup>16</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 159.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> K. Gandecka, *Uniwersytet Dziecięcy jako forma realizacji idei społeczeństwa uczącego się*, [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, A. Kobylarek, J. Semkowa (red.), Oficyna Wydawnicza „ATUT” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008, s. 224.

zauważyć, że powstaje ich coraz więcej i kolejnym tego przykładem będzie następny ośrodek, którym jest Uniwersytet Dzieci w Austrii.

Kolejnym miejscem, które podjęło się tego typu działalności skoncentrowanej przede wszystkim na dzieciach i młodzieży, stał się ośrodek w Wiedniu. W 2003 roku rozpoczął swoją pracę, obejmując opieką dzieci w wieku 7-12 lat. Działaność tego Uniwersytetu polega na „zainteresowaniu dzieci nauką, badaniami i wykorzystaniem najnowocześniejszych technologii, a także wykorzystaniu nabytej wiedzy i umiejętności w rzeczywistych doświadczeniach edukacyjnych”<sup>19</sup>. W ten oto sposób uczestnicy mają możliwość rozwoju swoich dotychczasowych umiejętności i talentów, a także, jak potwierdzają sami nauczyciele, dzieci i młodzież wykazują kreatywny potencjał, dzięki czemu w sposób bardzo krytyczny i ciekawy odnoszą się do oceny rzeczywistości.

Jednym z haseł zachęcających osoby do uczestnictwa w projekcie jest motto: „Stawiamy Uniwersytet na głowie”.

Uniwersytet w Austrii, o którym mowa w niniejszym artykule, na przełomie lat 2003-2006 zorganizował dla swoich wychowanków ponad dziewięćset pięćdziesiąt różnych zajęć (wykładów, konwersatoriów, seminariów ćwiczeń, wycieczek itp.), natomiast w samych zajęciach uczestniczyło 1250 dzieci. Jednym z ważnych elementów jest również to, że uczestnicy sami wybierają sobie zajęcia, w których chcą realizować się, w związku z tym nie muszą doświadczać lęków i stresów będących wynikiem udziału w wykładach, które ich nie interesują i nie wiążą z nimi swojej zawodowej przyszłości.

Następnym ośrodkiem, który rozpoczął swą działalność na rzecz dzieci i młodzieży w Europie Zachodniej, stał się Uniwersytet Dzieci w Sarajewie, umiejscowiony na terenach byłej Jugosławii (dzisiejsza Bośnia i Hercegowina). Placówka ta właściwie podjęła pracę z dziećmi dzięki staraniom Uniwersytetu Dziecięcego w Austrii. Uważam, że jest to niezmiernie znaczące miejsce na mapie Europy i świata, bowiem trzeba zaznaczyć, że obszar tego kraju przez bardzo długi czas był w stanie permanentnej wojny.

Ta specyficzna placówka pełni nie tylko funkcję naukową, ale także jako jedna z nielicznych na świecie prowadzi szkołę podstawową. Zajęcia realizowane w tym ośrodku również koncentrują się na pracy z dorosłymi – rodzicami, którzy również mają możliwość zgłębiania tajników wiedzy.

Zastanawiając się jednak nad rozwojem artystycznym dzieci i młodzieży, istotne jest także to, iż dzieci uczestniczą w zajęciach ze sztuki (*art*). Oprócz zajęć dodatkowych uczestnicy odwiedzają teatry, muzea, oraz poznają zawody związane ze „sztuką, a więc aktora (*actor*), rzeźbiarza (*sculptor*), muzyka (*musician*) oraz uczą się języków obcych (*foreign languages*)”<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> M. Handke, *Children's University of Austria*, [w:] [http:// www.wus-austria.org/childrens-university](http://www.wus-austria.org/childrens-university), data dostępu 2013-06-14.

<sup>20</sup> M. Handke, *First Childrens University in Bosna and Herzegovina. University of Saraje-*

Analizując rolę uniwersytetów dzieci w Europie myślę, że warto zwrócić uwagę na taką instytucję w Wielkiej Brytanii. Placówka swoją działalność rozpoczęła na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Kolejne dziesięciolecia sprawiły, iż uniwersytety dzieci pojawiły się w takich miejscowościach, jak Walia, Szkocja, Manchester i objęły swoim zasięgiem obszar Zjednoczonego Królestwa.

Ważną rolą, jaką odgrywa ten ośrodek w rozwoju twórczym dzieci i młodzieży, jest szeroko rozumiana aktywność twórcza. Uniwersytet kształci zarówno dzieci i nastolatków między innymi w takich dziedzinach, jak: kreatywna poezja (*creative writing*), projektowanie i technologia (*design and techology*) oraz choreografia i taniec (*choreography and dance*).

Pisząc o uniwersytetach dzieci, nie sposób nie wspomnieć Uniwersytetu Dziecięcego w Manchesterze, który w głównej mierze zwraca uwagę na tak zwane kształcenie rodzinne (*family education*). Wychowanie to, jak twierdzą pracownicy tej placówki, jest niezmiernie istotne w rozwoju dzieci i młodych ludzi, bowiem dzięki pracy rodzinnej poprawia się jakość komunikacji między młodszym i starszym pokoleniem. Poza tym młodzież jest aspirowana i inspirowana (*aspire of inspire*) do dalszej pracy.

Rola, jaką pełnią uniwersytety dzieci w Europie, na pewno jest jedną z wartości społecznych, która ma istotne znaczenie w ich rozwoju. Jednak uważam, że w różnych częściach Europy perspektywa rozwoju i inspiracji dzieci i nastolatków wygląda bardzo różnie. Dzisiejsze podejście do wielu nowości bardzo się zmieniło, a szeroko pojęta edukacja ciągle dostarcza nam nowych technologii, dzięki którym staje się lepsza i atrakcyjniejsza.

Podobne znaczenie ma również inicjatywa, która została niejako wprowadzona w życie przez Uniwersytet Dzieci w Towson, który rozpoczął pracę twórczą na rzecz dzieci i młodzieży. W ośrodku tym bowiem młodzi uczniowie „uczą się, aby zobaczyć i wyrazić swój świat w nowy sposób, poprzez odkrywanie takich materiałów, jak: kolaż (*collage*), farby (*paint*), gliny (*clay*), pastela (*pastel*) i znalezione przedmioty (*found objects*)”<sup>21</sup>. Uczestnicy zajęć uwielbiają prace ręczne (*handbuilding*), które między innymi polegają na tym, że uczą się różnych technik do budowy funkcjonalnych dzieł sztuki. Każdy student musi więc uruchomić swą wyobraźnię i rozbudzić swą kreatywność, umieszczając w pracy nowe motywy przyniesione z różnych tradycji artystycznych, lokując je w wykonywanym dziele. Jak zauważa A. Arnold, praca nie należy do łatwych, jednakże student musi podjąć wysiłek, by móc powrócić na następne zajęcia, gdzie będzie mógł realizować nowe projekty.

---

vo,[w:][http://www.wusaustria.org/childrensuniversity/files/user/docs/CU\\_Newsletter\\_eng.df](http://www.wusaustria.org/childrensuniversity/files/user/docs/CU_Newsletter_eng.df), data dostępu: 2013-06-13.

<sup>21</sup> A. Arnold, *College of Fine Arts & Communication*, [w:] <http://www.towson.edu/art/>, data dostępu: 2014-05-04.

M. Twain powiedział kiedyś, „że człowiek z nowym pomysłem uchodzi za wariata tak długo, jak długo jego wynalazek nie odniesie sukcesu”<sup>22</sup>.

Omawiana rola uniwersytetów dzieci, jako jedna z wartości społecznych w rozwoju artystycznym, jest swoistym *novum*, bowiem tego typu instytucje dopiero rozpoczynają swoją działalność i bardzo trudno jednoznacznie stwierdzić, że przyczyniają się one do rozwoju zdolności i talentów młodych ludzi. Mam także na uwadze fakt, iż temat podjętych przeze mnie rozważań jest tak naprawdę próbą zmierzenia się z czymś nowym. Trzeba natomiast pamiętać, że rozwój artystyczny dzieci i młodzieży przebiega dość nierównomiernie, a więc może wpłynąć na ich funkcjonowanie w późniejszym okresie życia.

Warto próbować odgadnąć z wyglądu, kim ktoś jest, jaki ma zawód, dostrzegać związki, podobieństwa, analogie, formułować wyrażenia symentryczne w rodzaju: zamiast argumentu siły siła argumentów, im gorzej, tym lepiej, im lepiej, tym gorzej itd.

Działalność uniwersytetów dzieci w Polsce znalazła także zwolenników, jednak można powiedzieć, że w Polsce ich rola jest znacznie mniejsza, niż ma to miejsce w Europie lub innych częściach świata.

Jednym z uniwersytetów dzieci, który zapoczątkowały ich narodziny w kraju, został ośrodek w Szkole Podstawowej nr 1 w Kowarach na terenie Dolnego Śląska, który w latach 2006-2007 stworzył fundamenty pod tego typu instytucję.

Uniwersytet ten jednak nade wszystko podjął pracę na rzecz rozwijania zdolności i umiejętności uczniów, wykraczając poza podstawowe ramy nauczania szkolnego. Ośrodek, jednak nie pochwycił inicjatywy, jaka jest rozwój artystyczny wychowanków.

Równie ważnym miejscem spotkań dzieci i młodzieży stał się Śląski Uniwersytet Dzieci, który rozpoczął pracę na rzecz swoich podopiecznych w 2009 roku. Placówka jednak, podobnie jak wyżej wymieniona Szkoła Podstawowa nr 1 w Kowarach, nie podejmuje inicjatyw na rzecz pracy artystycznej swoich uczniów.

Podobne miejsce na mapie Polski zajmuje Cieszyński Uniwersytet Dzieci (CUD), aczkolwiek sytuacja dotycząca rozwoju twórczego dzieci i nastolatków jest właściwie podobna do tych wyżej wymienionych w niniejszym artykule.

Jednym z najstarszych uniwersytetów dzieci w Polsce, w obrębie którego skupia się wiele ośrodków naukowych, jest placówka w Krakowie, która jako jedna z nielicznych zajmuje się pracą twórczą/artystyczną z dziećmi i młodzieżą. W ramach organizowanych przez siebie cyklicznych spotkań pt.: „Co to jest”? W trakcie spotkań uczestnicy kontaktują się ze światem nauki i sztuki. „Dzieci, najchętniej, uczestniczą w zajęciach przyrodniczych, rozwijających zainteresowania poznawcze, oraz artystycznych, pobudzających kreatywność”<sup>23</sup>. Poziom nauczania w tym ośrod-

<sup>22</sup> A. Góralski, *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990, s. 116.

<sup>23</sup> Uniwersytet Dzieci, [w:] <http://www.uniwersytetdzieci.pl/lecturegroups/show/1>, data dostępu: 2014-05-05.

ku jest zróżnicowany i dostosowany do możliwości rozwojowych dzieci. Programy podzielone są na kierunki:

- „Odkrywanie (6-7 lat),
- Inspiracje (8-9 lat)
- Tematy (10-11 lat) i
- Mistrz i Uczeń (12-13 lat)”<sup>24</sup>.

Celem zajęć jest dostarczenie wychowankom informacji na temat bogactwa świata nauki i nauczenia ich krytycznego myślenia oraz korzystania z dobrodziejstw współczesnej cywilizacji i korzystania z wiedzy zintegrowanej. W ciągu całego roku akademickiego dzieci uczestniczą w dwunastu warsztatach i dwóch interaktywnych pokazach naukowych. Pierwsze z nich obejmują tak zwane techniki kompetencyjne, które odnoszą się do poznania przez nie technik uczenia się, natomiast drugie mają wyzwolić w dziecku naturalną chęć doświadczania i poznawania.

Zastanawia mnie jednak, czym jest kreatywność z perspektywy rozwoju artystycznego?

Kreatywność jest terminem, który nie wyrósł na gruncie języka naukowego, natomiast wywodzi się z języka potocznego. W rozumieniu J. Bremera SJ, „kreatywność (twórczość) jest potocznie określana, jako zdolność do urzeczywistniania oryginalnych, to znaczy niezbyt częstych, produktywnie twórczych i użytecznych (czyli służących określonym celom) osiągnięć”<sup>25</sup>.

Dzieci charakteryzujące się wyjątkowymi zdolnościami artystycznymi również wykazują ogromny kreatywny potencjał. Niech zatem za przykład posłuży prawdziwa historia, która miała miejsce w pewnej szkole.

„Luiza nie rzucała się w oczy jako niemowlę i małe dziecko. Lubiła malować, uwielbiała puzzle, bawiła się klockami. Godzinami słuchała czytanych bajek albo sama oglądała książki. Jedyne, co zwróciło uwagę matki, to było wiele, wiele pytań. Kiedy Luiza skończyła trzy lata, znalazło się dla niej miejsce w przedszkolu. Ale po dwóch tygodniach odmówiła chodzenia tam. Matka usłyszała, że nie ma dobrego kontaktu z innymi dziećmi. Gdy miała pięć lat, matka chciała ją zapisać do szkoły podstawowej z oddziałem zerowym, jednak wychowawczynie stanowczo jej odradzały, tłumacząc, że dziewczynka jest nie dojrzała do szkoły. Po trzech miesiącach Luiza potrafiła czytać. Luiza zaczęła pochłaniać grube książki, jednak ciągle była smutna i samotna”<sup>26</sup>. Matka postanowiła jednak, że porozmawia z psychologiem na temat dziecka. Okazało się, że dziewczynka posiada nieprzeciętne uzdolnienia. Po okresie terapii i poznania przez Luizę innych dzieci po raz pierwszy w życiu nie czuła się inna i samotna.

<sup>24</sup> Fundacja Uniwersytet Dzieci, [w:] <http://www.uniwersytetdzieci.pl/o-programie>, data dostępu: 2013-05-11.

<sup>25</sup> J. Bremer SJ, *Kreatywność z perspektywy kognitywistycznej*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10(20), s. 63.

<sup>26</sup> J. U. Rogge, B. Mähler, *Jak wychowywać wyjątkowe dzieci. Poradnik dla rodziców*, Wydaw. WAM, Kraków 2005, s. 103.

Takie zdarzenie i sytuacje, mające miejsce w szkole, można by wymieniać w nieskończoność. Aczkolwiek należy pamiętać, iż dziecko wykazujące zdolności artystyczne wcale nie musi należeć do grupy dzieci samotnych, spokojnych czy wycofanych.

Dokonując analizy roli uniwersytetów dzieci w Polsce i ich wpływu na rozwój artystyczny, trzeba z całą stanowczością przyznać, iż ośrodki polskie dopiero są na początku drogi rozwoju.

P. Łuczak, jedna z badaczek zajmujących się problemem twórczości dzieci, pisze „aby można było mówić o dziecięcej twórczości, muszą być spełnione następujące warunki: wewnętrzna motywacja, radość działania, subiektywna nowość sposobu i efektów działania”<sup>27</sup>.

Nie sposób, dokonując analizy roli uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie oraz ich wpływu na rozwój artystyczny, nie odnieść się do środowiska szkolnego, które jest ważnym elementem w rozwoju twórczości dzieci.

E. Nęcka stwierdza natomiast, że „szkoła nie sprzyja twórczości przede wszystkim dlatego, że ujednolica zachowanie i sposób myślenia wychowanków, działając jak gdyby w zastępstwie społeczeństwa jako całości”<sup>28</sup>. Szkoła, jak i inne instytucje, w gruncie rzeczy bardzo dużą wagę przywiązuje do przekazu wiedzy, norm i wartości, jednak przede wszystkim uczy swoich wychowanków konformizmu, tym samym nie dając im możliwości alternatywnego myślenia.

J. Leszka zauważa także, że „spora część rodziców czyni dzieciństwo swoich pociech wyścigiem szczurów i konkursem piękności jednocześnie. Zapisywanie maluchów na języki obce, jogę, naukę gry na skrzypcach, ciastoterapię... – tylko dlatego, że są to zajęcia modne (i najlepiej, jeśli są kosztowne), pozbawione jest sensu”<sup>29</sup>.

Zadanie dorosłych polega przede wszystkim na tym, by umożliwić dzieciom zaspokojenie ich potrzeb poznawczych, a także pomóc im doświadczać świat: przedmioty, ludzi, zjawiska i sytuacje. Tak pojmowane wychowanie podmiotowe ma na celu stworzenie warunków do aktywności stymulującej wewnętrzną motywację do działania poprzez uruchomienie wyobraźni dzieci i młodzieży.

Częstym błędem szkół, myślę, że nie tylko w Polsce, jest oparcie dydaktyki na nauczaniu encyklopedycznym zamiast podawania problemów do rozwiązania. Wielu badaczy jest zdania, że wybitni uczniowie mieli zawsze wybitnych nauczycieli. Dziecko wykazujące różnego typu zdolności, to niekoniecznie takie, które ma same piątki, wygrywa olimpiady przedmiotowe. Do grupy tej powinno zaliczyć się uczniów, którzy mają osiągnięcia sportowe, artystyczne, organizatorskie, przywódcze i inne.

<sup>27</sup> P. Łuczak, *Twórcza aktywność dziecka*, „Wychowawca” 2006, nr 1, s. 2.

<sup>28</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 158.

<sup>29</sup> J. Leszka, *Wspieranie rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie*, „Edukacja. Biuletyn dla nauczycieli” 2012, nr 6, s. 7.



Interesującym i zarazem bardzo barwnym przykładem jest historia „bliźniąt jednojajowych, które wychowywano osobno – jedno z nich jest utalentowanym solistą Filharmonii Minnesoty, a drugie nie potrafi zagrać ani jednej nuty – mają te same geny, więc ich stosunek do muzyki musiał być spowodowany środowiskiem”<sup>30</sup>. Dzisiejsza szkoła nastawiona jest na kształcenie ucznia o przeciętnych zdolnościach. Często też wśród nauczycieli krąży opinia, iż sam fakt posiadania przez dziecko zdolności jest przywilejem, więc w zasadzie nikt nie musi się nim zajmować. Takie nastawienie nauczyciela do osoby ucznia powoduje u niego więc nie w pełni rozwinięcie jego możliwości. Dbajmy więc o to, by zdolności i talenty uczniów nie zostały zaprzepaszczone i zmarnowane. To, czy ich wrodzony potencjał zostanie urzeczywistniony, zależy przede wszystkim od nauczyciela i jego profesjonalnego podejścia do omawianego zagadnienia.

D. Lewis w swojej książce opowiedział historię o milionerze, „który poświęcił swe życie na poszukiwanie największego na świecie filozofa. Zmarł, nie znalazłszy go, więc u bram nieba poprosił św. Piotra o wskazanie tego człowieka. Święty pokazał na ziemię, gdzie siedział stary człowiek, i powiedział: To człowiek, którego poszukiwałeś, największy filozof na świecie. Ależ to jest biedny szewc, który mieszka niedaleko mnie – zaprotestował milioner. To prawda, powiedział św. Piotr – lecz gdyby jego życie ułożyłoby się inaczej, zostałby największym filozofem na świecie”<sup>31</sup>.

Według Csikszentmihalyi potencjał twórczy stanowi najważniejszy czynnik, bowiem „rola opiekuna sprowadza się do utwierdzenia młodego człowieka w jego tożsamości jako artysty lub uczonego, co zazwyczaj wiąże się z uznaniem jego talentu i możliwości”<sup>32</sup>.

Bazując niejako na rozważaniach badacza, trzeba jednoznacznie stwierdzić, iż właśnie rola opiekuna w tym szczególnym okresie życia powinna w głównej mierze pomóc dzieciom i młodzieży w wyborze ich własnej drogi i kariery.

Praca z młodymi, uzdolnionymi ludźmi wymaga indywidualnego programu i nauczania. Wymaga także, by nauczyciele podjęli próbę przełamania barier i pewnych utrwalonych tradycji, które nic nowego nie wnoszą do rozwoju artystycznego ich uczniów.

W nowym układzie nauczania to uczeń powinien być podmiotem edukacyjnym, a więc przede wszystkim sam winien dążyć do kreowania i kierowania własnym rozwojem twórczym.

W. Limont, która jako jedna z nielicznych badaczek zastosowała w swoich eksperymentach synektykę (metodę rozwijającą myślenie metaforyczne), której

---

<sup>30</sup> L. Kita, *Dzieci zdolne i dzieci twórcze*, [w:] <http://www.ko.rzeszow.pl/zalaczniki/dokumenty/0303200501.docy>, data dostępu: 2014-05-05.

<sup>31</sup> D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Wydaw. Lekarskie PZWL, Warszawa 1980.

<sup>32</sup> M. Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publisher, New York 1996.

głównym celem było stymulowanie rozwoju zdolności twórczych uczniów. Procedura tej metody objęła swym zasięgiem trzy etapy: „werbalny, w którym omawia i analizuje się wybrany temat, wizualizację, związaną z wytwarzaniem obrazów mentalnych, a także ekspresję plastyczną, która polega na przedstawieniu wcześniejszych wyobrażeń”<sup>33</sup>.

Główną zasadą synektyki jest odcięcie się od preconcepcji, od przekonań uznanych za niepodważalne, od utartych reguł. S. Ziemiański SJ zaznacza, iż „potrzebna jest podzielność uwagi, na przykład u śpiewaka, który równocześnie spogląda na nuty, pod kątem oka dostrzega ruchy ręki dyrygenta i słucha współśpiewających”<sup>34</sup>.

Zastosowanie tego rodzaju metody w pracy z młodzieżą rozwija nie tylko jej twórcze zdolności i drzemiący w niej potencjał, ale, jak zaznacza sama autorka, „metafora i wizualizacja umożliwiają lepsze rozumienie złożonych zjawisk i problemów”<sup>35</sup>. W ten sposób można by rzec, iż odkrywanie przez młodych ludzi zupełnie nowych treści jest nieocenione, bowiem nie wszystko da się przełożyć na teorię.

W wielu krajach Europy i świata funkcjonuje również program edukacyjny pod nazwą Odyseja Umysłu (*Odyssey of the Mind*), stworzony przez S. Micklusa, który kładzie nacisk na rozwój zdolności twórczych dzieci i młodzieży. Uczestnicy w realizowanym przez siebie „Festiwalu Sztuki (*The World's First Art Festival*)” prezentują oryginalne humorystyczne sceny, obejmujące między innymi: grafikę (*graphic*), taniec (*dance*), muzykę (*music*), śpiew (*song*), oraz malarstwo (*paint*)”<sup>36</sup>. Zajęcia prowadzone w tym toku mają charakter ściśle otwarty, więc jego uczestnicy rozwijają myślenie krytyczne oraz indukcyjne i dedukcyjne, pozwalające im odkryć ich zdolności.

Rola uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie jako jedna z wartości społecznych, a także jej znaczenie w rozwoju artystycznym dzieci i młodzieży jest na pewno wielką przygodą w życiu każdego dziecka i nastolatka.

Do twórczości trzeba wprawiać nie tylko dzieci, lecz także młodzież od najmłodszych lat. Nie należy ich wyręczać w odrabianiu zadań, bo to nie sprzyja ich twórczemu rozwojowi. Powinno się im pozwolić na samodzielne załatwianie czasem prostych, a czasem trudnych spraw, by wprawiać ich do wykonywania obowiązków, dostosowując je do ich możliwości. Niezmiernie ważne jest to, by dziecko miało świadomość tego, iż jest za coś odpowiedzialne. Niezmiernie istotny jest także fakt, że należy przede wszystkim popierać talenty dzieci i młodzieży a nie zniechęcać ich poprzez ciągłą krytykę i wieczne niezadowolenie. Nauczyciele mają

<sup>33</sup> W. Limont, op. cit., s. 194.

<sup>34</sup> S. Ziemiański SJ, *Człowiek jako twórca*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10(20), s. 57.

<sup>35</sup> W. Limont, op. cit., s. 202.

<sup>36</sup> S. Micklus, *Odyssey of the Mind*, [w:] <http://www.odysseyofthemind.com/materials/2014problems.php>, data dostępu: 2014-05-01.

wiele problemów wynikających z zajmowania się dziećmi uzdolnionymi twórczo, które nie zawsze potrafią dostosować się do konwencjonalnych metod nauczania. Nauczyciel powinien natomiast promować aktywność twórczą dzieci i młodzieży, bowiem wyniki takiej pracy są korzystne nie tylko dla dzieci, ale także i społeczeństwa. Każde dziecko jest inteligentne, każde może osiągnąć sukces, trzeba tylko odkryć, co je interesuje, w czym jest dobre, czego uczy się łatwo i chętnie, a czego nie potrafi i dlaczego.

Trzeba jednak pamiętać, iż rozwijanie tej wartości społecznej, która niewątpliwie należy do wielu źródeł inspiracji, wymaga od rodziców, nauczycieli i opiekunów ogromnego zaangażowania i wysiłku, a to wydaje się jest bardzo trudne w dzisiejszym świecie.

Uniwersytety dzieci natomiast należą do takich instytucji, które wiedzą, jak pracować z dziećmi i nastolatkami, by mogły realizować swoje pasje i marzenia.

Rozwój artystyczny jednostki te osiągną i rozwiną w pełni, gdy zauważą się w ich codziennym życiu niespecyficzne cechy wykraczające poza zwykłe i obowiązujące ramy nauczania, a nauczyciel zrozumie, że udział w zajęciach tej instytucji może pomóc jego wychowankowi we wzroście intelektualnym, który zaowocuje w jego dorosłym już życiu.

### **Rola uniwersytetów dzieci w Polsce i w Europie, jako jedna z wartości społecznych i jej wpływ na rozwój artystyczny dzieci i młodzieży**

#### **Streszczenie**

Twórcze myślenie wymaga od jednostki realizacji potrzeb, które uczynią ją lepszą i wartościowszą w społeczności i środowisku. Jedną z potrzeb, która pomaga osobie dokonywać odkryć i wynalazków, stanowią uniwersytety dzieci, które w głównej mierze przyczyniają się do rozwoju artystycznego ich wychowanków. Dzięki nim bowiem powstaje kultura obejmująca między innymi twórczość artystyczną lub symboliczną.

Rolą uniwersytetów dzieci jest zatem dążenie do rozwoju artystycznego, społecznego i intelektualnego podopiecznych tak, by mogli rozwijać swój potencjał i tym samym wyrabiać w sobie pomysłowość i kreatywność.

Uniwersytety dzieci, to miejsce rozwijania innowacyjnego podejścia do nauki i poznawania rzeczywistości w sposób aspirujący i inspirujący do działania. To także wartość społeczna, która pielęgnowana może pomóc jednostce w rozwoju talentów w jej dorosłym życiu. Autorka, czyniąc uniwersytety jako punkt wyjścia, stara się pokazać złożoność procesu kreacji w nauczaniu dzieci i młodzieży.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet dzieci, dziecko utalentowane, rozwój artystyczny, synektyka.

**The role of University Children in Poland and Europe as one of the social values  
and its influence on the development of artistic children and teenagers**

**Summary**

Creative thinking requires meeting the needs of individuals that will make it better and more valuable in the community and the environment. One of the needs that helps a person make discoveries and inventions are Universities Children, which largely contribute to the artistic development of their students. Thanks to them, culture is created which includes artistic or symbolic creation.

The role of the Universities Children is therefore striving to develop artistic, social and intellectual pupils, so that they can develop their potential and thus develop ingenuity and creativity. Universities Children, a place to develop innovative approaches to teaching and learning about reality in aspiring and inspiring action. It is also a social value, which nurtured, can help an individual in the development of their talent and adult life. Making Universities as a starting point, the author tries to show the complexity of the process of creation in teaching children and young people.

**Key words:** Children University, gifted child, artistic development, synectics.

Joanna A. Żyngiel

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

## O sztuce i edukacji osób dorosłych

W opracowaniu podjęto próbę wskazania kontekstu relacji człowiek dorosły – sztuka, gdyż, jak mówi H. Read, sztuka jest nie tylko wyrazem emocji i poglądów, ale jest też „(...) jedną z tych rzeczy, które – jak powietrze czy ziemia – znajdują się wszędzie wokół nas, lecz nad którymi rzadko się zastanawiamy”<sup>1</sup>. W elementarnej edukacji przez sztukę ważne jest wychowywanie dzieci na artystów, ale też na niezależnie myślących, refleksyjnych i bogatych wewnętrznie młodych ludzi. Tworząc własną sztukę, człowiek ma możliwość wzbogacania wizji i sposobów życia oraz kształtowania własnego człowieczeństwa, bowiem jest zarazem twórcą sztuki, jak też jej odbiorcą. Refleksja jednostki na temat powstawania własnej sztuki skutkuje nie tylko pogłębieniem wiedzy o swoim dziele, ale także o tym, jak dorastała i dojrzewała w tym procesie<sup>2</sup>.

Sztuka jest zatem swoistym źródłem ludzkiej samowiedzy, pogłębieniem refleksji nad wzajemnymi uwarunkowaniami człowieka i jego wytworów<sup>3</sup>. Jak zauważa Ingarden, bezpośredni kontakt z dziełem czy zjawiskiem estetycznym staje się inicjatorem estetycznych i pozaestetycznych wartości. Tym samym autor dzieła staje się wychowawcą na równi z kolejnymi interpretatorami, gdyż akt przekazu – odbioru dookreśla to dzieło. Dobór dzieł pozostawia w osobowości odbiorcy trwałe ślady, zatem ma wpływ na kształtowanie się jego społecznych, moralnych i światopoglądowych przekonań<sup>4</sup>. Sztuka zatem, jak uważa B. Sucho-dolski, „(...) na równi z nauką, techniką, prawem, moralnością jest wielkim przedsięwzięciem człowieka, który stwarza siebie samego przez budowanie warunków swego istnienia i formułowanie odpowiedzi na podstawowe pytania życia”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydaw. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 22.

<sup>2</sup> I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa 1982, wyd. 1, s. 5.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 5-6.

<sup>4</sup> R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. I, II, III, PWN, Warszawa 1958, 1970.

<sup>5</sup> B. Sucho-dolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, PWN, Warszawa 1963.

Idea wychowania przez sztukę, czyli harmonijnego kształtowania człowieka, obecnie nabiera coraz większego znaczenia. Współczesny człowiek zdaniem Herberta Reada to: „(...) ptak, któremu podcięto jedno skrzydło. Świat współczesny każe mu posługiwać się skrzydłem intelektu, podczas gdy skrzydło uczuć i wyobraźni wciąż pozostaje kalekie. Harmonię lotu zapewnić może tylko sztuka, narzędzie integralnego rozwoju wszystkich sił, sztuka przywrócona społeczeństwu”<sup>6</sup>. Jeśli przyjąć, że możliwością każdego człowieka jest twórczość, spontaniczność, autentyczność, troska o innych, zdolność do miłości, tęsknota do prawdy, to zadaniem wychowawcy jest pozwolić, pomóc czy też zachęcić drugiego człowieka do urzeczywistnienia i zaktualizowania tego, co istnieje w wychowanku. Jego rola powinna polegać także na stwarzaniu właściwych warunków do aktywizacji drugiego człowieka: rozbudzania w nim ciekawości, chęci poznawania. Takie działanie powinno doprowadzić do, jak zauważyła R. Miller, „ingerencji w powstawanie samego potencjału rozwojowego, tworzenie nowych kompetencji i sprawności, nowych zdolności, zainteresowań i dążeń, przekształcanie potrzeb niższego rzędu w potrzeby wyższego rzędu”<sup>7</sup>.

### Wychowawcze kompetencje sztuki

Źródła idei dotyczących sztuki i jej znaczenia w życiu człowieka znajdują się w czasach starożytnych. Platon podkreślał rolę sztuki, jako źródła duchowego wzbogacania człowieka, bowiem docenił jej wkład w proces formowania człowieka i jego psychicznej równowagi<sup>8</sup>. Również Arystoteles, zajmując się teorią sztuki, dostrzegł w sztuce wielorakie możliwości oddziaływania na sferę intelektu i emocji. Akcentował on także „duchowe oczyszczenie” przez sztukę – *katharsis*, które mało doprowadzić do głębokich przeżyć o charakterze dynamicznym<sup>9</sup>. Podobnie jak Platon uważał, że sztuka służy uwznioślaniu życia i pomaga w „kształtowaniu ludzkich dusz”<sup>10</sup>. Francuski filozof Henri Bergson uznawał, że sztuka umożliwiła człowiekowi rozumienie „ukrytego języka rzeczywistości”, a tym samym pomaga w postrzeganiu świata w sposób osobisty i subtelny. Twierdził, że przeżycie estetyczne wzbogaca chwilę teraźniejszą „o nową jakość wizji świata”<sup>11</sup>. Herbert Read, natomiast przedstawił system wychowania przez sztukę, który ma prowadzić do osiągnięcia przez człowieka równowagi funkcji intelektualnych, emocjonalnych

<sup>6</sup> H. Read, op. cit., s. 122-127.

<sup>7</sup> R. Miller, *Sojalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981, s. 143.

<sup>8</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. I. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydaw. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1960, s. 111-131.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 193-194.

<sup>10</sup> H. Read, op. cit., s. 26.

<sup>11</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 160.

i motywacyjno-wolitywnych, jako odbicie idei dobra, piękna i prawdy<sup>12</sup>. Jego zdaniem „celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, że wszystko nabierze ruchu i zacznie się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości zostanie u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która się stanie swobodnym wyrazem jego własnej osobowości”<sup>13</sup>. Uważał, że rolą sztuki jest tak „(...)opanować nasze życie, byśmy mogli powiedzieć: nie ma już dzieł sztuki, jest tylko sztuka. Znaczyłyby to, że sztuka stała się sposobem życia”<sup>14</sup>. Również amerykański pedagog, orędownik idei wychowania i kształtowania przez sztukę, Victor Lowenfeld, uważał, że wrażliwość w odbiorze sztuki decyduje o zdolnościach dostrzegania i rozwiązywania problemów ogólniejszych. Podkreślał także niebezpieczeństwo dehumanizacji społeczeństw zachłystujących się cywilizacją techniczną. Jako alternatywę podawał własną wizję nauczania w oparciu o sztukę, według której „sztuka może dostarczyć nowych danych dla organizacji procesu kształcenia. Dane te obejmują procesy psychiczne występujące w okresie rozwoju człowieka i interweniujące w proces uczenia się”<sup>15</sup>. Polski psycholog Stefan Szuman podkreślał, że sztuka jest kulturalnym majątkiem ludzkości i należy we właściwy sposób z tych dóbr korzystać. Uważał, że odbiorcy sztuki powinni być należycie do tego procesu przygotowani, bowiem tylko wtedy mogą czerpać z niej radość i wzbogacać swoje życie. Odbiór sztuki jest procesem, dzięki któremu człowiek ma możliwość „(...)sposstrzegania, doznawania, odczuwania rzeczywistości, a także pojmowania istoty i celu życia ludzkiego”<sup>16</sup>. Zdaniem Szumana sztuka pozwala na ujrzenie świata w sposób odmienny od powszedniego, na „smakowaniu coraz to innej jakości świata”<sup>17</sup>. Przedstawił dwie metody wyrobienia wrażliwości estetycznej: jedna polegająca na rozwijaniu u dzieci własnej aktywności artystycznej, druga zaś na konfrontowaniu dziecka z licznymi dziełami sztuki tak, aby wychować wnikliwych obserwatorów rozumiejących i odczuwających przekaz artysty. Pierwsza metoda pozwala na rozwój zmysłów oraz pełniejsze i bardziej osobiste rozumienie świata. Drugi sposób pozwala na przeżycie uczuć artysty i może prowadzić do swoistego „katharsis”. Pomaga również w sposób bardziej świadomy poznawać system wartości funkcjonujący w danej kulturze, a tym samym uczy krytycznej postawy u odbiorców sztuki. Dlatego zdaniem Szumana wartości sztuki powinny być udostępniane jak najszerszemu gronu odbiorców, gdyż „wielkie dzieła sztuki nas obdarzają, bogacą,

<sup>12</sup> H. Read, op. cit., s. 296-297.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 297.

<sup>15</sup> V. Lowenfeld, W. L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przekł. K. Polakowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 24.

<sup>16</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1975, s. 18.

<sup>17</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego...*, s. 291.

uszcześliwiają”<sup>18</sup>. Ważnym poglądem na temat sztuki jest zdanie filozofa i historyka sztuki Władysława Tatarkiewicza, który uważał, że „sztuka jest odtwarzaniem rzeczy, bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać”<sup>19</sup>. Znaczący wkład na temat sztuki pozostawił filozof, humanista i pedagog – Bogdan Suchodolski. Podkreślał on, że wartości wychowawcze są zawarte zarówno w kulturowanej tradycji sztuki dawnej, jak też w poszukiwaniu nowych form artystycznego wyrazu. Zdaniem autora, tak pojęte wychowanie przez sztukę, jest załączkiem pewnych doświadczeń estetycznych, które z kolei angażują wrażliwość człowieka<sup>20</sup>. Profesorowi Suchodolskiemu zawdzięczamy znaczący wkład w stworzenie teoretycznych podstaw wychowania estetycznego. Podkreślał on, że proces wychowania przez sztukę jest ważnym czynnikiem dopełniającym wszechstronny rozwój osobowości człowieka, dlatego „(...) nie tylko wychowanie ma służyć sztuce, ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu”<sup>21</sup>. Wychowanie przez sztukę – w rozumieniu Suchodolskiego – ma wypełniać istniejące „luki edukacyjne” w takich dziedzinach, jak: sposób widzenia świata, stosunki między ludźmi, indywidualna tożsamość ludzkiej osoby. Kształcić ma potrzebę i umiejętność dialogu z wartościami, które nie przemijają i wyrażają autentyczne człowieczeństwo. Inspirować ma postawę twórczego zaangażowania w konkretne potrzeby współczesnego życia, aby je znacząco zmieniać. Przy czym twórczość postrzegana jest jako otwarta postawa człowieka ku światu, rzeczom i ludziom, utożsamiana jest z postawą mobilną – ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą działania przeobrażającego. „Wyraża się w aktach świadomego wyboru motywacji, wartości, ideałów, w zdolności do rozwoju i samodoskonalenia”. Koncepcja wychowania przez sztukę Ireny Wojnar oparta na idei „otwartego umysłu”, to rozszerzone wychowanie estetyczne o charakterze dwuzakresowym. Zakres pierwszy w tej koncepcji obejmowałby wychowanie estetyczne jako kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, gdyż, zdaniem autorki, jest to konieczne dla przeżywania i poznawania wartości sztuki. Drugi zakres winien pokrywać się z kształceniem pełnej osobowości człowieka, zarówno w sferze intelektualnej, poprzez wzbogacenie wiedzy i uczenie samodzielnego myślenia, jak też w sferze moralno-społecznej, gdyż ważne jest zdobywanie podstaw do oceny moralnej oraz umiejętności rozumienia aktywności innych ludzi, aby ich lepiej rozumieć w sytuacji ludzkich, oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej<sup>22</sup>. Tak pojmowane wychowanie przez sztukę oznacza, że sztuka jest środkiem a nie celem wychowania. Powinna ona ułatwiać ogólne kształtowanie człowieka, aby jego

<sup>18</sup> S. Szuman, op. cit., s. 18.

<sup>19</sup> W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 35.

<sup>20</sup> Za I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego...*, s. 241.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 13.



życie przebiegało w sposób spontaniczny i twórczy, aby świadomie dążyć do osiągnięcia harmonii życia zmysłowego, uczuciowego i intelektualnego. Celem natomiast jest człowiek, a dokładniej jego pełna, twórcza osobowość, kształtowana w warunkach swobodnych, w pełnym porozumieniu z wychowawcami, rówieśnikami i stymulującym otoczeniem, aby stwarzane warunki sprzyjały właściwym motywacjom działania i zainteresowaniom, w harmonijnym związku z doświadczeniem wewnętrznym<sup>23</sup>.

### Środowisko autoedukacji<sup>24</sup>

Nowa rzeczywistość – demokracja, która w naszym kraju zastała większość ludzi nieprzygotowanych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym – wymaga przemyślenia założeń systemu edukacyjnego. W programie modelu edukacji dla demokracji winny być uwzględnione takie zadania dotyczące:

- promowania wartości będących podstawą ładu demokratycznego;
- tworzenia odpowiednich warunków do kształtowania i rozwoju kompetencji społecznych, aby możliwe było przejście od działań indywidualnych do działań grupowych/zbiorowych;
- tworzenia warunków do kształtowania i rozwoju kompetencji osobistych, które są pomocne w umiejętnościach nabywania, przetwarzania oraz korzystania z informacji (struktury poznawcze), oraz tych, które są podstawą indywidualnego ludzkiego działania w różnych rolach społecznych<sup>25</sup>.

Współczesnemu, zurbanizowanemu człowiekowi, żyjącemu w szybkim tempie, w dynamicznie zmieniającym się świecie, oderwanemu od przyrody – grozi to, że jego osobowość rozwinie się jednostronnie. Uwikłanie jego działalności w proces technizacji życia może skutkować zaprzestaniem rozwijania własnej wrażliwości uczuciowej, a tym samym słabszego dostrzegania piękna wokół siebie. Świadomy, umiejętny kontakt ze sztuką jest szansą ucieczki od takiej sytuacji, a nawet rozwinięcie i poszerzenie zakresu wrażliwości<sup>26</sup>. Pedagodzy społeczni, także andragodzy, mają wiele powodów, by w swoich badaniach uwzględniać wielopokoleniową problematykę edukacyjną nieograniczoną tylko do dzieci i młodzieży.

<sup>23</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988, s. 21.

<sup>24</sup> W literaturę pedagogiczną pojęcie to wprowadził Dierżymir Jankowski, w pracy: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (1999).

<sup>25</sup> P. Wiliński, *Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia*, [w:] R. Cichocki (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych. Praktyczne programy wspomagania rozwoju*, Wydaw. Media G-T, Poznań 1996; A. Brzezińska, *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy: interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, [w:] R. Cichocki (red.) *Podmiotowość społeczności lokalnych. Praktyczne programy wspomagania rozwoju*, Wydaw. Media G-T, Poznań 1996.

<sup>26</sup> J. Półturzycki, *Jak studiować zaocznie*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1998.

Poznanie współczesnych zjawisk edukacyjnych wyznacza rozwój potrzeb edukacyjnych społeczeństw otwartych, demokratyzujących się, informacyjnych, przeżywających niezwykle złożone procesy przemian technicznych i ekonomicznych. Jest to jednocześnie zapowiedź potrzeb na upowszechnianie permanentnej edukacji wszystkich uczestników tych przemian. Niewątpliwie dla rozwoju człowieka najważniejszym okresem jest dzieciństwo i młodość, gdyż wtedy tworzy się edukacyjna podstawa dalszego rozwoju oraz kształtuje się postawa edukacyjna rzutująca na dalszy przebieg świadomego życia. Jednak równie ważne, w realizowaniu przez człowieka swoich możliwości rozwojowych w każdym etapie życia oraz spełniania się w coraz bogatszych rolach społecznych, są fazy od wczesnej dorosłości aż po wiek starczy. Współcześnie można zaobserwować wyjątkową dbałość jednostek i społeczeństwa o wysoki poziom i jakość życia oraz wzrost aspiracji edukacyjnych jednostki. Postęp cywilizacyjny, rozwój medycyny, profilaktyki zdrowotnej oraz higieny kształtują nieznanym dotąd ludzkości układ pokoleniowy społeczeństw, w którym ubywa dzieci, rośnie natomiast grupa osób w podszłym i zaawansowanym wieku<sup>27</sup>. Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego, zgodnie z tezą Stanisława Kowalskiego, charakteryzuje się tym, że w coraz większym stopniu funkcje wychowawcze przejmowane są przez coraz liczniejsze komponenty środowiska globalnego, składającego się z płaszczyzny przyrodniczej, kulturowej i społecznej, powiązanych ze sobą i wzajemnie na siebie wpływających. Autor ten uważał, podobnie jak Florian Znaniecki, że w tym globalnym środowisku najważniejszą rolę pełni płaszczyzna społeczna, czyli środowisko społeczne. Bowiem kultura jest nie tylko wytworem społecznym, ale też istotnym czynnikiem bytu społecznego<sup>28</sup>.

W polskiej literaturze andragogicznej uwaga głównie koncentrowana jest na oświacie dorosłych, opierającej się na zorganizowanych systemach działalności instytucji bądź formalnych zrzeszeń społecznych. Nie umniejszając wagi takiego działania, należy zauważyć, że jest ono dalece niewystarczające<sup>29</sup>. Tymczasem środowisko edukacyjne człowieka dorosłego w wysokim stopniu współkreuje sam dorosły. Dorosli są dojrzały do ponoszenia odpowiedzialności społecznej za siebie, mają rozwinięty zespół kompetencji osobowych (intelektualnych, społecznych, emocjonalno-wartościujących, estetycznych, moralnych), odpowiednie uprawnienia w samostanowieniu. Zatem w sposób bezpośredni lub pośredni powinni zadbać o własne środowisko edukacyjne. Jak zauważa D. Jankowski, nikt za nich tego nie zrobi<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Por. P. Szukalski, *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 11.

<sup>28</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974, s. 64.

<sup>29</sup> D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006, s. 61.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 56.

Autoedukacja, zdaniem D. Jankowskiego, była i jest obecna w życiu każdego człowieka. Wcześniej autoedukację traktowano jako swoistą ideę pracy nad sobą, na ogół utożsamianą z podejmowanymi przez człowieka działaniami, aby pokonywać własne ograniczenia oraz rozwijać własne możliwości (predyspozycje, zdolności). Obecnie autoedukację odnosi się do wymiaru jednostkowego życia każdego człowieka, gdyż podejmuje on działania autoedukacyjne w różnych okresach i etapach swojego życia. D. Jankowski określa autoedukację jako proces autonomicznie przez jednostkę wzbudzany i realizowany. Jednocześnie jednak uznaje prawo człowieka do zaczerpnięcia z inspiracji zewnętrznych (kultura symboliczna, przykład innych ludzi), a także do wykorzystania różnych dostępnych środków rzeczowych, ideowych i osobowych (nauczycieli, szkołę, mass media)<sup>31</sup>. Uznaje również, że wpływy zewnętrzne są pożądane i nie ograniczają one autonomii jednostki, która nigdy nie jest całkowita. Zaznacza, że wpływy te są najczęściej tylko pośrednie, docierające poprzez kulturę czy organizację życia społecznego i odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu sprzyjających autoedukacji cech osobowościowych. Autor wskazuje także na wpływy bezpośrednie, do których zalicza poradnictwo, ułatwianie dostępu do środków, tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu doświadczeń, udzielanie poparcia społeczno-moralnego itp. Jednak one także nie zakłócają procesu autoedukacji<sup>32</sup>. Autoedukacja jest, zdaniem autora, procesem, podejmowanym świadomie i autonomicznie przez człowieka, w celu kreowania własnego rozwoju, tożsamego z rozwojem osobowości, stawianiem się człowiekiem. Podmiotowość człowieka przejawia się w intencji podejmowania działań autoedukacyjnych, ale też w świadomości przebiegu tego procesu (poczuciu sprawstwa) i sprawowania autokontroli. Zgodnie z intencją autora można powiedzieć, że w procesie autoedukacyjnym człowiek samodzielnie realizuje całościową lub częściową wizję samego siebie w sposób intencjonalny (sprawstwo), z zachowaniem własnych standardów. W procesie tym jest cały czas świadomy własnego rozwoju, dlatego podejmowane przez niego decyzje są niezależne, bez presji czynników zewnętrznych, jednak z możliwością ich wykorzystania. Proces autoedukacji poddawany jest cały czas autokontroli, gdyż ponosi pełną odpowiedzialność za jego rezultaty. D. Jankowski, przekonany o potrzebie autoedukacji uważa, że system edukacji formalnej jest tym etapem, w którym jednostka powinna mieć możliwość podejmowania tego typu działań. Jednocześnie rozważa warunki, w jakich byłoby możliwe autonomiczne funkcjonowanie uczniów: jaki duży jest obszar pozostawiony uczniowi przez nauczyciela do samodzielnego poszerzania pola edukacyjnego oraz jego zakresowego i treściowego ustalania; jakie stosowane są bodźce i gratyfikacje dla własnej inicjatywy,

<sup>31</sup> D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 13.

<sup>32</sup> Ibidem.

pracy i wytrwałość w tym zakresie?<sup>33</sup> Autor konstatuje jednak, że w wymiarze społecznym zainteresowanie procesami autoedukacyjnymi jest niewielkie. Wynika to głównie z niechęci do dzielenia się władzą, jaka wynika z podporządkowania sobie systemu przez instytucje edukacyjne. Autor opowiada się całkowicie za ideą wyzwolenia jednostki spod władzy edukacji. Zauważa jednocześnie, że nie będzie to łatwe do osiągnięcia, gdyż wyrażanie buntu przeciw władzy zorganizowanej, publicznej czy niepublicznej edukacji, poszukiwanie możliwości zniesienia tego panowania wcale nie oznacza, że edukacja już się stała przyjazna jednostce i realizuje w pierwszym rzędzie jej potrzeby<sup>34</sup>. Jednocześnie ciągle zmieniająca się złożoność strukturalna i funkcjonalna nowoczesnych społeczeństw wymaga wzbogacania zdolności człowieka do reagowania na nowe otoczenie. Wymóg ten nie może być ślepy, musi być pewnym kompromisem między tym, co człowiek może, tym czego chce, a tym co powinien<sup>35</sup>. Wtedy mamy do czynienia z autonomią wyborów i działań, prowadzącą do korzystnych przemian osobowości jednostki. Edukacja jest odpowiednim narzędziem zarówno do poznania człowieka (jego potrzeb, zainteresowań, możliwości), jak i odpowiedniego wprowadzenia go do współczesności, ukierunkowującym działania jednostki na przyszłość.

### **Edukacja kulturalna dorosłych**

Sztuka towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Staje się źródłem nowych doznań, odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym. Wychowanie przez sztukę jest tym rodzajem wychowania, które odpowiada potrzebom kształtowania równowagi psychicznej współczesnego człowieka. Wychowanie ma doprowadzić do tego, że jednostka będzie umiała żyć w sposób spontaniczny i twórczy. Ma również umożliwić jej osiągnięcie harmonii życia zmysłowego, uczuciowego i intelektualnego. Współcześnie kultura w społeczeństwie informacyjnym i demokratyzującym wszystkie struktury życia społecznego ulega równie gwałtownym przemianom powodującym, że jednostka i grupa społeczna stają się niezdolne do podmiotowego udziału w jej przeobrażaniu. Może to doprowadzić do pogłębienia alienacji jednostki i ograniczenia swojego istnienia kulturalnego na marginesie bądź ścisłych kręgach rodzinno-towarzyskich czy towarzysko-rówieśniczych<sup>36</sup>. Niestety dorośli, jako uczestnicy procesów edukacji kulturalnej, nie wzbudzają już większego

<sup>33</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>35</sup> Zob. A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Wydaw. Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2004.

<sup>36</sup> D. Jankowski, „Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki”, „Rocznik Andragogiczny 2006”, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń 2007.

zainteresowania. Ich rozwój kulturalny znajduje się na marginesie rozważań i badań pedagogicznych. A jak pokazuje praktyka nauczycielska, w biografiami wielu ludzi dorosłych można stwierdzić luki w elementarnej wiedzy ogólnej oraz brak rozwiniętej wrażliwości społecznej, estetycznej czy moralnej, niezbędnej w twórczym i bogatym uczestnictwie kulturalnym. Szczegółowa analiza potrzeb kulturalno-oświatowych może stanowić istotny element w skutecznym planowaniu oświatowym, aby ewentualnie połączyć działalność dorosłych z aktualnymi problemami gospodarczymi i społecznymi danego środowiska. Konsekwencją rozpoznania tych potrzeb winna być prognoza, czyli program działania zmierzający do ich zaspokojenia.

Kultura sukcesywnie wsysana przez globalne mechanizmy rynkowe w znacznym stopniu już uległa ich wpływowi. Konsumpcyjny charakter kultury znajduje swoje odzwierciedlenie w nowych określeniach, takich jak „nowa kultura kapitalizmu/hiperkapitalizmu”<sup>37</sup> czy „kultura consumerized”<sup>38</sup>. Najważniejszą rolą kultury „consumerized” jest skupienie życia współczesnego pokolenia wokół konsumpcji, dlatego, „(...) że wzór zachowania wobec przedmiotów konsumpcji przenosi się jako zalecany, obowiązkowy, zinterioryzowany i w końcu jedynie możliwy na wszystkie stosunki, także (i z najdalej idącymi konsekwencjami) na stosunki międzyludzkie”<sup>39</sup>. Wydaje się, że produkcja dóbr kultury zyskuje miano najbardziej lukratywnego sektora gospodarki<sup>40</sup>. Dominującym modelem życia, zdaniem W. J. Burszty, jest model instrumentalny, zorientowany na wartości utylitarne i hedonistyczne. „Konsumpcja traktowana jako główna praktyka kulturowa marginalizuje cele związane z wartościami wewnętrznymi, a świat staje się neutralną dziedziną potencjalnych środków do uzyskiwania indywidualnie i idealistycznie pojmowanych celów”<sup>41</sup>. Kultura funkcjonuje „coraz powszechniej w całych pakietach, ich zakres jest przy tym ściśle związany z zakresem „nowości” danego zjawiska na mapie innych nowości”<sup>42</sup>. Kultura konsumpcji wręcz podpowiada, a nawet wymusza, kim należy być, jak wyglądać, jak się zachowywać. Jesteśmy „bombardowani” kulturą, która – jak pisze Burszta – w rozumieniu ideologii konsumeryzmu oznacza „to, czym m u s i s z obudować własne życie” i wymusza konieczność „wyboru znaków tożsamościowych, które w ogromnej mierze sprowadzają się do „metkowania czy też „ugadżetowienia” życia”<sup>43</sup>. Nowa kultura hiperkonsumpcji już stworzyła i dalej tworzy odmienne od dotychczas istniejących modele życia,

<sup>37</sup> J. Rifkin, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wydaw. Dolnośląskie, Wrocław 2003, s. 172.

<sup>38</sup> W. J. Burszta, *Świat jako więzienie kultury: pomyslenia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008, s. 128.

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> J. Rifkin, op. cit., s. 177-181.

<sup>41</sup> W. J. Burszta, op. cit., s. 109.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 120.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 132-134.

zawierające także zupełnie nowe sposoby uczestnictwa w kulturze i aktywności kulturalnej. Aktualny stał się nowy model uczestnictwa w kulturze wraz z nowymi typami uczestników, często nazywanymi konsumentami dóbr i usług kultury. Pojawił się także nowy typ konsumenta – e-konsument kultury<sup>44</sup>. Obecna faza kultury konsumpcyjnej jest, zdaniem Beniamina Barbera, bardzo niebezpieczna dla jej odbiorców, gdyż między innymi infantyлізуje dorosłych i wręcz demoralizuje społeczeństwo. „Znajdujemy się w punkcie krytycznym, do którego doprowadziła nas historia kapitalizmu i jego zmyślny, wciąż zmieniający się etos. Jak to jednak zawsze bywa, historię tę stworzyliśmy sami. A więc jak zawsze, nawet pod twardą lecz kuszącą dominacją triumfującego kapitalizmu, los obywateli pozostaje w naszych rękach”<sup>45</sup>. Wymiar aktualnego uczestnictwa w kulturze jest tematem złożonym i trudnym, a jednocześnie wyznaczającym określone zadania i problemy dzisiejszej edukacji kulturalnej. „(...) uczestnictwo ludzi w kulturze zamiast się pogłębiać staje się płytsze (...) Zalani tandetą natrętnie reklamowanych produktów kultury masowej ludzie sądzą, że uczestniczą w kulturze, a w rzeczywistości grzęzną w błocie płytkiej papki, nie zdając sobie sprawy z tego jak daleko im do poprzeczki, od której zaczyna się prawdziwa kultura. To znaczy kultura wysoka, wymagająca wysiłku, żeby się do niej wspiąć i żeby zstępować w jej głębie”<sup>46</sup>. Osoby, które chcą uczestniczyć w kulturze podmiotowo, nie mogą zapomnieć o prowadzeniu pracy nad sobą. Od społeczeństwa natomiast oczekuje się, że będzie ten wysiłek wspierać wszelkimi dostępnymi środkami. Edukacja kulturalna, która wymaga szczególnego wysiłku osobistego, musi się stać trwałym składnikiem egzystencji jednostki i działań wielu instytucji. Edukacja kulturalna jest niezbędna dorosłemu człowiekowi, aby z jednej strony nie nastąpiło jego zamknięcie w subkulturze, a z drugiej – by otworzyć go na nowe doświadczenia. Pozostawanie w subkulturze oznacza partycypację, ale tylko w zawężonym świecie, a możliwość obiektywnego uczestnictwa staje się co najwyżej czymś potencjalnym. Subkultury charakteryzują się tym, że preferują jedynie ściśle określone przekazy medialne, przy jednoczesnej ich swoistej selekcji, ograniczonej interpretacji, „(...) zbieżnej z właściwą dla bliskiego sobie kręgu ludzi mentalnością i środowiskowo oraz biograficznie wąsko skanalizowanymi sposobami zaspokajania potrzeb”<sup>47</sup>.

We współczesnym świecie nabiera ogromnego znaczenia autoedukacja, bowiem w przeciwnym przypadku edukacja kulturalna oznacza bezkrytyczne przyjmowanie przez jednostkę formalnego gorsetu kultury istniejącej, którą Gordon

<sup>44</sup> B. Jedlewska, *Uczestnik kultury jako konsument – „gorący” temat dla pedagoga*, [w:] *Pedagogika kultury*, tom II, Wydaw. UMCS, Lublin 2006, s. 123-134.

<sup>45</sup> B. R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i potyka obywateli*, przeł. H. Jankowska, Muza, Warszawa 2008, s. 513.

<sup>46</sup> A. Nowicki, *O współczesnej kulturze*, [w:] *Człowiek i świat. Współczesne dylematy. Rozmowy Zdzisława Słowika*. Towarzystwo Kultury Świeckiej, Warszawa 2007, s. 158.

<sup>47</sup> D. Jankowski, *Pedagogika kultury...*, s. 56.

Mathews określa jako kulturę ogromnego supermarketu, nieco przypominającego markety – kolosy z dobrami materialnymi, ale jednak mającego inną – o wiele bardziej złożoną strukturę. Główna różnica polega na tym, że w supermarkecie dóbr materialnych konieczne są pieniądze, natomiast w przypadku supermarketu kultury nie są one konieczne. Zasoby supermarketu kultury są niepoliczalne, mają też różną wartość merytoryczną i można je rozmaicie klasyfikować<sup>48</sup>. W sytuacji bezmiaru wykluczających się pseudoofert i upowszechnionej manipulacji, u podłoża której jest połączenie wymagań rynku z potrzebami mediów czy organizacjami gospodarczymi, niezbędne jest świadome uczestnictwo, poprzedzone autentycznym podmiotowym wysiłkiem ze strony każdej jednostki. Jest to konieczne dla aktywnego uczestnictwa w kulturze, gdyż w znacznym stopniu opiera się ona na komunikacji symbolicznej. Przyjmując niedoktrynalne podejście do problematyki edukacji kulturalnej można przyjąć, że jest ona istotnym składnikiem procesu dynamizowania i sublimowania aktywności kulturalnej człowieka, czyli jego aktywności w kulturze symbolicznej, wpływającej na procesy rozwojowe jednostki, aktualizowane pod wpływem tej kultury. Stwarza to możliwość traktowania kultury symbolicznej jako „(...) najważniejszego pola dyskursu nad kluczowymi problemami życia i współżycia ludzi oraz ich wszelkimi uwarunkowaniami, kontekstami i perspektywami – przyrodniczymi, ekonomicznymi, technologicznymi, społecznymi, politycznymi”<sup>49</sup>.

Edukacja kulturalna powinna służyć rozwijaniu i umacnianiu autentycznej aktywności kulturalnej ludzi oraz umacnianiu ich współtwórczej obecności w świecie kultury. Wymaga to zmiany w myśleniu i postępowaniu. Zmiana, jak podkreśla D. Jankowski, jest istotą twórczej egzystencji ludzi. Jednak autor podkreśla, że ma to być zmiana konstruktywna, która doprowadzi do odkrywania nowych możliwości opisu, wyjaśniania, zaspokojenia oraz rozwoju potrzeb, działania. Zmiana jest nowym wyzwaniem, rodzi kłopot, jest ryzykiem, wymaga nowych kompetencji. Stąd częsty opór wobec niej oraz bezpieczne dopuszczanie zmiany jedynie w jej subiektywnym obrazie, w sytuacji skrajnej konieczności egzystencjalnej. Ludziom tak myślącym kultura jawi się u swej podstawy jako monolit, zastygła forma, scentralizowana struktura, bo jednoznacznie już kiedyś określona i w swoim rozwoju ustalona w dopuszczalnych zakresach i wariantach. Tylko tak rozumiana kultura wydaje się im być gwarantem trwania ludzi, grup, ich struktur. Wszystko inne jest przyjmowane jako zagrożenie<sup>50</sup>.

Bogdan Suchodolski zwracał uwagę na to, że droga człowieka do kultury nie może ograniczać się tylko do kontaktów z tradycyjnymi wartościami, choć oczywiście są one istotne. Ważniejszy jest jednak udział człowieka we współczes-

<sup>48</sup> G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 40-42.

<sup>49</sup> D. Jankowski, *Pedagogika kultury...*, s. 59.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 63-65.

nych formach życia i działania kulturalnego, społecznego i zawodowego, aby doprowadzić do zaangażowania jak największej liczby ludzi do kreowania świata możliwego i pożądanego. Natomiast Irena Wojnar zwraca uwagę na rolę współczesnych pedagogów, aby zadbali o: „(...) pogłębienie intensywności osobowego życia, potwierdzanie samym sobą spełnianych czynności i głoszonych poglądów oraz czerpanie ze świata wartości”. Zgodnie z koncepcją teorii aktywności, warunkiem dobrostanu emocjonalnego jednostki jest jej zaangażowanie, jako najwyżej społecznie ceniona wartość. Chcąc utrzymać pozytywny obraz siebie, jednostka zadaje sobie trud poszukiwania nowych rodzajów aktywności, a utracone role zastępuje nowymi. Jej dobre samopoczucie jest rezultatem rosnącej aktywności w nowo zdobytych rolach<sup>51</sup>.

Edukacja kulturalna, i stosowna autoedukacja powoduje nowe odczytywanie wartości, ich interpretowanie czy dookreślanie. Dokonuje się to w kontekście nowych sytuacji, nowych uwarunkowań i doświadczeń, przy czynnym uczestnictwie innych procesów społecznych i kulturowych. Warto podkreślić jest to, że wartości odczuwane i realizowane, uwzględniając nowe konteksty, często prowadzą do zmiany nie tylko treści, ale też ich hierarchii. W tych przemianach edukacja kulturalna i autoedukacja stają się ważnym składnikiem konstruowania bądź rekonstruowania orientacji życia jednostek i krzewienia idei spójności grup społecznych. A jej głównym zadaniem jest kształtowanie kompetencji, aktywnych postaw i doświadczeń w obszarze szeroko rozumianej kultury<sup>52</sup>. Uczestnictwo w kulturze umożliwia wzbogacanie wiedzy o świecie, głębsze przeżywanie jego niezwykłości, piękna i różnorodności, bardziej precyzyjne rozumienie ideałów, celów i norm moralnych, dokonywanie bardziej racjonalnych decyzji. Umożliwia także lepsze wykorzystanie szans życiowych, a także bardziej obiektywne rozumienie samego siebie przez jednostkę. Uczestnictwo takie, jeśli jest racjonalnie zorganizowane i ukierunkowane na autentyczne a nie pozorne wartości estetyczne, moralne i poznawcze, pomaga jednostce w rozumieniu wartości życia. Dlatego problematyka ta powinna stanowić ważną dziedzinę badań, refleksji, analiz i poszukiwań.

## Zakończenie

Cechą współczesnej kultury jest ogromna dynamiczność, dlatego konieczne jest porzucenie pojmowania jej tylko w kategoriach formy stabilnej, usystematyzowanych elementów, domkniętych kategorii. Wojciech Burszta w wyjaśnieniu istoty

---

<sup>51</sup> J. Halicki, *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, s. 14; Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wydaw. Naukowe UP, Kraków 2010, s. 34-38; 127-135.

<sup>52</sup> D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010.



kultury porównał ją do ośmiornicy, mając na uwadze fakt, że nie funkcjonuje jako „idealnie skoordynowana i współdziałająca całość” lecz raczej przejawia się w postaci „poruszeń”<sup>53</sup>. Dlatego ważna jest odpowiedź na pytanie czy jednostkę należy prowadzić ku ideałom, wychowywać do wartości, ale wtedy jakich. Równie istotna jest odpowiedź na pytanie, w jakich formach uczestnictwa człowiek powinien być aktywny oraz jakie doświadczenia rozwijać. Potrzeba nowego spojrzenia na rozumienie kultury została podkreślona w Raporcie o problemach edukacji kulturalnej w Polsce opracowanym na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego<sup>54</sup>. Autorzy Raportu proponują rozumienie kultury jako „dosyć luźnej federacji subkultur i kultur niszowych istniejących w symbiozie do kultury dominującej – popularnej”. Wynika to zapewne z faktu, że oczekiwanym jest, aby uczestnictwo w kulturze ludzi dorosłych było procesem przygotowania ich do wartościowego, wielodziedzicznego, zaangażowanego, refleksyjnego, świadomego udziału w konsumpcji dóbr kultury. W tym procesie równie istotne jest dokonanie wyboru dóbr kulturalnych przez jednostkę i późniejszego ich odbioru, przyswajaniu, akceptacji bądź poddaniu krytyce. Ważną rolę odgrywa więc tu proces przygotowania dorosłych do satysfakcjonującej, mądrej, kształcącej obecności w kulturze.

Współczesna refleksja nad edukacją kulturalną powinna mieć na uwadze to, że edukacja jednostki, łącznie z edukacją kulturalną, występuje we wszystkich etapach jego życia, aż do starości. Tak, aby jednostka uzyskała możliwość realizowania własnej wizji siebie, kształtowania własnego stylu życia oraz kreowania nowych możliwości. Jest to niepodważalne prawo każdego człowieka, przy jednoczesnym respektowaniu tego prawa innych do tego samego. Edukacja kulturalna jest naturalną możliwością, aby te założenia zrealizować z korzyścią dla jakości własnego życia jak też współżycia w społeczeństwie. Jednak zadaniem tak rozumianej edukacji kulturalnej jest promowanie refleksyjnej, krytycznej i twórczej aktywności kulturalnej, która wyzwoli potencjał jednostki oraz sprowokuje do świadczenia kreatywnej obecności w świecie kultury symbolicznej, co powinno doprowadzić do ochrony przed pokusą nadmiernej konsumpcji. W praktyce edukacja kulturalna powinna służyć utrzymaniu naturalnej intensywności i koordynacji różnych rodzajów percepcji i wrażeń, umożliwieniu wyrażania uczuć w formie komunikatywnej, wyzwalananiu konstruktywnej siły wyobraźni oraz nauczaniu właściwego wyrażania własnych myśli.

Niezbędne jawi się objęcie szczególną troską takich obszarów, jak: kultura medialna, cyberkultura, kultura popularna, kultura życia codziennego, kultura pracy, kultura biznesu, kultura sukcesu. Masowy przemysł rozrywkowy skierowany

<sup>53</sup> W. J. Burszta, op. cit., s. 162.

<sup>54</sup> Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce, Warszawa 2009. Dostępny w: [http://www.kongreskultury.pl/library/File/Raportedu/edukacja-kult-raport-w.pelna\(1\).pdf](http://www.kongreskultury.pl/library/File/Raportedu/edukacja-kult-raport-w.pelna(1).pdf)

do jak największego grona osób często promuje wartości pozorne czy wręcz antywartości. Jego główną rolą jest zapewnienie w sieci bezpośrednich interakcji społecznych treści o znikomej wartości edukacyjnej, które nie przyczyniają się do odkrywania potencjalnych możliwości jednostek. Wysiłki takie lekceważy i, w najlepszym razie, redukuje je do problematyki doraźnej korzyści materialno-bytowej, dróg awansu społecznego „na skróty”, ubogiej rozrywki, kultury popularnej i prymitywnych form współżycia społecznego. Pozostawianie człowieka w wirtualnym świecie grozi doprowadzeniem do niezdolności odczuwania życia i współdziałania z innymi w jego kreowaniu<sup>55</sup>. Edukacja kulturalna ma szansę być ochroną człowieka przed nadmiarem aktów quasi-rzeczywistości. Ważniejsze jest doprowadzenie do twórczej obecności człowieka w kulturze symbolicznej poprzez wzbudzenie w nim dążeń autoedukacyjnych<sup>56</sup>. Odkrywanie własnych predyspozycji oraz rozpoznawanie ograniczeń powinno stać się źródłem pobudzenia twórczego, które prowadzi do poznawania własnych możliwości, z szansą na tworzenie siebie w przyszłości.

Zwrócenie większej uwagi ludzi dorosłych na rolę najbliższego środowiska powoduje potrzebę budzenia większej świadomości na temat aktualnej sytuacji i tendencji we współczesnej kulturze. Ważną rolę powinna tu pełnić animacja środowiska kulturalnego, w połączeniu z codziennym życiem: rodzinnym, rodzinno-towarzyskim, lokalnym, regionalnym czy instytucjonalnym. Uwadze nie powinna umykać aktywność wolnoczasowa i związane z nią nowe grupy uczestników kultury. W refleksji pedagogicznej, a już szczególnie w praktyce edukacyjnej, jak podaje D. Jankowski, problematyka czasu wolnego jest wyraźnie zaniedbana. Autor uważa, że skazywanie ludzi współczesnych na obcowanie z mediami masowymi, czy na obcowanie z komputerem i Internetem niesie ze sobą ograniczone korzyści osobotwórcze. Jeśli czas wolny jest spędzany wyłącznie w sposób reproduktywny, to Jankowski uważa, że może to doprowadzić nawet do degradacji osobowościowej oraz do ubożenia czy destrukcji styczności oraz stosunków społecznych<sup>57</sup>.

Raport o kapitale intelektualnym Polski wskazuje na bardzo niski poziom kapitału społecznego w grupie wiekowej 50+. Wśród osób należących do tej grupy nie ma tych, które angażują się w wolontariat, w działania służące społeczności lokalnej, w niewielkim stopniu uczestniczą w ruchu fizycznym czy kulturalnym. Być może jedną z przyczyn takiej sytuacji jest to, że tylko 20% spośród nich obdarza zaufaniem drugie osoby, a 30% starszych osób wspomaga swoje rodziny, opiekując się wnukami czy pomagając w prowadzeniu gospodarstwa domowego<sup>58</sup>.

<sup>55</sup> J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydaw. UAM, Poznań 2007.

<sup>56</sup> I. Wojnar, *Samowychowanie humanistycznym wyborem człowieka*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie ŻAK, Warszawa 2000.

<sup>57</sup> D. Jankowski, *Pedagogika kultury...*

<sup>58</sup> Raport o kapitale intelektualnym Polski, Warszawa 2008. Dostępny w: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>

Dlatego postulat przygotowania do zagospodarowania czasu wolnego i późniejszego spędzania go w sposób aktywny jest słuszny. Konieczne byłoby tworzenie programów aktywności, wykorzystujących interdyscyplinarną wiedzę łącznie z teorią animacji społeczno-kulturalnej. Kształcenie całożyciowe staje się wymogiem współczesnego człowieka. Tendencja ta jest już dostrzegana w edukacji pozaformalnej, natomiast wskazane byłoby pobudzenie motywacji do większej aktywności również w edukacji nieformalnej. Zmiana ta może znacząco przyczynić się do podniesienia poziomu kompetencji osób młodych, aby także w późniejszym wieku pozostawać aktywnym społecznie<sup>59</sup>.

Nie ma łatwych sposobów wartościowego spędzania czasu wolnego ludzi. Jeśli jednak u podłoża takich zamiarów jest edukacja kulturalna, to istnieje realna szansa na rozwój stosownych potrzeb jednostki, zdobywanie niezbędnej wiedzy oraz gromadzenie przez nią satysfakcjonujących doświadczeń. Edukacja ta w naturalny sposób ułatwia i wspomaga wykreowywanie aktywnego środowiska edukacyjnego i kulturalnego. Takie środowisko jest potrzebne każdemu człowiekowi, nie tylko dziecku, ale też dorosłemu, dla zachowania i bogacenia praktyki życia. Jak twierdzi P. Sztompka ludzie działający „(...)w polu wzajemnych relacji („w przestrzeni międzyludzkiej”), którzy nadają temu polu nieustanną dynamikę funkcjonowania i stawania się (podtrzymują „życie społeczne”), a utrwalone, często niezamierzone efekty swoich działań pozostawiają jako ramy strukturalne i kulturowe następującym po sobie pokoleniom”<sup>60</sup>.

## O sztuce i edukacji osób dorosłych

### Streszczenie

Idea wychowania przez sztukę, czyli harmonijnego kształtowania człowieka, ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju człowieka i powinna towarzyszyć mu przez całe życie. Wychowanie przez sztukę jest tym rodzajem wychowania, które odpowiada potrzebie kształtowania równowagi psychicznej współczesnego człowieka, aby w efekcie jednostka umiała żyć w sposób spontaniczny i twórczy. Edukacja kulturalna jest niezbędna dorosłemu człowiekowi, aby z jednej strony nie nastąpiło jego zamknięcie w subkulturze, a z drugiej – by otworzyć go na nowe doświadczenia. Dlatego tak dużego znaczenia we współczesnym świecie nabiera aktywność dorosłych, nazwana przez profesora Jankowskiego, autoedukacją. Edukacja kulturalna i stosowna autoedukacja powoduje nowe odczytywanie wartości, ich interpretowanie czy dookreślanie. Dokonuje się to w kontekście nowych sytuacji, nowych uwarunkowań i doświadczeń, przy czynnym uczestnictwie innych procesów społecznych i kulturowych.

**Słowa kluczowe:** edukacja, kultura, sztuka.

<sup>59</sup> R. J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 32.

<sup>60</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 36.

**On art and education for adults****Summary**

The idea of education through art, or harmonious development, is of crucial importance for an individual and should be a continuous, education for life. Education through art is a perfect answer to the need of achieving psychological balance necessary for spontaneous and creative life. Cultural education is indispensable; on one hand, it prevents confining an individual within a sub-culture, on the other, it opens adults to new experiences. Individuals remaining solely within a sub-culture live within a narrowed perspective and the opportunity of objective participation becomes a purely potential opportunity. Thus, self-education, as Professor Jankowski calls it, is more crucial than ever before. Cultural education and self-education facilitate value recognition and interpretation, as well as defining them anew. These activities are often carried out in the context of new situations, conditions and experiences and are influenced by social and cultural processes.

**Key words:** education, culture, art.

*Marzena Bieńkowska*

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

## **Destrukcyjne działanie sztuki na wychowanie**

*„Wy, którzy się boicie,  
że sztuka przywiedzie młodzież do upadku, śpijcie spokojnie!  
Nie upadają młodzi tak łatwo jak wy sami”.*

Akutagawa Ryunosuke (1892-1927)

W XX wieku nastąpił intensywny proces „uspołeczniania” sztuki zarówno w sensie dostępu do niej coraz większej rzeszy ludzi, ale także w sensie gwałtownego wzrostu liczby twórców zarówno zawodowych, jak i zupełnie nieprofesjonalnych. Potrzeba nowych dzieł doprowadziła do pojawienia się wielu ośrodków „wytwarzania” wartości artystycznych. W tym rozpadzionym świecie tysiące szkół „generuje” stale zwiększającą się liczbę artystów, a także tych, którzy chcą się nimi nazywać. Sztuka stała się powszechnie dostępna. W każdym większym mieście znajdują się instytucje, które ją upowszechniają. Twórczość artystyczna stała się istotną treścią środków masowego przekazu.

Współczesna sztuka stanęła bez wątpienia na zakręcie. Wyłamuje się już utrwalonej przez dziedziczość stereotypowości, ale jednocześnie jeszcze w niej tkwi. Szuka nowych form wyrazu, jednocześnie „zatapiając” się w tradycji, dąży do indywidualizmu, wyodrębnienia, ale także zasypuje odbiorców niezliczoną ilością nakładów dzieł- różnych lotów. Sztuka stała się płaszczyzną prezentowania odmiennych, sprzecznych postaw w relacji do istniejącej rzeczywistości, obyczajowości, kultury. Zmierza do prezentowania swoich problemów, a równocześnie cytuje i przywołuje twórców „przestarzałych” i od dawna nieobecnych w naszej świadomości. Nigdy dotąd sztuka tak bardzo nie przeczyła samej sobie dochodząc tym samym do nonsensu. E. Kahler dokonał bezwzględnej krytyki sztuki współczesnej, uznając ją za „wyuzdaną, pozbawioną wszelkich wartości estetycznych i moralnych”<sup>1</sup>. Poruszanie przez artystów niektórych ważkich tematów, do których

---

<sup>1</sup> J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Wydaw. GLOB, Toruń-Olsztyn 1996, s. 115.

zwykle podchodzimy z szacunkiem i powagą, z nieśmiałością i wstydlivością, bądź z dystansem i pewną niechęcią generuje zarazem pytanie o ewentualne, potencjalne granice wolności artysty, procesu twórczego i, tym samym, samej sztuki. Niezwykle trudnym wydaje się zatem emocjonalne, intelektualne i moralne spożytkowanie wartości takiej sztuki, o jakiej pisał E. Kahler, w procesie wychowania dzisiejszego, młodego pokolenia.

Na przestrzeni kilkudziesięciu lat zaszły wyraźne zmiany, których jesteśmy świadkami. Skłaniają nas one do refleksji nad zadaniami stojącymi przed sztuką. Dzisiejszy świat możemy nazwać „światem bez granic”. To kultura popularna i wiążąca się z nią niewątpliwie sztuka podsuwają wzorce zachowania, pokazując, w jaki sposób mamy żyć. Właśnie tam prezentowane są rozmaite style życia. Rodzi się w tym miejscu kilka pytań: czy w wychowaniu należy rozpatrywać jedynie treści dzieł prezentujących pozytywne wartości moralne?, czy możemy pozwolić wychowankowi na całkowite utożsamianie się z bohaterami prezentowanymi przez dzieła sztuki?, czy sztuka niesie tylko pozytywne wartości w procesie wychowania?

Otoczanie się wytworami sztuki, a także ich bogactwo i mnogość stwarzają idealne podłoże kształtowania się osobowości człowieka. Nie mam również wątpliwości, że twórczość artystyczna jest obiektem doznań estetycznych. Rozwija wrażliwość, altruizm, jest kopalnią wiedzy o człowieku i świecie go otaczającym. Ale pamiętajmy, że sztuka ukazuje różne oblicza świata i człowieka. W rozmaitych dziełach zawarte są elementy konstruktywne i optymistyczne, jak również destrukcyjne i nihilistyczne, na co nie zawsze zwracamy uwagę.

Niejednokrotnie podkreślało się, jak doniosłą rolę odgrywa sztuka w wychowaniu. Jak wiele wartości wnosi do naszego życia. Zwróćmy jednak uwagę na niebezpieczeństwa z nią związane. Niepokój i napięcie dotyczące działania sztuki na człowieka istnieje od dawna. Od wieków twórczość artystyczna była dla jednych „pomocą w „kierowaniu duszami” dla innych – tylko fabrykantką złudzeń; źródłem wewnętrznego oczyszczenia, ale i niefrasobliwą rozrywką – „wzniosłym szaleństwem”; odbłaskiem wewnętrznego piękna duszy, ale także jarmarcznym widowiskiem”<sup>2</sup>. Twórczość artystyczna towarzyszy nam od najmłodszych lat. Jednak jej miejsce i funkcja pełniona w naszym życiu zmienia się wraz ze wzrastającym tempem naszego życia.

Mówiąc o sztuce, mamy na myśli z reguły wielką sztukę. Pamiętajmy jednak, że sztuka bywa różnorodna, pluralistyczna. Obok wielkiej sztuki zdumiewająco pręźnie krzewi się sztuka mała. Sztuka przy tym, jak każda sfera kultury, ulega deformacjom. Irena Wojnar obrazowo (wręcz w medyczny sposób) nazywa owe zniekształcenia chorobami i zwyrodnieniami. Podział na sztukę małą i wielką jest z pewnością krzywdzący i niezwykle powierzchowny. Szczególnie, gdy mamy na

---

<sup>2</sup> I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 40.

myśli nie tylko dobór treści i dzieł, ale również stanowisko odbiorcy oraz jego oczekiwania, cele i pragnienia. Zauważmy również, że niekoniecznie dzieło sztuki mające na celu wyłącznie rozrywkę musi należeć do poziomu niższego, gorszego. Z kolei nie zawsze sztuka, która jest aprobowana przez naszego wychowanka, musi być wielka. W powszechnym rozumieniu podział taki funkcjonował dawniej i funkcjonuje również dziś.

Dzisiaj czasach często mówi się, iż „pieniądz rządzi światem”. To hasło podporządkowuje wiele dziedzin naszego życia. „Urynkowienie kultury wyrażające się w opłacalności lub nieopłacalności, dla organizatorów imprez, o wysokiej randze artystycznej spowodowało negatywne przemiany w życiu kulturalnym różnych środowisk społecznych i artystycznych. Twórcy zostali zmuszeni do odkrywania nowych, na ogół łatwych form zabawiania publiczności, takich, które z łatwością dadzą się sprzedać. Koneserzy sztuki pozbawieni zostali możliwości kontaktu ze sztuką najwyższego poziomu, bo ta jest nieopłacalna w rachunku ekonomicznym<sup>3</sup>. Zauważmy, iż w sztuce jest podobnie jak w życiu, – często nazywanym „globalną wioską”, która powstała na fundamentach utworzonych przez środki masowego przekazu. W mass mediach natomiast czołowe miejsce zajmują informacje o morderstwach, przestępstwach, gwałtach. Zauważmy, iż często w galerii, która chce być postrzegana za w pełni „współczesną”, liczy się często „atrakcja”, która zazwyczaj wzbudzana jest poprzez skandal. Czy takie działania można nazwać prawdziwą sztuką?

W XX wieku sztuka znalazła się w zupełnie nowej sytuacji. Była to odpowiedź na upowszechnienie i spopularyzowanie twórczości artystycznej w środkach masowego przekazu. Obecny postęp sprawił, iż w krótkim czasie wielu ludzi może uczestniczyć w jednej chwili w istotnych wydarzeniach dokonujących się w dowolnym miejscu na Ziemi. Współczesne media zawładnęły nawet sposób wytwarzania dzieł artystycznych. Wytwórnice telewizyjne obecnie pełnią nie tylko funkcje producentów programów telewizyjnych, ale również finansują i sprawują pieczę nad artystami z wielu innych dziedzin sztuki. „Pojawiły się nowe, swoiste dla technicznych środków przekazu zjawiska z zakresu sztuki, jak na przykład: teledyski, obrazy animowane przez komputer, grafika telewizyjna tworzona za pomocą komputera, nowe gry i zabawy elektroniczne, w których mogą uczestniczyć masowo odbiorcy. Wszystkie te zjawiska wymagają określenia się pedagogiki wobec ich edukacyjnych lub antyedukacyjnych możliwości oraz ich roli w rozwoju człowieka”<sup>4</sup>. Należy zastanowić się, czy rzeczywiście takie działania i formy przekazu twórczości artystycznej są nośnikami pozytywnych wartości dla procesu wychowania.

<sup>3</sup> J. Górniewicz, op. cit., s. 107-108.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 118.

Bogdan Nawroczyński podkreśla, że „sztuka bez szaty zmysłowej, uczuciowych treści, bez przed naukowego poglądu na rzeczywistość może stać się przyczyną wytrawienia zmysłów i uczuć, może budzić sztuczną, udużwnioną egzaltację, uczyć przybierania obcych póz i nieszczeróść, rozdzielać myśl od czynu – łudzić, że daje, a tak naprawdę patologizuje”<sup>5</sup>. Stwierdzenie to skłania niewątpliwie do głębszych refleksji na temat destrukcyjnego oddziaływania sztuki na wychowanie.

Sztuka dotąd jawiła się jako ostatnia instancja zdolna ocalić świat. Obecnie, w związku z transformacjami jakie dokonały się we współczesnej rzeczywistości kulturowej, które są niewątpliwie wynikiem rewolucji informatycznej, globalizacji, rozpowszechnieniem się mediów, w końcu estetyzacji codzienności, zrodziła się przemożna potrzeba zdiagnozowania miejsca sztuki w naszym życiu oraz spójrzenia na funkcje, jakie pełni wychowanie estetyczne w perspektywie nowych wyzwań.

Sztuka popularna bardzo często jest oskarżana przez krytyków o popularyzowanie negatywnych wzorców, o pokazywanie zła moralnego, bestialstwa, przestępstw kryminalnych i zbrodni. W ich odczuciu jest to równoznaczne z dostarczaniem złego przykładu i skłanianiem odbiorców do naśladowania go. Obciążają ją także odpowiedzialnością za zepsucie, demoralizację społeczeństwa oraz prymitywizm. Współczesna sztuka nasycona jest niepewnością, rozdarciem, trwogą i lękiem. Daleka jest od idealizowania wydarzeń i gloryfikowania bohaterów. Bardzo często zniekształca rzeczywistość. Bywa również brutalna, bezwzględna, wulgarna. Może wywołać nieoczekiwane skutki wychowawcze przez fakt błędnego jej rozumienia i interpretowania przez wychowanka, mimo iż (pierwotnie) powstała z myślą o pobudzeniu do refleksji.

Zauważmy, że sztuka nie zawsze stanowi ucieczkę od negatywnych emocji i wewnętrznego niepokoju. Nie zawsze też jest rekompensatą za niedostatki, które niesie życie. W dawnych czasach pełniła głównie funkcję „oczyszczającą” – katarską. Obecnie bywa, że wzbudza sceptyczne uczucia i napięcia. Często potęguje poczucie braków życia, nasila frustrację, niezadowolenie, bezradność i przygnębienie. Wynika z tego, że sztuka nie jest tak naprawdę „złotym środkiem”. Nie jest remedium na nasze bóleczki. Warto niemniej jednak pamiętać, iż relacja zachodząca między dziełem sztuki a odbiorcą jest w każdym przypadku stosunkiem indywidualnym. Skutki zetknięcia jakiejś jednostki z dziełem sztuki zależą nie tylko od właściwości tego dzieła, lecz także od osobowości, poziomu kulturalnego, wrażliwości, a nawet samopoczucia i nastroju odbiorcy. To samo dzieło na tego samego odbiorcę w różnych okolicznościach może działać inaczej.

---

<sup>5</sup> M. Olczak, *Trening twórczości-współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Wydaw. IMPULS, Kraków 2009, s. 59.



Sztuka ukazująca niejednoznaczne moralnie treści może inicjować i w konsekwencji utrwalać nieakceptowane społecznie działania wychowanka. Może też umacniać u niego życiową chandrę, poczucie bezradności, bezsilności, czy niechęć do przeciwstawiania się narastającej fali przeciwności.

Słusznie prof. Wajsprych w swej książce „Pedagogia agatologiczna” mówi o tym, iż „żyjemy w epoce paradoksów. Z jednej strony nigdy tak wielu ludzi nie było gotowych tak łatwo podważać uznanych autorytetów, z drugiej zaś nigdy z taką mocą nie ujawniała się ich potrzeba”<sup>6</sup>. Trudno się z tym nie zgodzić. Zauważmy, że warunki współczesnego życia powodują u młodego pokolenia intensywne poszukiwanie wzorów, które byłyby jego własnym zwierciadłem, a równocześnie sumą jego własnych doświadczeń. Istotną treść postaw i dążeń młodzieży i ważny bodziec do zdobywania wiedzy o życiu stanowi od zawsze szukanie mądrości życiowej i potrzeba poznania coraz to nowych fragmentów tego, co prawdziwe i ludzkie. Ale zauważmy, że to poszukiwanie jest bardziej wzmoczone w życiu dzisiejszej młodzieży – tak zwanego „pokolenia bez rodziców”. Sztuka zarysowuje się w takiej sytuacji jako jeden z ważniejszych środków pokazujących różnorodność obrazów życia, które niepokoją, angażują i wymagają od odbiorcy osobistego sądu moralnego.

Sztuka nierzadko niesie treści, których przekaz silnie oddziałuje na kształtowanie się moralności i religijności młodych ludzi. Każde oblicze i forma sztuki wywiera w sposób pośredni wpływ na postawę dziecka. Dostarcza różnorodnych przeżyć silnie działając na psychikę i sposób postępowania. Młody człowiek intensywnie przeżywa dzieje bohaterów i nastroj uczuciowy prezentowany przez twórczość.

Bez wątpienia, mówiąc o uczeniu się życia z obrazów, jakich dostarcza sztuka, trzeba wskazywać czyhające na młodego człowieka zagrożenia. Nie możemy bowiem nie wspomnieć o tych stronach wychowania przez sztukę, które niewłaściwie wykorzystane mogą przynieść więcej szkody niż pożytku, nawet wówczas, gdy eksponujemy wychowawcze wartości sztuki, kiedy zamiarem naszych refleksji jest uwydatnienie jej stron pozytywnych.

Sztuka bywa niejednokrotnie „zwierciadłem” zniekształcającym rzeczywistość. Często nazbyt kierunkuje doświadczenia i wzory, służy wychowaniu postaw moralnie niepoprawnych, pokazując ich kuszącą atrakcyjność. Szczególne zagrożenie pojawia się właśnie wówczas, gdy „bierzemy pod lupę” rolę sztuki w kształtowaniu postaw i wzorów moralnych. Sztuka może niekiedy prowadzić do ucieczki od rzeczywistości, może zachęcać do złych uczynków. Co bez wątpienia niesie za sobą negatywny oddźwięk.

Gdy twórczość prezentuje fantastyczne, irracjonalne treści, intensyfikuje się dysonans między światem opisanym za pomocą jej wytworów a rzeczywistością.

<sup>6</sup> D. Wajsprych, *Pedagogia agatologiczna*, Wydaw. Naukowe UMK, Toruń-Olsztyn 2011, s. 9.

„Sugestywnie ukazana przez artystę fikcja może doprowadzić do zaniechania czy wręcz zastoju własnych procesów wyobrażeniowych, fantazjowania, do zaniku własnej postawy odkrywcy, poszukiwacza. Może też oddziaływać w zgoła odmienny sposób – zainicjować tzw. wybujałą wyobraźnię, która oderwie odbiorcę od rzeczywistości, wyalienuje go ze środowiska, czyniąc obcym i niezrozumiałym dla innych”<sup>7</sup>. Często młodzi ludzie zatracają się pomiędzy fikcją a rzeczywistością. Granice stają się dla nich zatarte, wręcz niedostrzegalne.

Uważam, że jeśli chcemy zrozumieć te „patologiczne”, negatywne oddziaływanie sztuki na psychikę młodego człowieka i na formy ludzkiego współżycia należałoby powiązać je z okolicznościami i warunkami na gruncie których wyrosły. „Sztuka może być ucieczką dla jednostek oderwanych od wspólnoty, ale musiały przedtem istnieć odpowiednie warunki społeczne i ekonomiczne, które wytwarzają taką warstwę osobników niezwiązanych z nurtem życia społecznego”<sup>8</sup>. Wtedy dopiero sztuka może być czynnikiem destrukcji, zamiast być potęgą jednoczącą.

Rozpatrując wychowawczą funkcję twórczości artystycznej wszelkiego rodzaju, trzeba pamiętać, że dużo tutaj zależy od tego, jaką postawę zajmuje osoba wprowadzająca młodych ludzi w świat sztuki. Ważne jest, czy „przerzuci” on ośrodek zainteresowań na zewnątrz. Prymarną sprawą jest to, aby uwaga młodego człowieka skupiona była wokół istoty przeżycia. Wychowawca powinien umieć ciekawie i interesująco, a jednocześnie badawczo i odkrywczą opowiadać o sztuce. Jego wyjaśnienia i sugestie powinny dotyczyć zarówno tego, co wychowankowie w toku osobistego obcowania z danym dziełem odczuwają, poznają i przeżywają, jak również wskazywać co jeszcze mogliby w danym dziele sztuki odnaleźć i odkryć. Jeśli wypowiedzi i spostrzeżenia wychowawcy nie zostaną przez młodzież podjęte i zweryfikowane własną aktywnością w rozumieniu i doznawaniu danego dzieła, proces wychowania przez sztukę nie uzyska pozytywnego, realnego wyniku.

Ogromne znaczenie ma osobisty wkład wychowanka w wypracowanie umiejętności wnikliwego i pogłębionego poznawania oraz przeżywania wartości dzieł sztuki. Jednak na skutek nazbyt „płytkiego” obeznania się z twórczością artystyczną i stronniczej reakcji uczuciowej na dane dzieło tracą oni często kontakt z tym, co ono rzeczywiście im prezentuje i ze swej wartości ofiaruje. „Ujawniające się w wypowiedziach wychowanków ich podchodzenie do dzieła sztuki świadczy o ich niezdolności zajęcia wobec niego estetycznej postawy, o braku umiejętności dostatecznie pełnego, a syntetycznego uprzytomnienia sobie zawartości dzieła oraz braku świadomego uchwycenia ładu i harmonii, struktury i kompozycji dzieła, co

---

<sup>7</sup> M. Olczak, *Trening twórczości-współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Wydaw. IMPULS, Kraków 2009, s. 59.

<sup>8</sup> Pod red. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. O wychowawczych potencjach twórczości artystycznej*, S. Ossowski, Wydaw. Żak, Warszawa 1997, s. 109.

proceeds to the acquaintance of the young people with something „which, in the recognition of the aesthetic value of the work of art, is an essential factor”<sup>9</sup>.

The lack of an effective, concrete offer from the institution of educational institutions leads to the fact that young people are forced to search for sources of values, goals and sense of existence. The school in the further course does not prepare young people for the encounter with a hard, rarely cruel and brutal reality. It does not teach how to behave in the face of many pathologies and problems of everyday life – it has in mind, among others, violence, lawlessness, brutalization or abuse. It does not give indications on how young people should behave, so that their behavior does not lead to the intensification of these phenomena. It emphasizes the equally important role of parents. „Speaking of the sense of education through art, one should pay attention to the contact with art. If parents do not introduce their child to the world of art, the world of nature, the world of buildings or churches, they do not use the appropriate language of understanding – they do not do it at school”<sup>10</sup>. Let us ask ourselves, however, whether every child has an equal chance?

The family environment does not always favor the leveling of disadvantages of education. The simplest way is for young people to reach for arguments, which are close to them and are found „under the hand”. The easiest and most pleasant are those that are not too far from the harsh, surrounding reality. In such a situation, art becomes an unusually effective tool for the construction of ways of asserting oneself, for the setting of goals.

The task of our educators is not to awaken a sense of inferiority and a desire for things beautiful, but to convince that with a sense of inferiority there is a desire for things beautiful, that it is a sign of cultural superiority. Art is often used for snobbish purposes and in this regard, in a class society, it shows a sometimes strong influence of the educator, which we must qualify as a positive influence.

We should note, however, that at times, estheticism, in connection with radical forms of the search for pleasure and egocentrism, takes the form of a curiosity and eccentricity. Half a century ago, George Moore wrote: „Does it matter to me, that a million of the wretched Israelites died of hunger or of the Egyptian sun? It is good that they died, so that I could look at the pyramids, spend an hour in reflection and wonder. Can you find among us anyone who would exchange these pyramids for the life of the wretched slaves, who died?”<sup>11</sup> What is striking here is the lack of any sensitivity, empathy. In today's times

<sup>9</sup> J. Górniewicz, op. cit., s. 155.

<sup>10</sup> *Akademia Ignatianum. Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, Wydaw. WAM, s. 138.

<sup>11</sup> *Teoria wychowania estetycznego*, wybór tekstów pod redakcją I. Wojnar, Wydaw. Żak, Warszawa 1997, s. 113.

często także słyszymy o ludziach, którzy potrzebę doznawania estetycznych przeżyć zaspokajają za pomocą bezinteresownych zbrodni. Ślepe i żarliwe idealizowanie wartości estetycznych miewa często formy niewinne. Może przybierać też niepokojący i złowrogi kształt.

Jako przykład niech posłuży film Olivera Stone'a „Urodzeni mordercy” (1994)<sup>12</sup>. Pokazuje on nam, jak media ukierunkowują strumień informacji, jak podążanie za większością w dzisiejszych czasach może prowadzić do zwyrodnienia. Ukazuje również, jak pożądanie większej oglądalności, może wymusić na producentach telewizyjnych pokazywanie przemocy i gloryfikację zbrodni. Film opowiada historię pary kochanków, którzy wychowywali się w patologicznych rodzinach. W ich „romantyzmie” nie byłoby nic dziwnego, gdyby nie wspólne zamiłowanie do zabijania bezbronnych i często też niewinnych ludzi. Film ukazuje nam, czym tak naprawdę jest przekaz telewizyjny, okraszony popkulturą lat 90. Styl, w jakim został stworzony, przypomina nieco teledysk. Jest tu sporo muzyki rockowej, w dużym stopniu dominującej wówczas w MTV, a która jest swoistą ikoną popkultury. Film ze względu na erotyczne i bardzo brutalne sceny oraz wręcz ironiczne okoliczności zabijania ludzi nie powinien być pokazywany dzieciom nawet pod nadzorem rodziców. Zwłaszcza że taka forma nauki, metoda obrazkowa, jest obecnie najbardziej przyswajalną przez młodzież i dzieci.

Pomiędzy estetyczną a artystyczną wartością nie możemy postawić znaku równości. Nie są one tożsame. Jednakże między nimi istnieje wyraźna korelacja. Doznanie estetyczne jest sprawdzeniem obu tych wartości. „Było ono przedmiotem setek analiz, tysiąca określeń. Jednym z motywów, jaki się w tych określeniach stale powtarza, jest przypuszczenie, iż koniecznym składnikiem owego szczególnego uczucia, zwanego doznaniem estetycznym, jest zawsze pewien rodzaj sympatii wobec oglądanego dzieła. Żywość doznania estetycznego rośnie, gdy zjawisko, jakiego jesteśmy świadkami, jest nam miłe, przyjemne, gdy jesteśmy do niego przyjaźnie usposobieni, gdy nie mamy powodu, by się go obawiać, gdy nie przewidujemy, by mogło nam sprawić przykrość. Uczucia estetyczne słabną lub giną „gdy w miejsce sympatii pojawia się gniew, oburzenie, namiętność, gdy w miejsce spokojnej percepcji rodzi się chęć działania i walki. Estetyzacja zbrodni lub podłości, estetyczna percepcja zjawisk wrogich człowiekowi wymaga zatem neutralizacji, stłumienia, stępienia moralnej czujności odbiorcy”<sup>13</sup>. W związku z tym przywoływana często w estetyce teza, jakoby doznanie estetyczne było samo w sobie wartością ostateczną, nie wymaga żadnych uzasadnień ani weryfikacji, zdaje się być nieporozumieniem.

<sup>12</sup> IMDB, Urodzeni mordercy, Źródło: <http://www.imdb.com/title/tt0110632/>, dostęp: 30.04.2014.

<sup>13</sup> *Teoria wychowania estetycznego*, op. cit., s. 247.

Chciałabym również zwrócić uwagę na pewne niebezpieczeństwo dla procesu wychowania, które niesie sztuka ukazująca jedynie pozytywne wartości. Kreująca wzorcowych, wartościowych dodatnio bohaterów, idylliczne, niemal afirmacyjne sytuacje. Sztuka przekłamująca rzeczywistość deformuje obraz świata. Wiąże się to niejednokrotnie z pozbawieniem wychowanka możliwości wypracowania postawy krytycznej i trafnej oceny realnych sytuacji, kultywuje nieumiejętność zachowania się i radzenia sobie z napotkanymi problemami, pogłębia bezradność.

To właśnie utożsamianie i naśladownictwo odgrywa szczególną rolę w wychowaniu młodzieży. „Tworząca się” osobowość poszukuje wzorców postaw, zachowań, sposobów postępowania, które ułatwią zaspokojenie takich potrzeb, jak szacunek, podziw, uznanie w otoczeniu, które ma ogromne znaczenie dla tego młodego człowieka. Ograniczenie sztuki do dzieł emanujących lekkością, radością, idyllą ogranicza równocześnie zasób umiejętności możliwych do poznania i doświadczenia.

Skojarzenia związane ze sztuką oscylują zazwyczaj wokół twórczości plastycznej, muzyki i literatury. Film, traktowany jako forma relaksu i rozrywki, długo nie był do niej zaliczany. Obecnie jego przynależność do kanonu sztuki nie budzi już naszych wątpliwości – powszechnie wiadomo bowiem, że zawiera istotne wartości estetyczne, poznawcze, edukacyjne i społeczne, a także prezentuje odmienną, indywidualną wizję świata. Lecz zauważmy, że sztuka filmowa często pokazuje pewne sytuacje i wzory moralnego postępowania, akcentując najczęściej gotowe rozwiązania, co bynajmniej nie zachęca naszego wychowanka do refleksji i poszukiwania własnych rozwiązań, a także odpowiedzi na pytania i sytuacje konfliktowe.

Bohatera literackiego zastępuje dziś bardzo często bohater filmowy. To zjawisko zdaje się być rezultatem obecnej sytuacji naszych wychowanków, którzy potrzebują doraźnych, a przy tym skutecznych osobowych wzorów postępowania. Takich wzorców dostarcza obecnie najbardziej dostępna dziedzina sztuki – film.

Sprzyjającym ku temu czynnikiem są współczesne mass media. „Środki masowego przekazu emitują ogromną ilość programów zawierającą różnorodne dzieła sztuki. Każdy człowiek ma łatwy dostęp do sztuki i to zarówno tej, która afirmuje twórcze życie, jak też tej, która ukazuje przemoc, gwałt i zbrodnię. Masowe rozpowszechnianie filmów w technice „video”, „DVD”, czy „Blueray” jak i w Internecie przez „strumieniowanie multimedialnych” stwarza zagrożenie dla licznych kontaktów dzieci ze scenami okrutnymi. Dostęp do sztuki prezentującej najniższe instynkty człowieka jest powszechny i stanu tego, jak się wydaje, nie da się zmienić najbliższej przyszłości. Każdy niemal uczeń jest potencjalnym odbiorcą negatywnych wartości moralnych zawartych w dziełach sztuki”<sup>14</sup>. Sztuka pokazuje

<sup>14</sup> J. Górniewicz, op. cit., s. 130.

nam – odbiorcom zawsze dwie płaszczyzny życia: piękno i brzydotę, radość i smutek, życie i śmierć. W ten sposób sztuka uczyła i zawsze uczy o tych dwóch sprzecznych prawdach życia człowieka, które nie mogą jednak istnieć bez siebie wzajemnie.

Charakterystyczne dla dzisiejszej młodzieży są niewątpliwie zainteresowania dotyczące własnych konfliktów. Zostają one zaspokojone w sposób zbyt ułatwiony – poprzez obrazy, jakich dostarcza film. Irena Wojnar zauważa, że nasi wychowankowie szukają podobieństw między własnymi sytuacjami życiowymi a tym, co zobaczą na ekranie. Dla niektórych jest to podstawowa forma przygotowania do życia, pierwszy kontakt z jego złożoną problematyką moralną i społeczną. Bohater filmu natomiast staje się często wzorem do naśladowania. Młodzież domaga się nowych bohaterów filmowych, z którymi może identyfikować samych siebie. Taka sytuacja ma niewątpliwie swoje dobre wychowawczo strony, ponieważ w kontakcie z bohaterem dokonuje się słuszny i potrzebny proces pogłębiania i intensyfikacji własnego „ja”, uświadamianie sobie własnej odrębności. Ale pamiętajmy, aby te wartości nie przesłoniły nam – pedagogom niektórych ważnych niebezpieczeństw tak zrealizowanego kontaktu młodzieży ze sztuką.

Najbardziej podatnym „gruntem” na różnorakie sugestie są starsze dzieci, zwłaszcza w okresie dojrzewania. Filmy stanowią dla nich często „skarbnięcę” zwyczajów, obyczajów i wzorów zachowań, które zestrzajają z normami obowiązującymi w grupie rówieśniczej. Naśladownictwo przejawia się w sposobie ubierania się, bycia, w reakcjach uczuciowych ulubionych bohaterów. Jednocześnie należy podkreślić, że jeśli wielbieni przez młodych odbiorców bohaterowie są źle wybrani, a ich ideały nie są godne uwielbienia, to ich wpływ może być szkodliwy.

Film niejednokrotnie obnaża ciemne i brutalne strony życia. Ponadto często staje się zachętą do niemoralnego postępowania. Pozory takiego świata i życia dla młodego człowieka wydają się być bardzo kuszące. Oddziaływanie obrazu filmowego jest niekiedy tak silne i wymowne, że młodzi widzowie gotowi są odnajdywać swoich bohaterów wśród postaci o niskiej lub negatywnej wartości moralnej.

Film często odkrywa przed młodymi ludźmi świat złudnego, iluzyjnego tylko szczęścia, świat łatwych sukcesów, bezwartościowego blichtru i dostatku. Jest to oddźwięk na uczuciowe potrzeby psychiki młodzieńczej, marzenia o niezwykłości i przygodzie. Wszystko, co było dotychczas okryte tajemnicą, zagadkowe, stanowiło tabu (jakkolwiek czasem zupełnie bliskie), często objawia się młodzieży po raz pierwszy w ich życiu poprzez fascynujący obraz filmowy. W ten sposób urzeczywistnia się dość okrutny proces wychowania emocjonalnego. Zupełnie inny w ocenie i „drabinie” moralnych wartości od codziennego świata. Młodzież broni się, uciekając od rzeczywistości. Jednocześnie wydają się być zagubieni w „wielkim” świecie konfliktów ludzi dorosłych. Film pozwala jej przeżywać równocześnie kilka odmiennych wymiarów życia.

Podczas projekcji narzucane są nam nie tylko wzory postępowania, ale także gotowe rozwiązania czy sądy moralne. Nie pozostawiają one często swobody w działaniu indywidualnej wyobraźni – szczególnie młodego odbiorcy – i jego osobistym przekonaniom. Konkretny charakter obrazu filmowego często tłumy inwencję, a w każdym przypadku odbiera jej aktywność. Czyni ją mniej otwartą.

Sztuka uczy nas estetyki. Pokazuje odbiorcom, jakimi drogami podążał twórca. Właśnie jedną z takich sztuk pięknych jest kino nazywane często „dzieckiem epoki modernizmu”. Obecnie w czasach postmodernizmu jest ono jednym z głównych nurtów przekazu dla mas. Kino umożliwia odczuwanie i przeżywanie emocji, takich jak radość, żal czy strach, potrafi wpłynąć na kierunek naszych myśli. Ruchome obrazki ze srebrnego ekranu znalazły również swój odpowiednik w naszych domach już ponad pół wieku temu. Telewizja jako medium przekazu informacji, rozrywki i sztuki zasługuje na szczególną uwagę ze względu na możliwości, jakie dawała od samego początku. Jedną z tych możliwości jest wywieranie wpływu na odbiorcę, który często nie jest świadom takiej propagandy lub agitacji. Zwłaszcza młody odbiorca, który często w swojej niedojrzałości nie potrafi pojąć lub też nie powinien doświadczać niektórych emocji. (Dlatego też powstały kategorie wiekowe. Powstało wiele prac naukowych dotyczących wywierania wpływu na dzieci przez film oraz animację, jednak zależnie od powiązań społecznych, politycznych oraz naukowych spór trwa w nieskończoność.

Jeden z kasowych hitów ostatnich lat, który przyniósł producentom ponad miliard dolarów zysku, najbardziej wyczekiwany z filmów to Jamesa Camerona – „Avatar”<sup>15</sup>, który miał swoją premierę w 2009 roku. Powodował u niektórych widzów chęć powrócenia do wymyślnego świata tak bardzo, że popadali w depresję. Wiele osób również pisało o myślach samobójczych<sup>16</sup>. W niektórych kręgach psychologicznych przypadłość ta zyskała miano „syndromu Avatara”<sup>17</sup>. Jednak nie tylko świetnie pokazany, utopijny, proekologiczny obraz mieszkańców samej planety „Pandora” wzbudził kontrowersje. W Chinach dzieło zostało zakazane, ze względu na możliwość wywołania protestów wśród ludzi oraz fali agresji przeciwko rządowi Państwa Środka<sup>18</sup>. Natomiast W Stanach Zjednoczonych film jest zakwalifikowany do grupy wiekowej od 13. roku życia (PG-13).

Doskonale zrobiony film, o wysokich walorach estetycznych i technicznych, może nieraz stać się zachętą do realizowania najbardziej wyrafinowanych zbrodni.

---

<sup>15</sup> IMDB, Avatar, Źródło: [http://www.imdb.com/title/tt0499549/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_](http://www.imdb.com/title/tt0499549/?ref_=fn_al_tt_), dostęp: 11.04.2014.

<sup>16</sup> Jo Piazza, Audiences experience “Avatar” blues, Źródło: <http://edition.cnn.com/2010/SHOW-BIZ/Movies/01/11/avatar.movie.blues/>, dostęp: 11.04.2014.

<sup>17</sup> The Week, “Avatar” depression syndrome?, Źródło: <http://theweek.com/article/index/105003/avatar-depression-syndrome>, dostęp: 11.04.2014.

<sup>18</sup> Lester Heines, Chinese stamp on Avatar, “Banned” amid fears of civil unrest, Źródło: [http://www.theregister.co.uk/2010/01/19/avatar\\_ban/](http://www.theregister.co.uk/2010/01/19/avatar_ban/), dostęp: 11.04.2014.

Względy wulgarnie propagandowe czy komercyjne często górują nad stroną społeczną i wychowawczą.

Podkreślaliśmy szczególny charakter wpływu różnych rodzajów sztuki na wychowanków. Ale zwracamy uwagę – my jako pedagodzy i ludzie odpowiedzialni za młode pokolenie – na możliwość unikania niebezpieczeństw, jakie stwarza nadmierne zaangażowanie naszego wychowanka w sztukę. Zwróćmy uwagę na swobodę, na zachowanie dystansu wobec bohatera. Ranga sztuki wzrasta w życiu ludzi współczesnych, toteż wychowanie estetyczne zyskuje i będzie zyskiwało coraz większe znaczenie. Współcześnie wzrasta społeczny zasięg instytucji takich jak muzeum, teatr, opera, zarezerwowanych niegdyś wyłącznie dla elit. Proszę zauważyć jednak, że powstają równocześnie nowe możliwości kontaktu ludzi ze sztuką, pozwalające na bardzo znaczne jej upowszechnienie. Epoka nasza jest epoką filmu, radia i telewizji, epoką fotografii i reprodukcji.

W związku z tym należałoby odpowiedzieć sobie na pytanie, co uczynić, aby wyobraźnia naszego wychowanka stawała się bardziej aktywna i dynamiczna, bardziej otwarta? Jak w tym obrębie uczynić korzyść z najnowszych osiągnięć sztuki, które eliminowałyby niewłaściwe wzorce postępowania?

Uważam, że jako wychowawcy powinniśmy uwrażliwiać młodzież, aby nie identyfikowała się z bohaterem całkowicie, lecz tylko w pewnych momentach, aby wychowanek utożsamiał się ze stanem emocjonalnym bohatera danego dzieła sztuki. Przewyciężenie jednostronnej pedagogicznej koncepcji sztuki nakłada na wychowawców liczne nowe i trudne obowiązki. Potrzeba wprowadzania uczniów w świat prawdziwej wielkiej sztuki wymaga od nas – pedagogów ogólnej orientacji w zjawiskach artystycznych, podstawowej erudycji i naszej wrażliwości. Różnorodny i bogaty świat sztuki reprezentuje bogactwo wartości o cennych wpływach wychowawczych, ale nie zapominajmy, iż może być źródłem niebezpieczeństw.

Animacja kulturowa odgrywa ogromną rolę w naszym życiu. Jednym z jej kluczowych zadań jest „wyposażenie” ludzi w zdolność dokonywania świadomych wyborów uczestnictwa w kulturze, w sytuacji kiedy bezustannie są „bombardowani” popkulturą. Właściwe naprowadzenie czy też podsufwanie sensownych i celnych wskazówek wymaga jednak od wychowawców gruntownego monitorowania procesów zachodzących w ogólnie pojętej kulturze. Nakłada na nich także obowiązek systematycznej, permanentnej aktualizacji posiadanej wiedzy dotyczącej bieżących trendów w sztuce i kierunków nieustannych poszukiwań młodzieży. Zauważmy, iż stale dokonują się zmiany w sposobach obcowania z kulturą i sztuką. Powstają nowe rodzaje aktywności i twórczości, pojawiają się nowe definicje i sposoby rozumienia – co jeszcze nie jest sztuką, a co już nią jest.

Irena Rodzyńska-Popiołek zwraca uwagę „że wychowanie przez sztukę nie jest tylko szkolnym przedmiotem. Jest to jeden z ważniejszych obszarów naszego życia.



Osaczeni i stłamszeni przez media, wulgarność zagrażające naszemu życiu, nie zawsze umiemy wybrać to, co jest dla nas i naszych wychowanków dobre. Musimy nad tym pracować!

Niewątpliwie sztuka znajduje się dziś bliżej nas. Bliżej sytuacji naszego codziennego życia. Fakt ten jednak nie decyduje o tym, że sztuka oddziałuje na człowieka w sposób wychowujący ani też o tym, że w ogóle człowiek postrzega i rozumie sztukę w odpowiedni i potrzebny sposób. „Ułatwienie możliwości korzystania ze sztuki nasuwa szereg wątpliwości i refleksji wychowawczych. Prawdą jest bowiem również i to, że kontakt człowieka ze sztuką staje się dzisiaj często nazbyt ułatwiony i zmechanizowany, że sztuka z jednej strony traci swoją „odświętność” i wyjątkowość w stosunku do codzienności życia, z drugiej zaś służy czasami celom dalekim od pedagogicznych i bynajmniej niewzniosłym”<sup>19</sup>.

Twórczość artystyczna jest szczególnie źródłem wiedzy o rzeczywistości. Dla młodych ludzi staje się prawdziwą „przewodniczką życia”. Sztuka jest przy tym środkiem wychowawczym. Współcześnie jednak bywa pozbawiona dydaktyzmu i moralizatorstwa.

Mimo tego, iż w swoich rozważaniach podjęłam tematykę destrukcyjnego oddziaływania sztuki na wychowanie, uważam, że wpływy ujemne są drugorzędne w porównaniu z istotnymi wartościami wychowawczymi i możliwościami, jakie w kształtowaniu młodzieży dają różne dziedziny sztuki. Ale ten często ambiwalentny charakter decyduje o potrzebie interwencji wychowawczej i odpowiedniego operowania wartościami reprezentowanymi przez sztukę. Zróbmy wszystko, aby sztuka nie była podobna do – jak pisze Ossowski – wyrastających na bagnie kwiatów, które trują swym zapachem.

## Destrukcyjne działanie sztuki na wychowanie

### Streszczenie

Przedmiotem zainteresowań w powyższym artykule uczyniono destrukcyjne oddziaływanie sztuki na wychowanie młodych ludzi. Autorka wskazuje, iż współcześnie pytanie „czym jest sztuka?” jest z pozoru pozbawione sensu, ponieważ w ogóle niemożliwe wydaje się znalezienie na nie odpowiedzi. Celem pracy było odnalezienie ewentualnego zgubnego, negatywnego wpływu pewnych dzieł sztuki zarówno na pojedyncze jednostki, jak i na całe społeczeństwa. Kluczową kategorią jest tutaj pojęcie tabu, kontrowersji, łamania wartości itp.

W artykule przedstawiono również problem dużego zakresu (a może bezkresu) wolności sztuki – w dziedzinie przedstawiania wszelkich aspektów naszego życia i rzeczywistości w ogóle. To

<sup>19</sup> I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1970, s. 35.

zastrzeżenie jest o tyle istotne, że zdarzały się przypadki ewidentnego złamania prawa dokonane pod egidą działań artystycznych.

Autorka wnikliwie analizuje potrzebę i konieczność podejmowania różnych działań sprzyjających twórczości, kreatywności, tworzeniu i aktywności twórczej, rozwijaniu oraz kształceniu dyspozycji twórczych i postawy twórczej u dzieci, zwracając uwagę na niebezpieczeństwa związane ze sztuką.

**Słowa kluczowe:** sztuka, wychowanie, kontrowersje, destrukcja, wartości, tabu.

### **Destructive influence of art on upbringing**

#### **Summary**

In this article the subject of interest is the focus on the destructive influence of art in the upbringing of young people. The author points out that today the question "what is art?" is a seemingly meaningless, because in general it seems impossible to find the answer. The aim of the study was to find possible pernicious negative impact of certain works of art on both a single unit and the whole society. Key concepts in this category are taboos, controversy, human values, etc. The article also shows the problem of a great (or maybe the infinity of) freedom of art – in the field of presenting all aspects of our life and reality at all. This claim is so significant, that there have been cases of obvious violation of law made under the aegis of artistic activities. The author carefully examines the need to undertake various activities to foster creativeness, creativity, and creativeness activity, developing and training available to creative and creative attitudes in children, paying attention to the dangers associated with art.

**Key words:** art, upbringing, controversy, destruction, taboos, values.

*Magdalena Urlińska*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## **Inkubatory, generatory, inspiracje czyli twórcza przedsiębiorczość w służbie kreatywnego wychowania młodego pokolenia**

Kreatywność jako proces umysłowy i zdolność do tworzenia czegoś nowego, pociąga za sobą powstawanie nowych idei, koncepcji, skojarzeń, wiążąc istniejące w nowe, oryginalne rozwiązania. Środowisko, normy społeczne czy światopogląd, z którym się spotyka, jak i typ osobowości, decydują o tym, czy twórcza natura będzie miała szansę rozwinąć się. Sprzyjające warunki wewnętrzne i zewnętrzne stwarzają możliwości rozwoju dla twórczego potencjału jednostki. Kreatywność ma własny rytm, potrzeby, kierunki zainteresowań. Tworząc, jednostka ma poczucie bycia wyjątkowym, sama jest kreatorem dzieła, które pozwala jej się rozwijać. Nie ma jednak twórczości bez obecności drugiego człowieka. „Kreatywność nie jest cechą wrodzoną, która dzieli ludzi na twórczych geniuszy i ubogich w pomysły głupców. Kreatywność jest zależna zarówno od skłonności, jak i od wychowania. Środowisko, do jakiego trafia człowiek z predyspozycjami do kreatywności, normy społeczne i światopoglądy jego czasów i jego kultury rozstrzygają o tym, czy rozwinię swoje uzdolnienia do tego stopnia, że przyszłe pokolenia postawią mu pomnik, czy już współczesni zdążą odrąbać mu dłonie”<sup>1</sup>. Twórczość jest do pewnego stopnia cechą nabytą, którą można swobodnie rozwijać, trenować i sterować, dzięki odpowiednim czynnościom, uwrażliwiającym jednostkę na tak zewnętrzne jak i wewnętrzne warunki i procesy, odpowiednio nastawiając siebie i innych do działania (Schlicksupp H.). Kreatywna postawa służy nie tylko celom zawodowym, posiada swoistą wysoką wartość. Utożsamiana jest, jak zauważa Thomas Wieke, „z wysoką motywacją, siłą przebicia, siłą i gotowością na dużą wydajność, chęcią awansu oraz samospelnieniem w pracy”. Człowiek twórczy to człowiek kompetentny, wierzący we własne możliwości, pozbawiony uprzedzeń, zdolny do

---

<sup>1</sup> T. Wieke, *Kreatywność i Ty. Droga do pomysłowości w pracy*, Wydaw. OnePress Helion SA, Gliwice 2002, s. 9.

horyzontalnego spojrzenia na problem i opracowania nieszablonowych rozwiązań. Jest niezwykle empatyczną i komunikatywną jednostką, obdarzoną intuicją, którą cechuje wysoka potrzeba niezależności, przy czym wykazuje silne cechy lidera, który posiada umiejętność pociągnięcia za sobą grupy, parafrazując stwierdzenie Ireny Wojnar, potrafi wzniecić ogień w innych samemu przy tym płonąć.

Twórczość staje się swoistym zaproszeniem do dialogu, w którym podstawą jest wzajemny szacunek, zrozumienie i otwartość. Jedną z najważniejszych potrzeb w hierarchii jest potrzeba samorealizacji, która pozwala spojrzeć na siebie i otaczającą rzeczywistość z dystansem. Irena Wojnar napisała, iż pedagogika twórczości to nie tylko zespół poglądów na wychowanie, ale określona ideologia, czynnikiem walki o nowego człowieka, o nową jakość społeczeństwa<sup>2</sup>. Rezygnując w procesie nauczania z twórczego wychowania, pozbawia się młodego człowieka możliwości optymalnego rozwoju, ograniczając tym samym jego potencjał i wyobraźnię. Wychowanie przez sztukę kreatywnego myślenia jest niewątpliwie ciągłym procesem doświadczania, aktywnym partnerskim udziałem w procesie twórczym, w oparciu o wartości takie, jak wzajemne zaufanie, szacunek, odpowiedzialność (za siebie i innych), budowanie pozytywnych relacji z zespołem czy samodoskonalenie w wymiarze tak emocjonalnym, kulturalnym, jak i intelektualnym.

Przedsiębiorczość, rozpatrywana w kontekście procesu, jest tworzeniem i budowaniem czegoś nowego, stanowi umiejętność wykorzystywania każdej okazji, pomysłów i zastosowanie ich w konkretnych działaniach. Jako zespół cech, opisujący postępowanie jednostki, jest ona synonimem dynamizmu, wszelkich przejawów aktywności człowieka, przystosowania się do zmieniających się warunków, jest umiejętnością dostrzegania szans oraz potencjału i przekuwania ich w innowacyjne rozwiązania. W ponowoczesnym świecie, zwłaszcza na rynku pracy, na wartości zyskały takie cechy, jak kreatywność, rzutkość, pomysłowość, stając się pożądane we wszystkich dziedzinach życia i działalności człowieka. Teresa Piecuch określiła postawę przedsiębiorczą, w odniesieniu do indywidualnych cech jednostki, jako zdolność intelektualną, umiejętność abstrakcyjnego myślenia i koncentracji na problemie, to także odwaga wytyczania nowych ścieżek, z uwzględnieniem możliwego ryzyka. W odniesieniu do różnorodnych definicji, osobę przedsiębiorczą charakteryzuje zdolność przekonywania do swoim pomysłów, elastyczność, inicjatywa, wyobraźnia, jak również silna potrzeba osiągnięć oraz aktywne, a za razem twórcze dążenie do poprawy istniejących stanów rzeczy i chęć znalezienia nowych rozwiązań<sup>3</sup>. Twórcza przedsiębiorczość staje się coraz częściej jednym z wymiarów nowoczesnego wychowania, a tworzone przez pedagogów *inkubatory kreatywności* otwierają przed młodymi nowe perspektywy,

<sup>2</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.

<sup>3</sup> T. Piecuch, *Przedsiębiorczość. Podstawy teoretyczne*, Wydaw. C.H. Beck, Warszawa 2010.

nowe możliwości rozwoju. Wykorzystując nieszablonowe narzędzia i innowacyjne metody, nauczyciel z pasją odblokowuje ich potencjał, zaszczepiając w nich chęć poznania świata i ludzi, włączając ich do aktywnego działania i udziału w życiu społecznym. Twórcza przedsiębiorczość pozwala na stworzenie młodemu człowiekowi komfortowych warunków i naturalnego środowiska (inkubatorów kreatywnego myślenia), które ożywczo wpływa na jego osobowość, wyposaża go w cechy, które pomogą mu w życiu odnieść się do otaczającej go rzeczywistości. Jest zatem kapitałem – wartością społeczną, aktywizującą młodych ludzi, zachęcających do samodoskonalenia się, wymagania od siebie i innych, dojrzałych decyzji i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań.

W ponowoczesnym świecie nauczanie i wychowanie stało się zajęciem dla odważnych, wymaga od nich poświęcenia, nakładu energii, determinacji i refleksyjnego podejścia do własnego warsztatu pracy. Wymaga się dziś od nauczycieli i wychowawców, aby podchodzili do swojej pracy z maksymalnym zaangażowaniem, nakładając na nich tym samym coraz to nowe zadania, które przytłaczają ich, ciągnąc w stronę cynizmu i zatracenia swoich ideałów i oczekiwań, a w konsekwencji do wypalenia zawodowego. We współczesnym świecie tylko człowiek z pasją, twórcza osoba, ma szansę zmieniać rzeczywistość i faktycznie oddziaływać na młode pokolenie. „Bycie człowiekiem twórczym jest aktem odwagi, oznacza przekraczanie ograniczeń w sobie samym i w świecie. Taki sposób istnienia pozwala doświadczyć własnej integralności i unikalności. (...) Każdy człowiek może być twórczy w jakiejś wyspecjalizowanej dziedzinie swojego życia, ale może też stwarzać w sobie twórczą postawę, tzn. tak kształtować swoją osobowość, by w sposób samodzielny i oryginalny postrzegać rzeczywistość”<sup>4</sup>. Zadania nauczyciela w ponowoczesności nie ograniczają się już tylko do przekazywania wiedzy i informacji, nastąpiła swoista transgresja jego roli, wykraczająca daleko poza tradycyjne schematy, utarte w minionych stuleciach. Od współczesnego pedagoga wymaga się, aby ten stał się dla ucznia prawdziwym autorytetem, potrafił uwolnić potencjał twórczy ucznia, rozbudzić w nim ciekawość do świata i zgłębiania wiedzy, zadbał o jego zdrowie emocjonalne, jednocześnie sprawiając, że stanie się aktywnym uczestnikiem życia w społeczeństwie obywatelskim<sup>5</sup>.

W przestrzeni edukacyjnej na nauczyciela zostało nałożone znacznie więcej zadań i funkcji, już nie ograniczają się tylko do kształcenia i wychowywania. Dziś wachlarz ten powiększył się o funkcje: opiekuńcze, środowiskowe, egzekwujące czy weryfikujące osiągnięcia szkolne oraz umiejętności organizacyjne, tak w or-

<sup>4</sup> E. Filipek, *Wychowanie do bycia twórczym*, [w:] *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej*, (red.) L. Niebrzydowski (1995), Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995, s. 51.

<sup>5</sup> Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

ganizacji pracy własnej, jak i swoich podopiecznych<sup>6</sup>. Jego praca ma opierać się na trzech zasadniczych filarach: merytorycznym, poznawczym oraz etycznym. Ten ostatni jest niezwykle ważnym elementem, ze względu na fakt, iż etyka zawodowa niejako dokonuje swoistej regulacji relacji wewnątrz grupy zawodowej, określając charakter relacji na linii nauczyciel–uczeń, niwelując negatywne działania, pomaga mu konstruować autorytet, pozycję społeczną, która jest częścią składową statusu społecznego człowieka. Wśród cech charakteru pożądanym w profesji nauczyciela wymienia się najczęściej dobre przygotowanie merytoryczne, komunikatywność w relacjach z młodzieżą, poszanowanie godności osobistej, podmiotowy stosunek względem podopiecznych, sprawiedliwość w ocenianiu tak pracy, jak i ich postaw, optymizm pedagogiczny oraz demokratyczny styl kierowania<sup>7</sup>. Wymienione czynniki wpływają zatem na sposób postrzegania nauczyciela, przez uczniów, jednak ponowoczesność wymusza niejako na nauczycielu by wciąż poszerzał swoje horyzonty, nie tylko dla dobra (coraz bardziej świadomych i wymagających) podopiecznych, ale przede wszystkim z pożytkiem dla własnego rozwoju osobistego. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, jak zauważa Czesław Banach, zaszły poważne zmiany tendencji i oczekiwań wobec nauczyciela. We współczesnym świecie doszło do indywidualizacji i personalizacji profesji, transformacji od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy, otworzenia się na zmiany społeczne i edukacyjne, jak również potrzeby środowiskowe, zastąpienia postawy dominacji, postawą empatii i chęcią nawiązywania dialogu<sup>8</sup>.

Pedagog z autentyczną pasją i zaangażowaniem, kierujący się nadzieją i entuzjazmem tak w pracy zawodowej, jak i w życiu prywatnym, wykorzystując wszelkie dostępne źródła informacji oraz własne kreatywne myślenie, generuje nowe rozwiązania, tworząc przyjazną przestrzeń dla kreatywnego myślenia młodych. Samodoskonaląc siebie i swój warsztat pracy, wykracza daleko poza treści programowe, angażuje i inspiruje młodych, pozostawiając im przestrzeń na błędy i eksperymentowanie. To intelektualne i emocjonalne wyzwanie zmuszające pedagoga do nieustannego weryfikowania wyznawanych wartości i analizowania kontekstów własnego życia, refleksyjnego podejścia do nauczanych treści i sposobu przekazywania wiedzy uczniom. Nauczyciel z pasją projektuje sam siebie, jednocześnie projektując młode pokolenie. Kazimierz Obuchowski określa ten typ człowieka, jako „autora siebie (...) ma bogatszą psychikę, jest osobą samoświadomą. Postrzega on nie tylko otaczający go świat i siebie w nim jako jeden z elementów przyrody. Człowiek – autor postrzega ponadto swoją psychikę,

<sup>6</sup> Cz. Banach, *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2009.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 9.

swoją świadomość i fakt, że w jego psychice następuje odzwierciedlenie tego świata”<sup>9</sup>

Bycie nauczycielem w ponowoczesnym świecie to wyzwanie i jednocześnie ogromna odpowiedzialność. Tradycyjną dydaktykę zastąpiono nowymi technologiami, interaktywna przestrzeń szkolna daje szerokie pole do popisu nauczycielom, a dostępne narzędzia, które w umiejętny sposób zostaną zastosowane, potrafią odblokować (uaktywnić) twórczy potencjał podopiecznych. Nauczyciel na miarę XXI wieku winien zatem wrócić do źródeł, do pierwotnego sensu „*paidagogos*” (gr.), określającego jasno jego rolę w procesie wychowania, przewodnika, mentora, mistrza, zdolnego wychować młodych, zdolnych i inteligentnych ludzi. Cechy charakteru i właściwości dobrego nauczyciela niejednokrotnie były tematem dyskursu pedagogicznego. Ostatnie lata przyniosły jednak zmianę optyki postrzegania zawodu nauczyciela. Współcześnie mówi się o „*kompetencjach*”, które stały się synonimem sukcesu i dobrze wykonywanego zawodu, mówiąc nauczyciel w domyśle pozostaje określenie *profesjonalista*<sup>10</sup>. Nauczyciel–profesjonalista winien posiadać szereg kompetencji, aby sprostać wyzwaniom współczesnej rzeczywistości szkolnej. Kazimierz Denek rozróżnił kilka rodzajów kompetencji nauczycielskich, które nakreślają obraz (idealny) współczesnego pedagoga, który to legitymować się powinien kompetencjami *prakseologicznymi* (skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli oraz ocenie procesów edukacyjnych), *komunikacyjnymi* (skuteczność zachowań językowych w strukturach edukacyjnych), *współdziałania* (skuteczność zachowań prospołecznych, sprawnością działań integracyjnych), *kreatywnymi* (wyróżniając się innowacyjnością, nieszablonowymi metodami działań), *informatycznymi* (sprawność w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii i rozmaitych źródeł informacji) oraz *moralnymi* (zdolność do głębokiej refleksji moralnej, znajomość własnych powinności etycznych wobec przedmiotów wychowania)<sup>11</sup>.

Inspiracją do wyboru tematu wystąpienia była kampania społeczna w ramach promocji funduszy unijnych na działania związane z kapitałem ludzkim, w ramach strategii komunikacji funduszy europejskich nagłośnione są działania o projektach i programach współfinansujące zmiany społeczne zwłaszcza w obrębie jakości życia czy podnoszenia kwalifikacji zawodowych. To istotny element podnoszenia świadomości ludzi, poprzez pokazanie dobrych praktyk przez pryzmat osobistych

---

<sup>9</sup> *Interwencja pedagogiczna w rozwoju podmiotowości szansą dla niepełnosprawnych*, M. J. Stasiak, L. Fydzińska-Świątczak (red.), Opole 2005.

<sup>10</sup> W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydaw. eMPi2, Poznań 2003.

<sup>11</sup> K. Denek, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 125-127.

historii – biografii, relacji kreatywnych osób, w efekcie może zwiększyć świadomość i wiedzę o bezpośrednich i pośrednich korzyściach, jakie dają fundusze unijne, ułatwiając ludziom realizację własnych aspiracji, jak również mogą stać się elementem w procesie wychowania. Spot w obszarze edukacji jest opowiedzianą historią o nauczycielu z pasją. Adrian z Sierakowic, który stworzył dla uczniów koło symulacji lotniczych, cieszy się ich sukcesami. Nie mogąc w „realu” spełnić swoich pasji, przeniósł je do świata wirtualnego, „to fajnie ubrana fizyka i matematyka”, pieniądze otworzyły drzwi, które były do tej pory zamknięte dla dzieci, „bycie” z małej wioski nie oznacza wyroku, chciał zarazić swoich uczniów swoją pasją, „robię to co kocham, a oni znajdują w życiu coś, co mogą pokochać”. Chociaż nie jest to nadal zjawisko popularne w ponowoczesnym społeczeństwie, to nie brakuje w edukacyjnej przestrzeni więcej przykładów pedagogów z pasją. Nauczyciel-motocyklista/muzyk/fotograf/artysta coraz mniej dziwi uczniów. Posiadanie pasji, nie tylko związanej z nauczaną dziedziną, staje się wartością dodaną, dzięki której nauczyciel ma szansę stać się autorytetem, zdobyć zaufanie uczniów, przełamać bariery we wzajemnych relacjach. Koła naukowe nie są tylko zagospodarowaniem czasu ucznia, a tzw. „karcianki” nie muszą stanowić przykrego obowiązku dla żadnej ze stron. Odwrotnie, mogą stać się szansą na rozwój, dialog, podjęcie wspólnego wysiłku, by zmienić rzeczywistość, zrobić coś twórczego, co wzbogaci codzienność szkolną.

W moim artykule, na podstawie własnych obserwacji, starałam się pokazać fenomen dobrych praktykach, biografie pedagogów, którzy dzięki sztuce kreatywnego myślenia potrafią zachęcić młodych do odkrywania świata, prawd, nowych rozwiązań, ale (a może przede wszystkim) drugiego człowieka. Przyjęłam, iż twórczość, to wyzwolenie potencjału, pokonanie psychologicznych blokad (konformizmu, rutyny, stawienie czoła presji ze strony otoczenia etc.), poszukiwanie inspiracji, kolebka wyobraźni, to stan umysłu – to od niego zależy zdolność do wpadania na pomysły<sup>12</sup>. Twórczy potencjał, tkwiący w nauczycielu, otwiera go na nowe doświadczenia, tworzy nowe możliwości, nowe horyzonty myślowe, wystarczy odblokować go w odpowiedni sposób. Wówczas staje się on sposobem przeciwdziałania nerwicom i lękom, metodą konstruowania strategii radzenia sobie ze stresem, środowiskiem, zwątpieniem, bezradnością, znudzeniem czy wypaleniem zawodowym. Osoba twórcza jest otwarta, niezależna, wykorzystuje wszelkie źródła informacji przydatne przy rozwiązywaniu problemów, wypracowując nowe, oryginalne rozwiązania, pokonując ograniczenia i bariery, przekonuje innych do swojego dzieła. Jednocześnie dąży do samorealizacji, to pozytywny stosunek do świata, spontaniczność, odpowiedzialność, twórcze kształtowanie świata pozwala osiągnąć radość, równowagę i pogodę ducha. Jest odwazieniem się na odmienność,

<sup>12</sup> B. Hawkins, *Bądź kreatywny i pomysłowy*, Wydaw. OnePress Helion SA, Gliwice 2004.



którą kształtuje się według własnej woli. Bycie kreatorem rzeczywistości, owo twórcze przeżywanie własnej egzystencji, wiąże się także z „kosztami”. Jest walką z samym sobą, z ograniczeniami (własnymi i innych ludzi), ze stereotypami, biurokracją i oporem odbiorców.

### **Wychowanie do bycia twórczym**

Dziś nauczanie i wychowanie to zajęcie wymagające energii, poświęcenia i determinacji, dobry nauczyciel z pasją, z nadzieją i entuzjazmem przekazuje wiedzę, drzemie w nim potencjał intelektualny i emocjonalny, traktuje swoją profesję jako ciągłe wyzwanie weryfikujące wyznawane wartości. Dokonuje analizy kontekstów własnego życia i pracy, dla dobra podopiecznych refleksyjnie patrząc na swój warsztat dydaktyczny. Inspiruje i angażuje młodych, sam generuje pomysły i uczy tego innych, tworząc inkubatory dla kreatywności uczniów. Działania te zapobiegają osamotnieniu, beznadziei i wypaleniu, zwłaszcza w sytuacji, gdy nauczyciel odczuwa nacisk ze strony partnerów roli. Uczniowie wymagają, aby nauczyciel był pasjonatem i autorytetem dla nich, rodzice, iż będzie zaangażowanym profesjonalistą, media, by stał się czarodziejem na lekcji, władze szkolne, że będzie stosował się do wymogów i legitymował się konkretnymi osiągnięciami. Pojawiają się coraz częściej głosy, iż wraz ze zmieniającą się rzeczywistością może warto byłoby przesunąć środek ciężkości z ucznia na nauczyciela i jego potrzeby. W procesie kształcenia nie jest możliwe ujednoczenie wymagań wobec nauczyciela, bo różnią się oni przygotowaniem merytorycznym, upodobaniami i możliwościami – stąd konieczne jest zindywidualizowanie nauczania ze względu na obie strony procesu tak nauczycieli, jak i uczniów. Często pomijanym aspektem jest indywidualizacja pracy nauczyciela. To on dostosować ma się do właściwości indywidualnych ucznia a nie odwrotnie. Problem pojawia się w momencie, gdy nauczyciel nie czuje się komfortowo, prowadząc swój przedmiot, gdy jego wiedza w zakresie tematu nie jest dość rozległa, zmniejszają się tym samym jego możliwości metodyczne. Pojawia się w nim lęk, że aktywizacja ucznia może sprawić, że w trakcie lekcji pojawią się informacje i pytania, na które może nie znać odpowiedzi, nie jest w stanie poprawić ewentualnych błędów, a pomysły przerastają jego metodyczne kompetencje (wówczas sprawdza się tok podający, bezpieczniej przekazywać informacje, opanowaniu ich i zastosowaniu przy rozwiązywaniu problemów). Im lepiej przygotowany jest nauczyciel, tym łatwiej jest mu pobudzić i zaktywizować intelektualnie uczniów, stawiając sobie dodatkowe zadania, rozbudza zainteresowanie przedmiotem, kształtuje sposób myślenia i umiejętność rozwiązywania problemów, wprowadza tym samym do przedmiotu pewien świat wartości. Zachęcenie uczniów do polemiki, rzeczowej argumentacji,

nauka dialogowania, poszanowanie odmiennych poglądów, nakłonienie do poszukiwania odpowiedzi, poznawania świata, ale i drugiego człowieka, wymagania od siebie i dawania z siebie więcej, to w moim przekonaniu właściwa droga, aby pogodzić oczekiwania wobec roli nauczyciela z jego indywidualnymi potrzebami. Dobrze przygotowany nauczyciel – nie tylko dobrze wykształcony ale i kreatywny – staje się ambasadorem własnej dziedziny w kształceniu uczniów.

Jednym z dobrych sposobów oddziaływania na młode pokolenie jest wychowanie przez sztukę kreatywnego myślenia – uczenie komunikowania własnych myśli, nauka odpowiedzialności za siebie i innych, budowanie twórczego zespołu, zaszczepienie systemu wartości, w którym liczy się drugi człowiek, pracowitość, samodoskonalenie we wszystkich kontekstach własnego życia, tj. emocjonalnym, intelektualnym jak i kulturalnym. Ważnym elementem jest przekonanie uczniów do siebie, trzeba przy tym być spójnym w swoich działaniach (uczniowie szybko wyczuwają w nauczycielu fałsz).

### **Nauczyciel z pasją czyli KTO?**

Nauczyciel z pasją to człowiek, który potrafi dostrzec w otaczającej go rzeczywistości niezwykłość, umiejętnie przełożyć teorię na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy, poszukuje, docieka, nie oczekując gotowych recept i odpowiedzi. To początek twórczej postawy, która stanowi drogowskaz do dalszych działań własnych nauczyciela, ale stanowi także element modyfikujący zachowania młodego pokolenia, pomaga mu otworzyć się na wyzwania współczesnego świata, elastycznie reagować na zmieniającą się rzeczywistość. Pedagog z pasją, budując własny autorytet w oczach podopiecznych, podejmuje się każdego dnia trudnej sztuki wychowania do kreatywnego myślenia, będącego jednocześnie elementem wychowania do wartości. Odwołując się do definicji Stefana Kunowskiego, wychowanie ma na celu „*ukształtowanie jednostki twórczej, osoby aktywnej i samodzielnej, wolnej od ograniczeń, rozwijającej swoją oryginalność*”<sup>13</sup>. Wychowanie przez sztukę to więcej aniżeli tylko wychowanie estetyczne, to nauczanie poprzez wspólną pracę, rozwijanie zainteresowań, umiejętności, ale przede wszystkim uczenie odpowiedzialności i świadomego podejmowania decyzji. Sam pedagog również się uczy poprzez pracę z grupą, niejednokrotnie przekraczając własne ograniczenia, „zapala” siebie i innych. Tworząc sytuacje twórcze pozwala uczniom otworzyć się na nowe doświadczenia i rozwiązania problemów, wychowuje do wzajemnego zaufania w oparciu o własny autorytet, budując twórczy zespół, chętnie angażujący się w podejmowane działania. Pasja zatem nie jest dodatkiem

<sup>13</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*

do nauczania, ale jego fundamentem, który trzeba umacniać i nad którym trzeba pracować, jest metoda na bycie i życie w świecie.

Nauczanie i wychowanie poprzez sztukę twórczego myślenia zaczyna się najpierw od zaciekawienia uczniów, następnie zainteresowania tematem, aby w końcu sprawić, iż wzbudzi się w nich prawdziwe zamięłowanie (ową pasję), w ten sposób zachęcając ich do odkrywania świata, praw, rozwoju, wiedzy także o drugim człowieku, satysfakcja z zawodu, wzajemne uczenie się w interakcjach twórczego myślenia (pomysły oparte na pomysłach), do partycypowania w działaniach.

Na potrzeby artykułu stworzyłam mapę osobowościową współczesnego pedagoga, która narzuca na niego określone role. Zawiera ona cechy, postulowane jako pożądane w dzisiejszym ponowoczesnym świecie, jednocześnie zdają sobie sprawę, iż jest to idealistyczny portret niemożliwy w pełni do zrealizowania w przestrzeni edukacyjnej w całości. Pedagog z pasją to:

**pracowity pragmatyk** – znający swoją profesję i lubiący swoich uczniów;

**innovator** – wprowadzający dobre pomysły w życie, o elastycznym umyśle, wykorzystującym różne typy myślenia, dostosowujący je do uczniów i sytuacji, przeszukuje nieznanne rejony, uważnie szuka przestrzeni dla siebie i uczniów, gromadzi informacje i je przetwarza;

**generator pomysłów** – ma pomysły, nie unika kłopotliwych sytuacji, intuicyjnie szuka rozwiązań, patrzy szerzej i pod innym kątem na problem, ucząc tego samego swoich uczniów, poddaje w wątpliwość, zadaje zaskakujące czasami prowokujące do dyskusji pytania, szuka analogii, łamie schematy tworząc autorską wizję;

**perfekcjonista** – niezależnie od realiów, kierujący się moralnością, wciąż się uczy sam dla siebie i innych.

**zaangażowany – pasjonat** – angażujący się w pracę z uczniem i nauczanie własnego przedmiotu, znajduje czas na refleksyjną pracę z uczniem, zdaje sobie sprawę, że praca nauczyciela to zajęcie emocjonalne, intelektualne, ale i fizyczne;

**general** – jest autorytetem godnym naśladowania, nie jest bohaterem lecz jest bohaterski, to zajęcie dla odważnych, zdeterminowanych i skłonnych do dawania z siebie więcej niż oczekuje się od nich, bierze na swoje barki odpowiedzialność za wychowanie wartościowych ludzi, planuje strategię i prowadzi swój oddział do sukcesu (wyznaczonego celu), narzuca dyscyplinę sobie i podopiecznym, radzi sobie z krytyką, niepowodzeniami, ma odwagę walczyć o zmianę;

**sprawiedliwy sędzia** – krytycznie weryfikuje pomysły, szuka słabych stron, doceniając jednocześnie ich walory, szacuje ryzyko, analizuje, szukając optymalnego rozwiązania;

**naturalny lider** – posiada wiele cech przypisywanych w teorii ról grupowych do naturalnego lidera – sprawuje pieczę i kontrolę nad sposobem, w jaki grupa stara

się osiągnąć cele, efektywnie wykorzystuje zasoby zespołu, rozpoznaje słabe i mocne strony zespołu, potrafi wykorzystać indywidualny potencjał współpracownika. Cechy: zrównoważony, dominujący, ekstrawertyk, zdrowy rozsądek, nie wykazuje agresji w zarządzaniu zespołem);

**człowiek grupy** – który wspiera i motywuje grupę, podnosi jej morale, potrafi załagadzać konflikty, godzić interesy członków zespołu, wzmacnia współpracę, integruje grupę, pomaga w osiąganiu porozumienia, chociaż nie jest zbyt wyraźną postacią w zespole, to jego lojalność i oddanie zespołowi jest nieocenione. Cechy: empatyczny, zrównoważony, ekstrawertyk, niechętny rywalizacji i dominacji.

Kreatywny nauczyciel umiejętnie łączy wszystkie wymienione przeze mnie role, dzięki czemu skutecznie generuje i wdraża nowe pomysły. Czasami bezpośredni i dociekliwi, czasami ekscentryczni, jednak uparcie dążą do celu. To co ogranicza nauczyciela, zabija w nim chęć twórczej pracy, to przede wszystkim konformizm, strach przed porażką i krytyką (obawa i lęk są tak silne, że blokują przepływ pomysłów), jednotorowe myślenie oraz pasywność (ze strony odbiorców jak i władz).

Ponowoczesność stawia przed nauczycielem szereg wyzwań, którym musi sprostać, aby nie ulec w perspektywie czasu wypaleniu zawodowemu. Zmotywowany, kreatywny pracownik sam potrafi uruchomić swój potencjał twórczy, wystarczy, aby środowisko pracy służyło mu wsparciem, działało na niego motywująco a nie demotywująco. Niestety, dzisiejsza przestrzeń edukacyjna nie zawsze potrafi wyjść naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli. Rutyna szkolna, codzienność pozbawiona perspektyw i pomysłów, zniechęcenie czy ciągle napotykanym opór ze strony partnerów roli, sprawiają, że nawet najbardziej kreatywny nauczyciel wytraca impet w działaniu, a poziom jego zaangażowania maleje, gdy brakuje pozytywnych wzmocnień, impulsów, atmosfery, która pozwoliłaby mu na nowo odzyskać chęć i energię do działania. Dostępne na rynku poradniki dla nauczycieli skupiają się w dużej mierze na strategii „przetrwania w szkole”, służąc wskazówkami, w jaki sposób zorganizować sobie miejsce pracy, czas, przygotować do zajęć, rozmawiać z podopiecznymi, władzami czy współpracownikami. Wciąż zbyt mało jest publikacji stricte dla nauczycieli, które byłyby im pomocne, podsuwały im pomysły, w jaki sposób może sam pracować nad własnym warszatem, odnaleźć w sobie potencjał twórczy, zmotywować do większego angażowania się w pracę z uczniem, gdy przestaje widzieć cel własnych działań. W obliczu braku funduszy na doszkalanie (czy to brak finansowania ze strony szkoły czy brak środków własnych na rozwój), coraz trudniejszej i bardziej wymagającej młodzieży, presja władz oraz samych rodziców, nauczyciel zaczyna czuć się osamotniony w pracy, pozostawiony sam sobie, niejednokrotnie bez wsparcia najbliższego środowiska. Dziś rola nauczyciela obciążona jest wieloma ograniczeniami wynikającymi z konfliktu pełnionych przez niego ról, ze sprzecznych ze sobą wymagań.

Istnieje duża rozbieżność wyobrażenia o tym, co powinien robić i jakim być nauczyciel, oczekiwania wobec roli współczesnego nauczyciela różnią się od jego własnej wizji, przez co – jak pisze Klaus Schaefer – „nauczyciel szamoce się w owych różnorodnych układach współrzędnych i cierpi z powodu nierozstrzygalnych konfliktów”<sup>14</sup>. Rzeczywistość szkolna rzeczywiście „nie rozpieszcza” nauczycieli, bo jak wyrobić w sobie silne poczucie własnej wartości, gdy codziennie przychodzi zmagać się z niejednokrotnie wygórowanymi oczekiwaniami partnerów roli. Dyrekcja szkoły wymaga wywiązywania się z zadań organizacyjno-administracyjnych, trzymania się jasno określonych wytycznych i tematycznych ustaleń, wymiernych (parametrycznych) sukcesów, przy jednoczesnym braku chociażby finansowych instrumentów motywowania (pensje nie odzwierciedlają ich osiągnięć). Społeczeństwo nie docenia ich wkładu w rozwój i wychowanie młodego pokolenia, za to z dużą łatwością obarcza ich winą za wszelkie porażki. Rodzice wymagają pełnego zaangażowania i wręcz ekwilibrystycznych umiejętności w procesie nauczania, uczniowie mają same prawa i oczekiwania względem nauczyciela, zapominając przy tym o własnych obowiązkach wynikających z roli.

W obliczu problemów, z jakimi przychodzi mierzyć się nauczycielom każdego dnia, trudno się im dziwić, że niejednokrotnie brakuje im już siły na bycie kreatywnym. Pojawia się zatem pytanie, jak w sytuacji, gdy nauczyciel permanentnie narażony jest na stres, permanentnie skoncentrowany, bezustannie reagujący na problemy i niespodzianki, przemęczony, sfrustrowany często brakiem wpływu na decyzje i strategię działania szkoły, może (mimo wszystko) zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy? Możliwe, że systematyczne weryfikowanie wyznawanych przez siebie wartości i poglądów, dostrzeganie i analizowanie kontekstów życia, szukanie grupy wsparcia, wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami, jak również treningi pomysłowości (twórczości) mogą stanowić zaplecze i źródło inspiracji.

Trening twórczości leży w nurcie heurystycznym, której głównym celem jest rozwijanie skutecznych metod rozwiązywania problemów. Jest ponad wszelką wątpliwość dziedziną nauk stosowanych, ze względu na fakt, iż jej przedstawiciele starają się przekuć teoretyczną wiedzę i wyniki badań empirycznych na praktyczne zastosowanie ich w technikach twórczego myślenia. Jak pisze Edward Nęcka *heurystyka* (...) stawia sobie za cel nie tyle opisywanie tego, jak ludzie myślą, ile spowodowanie, by ich myślenie stało się bardziej wydajne”<sup>15</sup>. Trening twórczości jest narzędziem dla nauczycieli, którzy mogą się stać pionierami innowacyjnego stylu nauczania, łączącego w sobie elementy wiedzy, wyobraźni oraz twórczego myślenia. Umiejętność aktywnego słuchania, porozumiewania się

<sup>14</sup> K. Schaefer, *Nauczyciel w szkole*, Gdańskiej Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

<sup>15</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012, s. 13.

czy konstruktywnej krytyki są niezbędne osobom, które pracują na co dzień z drugim człowiekiem. Już sama próba wprowadzenia przez nauczyciela nowych elementów do sposobu nauczania jest działaniem twórczym, może stanowić nie tylko wartość dodaną do zajęć i przekazywanych treści, ale może stać się zarzewiem, które w nim samym roznieci ogień tak, aby mógł zapalić innych. Trening twórczości (pomysłowości) potrzebny nauczycielom – jest możliwy tylko, gdy przyjmie się, iż myślenie i działanie twórcze jest jedną z aktywności człowieka, trzeba ją tylko odmitologizować, każdy człowiek posiadający intelekt jest zdolny do wytwarzania czegoś autorskiego, unikatowego, oryginalnego, bo wkłada w działanie część siebie samego. Trening twórczości jest doraźnym działaniem a nie planowym, długofalowym procesem jak wychowanie twórczego człowieka (Pietrasini, Suchodolski). Dla nauczyciela – dla dorosłego, ukształtowanego człowieka, dysponującego określonym potencjałem twórczym, pełnego blokad i zahamowań, oczekującego od siebie większej pomysłowości, oryginalnego myślenia czy większej wrażliwości intelektualnej owe treningi twórczości (pomysłowości) mogą okazać się pomocne. Dzięki treningom twórczości (doraźnym zabiegom o ile nie jest twórczość wrodzoną cechą nauczyciela) może sprawić, iż zacznie widzieć w tym szansę także dla siebie, przestanie bać się ryzyka, będzie poszukiwał wsparcia, nie szukał wymówek, w niepowodzeniach szuka inspiracji i motywacji do dalszego działania, myśli jak uatrakcyjnić w oczach odbiorców własny pomysł, potrafi zaplanować działania, jest wytrwały.

Każdy pracownik pełni więcej niż jedną rolę, przeplatają się one ze sobą, zakreślając obszar, czasami pozostając w sprzeczności. Na podstawie badań M. Stein zaklasyfikował badanych na podstawie pełnionych pięciu różnych ról społecznych: uczonego, profesjonalisty, administratora, członka społeczności oraz osoby zatrudnionej. Stein stwierdził na podstawie badań, iż niektóre normy i reguły postępowania przypisane do danej roli społecznej mogą służyć twórczości lub też im szkodzić. I tak, pracowitość i produktywność sprzyjają twórczości, natomiast podporządkowanie się autorytetowi konformizuje zachowania pracownika, zniechęca go do twórczości. Pełnienie kilku ról prowadzi do konfliktu, ze względu na fakt, iż reguły postępowania wyznaczone przez jedną rolę sprzyjają twórczości, a reguły wyznaczone przez inną rolę szkodzą. Nie każdy nauczyciel prowadzi swój przedmiot z pasją i nie można nakazać mu wówczas przyjęcia nienaturalnego dla niego stylu zachowania na lekcjach i w kontaktach pedagogicznych. Każdy z nich ma własny odmienny styl, może go narazić na ryzyko niepowodzeń pedagogicznych, można natomiast wspierać go i zachęcać do otwarcia się, doskonalenia swojego stylu, aby był bardziej skuteczny dydaktycznie i wychowawczo<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Odwołując się do koncepcji wzajemnego determinizmu Alberta Bandury, można przyjąć, iż na osobowość nauczyciela oddziałuje nie tylko środowisko, ale również on sam ma moc sprawczą oddziaływania na środowisko. Triada wzajemnego determinizmu obejmuje osobowość, zachowanie oraz środowisko, a dynamika interakcji pomiędzy tymi elementami jest źródłem zmian osobowościowych zachodzących na przestrzeni życia jednostki. Zmiany są konieczne dla rozwoju, tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Mechanizm *potrójnego wzajemnego warunkowania* (A. Bandura) ilustruje przekaz na linii relacji środowisko – zachowanie – osobowość. Środowisko wpływa na kształtującą się wrażliwość emocjonalno-uczuciową i estetyczną, sprzyjając lub też ograniczając prawidłowy rozwój, może wzmocnić przekonanie o słuszności podejmowanych działań, stworzyć pozytywny klimat dla osiągania sukcesów lub też odwrotnie utrudniać, blokować, hamować potencjał jednostki. Osobowość wpływa na zachowanie, uwarunkowane jest to m.in. poziomem aspiracji, celami i dążeniami jednostki. Wyznaczanie sobie celów pociąga za sobą napięcia motywacyjne, które przełożone są wpięrow na plany realizacji, a potem na konkretne zachowania. Oddziaływanie osobowości na środowisko jest przede wszystkim wyborem przestrzeni i określeniem sposobu jego rozumienia, a co za tym idzie nacechowanie otoczenia określonym klimatem (współpracy, rywalizacji, wzajemnej inspiracji, demotywacji etc.) i wdrożeniem określonych zasad działania. Wpływ środowiska na zachowanie to nic innego jak wymagania, jakie stawia otoczenie determinujące tym samym zachowanie jednostki, jak pisze Piotr Oleś „wzorce zachowań obecne w danym środowisku, a zwłaszcza społeczne reakcje na nie w formie aprobaty to znakomita okazja do uczenia się nowych zachowań przez obserwację – społeczne modelowanie”<sup>17</sup>. Jest zatem reakcją otoczenia na określone zachowanie człowieka. Zachowanie, oddziałując na osobowość, kształtuje nawyki, przekonania, postawy jednostki, które rzutują na jej samoocenę i przeświadczenie o własnej skuteczności (to efekt sukcesów i porażek, jakie odniosła jednostka w perspektywie biegu życia), uczucia czy oceny towarzyszące zachowaniom (poczucie satysfakcji, optymizm, świadomość własnych zalet i wad).

Pionierskie badania nad rozwijaniem zdolności twórczych w procesie edukacji szkolnej, prowadzone przez Paula Torrance’a, potwierdziły tezę, iż niewłaściwe działania nauczyciela mogą zahamować rozwój naturalnego potencjału ucznia. Autor badań podał kilka wskazówek pomocnych nauczycielowi w aktywizacji kreatywności uczniów, podkreślając, iż istotnym jest, aby:

– odnosić się z szacunkiem do niezwykłych pytań, stawianych przez dzieci na lekcji. Nie wymagać szybkich, wyłącznie oczekiwanych odpowiedzi, gdyż redukuje to ciekawość poznawczą dzieci, zniechęcając je do poszukiwania odpowiedzi;

---

<sup>17</sup> P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 99.

– wyrażać szacunek wobec niezwykłych pomysłów pojawiających się na lekcji. Negacja fantazjowania dziecka w szkole prowadzi do nadmiernej powściągliwości w wyrażaniu własnego zdania, również w przypadku realistycznego myślenia. Nauczyciel powinien ograniczyć krytykę czy deprecjonowanie pomysłu, w zamian okazywać aprobatę dla niezwykłych pomysłów, może się to przejawiać w słowach, gestach lub w wykorzystaniu pomysłu;

– okazywać dzieciom, że ich pomysły są wartościowe, poświęcenie mu możliwie dużo czasu, nieignorowanie jego pomysłów;

– od czasu do czasu zapewnić dziecku możliwość działania bez oceny. Presja oceniania zabija kreatywność, prowadzi do konwencjonalnych i stereotypowych zachowań i działań;

– ściśle łączyć oceny z ich przyczynami i konsekwencjami. Unikanie uogólnionych ocen, pokazanie zalet i wad pomysłu uczy dziecko myślenia przyczynowo-skutkowego, że nie są one bez konsekwencji dla dalszych działań;

– zakłada tezę, iż twórczy nauczyciel wykształci twórcze dzieci, wyposażenie nauczycieli w umiejętność tworzenia i rozwijanie kreatywności, w efekcie rozwinię w nich cechę aktywności twórczej;

– twórcze działanie nauczyciela pozytywnie wpłynie na poziom kreatywności uczniów, stając się dla nich wzorcem osobowym i modelem do naśladowania;

– twórczy nauczyciel trafnie rozpoznaje niektóre zachowania dzieci jako przejaw twórczości a nie braku zaangażowania czy ignorancji;

– docenia twórczość i jej przejawy, nie zniechęca, nie krytykuje twórczych zachowań dzieci, tylko je wzmacnia i nagradza.

Właściwością, która w znaczący sposób przyczynia się do satysfakcji z życia w różnych jego etapach, jest tzw. prężność ego. W okresie dorosłości polega na „utrzymaniu, odnawianiu lub poprawie umysłowego i fizycznego funkcjonowania w konfrontacji z nowymi wyzwaniami (...) koresponduje ze zdrowiem fizycznym, dobrostanem psychicznym, zaangażowaniem w pracę i jakością kontaktów interpersonalnych w średnim wieku”. Co więcej, owa prężność ego pozwala aktywnie koncentrować się na rozwiązaniach a nie problemach, dobierając motywację i sposób działania do okoliczności. „Jest też właściwością gwarantującą wybór zadań stymulujących rozwój, wychodzenie naprzeciw wyzwaniom i traktowanie zadań i ról jako możliwych do twórczej interpretacji”<sup>18</sup>. Bardzo istotnym elementem satysfakcji życiowej są poznawczo-afektywne właściwości systemu Ja. Spójna i uporządkowana samowiedza przekłada się bezpośrednio na samopoczucie, poczucie zadowolenia, pomysłowość i energię w planowaniu działań. Zaangażowanie w realizację zadań i celów (o ile jednostka dostrzega sens działania) łączy się zatem ściśle z zadowoleniem z własnego życia. Istotne jest w poczuciu satysfakcji, aby cele były zgodne z potrzebami, kierowane wewnętrzną motywacją (afiliacja,

<sup>18</sup> Ibidem, s. 291.



samorozwój a nie chęć posiadania czy prestiż), zaangażowaniem i poczuciem kontroli, przeświadczeniem, iż cel jest osiągalny, a efekty widoczne<sup>19</sup>.

Wychowanie przez sztukę kreatywnego myślenia jest wyzwaniem, inspiracją, eksperymentem edukacyjnym, jednocześnie będąc problemem dla ponowoczesnego świata. Twórczy nauczyciel (pomysłowy) może stać się autorytetem, inspiracją, jako lider naturalny pociąga za sobą uczniów; jest generatorem w projektowaniu młodego pokolenia, budowaniu twórczego zespołu i wyzwajającym potencjał twórczy w uczniach – zróbmy to razem, od twórczego „Ja” do twórczego MY”, tworzy dla swoich uczniów **inkubatory twórczości** – stwarzając możliwości, przestrzeń do rozwoju, a w dalszej perspektywie poczucie spełnienia, wykorzystując innowacyjne metody w twórczym wychowaniu, pomaga im w autokreacji i odblokowaniu potencjału, ucząc pomysłowości i odchodzenia od schematycznego, encyklopedycznego postrzegania wiedzy.

Nauczyciel z pasją, przyjmując twórczy sposób bycia, samodzielnie kreuje własną biografię, stając się jednocześnie inspiracją dla młodego pokolenia. Twórczy sposób istnienia w świecie sprzyja kształtowaniu twórczej postawy zaangażowania wśród podopiecznych (nauczyciel staje się dla nich wzorem, mentorem, przewodnikiem), jak również kształtowaniu atmosfery dociekliwości, tworzenie zespołu, który nie boi się wyzwań i stawiania pytań. Nauczyciel na miarę XXI wieku winien być kreatorem młodych osobowości, wielowymiarowej, samodzielnie myślącej jednostki, potrafi rozbudzić w niej ciekawość świata i siebie samej, uczyć kreatywnego myślenia i wychowywać do wartości takich, jak: sztuka kreatywnego myślenia, umiejętność kooperacji, doświadczanie współdziałania, poczucie wspólnotowości i współodpowiedzialności czy nawiązywania międzyludzkiego porozumienia. Wzbudzenie zadziwienia, zaciekawienia, a następnie zamiłowania do wspólnego odkrywania świata, prawd i drugiego człowieka to najlepsza droga, aby dotrzeć do ucznia. Zdaję sobie sprawę, że nie każdy nauczyciel potrafi odnaleźć czy uruchomić w sobie potencjał twórczy, dlatego niezbędne jest wsparcie i pozytywne impulsy ze strony wszystkich partnerów roli. W ponowoczesnym świecie (także zatem w obszarze edukacji) niewątpliwym problemem jest brak „*polifonii*”, każdy ma swoją „linię melodyczną”, która nie zawsze potrafi współbrzmieć z resztą wspólnoty. Z tego powodu istotne jest, aby przełamywać syndrom bezradności i barier szkolnej codzienności. Pedagog z pasją staje się nie tylko autorytetem, poprzez swoje zaangażowanie potrafi pociągnąć za sobą młodych ludzi, wraz z nimi podejmować wysiłek poszukiwania i odkrywania dróg dochodzenia do celów, osiągania satysfakcji i sukcesów. Towarzyszy im w stawianiu się świadomymi jednostkami, w nabywaniu wiedzy, kompetencji, umiejętności, jednocześnie oddziałując na ich zachowania i postawy, tworząc atmosferę wzajemnego zrozumienia i zaufania. Przełamanie społecznego oporu i syndromu bezradności

<sup>19</sup> Ibidem.

pozwala na znoszenie barier (także a może przede wszystkim) w mentalności zmieniającego się społeczeństwa, a sam nauczyciel jest w stanie odnaleźć w sobie siłę, która pozwoli mu na pełny rozwój, osiągnięcie satysfakcji z życia i pracy z młodym pokoleniem.

Opisana przeze mnie typologia, zespół cech, które niezbędne są nauczycielowi, aby potrafił odnaleźć się we współczesnym świecie, bez rezygnacji z własnych aspiracji i potrzeb, mają jedynie służyć podpowiedzi, w jakich kierunkach może się rozwijać współczesny pedagog, aby wyjść naprzeciw oczekiwaniom współczesnego młodego pokolenia przy jednoczesnej dbałości o własny dobrostan psychiczny. Jako podsumowanie posłużę się stwierdzeniem Kazimierza Obuchowskiego, który twierdzi, iż każdy człowiek jest „autorem siebie (...) stara się poznać, uświadomić sobie posiadane zasoby oraz sformułować program życia, ustanowić swoje cele, które chce osiągnąć. W trakcie życia stara się realizować ustanowione wartości mimo przeszkód płynących z otoczenia, od innych ludzi oraz z powodu własnych niedostatków. (...) Gromadzi coraz więcej potrzebnych zasobów, doskonalą i wzbogaca posiadane umiejętności. Po pewnym czasie, po wielu niepowodzeniach przychodzi chwila, że plan zostaje zrealizowany i to nawet z nawiązką”. Nauczyciel, który tylko postrzega otaczającą go rzeczywistość, zanurzony w świecie, jedynie dopasowuje się do niego, biernie płynąc z nurtem, doświadczając przy tym czym jest osamotnienie, apatia, znużenie, frustracja czy brak kontroli nad własnym życiem, efektem tego często jest wypalenie zawodowe, destrukcyjnie wpływające nie tylko na jakość jego pracy, ale i jego życie osobiste. Przeciwnieństwem „człowieka roli” jest „człowiek – samoświadomy” posiadający umiejętność zmieniania siebie i kreowania otaczającej go rzeczywistości, modyfikuje siebie i swoje relacje ze światem, myśli, jest i czuje, że jest autorem samego siebie. Owa autokreacja pozwala mu na efektywne oddziaływanie na siebie (jako na podmiot) ale także na innych, z którymi wchodzi w interakcje<sup>20</sup>. Receptą na problemy współczesnego nauczyciela, który boryka się z codziennym brakiem motywacji, który nie potrafi odkryć i/lub odblokować potencjału twórczego jest: odkrycie zasobów emocjonalnych, jasne określenie jakie czynniki są „energochłonne”, skąd w nauczycielu niskie poczucie własnej wartości, co stanowi stresor (y) w jego życiu, dlatego za wszelką cenę stara się być wszystkim dla wszystkich. Mając wiedzę o samym sobie, jest w stanie przeciwdziałać negatywnym zjawiskom i sytuacjom, które wpływają demotywująco na jego pracę. Wzmocnienie pewności siebie, pozytywne relacje z otoczeniem, poczucie docenienia i kontroli nad własnym życiem pozwala na nowo spojrzeć na własny zawód, zweryfikować postępowanie, odblokować potencjał twórczy lub zachęcić do poszukiwań nowych rozwiązań z pożytkiem dla siebie i swoich uczniów.

<sup>20</sup> *Inspiracje pedagogiczne...*

## Literatura uzupełniająca

- Arends R.I. *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Fisher R. *Uczymy, jak się uczyć*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Gordon M.E., Trump D.J. *Uniwersytet Donalda Trumpa. Przedsiębiorczość*, Wydawnictwo OnePress Helion SA, Gliwice 2009.
- Menz M. *Czarodziej na lekcji, czyli nauczyciel z pasją*, „Zeszyty Nauczycielskie” 2008, nr 7.
- Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja*, (red.) S. Popek, A. Winiarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Skłodowskiej-Curie, Lublin 2009.
- Od twórczości do podmiotowości*, (red.) M.K. Stasiak, L. Frydzińska-Świątczak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005.
- von Oech R. *Kreatywność. Możesz być bardziej twórczy*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2009.
- Roffey S. *Jak przetrwać w szkole? Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej*, (red.) L. Niebrzydowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
- Szmidt K.J. *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Sensus, Gliwice 2008.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, (red.) K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje-analizy-interpretacje*, (red.) A. Korzeniecka-Bonar, B. Tołwińska, U. Wróblewska, Wydawnictwo TransHumana, Białystok 2012.
- Żegnałek K. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.

### **Inkubatory, generatory, inspiracje czyli twórcza przedsiębiorczość w służbie kreatywnego wychowania młodego pokolenia**

#### **Streszczenie**

Celem wypowiedzi jest rozpoznanie kategorii twórczej przedsiębiorczości jako jednego z wymiarów nowoczesnego wychowania oraz wskazanie jej perspektyw rozwojowych jako *inkubatorów kreatywności* otwierających przed młodymi nowe perspektywy, nowe możliwości rozwoju. Wykorzystując nieszablonowe narzędzia i innowacyjne metody, nauczyciel z pasją odblokowuje ich potencjał, zaszczepiając w nich chęć poznania świata i ludzi, włączając ich do aktywnego działania i udziału w życiu społecznym.

**Słowa kluczowe:** twórczość, przedsiębiorczość, inkubator kreatywności, kształcenie, wychowanie.

**Incubators, generators, inspiration – creative entrepreneurship in the creative education of the young generation****Summary**

The aim of the paper is recognizing the category of creative entrepreneurship as one of the aspects of modern education and distinguishing its developmental views as incubators of creativity providing for young people new perspectives and possibilities of development. Using unconventional tools and innovative methods, the teacher passionately unblocks their potential instilling in them the urge to discover the world and people and engaging them in active participation social life.

**Key words:** creativity, entrepreneurship, incubator of creativity, teaching, education.

*Marek Świeca*

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## Doświadczenie sztuki – doświadczenie wartości

### Pojęcie i rola wartości

Sens wychowania sprowadza się do idei stawania się człowiekiem, dojrzewania do człowieczeństwa. Dokonuje się to w sytuacji, że wprawdzie dzieje się to w nas, ale także wobec czegoś. Sensu bytu człowieka nie da się ustalić bez przyjęcia jakiegoś aksjologicznego drogowskazu. Gdy żaden system tradycyjnych wartości nie jest przez ludzi w pełni przyjmowany, można mówić o bezdomności aksjologicznej. Dobro, piękno i prawda to cechym, które chcielibyśmy widzieć w otaczającym świecie jak najczęściej.

Idea człowieczeństwa zakłada, że człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako skazanym.

„Potocznie pojęcie „wartość” utożsamiamy z tym co cenne, odpowiadające wysokim wymaganiom, godne pożądaniam, stanowiące cel dążeń ludzkich. Są to idee, przekonania, ideały „przedmioty materialne, uznawane przez zbiorowość społeczną i jednostki za szczególnie cenne”<sup>1</sup>.

Próbując określić sposób istnienia wartości W. Stróżewski przytacza słowa R. Ingardena „Wartości nie są ani w tym sensie realne, w jakim jest realny prąd elektryczny przepływający przez drut, ani w tym sensie realne, jak realny jest na przykład gniew ludzki, czy zachwyty” Wartościom przysługuje szczególnie pozarzeczywisty sposób istnienia wyznaczający samą możliwość ich realizacji<sup>2</sup>.

To wartości wskazują na sens i sposoby realizowania własnego rozwoju. Wartością dla człowieka jest to, co go pociąga i tworzy jego osobę we wszystkich wymiarach egzystencji. Wartości są tym, ku czemu ukierunkowane są potrzeby jednostki. Większość autorów teorii wartości wyróżnia co najmniej trzy cechy lub wymiary wartości:

1) element ilościowy, który wskazuje na stopień wartości, jaki przyznaje ktoś danemu zjawisku;

<sup>1</sup> J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, Wydaw. A. Marszałek. Toruń 2003, s. 24.

<sup>2</sup> W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Znak, Kraków 2007, s. 57-58.

2) cecha elastyczności, która charakteryzuje stopień, w jakim ktoś trwa przy swoich ideach;

3) ich wzajemny stosunek (związek czy system), określane jako hierarchia wartości”.

Usytuowanie wartości w sposób hierarchiczny pojawia się w różnego rodzaju testach: socjologicznych, psychologicznych czy pedagogicznych.

Definicję, wieloaspektowo ujmującą problemy wartości, sformułowała K. Olbrycht w pracy „Sztuka a działania pedagogów”. Zakłada ona „obiektywne istnienie pewnych wartości, pozwalające m.in. traktować człowieka jako wartość (istotę z natury swej wyposażoną w wartość dodatnią), a co za tym idzie – za wartościowe uznać tak jego rozwój, jak i udzielanie mu pomocy”<sup>3</sup>.

Pomoc ta polegałaby na wprowadzaniu do świadomości różnego typu informacji o istnieniu, roli, funkcjonowaniu wartości w świecie, o możliwej wartościowości różnych przedmiotów, cech i zjawisk, o możliwych ich układach hierarchicznych, konsekwencjach dla człowieka i społeczeństwa, jakie z tych hierarchii wynikają, wreszcie o warunkach, jakich stworzenie może prowadzić do pojawienia się poszczególnych cech wartościowych bądź wartościowości całych przedmiotów, zjawisk czy działań obdarzonych piętnem wartości.

Według niej: „Wartość (dobro) jest cechą prostą, istniejącą w świecie obiektywnie, przysługującą bytom jako takim w najwyższym stopniu człowiekowi, a w sensie kategorialnym – niektórym przedmiotom, zdarzeniom, zjawiskom i cechom. Wśród cech wartościowych (a więc wyposażonych w wartość, posiadających cechę wartościowości, inaczej wartości szczegółowych) możemy wyróżnić cechy związane: z poznaniem świata (wartości poznawcze a najwyższa z nich to prawda), z czynami (wartości moralne, z najwyższą – dobrem w sensie moralnym), z szeroko rozumianymi wyglądami (wartości estetyczne, z najwyższą – pięknem), z utrzymaniem się przy życiu (wartości witalne), emocjonalnym zadowoleniem (wartości hedoniczne) oraz pokrewną im użytecznością (wartości użyteczne)”<sup>4</sup>.

Człowiek w procesie kształcenia spotyka się z obiektywnymi wartościami (dobra) kultury, część z nich interioryzuje, a z czasem tworzy nowe wartości.

Z systemu wartości wypływają normy określające postulowane zasady postępowania ludzi. Normy to reguły zachowań, które odzwierciedlają wartości danej kultury. „Normy dzielą się na negatywne i pozytywne. Pierwsze przyjmują formę zakazów (np. „nie zabijaj”) drugie – formę nakazów czy zachęt. („Miłuj bliźniego”)<sup>5</sup>. Dzieci mają pierwotną wrażliwość na wartości, w procesie socjalizacji przyswajają sobie podstawowe normy. „Wartości konkretyzują się w określonych dobrach: ich nosicielami mogą być ludzie, przedmioty, sytuacje społeczne, wy-

<sup>3</sup> K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Wydaw. UŚ Katowice 1987, s. 96.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 100.

<sup>5</sup> W. Stróżewski, op. cit., s. 70.

twory kultury, otaczający człowieka świat przyrody. Doświadczenie wartości bywa często poprzedzone kontaktem czy więzią z jej nosicielem, który może być dla podmiotu bliski, drogi, atrakcyjny, choć przyczyny, dla których jest on takim – a więc fakt, że jest on nosicielem określonej wartości – może być jeszcze nie ujmowany. Im silniejsza więź z nosicielem wartości, im więcej pozytywnych uczuć podmiotu kieruje się w jego stronę, tym bardziej prawdopodobne, że wartość zostanie w pewnym momencie uchwycona i stanie się ważna ze względu na siebie samą, a nie tylko ze względu na emocjonalny stosunek do nosiciela”<sup>6</sup>.

Dobra kultury mają kształtować osobowość młodego człowieka. Osobowość ma swoje źródła w duchowości człowieka, w głębi ducha osoby, który stopniowo odsłania swoją indywidualność i władze: świadomości, samoświadomości, woli, samostanowienia, rozpoznawania sensu. Według M. Debesse, kształtowanie młodzieńczej osobowości opierać się powinno na trzech związanych z sobą zasadach: wykorzystaniu siły wartości pociągających młodych ludzi, aby dać im solidną kulturę, odwoływanie się do porywu egzaltacji, który ich ponosi powyżej ich samych; ćwiczeniu ich inteligencji i woli po to, by osiągnęli konieczną dla nich jasność i panowanie nad sobą. Celem wychowania staje się włączenie wszystkich młodych ludzi do uczestnictwa w możliwie największej liczbie wartości”.

Kultura przybliży człowiekowi określony typ wartości. Człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako skazanym.

Wartości realizowane w człowieku są nietrwałe i nie można stwierdzić, że zakorzeniły się w nim na zawsze.

O wewnętrznym rozwoju można mówić tylko z perspektywy czegoś transcendentnego w stosunku do człowieka, przede wszystkim z perspektywy wartości. To wartości wskazują na sens i sposoby realizowania własnego rozwoju.

Wartości – wyznaczają i integrują postawy wobec różnych obiektów (ludzi, zjawisk społecznych, dzieł artystycznych, zachowań własnych).

Dalsza część tekstu w szczególności odnosi się do wartości estetycznych.

## Wartości estetyczne

Jedną z możliwych dróg pojednania młodego człowieka ze światem, pełnym konfliktów i sprzeczności, wiedzie przez sztukę. W dziełach sztuki oddany jest los ludzki. Jego obserwacja w różnych sytuacjach pozwala na zdobywanie wiedzy o sobie, możliwościach współistnienia w określonych społecznościach. Aktualność zachowują dzieła czerpiące z mitów. Trwoga śmierci i lęk przed życiem, odpowiedzialność, która nas przeraża, zakazane sprzeczne z naszymi zasadami i normami związki emocjonalne, problem władzy zniewalającej władzę. Owych

<sup>6</sup> A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, Wydaw. Znak Kraków 1995, s. 190.

wspólnych ludziom spraw, które spotykamy w wielkiej sztuce w kontekście archetypów moralnych, nie jest wiele – niezmiennie przecież powracają w najróżniejszych wcieleniach. Docierają do nas za pomocą wartości estetycznych.

W historii ludzkości od dawna zwykło się wyróżniać wartości estetyczne jako coś istotnego i cennego. Angażują nas one emocjonalnie, dostarczają cennych przeżyć: głębokich, podniosłych, przyjemnych, rozweselających, rozkosznych; sprowadzają oczyszczający wstrząs, wywołują wstęt do pewnych zwyczajów, sposobów reagowania lub zastanych stanów rzeczy, powodując ich odrzucenie; są bodźcem skłaniającym do zaangażowanego namysłu nad pewnymi problemami społecznymi, psychologicznymi, artystycznymi<sup>7</sup>.

Człowiek kształtuje się pod wpływem poznania otaczającego świata, w tym recepcji dzieł sztuki. Dziełem sztuki jest wytwór powstały w określonej intencji, w którym widoczny jest zamiar artystyczny i który realizuje wartości estetyczne<sup>8</sup>.

Podstawową formą przyswojenia przez odbiorcę wartości estetycznych jest aprobatą wyrażającą się w postaci przeżycia, które jest całościowym wyrazem identyfikacji odbiorcy z dziełem sztuki. Wartość estetyczna przysługuje dziełu ze względu na jego zdolność wzbudzania doświadczenia estetycznego. Dzieło sztuki nie jest strukturą zamkniętą, lecz tworem danym odbiorcy jako materiał do dialogu. Dzieło ma charakter oferty dialogowej wymagającej percypującego podmiotu, który decyduje nie tylko o charakterze doznań, ale i o pewnej strukturze przekazu. Osobisty udział odbiorcy we współtworzeniu wizji artysty nadaje sztuce szczególnej intensywności. Przeżycia estetyczne związane z odbiorem różnych dziedzin sztuki są tożsame z innymi doświadczeniami człowieka. Dzięki kontaktom z dziełami sztuki wzbogaca się zasób naszych doświadczeń, następuje wewnętrzny rozwój, zwiększa się dyspozycyjność odbiorcy do pojęciowego rozpoznania dzieła. Przeżycie estetyczne odwołuje się do aktywności podmiotu, bez której nie ma zrozumienia dzieła. Gdy dominującą kategorią estetyczną było piękno, przeżycie estetyczne nie było tak skomplikowane jak obecnie.

Piękno ma dwa oblicza. Jedno łatwo rozpoznawalne, reprezentujące piękno przeszłości i drugie niewidzialne, kryjące piękno nowoczesności, które kiedyś ujawni się w postaci podobnej do poprzednika. Nasza intuicja stosunkowo łatwo rozpoznaje piękno pierwsze. Drugiego dopiero się uczy, wyczuwając jedynie jego obecność w sposobie ujawniania się idei<sup>9</sup>. Gdy oglądowi dzieła towarzyszyła kontemplacja, odbiorca z zadowoleniem chłonał jego piękno. Ale pojawiają się dzieła, w których trudno o jednoznaczne rozróżnienie kategorii estetycznych. Trudno o ich nazwanie. Jeszcze 60 lat temu dzieła plastyczne miały w większości charakter ilustracyjny i przedstawiający. Nurty wyrosłe z XX-wiecznej neoawangardy przyniosły radykalną zmianę.

<sup>7</sup> T. Pawłowski, *Wartości estetyczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987, s. 158.

<sup>8</sup> M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1986, s. 2089.

<sup>9</sup> M. Potocka, *Estetyka kontra sztuka*, Universitas, Kraków 2007, s. 122.



Pojawiają się kierunki, w których ważniejszy od dzieła jest artysta. W konceptualizmie pomysł dzieła miał skłonić odbiorcę do refleksji. Zwolennicy tego nurtu zanegowali konieczność istnienia dzieła sztuki jako obiektu materialnego. Wystarczyły plany i idee jego powstania. Lata 60. i 70. ubiegłego wieku zakwestionowały estetyczną naturę sztuki.

Krytykowano nieadekwatność dotychczasowych pojęć i konstrukcji teoretycznych do uchwycenia istoty współczesnej sztuki. Poddawano w wątpliwość istnienie wartości estetycznych i przeżycia estetycznego w każdym dziele. Twórcy neoawangardy zakwestionowali estetyczną koncepcję sztuki nie tylko w teorii, w swych programowych deklaracjach, lecz co ważniejsze, w swej praktyce artystycznej. Ich propozycje lub prowokacje artystyczne (często wbrew nim samym), zostały uznane za sztukę przez świat sztuki, to znaczy przez oficjalne instytucje artystyczne, jak też przez ekspertów (krytyków, historyków i teoretyków sztuki)<sup>10</sup>.

Możliwości badawcze estetyki adekwatne do sztuki tradycyjnej nie zawsze przystają do nowych kierunków w sztuce. Aktualizacja narzędzi badań estetycznych jest kwestią szczególnie istotną. Dotychczasowe paradygmaty zakwestionowała neoawangarda i bliskie jej teorie. Przykładowo teorie kognitywistyczne głoszą, że jedyną istotną funkcją i wartością jest wartość poznawcza. Doświadczenie estetyczne należy pojmować jako pewną formę poznania.

Sztuka najnowsza wskazuje, że możliwe są dzieła pozbawione walorów estetycznych. Nie zawsze tak bywało, czy być musi. To kontekst kulturowy decyduje, czy wartości estetyczne są koniecznym warunkiem zaistnienia dzieła sztuki<sup>11</sup>.

Różne uwarunkowania kulturowe powodują że ten sam przedmiot może być przez odbiorców oceniany dodatnio lub ujemnie zależnie od oddziałujących na nich kontekstów kultury.

## Kultura estetyczna i doświadczenie estetyczne

O tym, w jakim stopniu można wykorzystać sztukę do nauczania, wychowania i samowychowania człowieka, decyduje jego kultura estetyczna.

Kultura estetyczna to typ i poziom uczestnictwa jednostki lub grupy w systemie wartości estetycznych i dóbr artystycznych społecznie zobiektywizowanych, przyjętych i funkcjonujących w określonej społeczności<sup>12</sup>. Według Marii Gołaszewskiej składnikami kultury estetycznej są: wrażliwość estetyczna, zasób wiedzy z zakresu teorii i historii sztuki, doświadczenie (kontakt z dziełami sztuki) i umiejętność

<sup>10</sup> B. Dziemidok, *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*, PWN, Warszawa 2002, s. 159.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, WSiP, Warszawa 1989, s. 10.

włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całość swego życia. Wrażliwość estetyczna warunkuje stopień doznań związanych z poznaniem piękna. Należy ona do zadatków wrodzonych. Zdolność widzenia czy słyszenia decyduje o odbiorze dzieła sztuki.

Wrażliwość na struktury artystyczne rozwija się samorzutnie w początkowym okresie życia, ulegając przy tym wpływom środowiska kulturowego, następnie zaś o ile jest rozwijana świadomie, ugruntowuje się i ustala na określonym poziomie. Na wiedzę z zakresu teorii i historii sztuki składają się: wiedza o twórcy, o procesie twórczym artysty, wiedza historyczna o faktach z dziedziny sztuki i jej przemianach.

Istotnym składnikiem kultury estetycznej człowieka jest doświadczenie kontaktu z oryginalnym dziełem. Doświadczenie należy uznać za źródło i podstawę wszelkiej wiedzy o przedmiotach poznania.

Estetyka punktem centralnym czyni doświadczenie percepcyjne, poza które nie da się wykroczyć.

Przez wiele wieków ograniczano percepcję piękna do zmysłów wzroku i słuchu. Współcześnie przyznaje się, że wszystkie zmysły, włączając w to proprioceptywne i kinestetyczne wrażenia zmysłowe, biorą udział w różnym stopniu w doświadczeniu estetycznym, oraz że zmysły nie wyznaczają odrębnych, odseparowanych od siebie kanałów percepcyjnych, lecz raczej pozwalają na doświadczenie synestetyczne. W doświadczeniu estetycznym istotnymi czynnikami są również wszelkie wpływy związane z aspektami społecznymi, kulturowymi i technologicznymi<sup>13</sup>.

Doświadczenie w powyższych kategoriach powinno być przygotowane, poprzedzone „a priori estetycznym” całościowym dotychczasowym przeżyciem związanym ze sztuką. Doświadczenie estetyczne to osobiste zetknięcie się z dziełem, czego rezultatem staje się przeżycie piękna czy innej kategorii estetycznej.

Takie doświadczenie uwrażliwia na barwę dźwięku, czystość linii, na formę dzieła. Kontakt z dziełem to aktywność podmiotu, bez której nie ma zrozumienia i interpretacji. Pojawia się umiejętność włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całość życia. Człowiek znajduje dla sztuki miejsce wyznaczone przez jego autentyczne potrzeby. Szczególnie w sztuce współczesnej, działaniach interaktywnych, widz tak dalece zanurza się w świecie dzieła, że można mówić o zaangażowaniu estetycznym.

Partycypacja w kulturze jest zawsze wysoce zindywidualizowana, co wiąże się z psychicznym i osobowościowym charakterem tego uczestnictwa. Każda dostępność jednostki ludzkiej do werbalnych czy niewerbalnych, trwałych czy nietrwałych elementów kultury symbolicznej (tekstu pisanego, wypowiedzi ustnej, obrazu, rzeźby itp.), tak długo pozostaje jedynie prawdopodobnym wydarzeniem, jak długo nie wywoła percepcji (identyfikacji i percepcji), refleksji, przeżycia, nie skłoni do oceny, działania itp.

<sup>13</sup> A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły*, Wydaw. Universitas, Kraków 2011, s. 100.

Ze wzrostem doświadczeń i wiedzy sztuka staje się wartością w życiu konkretnego odbiorcy.

Ułatwia mu komunikację w przestrzeni życia społecznego, bywa źródłem rozrywki i rekreacji, a także źródłem przeżyć i wzruszeń. W sposób szczególny czyni to sztuka teatru, posługująca się wieloma środkami wyrazu. Dramaty ukazują różne ludzkie uwikłania, motywy działania postaci, różne charaktery, postaci i postawy. Dzięki temu znajdujemy odpowiedzi na różne nurtujące pytania o sens życia, granice wolności czy o poczucie odpowiedzialności.

Świat wyobrażony na scenie realizuje naszą potrzebę ładu, sprawiedliwości i samourzeczywistnienia. Coś na kształt obleczonego w ciało platońskiego świata idei, niekiedy skrzyżowanego z psychoanalizą. Ludziom o wzniosłych tęsknotach mistycznych, a także tym, których dotyka wyjątkowa siła cierpienia – teatr ułatwia zawsze to, dla czego trudno znaleźć inną nazwę jak „otarcie się o Boga”<sup>14</sup>.

To, co człowiek może dać drugiemu w teatrze, jest darem wyjątkowej wartości. Bowiem piękno, mądrość, marzenie, wielkość itd. na wezwanie aktora wyłaniają się w świadomości widza. Akt twórczy artysty ulepsza, uszlachetnia, uwzniośla każdego, kto zechce się wdać w sztukę. Pobudza go do odkrycia przed sobą tego, co najwspanialsze w nim samym. To prowadzi często do prób własnej kreacji widza na scenie w różnych formach teatru amatorskiego. Szczególnie intensywnie dokonuje się to w młodości.

Edukacja teatralna w różnych formach przybliży młodzieży ważne kwestie.

Prawidłową realizację wychowania teatralnego warunkują trzy czynniki: percepcja, aktywność twórcza oraz wiedza i trzy podstawowe metody: bezpośredni kontakt z dziełem teatralnym, czyli oglądanie przedstawień, własna twórczość teatralna dzieci i młodzieży oraz nabywanie wiedzy o zasadniczych problemach i faktach z teorii i historii teatru<sup>15</sup>.

Twórczość teatralna oparta na budowie roli może mieć miejsce w różnych formach prowadzących do powstania spektaklu, jak i na zajęciach dramy, które tego nie zakładają.

W trakcie pracy nad przedstawieniami w zespołach inspirowanych tekstami literackimi odbywają się:

- próby czytane,
- analityczne,
- sytuacyjne,
- techniczne
- generalne.

Próby czytane mają na celu zapoznanie uczestników zajęć z proponowanym tekstem literackim, jego przedstawienie w neutralny, pozbawiony interpretacji

<sup>14</sup> A. Hausbrandt, G. Holoubek, *Teatr jest światem*, Wydaw. Literackie, Kraków 1986, s. 8.

<sup>15</sup> W. Renikowa, *Wychowanie teatralne*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków*, red. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1990, s. 112.

sposób. Dopiero w trakcie prób analitycznych odkrywa się idee autora, szkicuje postacie, ich powiązania i relacje. W trakcie zapisuje się uwagi o tekście, dokonuje jego korekt, skrótów. Gdy analiza scenariusza została zakończona, przychodzi moment, kiedy trzeba sprawdzić dramaturgię wydarzeń na scenie. Próby sytuacyjne polegają na komponowaniu scen, wiązaniu mowy z ruchem i muzyką, działaniem z rekwizytami. Na tych próbach dokonuje się wpisanie tekstu w czas i przestrzeń widowiska<sup>16</sup>.

Rzeczy i postacie znajdujące się na scenie są ustawione pod kątem założeń choreograficznych i artystycznych realizowanego scenariusza. Każdej z nich przydzielone zostało określone miejsce i przez pryzmat tego właśnie miejsca i współzależności pomiędzy nim a innymi rzeczami i postaciami tam się znajdującymi, jest odczytywana. Rzeczywistość sceny poprzez kreowanie i swobodne dobieranie rzeczom kontekstów (sąsiedztwa innych przedmiotów, wystroju, sposobu padania światła) często nadaje im nowe funkcje i sens, pierwotnie – przed ich trafieniem na scenę – niedające się wyczytać z nich samych. Bycie rzeczy na scenie naznaczone jest zatem logiką scenariusza, który przydziela im określone miejsce, rolę i znaczenie. Scena jako miejsce dania rzeczy staje się w ten sposób rzeczywistością zapośredniczonego doświadczenia rzeczy<sup>17</sup>.

Aby używane w czasie spektaklu wyposażenie techniczne (aparatura oświetleniowa, nagłaśniająca) funkcjonowało właściwie, dokonuje się niezbędnych prób w tym zakresie. Wszystkie czynności techniczne muszą też być zaznaczone w scenariuszu. Cykl prób kończą próby generalne. Odbywa się przedstawienie, konfrontacja z publicznością. W trakcie prób wspólna praca nad scenariuszem, to ciąg sytuacji wychowawczych, w których może się realizować zasada podmiotowości. Już w etapie pracy nad scenariuszem zostaje zaangażowana wyobraźnia wszystkich członków zespołu. W czasie prób sytuacyjnych uczeń zaspakaja swoją potrzebę ekspresji, dając propozycje interpretacji tekstu, własnego odczytania postaci lub włączając się do prac nad oprawą scenograficzną czy muzyczną spektaklu. W trakcie prób i przedstawień wspólna kreacja jednocy wykonawców i uzależnienia nawzajem, sprzyja porozumieniu w akcie ekspresji. Aktywność twórcza młodych aktorów, dokonująca się w trakcie przygotowania i prezentacji przedstawienia, wpływa na wszechstronny rozwój ich osobowości<sup>18</sup>.

Tak doświadczana sztuka teatru jest ważnym czynnikiem humanizującym, rozwijającym zainteresowanie sztuką. Granie ról może też dokonywać się na zajęciach dramy. Drama nie zakłada konieczności powstawania spektaklu, ale może być etapem tworzenia grupy teatralnej, budującej spektakl na improwizacjach.

<sup>16</sup> M. Świeca, *Drama w edukacji*, Wydaw. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 1996, s. 48.

<sup>17</sup> J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydaw. APS, Warszawa 2009, s. 139.

<sup>18</sup> M. Świeca, *Drama w edukacji...*, s. 49.

## Doświadczanie wartości przez dramę

Wraz z rozwojem i doskonaleniem środków masowego przekazu młody człowiek atakowany ze wszystkich stron różnymi wzorami osobowymi czuje się wśród nich zagubiony. Wychowanie jest świadomym i zamierzonym kształtowaniem osobowości jednostki według przyjętych wzorów, wychowawcy powinno więc zależeć na tym, aby modelami stawały się określone osoby czy też ich grupy. W związku z tym powinien on zajmować się nie tylko lansowaniem wartościowych wzorów osobowych, ale i pośredniczyć w oddziaływaniu tych wzorów na wychowanka poprzez zapewnienie warunków niezbędnych do procesu „modelowania”.

Modelowanie, inaczej mówiąc „zarażanie się zachowaniem”, obejmuje proces identyfikacji i naśladownictwa. Naśladownictwo polega na przyjmowaniu od innej osoby zewnętrznych form zachowania oraz sposobów reagowania na różnorodne sytuacje, identyfikacja zaś na odwzorowywaniu cudzych stanów psychicznych, wewnętrznym utożsamianiu się z inną osobą. „Modelem” do naśladowania może być bohater literacki, bohater który pojawia się na scenie<sup>19</sup>.

Ważna jest praca z młodym człowiekiem, zmierzająca do ukształtowania w nim wrażliwości i stworzenia potrzeby obcowania ze sztuką: literaturą, teatrem.

Istotne jest, by w kontaktach z młodzieżą nie tylko mówić o konieczności niesienia pomocy, o odpowiedzialności człowieka za swoje czyny, o potrzebie szacunku wobec pracy i wypowiedzi te zilustrować nawet najcelniej dobranymi tekstami literackimi. W wychowaniu chodzi o to, by tego doświadczyć.

Ponieważ w realnym życiu nie zawsze mamy szansę, żeby bezpośrednio znaleźć się w różnych trudnych sytuacjach, uczestnictwo w zajęciach np. teatralnych daje szansę poznania smaku odpowiedzialności i poczucia obowiązku, solidarności i poświęcenia, tolerancji i poszanowania godności innych, a przede wszystkim kształtowania poczucia godności własnej<sup>20</sup>. Kultura dzisiaj, to w dużej mierze kultura obrazkowa. Wiele osób, także młodych jest bardziej nastawiona na przekaz plastyczny i wizualny, niż słowny. Edukacja musi w jakimś stopniu mierzyć się z taką rzeczywistością.

I naprzeciw temu wychodzi metoda dramy. Ma ona wiele związków z teatrem, ale nim nie jest. Polega ona na graniu ról, ale bez konieczności występowania na scenie.

Różnice między dramą a teatrem są następujące:

- w teatrze mamy najczęściej do czynienia z podziałem na widzów i aktorów;
- w dramie nie ma takiego podziału, zaangażowani powinni być wszyscy uczniowie;

<sup>19</sup> M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, WSiP, Warszawa 1987.

<sup>20</sup> Ibidem.

- w teatrze aktor odgrywa rolę, aby wzbudzić uczucia i refleksję w widzach;
- w dramie zadaniem ucznia nie jest granie dla innych, ale wczucie się w jakąś postać albo osobiste przeżycie określonej sytuacji;
- aktor otrzymuje gotowy scenariusz;
- w dramie ściśle określona jest tylko sytuacja wyjściowa – dalej jest sporo miejsca na improwizację.

Drama, jest samoistną metodą wychowawczą służącą rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży. Jest także metodą dydaktyczną wykorzystywaną na lekcjach różnych przedmiotów<sup>21</sup>.

Jako metoda służy rozumieniu i interpretacji wydarzeń historycznych i tekstów literackich. Według B. Waya drama jest to „Ćwiczenie życia”. Metoda ta ma zastosowanie w praktycznym ćwiczeniu umiejętności społecznych, takich jak: negocjowanie, podejmowanie decyzji, komunikowanie się. Drama rozwija sprawności umysłowe uczniów oraz ich zainteresowania. Uczniowie uczą się przez doświadczenie i przeżywanie. Pomocna jest także w pracy wychowawczej nauczyciela. Nie jest metodą inscenizacyjną, w której role zostały uprzednio napisane, rozdane i wyuczone. Jest to działanie w sytuacji fikcyjnej, której podstawą jest miejsce, czas, przestrzeń oraz konflikt. W metodzie tej liczy się bieżące przeżycie i doświadczenie, tym głębsze, im głębszy jest konflikt. Konflikt tworzy i wywołuje nauczyciel, który może być również współuczestnikiem dramy.

Istota stosowania dramy polega na stwarzaniu sytuacji, w której uczniowie mogliby się identyfikować z innymi osobami, zagrać rolę jakiejś postaci, wczuć się w inną osobowość czy w kondycję innego istnienia. Celem metody jest pogłębienie rozumienia motywacji różnych zachowań, wyrabianie umiejętności pracy w grupie, a także wyrabianie wrażliwości, rozbudzanie wyobraźni i refleksji oraz pogłębienie umiejętności samodzielnej analizy dzieła literackiego<sup>22</sup>.

Instruktor rozpoczyna kontakt z grupą chętnych od zapoznania się i technik zabawowych integrujących grupę. Podkreślić należy, że to, czy będzie w przyszłości realizowane przedstawienie i jakie ono ewentualnie będzie – zależy od uczestników zajęć. Wśród pierwszych ćwiczeń powinny znaleźć się ćwiczenia koncentracji słuchu, wzroku i dotyku. Umiejętność koncentracji pozwoli na efektywny udział w zajęciach, a także jest potrzebna w innych życiowych sytuacjach. Ćwiczenia wyrabiające umiejętność koncentracji trzeba powtarzać dość regularnie, żeby stała się nawykiem uczestników zajęć. Wprowadza się kolejne techniki dramowe (rzeźbę, stop-klatkę, wywiad, improwizację, bycie w roli). Po tym pierwszym etapie ćwiczenia rozbudowują się w zależności od zainteresowań grupy, umiejętności prowadzącego zajęcia, ewentualnie planowanej przyszłej

<sup>21</sup> M. Świeca, *Edukacja i teatr*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2012.

<sup>22</sup> K. Pankowska, *Drama w wychowaniu do wartości*, [w:] *Kultura – wartości – kształcenie*, red. J. Gajda, J. Izdebska, Suwałki 2004, s. 39.

formy teatralnej, którą miałyby uprawiać zespół zbudowany na bazie zajęć dramatycznych. W improwizacjach zmierzających do budowy zespołu opierającego się na słowie (tekście literackim) – wykorzystuje się ćwiczenia głosowe, buduje opowiadania. Improwizacje mogą być oparte na wybranym wspólnie tekście. Istotne jest, by znajdowały się w nim momenty zawiązania konfliktu, jego punktu szczytowego i rozwiązanie. Improwizacji słownej może towarzyszyć ruch, czasem dźwięki. Muzyka może stanowić inspirację do tworzonego opowiadania. Gdy młodzież chce wypowiedzieć swoje myśli i uczucia poprzez tekst literacki, nie musi uczyć się go na pamięć, lecz czytać w różnych nastrojach, analizować treść. Jeżeli wspólna próba przedstawienia tekstu zmierzałaby w kierunku inscenizacji, to każdy z wykonawców powinien zachować indywidualny wyraz przekazu tekstu. Zajęcia dramy w grupie, która myśli o teatrze pozasłownym (tańca, pantomimy), nastawione są na improwizacje ruchowe, w których uczestnicy ilustrują mimiką, gestem i ruchem krótkie opowiadania. Powoli następuje kształtowanie wyrazistości działań, aby widzowie mogli odbierać gest sceniczny z siłą przekazu słowa. Zajęcia dramy wyostrzają wrażliwość na bodźce, które w życiu potocznym rzadko do nas docierają.

Osoby wysyłające te bodźce oczekują na informacje o tym, jak są postrzegane. Uzyskując je, rozwijają swój system komunikacji z innymi, doznają radości improwizacji. Chociaż na co dzień posługujemy się najczęściej środkami komunikacji językowej, mamy świadomość, że nie są one doskonałe. Słowa często maskują, jak i odkrywają prawdę. Dlatego istotne są ćwiczenia pozasłownego przekazu swoich emocji innym. Kiedy człowiek napotka drugiego, reagującego na jego impulsy, to jakby odnalazł siebie samego w innym istnieniu.

W grupie dramy wybiera się do ćwiczeń problemy, które stanowią przedmiot autentycznego zainteresowania uczestników. Grupy ćwiczeń, które wprowadza się w trakcie pierwszych spotkań, stanowią pewien szkielet dalszych doświadczeń, podejmowanych przez pedagoga z grupą. Dlatego model pracy w grupie dramy jest o wiele bardziej elastyczny niż w przypadku teatralnych, przedstawieniowych form, w których konieczność powstania spektaklu narzuca pewien schemat działania<sup>23</sup>. Drama to żywa tkanka impulsów, reakcji, emocji, wnoszonych przez uczestników, wymienianych między nimi, inspirujących ich wzajemnie.

Drama ma duże walory wychowawcze. Może być wykorzystana do swoistego „wyciszenia” wewnętrznego dzieci i skupienia uwagi na treściach opracowywanych w procesie edukacji. Ułatwia i przyspiesza naukę, umożliwia aktywne zdobywanie indywidualnych i zespołowych doświadczeń w prezentacji i rozwiązywaniu różnorodnych problemów.

Drama stanowi proces dochodzenia do wartości. Podstawowym jej celem jest umiejętność określania dobra i zła, prawdy i fałszu. Już wykorzystywanie ról

<sup>23</sup> M. Świeca, *Drama w edukacji...*, s. 53.

w rozwiązywaniu problemów to działanie związane z określaniem różnych wartości we wczesnej adolescencji, moralność zdominowana jest przez poczucie porządku społecznego i spełnianie obowiązku. W okresie późnego dorastania sądy moralne opierane są na wskazówkach własnego sumienia. Praca nad własną moralnością jest trudnym zadaniem rozwojowym. Sama forma dramy stawia człowieka w działaniu będącym wynikiem wyboru wartości. Prawdziwa drama bowiem zawsze dotyczy sytuacji człowieka w świecie wartości, choć z reguły ścierających się, wchodzących w konflikty, przeciwstawnych. Zatem jej główna wartość leży w możliwościach kształtowania moralnego wychowanków. Ta forma działań wychowawczych, daleka od natrętnego dydaktyzmu, w najprostszym sposobie toruje drogę do uzewnętrzniania wartości. Z pewnością musi się tu jednak pojawić pytanie: jakich wartości? Dyskusje na ten temat ogniskują się wokół następujących propozycji.

1. Szkoła ma prawo kształtować ucznia jedynie w duchu pewnych wartości uniwersalnych, które są powszechnie akceptowalne.

2. Szkoła ma obowiązek kształtowania uczniów w duchu wszystkich wartości, które uznaje za pozytywne i które znajdują wyraz w treściach programów szkolnych.

3. Szkoła nie ma prawa zaszczebiać uczniowi żadnych przekonań i wartości, nauczyciel może jedynie podejmować nad nimi dyskusję.

4. Szkoła ma prawo kształtować jedynie te przekonania ucznia, które oparte są na wiedzy dobrze zweryfikowanej przez naukę.

5. Nauczyciel ma prawo kształtować uczniów jedynie w duchu tych wartości, w które sam wierzy<sup>24</sup>.

Zarówno etycy, jak i teoretycy dramy kategorie wartości uniwersalnych utożsamiają z wartościami etycznymi. Improwizacje dramowe dostarczają w sposób poglądowy przykładów do dyskusji o wyborach różnych wartości. W dramie uczenie jest procesem sprzyjającym modyfikacji zachowań pod wpływem indywidualnych doświadczeń jej uczestników. Polega na naśladowaniu, formowaniu i utwierdzaniu pewnych schematów poznawczych i wzorców moralno-społecznych oraz programów działania. Stwarzane są warunki i sytuacje społeczne wytwarzające pożądane doświadczenia poznawcze, emocjonalne i motywacyjne, sprzyjające efektywnemu uczeniu się społecznemu<sup>25</sup>.

Dzieje się to poprzez sytuacje, w których wartościowaniu podlegają zachowania postaci fikcyjnych. Poprzez analizę ich postępowania uczestnicy zajęć stawiają pytania i konstruują swoją wiedzę w kontekście interakcji społecznych.

Edukacja odwołująca się do społecznej praktyki nie tylko ukazuje rzeczywistość, ale też daje prognozy na przyszłość.

<sup>24</sup> K. Pankowska, *Drama w wychowaniu do wartości...*, s. 245.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 247.



Działanie w fikcyjnych sytuacjach projektowanych przez pedagoga sprzyja samodoskonaleniu się wychowanków. Rozwijają ich wrażliwość społeczną i umiejętności komunikacji międzyludzkiej.

## Wnioski

Dzięki rozwojowi kultury estetycznej społeczeństwa możliwa jest internalizacja wartości, które niosą dzieła sztuki. Są to istotne wartości humanistyczne. Wartości pozwalające człowiekowi dostrzegać potrzeby innych i odpowiedzialnie podchodzić do swoich czynów.

Dziedziny sztuki, w których jest to szczególnie widoczne, to literatura i teatr. Teatralne granie ról sprzyja wyzwaniu u części widzów spontanicznej ekspresji. Zajęcia dramy pozwalają na takie swobodne wyrażanie własnych uczuć i przeżyć. Równocześnie w bezpieczny „laboratoryjny” sposób pozwalają spojrzeć na kwestię etyki w postępowaniu prezentowanych postaci. Dramat człowieka zmierza ku dobru lub złu. Dobrem jest zwycięstwo dobrej woli osoby, złem – jej przegrana<sup>26</sup>. W wychowaniu chodzi o to, by tych przegranych było jak najmniej.

## Doświadczanie sztuki – doświadczanie wartości

### Streszczenia

Tekst odnosi się do doświadczania wartości w sytuacjach odbioru i tworzenia sztuki. Po przeglądzie zagadnień związanych z pojęciem wartości, szczególnie zaakcentowane zostały wartości estetyczne. Następnie podkreślona została rola doświadczania w kulturze estetycznej człowieka. Kategoria doświadczania ukazana została na przykładzie zajęć teatralnych i zajęć dramy młodzieży. Drama stwarza okazję doświadczania wartości i dialogu o wartościach z młodzieżą.

**Słowa kluczowe:** wartość estetyczna, sztuka, drama.

### Experiencing art – experiencing values

#### Summary

The text refers to experiencing values in situations concerning art – its creation and perception. Issues connected with values mostly stress aesthetic ones. Next the role of experience in the human's aesthetic culture is highlighted. The category of experience has been shown on the basis of theatrical classes and drama classes with youth. Drama provides opportunities for experiencing value and dialogue with young people.

**Key words:** aesthetic value, art, drama.

<sup>26</sup> J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Wydaw. Znak, Kraków 2013, s. 155.



*Błażej Przybylski*

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

## **(Wokół)filmowe refleksje na temat buntu „w sukcesie” we współczesnym świecie**

Żyjemy w świecie wysoko rozwiniętym, stosunkowo zamożnym, w którym możemy, w różnym stopniu, zaspokajać nasze zachcianki, urzeczywistniać plany i marzenia. W przeciwieństwie do większości ludności zamieszkującej naszą planetę, musimy uważać się za szczęściarzy, gdyż przyszło nam żyć w „społeczeństwie dobrobytu”, w czasach pokoju i względnej – porównując inne obszary geograficzne – militarnej, politycznej i ekonomicznej stabilizacji.

Jednostki czy całe społeczeństwa stające do walki z autorytarnymi reżimami, protestujący przeciwko kolejnym ograniczeniom swobody bądź też niczym nieuzasadnionym łamaniem podstawowych praw człowieka nie budzą zdziwienia, spotykają się nawet z powszechnym podziwem, szacunkiem, a często wręcz uwielbieniem. Zarówno dziś, jak i na przestrzeni ostatnich lat w państwach „globalnego Południa”, dążących do imitacji zachodniego stylu życia oraz modelu ustrojowego miały i mają miejsce liczne przypadki kontestacji, głośno i aktywnie wyrażanego sprzeciwu. Jednostki i całe ruchy społeczne szybko stają się bohaterami kultury masowej na zachodzie. Można w nieskończoność wymieniać takie przypadki: Che Guevara, Wałęsa, Mandela, Gandhi. To pierwsze nazwiska, które przychodzą na myśl w kontekście dwudziestowiecznego buntu. Za plecami tych bohaterów stały na ogół dziesiątki, setki a czasem tysiące cichych bohaterów, nieznanych z imienia i nazwiska, ryzykujących własne życie w imię walki o emancypację, wolność i sprawiedliwość. Dziś ich miejsce zajmują chociażby zbiorowi bohaterowie arabskiej wiosny czy blogerzy na Kubie. Wiele uwagi świat poświęca kolejnym heroicznym czynom potencjalnie bezsilnych jednostek, które decydują się na walkę z całym aparatem przymusu państwowego.

W artykule zamierzam opisać inny bunt, bunt nieodnoszący się bezpośrednio do postaw sprzeciwu wobec jasnych, widocznych i niebudzących wątpliwości ograniczeń, zakazów i niesprawiedliwości. Przyjrzę się ludziom potencjalnego sukcesu, którym – wydawać by się mogło – wiele do szczęścia nie brakuje, żyją bowiem dostatnio i posiadają całkiem niezłe perspektywy na przyszłość. Mimo tego

odrzucają systemy wartości, dominujące style życia i modele samorealizacji, by stać się buntownikami z wyboru.

Interpretując i analizując wybrane filmy, skoncentruję się na zagadnieniu buntu, który w poniższym artykule stanowić będzie kluczową kategorię. Interesuje mnie, czym bunt jest, jakie przybiera formy i cele, w jakich warunkach rodzi się, czego dotyczy, jakie ma skutki zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym.

Oczywiście tych kilka wybranych tytułów z całej bogatej gamy filmów traktujących o buncie nie może rościć sobie prawa do całościowego opisanie, jakże wielowymiarowego i wielopłaszczyznowego zjawiska kontestacji. Nie są te ekranizacje również w stanie zapełnić, czy też zaproponować typologii postaw buntowniczych, odnoszącej się do licznych rodzajów, wymiarów czy też znaczeń samej postawy określanej mianem kontestacji. Są jedynie pewnym, bardzo fragmentarycznym spojrzeniem na współczesny bunt, na podstawie kilku, arbitralnie dobranych dzieł filmowych. Wybór nastąpił jednak niezupełnie przypadkowo, gdyż omawiane tytuły należą do kanonu – według mojej oceny – najbardziej wartościowych dzieł współczesnej kinematografii.

W polskiej, jak i zagranicznej nauce powstało wiele doskonałych studiów dotyczących zjawiska buntu, zarówno opisujących jego teoretyczne podstawy (na myśl przychodzi mi chociażby Robert K. Merton czy Herbert Marcuse, a w polskiej literaturze np. Marian Filipiak), doświadczenia i historie (z) życia buntowników (najlepszym przykładem są chyba *Rodowody niepokornych* Bogdana Cywińskiego czy *Niepokorni* Andrzeja Friszke), a także konkretne wydarzenia i przypadki, których w najnowszej historii świata i Polski przecież nie brakowało. Wystarczy wspomnieć lata sześćdziesiąte w Europie i w USA czy lata osiemdziesiąte w Polsce. „Bunt” znalazł ważne miejsce w licznych pracach zarówno teoretycznych, jak i (auto)biograficznych. Nie mógłbym w tym miejscu pominąć książki szczególnie mi bliskiej, *Autobiografii* Jacka Kuronia, którego uznaję za „archetyp” polskiego buntownika. W tym miejscu pozwolę sobie zacytować fragment wypowiedzi wieloletniego kontestatora, bojownika o sprawiedliwość i lepszy świat, który znalazł się na okładce jeszcze jednej, ważnej książki traktującej o buntownikach autorstwa Pawła Rudnickiego pt. *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów*. Jacek Kuroń pisał: „człowiek, który dorasta musi zbuntować się przeciw autorytetom – żeby stanąć na własnych nogach, nie zostać kaleką na całe życie (...). Człowiek, który dorasta, powinien się buntować przeciwko zastanemu porządkowi świata. Albowiem zawsze ten porządek sprzeniewierza się ideałom, w których wychowuje się dzieci. Alternatywą dla każdego młodzieńczego buntu jest przystosowanie, a więc posłuszeństwo i naśladownictwo, a każdy człowiek, zwłaszcza młody, chce być podmiotem swojego życia”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> J. Kuroń, [za:] P. Rudnicki, *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów*, Wrocław 2009, s. 7.

Bunt to zjawisko, a może – by wyrazić się z większą precyzją – postawa, którą Robert K. Merton, w klasycznym dziś już dziele, definiuje jako „rodzaj przystosowania, (który: ja) wyprowadza ludzi na zewnątrz otaczającej struktury społecznej, aby tworzyli wizję i próbowali realizować strukturę nową, to znaczy zupełnie przekształconą. Zakłada to wyobcowanie z panujących celów i wzorców, które uznawane są czysto arbitralnie”<sup>2</sup>. Moim zdaniem celniejsze wydaje się jednak rozumienie buntu jako pewnego rodzaju nieprzystosowania, gdyż to odosobnione jednostki czy nieliczne grupy „outsiderów” o charakterze elitarnym, wypowiadają się przeciwko ustalonemu porządkowi świata, kontestując go i starając się zmienić. W żadnym przypadku nie chcą jednak przystosowywać się do konformistycznie nastawionej „normalności”, która przecież nie oznacza nic innego jak „statystyczną większość”. Stają się oni więc, „nienormalnymi” w „normalnym” świecie. Zjawisko buntu w powyższej definicji, poza wyprowadzeniem ludzi na zewnątrz aprobowanej arbitralnie struktury, zakłada również próby tworzenia i realizacji odrębnych wizji. Pytanie, które automatycznie nasuwa się w tym miejscu, dotyczy aktywności w buncie. Czy bunt zawiera w sobie wymóg działania prowadzącego do zmiany? Czy może też istnieć coś w rodzaju „buntu biernego”, a więc oznaczającego pewien specyficzny rodzaj postawy eskapistycznej. Czy ma to oznaczać, iż każde wycofanie należy uznać za formę buntu? Czy brak akceptacji dla systemu i dominujących stylów życia niewyrażający się w jakimkolwiek działaniu jest również buntem?

Typologia zaproponowana przez Tadeusza Palecznego<sup>3</sup>, wyróżnia kontestację zarówno bierną, jak i czynną. Samo wytyczanie i wyznaczenie granicy pomiędzy aktywnością a biernością w świecie ponowoczesnym wydaje się zadaniem niezwykle zawiłym i ryzykownym. Pisał o tym chociażby Ulrich Beck „Formy (...) protestu i wycofania zlewają się w jeden ambiwalentny obraz, który nie daje się ująć w stare kategorie przejrzystości”<sup>4</sup>. Dawne oznaki apatii, bierności czy wycofania z życia mogą uchodzić dziś za nowy wymiar aktywności czy kontestacji. Wyznaczanie granic między zaangażowaniem a biernością, między wycofaniem a buntem pozbawione jest głębszego sensu. Każdy obywatel może myśleć i działać jednocześnie w różnych kierunkach, rozwijać aktywność w wielu rozmaitych dziedzinach życia wzajemnie łączących się i przenikających, posiadających przy tym różne sensy i znaczenia. Ustanowienie cech dystynktywnych kategorii wycofania i buntu wydaje się przedsięwzięciem niemożliwym do zrealizowania.

Zjawisko kontestacji pojawia się wielokrotnie również w obrazach filmowych, do których (oczywiście zaledwie kilku) będę chciał odnieść się w swoich poniż-

<sup>2</sup> R. K. Merton. *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 218.

<sup>3</sup> T. Paleczny, *Grupy subkultury młodzieżowej. Próba analizy – propozycje teoretyczne*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr. 3, s. 183.

<sup>4</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009, s. 37.

szych analizach i refleksjach na temat istoty współczesnego buntu, podkreślając przy tym, iż jest to bunt z „sukcesu”.

Filmy, o których będę pisał, dobrałem nieprzypadkowo. Z jednej strony, wszystkie one należą do moich ulubionych arcydzieł sztuki filmowej. Zdecydowanie zaliczam je również do sztuki społecznie zaangażowanej, pewnego dosyć szeroko rozumianego nurtu w kinematografii, który zajmuje się problemami i zjawiskami społecznymi w sposób krytyczny, zaangażowany emocjonalnie oraz intelektualnie. Nie aspiruje ten nurt do miana obiektywnej czy też neutralnej interpretacji świata, zjawisk i procesów społecznych. Podejmuje kwestie wymagające wysiłku poznawczego oraz refleksyjności widza, często pomijane lub odrzucane przez filmy głównego nurtu. Po drugie, filmy nurtu krytycznego przedstawiają inny rodzaj buntu, buntu o innym znaczeniu i wymiarze, skierowanego przeciwko innym wartościom. Wreszcie dotyczą buntu w różnych światach. Mimo iż traktują o współczesności, omawiane postacie zamieszkują nie tylko geograficznie inne przestrzenie, ale także obszary odmienne kulturowo, o różnych poziomach rozwoju, zakresu wolności oraz respektowania praw człowieka. Po trzecie, wszyscy moi bohaterowie to ludzie stosunkowo młodzi, którzy dopiero wchodzą w dorosłość. Skłonność do buntu, radykalizm, ideowość, żywiołowość to niektóre z cech przypisywanych wiekowi młodzieńczemu. Dlatego też postacie te wpisują się w przytaczane powyżej słowa Jacka Kuronia, iż „każdy człowiek, zwłaszcza młody, chce być podmiotem swojego życia”. Są to stosunkowo młodzi ludzie, którzy wbrew dominującym prądom, schematom i oczekiwaniom, skracają w bok, wymykając się presji społecznej, rodzinnej czy kulturowej. Wreszcie, wszystkie te filmy ukazują postawy buntownicze w „sukcesie”. W tym miejscu przyznać się muszę do pewnych wątpliwości. Pierwsza jest natury lingwistycznej. Czy przyimek „w” jest tym najwłaściwszym wyborem? Czy może wiarygodniejszymi zwrotami byłyby bunt „przeciwko sukcesowi”, „wobec sukcesu”, „mimo sukcesu”, a może też „z sukcesu”? Każdy czytelnik może ocenić i ustosunkować się do moich wątpliwości samodzielnie. Świadomie przy kategorii „sukces” stosuję cudzysłów, gdyż sukces ten jest pewnym odgórnie narzuconym schematem myślenia i działania. Stanowi on miarę obiektywną, niebędącą tożsamą z subiektywnym poczuciem szczęścia, zadowolenia czy spełnienia. W dzisiejszym świecie – oczywiście zależnie od kontekstu kulturowego i rozwojowego – sukces utożsamiany jest przede wszystkim z pozycją społeczną, sytuacją materialną, dobrobytem, względnie i chyba rzadziej zdrowiem i stabilizacją. Zbigniew Kwieciński pisał „współcześnie mieszczański etos skrzętnego bogacenia się, przekształcił się w nakaz używania, radosnej konsumpcji, zabawy, karnawalizacji”<sup>5</sup>. Przyjęto sądzić, iż jednostki aktywnie uczestniczące w radosnej konsumpcji, niewykluczone z przywileju kupowania i posiadania, są ludźmi sukcesu, którego miarą jest mityczne już „mieć”,

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, Wrocław 2007, s. 111.

współcześnie na ogół dominujące nad „być”. W przypadku wybranych przeze mnie filmów wszyscy „buntownicy” to potencjalnie ludzie „tak rozumianego” sukcesu. Można ich nawet określić jako beneficjentów obowiązujących systemów i porządków społecznych. Mogliby doskonale wpisywać się w obraz „idealnego” obywatela, jednak z „jakichś” przyczyn, wbrew „oczekiwaniom” i pewnej logice, sami sytuują się poza arbitralnie narzuconą „normalnością”, zostając (świadomie?) outsiderami.

Pierwszym filmem, który przyszedł mi na myśl i bez którego nie wyobrażam sobie rekonstrukcji postawy buntowniczej w „sukcesie”, jest obraz z 2004 roku niemieckiego reżysera Hansa Weingartnera pt. „Edukatrzy”<sup>6</sup>. Trójka dwudziestoparolatków zamieszkujących duże niemieckie miasto rozpoczyna negację systemu. Poza działalnością konwencjonalną wyrażającą się udziałem w demonstracjach i rozdawaniem ulotek nawojujących do bojkotu firm wykorzystujących pracę dzieci z krajów Globalnego Południa, rozwijają aktywność przybierającą z czasem także formę mniej aprobowaną społecznie. Bohaterowie zaczęli włamywać się do ekskluzywnych willi na przedmieściach zamieszkiwanych przez bardzo zamożnych ludzi, wywracając meble, wrzucając wszelkiego rodzaju luksusowe ozdoby do toalety czy rozbijając wykwintne trunki. Na koniec zostawiali listy o wymownej treści „Dni Twojego bogactwa są policzone” lub „Masz za dużo pieniędzy”. Starali się działać w sposób jak najbardziej pokojowy, nie kraść i nikogo nie krzywdzić fizycznie. Aż do czasu, gdy przypadkowo jeden z bogatych właścicieli domu zastał ich na terenie swojej posesji. Młodzi, zmuszeni do reakcji, porwali biznesmena i wyjechali z nim do górskiej miejscowości leżącej na tzw. „końcu świata”. Dalsza część filmu kładzie nacisk na dynamikę relacji między buntownikami a porwanym, przetrzymywanym w małym, drewnianym domku. Jak się później okazało, był on „emerytowanym” kontestatorem, uczestnikiem wydarzeń z roku 68. Stosunkowo chętnie wracał wspomnieniami do czasów młodzieżowej rebelii. Jego ideowi „następcy” nie byli w stanie zrozumieć przemiany, która dokonała się w zakładniku. Ten zaś zaciekle i stanowczo bronił się przed wyznaniem winy: „gram w tę grę, ale nie ja wymyśliłem zasady” (82’54). Odpowiedzialność za błędy i wypaczenia systemu zrzuca na gdzie indziej. Winnych (rządzących, decyzyjnych) nie widać, gdyż władza pozostaje w ukryciu.

Jednocześnie dawny kontestator ubolewa z powodu zbyt wystawnego życia (czy aby na pewno szczyt?) i utraty radości, która niegdyś towarzyszyła mu w codzienności. Z niektórymi postulatami porywaczy zgadza się; sam zauważa pewne mankamenty i braki systemowe. Stara się zrozumieć i przedstawić wewnętrzną zmianę stylu życia, wartości i celów jako długotrwały, niezauważalny proces przejścia z fazy młodzieńczej w dorosłość. Pierwszy okres związany był z idealizmem, spontanicznością, radykalizmem, poszukiwaniem czegoś więcej niż to, co

<sup>6</sup> *Edukatrzy* (*Die Fetten Jahre Sind Vorbei*), reż. H. Weingartner, Austria, Niemcy 2004.

było proponowane przez kulturę dorosłych. Z dużą tęsknotą i nostalgią wspomina czasy studenckie. Potem kupił pierwszy samochód, znalazł pracę, założył rodzinę. Nawet nie zauważył, kiedy po raz pierwszy oddał w wyborach głos na konserwatystów. Drogę życiową najlepiej oddają słowa jego ojca, które stanowiły skuteczną lekcję „Jeśli przed trzydziestką jesteś liberałem, brak ci serca, jeśli po nie jesteś, brak ci rozumu” (95’54). Porwany, przedstawiciel klasy wyższej, w filmie odgrywa jednak rolę drugorzędną. Z punktu widzenia mojej pracy najważniejsi są Jan, Peter i Jule.

Trójka głównych bohaterów filmu boryka się z różnymi problemami, raczej typowymi dla ich pokolenia. Ich życie niczym szczególnym nie różni się od życia rówieśników. Żyją w bogatym państwie Zachodu, posiadają samochód, telefony komórkowe, laptopy. W takim świecie można ich nazwać „ludźmi sukcesu”: wykształceni, zdrowi, młodzi. Jedynie dziewczyna wpada w większe tarapaty, gdyż spowodowała wypadek samochodowy i musi spłacać dług. Paradoksalnie „dłużnikiem” okazuje się porwany mężczyzna. W grupie młodych zbuntowanych główną rolę, intelektualisty i inspiratora, odgrywa Jan (znany chociażby z filmu „Goodbye, Lenin” Daniel Bruhl). Uświadamia on pozostałej dwójce sprzeczności i złudzenia systemu kapitalistycznego. Gdy zrozpaczona i bezradna dziewczyna, po kolejnym wyrzuceniu z pracy, pyta Jana, co może uczynić, słyszy odpowiedź: „Pierwsze zidentyfikować niesprawiedliwość, drugie podjąć działanie” (23’26). Bohater w dalszej części filmu dodaje: „dotrzeć do jednego, to dotrzeć do stu. Znajdziemy naśladowców. Jesteśmy tylko zapalnikami” (71’49). Słowa te oddają specyfikę powstawania ruchów społecznych. Młodzi, tworząc awangardę rewolucyjną, zamierzają swoim postępowaniem i działaniem zmobilizować znaczną część społeczeństwa. Oni już są na etapie działania. Zidentyfikowali szereg niesprawiedliwości stojących u podstaw systemu, za które obwiniają głównie – by użyć określenia jednego z bohaterów filmu – „kapitalistyczne świny”. Na poziomie indywidualnym działania zbiorowe rodzą się wraz z pojawieniem się skrajnych emocji. W filmie ukazana jest początkowa faza „ruchu społecznego”. Nie wiemy, czy i w co przerodzi się później, czy młodzi buntownicy zdołają zbudować skuteczną sieć i zorganizować się w masowy ruch. Film doskonale jednak przedstawia i wyjaśnia bunt indywidualny, który poprzedza ten grupowy. „Dla ruchów społecznych najważniejszym momentem jest przekształcenie emocji w działanie”<sup>7</sup>. Młodzi postanowili oburzenie, rozczarowanie i sprzeciw przemienić w konkretną aktywność, która miałaby powodować strach i lęk u bogaczy, obwinianych o wszelkie „zła” tego świata. (W filmie przedstawieni są, jako cała klasa, wyjątkowo negatywnie i krytycznie. Możemy zaobserwować katalog wyrazistych habitusów klasowych).

<sup>7</sup> M. Castells, *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*, Warszawa 2013, s. 26.



Młodzi zdawali sobie również sprawę z braku atrakcyjnych ideologii i programów politycznych. Mieli pełną świadomość, iż system posiada zdolność adaptacji działań i poglądów odrzucających jego istotę. „Dziś nie łatwo się buntować. Dawniej wystarczyło się naćpać i zapuścić włosy i już cały establishment był przeciwko Tobie. To co wtedy było wyrotowe, dziś można kupić w sklepie” (34’39). Dominacja neoliberalnego modelu gospodarki i wszechobecnego konsumpcjonizmu stanowi skuteczną barierę uniemożliwiającą zbiorowe działania. Ludzie, zgodnie z uprawomocnionymi wizjami świata, mają skupić się na życiu prywatnym i zawodowym. Często żyjąc w złych warunkach ekonomicznych, nękania coraz to nowymi kryzysami, mogą dookoła obserwować zupełnie inne życie, życie ludzi bogatych i szczęśliwych. Codziennie oglądają w telewizji i czytają w kolorowych gazetach relacje z wystawnego życia celebrytów. Ich własny dzień, tydzień, miesiąc wyglądają jednak zgoła inaczej. Nie ma weekendowych wyjazdów na rejsy, kolacji w luksusowych restauracjach, popołudniowych partyjek w tenisa czy basenów w domu. Jest w zamian niepewność jutra, lęk przed eksmisją czy niebezpieczeństwo utraty pracy. Za taki stan rzeczy opisywani kontestatorzy winią system: „To podstawowa zasada systemu, wysać z innych ile się da. Wtedy przestają reagować” (73’24). Filmowi bohaterowie widzą, że wokół żyją ludzie wycofani z życia publicznego, bierni i skutecznie podporządkowani „drobnomieszczańskiej mentalności”.

Film wyjaśnienia przyczyny deficytu masowych, popularnych ruchów społecznych u progu XXI wieku: „ruchy społeczne już nie istnieją. Każdy ma poczucie, że wszystko już było. Inni próbowali i się nie udało” (34’39). W świetle ruchów oburzonych, arabskiej wiosny czy Occupy Wall Street diagnoza ta okazuje się nie do końca słuszna. Jednak w świecie TINA podobne twierdzenia należy uznać za jak najbardziej trafne. Deficyt nowych wizji, utopii czy przyciągających meta-narracji nie sprzyja oddolnemu budowaniu ruchów o charakterze masowym.

Młodzi wierzą jednak głęboko w sens swojej walki. Ufają, iż nadejdzie nowe lepsze jutro. „System się przegrzał w ludziach narasta wściekłość. Zmienia się mentalność” (1’22’04). Racjonalnych przesłanek do wyrażania podobnych tez w filmie jednak nie widać. Działania buntowników nie znajdują szerszego poparcia. Mimo to wiara i przekonanie o słuszności podejmowanych inicjatyw stanowią przesłankę do kontynuowania działalności wyrotowej.

Bohaterowie przyjęli raczej nieakceptowane i niekonwencjonalne formy wyrażania swojego protestu. Mimo to starali się unikać stosowania radykalnych i skrajnych środków. Odrzucali metody terrorystyczne i akty przemocy. Opisywany bunt i wszelkie podejmowane przez nich działania stanowiły o sensie ich życia. One nadawały kolorytu i barwy ich codzienności. Z jednej strony dostarczały emocji i adrenaliny. Z drugiej, dawały poczucie dobrze wypełnionego zadania i realizowania wyższej misji. Wiara w sens działania stanowiła o wewnętrznej

satysfakcji wynikającej z poczucia integracji celów i marzeń z działalnością i postawą. W przeciwieństwie do ogółu młodzi nie zgadzali się na zastany porządek świata i aktywnie szukali lepszych alternatyw. Świadomie przyjęli rolę buntowników i kontestatorów, pozostając w przekonaniu i pewności co do słuszności własnych racji. Jedyne rozterki dotyczyły metod postępowania. Całkiem przypadkowo, z politycznych aktywistów stosujących dopuszczalne metody, zamienili się w porywaczy.

Działania „buntowników” skierowane były na wywołanie zmiany społecznej. Powody leżały w oburzeniu i świadomości krzywdy oraz niesprawiedliwości systemowej. Nie potrafili i nie chcieli podporządkować się regułom gry ustalonym przez elity finansowe i polityczne. „Prawo? A sprawiedliwość? (...) drobnomieszczańska moralność. Przyzwoitość, szczerłość, wartości rodzinne, nie spóźniają się do pracy, płac podatki. Nie kradnij w sklepie. Wbijają nam to do głów. Najpierw w szkole, potem w telewizji. Po co? Żeby tacy jak on mogli kupować drogie wozy. Co za gówniana moralność” (22’24). Totalny bunt skierowany był nie przeciwko konkretnej wartości, lecz dążył do obalenia systemu, rozumianego jako całość stosunków społecznych, gospodarczych i politycznych. Był buntem najszerszym i najpełniejszym. Dotyczył fundamentów życia społecznego. Sprzeciw przekraczał i wychodził poza szczegóły, dotykając samej istoty systemu, który, zdaniem młodych bohaterów, winien zostać obalony.

Kolejny film, który wywarł na mnie w 2013 roku chyba największe wrażenie, dotyczy kontestacji indywidualnej, zorientowanej na negację konkretnego wymogu kulturowego. Film ten, niewiadomo czemu, przeszedł niestety bez większego echa. „Dziewczynka w trampkach”<sup>8</sup> to pełnometrażowy obraz zrealizowany w całości przez kobietę, co jest pierwszym takim wydarzeniem w Arabii Saudyjskiej. Film, poza świetną warstwą artystyczną i estetyczną, doskonale pokazuje cały przekrój tradycyjnego społeczeństwa. Wychodzi poza obieguowe stereotypy, w sposób subtelny kreśląc obraz mężczyzn i kobiet. Unika typowego dla świata redukcjonizmu kultury arabskiej i pokazywania jej w jednym wymiarze. Ucieczka od zbędnego moralizowania i uogólniania, od demagogicznych złudzeń, powoduje, iż film wydaje się rzetelnym i wiarygodnym opisem państwa Bliskiego Wschodu. Porusza jak najbardziej uniwersalne tematy: podział ról w społeczeństwie, walkę o marzenia i konsekwencję w dążeniu do celu. Przede wszystkim jest jednak portretem kobiet w społeczeństwie na wskroś tradycyjnym i patriarchalnym. Podejmuje kwestie równouprawnienia, tolerancji wyznaniowej oraz restrykcyjnych nakazów nakładanych na kobiety.

Główną bohaterką jest młoda Wadja, która wraz ze swoją mamą mieszka w Rijadzie. Rodzina należy do klasy średniej; żyje w całkiem przyzwoitych

<sup>8</sup> *Dziewczyna w trampkach (Wadja)*, reż. H. Al.-Mansour, Niemcy, Arabia Saudyjska 2012.

warunkach. Dziesięcioletnia dziewczynka prawie niczym nie różni się od swoich szkolnych koleżanek. Uchodzi jednak, i słusznie, za buntowniczkę. Nosi wymalowane trampki, słucha zagranicznej muzyki o miłości, bawi się z chłopcami. Nie przywiązuje specjalnej wagi do zasad poprawnego i zgodnego z wymogami religii ubioru. Ponad wszystko jednak kocha jazdę na rowerze. Niestety w kraju, w którym żyje, większość, na czele z dyrektorką szkoły, sprzeciwia się jej pasji. Jazda rowerem jest postrzegana jako zajęcie amoralne, zagrażające cnotliwości i kobiecości. Aby kupić upragniony rower, dziewczynka bierze udział w konkursie recytowania Koranu, w którym może zdobyć nagrodę pieniężną.

Wadжда nie może czuć się spełniona ani usatysfakcjonowana w kraju męskiej dominacji, jasno i jednoznacznie definiującym rolę kobiety. Zazdrości chłopcom wolności i swobody w wyborze drogi życiowej i zainteresowań. Nie widzi siebie w roli młodej matki i podporządkowanej żony. Czuje się „outsiderką”. Jej rówieśniczki spotykają się potajemnie z chłopcami, niektóre zgodnie z wolą rodziny wychodzą już za mąż, podczas gdy ona spędza wolny czas z chłopcem, z którym jeździ, w tajemnicy przez mamą i nauczycielkami, na rowerze. Jej marzenia są zwyczajnymi marzeniami zwykłego (zachodniego?) dziecka, które chce się bawić, spotykać z kolegami czy też słuchać głośnej muzyki. Funkcjonowanie w konserwatywnym środowisku wymaga jednak wielu ustępstw i mechanizmów adaptacyjnych. Bohaterka, z jednej strony stara się dostosować i przyjąć postawę oczekiwaną przez ogół społeczności szkolnej, z drugiej, nie rezygnuje z marzeń o nowym upragnionym rowerze. Wadжда, w przeciwieństwie do zdecydowanej większości dziewczynek i kobiet pokazanych w filmie, postanawia zaciekle walczyć o możliwość realizacji własnych pasji oraz celów.

Bunt dziewczynki jest buntem indywidualnym, często nawet niezewnętrznanym. Proces stawania się „kontestatorką” dzieje się w niej. Wokół są ludzie, którzy nawet nie zauważają przemian w niej zachodzących. Wadжда nie sprawia rodzinie większych kłopotów. Jedyne w żeńskiej, bardzo tradycyjnej i ultrakonserwatywnej szkole ma problemy z podporządkowaniem się niektórym wymaganiom. Jej bunt nie jest buntem totalnym. Czasem tylko uwidaczniają się jej drobne akty oporu, wywołując szybką i stanowczą reakcję władz szkolnych. Bunt przyjmuje formę negacji konkretnych tradycji i wymagań kulturowych względem kobiet. Bohaterka nie potrafi dobrowolnie przystosować się do patriarchalnych reguł. Zdaje sobie sprawę z kulturowej wyższości mężczyzn, przewrotnie i z przekąsem stwierdzając „przegrać z dziewczyną to przegrać podwójnie” (10'56). W swojej „walce” nie stosuje ani przemocy ani siły. Nie prowadzi zorganizowanej walki. Nie stara się mobilizować koleżanek do działań emancypacyjnych. Zaledwie dziesięcioletnia dziewczynka stara się jedynie wywalczyć upragnioną przestrzeń wolności, w której mogłaby realizować siebie. Sprzeciwia się obecnej na każdym niemalże kroku dyskryminacji płciowej. W buncie tym brakuje wielkich idei i całościowych

projektów zmian. Jest on przecież „tylko” buntem małej dziewczynki, która, jak widzieć chce wielu, ma kolejny kaprys. Rower symbolizuje aspiracje, dążenia i marzenia, które z racji obowiązujących „państwowych” wartości i zasad nie mogą się urzeczywistnić. Narzucane normy i interpretacje religii stanowią barierę w osiągnięciu zamierzonych celów. W filmie nie ma wielkich ideologii ani chwytliwych haseł, którymi można by zilustrować walkę o autonomię i emancypację. Pokazana jest za to codzienna droga i doświadczenia, (nie)zwykłej uczennicy, która z siłą i wytrwałością godną pozazdroszczenia realizuje własne marzenia.

Kolejnym filmem, do którego często powracam, jest „Wszystko za życie”<sup>9</sup> w reżyserii Seana Penna. Główny bohater Chris, grany przez Emila Hirscha, to niewątpliwie młody człowiek sukcesu. Ukończył doskonały college, ma przed sobą perspektywę studiowania na najlepszych amerykańskich uczelniach. Pochodzi z dobrze sytuowanej rodziny z klasy średniej. Prawdopodobnie w przyszłości otrzyma dobrze płatną pracę, która spełni oczekiwania rodziców i środowiska. Niewątpliwie doskonale wpisałby się w amerykański obraz człowieka sukcesu, gdyby tylko posiadał zdolności adaptacyjne i konformistyczne. Właśnie po ukończeniu szkoły, rodzice, w geście uznania i doceniania pracy i wysiłku syna, proponują, iż w prezencie kupią mu nowy, lepiej prezentujący się samochód. Chris, zamieszkujący bogate przedmieścia amerykańskiego miasta, reaguje w zupełnie inny sposób, niż moglibyśmy przypuszczać. Jego reakcja budzi zdziwienie, zwłaszcza w kontekście popularnych produkcji MTV czy młodzieżowych seriali, w których nastoletni ludzie marzą o nowym samochodzie, stanowiącym dowód rodzicielskiej miłości i świadectwo przynależności do śmietanki towarzyskiej. Bohater ze złością rzuca rodzicom: „Nie chcę nowego samochodu. Nic mi nie trzeba. Nic tylko rzeczy, rzeczy, rzeczy” (19’20). Wkrótce przekazuje wszystkie swoje pieniądze na cele charytatywne i wyrusza z plecakiem przed siebie, w świat. Nie posiada sprecyzowanego planu podróży. Przez kolejne miesiące przemierza bezdroża Ameryki, poznając inny świat, obserwując codzienność zwykłych ludzi i żyjąc w zgodzie z naturą. Porzucił dotychczasowe życie, opuścił dom rodzinny i przyjaciół, zrezygnował z kontynuowania nauki. Tak naprawdę zrezygnował z tego wszystkiego, czego doświadczał każdego dnia. Pogoń za sukcesem, konieczność „posiadania” i uczestnictwa w walce o jak najlepszą pracę i karierę, brak zaufania, wzajemna ludzka niechęć – to wszystko „zmusiło” Chrisa do rozpoczęcia wędrówki. Bunt przeciwko wartościom materialnym zakończył się ucieczką z „materialnego” świata. Gdzie indziej, poza nim filmowy bohater miał znaleźć swoje „eldorado”, alternatywny model życia.

W jednym z przydrożnych barów na amerykańskiej prowincji tłumaczył przyczyny wyruszenia w nieznaną i obcy świat: „Może potem napiszę książkę, jak

<sup>9</sup> *Wszystko za życie (Into the Wild)*, reż. S. Penn, USA 2007.

uciekałem od tego chorego społeczeństwa (...) Wiecie czego nie kumam? Dlaczego k... wszyscy są dla siebie tacy podli i to co chwila. To bez sensu. Osądzanie, kontrola, cały wachlarz zjawisk” (46’50). Frustracja, oburzenie i wrogość do świata, w którym „musiał” funkcjonować, a na który się nie godził, wyzwoliła w nim pokusę odnalezienia prawdziwej wolności, tożsamej z bliskością przyrody i natury.

Chris uciekł ze znanego i bezpiecznego świata, w którym zapewne mógł urządzić się całkiem przyzwoicie. Ani przez chwilę nie żałował swojej decyzji, nie uważał się za przegranego: „Kariera to wymysł XX wieku. Nie dbam o nią (...) Skończyłem studia. Nie jestem wyrzutkiem. Żyję tak z wyboru” (114’19). Młodzieniec zbuntował się przeciwko wszystkim wartościom cywilizacji, w której dorastał i która była mu przeznaczona. Sprzeciwił się narzuconym społecznym oczekiwaniom i konkretnej drodze wyznaczonej przez rodziców, kulturę i szkołę. Nie chciał poddać się presji życia ograniczonego do ekonomicznej egzystencji, pełnego bezsensownych wyborów i sztucznych alternatyw. Nie godził się na fałsz dnia codziennego, płytkość relacji międzyludzkich, brak silnych, opartych na zaufaniu więzi. Wyrwał się ze świata dóbr materialnych, złudnego bezpieczeństwa i wątpliwej stabilizacji. Wyruszył w poszukiwaniu prawdy i szczęścia, które definiował „Wiele w życiu przeżyłem i zacząłem odczuwać tęsknotę za szczęściem. Za cichym odosobnieniem na wsi. Tam gdzie można pomóc ludziom, wobec których łatwo się zdobyć na dobre uczynki. (...) Gdzie można znaleźć pożyteczną pracę, wypoczynek, naturę, książki, muzykę i miłość bliźniego. Oto moja koncepcja szczęścia. A potem znaleźć partnerkę. Doczekać się dzieci. Czego więcej może pożądać ludzkie serce?” (116’28). Z jednej strony, tak niewiele potrzebował do szczęścia, z drugiej, tak daleko musiał uciekać, aby przybliżyć się do prawdziwego życia, za którym tęsknił i o którym marzył. Nie zamierzał uprzyjemniać sobie życia kolejnymi nowinkami technicznymi czy zawodowymi sukcesami. Potrzebował rzeczy, wydawać by się mogło najprostszych i łatwo osiągalnych. Zachodni świat, pełen nieograniczonych możliwości i wyborów, nie pozwalał jednak na prowadzenie życia zgodnego z wyobrażeniami Chrisa. Świat zrjonalizowany, uprzemysłowiony, nastawiony na zysk, w którym pojęcie „sukcesu” jest jasno określone, a przy tym świat brutalny i destruktywny, nie mógł zaspokoić ciekawości ani aspiracji młodego buntownika.

Jego podróż zakończyła się tragicznie, zmarł z wycieńczenia na Alasce. Na koniec zrozumiał, że dzielenie szczęścia z innymi jest warunkiem koniecznym spełnionego życia. Człowiek stworzony jest do współpracy, współdziałania i solidarności. Chris nie potrafił takich relacji z kimkolwiek zbudować, gdyż jego życie było zbyt chaotyczne, niestabilne i fragmentaryczne. W drodze poznawał ludzi, by za chwilę ich opuścić. W obawie przed utratą własnej autonomii i niezależności, nie chciał przywiązywać się do nikogo. Będąc w nieustannej, nieprzerwanej podróży,

nie mógł dotrzeć do prawdy. Nie potrafił znaleźć jej także w świecie, w którym spędził swoje pierwsze dwadzieścia lat. Marzenia o życiu na łonie przyrody, w harmonii z naturą, pozostać muszą już dziś tylko w sferze marzeń. Ucieczka od świata konsumpcji i „wyścigu szczurów” może zakończyć się tylko porażką. Czy w ogóle istnieje współcześnie możliwość sprawnego i „szczęśliwego” funkcjonowania z dala od cywilizacji?

W jednej z notatek Chris zapisał: „Dwa lata wędruję po świecie. Żadnego telefonu, żadnego basenu, żadnych domowych zwierzątek, żadnych papierosów. Totalna wolność. Esteta, podróżnik którego domem jest droga (...). Teraz, po dwóch latach wędrówki, nadeszła najważniejsza i największa przygoda. Kulminacyjna walka z załganym „ja” i zwycięstwo wieńczące duchową rewolucję. Dziesięć dni i nocy w pociągach towarowych i autostopem przywiodło go na wielką, białą północ. Nie będzie już zatruwany przez cywilizację, od której ucieka; wchodzi samotnie w krainę, by zagubić się w dziczy. Alexander Supertramp, maj 1992” (11'00).

Rekonstruowany bunt jest buntem indywidualnym. W podstawowym wymiarze odnosi się do samoświadomości bohatera, który niezadowolony z obowiązujących norm, zasad, celów, wartości, w buncie przeciwko nim, wyrusza w podróż. Przyjęło się twierdzić, że taki rodzaj buntu jest formą ucieczki. Czy jednak rozpoczęcie nowego etapu w życiu, wybór innego stylu życia można nazwać ucieczką? Jak mówił bohater, jego domem stała się droga, podczas której mógł spojrzeć na siebie, odnaleźć sens swojej egzystencji. Jego wędrówka miała mieć wartość terapeutyczną i poznawczą. Chris zamierzał znaleźć wyzwolenie i realizować własne kryteria moralne.

Jego kontestacja charakteryzowała się biernością, gdyż Chris nie starał się aktywnie wywierać wpływu na innych. Sam zrezygnował z uczestnictwa w takim „normalnym” życiu, w „pozornej” egzystencji. Nie tworzył jednak podwalin pod grupowe formy kontestacji. Nie budował ruchów społecznych, które mogłyby propagować alternatywne modele życia. Ze swoim buntem pozostawał do ostatnich chwil życia sam. Opór przeciwko światu realizował w odosobnieniu, stając się „superwłóczęgą”. Nie walczył o zmianę porządku społecznego czy systemów politycznych. Jego działania i metody postępowania zgodne były z obowiązującym prawem. Walka, którą prowadził wyrażała jego indywidualne zmaganie się o lepsze życie w zastanych, istniejących warunkach. Aby swój cel osiągnąć, musiał uciec i szukać miejsca dla siebie na peryferiach cywilizacji. W dominującym modelu życia i samorealizacji przyjął rolę „outsidera”. Szukając alternatyw, przewartościował istniejącą hierarchię wartości, celów i stylu życia. Stał się buntownikiem z wyboru.

Opisywani filmowi bohaterowie niewątpliwie należeli do buntowników. Wszyscy też byli nimi bardziej z „wyboru” niż z „konieczności”. Posiadali – obiektywnie

rzecz ujmując – „dobre” życie. Decydując się na „bunt” znacznie więcej mogli stracić niż zyskać. W przeciwieństwie do wielu kontestatorów znanych z historii posiadali „coś” więcej niż tylko kajdany, które należało zrzucić. Dlatego też znacznie trudniejszym wyborem musiało być wejście na drogę negacji i sprzeciwienie się, czy też całkowite zaprzeczenie wartościom rodzinnym, szkolnym, kulturowym i politycznym. Nieuprawnione byłoby stwierdzenie, że żyli w cierpieniu i ubóstwie. Przeciwnie, nie zaznali nędzy i głodu. Za „nędzne” uważali jednak życie wśród dóbr materialnych, ograniczone do wyborów ekonomicznych. Szukali czegoś więcej. Wszyscy – niektórzy jak Chris – dosłownie wyruszyli w drogę, poszukując i walcząc o sens życia. Dla „edukatorów” była to walka o sprawiedliwość, dla Wadji o równouprawnienie kobiet i mężczyzn, a dla Chrisa walka o prawdę i szczęście.

Bohaterowie ze świata zachodniego walczyli o spełnienie wartości postmaterialnych, możliwość wyrażania własnego ja, lepszy, sprawiedliwszy świat, symbiozę z naturą i przyrodą, prawdę i wolność egzystencji. Dziewczynka chciała po prostu realizować swoje zwykłe pasje, jak jazda na rowerze czy słuchanie muzyki. Chciała tylko posiadać te same, zwykłe prawa, które przysługiwały jej kolegom. Oba bunty różniły się od siebie, jednak ich indywidualna waga i ewentualne konsekwencje pozostawały takie same. Wszystkim groziła społeczna izolacja, ostracyzm i wykluczenie. Kontestując obowiązujące reguły i zasady narażali się na reperkusje ze strony społeczeństwa.

Niewątpliwie wszyscy buntownicy muszą wykazywać się jednak odwagą cywilną, gdyż swoim postępowaniem i zachowaniem ryzykują wiele. Jak skończyły się ich historie? „Superwłóczęga” umarł. Pod koniec życia wypowiedział wielce wymowne słowa, czy aby na pewno prawdziwe i szczerze? „Przeżyłem szczęśliwe życie. Za to dziękuję Panu” (138’50). „Edukatorzy” z kolei do końca razem, wbrew różnym zawirowaniom emocjonalno-uczuciowym, dążyli do zmiany systemu. Ostatnia scena filmu jednoznacznie pokazuje, że nie porzucili nadziei na zbudowanie nowego, sprawiedliwszego systemu. Wytrwale podążali w kierunku wcześniej obranym i wyznaczonym przez własne poglądy, aspiracje i wrażliwość społeczną. Z kolei, przyszłość Wadjd jest całkowicie nieznana. Dziewczynka otrzymała w końcu długo upragniony rower, na którym zaczęła jeździć. Możemy tylko snuć przypuszczenia na temat jej dalszych losów; jak poradzi sobie w świecie pełnym ideologicznych i religijnych ograniczeń.

Wszyscy moi bohaterowie kwestionowali utarte i dominujące schematy. Ich bunty przyjmowały różne formy manifestowania, wyrażania siebie i protestu. W całkowicie odmienny sposób usiłowali osiągnąć swoje cele. Rozwijali różnorodne strategie radzenia sobie z banalnością i powszechnością zła. Wszyscy oni dostrzegali jednak niesprawiedliwości, złudzenia i wady świata, w którym żyli. Mimo swojego młodego wieku, a może właśnie dzięki niemu, nie chcieli, bądź nie potrafili, w przeciwieństwie do przeważającej większości dorosłego społeczeństwa, zaadoptować się i żyć zgodnie z obowiązującymi wzorcami i normami społecznymi. Na pytanie „czy można dobrze żyć w złym świecie?”, odpowiadali stanow-

czo: „nie”. Lekcja, którą dają nam ich losy, historie i doświadczenia potwierdza sentencję sformułowaną przez Theodora W. Adorno: „nie ma prawdziwego życia w fałszywym”<sup>10</sup>. Wszyscy moi bohaterowie upominali się o „prawdziwość” życia. Każdy jednak ową prawdziwość inaczej widział i opisywał.

### Literatura uzupełniająca

Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010.

Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej: wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Lublin 1999.

Kuroń J., *Autobiografia*, Warszawa 2009.

Kuroń J., *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wrocław 2002.

Modzelewski K., *Zajeżdżymy kobyłę historii: wyznania poobijanego jeźdźca*, Warszawa 2013.

#### (Wokół)filmowe refleksje na temat buntu „w sukcesie” we współczesnym świecie

##### Streszczenie

Autor podejmuje rozważania na temat buntu we współczesnym świecie. Analizując i interpretując wybrane dzieła filmowe, pokazuje różne drogi negowania systemu społecznego. Autor w artykule wyróżnił i opisał następujące filmy: „Wszystko za życie”, „Dziewczynka w trampkach”, „Edukatorzy”. Wszystkie one dotyczą buntu, mającego jednak różne przyczyny, sensy, znaczenia i konsekwencje. Filmowi bohaterowie sprzeciwiali się utartym schematom i narzuconym porządkom. Niezadowoleni z otaczającej ich rzeczywistości społecznej, poszukiwali innego, lepszego świata.

**Słowa kluczowe:** bunt, film, kultura, sukces, protest.

#### Movie reflections: rebellion against „success” in the contemporary world

##### Summary

The author in his text reflects on rebellion in contemporary world. The analysis and interpretation of selected movies shows different ways the social system is rejected. He points out and describes the following movies: „Into the Wild”, „Wadja” and „Die fetten Jahre sind vorbei”; all of them are related to revolt, although they all have different reasons, senses, meanings and consequences. Film characters are opposed to established schemes and imposed orders of the surrounding social reality and look for a new better world.

**Key words:** rebel, movie, culture, success, riot.

<sup>10</sup> T. W. Adorno, *Minima Moralia. Refleksje z poharatanego życia*, Kraków 1999, s. 39.



## „Prawa dziecka a zagrożone dzieciństwo we współczesnym świecie”

### Wprowadzenie

Janusz Korczak był wielkim wychowawcą, być może największym jakiego dotąd wydała polska pedagogika. W potocznej świadomości społecznej kojarzy się zazwyczaj bardzo ubogo i płytko – jako symbol bohaterskiego poświęcenia, człowiek który oddał życie, by do końca towarzyszyć swoim dzieciom. Jego twórczość pisarska (nie tylko pedagogiczna) jest dziś, zapewne z wyjątkiem *Króla Maciusia Pierwszego*, znana stosunkowo niewielkiemu kręgowi profesjonalnych pedagogów – zarówno skupionych w kręgach akademickich, jak i pracujących w rozsianych po kraju placówkach noszących imię Starego Doktora.

Dlatego rok 2012, ogłoszony przez Sejm RP Rokiem Janusza Korczaka i przebiegający pod hasłem „Nie ma dzieci, są ludzie”, był znakomitą okazją do przypomnienia pedagogicznego dorobku Patrona. Wydział Pedagogiczny Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. J. Rusieckiego miał tu szczególne zobowiązanie, bowiem działa w nim Akademicki Krąg Korczakowski, grupujący zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów angażujących się w przeróżne inicjatywy na rzecz upowszechniania i wdrażania korczakowskiej doktryny pedagogicznej. Zorganizowanie konferencji zatytułowanej „Prawa dziecka a zagrożone dzieciństwo we współczesnym świecie” było jednym z takich przedsięwzięć. Pokłosiem konferencji przeznaczonej nie tylko dla pedagogów akademickich, ale także dla nauczycieli i wychowawców są prezentowane w tej części „Szkiców Humanistycznych” wystąpienia jej uczestników.

Warto zauważyć, że wszystkie ściśle dotyczą praktycznego działania wychowawców, tej dziedziny pedagogiki, która samemu Korczakowi była najbliższa. Dr Bożena Wojnowska z Instytutu Badań Literackich PAN odwołując się do licznych prac Korczaka, pisze o prawach dziecka i związanych z ich realizacją zadaniach wychowawców. Szeroko prezentując jego wskazania w tym zakresie, zwraca uwagę na rzecz istotną – będąc nieodrodnym synem swojej epoki, był on daleki od czczego moralizowania, a doktryna, którą usiłował wdrożyć, miała daleko wyższy cel niż samo polepszenie sprawności wychowawców.

Artykuł dr Ewy Dąbrowy i dr Urszuli Markowskiej-Manisty dotyka podobnej problematyki, traktuje bowiem o potrzebie dialogu w klasie szkolnej, co jest odbiciem korczakowskiego żądania wychowania i kształcenia opartego na sporach i dyskusjach. Wszak dialog to w swej istocie podstawa równouprawnienia uczniów i nauczycieli w realizacji wspólnego celu.

Nieco inny obszar dotyczy tekst Izabeli Krasiejko opisujący asystenturę rodzinną jako formę pomocy dziecku. Autorka przedstawia tę postać wspierania rodzin nieradzących sobie z wymogami opieki i wychowania jako jeden z ważnych elementów organizowania szczęśliwego dzieciństwa, tak bliskiego Staremu Doktorowi.

Przedstawione teksty dowodzą, że myśl pedagogiczna Janusza Korczaka jest stale żywa, pytaniem otwartym jest ciągle kwestia możliwości jej współczesnej realizacji, w otoczeniu i warunkach, które z punktu widzenia pedagogiki wydają się często nieznośne.

*Mariusz Wawrzyniak*

*Bożena Wojnowska*

Instytut Badań Literackich PAN

## **Prawa dziecka – zadania wychowawcy**

O prawach dziecka mówi się ostatnio dużo. Mało – o zadaniach, powinnościach wychowawcy. W każdym razie znacznie mniej. A jedno i drugie przecież ze sobą się wiąże. To oczywiste.

Prawa dziecka to część obszerniejszego zespołu praw człowieka, wywodzących się z emancypacyjnych ideałów oświecenia. Domagano się wtedy możliwości uczestnictwa w polityce i równości szans dla wszystkich warstw dotąd upośledzonych. Chodziło w szczególności o tzw. stan trzeci i o Żydów. Romantyzm nadał prawa jednostce, mówi się, że odkrył jednostkę – jako podmiot kultury, ośrodek zainteresowania literatury i sztuki, także podmiot dziejów i polityki. Tę podwójną tradycję dziedziczymy, gdy mówimy o prawach człowieka i prawach jednostki, choć korzenie tych idei sięgają głębiej, o czym jeszcze wspomnę.

Korczak był w pełni świadom tego głębszego rodowodu. We wczesnym felietonie *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku* (1899), pod pojęciem wskazanym w tytule rozumiał prawo do oświaty, nauki, higieny, pracy, szacunku – przyznawane każdemu. Stwierdzał, że wiek dziewiętnasty, przejmując to dziedzictwo, cytuję „otrzymał wyjaśnienie: bliźnim twoim jest i człowiek ubogi, i kobieta, i dziecko, kochaj więc i szanuj także: biednych, kobiety i dzieci. Potrzeba było tysiąca ośmiuset lat, by prostą tę myśl zrozumiano”<sup>1</sup>.

Jak pamiętamy, autor *Prawa dziecka do szacunku* rozważał dzieci także pod względem socjologicznym, jako swoistą grupę społeczną, usytuowaną wobec innej grupy – ludzi dorosłych. W cytowanym artykule dla pisma popularno-oświatowego dostrzegamy zarys tego ujęcia, przybliżający czytelnikowi w szczególności sposób ów proces stopniowego wybijania się zniewolonych grup społecznych na lepszą pozycję, nadawania im praw, dotąd odmawianych. Tu po raz pierwszy padło też owo słynne zdanie: „Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi”.

Nie jest tajemnicą, że Korczak łączył zainteresowania wychowawcze z myślą o naprawie świata. Splecenie optyki pedagogicznej z wizją lepszej przyszłości

---

<sup>1</sup> *Dzieła*. T. III, vol. 1, Warszawa 1994, s. 224.

charakteryzowało jego myślenie od początku. Od utopijnej prozy *Szkoła życia* (1907/1908) przez często cytowaną deklarację młodocianego bohatera *Spowiedzi motyla* (1914): „Zreformować świat, to znaczy zreformować wychowanie” po równie często cytowane określenia celów wychowania, zawarte w opisach praktyki obu zakładów wychowawczych<sup>2</sup>.

Ten splot cechował też oświecenie, które wychowaniu przypisywało ogromne możliwości w kształtowaniu nowego człowieka i świata. Różne projekty pedagogiczne, snute przez osiemnastowiecznych pedagogów, kreśliły obraz przyszłości lepszej i szczęśliwszej, gdy wyrwie się z umysłów przesady i wyedukuje masy. Dziewiętnastowieczni pedagodzy podejmowali problem od innej strony: wychowanie „swobodne”, bez przymusów, uformuje człowieka, który uwolniony od agresji, będzie żył ze wszystkimi w zgodzie i zaniecha myśli o podbojach; świat odrodzi się dzięki społecznemu pokojowi, unikaniu wojen i konfliktów.

Korczak znał zasadnicze tezy tego nurtu. Teksty przedstawicieli „swobodnego wychowania” upowszechniał lewicowy miesięcznik pedagogiczny „Nowe Tory”, w którym publikował (1910) i którego idee były mu bliskie. Równie blisko było mu do ideologii lewicowego pisma „Głos”, przyjmującej, że równie ważna, a może nawet ważniejsza od przekształcania struktur, jest dla potrzeb reformy społecznej wewnętrzna przemiana człowieka<sup>3</sup>.

Współpracując z tym pismem, Korczak sytuował się poniekąd w roli pedagoga społecznego, w roli wychowawcy wychowawców, można by powiedzieć, jeśli pamiętać, że adresatem pisma była inteligencja, uważana i uważająca się za wychowawcę narodu. Jaka była treść tej roli? Najkrócej, tyczyła perswazji, że robotnika nie można traktować jak towar, ma on prawo do godności, należy mu się szacunek. Spostrzeżenie, że dzieci to klasa tak samo uciskana jak proletariat, tak samo wyzuta z praw, traktowana „z wysoka”, zrodziło się w tym właśnie czasie i w tych okolicznościach.

I wreszcie – prawa Żydów. W artykule *Trzy prądy* (1910) Korczak przekonywał – odpierając złośliwości prasy prawicowej – że ta pogardzana część społeczeństwa ma takie same prawa do zdobyczy modernizacyjnych i współdziałania w walce o nie, jak polska inteligencja<sup>4</sup>.

Prawo w sensie prawa do czegoś, uprawnienie – co to takiego? Pytając o to, wchodzimy w obszar znanego dwudziału: jak jest i jak być powinno. Stwierdzamy, że jest tak a tak, jest źle, a powinno być inaczej – lepiej. W tym rozumieniu status prawa jest podobny do statusu ideału: wyobrażenia o czymś, czego nie ma, a co

---

<sup>2</sup> *Szkoła życia... Dzieła*. T. IV, Warszawa 1998, s. 7-141, *Spowiedź motyla* – t. VI, 1996, s. 115-181, podany cytat s. 166.

<sup>3</sup> Tekst z „Nowych Torów” (*Faworyci*) – *Dzieła*, t. IV, s. 249-251, publicystyka z „Głosu” i jego kontynuacji (1904-1912), t. III, vol. 2, Warszawa 1994.

<sup>4</sup> *Trzy prądy* („Społeczeństwo”), *Dzieła*. T. III, vol. 2, s. 218-223.

powinno być. Wskazuje na to, co istnieje w polu uznawanych wartości, wymaga sformułowań, dążenia, realizacji.

Jak widzieliśmy, Korczak wymieniał prawa dziecka na końcu uprawnień, osiągniętych stopniowo przez jednostki i grupy. I właściwie – dopiero jako coś do zdobycia. Sam – jak pamiętamy – formułował *explicite* trzy takie prawa: prawo do śmierci, do dnia dzisiejszego i by dziecko było, czym jest. Nie będę ich tu omawiała, podkreślę tylko, że każde z nich ma sens polemiczny, zwrócony przeciwko rozpowszechnionym stereotypowym wyobrażeniom o dzieciach i relacjach z nimi. Podobnie jest z tymi, których Korczak nie formułował wprost, ale odkrywamy je w podtekście wypowiedzi.

Odsyła nas to do Korczakowskiej fenomenologii dzieciństwa, jego opisu tego stanu oraz wizji lepszej przyszłości. W obu tych częściach refleksji, związanych z koncepcją wychowania, ważną rolę odgrywa osoba wychowawcy. O jego powinnościach będę teraz mówiła.

Na początek chcę podkreślić, że Korczak nie moralizował na temat naszego stosunku do dzieci. Nam, czytelnikom i wychowawcom (ludziom różnorako obcującym z dziećmi) nie stawiał jednoznacznych wymagań, nie podsuwał gotowych recept. Jego pisma niczego nie narzucają. Uczą raczej samodzielnie myśleć, samemu wyciągać wnioski z przedstawionej narracji, utkanej z zaobserwowanych zdarzeń, owych „momentów wychowawczych”, jak je nazywał i zachęcał do własnych obserwacji. To, co sugerował, podpowiada także forma wypowiedzi – przykład właściwej relacji wychowawczej, wskazanie, jak wychowawcy mają postępować w praktyce. Nie tyle głosił naukę, ile sam był nauką.

Starając się wydobyć specyficzne cechy dzieciństwa, Korczak zwracał uwagę – jak pamiętamy – że nie jest ono jedynie przygotowaniem do dorosłości, jest ważne samo w sobie. W naszej ludzkiej egzystencji, zanurzonej w czasie, każda chwila jest ważna. Opetani lękiem przed śmiercią nie zauważamy, że chwile ulatują i umiera każde „teraz”. Nie umiemy przeżyć każdej z nich w pełni i do końca. Dlatego też lekceważymy dzieciństwo, jego ulotne momenty. Dobry, mądry wychowawca, i tu Korczak wcielił się bez reszty w założony wzór, ma inną postawę. Pochylając się nad dzieckiem, potrafi ośwoić je ze śmiercią, zaakceptuje, że może ono pozostać bez przyszłości. Nie będzie wtedy pamiętał o własnym lęku i bólu, o samym sobie, lecz mężnie podzieli z nim krótką resztę jego życia.

Nie dziwi, że Korczak przyznawał dziecku prawo do grzeszności. Zło – zauważał – bierze się z naśladownictwa, ale może też być zrosnięte z częścią ludzkiej natury. Dlatego różne przejawy złośliwości, dostrzegane u dzieci, starał się nie tyle wykorzeniać, ile osłabiać je i kanalizował. Bij, jeśli już musisz, ale niezbyt mocno, zrobiłeś coś złego – donieś do sądu.

Nie stosował pouczeń, oskarżeń, całej tej retoryki przemocy słownej, jak byśmy dziś powiedzieli, otwierał się na możliwość poprawy dziecka. Próbował w danym momencie nakłonić je do zrobienia czegoś dobrego, pobudki złego czynu starał się

zrozumieć – dawał zrozumieniu pierwszeństwo przed osądem. I nie tracił zaufania. Wychowawca miał zatem pomagać dziecku w ukształtowaniu osobowości integralnej i dojrzałej, która wie o swoich wadach i nie wypiera się ich, lecz dąży świadomie do zminimalizowania szkodliwego wpływu własnych błędów na innych.

W tej praktyce dostrzegamy coś, co można by nazwać raczej „byciem dla dzieci” niż wychowaniem w tradycyjnym sensie, opartym na zewnętrznej dyscyplinie i autorytecie wychowawcy. Choć nie piętnował wprost tradycyjnych teorii, opatrywanych niekiedy etykietką „czarnej pedagogiki”, znajdziemy u niego wiele scen, które unaoczniały jej zgubne skutki. Pokazywały, jak doznane upokorzenie dziecko przenosi na innych. Jak agresja rodzi agresję, nienawiść – nienawiść, jak dręczony gotów jest dręczyć innych, gnębiony odda drugiemu z nawiązką. O prawo dziecka do wolności i godnego życia, do szacunku, walczył z mocą jak mało kto. Podobnie jak wcześniej – o wolność od alienacji i wyzysku dla robotników. Po stronie zadań wychowawcy rysowało się tu zalecenie, by w miejsce przymusu stosować to, co dałoby się określić poświadczeniem siebie wobec dziecka, poręką osobistego przykładu. To zaufanie okazywane małemu z jednej strony, z drugiej zaś – gesty dowodzące, że sam jest godny zaufania. Można na niego liczyć, być pewnym, że nie zawiedzie, w szczególności dotrzyma danego słowa. A jego postępowanie jest zgodne z tym, co deklaruje, co mówi. Krótka – jest wierny sobie i im, jest sobą w relacjach z nimi.

Korczak doskonale zdawał sobie sprawę, że dziecko krzywdzone, poniżane, poddawane przemocy może w przyszłości stać się niebezpieczne dla siebie i innych, w ogóle – dla społeczeństwa. Gdy się małego źle traktuje, nie może on okazywać zbyt jawnie gniewu czy złości, bo zależy od opiekunów, więc dusi te uczucia w sobie, tłumi je, a gdy dorośnie, przenosi na innych, z tym większą siłą, im bardziej były tłumione. Kiedy myśli się o lepszej przyszłości, tu właśnie dotyka się tego czułego punktu, tego miejsca w wychowaniu, które chciałoby się zmienić. To był impuls Korczakowskiej pedagogiki. Motor, który wprawiał ją w ruch. Jak odnosić się do naszych dzieci, aby uniknąć destrukcyjnych wpływów znieważonego dzieciństwa. Jak zapewnić im harmonijny rozwój, integralną psychikę, takie ukształtowanie ich „ja”, by nie musiały roztopiać się w anonimowym, agresywnym tłumie. I cierpieć przelane na siebie nasze lęki, agresje, fobie.

Pytania te podnosiły rangę problemu wychowawcy. Stawiały go z jednej strony w obrębie problematyki antropologicznej, tyczącej pytań o człowieka w ogóle, z drugiej zaś – pozwalały zauważyć, że relacja wychowawcza to swego rodzaju paradygmat relacji osobowej, relacji Ja-Ty.

Korczakowska filozofia człowieka w styku z wychowaniem i historiozofią odsłania jednak pewną trudność. Jak pogodzić wychowanie „nowego” człowieka z wpływami „złego” świata? Jak ustrzec wychowanków przed destrukcyjnym działaniem tego świata, jego moralnym nieładem, konformizmem, demoralizującymi naciskami życia, skoro wychowawca też jest ze świata i mu ulega albo może

ulec? Korczak zmagał się z tym problemem boleśnie, a jak bardzo był on realny i palący przekonywał się nieraz obserwując bursistów w obu swoich bursach dla wychowawców. Zmagał się, usiłując, mimo oporów (ze strony np. Marii Falskiej), maksymalnie izolować oba zakłady, nie dzieci od rodzin, ale zakład od otoczenia. Przede wszystkim jednak zaufał temu, co można wyróżnić jako samowychowanie wychowawców. Oraz samowychowanie wychowanków.

W tym punkcie nie rezygnował z podejścia normatywnego. Tak jak nie rezygnują też współcześni rzecznicy praw człowieka, choćby deklarowali inaczej. Nie mógł, skoro u podstaw prawa leżą wartości. Mamy więc w jego narracjach, obiektywnych z pozoru, przejście od konstatacji faktów, chłodnego jak gdyby opisu, do sugerowania wartości właśnie. Między wierszami, w sposób bardziej lub mniej zawoalowany, znajdujemy obraz idealnego wychowawcy, przechodzący – jak się już rzekło – we wzorzec człowieka w ogóle, obejmujący także wizję nieustannego samowychowania dorosłych. I precyzujący cel wychowania dzieci.

Jakie zatem miały być cechy dobrego wychowawcy? Przede wszystkim wychowawcą nie mógł być ktokolwiek. Nikt, kto miałby za sobą formalny jedynie autorytet i wiedzę zaczerpniętą z książek, formalne wykształcenie i przywiązanie do społecznej roli wychowawcy. Musiał to być ktoś, kto ma osobowość. I ceni „prawdy żywe”, wiedzę o dziecku zaczerpniętą z doświadczenia. Co znaczyła dla Korczaka osobowość, pojęcie osobowości?

Trzeba by się tu cofnąć do młodzieńczego *Dziecka salonu (1904/1905)*<sup>5</sup>, powieści, której motyw szukania siebie, swojej jednostkowej tożsamości, spokrewniła Korczaka z nurtem romantycznego indywidualizmu. Z jego odkrywaniem wartości pojedynczego istnienia i ideałem osobowości suwerennej, zdolnej do kreowania siebie i wewnętrznej przemiany. „Najwyższym jest śmiertelnych/ Szczęściem tylko osobowość./ Jeśli się posiada siebie./ Można stracić wszystko śmiało./ Przyjąć każdy życia przebieg, / Gdy się – kim się jest – zostało”<sup>6</sup> – oto pozostawiony przez Goethego krystaliczny zapis owego projektu niepowtarzalnego „ja”, które powrót do siebie/ bycie sobą ogłosiło za Janem Jakubem Rousseau programem życia.

Powieść Goethego *Lata nauki i lata wędrówki Wilhelma Meistra*, którą Korczak czytał w młodości, zrosła się najsilniej z ideą wychowania i samowychowania dorosłych. Tyczyła kształtowania postaw i charakteru przez całe właściwie dorosłe życie. Idea „Bildung”, wcielona w dzieje jej tytułowego bohatera, zawierała myśl o nieskrępowanym rozwoju każdej ludzkiej istoty w kontakcie ze światem i włas-

<sup>5</sup> *Dzieła*. T. I, Warszawa 1992, s. 231-453.

<sup>6</sup> J. W. Goethe wiersz z *Księgi Zulejki* w przekładzie J. Przybosia. Zob. *Dywan Zachodu i Wschodu*, Warszawa 1963, s. 169. Inne tłumaczenie: „Każde życie można znieść./ Jeśli się nie odczuwa braku siebie; Wszystko można by utracić, Jeśli się pozostanie sobą”. Za: M. Janion, M. Żmigrodzka *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w „Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra”*, Kraków 1998, s. 14.

nym „ja”. Z jednej strony pogłębianie samowiedzy i dążenie do ideału, z drugiej – konkretna praca dla innych.

Podobny schemat znajdziemy w wymienionej powieści. Bohater *Dziecka salonu* wyrывa się z konwencjonalnego świata mieszczańskiego, by w zetknięciu z życiem biedaków powrócić do prawdziwego „ja”. Wychowawczy wpływ kontaktów z warszawską nędzą pomaga mu rozpoznać siebie w nowym powołaniu – osobistej odpowiedzialności za „nędznych” i słabych, sugeruje odnalezienie własnej miary.

Goetheańska zasada, że samowychowanie to proces, który musi się odbywać wśród ludzi i dla ludzi, znajduje u Korczaka dookreślenie: wychowawca wychowuje się wśród dzieci i dla dzieci. Wychowując dzieci, wychowuje samego siebie; reakcje dzieci współkształtują go. Aby mogło dojść do takiej płodnej wymiany doświadczeń, do wychowawczej interakcji, musi być człowiekiem otwartym, posiadać cechy, określone jako warunek bycia dobrym wychowawcą i zarazem – stawania się osobą suwerenną.

Należała do nich postawa samokrytycyzmu. Wychowawca musi wiedzieć, kim jest, rozróżniać, co ma dla niego podstawowe znaczenie. Musi umieć rozpoznać, czy wychowywanie to jedynie rola, do której przypisano pewne społecznie obowiązujące reguły, czy też powołanie, które pozostaje w zgodzie z jego najgłębszym nastawieniem do życia. Nie może ulegać spetryfikowanym wzorom, gotowym prawdom, ale mieć własne, indywidualne i twórcze podejście do dziecka. Pewny swoich zamiarów, musi umieć kierować sobą, być zdolny do samoregulacji i samokontroli. Ma prawo do błędów i także na błędach powinien uczyć się stawać tym, kim jest, rozpoznawać siebie w dziecku, zanim ulegnie alienującą stosunkom panującym w świecie dorosłych.

Poza tą ogólną normą Korczakowski portret dobrego wychowawcy nie składał się bynajmniej z jakichś szczegółowych, raz na zawsze danych wzorców postępowania. Korczak podkreślał różnorodność dziecięcych typów, analogiczną do psychologicznej różnorodności świata dorosłych. I zwracał uwagę na potrzebę dopasowania działania wychowawcy do konkretnego „ty” wychowanka. Podawał przykłady z własnych doświadczeń jako wnioski do przemyślenia i argumenty.

Podobnie uobecnia się w jego tekstach inne jeszcze wskazanie o cechach osobistego świadectwa. To wołanie o nieegoistyczne i nieinstrumentalne traktowanie dzieci. Korczak doskonale zdawał sobie sprawę, że większość z nas nie jest w stanie, nie potrafi sprostać tej etycznej powinności, w każdym razie – nie w pełni i nie do końca. Przytaczał przykłady, kiedy sam zawodził w owym bezwarunkowym jak gdyby rzucie ku dziecku, dostrzeganiu w nim samym wartości i celu – przy rezygnacji z własnego „ja”, własnych zamiarów względem niego. Wytaczał jednak kierunek, zachęcał, byśmy nie rezygnowali z podążania za tym wezwaniem, które wydaje się tak trudne i tak niemożliwe do spełnienia.



Słysząc tu echo Goetheańskiego „Streben” – uporczywego dążenia do ideału, który jak horyzont nieustannie się oddala, ale którego nie wolno tracić z oczu. We wskazaniach dotyczących wychowawcy ów ideał konkretyzował się jako powołanie do służby, przekraczanie ambicji, bycie nie dla siebie, lecz dla dzieci.

Ważną cechą była umiejętność rozmowy z podopiecznymi. Korczak wiedział, że zagadnięcie dziecka w rozmowie przydaje mu znaczenia, buduje jego poczucie wartości. Gdy rozmowa staje się dialogiem, tzn. gdy dorosły rzeczywiście nastawiony jest na „ja” dziecka, przestaje ono być nikim, staje się kimś. Czuje, że jest kochane, akceptowane, brane poważnie, po wielokroć jest. Więcej, dowiaduje się, kim jest i jakie jest – gdy odpowiada, a dorosły reaguje. Uczy się rozpoznawać siebie, rozumieć swoje przeżycia, interpretować doświadczenia, rozróżniać, co w nich ważne, a co mniej ważne w odniesieniu do wspólnego świata wartości.

Pomoc w istnieniu i poznawaniu, w usytuowaniu się w świecie, w samorealizacji, akceptowaniu siebie takim, jakim się jest, była – można powiedzieć – sednem miłości Korczaka. Objawienie miłości dokonywało się w mowie, było konkretnym wydarzeniem, faktycznym momentem w dialogach i zabawach z dziecięcymi partnerami, w autentycznych relacjach, które ich wiarygodny świadek, dawny bursista Aleksander Lewin, nazwał trafnie i z wyczuciem „zadziwiającym misterium jego kontaktów z dziećmi”<sup>7</sup>.

Postawa Korczaka wobec świata, jego aksjologia, nie dałaby się jednak objaśnić tylko zakorzenieniem w romantycznej antropologii. Wymaganie „bycia sobą”, adresowane do dorosłych i dzieci, i do siebie, mieści się w tej waloryzacji jednostkowego „ja”, której patronowało nazwisko Jana Jakuba, ale jej nie wyczerpuje. Korczakowska osobowość nie chroni się do wewnątrz, nie barykaduje przed światem. Odnajduje siebie, swoją autentyczność w relacji, swoje istnienie w odniesieniu do innych. Jej ideał ma rys dialogiczny, zbliża Korczaka do filozofów dialogu, czerpiących inspiracje z Biblii<sup>8</sup>.

O niepowtarzalnym charakterze i wartości każdej ludzkiej istoty, wziętej z osobna, mówi Biblia wprost, już na samym początku. Talmud tak komentuje wersety pierwszego rozdziału: „Człowiek stworzony został pierwotnie jako jedna osoba – ku pouczeniu, że [...] ktokolwiek ratuje jedno życie [...] to tak, jakby ocalił cały świat” (Sanh. 4,5). Biblijną myśl o identyczności jednostki, ufundowanej w jej relacjach, wydobywa opowieść o walce Jakuba z aniołem. Jej sens streszcza znane powiedzenie rabiego Hillela: „Jeśli ja nie jestem dla siebie, któż będzie dla mnie. A jeśli jestem tylko dla siebie, czymże jestem?”. To echo przykazania miłości,

<sup>7</sup> A. Lewin *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 438.

<sup>8</sup> O związku Korczaka z dialogiką Emanuela Levinasa zob. A. Kamińska *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emanuela Levinasa i praktyka Janusza Korczaka*, Kraków 2012. Zob. też B. Wojnowska, *Korczak – postacią dialogową*, [w:] wyd. zbior, pod red. J. Binczyckiej, *Korczakowskie dialogi*, Warszawa 1999, s. 17-49.

którego interpretację w felietonie Korczaka przywołałam wcześniej<sup>9</sup>. Wedle żydowskiej tradycji przykazanie to można tłumaczyć także: „Kochaj bliźniego, bo jest równy tobie”, albo „bo jest jak ty”. I to przykazanie, i biblijna opowieść o stworzeniu wydają się stanowić najgłębszy fundament współczesnych praw człowieka. Także – myślenia o osobie ludzkiej we współczesnej dialogice. Aby spotkać Innego, ja muszę być ja, byś Ty mógł być Ty. Muszę być sobą, bym usłyszał głos tego, który nie jest mną – tak można by w skrócie przedstawić założenia tej refleksji<sup>10</sup>.

W antropologicznych postulatach Korczaka skrywa się myśl podobna. Perspektywa egzystencjalna łączy się w niej i przenika z etyczną: bycie sobą i bycie dla innych warunkują się wzajemnie. Jestem sobą, gdy jestem dla innych. Inny (dziecko) istnieje, o ile wie, że jest kochany. Dorosły zrozumie je, gdy będzie rozumiał siebie. Wtedy też dostrzeże inność dziecka, tożsamość i jedyność tego oto konkretnego małego człowieka, bez uciekania się do konwencjonalnych wyobrażeń i stereotypów na jego temat. I przyjmie ją taką, jaka jest.

Obsesyjny wątek cudzego spojrzenia, fałszującego autentyczność jednostki (jak u Sartre’a czy Gombrowicza), odwraca u niego swoje znaki wartości. Społeczny konwenans, dławiący indywidualność, to jedno skrzydło Korczakowskiego myślenia o człowieku i jego sytuacji. Drugie kryło w sobie treści, przeciwstawiające „cudze spojrzenie” „twarzy Innego” – by wyrazić to za pomocą pełnej znaczenia metafory Emmanuela Levinasa. Korczak był bliski dialogice tego filozofa, gdy wydobywał obowiązek jako twórcze spoiwo łączące dorosłych i dzieci. I domagał się odpowiedzialności w każdorazowym kontakcie z dzieckiem jako dzieckiem właśnie. Czyli – istotą inną, obcą, bo nieznaną, pozostającą na zewnątrz naszej dorosłości. I zarazem bliską, bo dziećmi byliśmy także i my. Spojrzenie takiego Innego/Małego stanowiło rzecz jasna nie zagrożenie, lecz – powtórzmy – było wezwaniem do odpowiedzialności. Oznaczało prośbę w imieniu każdego Innego/Podobnego, każdego Obcego, który woła: nie manipuluj mną, nie rozporządzaj, nie postrzegaj mojego „ja” przez pryzmat twojego, traktuj jako istotę niepowtarzalną, niedającą się zastąpić i „zabić”. Spotkanie z „ty” dziecka oznaczało wreszcie – jeszcze raz podkreślę – szansę na samopoznanie dorosłego, jego samookreślenie, stawanie się sobą w odpowiedzialnej relacji z najstarszymi. Autentyczność ma u Korczaka sens zdecydowanie moralny, jest nakazem, bazującym na przekonaniu, że odpowiedzialnymi, dobrymi, jesteśmy naprawdę w naszej najgłębszej istocie. Na tej podstawie budował Korczak nadzieję na przemianę świata – właściwy cel wychowania i samowychowania. Sądził, że ukryte w człowieku dobro – jego prawdziwa, potencjalna natura, to wystarczający warunek

<sup>9</sup> Zob. przyp. 1.

<sup>10</sup> W ujęciu Levinasa wrażliwość na siebie (ontologiczna) wyprzedza i warunkuje wrażliwość na drugiego (etyczną), ta zaś sprawia, że „ja” jestem „ja”, tzn. realizuję swoje człowieczeństwo. Zob. A. Kamińska, op. cit., ss. 24-49; 151-176.

zmiany życia na lepsze. W stopniu większym niż człowiek dorosły miało to dobro posiadać dziecko – zanim w miarę dorastania, pod wpływem społecznych przymusów, gotowych wzorów, obiegowych prawd nie zatraci tej cennej esencji, nie stłumi w sobie zdolności do pokojowego współżycia i harmonijnej współpracy z innymi. A zatem już u samych początków, w dzieciństwie, należy ten zadatek starannie podtrzymywać i pielęgnować – gdy jego potencjał wydaje się najsilniejszy. Nie przez werbalne apele i nakazy wszelako, lecz w konkretnym postępowaniu, przez zapewnienie swobody, przykład wychowawców, właściwą organizację.

W grupie dziecięcej, jaką stanowił Dom Sierot, wychowawca nie miał być strażnikiem czy rządcą. To było zadanie samorządu. Władza nie pochodziła z zewnątrz, pełniły ją zasady, uwzględniające autonomię wychowanków. Czyli – regulacje prawne zatwierdzone przez samorząd właśnie. „Dzieci winne są posłuszeństwo prawom obowiązującym, nie osobom personelu” – głosił odpowiedni punkt regulaminu, który Maria Falska uzupełniła znamionym, personalistycznym z ducha, Kantowskim stwierdzeniem; „Od karności względem prawa z zewnątrz – do karności względem prawa moralnego w sobie”<sup>11</sup>.

Broniąc rzeczywistości dziecięcej wspólnoty przed alienującą potęgą władzy, Korczak ocalał wolność i podmiotowość każdego z wychowanków. Również wychowawca miał w tym układzie szansę doskonalić się wewnętrznie, wzrastać jako osoba – wraz z nimi. Gdy np. stawał przed sądem, co Korczak czynił niejednokrotnie. Dorosły miał pilnować tylko, by przyjęte zasady egzekwowano. Wolność była tu więc współokreślona przez prawo. Wychowawca miał stać na straży społeczności dziecięcej niealienującej i nieanarchicznej, zapewniającej każdemu samostanowienie. W perspektywie przyszłościowej, o której Korczak myślał nieustannie, karmiąc się nadzieją na społeczeństwo doskonałe, był to wymarzony model świata bez wojen, nienawiści, lęku, agresji, świat panowania sprawiedliwości i prawa w zgodzie z wewnętrznym imperatywem jednostek, oparty na miłości i pokoju.

Czy Korczak wierzył w możliwość urzeczywistnienia tej wizji? Jeżeli tak, to na pewno nie tylko dzięki takiej a nie innej organizacji społecznej. Dowierzał chyba bardziej pracy nad sobą, indywidualnemu dążeniu do doskonałości. W Domu Sierot istniał szczególny rytuał, o którym opowiada Maria Czapska: „Dzieci, które się do tego nadawały, prowadził [Korczak] po tajemniczych stopniach uświadomień i przezwyciężeń na szczyt symbolicznej wieży [której wykres na tablicy uzupełniały hasła i wskazania]. Wtajemniczenia odbywały się drogą rozmów indywidualnych”<sup>12</sup>. Zawierzenie ludzkiemu wnętrzu, poleganie na twórczej mocy jednostki, wyzwalanej dzięki inspiracji Mistrza, potwierdza się u Korczaka-pisarza. W drugiej

<sup>11</sup> M. Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*. Szkic informacyjny, Warszawa 1928, rozdz. *Zasadnicza myśl i drogi wychowawcze*, s. 9.

<sup>12</sup> M. Czapska, *Trud, który każdy sam musi podjąć*, [w:] *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, Warszawa 1981, s. 252.

części dylogii o królu Maciusiu Maciuś nie chce już reformować świata. Przechodzi przemianę. W tajemniczej wieży bez wejścia, po której stopniach prowadzi go Stary Mędrzec, osiąga stan uspokojenia umysłu. Doświadcza jedności ze światem. Szczególna mistyczna wiedza sprawia, że osiąga najwyższy szczebel duchowego wtajemniczenia: zdolność przebaczenia. Gdy umiera, wybaczają temu, który przez gniew i złość przyczynił się do jego śmierci<sup>13</sup>.

Ostatecznie, nadzieja Korczaka wiązała się z dzieckiem. Dzieckiem właściwym i dzieckiem w nas samych. Świat można by odnowić dzięki niemu. Każde narodziny stwarzałyby nową szansę, zapalałyby – by tak rzec – nową „gwiazdę zbawienia”. Z drugiej strony to, co upragnione, miałooby charakter nieskończonego zadania, nieukończonej nigdy powinności dążenia do pożądanego stanu, którego jednak w pełni nie moglibyśmy osiągnąć, zadania adresowanego do nas wszystkich. Struktura ta zbliża Korczaka do oczekiwań mesjańskich, specyficznego marzenia i tęsknoty, w takiej czy innej formie artykułowanych przez wielu myślicieli żydowskich XX wieku<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Zob. zakończenie *Króla Maciusia na wyspie bezludnej* (1923). *Dzieła*. T. VIII, Warszawa 1992, s. 423.

<sup>14</sup> Zob. A. Lipszyc, *Ślad judaizmu w filozofii XX wieku*, Warszawa 2009.

*Ewa Dąbrowa, Urszula Markowska-Manista*

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## **Potrzeba dialogu w klasie szkolnej w perspektywie idei J. Korczaka**

*Rośnie nowe pokolenie,  
nowa wznosi się fala.  
Idą z wadami i zaletami  
dajmy warunki, by wzrastali lepsi.*

Janusz Korczak

### **Wstęp**

Janusz Korczak – wnikliwy obserwator codzienności – pisał powyższe słowa przeszło 88 lat temu. Od tego czasu nastąpiło wiele zmian w opiekuńczym i wychowawczym podejściu do dzieci. Również warunki i możliwości pracy z dziećmi w środowisku szkolnym diametralnie się zmieniły. Jednak ponadczasowość i uniwersalizm słów Korczaka są bezdyskusyjne. Korczak w swej pedagogicznej spuściźnie, na kartach książek i artykułów: *Jak kochać dziecko*, *Pedagogiki żartobliwej*, *Pism wybranych*, *Prawideł życia*, *Dziecka ulicy*, *Dziecka salonu*, w *Małym Przeglądzie*, w tekstach publikowanych na łamach „Głosu” i „Miesięcznika Kuriera Polskiego” oraz w radiowych pogadankach głosił prawa dziecka i obronę tych praw. Jednocześnie odsłonił ścieżki otwartego dialogu, prowadzonego w partnerskiej atmosferze, kształtującego warunki porozumienia i nowe oblicze „szkoły życia”, dostosowanej nie tylko do realiów swoich czasów ale i do zmian, które niesie przyszłość.

Korczak, jak wskazuje Jadwiga Binczycka, był z dziećmi w nieustannym dialogu. „Wykorzystywał opinie dziecięce przy pisaniu swoich książek. Czytał dzieciom na dobranoc aktualnie pisany tekst, by następnie po uwagach i radach dzieci przygotować poprawiony do druku”<sup>1</sup>. Jego partnerskie, podmiotowe relacje i chęć słuchania świadczą o szacunku dla wiedzy i dążeniu do możliwie najpełniej-

---

<sup>1</sup> J. Binczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego, Olsztyn 2009, s. 71.

szego poznania dziecka w jego wielowymiarowej przestrzeni życia codziennego, również poprzez dialog. Korczak jako opiekun i wychowawca – nie zawsze spolegliwy – „pełni rolę człowieka czynu pedagogicznego, człowieka sprawcy, który nie tylko głosi piękne hasła pedagogiki humanistycznej, ale konsekwentnie, z uporem, mimo trudności i załamień wprowadza je w życie”<sup>2</sup>. Korczak traktował dialog jako najbardziej efektywną i płodną relację wychowawczą.

Niniejszy tekst poświęcony jest **potrzebie dialogu w klasie szkolnej w perspektywie idei Janusza Korczaka**. Odnosi się do: obecnego stanu polskiej szkoły w obliczu zachodzących przemian, idei dialogu w koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka oraz roli dialogu w życiu klasy szkolnej.

### **Szkoła wyalienowana i rozproszona – współczesny obraz szkoły**

Fundamentem pracy pedagogicznej jest zapewnienie dzieciom i młodzieży szkolnej wszechstronnego rozwoju osobowości w atmosferze radości, bezpieczeństwa oraz wzajemnego poszanowania. Stabilność i trwałość owego fundamentu związana jest z gotowością kreowania i przekształcania rzeczywistości, ale też, jak wskazuje Jan Tarnowski, z posiadaniem pewnych predyspozycji: umiejętności nawiązywania kontaktu<sup>3</sup> oraz naturalnej zdolności do nieustannego wchodzenia w dialog z uczniem, wychowankiem. Wyłaniająca się tu dialektyczna koncepcja pedagoga-wychowawcy eksponuje szczególnie typ postawy pożądanej we współczesnym świecie – wielości, różnorodności, „przynależności wielokrotnej”<sup>4</sup>, fałszywej równości i sprawiedliwości: nieschematycznej, aktywnej, pełnej zaangażowania, gotowej do spotkania z wychowankiem, podczas którego możliwe jest zarówno wzajemne uczenie się, jak również rozwiązywanie problemów i sytuacji konfliktowych. Intensyfikacja globalnych przeobrażeń i zależności oraz silna dyferencjacja wieloczynnikowej i wielozakresowej pluralistycznej rzeczywistości społecznej (rozproszonej, pozbawionej centrum oraz porządkujących ją aksjomatów) nie pozostaje bez znaczenia dla kształtu dzisiejszej – nie tylko polskiej – szkoły i zachodzących w niej relacji<sup>5</sup>. Szkoła staje się swoistym polem bitewnym

<sup>2</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>3</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, Wydawnictwo Apostolicum, Ząbki 2003, s. 186.

<sup>4</sup> Termin użyty przez Zygmunta Baumana do opisanego kondycji współczesnego człowieka, zmuszonego do ustawicznej refleksji nad samym sobą, redefiniowania własnej tożsamości. *Tożsamości nie dostaje się ani wprezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na którymś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki (...)*.

<sup>5</sup> Przykładowe wpisanie na listę uczniów dziecka nieznanego j. polskiego i polskiej kultury, a pochodzącego z innego kraju i kręgu kulturowego (w Polsce dotyczy to przede wszystkim dzieci czeczeńskich) i próba włączeniogo w przebieg zajęć szkolnych w czasie realizacji programu i trwania roku szkolnego, może stać się powodem konfliktów i nieporozumień oraz rozczarowań.

dla różnych interesów, oczekiwań i eksperymentów, tracąc na autentyczności, spójności i społecznym zaufaniu; gdzie główni aktorzy – uczniowie i pedagodzy – walczą o przetrwanie w gąszczu wymagań formalnoprawnych i programowych oraz napięć i wzajemnej niechęci. W tej materii „nauczyciele są funkcjonariuszami przystosowującymi uczniów do funkcjonowania w bieżącej sytuacji społecznej i narzędziami miękkiej perswazji (...)”<sup>6</sup>. Co więcej, jak pisze Marek Konopczyński, „dziś szkoła nie wychowuje i nie uczy, lecz dożywotnio piętnuje słabszych uczniów. I odrzuca „innego”. (...) Mitem jest dziś wychowawcza rola szkoły. Pomijając fakt, że nie można funkcji wychowawczych przypisywać instytucji, gdyż wychowują ludzie, a nie struktury formalne, to chyba należy uznać, że nauczyciele nie tyle nie są przygotowani do takich zadań, ile nie mają szans ich należycie wykonywać. Wynika to z przypisanych im ustawowo obowiązków i zakresów funkcjonowania. A także braku powszechnego konsensusu co do fundamentalnych wartości naszego społecznego współżycia”<sup>7</sup>. Joanna Rutkowiak zauważa, że współczesny system edukacji pozostaje poza dyskursem dialogowym tak na poziomie zarządzania (w którym to decyzje zapadają arbitralnie), jak i codziennego funkcjonowania środowiska szkolnego. W szkole masowej i opanowanej przez rygorizm formalnobiurokratyczny dialog „wszystkich ludzi edukacji” – nauczycieli, uczniów i rodziców – jest niewyraźny. Ponadto słabnie dialog między nauczycielem, a uczniem uwikłanymi między wymagania programowe i przygotowanie do egzaminów zewnętrznych. Jak zauważa, nauczyciel „pograżony jest w wewnętrznie sprzecznej sytuacji, stosuje nastawienie samoobronie, walczy o interes własny, nie zważa na głosy uczniów (jeśli takie w ogóle pobrzmiwają), nie prowadzi z nimi wymiany myślowej, raczej traktuje uczniów jako masę, którą trzeba dobrze przygotować do wykonania wystandaryzowanego zadania, tak aby samemu wyjść zwycięsko z batalii o obronę statystyk szkolnych i własnego wizerunku profesjonalisty”<sup>8</sup>. Dodatkowo „byciu poza dialogiem” sprzyja silnie rozwinięta rywalizacja o osiągnięcie jak najlepszych wyników i uzyskanie miejsca w szkołach o najwyższym poziomie kształcenia oraz roszczeniowość rodziców przesyconych obawą o losy edukacyjne i zawodowe swoich dzieci.

W atmosferze permanentnego wyścigu o uznanie i spełnienie biurokratycznych wymagań zaistnienie dialogu jest niezwykle trudne – na dialog nie ma bowiem miejsca lub czasu.

---

<sup>6</sup> H. Kostyło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, IMPULS, Kraków 2012, s. 95.

<sup>7</sup> M. Konopczyński, *Szkoła nie wychowuje, nie przekazuje wiedzy, za to stygmatyzuje uczniów*: <http://pedagogium.pl/o-nas/centrum-ekspertow/238-szkola-nie-wychowuje-i-nie-przekazuje-wiedzy-za-to-stygmatyzuje-uczniow.html>.

<sup>8</sup> J. Rutkowiak, *Spoleczno-edukacyjne warunki dialogowania a neoliberalna kultura indywidualizmu*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 26.

Jak wynika z Raportu *Szkoła bez przemocy*, ponad połowa uczniów (54%) nudzi się na lekcjach. Jednocześnie niemalże połowa uczniów odczuwa lęk przed niektórymi lekcjami, a co czwarty – denerwuje się przed pójściem do szkoły. Problemy te nasilają się na kolejnych szczeblach kształcenia i są najwyższe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Szkoły są bardzo zróżnicowane pod względem panującej w nich atmosfery. Jedna piąta (19%) szkół cechuje się złą atmosferą, w 40% szkół atmosferę można ocenić jako przeciętną, w jednej trzeciej (32%) jest ona dobra, a co dziesiąta szkołę charakteryzuje wyjątkowo dobra atmosfera. W tych szkołach uczniowie przebywają najchętniej. Tutaj też obserwuje się najniższy wskaźnik zachowań przemocowych. Na pozytywną ocenę atmosfery składają się takie aspekty, jak bezpieczeństwo, chęć przebywania w szkole w trakcie trwania lekcji i po lekcjach, zadowolenie z uczęszczania do szkoły<sup>9</sup>.

Podobny obraz polskiej szkoły został nakreślony w diagnozie *Przemoc i inne problemy w polskiej szkole*<sup>10</sup>. Jak wynika z badań, głównym problemem instytucji jest brak motywacji uczniów do nauki, nałogi (m.in. powszechne palenie papierosów), przemoc rówieśnicza i brak zainteresowania rodziców szkolnym życiem dzieci. Rzeczywistość edukacyjna jawi się jako całkowicie skonfliktowana i pozbawiona zrozumienia, wykluczona z rzeczywistych wymagań świata, gdzie każda ze stron procesu kształcenia – wychowania – nauczyciele, uczniowie i rodzice – zainteresowana jest ochroną własnych praw i interesów.

Sami uczniowie stosunkowo często wyrażają negatywny stosunek do szkoły. W raporcie poświęconym prawom ucznia w środowisku szkolnym czytamy między innymi:

– *W szkole niesprawiedliwy jest fakt, że nauczyciel daje odczuć uczniowi, że jest on czymś gorszym, uzależnionym całkowicie od nauczyciela i powinien być mu wdzięczny za wszystko*” (LO publiczne). (...)

– *Niektórzy «sorowie» wprowadzają tak nerwową atmosferą na lekcji, że szok, czysta psychoza, a poza tym:*

- *strach przed wypowiedzeniem własnego zdania;*
- *dzieci nauczycieli mają ulgi (matura 100%);*
- *pokój nauczycielski to miejsce plotek;*
- *gdy ktoś raz podpadnie, do końca ma «przechlapanie»;*
- *nauczyciel to pan i władca, oczywiście zawsze ma rację i jest nieomylny;*
- *ingerencje w życie prywatne;*
- *wyżywają się na nas, gdy mają swoje problemy;*
- *odpowiedzi przy tablicy u niektórych «sorów» to: wypieki, pocenie dłoni,*

<sup>9</sup> A. Komendant-Brodowska, we wspóln. A. Giza-Poleszczuk, A. Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011*, dostępny na stronie: <http://www.szkolabezprzemocy.pl/479,badania>, data dostępu 25.03.2013.

<sup>10</sup> W badaniach wzięło udział blisko 22 tys. uczniów i ponad 4 tys. nauczycieli. Zostały one wykonane przez SMG KRC w pierwszym kwartale 2008 roku.



*pustka w głowie, system nerwowy dostaje szoku. U słabszych jednostek łyż w oczach;*

– *nie znamy swoich praw, ale nasze obowiązki, zakazy są podkreślane na każdym kroku*” (LO publiczne). (...)

– *Najbardziej upokarzające jest, że traktują nas bezosobowo, numerycznie. Przyszedł do tej szkoły, znał jej tradycje, to trzeba się podporządkować*” (LO publiczne)<sup>11</sup>.

Nie bez przyczyny katastrofalnie nakreślonej wizji edukacji<sup>12</sup> kluczowe może okazać się budowanie porozumienia, akceptacji dla odmiennych racji i szacunku, indywidualne i grupowe poszukiwanie otwartości wobec drugiego człowieka oraz włączenie idei różnorodności w działania pedagogiczne, nieobcych w pracy Janusza Korczaka. Jak podkreślił J. Korczak „Szkoła winna być kuźnicą, gdzie wykuwają się najświętsze hasła, przywoływać winno przez nią wszystko, co daje życie – ona najgłośniej wołać winna o prawa człowieka, piętnować najśmielej i najbezwzględniej to, co jest w niej zabagnionego. A czynić to może tylko szkoła nie reperowana, sztukowana i odświeżana, a szkoła z gruntu inna – nie z księżycy (...)”<sup>13</sup>

## Idea dialogu w koncepcji pedagogicznej J. Korczaka

Kategoria dialogu (*dialogos*), choć obecna w namyśle teoretycznym od czasów Platona, dopiero współcześnie nabrała szczególnej wartości, o czym świadczy fakt, że stała się punktem odniesienia w opisywaniu rzeczywistości społecznej i wyznacznikiem ludzkich działań. Niezależnie od sposobu definiowania, dialog jest określany jako sposób komunikowania się czy też jako postawa przepełniona refleksją i zaangażowaniem. Za bezdyskusyjny należy uznać fakt, iż wypełnia on znaczną część życia ludzkiego w rodzinie, środowisku lokalnym, w społeczeństwie, czy wręcz, jak podkreślali przedstawiciele filozofii dialogu (Martin Buber, Franz Rosenzweig i innych), stanowi centrum egzystencji ludzkiej – pozwala na samookreślenie, autokreację oraz budowanie relacji międzyludzkich. Hanna Fedorowicz zauważa, iż dialog „zmienia nie tylko jakość stosunków społecznych (przechodząc od skonfliktowanych do życzliwych), lecz również dokonuje przekształcenia

<sup>11</sup> E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, dostępny na stronie: [http://www.bezuprzedzen.org/doc/Prawa\\_ucznia\\_w\\_szkole\\_HFPCz.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/Prawa_ucznia_w_szkole_HFPCz.pdf).

<sup>12</sup> Inny obraz polskiej edukacji zdają się sugerować wyniki sondażu przeprowadzonego na zlecenie „Dziennika” przez TNS OBOP w dniach 30 sierpnia – 1 września na reprezentacyjnej grupie 1001 dorosłych Polaków. Wynika z nich, że ponad 40% rodziców uważa system edukacyjny za lepszy niż w pozostałych krajach UE, a 77% dostrzega możliwość zrobienia kariery na Zachodzie po jej zakończeniu.

<sup>13</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 28.

tożsamości (...)"<sup>14</sup>. Celem jego jest: słuchanie i bycie wysłuchanym, doświadczanie akceptacji, współdziałanie w atmosferze szacunku, poszukiwanie zrozumienia uwzględniającego różne sposoby postrzegania rzeczywistości, kwestionowanie własnych przekonań i ich rewidowanie, odkrywanie znaczenia różnic w budowaniu życia społecznego. Z racji swej specyfiki – zaangażowania stron i wzajemności – w naturalny sposób wpisuje się proces kształcenia i wychowania. Określa charakter relacji między stronami procesu edukacyjnego oraz w szkole otwartej na aktywną komunikację – stanowi narzędzie przekazywania wiedzy i porozumiewania się uczniów, nauczycieli i rodziców. Autentyczny dialog może ułatwić rozwiązanie przynajmniej części problemów, o których mowa była wcześniej, ale również przygotować młodych ludzi do budowania porozumienia społecznego i kulturowego, co niewątpliwie należy do pożądaných kluczowych kompetencji ludzkich w świecie pluralistycznym, zmiennym i nieprzewidywalnym. Joanna Rutkowiak, rozpoznając trzy znaczenia dialogu (informacyjny, wymiana negocjacyjna, warunek możliwości rozumienia), postuluje pojmowanie dialogu właśnie jako warunku możliwości rozumienia<sup>15</sup>.

M. Ledzińska podkreśla, że dialog może być również wymianą zdań „prowadzącą do konkluzji, jaka może być przyjęta przez dwie strony, różniące się poglądami” i/lub typem postawy gotowej do wyjątkowego, „stwarzającego” spotkania z drugim człowiekiem wymaga autentyczności, zaangażowania, szacunku, wzajemnego zrozumienia, uznania i odpowiedzialności, dążenia ku prawdzie, rezygnacji z dążenia do potwierdzenia własnych racji i osiągnięcia własnych celów, wychodzenia poza ramy schematycznego myślenia. Jego obecność w przestrzeni szkolnej, jak podkreśla M. Ledzińska, stanowi zasadniczy wyznacznik rozwoju ucznia i nauczyciela<sup>16</sup>: zapewnia współuczestnictwo w procesie przekazywania i zdobywania wiedzy i wartości, uwalnianie potencjału twórczego, rozwiązywanie problemów wychowawczych i edukacyjnych, prawdziwe porozumienie<sup>17</sup>.

Niewątpliwie odpowiedzialność za obecność dialogu w przestrzeni szkoły/klasz ponoszą nie tylko nauczyciele – jak to wielokrotnie podnoszone jest w opracowaniach teoretycznych – ale i uczniowie, czy wreszcie rodzice. Na fakt ten zwraca

<sup>14</sup> H. Fedorowicz, *Dialog społeczny, mediacje w dużych grupach między osobami o różnej tożsamości grupowej*, [w:] K. Skarżyńska, U. Jakubowska, J. Wasilewski (red.), *Konflikty między grupowe. Przejawy, źródła i metody rozwiązywania*, Academica, Warszawa 2007, s. 374.

<sup>15</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym, Rusztowanie kategorialne*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – Dialog – Wychowanie*, PWN, Warszawa, 1992.

<sup>16</sup> „W perspektywie psychologicznej dialog ukazuje się także jako jeden z wyznaczników rozwoju ucznia i... nauczyciela. A ponieważ nauczani i nauczający stanowią element większego systemu, jakim jest szkoła, więc ich rozwój jest wzajemnie powiązany.” M. Ledzińska, *Dialog w nauczaniu, a perspektywy rozwoju*, Wystąpienie na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: *Osoba – Edukacja – Dialog: Perspektywa psychologiczna*, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, 22-24 maja 2000.

<sup>17</sup> Twarze szkoły, „Edukacja i Dialog” 1992, nr 1, s. 10.

uwagę Janusz Korczak. Wychowanie w jego rozumieniu stanowi przygotowanie do życia przez życie. Warunkiem *sin qua non* tegoż procesu jest nie tyle poznanie dzieci, ile empatia, wczuwanie się w świat przeżyć i doznań, współprzeżywanie, uznanie odrębności i praw. Różnica między dziećmi i dorosłymi nie ma bowiem wymiaru istotowego – dzieci są bowiem istotami ludzkimi – lecz wymiar uczuciowy. Dzieci przeżywają w sposób gwałtowny i prawdziwy zarówno radości, jak i smutki. Zrozumienie tego faktu jest dane jedynie tym wychowawcom, którzy pozostawiają w sobie iskry tego, co dziecięce. Trzeba więc umieć „dziecinnie cieszyć się i smucić, kochać i gniewać, obrażać i wstydzić, obawiać się i ufać (...) krótko i z uczuciem, nie dobierając ani wyrazów, ani zwrotów – szczerze”<sup>18</sup>.

Poczynania wychowawcze, oprócz zapewnienia stosownych warunków do rozwoju fizycznego, podporządkowane są zaspokojeniu potrzeb psychicznych, w tym stabilizacji życiowej, bezpieczeństwa, ciepła, życzliwości, szacunku i intymności. Kluczowym elementem jest stymulowanie do pracy nad sobą i przygotowanie do życia społecznego poprzez uczestnictwo we współzrządzeniu i współdecydowaniu.

Dziecko ma prawo zarówno do szacunku, jak i poważnego traktowania jego osoby i spraw. Jego rozwój winien dokonywać się w atmosferze swobody, wzajemnego uznania i poszanowania. W wychowaniu „musi panować atmosfera szerokiej tolerancji dla żartu, psoty, złośliwości, podstępów, fałszu – naiwnego grzechu. Tu nie ma miejsca dla żelaznego obowiązku, kamiennej powagi, twardego musu i bezwzględności przekonania”<sup>19</sup>. W przeciwnym razie wyrastać będą osoby zamknięte, zastraszone, niechętne do samodzielnego działania, pozbawione swobody i odwagi.

W rozmowach „Genialnego Wychowawcy” dialog jest procesem, w którym i przez który dwa podmioty będące uczestnikami konwersacji, używając słowa, zamierzają do osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym każdy z nich żyje. Dzięki dialogowi – na poziomie osobowego spotkania – dochodzi do wzajemnego zbliżenia subiektywnych punktów widzenia i właściwego każdemu z podmiotów sposobu życia<sup>20</sup>. „Świat oparty – podkreśla Tarnowski – na relacjach dialogowych, na zasadach wzajemnego poszanowania, umiejętności przebaczenia, umiejętności współdziałania – to perspektywa bezpieczeństwa dla wszystkich, dla dorosłych i dla dzieci. Tak myślał Korczak, tak myślą współcześni humaniści”<sup>21</sup>. Zaistnienie dialogu w przestrzeni szkolnej możliwe jest w warunkach bezpieczeńst-

<sup>18</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, t. I, s. 336.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 257.

<sup>20</sup> Por. J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Wydawnictwo ATK, Warszawa, 1990.

<sup>21</sup> J. Binczycka, przy współpracy M. Ciesielskiej, *Bezpieczeństwo dzieci – inspiracje korczakowskie*. Referat wygłoszony na Konferencji Korczakowskiej pod patronatem Prezydent m. st. Warszawy Hanny Gronkiewicz-Waltz i Komisarza Praw Człowieka Rady Europy Thomasa Hammarberga pt. „Dzieło Janusza Korczaka jako podstawa bezpieczeństwa dzieci w Europie”, Warszawa, dn. 13 września 2007.

wa i akceptacji stwarzanych przez nauczycieli, którzy nie tylko ponoszą odpowiedzialność za atmosferę, ale i za kreowanie płaszczyzny komunikacyjnej, transmisję, kształtowanie postaw (otwartości, szacunku względem Innego), przekazywanie wiedzy i kompetencji, współżycia i współdziałania z innymi osobami niezależnie od różnic światopoglądowych czy kulturowych korzeni.

Użyteczne i celowe wydaje się w zaistniałej sytuacji użycie dorobku J. Korczaka dialogu jako matrycy do podmiotowego komunikowania się w klasie szkolnej i przestrzeni szkolnej. W dalszych rozważaniach odniesiemy się jedynie do aspektów dotyczących istotności i wartości dialogu rozumianego jako:

- 1) dyskusja,
- 2) rozmowa,
- 3) wymiana informacji,
- 4) droga do porozumienia.

### **Dyskusja, rozmowa, wymiana informacji, dialog – drogi do porozumienia**

Dyskusja jest sposobem wymiany poglądów pomiędzy dwoma i więcej osobami. W jej wyniku dochodzi do ścierania się różnych poglądów i przekonań, a niekiedy do wypracowania kompromisów i określenia wspólnych stanowisk. Z racji poszukiwania płaszczyzny porozumienia dyskusję należy uznać za jedną z zasadniczych form zapobiegania konfliktom indywidualnym i społecznym<sup>22</sup>. W edukacji stanowi ona drogę uczenia się – trudną i wymagającą wcześniejszego przygotowania. Wychowanek winien opanować sztukę formułowania pytań, spójnego prezentowania własnego punktu widzenia i racji, operowania argumentami. Wymiana myśli, zdań, poglądów warunkuje poznanie, zrozumienie innych oraz umożliwia harmonijne współżycie w zróżnicowanym społeczeństwie. Niejednokrotnie prowadzi również do uzupełnienia doświadczeń i przekształcenia dotychczas posiadanych. Zaistnienie dyskusji wymaga uświadomienia różnic, wyczulenia na odmienną perspektywę, postrzegania i rozumienia, poszukiwania uzasadnień. Opinie uczniów winne być „wysłuchiwane uważnie i uczciwie – żadnego fałszu lub nacisku”<sup>23</sup>.

Przyswajanie treści i rzeczywista wymiana racji, w celu osiągnięcia większej spójności, wymaga nawiązania do indywidualnych przeżyć i rzeczywistości przynajmniej częściowo znanej, bliskiej młodemu człowiekowi.

---

<sup>22</sup> Wówczas, gdy w wyniku rozmów nie dochodzi do wypracowania wspólnego stanowiska, dyskusja sprzyja stworzeniu tzw. „protokołu rozbieżności”, tj. spisu punktów różniących strony. Protokół rozbieżności daje podstawę do dalszych prac zmierzających do pogodzenia sprzecznych interesów lub zawarcie kompromisu.

<sup>23</sup> J. Korczak, *Pisma...*, t. 1, ss. 336-337.

Korczak krytycznie odnosił się do wychowania pozbawionego dyskusji, sporów, słownego potykania się. Szkole zarzucał herbertowski formalizm, skostnienie, obojętność wobec zachodzących zmian. Twierdził, że zamiast przygotowywać do życia, w którym wychowankowie mają wystąpić jako ludzie dojrzały, budzić rozjątrzenie, chęć pracy nad sobą i postęp cywilizacyjny, niepotrzebnie zajmują się „napychaniem głów bezużytecznym balastem”<sup>24</sup>.

**Rozmowa** – inaczej komunikowanie się ludzi (werbalny, bądź niewerbalny) – pozbawiona jest zazwyczaj głębszego celu i intencji. W edukacji często, niestety niesłusznie, utożsamiana jest z pogadanką lub **wymianą informacji**, co zawęża ją do rozstrzyganych podczas zajęć lekcyjnych kwestii, bezpośrednio związanych z przyjętym programem nauczania. Rozmowa służy wówczas: przygotowaniu uczniów do pracy, zapoznaniu ich z nowym materiałem, systematyzowaniu i utrwalaniu wiadomości, bieżącej kontroli stopnia przyswojenia materiału<sup>25</sup>. Tymczasem tematów do rozmów jest wiele, podobnie jak sytuacji umożliwiających ich podejmowanie. Mogą one dotyczyć przeżywanych problemów czy też osiągnięć i sukcesów. Szczególnie ważna rozmowa jest w przypadku wystąpienia sytuacji trudnych: kłopotów szkolnych lub rodzinnych. Wówczas staje się kluczem do znalezienia wsparcia i pomocy.

Rozmowa w klasie szkolnej powinna – według wskazań Korczaka – nie zawstydzac<sup>26</sup>, stopniowo prowadzić do usamodzielnienia ucznia, przez stwarzanie sytuacji do wyłaniania się dziecięcej inicjatywy. „Szczera rozmowa oparta o poszanowanie godności obydwu stron, zbliża nauczyciela do ucznia, wychowawcę do wychowanka, pozwala się porozumieć „jak równy z równym”<sup>27</sup>.

Dialog rozumiany jako **droga do porozumienia** stanowi fundament koncepcji Janusza Korczaka. Porozumienie, które wiąże się ze zgodą na coś, wzajemne rozumienie, umowę, stanowi esencję pracy szkolnej. Bez niego szkoła pogrążona zostanie w odmętach chaosu, sporów, wzajemnej niechęci i pretensji. Mimo swej istotowej oczywistości nie jest trwałym elementem świata edukacyjnego. Przykładem tego są liczne konflikty, które wybuchają między uczniami i nauczycielami, czy też nauczycielami i rodzicami, podsycane nieufnością i podejrzliwością. Według Janusza Korczaka „(...) na możliwość porozumienia się z dziećmi trzeba zapracować. To samo nie przychodzi! Dziecko musi wiedzieć, że wolno i że warto szczerze głos zabierać, że nie wywoła gniewu i niechęci, że zostanie zrozumiane, mało tego: musi być pewne, że nie będzie wyśmiane lub posądzone o chęć przypodobania się – przez kolegów”<sup>28</sup>. Warunek ten niewątpliwie nie odnosi się

<sup>24</sup> Ibidem, t. III, s. 27.

<sup>25</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza GrafPunkt, Warszawa 2000, s. 143.

<sup>26</sup> J. Korczak potępiał praktyki zawstydzania dziecka, nawet gdy zrobi bądź powie coś niewłaściwego.

<sup>27</sup> J. Korczak, *Pisma...*, t. 1.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 336-337.

jedynie do edukacji szkolnej. Spełnienie jego jest konieczne również w warunkach domowych. Dobry wychowawca bowiem „nie wtlacza a wyzwała, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje”. Dzięki temu będzie mógł przeżyć wraz z wychowankami wiele wyjątkowych chwil.

Różnorodność form dialogu daje szansę na stworzenie nowej jakości relacji szkolnych oraz na ożywienie procesu kształcenia i wychowania. Zasadniczą jego wartością jest tworzenie płaszczyzn do rozwiązywania konfliktów uczniowskich i wszystkich innych, które wypełniają przestrzeń szkolną. Zaistnienie dialogu związane jest nierozzerwalnie ze zrozumieniem jego istoty, jak również z przyjęciem postawy gotowości do wejścia w relacje dialogowe – tym samym porzucenia chęci dominacji, urażonych ambicji i roszczeń na rzecz wzajemnego zrozumienia i wypracowania wspólnego stanowiska.

### Współczesna szkoła dialogu

Czy dzisiejsza szkoła jako miejsce i przestrzeń zdobywania wiedzy, z jednej strony odarta z funkcji wychowawczych z drugiej zaś predysponowana do wychowywania w zastępstwie rodziców, spełnia wymogi szkoły dialogu? Czy współcześni nauczyciele i uczniowie, wychowawcy i wychowankowie potrafią prowadzić dialog zgodny ze wskazówkami Korczaka? Składane deklaracje i praktyczne działania, których efekty widoczne są w szkolnych gablotach i na stronach internetowych placówek edukacyjnych potwierdzałyby obecność czynników sprzyjających wzajemnemu dialogowi. Jednak pamiętać należy zarówno o mających miejsce działaniach pozornych i pozorowanych w sferze edukacji, jak i wymaganiach dialogu, wynikających z założeń pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. Dzisiejszy zglobalizowany świat zdaje się odrzucać idee korczakowskiego dialogu i wychowania. Przed uczniem i nauczycielem, wychowawcą i wychowankiem piętrzą się trudności wynikające z endo- i egzogennych czynników oddziałujących na środowisko szkoły. Wśród nich wymienić należy niewydolność i opresyjność systemu, zmianę wartości, upadek autorytetów wychowawczych i postępującą „wirtualizację” komunikowania się, która sprawia, że nauczyciel i uczeń mają słabszy kontakt. Szkoła „powinna wychowywać, ale tylko udaje, że to robi. Cierpi na głębokie rozszczepienie pomiędzy wartościami, które głosi i które praktykuje. Nauczyciele nie myślą, jak uczniów wychować, tylko jak wbić im do głów ogromną ilość informacji i jak ich kontrolować. Boją się odpowiedzialności, bo boją się stracić pracę. Wstydzą się mówić o problemach wychowawczych, ukrywają je, także akty przemocy, by nie stracić reputacji. (...) Szkoła nie wychowuje również dlatego, że nauczyciele i uczniowie mają coraz słabszy kontakt”<sup>29</sup>. Młodzi stosują strategię „wycofania i ucieczki” w swój własny świat.

<sup>29</sup> K. Miller, *Co z tą szkołą?*, <http://www.katarzynamiller.pl/archiwum/co-z-ta-szkola,7.pdf>.

Chętniej sięgają po zastępcze narzędzia dialogu, zasiadając przed ekranami komputerów, komunikując się na chacie, za pomocą skypa czy komunikatora na portalach społecznościowych. To pozornie ułatwia kontakt, ale w praktyce prowadzi do upozorowania i zaburzeń relacji międzyludzkich. Wirtualny świat ze swoją szeroką ofertą i anonimowością wygrywa ze szkolnym wychowawczym mikrokosmosem. Pozwala bowiem na kreowanie nieautentycznych obrazów siebie, wzmocnienie poczucia braku odpowiedzialności i budowanie świata fikcji, dającego pozornie możliwość schronienia się przed problemami świata realnego.

### Kilka uwag na zakończenie

Korczak – nauczyciel, wychowawca, słuchacz a przede wszystkim człowiek, w codziennej pracy z dziećmi wybrał drogę dialogu. W swej praktyce pedagogicznej i lekarskiej, daleko wykraczającej poza tradycyjną sferę wychowania domowego, był realizatorem idei zmiany świata a nie zmiany dzieci. Mówił: „Mogę stworzyć tradycje prawdy, ładu, pracowitości, uczciwości, szczerości, ale nie przerobię żadnego z dzieci na inne, niż jest”<sup>30</sup>. Był świadomy, że o potrzebach dzieci nie mogą decydować tylko i wyłącznie dorośli. Subiektywne odczucia młodych ludzi są niezwykle ważne, gdyż to właśnie oni w przyszłości kształtować będą oblicze świata. Występując w roli dialogisty, podejmując trud wychowania w duchu tolerancji, życzliwości, wzajemnej pomocy i praworządności, wprowadzał ład w świecie najbliższym, rozpoczynając od porządkowania spraw dziecięcych. Tym samym kreował ścieżki dobrego wychowawcy, który „nie tylko słyszy dźwięk głosu dziecka, ale umie z nim rozmawiać, słuchać go, który rozpoznaje pozawerbalne”<sup>31</sup>. Potrzeba realizacji dialogu w klasie szkolnej w perspektywie idei Starego Doktora, na rzecz poprawy sytuacji uczniów wywodzących się z różnych środowisk, we współczesnym pełnym napięć, konfliktów i zagrożeń świecie pozostaje nadal aktualna. Zarówno wtedy, jak i dziś „(...) trzeba pomyśleć o tym, jak zorganizować system wychowawczy. Nie wystarczy indywidualne podejście, nie wystarczy samo zrozumienie, że dziecko jest człowiekiem i trzeba, wchodząc z nim w dialog, pomagać mu stać się sobą, ale trzeba teraz te prawdy przełożyć na działania w tak trudnych warunkach, jak dom wypełniony przez ponad setkę dzieci”<sup>32</sup> i współczesna zróżnicowana, rozwarstwiona edukacyjnie – szkoła. Korczak propagował wieloetniczne, a więc otwarte wychowanie, które dziś odnosić się

<sup>30</sup> Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie*, PZWS, Warszawa 1958, s. 54.

<sup>31</sup> M. J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem...*, s. 90.

<sup>32</sup> K. Starczewska, *Idee wychowawcze Janusza Korczaka wobec wyzwań współczesnego świata. Jak oceniłby Korczak praktykę wychowawczą i edukacyjną dzisiejszej polskiej szkoły?* Wykład inauguracyjny: Czwartki na Tłomackiem: Mój Korczak, Żydowski Instytut Historyczny, 5 stycznia 2012. Wersja elektroniczna: [http://www.ihl.p1/uploads/attachment/file/112/Krystyna Starczewska Idee-wychowawcze-Janusza-Korczaka](http://www.ihl.p1/uploads/attachment/file/112/Krystyna%20Starczewska%20Idee-wychowawcze-Janusza-Korczaka).

powinno do teorii i praktyki wychowania w duchu tolerancji, akceptacji różnorodności i szacunku dla samych siebie i Innych.

Co należy zrobić, by dialog inicjowany i podejmowany w wymiarze dzisiejszej szkoły i klasy szkolnej przekształcić w porozumienie, które realizował J. Korczak w swojej pedagogicznej pracy? Jak pracować z dziećmi i młodzieżą w szkole, aby zechciała tworzyć ścieżki porozumienia oraz poszanowania siebie i innych?

Bez wątpienia należy zapewnić atmosferę poczucia bezpieczeństwa i swobody mówienia, przy jednoczesnym zachowaniu prawa do szacunku i godności dla każdej osoby. Pozwolić na ekspresję i nieskrępowane mówienie o sobie w różnych kontekstach, nie tylko na zadany temat (gdyż „Żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania”<sup>33</sup>). Uczyć kultury słowa i sztuki negocjacji oraz posługiwania się słowem jako narzędziem dialogu. Zachęcać i wdrażać do czynnego uczestnictwa w zajęciach szkolnych, moderowania dyskusji, analizowania wypowiedzi i formułowania wniosków. Motywować do czynnego udziału w odgrywaniu ról na tematy wielopłaszczyznowości ludzkich kontaktów i więzi oraz sytuacji trudnych. Dialog, któremu szczególnie sprzyjają samowychowywanie, samorządność, praca dla siebie i innych, rozwijanie i kształtowanie opinii społecznej, decydować będzie o jakości bycia młodych ludzi we współczesnym świecie, a także o jakości życia społecznego.

---

<sup>33</sup> Korczak J., *Pisma...*, t. 1, s. 82.



*Izabela Krasiejko*

Akademia im. J. Długosza w Częstochowie

## **Asystentura jako forma pomocy dziecku w rodzinie**

### **Wstęp**

Asystent rodziny jest nowym i kolejnym zawodem powołanym do pracy z rodziną w obszarze pomocy społecznej. Lata 2009-2011 były okresem intensywnego rozwoju asystentury rodziny w niektórych regionach Polski (np. Pomorze, Śląsk, Małopolska, Mazowsze, Wielkopolska) jako innowacyjnej formy pracy środowiskowej podejmowanej przez ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie oraz organizacje pozarządowe. Dnia 1 stycznia 2012 roku została wprowadzona *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*<sup>1</sup>, która miała uczynić asystenturę obligatoryjną formą wsparcia w gminach oraz ujedlinić kwalifikacje, zadania oraz organizację pracy asystenta. Zaraz potem wprowadzono zmiany do tej ustawy. Obecnie, mimo fakultatywności asystentury rodziny, asystenci są zatrudniani w różnych częściach kraju.

Ustawowym zadaniem asystenta jest wspieranie rodziców w prawidłowym wypełnianiu przez nich funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz kształtowanie umiejętności członków rodziny w zakresie znajdowania rozwiązań pojawiających się trudności. Najczęściej to nie sama rodzina, ale pracownik socjalny lub inna osoba (wychowawca, pedagog szkolny, krewny, sąsiad, sędzia) jest zdania, że ona takiego wsparcia potrzebuje. Dostrzega, że dzieci są zaniedbywane, rodzice nie radzą sobie w codziennym życiu, zarówno w opiece i wychowywaniu dzieci, jak i w prowadzeniu gospodarstwa domowego i zabezpieczaniu podstawowych potrzeb członków rodziny. Asystent rodziny pracuje więc zazwyczaj z rodziną z wieloma problemami będącą od wielu lat w systemie pomocy społecznej, z którą pracowało przed nim i pracuje nadal wielu innych przedstawicieli służb społecznych: pracownik socjalny, pedagog szkolny, kurator sądowy, policjant, często bezskutecznie. W praktyce dzieci z powodu zagrożenia bezpieczeństwa i braku warunków do prawidłowego rozwoju były zagrożone odebraniem z domu rodzin-

---

<sup>1</sup> Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887 z późn. zm.

nego do pieczy zastępczej. Można więc powiedzieć, że asystent rodziny pracuje z rodzicami nad podniesieniem ich umiejętności rodzicielskich po to, aby dzieci mogły wychowywać się w środowisku sprzyjającym ich prawidłowemu rozwojowi i bezpieczeństwu. Jeśli trzeba, asystent rodziny jest osobą, która chroni dzieci przed destrukcyjnymi zachowaniami rodziców poprzez podejmowanie czynności zaradczych w sytuacjach zaniedbania czy krzywdzenia dzieci (kontaktuje się z członkami dalszej rodziny w celu zabezpieczenia dzieci w momencie ich opuszczenia lub nadużycia alkoholu przez rodziców, lub, jeśli nie ma takiej możliwości, alarmuje inne służby społeczne, których zadaniem jest m.in. interwencja – pracownika socjalnego, kuratora sądowego lub policjanta dzielnicowego).

### Cechy charakterystyczne asystentury rodziny

Warto podkreślić, że zmiany w przepisach prawa dotyczących pracy z rodziną w Polsce w postaci *Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*<sup>2</sup> powstały „Dla dobra dzieci, które potrzebują szczególnej ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, w trosce o ich harmonijny rozwój i przyszłą samodzielność życiową, dla zapewnienia ochrony przysługujących im praw i wolności, dla dobra rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju, i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, w przekonaniu, że skuteczna pomoc dla rodziny przeżywającej trudności w opiekowaniu się i wychowywaniu dzieci oraz skuteczna ochrona dzieci i pomoc dla nich może być osiągnięta przez współpracę wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami”.

Dalej w art. 4. jest zapis mówiący o tym, że stosując ustawę, „należy mieć na względzie podmiotowość dziecka i rodziny oraz prawo dziecka do:

1) wychowania w rodzinie, a w razie konieczności wychowywania dziecka poza rodziną – do opieki i wychowania w rodzinnych formach pieczy zastępczej, jeśli jest to zgodne z dobrem dziecka;

2) powrotu do rodziny;

3) utrzymywania osobistych kontaktów z rodzicami, z wyjątkiem przypadków, w których sąd zakazał takich kontaktów;

4) stabilnego środowiska wychowawczego;

5) kształcenia, rozwoju uzdolnień, zainteresowań i przekonań oraz zabawy i wypoczynku;

6) pomocy w przygotowaniu do samodzielnego życia;

7) ochrony przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie dziecka;

<sup>2</sup> Zob. *Wstęp do ustawy*, Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887 z późn. zm.

- 8) informacji i wyrażania opinii w sprawach, które go dotyczą, odpowiednio do jego wieku i stopnia dojrzałości;
- 9) ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem;
- 10) poszanowania tożsamości religijnej i kulturowej;
- 11) dostępu do informacji dotyczących jego pochodzenia.”

Asystent rodziny, aby nie powielał zadań innych służb społecznych, powinien pracować inaczej niż te, funkcjonujące do tej pory. Analiza zachodnich praktyk z zakresu asystentury oraz ich implementacja do pracy wobec różnej kategorii osób potrzebujących pomocy w Polsce pozwoliła na wyodrębnienie jej najistotniejszych cech centralnych, charakterystycznych, takich jak<sup>3</sup>:

- indywidualizacja pracy – sposób i czas pracy dostosowany do potrzeb osoby;
- mała liczba odbiorców (przyjmuje się, że maksymalnie do 12 rodzin/środowisk);
- kierowanie do nich dedykowanego wsparcia (najczęściej opartego na instrumentach aktywnej integracji);
- celowość wspólnego działania – wspólne określanie kierunku pracy, priorytetowo traktowane są cele klienta;
- ukierunkowanie na wspomaganie rozwoju drugiej osoby;
- odkrywanie i uwalnianie potencjału drzemącego w człowieku;
- umożliwienie drugiemu człowiekowi nabrania szacunku do samego siebie i znalezienia sposobu na swą życiową niezależność, odzyskania kontroli nad własnym życiem;
- wprowadzenie różnego typu zmian – mających w ogólnym odbiorze społecznym pozytywne konotacje;
- wsparcie w różnym zakresie: emocjonalnym, instrumentalnym, informacyjnym;
- oddziaływanie na kilku płaszczyznach (podstawowe potrzeby, działania skoncentrowane na opiece i wychowaniu dzieci, zatrudnieniu, poszukiwanie rozwiązań trudności natury psychologicznej, odbudowa więzi rodzinnej, spędzanie wolnego czasu itd.), lub inaczej w kilku sferach (socjalno-bytowej, psychologicznej, zawodowej, społecznej, zdrowotnej);

<sup>3</sup> Por. A. Dębska-Cenian, *Asystowanie – rozważania na temat istoty tego silnie zindywidualizowanego wsparcia*, [w:] M. Szpunar (red.), *Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce*, Wydaw. MOPS w Gdyni, Gdynia 2010, s. 80, I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*, Wydaw. Naukowe Śląsk, Katowice 2011, J. Kot, *Kompleksowy system wsparcia na podłożu metody towarzyszenia*, [w:] A. Wiktorska-Święcka (red.), *Wyprowadzić na prostą*, Oficyna Wydaw. ATUT, Wrocław 2008, s. 153, S. Słowik, *Duchowy wymiar metody towarzyszenia (etyczno – moralne aspekty pracy z beneficjentem)*, [w:] A. Wiktorska-Święcka (red.), *Wyprowadzić na prostą*, Oficyna Wydaw. ATUT, Wrocław 2008, s. 169-170, M. Jacków, *Budowanie relacji pomagania w oparciu o metodę towarzyszenia*, [w:] A. Wiktorska-Święcka (red.), *Wyprowadzić na prostą*, Oficyna Wydaw. ATUT, Wrocław 2008, s. 227-231, A. Dębska-Cenian, P. Olech (red.), *Standard asystowania. Od ulicy do samodzielności życiowej*, Wydaw. Pomorskie Forum na Rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2008.

- dostosowanie pomocy do grup odbiorców i ich realnych potrzeb oraz celów, które chcą osiągnąć;
- skoncentrowanie na osobie wspieranej;
- praca oparta na więzi, budowanie relacji z osobą wspieraną;
- danie osobie wspieranej oparcia psychicznego, osobowego;
- usystematyzowanie działania (ocena, tworzenie celów, planowanie, realizacja planu, ewaluacja);
- praca „z” osobą – współdziałal osoby wspieranej we wszystkich etapach metodycznego działania;
- procesualność – praca małymi etapami, ciągłe rozwijanie i modyfikowanie pracy, elastyczne reagowanie na potrzeby i kryzysy osób wspieranych;
- dobrowolność zarówno ze strony klienta jak i asystenta;
- towarzyszenie odbiorcy wsparcia w konkretnych różnych działaniach pozwalających jej wyjść z trudnej sytuacji życiowej oraz w działaniach dnia codziennego;
- duża częstotliwość spotkań i dostosowanie ich długości do wykonania danego wspólnego działania;
- dostosowanie tempa pracy do możliwości aktywizowania mechanizmów radzenia sobie i do możliwości wykorzystania zasobów poznawczych jednostki;
- kompleksowość rozumiana jako uspoźnianie wsparcia płynącego do klientów od różnych profesjonalistów i instytucji;
- zmiana postawy pomagającego z arbitralnego i „urzędniczego” na towarzyszący i partnerski;
- zapewnienie osobie wspieranej poczucia akceptacji i bezpieczeństwa, przywrócenie wiary we własne możliwości;
- niwelowanie stresu i aktywizowanie u osoby wspieranej indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresem;
- dawanie nadziei, że pozytywne zmiany są możliwe;
- udzielanie informacji zwrotnych;
- stosowanie narzędzi pozbawionych wymiaru finansowego;
- praca w środowisku przebywania klienta.

Jak wynika z analizy cech centralnych asystentury rodziny podstawową rolę asystenta jest wspieranie członków rodziny w dokonywaniu zmian w swoim życiu oparte na relacji zaufania poprzez pracę w miejscu zamieszkania rodziny (co odróżnia go od terapeuty rodzinnego pracującego w gabinecie w placówce, pracownika socjalnego wnioskującego o świadczenia i sprawdzającego, czy zostały wydane zgodnie z przeznaczeniem, kuratora sądowego kontrolującego, czy klient wykonuje działania wynikające z postanowienia sądu, m.in. żyje zgodnie z normami społecznymi)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Szerzej na temat pierwotnej koncepcji asystentury rodziny w innej pozycji mojego autorstwa:

Asystenci rodziny na społecznościowym forum internetowym przy współtworzonej przeze mnie stronie internetowej [www.asystentrodziny.info](http://www.asystentrodziny.info) starali się pokazać różnice pomiędzy działaniem asystenta rodziny oraz pracownikami służb społecznych oraz unikatową rolę asystenta rodziny w pracy z rodziną w istniejącym obecnie systemie pomocy rodzinie. Podaję niżej przykładowe wypowiedzi w kontekście prezentacji roli asystenta rodziny innym służbom społecznym.

**Fado**<sup>5</sup>: [...] *Podkreśl aspekt pracy z całą rodziną, plan pracy a nie pomocy, tworzony z całą rodziną, z zachowaniem jej podmiotowości i możliwością określenia własnych celów. Wskaż, jak istotne jest wspieranie a nie wyręczanie, towarzyszenie a nie nakazywanie. Możesz bardzo ładnie podkreślić przy okazji aspektu nierozdzielania rodziny aspekt ekonomiczny, który w przypadku „dziur” w budżecie jest bardzo ważny (tzn. dzieci pozostające w rodzinie = aspekt psychologiczny = oszczędności finansowe, pobyt dziecka w pieczy czy rodzinnej czy instytucjonalnej kosztuje!!!! dużo!!!). Warto przedstawić przykładową wyliczankę. Tyle o pieniądzach. Wracając do rekomendacji pracy asystenta przedstawi go (zgodnie z ustawą) jako łącznika w realizacji zadań gminy i powiatu. Pokaż jego „wykorzystanie” w orzeczeniach sądu. Zwróć uwagę na współpracę z placówkami wsparcia dziennego. Możesz także, kończąc, zasygnalizować, że ustawa ma jeszcze wiele „niedoróbek”, ale jest, a to oznacza, że można ją zmieniać i doskonalić w oparciu o zdobyte doświadczenia (nowa profesja). Podkreśliłabym także fakt braku standaryzacji dokumentów obowiązujących asystenta, z naciskiem, że jego praca opiera się na pracy z rodzinami w ich środowisku! [...] Zapomniałam jeszcze o ważnej sprawie. Warto także powiedzieć o tym, że tylko współpraca wszystkich podmiotów (prac. socj., kuratorów, pedagogów itd.) daje szansę na poprawę funkcjonowania rodziny oraz o tym, żeby nie oczekiwać od asystenta rodziny szybkich efektów pracy (np. miesiąc, dwa), ponieważ praca z rodziną to proces, który trwa w czasie i to nie czas jest tu najistotniejszy, a realizacja celów przez rodzinę! Warto powiedzieć także, że dobro dziecka w pracy z rodziną jest wartością nadrzędną!*

**Kalina**: [...] *Według mnie najważniejsze: asystent nie kontroluje, tylko wspiera rodzinę w pokonywaniu trudności życiowych oraz podnoszeniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych, itp. – asystent może współdziałać z kuratorem, pedagogiem itp., ale trzeba umieć rozgraniczyć współdziałanie od spychania na asystenta swoich obowiązków lub wciskanie mu zadań, które do niego nie należą – asystent jest dobrym duchem w rodzinie, wspiera, ale nie narzuca*<sup>6</sup>.

Asystent pomaga odnaleźć to, co w członkach rodziny dobre, co potrafią i kto oraz gdzie może im pomóc. Ponadto doradza jak pielęgnować niemowlę, opieko-

I. Krasiejko, *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji*, Wydaw. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2013.

<sup>5</sup> Nick osoby – uczestnika forum społecznościowego.

<sup>6</sup> <http://pimis.home.pl/autoinstalator/phpbb/viewtopic.php?f=13&t=993> [stan z dnia 15.02.2012].

wać się dziećmi, żeby były szczęśliwe i słuchały rodziców. Pomaga w codziennej organizacji dnia, znajdowaniu sposobów wspólnego spędzania czasu. Pokazuje, jak sprawnie wykonywać obowiązki domowe, doradza, jak zarządzać pieniędzmi, informuje o zasadach działalności urzędów, placówek wsparcia, wyjaśnia, jak wypełniać dokumentację oraz realizować sprawy urzędowe<sup>7</sup>.

Podstawową metodą pracy asystenta z rodziną jest towarzyszenie (asystowanie). Towarzyszenie polega na wsparciu, wspomaganium człowieka w kilku płaszczyznach na raz: informacyjnym, emocjonalnym, wartościującym, instrumentalnym i duchowym. W asyście chodzi o „wspólne wędrowanie” oparte na wymianie myśli, na budowaniu wzajemnego zaufania. Warto mieć na uwadze, iż jest to wieloetapowy proces, na który składają się różnego rodzaju wzloty i upadki. Podstawową zasadą pomagania przy zastosowaniu metody towarzyszenia jest dzielenie tego wielkiego wyzwania, jakim jest znajdowanie rozwiązań trudnych sytuacji i nauczenie klientów tej umiejętności na wiele drobnych etapów. Stają się one bardziej przystępne, bardziej możliwe do przewyciężenia przez członka rodziny obciążonego wielością obowiązków życia codziennego i trosk z tego powodu wynikających, zaczynają też mniej przerażać. Wyzwalają większą chęć oraz zapał do podejmowania nowych wysiłków oraz starań. Cele wyznaczone wspólnie z asystentem rodziny są najczęściej celami operacyjnym, krótkoterminowym, stosunkowo łatwymi do osiągnięcia, a więc tym samym dają większą motywację, aby podjąć pewien wysiłek, aby uczynić krok naprzód. Wówczas człowiek doznaje satysfakcji, że coś się udało, więc tym samym kolejne kroki przychodzą o wiele łatwiej. Dana osoba podejmuje trud, bo widzi już jakiś rezultat, jakąś odczuwalną zmianę w swoim życiu. Innym ważnym elementem asystowania jest wyzwolenie nadziei na zmianę, obrazu pozytywnej przyszłości i przez to doprowadzenie człowieka do przekonania, że warto coś w swoim życiu zmienić. Właśnie poprzez tę metodę małych etapów, przez doświadczanie drobnych sukcesów człowiek przekonuje się, że jednak nie jest do końca przegrany, że jednak coś w jego życiu może się zmienić. Dlatego też zupełnie inaczej zaczyna patrzeć na siebie, na swoje otoczenie, a tym samym wyzwala się w nim większy zapał do przełamywania różnego rodzaju problemów, które spotyka wokół siebie. Kolejnym komponentem jest odkrywanie i uwalnianie potencjału drzemiącego w każdym człowieku. Asystentura rodziny zasadza się na przekonaniu, że w każdym człowieku tkwi ogromna wartość, a jedynie różnego rodzaju niepowodzenia życiowe doprowadziły do zagłuszenia tej wartości. Z tego powodu człowiek zatracił to przekonanie, że jednak coś w życiu potrafi osiągnąć, że coś więcej potrafi uczynić. Istotne jest umożliwienie drugiemu człowiekowi nabrania szacunku do samego

---

<sup>7</sup> Asystenci rodziny pod moim kierunkiem skonstruowali *Ulotkę dla rodziny*, w celu zapoznania rodziny z funkcją i zadaniami asystenta jako nowej służby społecznej, por. <http://www.asystent-rodziny.info/materialy/wzory-dokumentow/> [stan z dnia 15.02.2012].

siebie i znalezienia sposobu na swoją życiową niezależność. Tu niezmiernie ważne jest to, że człowiek, który zagubił się w życiu, który popadł w jakąś niemoc czy apatię, potrzebuje bodźca wyzwalającego. Potrzebuje nabrania pewności siebie i zmiany postrzegania swojej osoby. Jak długo osoba będzie przekonana o tym, że nic nie znaczy, że nie przedstawia sobą żadnych pozytywnych wartości, że jest przegrana w życiu, tak długo nie będzie w stanie zmienić cokolwiek w swoim życiu i postępowaniu. Dlatego też metoda towarzyszenia ma przełamać ten „zaklęty krąg”, ma zmienić myślenie i postrzeganie otaczającego świata po to, żeby człowiek mógł z nowym zapałem, z nową siłą podjąć wysiłek zmiany siebie i swojego otoczenia<sup>8</sup>.

Niewątpliwie pomoc i towarzyszenie asystenta rodziny w realizacji różnorodnych spraw: urzędowych, domowych na początku współpracy z rodziną jest niezbędna. U wielu klientów asystenci rodziny, co ujawniają w wywiadach, obserwują niskie umiejętności w zakresie realizacji spraw urzędowych, niską samoocenę, brak pewności siebie, niską umiejętność radzenia sobie z emocjami w takich sytuacjach (nieśmiałość, wycofywanie się lub wybuchowość) lub wręcz wyuczoną bezradność manifestującą się unikaniem takich sytuacji. Z opisywanych przez asystentów rodziny doświadczeń wynika, iż podopieczny nie chce, nie potrafi załatwić danej sprawy urzędowej. Nie mając w ogóle lub mając negatywne doświadczenia w tym obszarze często boi się kontaktów z urzędnikami lub z pracownikami innych służb społecznych. Towarzysząc klientowi, asystent rodziny pokazuje, gdzie jest dana instytucja. Gdy osoba wspierana patrzy, jak pracownik rozmawia z urzędnikiem, modeluje jak należy się zachowywać w takich sytuacjach prawidłowo. Towarzyszenie klientowi polega najpierw na zrealizowaniu za niego sprawy w jego obecności, następnie powolne wycofywanie się: klient załatwia kolejną sprawę w obecności asystenta, a następnie samodzielnie. Każde takie doświadczenie powinno być omówione pod kątem tego, co jest pomocne i docenienia każdego prawidłowego zachowania klienta. Chwaląc za każde poprawnie wykonane działanie rodzica na rzecz swoją, dzieci i domu, dodajemy mu wiary w swoje możliwości. Efektem jest coraz większa samodzielność rodziny w realizacji spraw różnego typu<sup>9</sup>.

Asystent rodziny wspiera również w kontaktach z pracownikami szkoły, przedszkola, sądu, poradni, przychodni, policji, urzędów i innych instytucji. Pomaga podnieść kwalifikacje zawodowe i znaleźć pracę. W czasie kontaktów asystenta z rodziną mogą zdarzyć się sytuacje (np. asystent zostanie oboje rodziców w stanie upojenia alkoholowego lub zauważy poważne ślady krzywdzenia dzieci), kiedy będzie on musiał, z racji nałożonego przez ustawę zadania i moralnego obowiązku, podjąć działania zaradcze. Asystent również chroni bowiem dzieci przed niebezpiecznymi zachowaniami dorosłych. Wtedy poinformuje inne służby

<sup>8</sup> Por. S. Słowik, op. cit., s. 169-170.

<sup>9</sup> Por. *Teczka dokumentacji z rodziną*, Wydaw. Forum, Poznań 2012/2013.

społeczne o zaistniałej sytuacji zagrożenia życia oraz podjąć pracę z rodzicami nad wyciągnięciem wniosków z porażki oraz zmianą zachowania w przyszłości. Jednakże należy mieć na uwadze, że wspieranie a nie kontrola i interwencja są podstawową rolą asystenta rodziny. Od kontroli i interwencji są inne służby społeczne (pracownik socjalny, kurator, policjant dzielnicowy). Odwiedzanie rodziny bez zapowiedzenia w godzinach wieczornych i w weekendy nie powinno być praktykowane przez asystenta rodziny (delegowane na niego przez inne służby np. kuratora).

Biorąc pod uwagę organizację pracy asystent spotyka się z rodziną w domu rodziny oraz czasem towarzyszy członkom rodziny do instytucji. Początkowo widuje się z rodziną często, potem coraz rzadziej. Czas trwania jednej wizyty może wynosić nawet 3 godziny. Niewątpliwie asystent rodziny jest osobą, która poprzez częste spotkania z rodziną posiada o niej szczegółowe informacje, uzyskane od jej członków, przedstawicieli innych służb społecznych oraz poprzez obserwację jej codziennego życia. Należy jednak pamiętać, że jeśli praca asystenta rodziny ma mieć charakter socjalno-wychowawczy i terapeutyczny, musi opierać się na profesjonalnej, bliskiej relacji i zaufaniu. Wynika z tego, że informacje przekazywane przez rodzinę asystentowi są tzw. danymi wrażliwymi i powinny być objęte tajemnicą zawodową, podobnie jak w przypadku pracy psychologa, psychoterapeuty. To rodzina powinna decydować o tym, które informacje są przekazywane dalej, innym służbom społecznym. Asystent jedynie może porozmawiać z osobą wspieraną o korzyściach z ujawnienia danej informacji, np. doświadczenia przemocy i towarzyszyć jej w tym ujawnieniu lub sporządzaniu odpowiedniego dokumentu. Wyjątek stanowią sytuacje zagrożenia życia członka rodziny. W przeciwnym wypadku, jeśli asystent bez zgody osoby przekazuje dalej wszystkie informacje uzyskane od rodziny, naraża się na jej brak zaufania, opór, prowadzący najczęściej do zerwania kontaktu i zaprzepaszczenia okazji do pomocy rodzinie. Asystenci prowadzą dokumentację (karty pracy, plany pracy), planują przy udziale rodziny: w jakim kierunku rodzina dąży, co i jak zrobić oraz piszą sprawozdania z wykonanych działań. Nie powinni pisać szczegółowych notatek służbowych, z uwagi na pracę opartą na relacji. Współpracują z innymi pracownikami różnych instytucji na rzecz rodziny dla dobra całej rodziny, a przede wszystkim, aby dzieci czuły się z rodzicami dobrze i bezpiecznie. Asystent rodziny pomaga zrealizować to, co rodzina chce oraz co inne służby społeczne wymagają od rodziny. Praca z rodziną z wieloma problemami przebiega małymi etapami. Normalne jest, iż u klientów występują nawroty do destrukcyjnych zachowań. Jest to praca długoterminowa – ok. 3 lat. Pierwsze stałe zmiany pojawiają się po około pół roku, nie należy więc od asystenta i rodziny oczekiwać natychmiastowych efektów<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Szerzej w raporcie z przeprowadzonych przeze mnie ogólnopolskich badań: I. Krasiejko, *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji...*



### Praca asystenta rodziny z dziećmi

Asystenci rodziny pracują nie tylko z dorosłymi członkami rodziny, ale również z dziećmi. Trafiając do pedagoga szkolnego lub terapeuty w poradni, dzieci są zazwyczaj klientami niedobrowolnymi. Bardzo często jest to pomysł dorosłego (m.in. rodzica, wychowawcy), by skorzystać z pomocy specjalisty. W przypadku asystentury pomocą objęta jest cała rodzina i dzieci zazwyczaj pozytywnie reagują na przychodzenie osoby, która wnosi do ich życia wiele pozytywnych elementów (od przyniesienia cukierka, kredek, kolorowanki, zabrania do sali zabaw i przeprowadzenie korepetytora po spokojniejszą atmosferę w domu i ograniczenie spożywania alkoholu przez rodziców). W pracy z dziećmi warto pamiętać, że dzieci mają ograniczone słownictwo i mniejszą zdolność do wypowiedzania się wobec dorosłych. Natomiast posiadają dobrze rozwiniętą wyobraźnię, są spostrzegawcze, kreatywne. Praca z dziećmi wymaga metod i technik, które są mniej zależne od stosowania mowy, a wykorzystują ich naturalną skłonność do zabawy, gier, opowiadania i słuchania bajek, rysowania.

Asystentki rodziny na forum internetowym przy stronie [www.asystentrodziny.info](http://www.asystentrodziny.info) polecają sobie sprawdzone sposoby pracy z dziećmi. Przykład wypowiedzi:

**Matylda:** *zapisałam się do biblioteki dla dzieciaków i wypożyczam książki, które wspólnie czytamy. Dzieci chętnie czytają książki takie łączenie tekstu z obrazkami do czytania... utrwalają czytanie... poznają zwierzęta... jest zabawnie i bez stresu... jest fanem gier planszowych, więc je za zgodą ukochanego męża wzięłam do pracy na pożyczanie i zabieram do gry z rodzinami – takie integrujące rodziców z dziećmi... nie da się opisać, trzeba to zobaczyć, jak się zaczynają podczas gry dogadywać... pomagam w lekcjach – przeglądam ćwiczenia, ustalam z dzieciakiem, jak będzie zaznaczał zadania domowe, by było wiadomo, co trzeba zrobić itd. ... za jakiś czas widzę, że rodzice w dni, w które mnie nie ma, może nie każdy, ale częściej zaglądają w zeszyty i są lepiej zorientowani... robię z dzieciakami dużo cudów z papieru – ćwiczą paluchy, by ładniej pisać, uczą się czegoś nowego i mnóstwo w tym radości. [...] Mam też sporo cudów w postaci kolorowych kartek, naklejek itd., które zabieram do dzieci, by np. ozdobiły coś, co robimy wspólnie. Zauważyłam, że dzieciaki zaczęły zbierać swoje kawałki materiałów, skorupki po orzechach itd. i wykorzystują do kolejnych prac, a gdy przychodzę, pokazują mi, co zrobiły same. Czasem coś zaczyna się od tego, że kiedy jest asystent to.... by pracować nad tym, żeby działa się to też, gdy nie ma asystenta...*

Podstawową zasadą jest słuchanie dzieci, żeby dostrzec, jak wyjątkowe jest każde z nich i w jak wyjątkowy sposób rozumie świat. Istotne jest też, aby zapoznać się z normami charakteryzującymi etapy rozwoju dziecka. Praca z tą kategorią klientów nie musi być długotrwała, obfitująca w trudne zadania, a wykorzystywanie wrodzonych i naturalnych tendencji dzieci do rozwoju i poznawania świata oraz opieranie się na ich mocnych stronach jest łatwiejsze, wydajne bardziej

skuteczne, niż próby wypełniania deficytu<sup>11</sup>. Niezwykle ważne w pracy z dziećmi jest nazwanie i wizualizacja zmiany. Bardzo pomocne jest, aby dziecko potrafiło nazwać rozwiązanie. Wiąże się to z konkretnym pomysłem, w jaki sposób nastąpi zmiana problemu w rozwiązanie. Nazwa oraz obraz tego jak nastąpi zmiana, muszą być znaczące i całkowicie zrozumiałe dla dziecka. Zabiegi te pozwalają dziecku w konkretny sposób zrozumieć abstrakcyjne słowo, idee lub wyrażenie. Należy zwrócić uwagę, jak bardzo indywidualne i osobiste są te wizualizacje dla każdego dziecka. Po określeniu celu, pomagający może poprosić dziecko, aby pomyślało o postaciach, zwierzętach, wydarzeniach w przyrodzie, sporcie, filmach lub znanych bajkach dla dzieci, które opisywałyby zmianę, jaką chcemy osiągnąć. Na przykład większość dzieci w wieku pomiędzy 7 a 10 lat bardzo łatwo jest odpowiedzieć na pytanie o zwierzę, którego charakter jest podobny do ich usposobienia lub problemy są podobne do ich trudności. Większość dzieci bardzo dobrze reaguje na tego rodzaju zadania i dzięki temu zaczynają aktywnie i w bardzo indywidualny sposób uczestniczyć w procesie wprowadzania zmian<sup>12</sup>.

## **Współpraca z rodzicami jako podstawa ochrony bezpieczeństwa dzieci**

Należy pamiętać, iż, chcąc pomóc dziecku, zawsze pracuje się z opiekującymi się nim ludźmi, gdyż są to najważniejsze osoby w jego życiu. Dzieci są zależne od dorosłych, dlatego też trzeba wiedzieć, jak pracować z rodzicami, nauczycielami, pracownikami służby zdrowia, a czasami z innymi dorosłymi osobami w sieci społecznej dziecka. Praca z dziećmi oznacza, że wchodzi się w rolę ich rzecznika, żeby pomóc zbudować pomost pomiędzy dzieckiem a osobą dorosłą (osobami dorosłymi). Będąc asystentem rodziny, praca z dziećmi będzie czasami wymagać podjęcia roli lidera i być może pracownik będzie podejmować decyzje, które będą miały wpływ na dziecko. Nie tylko ważne jest tu odnajdywanie, co może być użyteczną metodą w osiągnięciu rozwiązania, ale pomaganie we wdrażaniu tych rozwiązań. Praca z dziećmi wymaga elastyczności oraz gotowości do spędzania więcej czasu na rozmowach telefonicznych, na spotkaniach i na wizytach w różnych instytucjach, m.in. szkołach, poradniach zdrowia, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, placówkach wsparcia dziennego. Wymaga bardziej zróżnicowanych umiejętności, takich jak tworzenie sieci kontaktów z wieloma specjalistami<sup>13</sup>. Rodzice powinni odgrywać ważną rolę w procesie pomocowym, w którym

---

<sup>11</sup> Por. M. D. Selekman, *Solution – Focused Therapy with Children*, The Guilford Press, New York – London 1997.

<sup>12</sup> Techniki pracy z dziećmi znajdują się w innej pozycji mojego autorstwa: I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny...*

<sup>13</sup> I. K. Berg, T. Steiner, *Children's Solution Work*, WW. Norton@Campany, New York-London 2003, s. 13-15.

klientem jest dziecko. Oznacza to, że rodzice są włączeni w każdy krok terapii dziecka, informowani oraz proszeni o konsultacje, jako prawdziwi eksperci od życia ich syna lub córki. Od początku do końca kontaktu rodzic powinien być informowany o postępach dziecka i powinien także stać się częścią procesu pomocowego. W pracy z rodzicami i dziećmi warto przyjąć założenie, iż dopóki nie zostanie udowodnione inaczej, to rodzice chcą: być dumni ze swoich dzieci, mieć pozytywny wpływ na swoje dzieci, słyszeć dobre informacje o dziecku i dowiedzieć się, w czym ich dziecko jest dobre, zapewnić swojemu dziecku szanse na sukces, mieć dobre stosunki z dzieckiem. Nawet najbardziej sfrustrowani, źli rodzice, kiedy się uspokoją, chcą czuć dumę ze swojego potomstwa, bez względu na wiek dziecka. Zadaniem pomagającego jest budzić nadzieję wobec tego pragnienia i przywracać dumę rodziców z ich własnych dzieci. Zazwyczaj rodzice mają dobrą wolę wobec swoich dzieci (choć zdarzają się wyjątki) i chcą, aby życie ich dziecka było lepsze niż to, które mają obecnie lub które oni sami mieli w swoim dzieciństwie. Nawet ci rodzice, którzy stosowali nadużycia, zaniedbywali dziecko lub porzucili je albo oddali do adopcji, mówią, że chcą tego, co jest najlepsze dla ich dziecka. Zdaniem I. K. Berg, T. Steiner<sup>14</sup> wiara w te przesłanki pomaga specjalistom utrzymać poczucie nadziei dla ludzi, z którymi współpracujemy. Kiedy mamy dla nich nadzieję, przekazujemy te wierzenia na wiele, również subtelnych sposobów, tak, że oni też mogą mieć nadzieję na dobrą przyszłość dla siebie i swoich dzieci. Dlatego dobrze jest otrzymać od rodziców wyobrażony przez nich, jasny obraz sytuacji, kiedy mają pozytywny wpływ na dziecko. Dowiedzieć się szczegółowo, jaki rodzaj relacji rodzic chce mieć z dzieckiem i wypracować najskuteczniejsze sposoby osiągnięcia tych celów. Kolejnym krokiem w stosowaniu tych założeń jest współdziałanie z rodzicami w taki sposób, aby w pełni zrozumieli cele procesu pomocowego i mogli robić to, co jest konieczne do osiągnięcia tych celów.

Z moich doświadczeń w zakresie superwizji pracy socjalnej wynika, iż asystent rodziny jako osoba często odwiedzająca rodzinę, z którą pracuje lub mogąca wesprzeć rodzinę jeszcze asystenturą nieobjętą, ma istotny głos w sytuacjach, kiedy dochodzi do zastanowienia się, czy należy dzieci odebrać rodzicom do pieczy zastępczej, czy też można dać im jeszcze szansę do wyciągnięcia wniosków z porażek i dalszej pracy nad zmianami w swym postępowaniu. Do tego celu warto wykorzystać koncepcję „znaków bezpieczeństwa”<sup>15</sup>. Za pomocą specjalnego kwestionariusza<sup>16</sup> zapisuje się objawy zagrożenia oraz zasoby rodziny, wskazujące na

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> A. Turnell, S Edwards, *Signs of Safety: a solution and safety oriented approach to child protection*, WW. Norton@Campany, New York – London, 1999, s. 104, omówienie w j. polskim: I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny...*; I. Krasiejko, *Znaki Bezpieczeństwa – koncepcja pracy w ochronie dzieci przed maltretowaniem i zaniedbywaniem*, „Pracownik Socjalny”, nr 3, 4, 5, 2011.

możliwości budowania bezpieczeństwa. Rodzaj i waga tychże symptomów pozwala określić na ile środowisko rodzinne jest zagrażające prawidłowemu rozwojowi, życiu i zdrowiu dziecka. Następnie określane są cele, zarówno rodziców dziecka, jak i instytucji prowadzącej sprawę w pracy nad przywróceniem bezpieczeństwa potomstwu. Określa się również, co należy zrobić, jakieś niewielkie rzeczy w najbliższej przyszłości, które pozwolą zobaczyć, że sprawa toczy się w kierunku przywracania bezpieczeństwa dziecka. Jest to podstawa tworzenia planu pracy z rodziną.

### **Zakończenie**

Podsumowując, praca asystenta rodziny to praca z całą rodziną, zarówno z rodzicami, jak i dziećmi. Służy wzmocnieniu rodziców w wypełnianiu przez nich funkcji rodzicielskich oraz ochronie dzieci przed zaniedbywaniem i innymi formami krzywdzenia. Dzięki temu respektowane są prawa dziecka do wychowania się w warunkach sprzyjających poszanowaniu jego podmiotowości i godności, prawa do rozwoju.

---

<sup>16</sup> I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny...*

## SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

*Iwona Myśliwcyk*

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie

### Wychowanie liberalne a jakość życia osób niepełnosprawnych

#### Uwagi wstępne

Liberalizm jako ideologia odnosił się do kilku bardzo ważnych dla liberałów elementów: liberalnej koncepcji własności i gospodarki, liberalnego poglądu na naturę ludzką i na racjonalizm człowieka, laicyzmu, indywidualizmu, afirmacji postępu, zaufania do instytucji przedstawicielskich, programowego charakteru liberalizmu i jego zapatrywań na przemiany społeczne<sup>1</sup>. Te wszystkie elementy, mimo upływu czasu, mają ogromne znaczenie dla współczesnego człowieka i społeczeństwa, w którym on żyje, jednak na potrzeby niniejszego opracowania z przedstawionych powyżej elementów zainteresował mnie indywidualizm.

Koncepcje indywidualizmu gwarantowały każdemu człowiekowi prawa, także niepełnosprawnemu. Indywidualizm to prawo człowieka do godności, która jest najwyżej cenioną wartością uniwersalną. W kontekście funkcjonowania człowieka niepełnosprawnego indywidualizm, a co za tym idzie, wolność oraz godność, to możliwość decydowania o własnym losie i konieczność respektowania tych praw przez osoby pełnosprawne. Perspektywa taka nabiera ogromnego znaczenia, kiedy wybory człowieka dotyczące życia rodzinnego, zawodowego czy towarzyskiego, są rozpatrywane przez pryzmat jego niepełnosprawności.

Te, dziś już ukształtowane kategorie pedagogiczne, jak indywidualizm, godność czy wolność, związane są ze zjawiskiem humanizmu, który – podkreśla T. Buliński – odnosi się do umiłowania człowieczej różnorodności, ale „przede wszystkim przyzwolenie na jej wszystkie możliwe odmiany oraz tendencję do tłumaczenia i wybaczenia wszelkich odstępstw od norm społecznych”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 179.

<sup>2</sup> T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007, s. 127.

## Rozważania o godności, integracji, normalizacji

Powstała w wyniku liberalizmu *Powszechna deklaracja praw człowieka* traktuje o równości każdego człowieka względem swej godności i swych praw. Z. Matulka<sup>3</sup> odnosi się do naturalnych praw, przysługujących osobie ludzkiej: prawo do życia i zdrowia, do wolności sumienia i przekonań, do wolności religijnej, wolności myśli i słowa, do prawdy i jej poszukiwania, do dostępu do wszelkich potrzebnych informacji, prawo do założenia rodziny, do wolnego stowarzyszania się i wpływania w ten sposób na sprawy publiczne, prawo do osobistego rozwoju, do działalności gospodarczej, do posiadania własności, do pracy, do zabezpieczenia społecznego, do odpowiedniego poziomu życia, do opieki zdrowotnej, do oświaty i nauki, do udziału w kulturze<sup>4</sup>. Niestety nierówności istnieją w codziennym życiu, w wyniku czego dochodzi do „pogwałcenia wielu praw człowieka, z upokarzaniem go i traktowaniem w sposób nieludzki”<sup>5</sup>. Jednak człowiek nie przechodzi wobec wartości obojętnie – pisze Z. Matulka – bowiem wartości oddziałują na człowieka.

W obecnych czasach – zaznacza W. Brezinka – za „dobro najwyższe nie uchodzi Bóg ani państwo, społeczeństwo czy też naród, lecz autonomiczna jednostka w swojej – niezależnej od jakichkolwiek dokonań – godności”<sup>6</sup>. Słowo godność – pisze R. A. Podgórski „wskazuje na cechę wyrażającą wielkość, wyjątkowość. Godność jest cechą nie tylko człowieka, chociaż określa się nią wszystko, co wyszło z rąk Boga, co zostało przez Niego powołane do istnienia. To wyniesienie człowieka spowodowało, że jest on nie tylko czymś, ale kimś. Bóg uczynił go zdolnym do poznania siebie, panowania nad sobą, do dobrowolnego dawania siebie innym oraz tworzenie wspólnoty wespół z innymi osobami”<sup>7</sup>. Nie mniej bardziej od tej definicji podoba mi się inna przytoczona przez tegoż samego autora: „Godność człowieka jest wewnętrznym, wrodzonym i naturalnym znamięm, niezależnym od kontekstu społecznego i historycznego. Społeczeństwo i historia nie nadają jej człowiekowi, ale mają obowiązek jej poszanowania i chronienia. Dotyczy ona w ten sam sposób kobiet i mężczyzn, dzieci, ludzi starych i młodych, zdrowych i niepełnosprawnych, biednych i bogatych. Wszyscy ludzie, mając tę samą naturę i to samo pochodzenie, cieszą się równą godnością. Skoro wszyscy ludzie są równi pod względem godności, upada podstawa wszelkich teorii lub praktyk, które wprowadzają różnice między ludźmi ze względu na ich godność”<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Z. Matulka, *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 225-226.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> R. A. Podgórski, *Socjologia wczoraj...* s. 129.

<sup>6</sup> W. Brezinka, *Mysł pedagogiczna. Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 45.

<sup>7</sup> R. A. Podgórski, *Socjologia wczoraj...* s. 126.

<sup>8</sup> Ibidem.

B. Szczupał, powołując się na J. Rabkin, podkreśla, iż „godność jest uniwersalną wartością człowieczeństwa, przysługującą każdej – bez wyjątku – osobie ludzkiej; jej istnienie jest niezależne od jakichkolwiek szczegółowych ocen danego człowieka, posiadanych przez niego cech, możliwości, zdolności oraz okoliczności w jakich się znajduje”<sup>9</sup>. Dalej autorka, przytaczając słowa T. Romera, podkreśla, że owa godność oznacza, że człowiek w każdej sytuacji życiowej jest „podmiotem, że ma wolność wyboru, nie może być wykorzystywany, a jego prawa muszą być respektowane. Godność człowieka wyraża się zapewnieniem mu autonomii, wolności i równości (również w sferze praw ekonomicznych i socjalnych), (...). W sytuacjach, w których człowiek nie jest w stanie działać autonomicznie, niezbędne jest zapewnienie ochrony przez państwo, realizujące w tym zakresie postanowienia odpowiednich aktów legislacyjnych (...)”<sup>10</sup>.

Z godnością człowieka niepełnosprawnego związana jest jakość jego życia. Ta natomiast zależy od normalizacji, która, jak pisze A. Rakowska, polega głównie na „opracowaniu, ustalaniu, rozpowszechnianiu, ułatwianiu i wprowadzaniu w życie obowiązujących norm w zakresie pewnych czynności i świadczeń”<sup>11</sup>. Pojęcie to jednak dość często jest mylnie interpretowane, ponieważ odnoszone jest do „unormalniania” niepełnosprawności i ma polegać na dopasowaniu życia niepełnosprawnych do obowiązujących norm, wartości i postaw<sup>12</sup>.

Normalizacja – podkreśla E. M. Minczakiewicz – to bardzo złożony proces, wobec czego nazwanie zasad określających ten proces jest bardzo trudne. Podobnie jest z pojęciem integracji, która stanowi dopełnienie tych zasad<sup>13</sup>. Autorka zaznacza, że „oba pojęcia zarówno »integracja«, jak i »normalizacja«, pomimo że na stałe zagościły we współczesnej polszczyźnie mówionej i pisanej, w tym także w terminologii naukowej, nie do końca jednak wydają się w pełni rozumiane i z całą odpowiedzialnością – zgodnie z przyjętym zakresem pojęciowo-znaczeniowym – respektowane<sup>14</sup>.

Chcąc ująć istotę normalizacji, należy ukazać, że jej działania zachodzą w różnych dziedzinach funkcjonowania środowiska, w którym egzystują osoby

---

<sup>9</sup> B. Szczupał, *Konstytucyjna zasada godności człowieka i praktyka jej stosowania w realizacji praw pacjenta przewlekle chorego*, [w:] Z. Palak, D. Chemicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, Lublin 2012, s. 131.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> A. Rakowska, *Norma, normalność i normalizacja w strukturze językowej pedagogiki specjalnej*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyn 2005, s. 17.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>13</sup> E. M. Minczakiewicz, *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, Kraków 2003, s. 76.

<sup>14</sup> Ibidem.

niepełnosprawne. Toteż normalizację – pisze A. Maciarz<sup>15</sup> – można ująć w wielu perspektywach:

- humanizacja życia społecznego, która polega na wzmacnianiu akceptacji osób niepełnosprawnych przez członków społeczeństwa, ich podmiotowe funkcjonowanie w społeczeństwie i prezentowane wobec nich postawy prospołeczne;
- wspieranie społeczne osób niepełnosprawnych w zakresie zaspokajania ich biopsychicznych potrzeb, dostępie do edukacji, kultury, pracy i wszystkich form ludzkiej aktywności, w której uczestniczą pełnosprawni;
- przystosowanie organizacyjne, techniczne i kulturowe do indywidualnych potrzeb osób niepełnosprawnych różnego rodzaju instytucji, urzędów i usług, z której korzystają członkowie danej społeczności;
- włączanie osób niepełnosprawnych w różne dziedziny życia i sytuacje środowiska społecznego, z jednoczesnym zachowaniem ich autonomii, podmiotowości i partnerstwa z osobami pełnosprawnymi;
- umożliwienie osobom niepełnosprawnym prowadzenie codziennego życia w naturalnym środowisku, w normalnym rytmie, z zachowaniem środowiskowych wzorów kulturowych (w określonych porach spożywanie posiłków, pracowanie, odpoczywanie, świętowanie itp.) jednocześnie uwzględniając potrzeby i możliwości osób niepełnosprawnych<sup>16</sup>.

Mówiąc o normalizacji mamy na myśli dążenie do tego, by osoby niepełnosprawne mogły mieszkać w swoim domu rodzinnym, by dzieciństwo i wiek młodzieńczy spędziły w swojej rodzinie, aby mogły rozwijać się i kształcić w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami, by mogły podejmować pracę w warunkach uwzględniających ich ograniczenia, by mogły realizować się w różnych formach aktywności oraz korzystać z tych wszystkich miejsc, instytucji i urzędów, z których korzystają pełnosprawni<sup>17</sup>. Działania zmierzające do normalizacji środowiska życia osób niepełnosprawnych – podkreśla A. Krause – wyklucza ich społeczne upośledzenie i jest jedyną drogą do osiągnięcia ich społecznej integracji<sup>18</sup>.

E. M. Minczakiewicz<sup>19</sup>, powołując się na słowa J. Renshaw, przytacza cztery kluczowe elementy, oddające charakter normalizacji, a które cytuję dosłownie. Są to:

---

<sup>15</sup> A. Maciarz, *Normalizacja szansą likwidacji społecznego upośledzenia osób niepełnosprawnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2005, s. 26.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> A. Maciarz, *Normalizacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 699.

<sup>18</sup> A. Krause, *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków 2005, s. 22.

<sup>19</sup> E. M. Minczakiewicz, *Dziecko niepełnosprawne...*, s. 76-77.



1. Humanizacja życia, oznaczająca, że: a) każdy człowiek niepełnosprawny ma prawo do bycia akceptowanym jako pełnoprawny członek rodziny, a w szerszym ujęciu i społeczeństwa; b) ma on prawo do bycia traktowanym w sposób godny i pełen szacunku oraz dający możliwość dokonywania wyborów osobistych według własnych potrzeb, a także sprawowania kontroli nad samym sobą i własnym życiem.

2. „Pozytywna dyskryminacja” mająca na celu z jednej strony przeciwdziałanie spychaniu osób niepełnosprawnych na margines życia społecznego (odrzućanie i segregacja społeczna), a z drugiej – przeciwdziałanie samemu zjawisku przytłaczania osób niepełnosprawnych piętnem kalectwa (naznaczanie „stygmatem” niepełnosprawności). Osób, które już i tak wystarczająco ciężko zostały dotknięte przez los, a które muszą się zmagać z problemami życia, wynikającymi bądź to z ich statusu bycia osobą niepełnosprawną, bądź też – ze statusu bycia rodzicami lub opiekunami osoby niepełnosprawnej.

3. Wspieranie społeczne osób niepełnosprawnych w dostępie do wiedzy i kultury oraz racjonalne wspomaganie ich w nabywaniu i podtrzymywaniu różnorodnych umiejętności i sprawności niezbędnych im w życiu.

4. Indywidualizacja usług na rzecz osób niepełnosprawnych, jak również ich rodzin (zwłaszcza rodzin wychowujących dziecko z ciężką, wieloraką niepełnosprawnością)<sup>20</sup>.

Jakość życia osób niepełnosprawnych zależy od realizacji idei normalizacji, która -zależy od humanizacji i dobrej woli społeczeństwa, ale także – pisze A. Maciarz – od sytuacji ekonomicznej, od środków finansowych, które pozwalają na wprowadzenie zmian technicznych w otoczeniu ludzi, by odpowiedzieć na potrzeby osób niepełnosprawnych poprzez zniesienie barier fizycznych, dostosowanie budownictwa, środków komunikacji i różnych urządzeń technicznych<sup>21</sup>.

Konkludując rozważania na temat normalizacji, należy stwierdzić, że jest to proces w dużej mierze zależny od osób pełnosprawnych, a co za tym idzie zależny od rzeczywistości społecznej, od podejścia do potrzeb niepełnosprawnych, od postrzegania niepełnosprawności przez pełnosprawne osoby i od doświadczania tej niepełnosprawności. Jednak drugim ważnym elementem tego procesu jest człowiek niepełnosprawny, jego tożsamość i jego nastawienie do jakości swojego życia związanego z niepełnosprawnością.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> A. Maciarz, *Normalizacja szansą...*, s. 27.

## Jakość życia osób niepełnosprawnych – analiza materiału empirycznego

Jakość życia osób niepełnosprawnych w dalszym ciągu stanowi przedmiot gorących dyskusji, tak wśród teoretyków, jak i praktyków. Niestety sytuacja osób niepełnosprawnych nie jest tak dobra, jak byśmy tego oczekiwali, jednak systematycznie ulega poprawie. Widoczne jest to w narracjach, które ukazują oblicze normalizacji i jakość życia osób niepełnosprawnych i ich rodzin. Toteż podjęte przeze mnie badania zostały osadzone w nurcie badań konstruktywistycznych. Podejście to zostało wybrane świadomie, bowiem zastosowanie tej strategii pozwoliło mi znaleźć we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez dorosłe osoby niepełnosprawne ruchowo odpowiedzi na pytania, które mnie nurtowały.

Celem moich badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają osoby niepełnosprawne swojej niepełnosprawności. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez osoby niepełnosprawne życiu rodzinnemu, zawodowemu, relacjom z innymi. Nie badałam losu osoby niepełnosprawnej, nie rekonstruowałam biografii. Badałam, jak sami niepełnosprawni poprzez swoje mówienie, definiują niepełnosprawność, jakiego znaczenia jej nadają, co w ich perspektywie jest najważniejsze. W celu podsumowania uzasadnienia wyboru przez mnie podejścia konstruktywistycznego, przytoczę słowa J. H. Turnera, który pisze, że „(...) jedyną „realną realnością” jest to, co możemy zauważyć, obserwując ludzi (...)”<sup>22</sup>.

Godne życie osób niepełnosprawnych znajduje odzwierciedlenie w jakości tego życia, a co za tym idzie, w realizacji idei normalizacji. Jeden z podstawowych elementów tej idei odnosi się do sytuacji mieszkaniowej osób niepełnosprawnych. Mój rozmówca wyraża się na ten temat negatywnie.

Krzysztof: *I co z tego, że mam własne mieszkanie. Zobacz, jak tu jest. Mało mebli, bo wózkami zawadzam, gumoleum, bo po dywanie ciężko się jeździ (...). Przychodzi kobietka, która robi zakupy i coś ugotuje, ale to wszystko (...). Czujesz jak tu śmierdzi? (Krzysztof bardzo dużo pali, ale ma problem z wietrzeniem mieszkania, ponieważ okna są tak stare, że w dużym pokoju zostały zabite gwoździem, aby nie otwierały się zimą). Teraz już się przyzwyczailem do tego smrodu, ale na początku, jak znalazłem się poza mieszkaniem, to czułem smród sam od siebie. Chciałbym poczuć zapach świeżo wysprzątanego mieszkania, tak jak za czasów dzieciństwa (...). Było biednie, ale zawsze czysto, a teraz o jakiej jakości my mówimy (sytuacja Krzysztofa pogorszyła się, kiedy zmarła Jego mama).*

<sup>22</sup> J. H. Turner, *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behavior*, Stanford 2002, s. 30.

Narracja Krzysztofa jest bardzo przejmująca. Dość krytycznie odnosi się do swoich warunków mieszkaniowych, które Jego zdaniem wcale nie przekładają się na godne życie. Z żalem wspomina dzieciństwo, w którym – jak sam mówi – była bieda, ale w domu panował zawsze porządek, o który dbała przede wszystkim mama. Własne mieszkanie – jak się okazuje – wcale nie daje poczucia bezpieczeństwa, wręcz przeciwnie. Może być powodem wielu problemów, jeśli nie ma osoby, która troszczy się o nie. Odnoszę wrażenie, że dla mojego rozmówcy mieszkanie to stanowi przysłowiową kulę u nogi. Krzysztof powraca w swojej opowieści do czasów dzieciństwa, gdzie dom rzeczywiście stanowił miejsce przyjazne i bezpieczne, gdzie była mama, która zajmowała się domem. Te wspomnienia powodują, że Krzysztof ma punkt odniesienia i widzi, że jego warunki mieszkaniowe pozostawiają wiele do życzenia.

Z radością analizowałam kolejną narrację. Rozmowa z kobietą, której mąż jest niepełnosprawny ruchowo, bardzo podniosła mnie na duchu. Dom jest dostosowany do potrzeb niepełnosprawnego mężczyzny, a więc uchwyty, szerokie futryny, siedzisko pod prysznicem, podjazd do domu i wiele innych udogodnień, dzięki którym – jak mówi pan Stefan – może swobodnie poruszać się po domu.

*Teresa: Byłam załamana, jak Stefan usiadł na wózek. Byłam do niego przywiązana razem z mężem, który mnie ciągle potrzebował. Byłam zmęczona psychicznie i fizycznie, i myślałam, że to już koniec (...). Byłam świadoma, że musimy tak przygotować dom, żeby Stefan bez mojej pomocy mógł skorzystać z kuchni czy łazienki, bo ja nawet do lekarza nie mogłam pojechać, bo nie mogłam zostawić go samego. (...) a z tych naszych rent to byśmy takiego remontu nie zrobili. Ktoś nam odpowiedział o PFRON-ie, gdzie było trochę formalności, ale dzięki temu mamy tak przygotowany dom, że mąż samodzielnie porusza się po wszystkich pomieszczeniach. Wszystko z ich pieniędzy. Proszę zobaczyć, że cały dom został tak wyremontowany, że wszystko wygląda jak nowe. (...).*

W opowieści kobiety słychać wiele radości. Oboje są zadowoleni ze swojego życia, mimo niepełnosprawności, której doświadcza mąż respondentki. On samodzielnie porusza się po dostosowanym domu, a z niej spadło poczucie ciągłej odpowiedzialności. Znajduje czas na sport (jazda rowerowa, nordic walking), a wyjazdy w celu załatwienia ważnych spraw nie są już takie pospieszne i nerwowe. Mąż badanej nie chciał wypowiedzieć się (mimo, iż wcześniej prowadziliśmy rozmowy), ale przysłuchiwał się naszej rozmowie i z uśmiechem przytakiwał wypowiedzi badanej. Poza wielkim szacunkiem, uczuciem i oddaniem tych Państwa, widać zadowolenie z obecnego życia. Pani Teresa nawet mówi, że „czuje się taka szczęśliwa, jak widzę szczęście Stefana”. Myślę, że samodzielność Stefana przekłada się na Jego dobre samopoczucie, a to z kolei sprawia, że z kobiety spadło piętno Jego niepełnosprawności. W wyniku dostosowania domu Stefan zaakceptował swoją niepełnosprawność, widząc, że może normalnie funkcjonować.

W podobnej tonacji jest narracja Niny, która także ma dostosowane do swoich potrzeb mieszkanie.

Nina: *Ja mieszkam w bloku, ale jest podjazd, duża winda (...). Zrobiliśmy remont, na który dostaliśmy dofinansowanie z PFRON-u (...) bo wcześniej było mi trudno poruszać się na wózku. (...) Dla mnie mieszkanie, to mój azyl i ostoja. Tu jest moje miejsce (...).*

Z narracji wynika, że dla respondentki mieszkanie to miejsce dla niej bezpieczne, gdzie z przyjemnością powraca i odpoczywa po całym dniu pracy. Badana podkreśla, że początkowo było jej trudno poruszać się po mieszkaniu, ale w wyniku remontu wszystko się zmieniło i samodzielnie może w nim funkcjonować.

Kolejną kwestią dość silnie zaznaczoną w narracjach było życie zawodowe osób niepełnosprawnych. Stanowi ono ważną płaszczyznę w funkcjonowaniu człowieka i decyduje o naszym poczuciu wartości, tak w sensie indywidualnym, jak i społecznym. Narracje badanych przepełnione są żalem, złością i rozczarowaniem.

Krzysztof: *Wiesz, pieniądze od państwa są tak śmieszne, że nie da się z tego wyżyć (śmiech). (...) tłumaczę. Dużo tłumaczę. I na całe szczęście, bo czynsz plus media, plus życie i oczywiście fajki, które i tak kupuję od Ruskich (...). Chciałem pracować, bo to zawsze człowiek wyjdzie z domu, pogada z ludźmi, to i szybciej czas zleci. Ale jedna szkoła nie miała windy, inna podjazdów, a jeszcze inna nagle nie potrzebowała nauczyciela języka angielskiego (śmiech). Pewnie przerazili się mojego wyglądu, bo jak żyła mama, to zawsze mi pomogła, a teraz na miarę możliwości radzę sobie sam (śmiech).*

Krzysztof jest tłumaczem języka angielskiego. Poprzez kontakt mailowy tłumaczy bardzo dużo tekstów, dzięki temu zarabia pieniądze. Liczba tekstów świadczy o tym, że jest osobą kompetentną, rzetelną i skrupulatną. Podkreśla ze śmiechem, choć jest to śmiech przez łzy, że pieniądze, które otrzymuje ze wsparcia instytucjonalnego, nie są wystarczające na zaspokojenie podstawowych potrzeb, czyli opłat i tak zwanego życia. Zadowolony jest z tego, że może pracować w „zawodzie”, ale bardzo ubolewa nad faktem, że nie jest to kontakt z ludźmi, którego tak bardzo potrzebuje. Oczywiście poszukiwał pracy jako nauczyciel języka angielskiego w szkołach, ale jest świadomy, że nie jego kompetencje lecz wygląd odstrasza potencjalnego pracodawcę. Podkreśla także, że przy „swoim uwiązaniu do wózka” nie jest w stanie sam zadbać o siebie w taki sposób, jakby tego chciał. Łatwiej Krzysztofowi było, kiedy żyła Jego mama, która dbała o mieszkanie i pomagała mu w Jego funkcjonowaniu.

W narracji słychać wiele smutku wynikającego z niemożności podjęcia pracy, bo mój rozmówca jest świadomy swoich kompetencji (ukończone studia z filologii angielskiej, liczne certyfikaty). Ponadto Krzysztof czuje się bardzo samotny, bo – jak sam podkreśla – potrzebuje kontaktu z ludźmi, który jest incydentalny. Życie zawodowe powoduje, że człowiek czuje się przynależny do jakiejś grupy zawodo-

wej, czuje się komuś potrzebny, dzięki czemu ma zaspokojone potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności i samorealizacji. U Krzysztofa uwidacznia się problem z zaspokojeniem tych podstawowych potrzeb, nie mówiąc już o tych wyższego rzędu. Mimo pozornego śmiechu, na twarzy mężczyzny maluje się ból i cierpienie.

Doświadczenia Niny są inne, chociaż początkowo również było trudno.

*Nina: To odrzucenie jest straszne. Poczulałam się jak piąte koło u wozu, bo jak nie chcą Cię w pracy, gdzie masz świetne papiery, to zastanawiasz się, co z tymi ludźmi jest nie tak? Byłam świetnym logistyką w firmie, cenionym pracownikiem. Zresztą mam takie referencje, na które jest zapotrzebowanie na rynku pracy. Tylko jest jeden problem, który bardzo przeszkadza ludziom – mój wózek. (...) nie noszę też minispódniczki, ani dekolców, a więc nie wpisuję się – jak to powiedział jeden gbur – w image firmy. Załamalam się wtedy totalnie, bo zdałam sobie sprawę, że nie moje kwalifikacje, doświadczenie czy osobowość, ale mój wygląd ma największe znaczenie. (...) świadoma jestem, że gdybym była pełnosprawna, to zapewne moje doświadczenie byłoby bardzo pożądane na rynku pracy. (...) Na szczęście są jeszcze firmy, gdzie wygląd nie jest najważniejszy. Teraz też pracuję jako logistyk, ale w firmie transportowej. Jest świetnie, chociaż na początku widziałam respekt ludzi, z którymi zaczęłam pracować. Teraz dla nich jestem normalna (radosny śmiech). Teraz jestem częścią zespołu.*

Nina to bardzo żywiołowa i energiczna kobieta, która w wyniku wypadku nie załamala się, ale podjęła walkę o swoją normalność. Jak się okazało, to nie wózek inwalidzki stanowił dla niej przeszkodę, ale podejście ludzi, którzy nie zauważali i nie doceniali jej wysokich kwalifikacji zawodowych czy bogatego doświadczenia. Załamało ją infantylne podejście ewentualnego pracodawcy, które opierało się na jej wyglądzie. W wyniku tego spotkania poczuła się bardzo odrzucona na rynku zawodowym, co przełożyło się na jej samopoczucie i podejście do swojej niepełnosprawności. Po dwóch latach poszukiwań otrzymała pracę zgodną z kwalifikacjami, która daje jej wiele satysfakcji i powoduje, że Nina czuje się przynależna do tej grupy, że jest akceptowana, ale przede wszystkim, że jest oceniana przez pryzmat swoich umiejętności zawodowych a nie przez wygląd, który, jak się okazuje, nie stanowi w tej firmie żadnego problemu.

Kolejnym zagadnieniem podlegającym mojej analizie było życie rodzinne badanych, ich relacje z innymi oraz spędzanie czasu wolnego. Te aspekty funkcjonowania człowieka są dla niego bardzo istotne, ponieważ dzięki nim realizowane są potrzeby dające człowiekowi radość, szczęście i poczucie zadowolenia z własnego życia.

Jak wynika z narracji Krzysztofa, po śmierci mamy pozostał sam. Jest 42-letnim mężczyzną, który nie widzi dla siebie szansy na założenie rodziny. Poza ciotką, siostrą matki, sądzi, że nie ma nikogo.

Krzysztof: *Jeszcze jak mama żyła, to przyjeżdżała do nas jej siostra, ale po śmierci mamy ten kontakt się urwał. Może też nie żyje. Tego nie wiem, bo wcześniej też rzadko u nas bywała. (...) miałem dziewczynę przed wypadkiem (...). Po takim czasie to ja pewnie nikogo nie znajdę, zresztą jakim miałbym być mężem czy ojcem – bez pracy, (...) który sam potrzebuje opieki i wsparcia. (...). Chciałbym mieć żonę i dzieci. Przynajmniej trójkę, żeby było wesoło w domu.*

Analizując narrację Krzysztofa można stwierdzić, że nie ma On żadnej rodziny (być może ciotka). Jest także świadomy, że niepełnosprawność, której doświadcza, stanowi istotną barierę w nawiązaniu relacji, a co za tym idzie w założeniu rodziny. Odnoszę wrażenie, że mimo tego, iż czuje się bardzo osamotniony, nie podejmuje żadnych działań, aby zmienić taki stan rzeczy. Marzy o rodzinie i domu pełnym dzieci, chociaż z drugiej strony odczuwa strach przed nią z powodu swojej niepełnosprawności. Poza tym, analizując tę narrację, można zauważyć, że czas wolny Krzysztofa to praca.

Krzysztof: *W sumie mam bardzo dużo czasu wolnego (śmiech), ale ponieważ rzadko wychodzę z domu, to albo wtedy pracuję, albo śpię. Nie mogę spać w nocy, więc wtedy tłumaczę, a później w dzień odsypiam. Nie mam znajomych, więc nigdzie nie wychodzę, dużo czasu spędzam przed kompem (...).*

Krzysztof, opowiadając swoją historię, bardzo często się śmieje, co dla mnie wydaje się próbą ukrycia prawdziwych uczuć. Bardzo smutne jest to, że nie ma żadnych znajomych, że nie wychodzi z domu. Prowadzi życie samotnika, mimo że jest bardzo komunikatywny, ciekawy świata i ludzi. Jego czas wolny to praca, czyli tłumaczenie tekstów i oczywiście komputer. Być może świat wirtualny jest dla niego bardziej życzliwy niż ten rzeczywisty.

Teresa także opowiada o tym, jak Jej mąż ceni sobie relacje rodzinne. Co prawda podkreśla, że był moment, kiedy był bardzo nieznośny, odrzucał każdą pomoc i dokuczał jej na wszystkie możliwe sposoby. Jednak kiedy znalazła się w szpitalu, a mąż przez tydzień był pod opieką córki, wówczas docenił jej wielkie zaangażowanie w jego funkcjonowanie.

Teresa: *Stefan jest cudownym mężem, ale był moment, że byłam tak bardzo umęczona jego złośliwością (...). Razem jemy posiłki, dużo rozmawiamy, razem chodzimy do znajomych, gramy w karty, szachy, razem oglądamy telewizję. To jest mój mąż, ale i przyjaciel jednocześnie. Nawet nieraz nie zwracam uwagi, że jeździ na wózku, bo jest pełen życia i nieraz się ze mnie śmieje, że się starzeję (śmiech). Wcześniej jak były małe dzieci, praca, to nie było czasu dla siebie. Stefan nie był taki (...).*

Analizując tę narrację, widać, jak bardzo to małżeństwo ceni sobie życie rodzinne, swoje towarzystwo i wspólnie spędzony czas. Dzieci przyjeżdżają do nich na weekendy i w święta, ale w tygodniu są sami. Nie narzekają jednak, bowiem oddają się różnym pasjom, prowadzą ciekawe życie towarzyskie. Myślę, że Teresa

daje mężowi bardzo dużo wsparcia. To Ona swoją postawą doprowadziła do zmiany postawy Stefana, którego życie, jak mówi Teresa, „wygląda normalnie”. Z pozoru normalne życie jest wyjątkowe. Niepełnosprawność zbliżyła tych Państwa do siebie, a Stefan dzięki Teresie zaakceptował siebie. Małżeństwo jest na rencie, w wyniku czego ma bardzo dużo wolnego czasu. Czas ten wykorzystywany jest bardzo konstruktywnie, o czym mówią z radością. Prowadzą bardzo aktywne życie towarzyskie, na które wcześniej nie było czasu.

W opowieści Niny także widać dużo radości. Bardzo ceni sobie relacje z mężem i pozostałą rodziną. Jest ona bardzo towarzyska, aktywna i realizuje bez problemu swoją pasję – nurkowanie. Nurkuje razem z mężem, co powoduje, że są dla siebie nie tylko partnerami w życiu ale i w realizacji hobby.

*Nina: Dla mnie rodzina zawsze była ważna, bo zawsze mogłam na nią liczyć. Poza mężem, który jest zawsze przy mnie, w trudnych chwilach byli także rodzice i rodzeństwo. (...) zresztą u nas tak jest, że jak komuś dzieje się coś złego, to od razu wszyscy reagujemy i (...). Mamy wielu znajomych, z którymi spotykamy się i wspólnie, coś robimy. Nawet jak są jakieś bariery, to dla nas to żaden problem. Mąż bierze mnie na ręce, a koledzy biorą wózek i idziemy do przodu. Na całe szczęście mało waży (śmiech), to Rafał daje radę. (...) Razem robimy wiele rzeczy, ale to, co najbardziej zaskakuje ludzi, to to, że razem nurkujemy. Wtedy w takim samym stopniu musimy na sobie polegać. W życiu też tak jest. Możemy na siebie liczyć.*

Takie wypowiedzi są bardzo istotne, bo świadczą o tym, że niepełnosprawność ruchowa nie powoduje żadnych ograniczeń. Nina bardzo przywiązuje wagę do relacji rodzinnych, które tworzy z mężem, rodzicami i rodzeństwem, ponieważ jako rodzina zawsze mogą na siebie liczyć. Podkreśla także, że razem z mężem Rafałem prowadzą aktywne życie towarzyskie, a akceptacja ze strony znajomych powoduje, że każda bariera jest do pokonania. W narracji Niny słychać wiele radości i zadowolenia ze swojego życia, co przekłada się na wieloraką aktywność i dążenie do poznawania nowego.

## Zakończenie

Liberalizm bez wątpienia ma wpływ na funkcjonowanie człowieka niepełnosprawnego, bowiem przytoczona już wcześniej idea humanizmu daje prawo człowiekowi do bycia innym, daje prawo do odstępstw od normy, a więc daje prawo do tego, żeby każdy człowiek w swojej różnorodności był akceptowany, żył godnie, a jego życie było wartościowe. Idea liberalizmu znajduje odbicie w idei normalizacji sytuacji osób niepełnosprawnych, które mimo niepełnosprawności mają prawo do godnego życia, na które składa się rodzina, praca, życie towarzyskie, czas

wolny. Te i wiele innych czynników przesądzają o szczęściu człowieka i powodują, że – mimo swojej niepełnosprawności – czuje się on ważną częścią społeczeństwa.

Analiza materiału empirycznego ukazuje dorosłego człowieka niepełnosprawnego, którego nie wszystkie prawa są respektowane, a więc kategorie pedagogiczne, jak indywidualizm czy godność są realizowane na gruncie teoretycznym, nie mając przełożenia w całości na praktykę.

Analizowane przeze mnie fragmenty narracji traktowały o środowisku zamieszkania, życiu rodzinnym, pracy zawodowej, spotkaniach towarzyskich i organizacji czasu wolnego. Większość wypowiedzi była pocieszająca, tzn. ukazała godne i wartościowe życie osób niepełnosprawnych. Najbardziej przejmujące były opowieści, gdzie w sposób bardzo widoczny została naruszona owa godność moich rozmówców, gdzie nie uszanowano Ich indywidualności. Są to fragmenty, które przepełnione były żalem i rozczarowaniem, a w oczach badanych wywołały łzy. Oni sami podczas rozmowy zadawali sobie pytanie, dlaczego nie mają prawa? Zastanawiam się wobec tego, kto ma prawo żyć godnie? Dlaczego prawa jednych są respektowane, a innych pomijane? Czy osoby pełnosprawne mają prawo decydować o godności osób niepełnosprawnych? Czy indywidualizm nie nakazuje uszanować każdą inność i odnosić się do niej z największym szacunkiem? Mam nadzieję, że na te i inne pytania znajdziemy odpowiedź, kiedy zaczniemy postrzegać niepełnosprawność w kategorii normalności.

Podsumowując, należy stwierdzić, że żyjemy w społeczeństwie, które coraz szerzej akceptuje inność, dając jednocześnie przyzwolenie na normalizację życia osób niepełnosprawnych. Idee normalizacji powinny być wdrażane w każdym aspekcie funkcjonowania człowieka, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Prawa uzyskane przez człowieka, niepełnosprawnego także, muszą mu zagwarantować godne życie. Niestety, mimo tak bardzo popularyzowanej idei humanizacji, indywidualizacji czy godności, nadal są osoby niepełnosprawne i ich rodziny, które żyją poniżej godności człowieka.

### **Wychowanie liberalne a jakość życia osób niepełnosprawnych**

#### **Streszczenie**

Koncepcje liberalizmu zostały wprowadzone do wielu dokumentów, które nakazują szanować człowieka i jego prawa. Prawa te przynależne są także człowiekowi niepełnosprawnemu, który powinien żyć godnie, realizując się we wszystkich płaszczyznach przypisanych człowiekowi. Jakość życia osób niepełnosprawnych warunkowana jest więc przez normalizację, która realizowana jest w różnym zakresie. Skutkuje to pominięciem potrzeb osób niepełnosprawnych i zepchnięciem ich na margines życia społecznego, który oznacza zanizone poczucie własnej wartości, samotność, odrącenie, bezcelowość życia.

**Słowa kluczowe:** indywidualizm, godność, normalizacja, jakość życia.



**Liberal education and its implications for the quality of disabled people's life**

**Summary**

The concepts of liberalism were introduced into many documents whose aim is to promote respect for humans and their rights irrespectively of the variety of race or condition. These rights also refer to disabled people, who have to be able to live with dignity and realize themselves in all possible domains of development. The disabled people's quality of life depends on standardization, which is implemented to varied degrees and results in overlooking their needs and pushing them off to the margin of social life. This in turn leads to low self-esteem, loneliness, rejection, purposelessness/futility of life.

**Key words:** individualism, dignity, standardization, the quality of life.



*Ewa Przybylska*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **(Nie)piśmienność we współczesności w kontekście rozważań o języku w mowie i piśmie<sup>1</sup>**

Kultura ludzka jest kulturą słowa. Dar mowy, właściwy wszystkim społecznościom ludzkim, urzeka największych myślicieli wszechczasów, bo jak pisze Wilhelm von Humboldt „język jest głęboko wpleciony w duchowy rozwój ludzkości, towarzyszy mu na każdym szczeblu jego lokalnego postępu lub cofania się i w języku również przejawia się każdorazowy stan kultury”<sup>2</sup>. Mowa wyróżnia człowieka spośród innych stworzeń, które nie dysponują tak rozbudowanym instrumentarium myślenia, poznania, komunikacji i ekspresji. Język jest potężnym medium konsolidującym członków społeczności, socjalizacyjnym i uniformizującym; jest narzędziem akumulacji i przekazu dóbr kultury, ale także czynnikiem rozwoju indywidualności i wyrazem ekspresji osobowości. Dwie podstawowe formy języka to mowa i pismo. Aleksander Wilkoń zauważa: „Dla każdego jest rzeczą oczywistą, iż inaczej mówimy a inaczej piszemy: są to dwa różne odrębne procesy, dwa różne sposoby generowania komunikatów. Rzadkie są na ogół wypadki, kiedy świetny mówca jest równie świetnym pisarzem, te dwie umiejętności posługiwania się językiem nieczęsto idą ze sobą w parze, przeciwnie mamy do czynienia z ludźmi, którzy wolą mówić niż pisać lub odwrotnie. Pisanie wymaga nie tylko wprawy, ale szczególnych predyspozycji i umiejętności rozwijania i komponowania wypowiedzi”<sup>3</sup>.

Współcześnie fenomen (nie)piśmienności postrzegany jest w kontekście kultury lub kultur, społeczeństw władających słowem pisanym oraz jednostek żyjących i działających w oparciu o kulturę pisma. Dotyczy kultur, w których ważne instytucje życia państwowego, jak przykładowo polityka, edukacja czy religia,

<sup>1</sup> Zagadnienia omawiane w artykule zostaną rozszerzone w monografii poświęconej fenomenowi niepiśmienności w krajach wysoko uprzemysłowionych.

<sup>2</sup> W. v. Humboldt, *O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój rodzaju ludzkiego*, przekład T. Dmochowska, [w:] G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2003, s. 63.

<sup>3</sup> A. Wilkoń, *Język mówiony a pisaný*, „Socjolingwistyka” 4/1982, s. 20.

opierają się na słowie pisanim niepozostającym bez wpływu na myślenie i działanie jednostek należących do danej kultury. Dotyczy społeczeństw, których życie zdeterminowane jest przez różnorodne formy komunikacji pisemnej i zorganizowane na kulturze słowa. Wreszcie dotyczy jednostek, które w codzienności mają styczność z pismem, uczestnicząc w procesach opartych na słowie pisanim. Może ono ułatwiać ich codzienne funkcjonowanie albo je utrudniać. Jest jednak nieodzowną częścią ich życia.

### Niepiśmienność w krajach bogatego Zachodu: skala fenomenu

Przeprowadzone na przestrzeni ostatnich dwóch dekad międzynarodowe studia porównawcze<sup>4</sup> oraz badania na płaszczyznach krajowych dowodzą, że umiejętność czytania i pisania nie jest w społeczeństwach bogatej Północy standardem. Przeciwnie, w społeczeństwach wiedzy i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych zaskakująco liczebna społeczność klasyfikuje się do grona „analfabetów funkcjonalnych”, choć większość aktualnych definicji analfabetyzmu funkcjonalnego formułuje wymogi społeczne względem kompetencji w czytaniu i pisaniu w sposób minimalistyczny. Przykładowo, w Niemczech, w środowiskach naukowo-badawczych dominuje następujące podejście do tej kwestii: „Analfabetyzm funkcjonalny ma miejsce, gdy kompetencje osób dorosłych w dziedzinie języka pisanego są niższe od tych, które są potrzebne i zakładane jako oczywiste do sprostania określonym wymogom społecznym. Te kompetencje w zakresie języka pisanego są traktowane jako niezbędne do umożliwienia partycypacji społecznej i urzeczywistnienia indywidualnych szans samorealizacji”<sup>5</sup>.

Niedowierzanie w prawdziwość wyników dostarczanych przez studia między-

---

<sup>4</sup> Są to następujące studia: Międzynarodowe badanie umiejętności czytania i pisania osób dorosłych (International Adult Literacy Survey, IALS), przeprowadzone w 20 krajach na grupie dorosłych w wieku 16-65 lat w trzech fazach (w 1994, 1996 i 1998 roku) mierzące umiejętności dorosłych na trzech skalach: rozumienie tekstów ciągłych (prose literacy), rozumienie dokumentów i formularzy (document literacy) oraz wykonywanie prostych obliczeń (quantitative literacy) (OECD 2000, s. 12); Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) przeprowadzone w 24 krajach wśród 166 tys. osób w wieku 16-65 lat, dokonujące pomiaru trzech kluczowych kompetencji: rozumienia tekstu (literacy), rozumowania matematycznego (numeracy) oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Problem Solving in Technology-Rich Environments – TIK) oraz Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment), przeprowadzone po raz pierwszy w 2000 roku w 32 krajach i ponawiane co trzy lata. (Badanie PISA 2000 koncentrowało się na umiejętności czytania ze zrozumieniem, umiejętności matematycznej oraz rozumowaniu w naukach przyrodniczych. W badaniu z 2000 roku szczególną uwagę poświęcono umiejętności czytania.

<sup>5</sup> A. Grotluschen, W. Riekmann (red.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level – One Studie*, Munster, New York, Munchen, Berlin 2012, s. 17.

narodowe, a zarazem obawa, że mogą być wiarygodne, sprowokowały Francję, Anglię i Niemcy do przeprowadzenia własnych badań poziomu kompetencji obywateli w dziedzinie czytania i pisania.

Badania we Francji w latach 2004-2005 wyłoniły wśród dorosłego społeczeństwa w wieku produkcyjnym (około 40 mln) grupę wielkości, 3,1 mln osób, które – zgodnie z przyjętą skalą umiejętności – zakwalifikowano jako analfabetów funkcjonalnych (9% populacji w wieku produkcyjnym). Badaniami objęto wyłącznie osoby, które uczęszczały do szkół we Francji. 59% analfabetów funkcjonalnych to mężczyźni, tym samym 11% populacji mężczyzn we Francji nie potrafi czytać i pisać, podczas gdy wśród kobiet – 8%. Ponad połowa osób niepiśmiennych przekroczyła 45. rok życia. Zdecydowana większość francuskich analfabetów funkcjonalnych (74%) opanowała język francuski w dzieciństwie w środowisku domowym jako jedyny język. Brak świadectwa ukończenia szkoły podstawowej zwiększa prawdopodobieństwo deficytu w sferze czytania i pisania. 35% osób nieposiadających wykształcenia podstawowego zakwalifikowało się do populacji analfabetów funkcjonalnych, stanowiąc 49% tej populacji. Kolejne 17% to osoby z wykształceniem podstawowym, 5% – osoby posiadające świadectwo ukończenia dziesięciu klas, 24% – osoby ze średnim wykształceniem zawodowym i 5% to osoby dysponujące świadectwem dojrzałości lub wykształceniem wyższym<sup>6</sup>.

Badania przeprowadzone w Anglii na przestrzeni roku 2003 i 2011 dostarczyły równie zaskakujących wyników. W 2003 roku do populacji analfabetów funkcjonalnych (trzy najniższe poziomy na skali kompetencji w dziedzinie czytania i pisania) zakwalifikowano 16% z 8730 respondentów w przedziale wiekowym 16-65 lat. Dane te pozwoliły ustalić, że około 5,2 mln Anglików to analfabeci funkcjonalni, zaś 15 mln obywateli kraju plasuje się na najniższym poziomie pod względem umiejętności matematycznych. Kolejne badanie z 2011 roku nie wykazało istotnej zmiany. Liczba analfabetów funkcjonalnych spadła z poziomu 16% do 14,9%. Wzrósł natomiast o dwa stopnie procentowe odsetek osób kwalifikujących się do najniższego poziomu kompetencyjnego sześciostopniowej skali, na której trzy pierwsze poziomy równoznaczne są z analfabetyzmem funkcjonalnym. Spośród osób zakwalifikowanych do populacji analfabetów funkcjonalnych 4% stanowiły osoby legitymujące się wykształceniem wyższym i 7% wykształceniem średnim<sup>7</sup>.

Z kolei w Niemczech analfabeci stanowią 4,5% społeczeństwa w grupie wiekowej od 18. do 64. roku życia (pierwszy i drugi poziom na skali). Analfabetyzm funkcjonalny (trzeci poziom) dotyka 14% osób w tej kategorii wiekowej (7,5 mln

<sup>6</sup> J.P. Jeantheau 2007, *Low levels of literacy in France. First results from IQV survey 2004/05 – focus on the ANLCI module*, [w:] F. Knabe (red.), *Wissenschaft und Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung*, Waxmann, Munster, New York, Munchen, Berlin 2007, s. 54.

<sup>7</sup> U. Howard, *Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung*, [w:] F. Knabe, *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, Waxmann, Munster, New York, Munchen, Berlin 2007, s. 34-35.

obywateli). Ponadto przeszło 25% dorosłego społeczeństwa (13,3 mln) ma trudności z pisaniem i czytaniem (czwarty poziom). Ogółem prawie 60% dorosłych mieszkańców Niemiec klasyfikuje się do grona analfabetów, analfabetów funkcjonalnych oraz osób o niewystarczających umiejętnościach w zakresie czytania i pisania<sup>8</sup>.

Mieszkańcy Europy, dotknięci problemem analfabetyzmu funkcjonalnego, w zdecydowanej większości ukończyli co najmniej szkołę podstawową. „Ci ludzie zostali poddani socjalizacji w piśmiennym społeczeństwie i piśmiennej kulturze, dlatego w każdym przypadku mieli kontakt z pismem (w rodzinie, w szkole, w codzienności) i bardzo dobrze wiedzą, jak ogromne znaczenie odgrywają język pisany i piśmienność. (...) Druga rzecz wiąże się z tym, że choć wprawdzie nie są piśmienni, w znaczeniu, że niemal nie mają styczności z kulturą słowa pisanego, to jednak mogą wykazać się jakąś umiejętnością w czytaniu i pisaniu bądź relatywną alfabetyzacją”<sup>9</sup>.

„Nowoczesny analfabetyzm”, czyli „analfabetyzm mimo obowiązku szkolnego” jest fenomenem, na który spoglądać trzeba z innej perspektywy niż na analfabetyzm pierwotny charakterystyczny dla przeszłości oraz tych regionów świata, w których edukacja nie ma charakteru powszechnego i obowiązkowego, nie spełnia podstawowych wymogów jakości lub jej obowiązek nie jest egzekwowany.

### **Piśmienność jako fenomen kulturowy i społeczny**

Piśmienność, która dziś na nowo budzi emocje w polityce, nauce, praktyce edukacyjnej oraz w coraz większym stopniu także w społeczeństwie, towarzyszy ludzkości w postaci chińskich piktogramów, piktogramów Majów, zapisu arabskiego czy zachodnioeuropejskich alfabetów od kilku tysięcy lat. Archeologia posiada dowody na to, że Majowie posługiwali się rozbudowanym pismem hieroglificznym już przeszło 2300 lat temu. Odpowiednia kompozycja stosowanych przez nich znaków przedstawiających bogów, zwierzęta czy przedmioty, pozwalała, przy użyciu prostszych znaków wyrażających przysłówki i przyimki, zapisać krótkie zdania. Powstałe teksty opowiadały o wojnach, losach rodów królewskich, przepowiedniach kapłanów i wielu innych istotnych wydarzeniach z życia ludu Majów. Litery zdobiły ołtarze, kamienne płyty, schody, drewniane sufity, ale także przedmioty codziennego użytku, jak: wyroby garncarskie, biżuterię czy ozdobne muszle. Badacze historii pisma wkraczają na terytoria archeologii, paleografii, medycyny, genetyki, fizyki, chemii. Wszystkie te dyscypliny badają

<sup>8</sup> A. Grotluschen, W. Riekman (red.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level – One Studie*, Munster, New York, Munchen, Berlin. 2012.

<sup>9</sup> A. Panagiotopoulou, *Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands*, Frankfurt am Main, 2001, s. 58.

ewolucję człowieka; wysiłek, na który musiał się zdobyć, by wskrzesić ogień, skonstruować koło, opanować obróbkę kamienia, odkryć sztukę, wreszcie dokonać wynalazku pisma – nośnika cywilizacji i kultury, bez którego dalszy rozwój ludzkości byłby nie do pomyślenia. Fenomen piśmienności fascynuje przedstawicieli licznych nauk; socjologii, psychologii, antropologii, etnografii, socjolingwistyki, historii społecznej i ekonomicznej, filologii, krytyki literackiej, teorii informacji, cybernetyki i innych.

Dla badaczy piśmienności szczególnie płodna okazała się dychotomia oralność – piśmienność. Amerykański filolog, historyk religii i filozof Walter J. Ong, ale i inni myśliciele, jak brytyjski etnolog Jack Goody czy teoretyk komunikowania masowego i środków przekazu Herbert Marshall McLuhan kontrastują oba zjawiska, postrzegając rozwój cywilizacji ludzkiej przez pryzmat przejścia od oralności przez pismo i druk do ery elektronicznej. Pismo rozumieją jako pewien etap rozwoju społeczeństw i samego myślenia. Jego pojawienie się i sprowadzenie do postaci graficznej pozwoliło na osiągnięcie jakościowo nowego stanu człowieczeństwa, na podniesienie świadomości. „Współdziałanie między oralnością, w której rodzą się wszyscy ludzie, a technologią pisma, w której nikt się nie rodzi, sięga głębi psychiki. Słowo oralne pierwsze rzuca światło na świadomość – ontogenetycznie i filogenetycznie – przez artykulację języka; to ono oddziela podmiot i predykat, a następnie ustawia je w relacji względem siebie, ono łączy istoty ludzkie w społeczeństwo. Pismo wprowadza podział i wyobcowanie, ale także jedność wyższą. Intensyfikuje odczuwanie siebie i wspiera bardziej świadomą interakcję między osobami” – zauważa Walter J. Ong<sup>10</sup>.

Przekonanie o postępie, który mógł się dokonać dzięki wynalazkowi pisma i ruchomej czcionki drukarskiej, jest nadal niezmiernie silne. Relacje między myślą a środkami jej wyrażania czy kwestia oddziaływania środków przekazu informacji, począwszy od druku poprzez telefon, telewizję po najnowsze media elektroniczne stanowią przedmiot żywej interdyscyplinarnej refleksji.

Sławna maksyma McLuhana, badającego w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku oddziaływanie środków masowego przekazu na myślenie i zachowania społeczne *przeźnik jest przekazem*, odślania znaczenie technologii przekazywania informacji na sposób myślenia ludzi i charakter międzyludzkich interakcji. McLuhan stwierdził, że umiejętność czytania dała ludziom oko za ucho, zaś alfabet fonetyczny zaważył na logice i organizacji życia społeczeństw piśmiennych, modelując je na wzór linearnej progresji, jak w przypadku następujących po sobie liter. Udowadniał, że percepcja rzeczywistości zależy od struktury informacji. Zmysły aktywowane przez dane medium wytwarzają specyficzne formy świadomości i nowe sposoby doznawania, niezależnie od transformowanych treści. „Tylko alfabet fonetyczny przerywa łączność pomiędzy okiem a uchem, pomiędzy seman-

<sup>10</sup> W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992, s. 233.

tycznym znaczeniem a kodem wzrokowym; w ten sposób pismo fonetyczne posiada moc przenoszenia człowieka ze sfery plemiennej do cywilizacji, czyli daje mu oko za ucho”<sup>11</sup>.

Współcześnie nauka, zwłaszcza antropologia, odeszła od traktowania fenomenów oralności i piśmienności w kategoriach uniwersalnych. Obiektem interdyscyplinarnych zainteresowań stały się przede wszystkim konsekwencje piśmienności w życiu jednostek i zbiorowości. Piśmienność zaczęto postrzegać w powiązaniu z konstytucją społeczeństw i państw. W centrum uwagi znalazł się kontekst indywidualny, lokalny, ale także kwestie bardziej ogólne, złożone, globalne, jak przykładowo relacje między piśmiennością a władzą, polityką czy religią, piśmiennością a emancypacją, piśmiennością a rozwojem gospodarczym czy pokojem na świecie. Wielkie organizacje światowe (UNESCO, OECD) prowadzą badania statystyczne, by wykazać, jaki odsetek społeczeństw potrafi czytać i pisać. Kwestia jest ważna w kontekstach edukacyjnych, rządowych, politycznych, państwowych, ale także w skali światowej.

Francuski demograf Yossef Corbage oraz historyk i antropolog Emmanuel Todd dowodzą w swojej książce *Spotkanie cywilizacji*, iż poziom alfabetyzacji sprzyja przechodzeniu ludzkości do wyższego stadium świadomości i rozwoju, bowiem w historycznym procesie prowadzącym od alfabetyzacji do obniżenia dzietności ujawnia się autonomiczna ewolucja mentalności<sup>12</sup>. W efekcie owej ewolucji, wraz z postępującą na świecie alfabetyzacją, rosną nadzieje na zażegnanie konfliktów między cywilizacjami i uniknięcie wielkiej katastrofy. „Obecnie w świecie, który stał się niespokojny z powodu globalizacji ekonomii, silna jest pokusa klasyfikowania, dzielenia i oczywiście rzucania oskarżeń. Niektóre potęgi i niektórzy uczeni mają zresztą swój interes w tym, aby w duszach zagnieździła się wizja konfliktu cywilizacji, maskująca ukrytą gwałtowność konfliktów ekonomicznych. Demografia uwalnia od tej sterowanej paranoi i pozwala pójść dalej. Populacje świata, różne cywilizacje i religie podążają po torach zmierzających do punktu wspólnego. Zbieżność wskaźników dzietności pozwala spojrzeć w przyszłość, już bliską, w której różnorodność tradycji kulturowych nie będzie postrzegana jako źródło konfliktów, lecz będzie świadczyć po prostu o bogactwie ludzkiej historii”<sup>13</sup>.

### **Język jako medium inkluzji – ekskluzji społecznej**

Niepiśmienność jest zjawiskiem uwikłanym w szereg kontekstów społecznych. Język (stopień biegłości w języku) przesądza o inkluzji lub ekskluzji społecznej,

<sup>11</sup> M. McLuhan, *Wybór tekstów*, Poznań 2001, s. 172.

<sup>12</sup> Y. Corbage, E. Todd, *Spotkanie cywilizacji*, Kraków, 2009, s. 12.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 147.



gdyż wszelkie ludzkie działania kształtują się na skutek komunikacji społecznej, przejawiającej się poprzez bezpośredni dialog lub porozumiewanie się w formie pisemnej. Odgrywa on kluczową rolę zarówno w sferze prywatnej (życie rodzinne), jak publicznej (sprawy zawodowe, urzędowe, media).

Język kształtuje w procesach społecznej komunikacji tożsamość człowieka, która jest pojmowana jako treść i wytwór tych procesów. Poprzez wzajemne oddziaływanie na siebie; na podstawie subiektywnych mechanizmów percepcji, definiowania oraz interpretowania siebie i innych, uczestnicy procesów komunikacji wciąż na nowo budują swoją tożsamość. Za pośrednictwem języka opisują i interpretują rzeczywistość społeczną, porządkują relacje z innymi ludźmi i dokonują samooceny. Autodefinicje tworzone w postaci konstruktów semantycznych obejmują wszelkie aspekty interakcji, w których ludzie uczestniczą, składając się na zasoby tożsamościowe. Na strukturyzującą i integracyjną funkcję języka w odniesieniu do osobowości wskazał m.in. Jürgen Habermas: „Z punktu widzenia porozumiewania się akty komunikacji służą przekazywaniu zgromadzonej kulturowo wiedzy. (...) Z punktu widzenia koordynowania działania, te same akty komunikacyjne służą odpowiedniemu do danego kontekstu wypełnianiu norm; (...) z punktu widzenia uspołecznienia, akty komunikacyjne służą ustanowieniu wewnętrznej kontroli zachowań, kształtowaniu struktur osobowości w ogóle”<sup>14</sup>.

Język dostarcza wiedzy. „We wszelkiej wiedzy o nas samych i o świecie jesteście już raczej ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykaamy”<sup>15</sup>. Uczenie się języka jest w tym sensie tożsamy z uczeniem się poprzez język. Nowy obraz świata wymaga użycia nowych słów. Doświadczenie nowych uczuć, myśli i przeżyć daje się wyrazić tylko nowymi słowami. Wzajemne powiązanie myśli i języka budzi żywe kontrowersje. Ludwig Wittgenstein zapisał w swoim dzienniku: „Czego nie można pomyśleć, o tym nie można też mówić”<sup>16</sup>. Z kolei Lew Wygotski dowodził, że język przesądza o sposobie myślenia o świecie; opanowana przez dziecko mowa strukturyzuje jego myślenie i komunikowanie się: „Struktura mowy nie jest zwykłym zwierciadlanym odbiciem struktury myśli; nie można jej wdziąć na myśl jak gotową szatę. Myśl przedzierzgnąwszy się w mowę zmienia się strukturalnie i rodzajowo. Myśl nie jest wyrażona w słowie, lecz spełnia się w nim”<sup>17</sup>. Struktura procesów psychicznych kształtuje się zatem w zewnętrznej

<sup>14</sup> J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo”, t. XXX, 1986/3, s. 41.

<sup>15</sup> H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 2000, s. 55-56.

<sup>16</sup> L. Wittgenstein, *Dzienniki 1914-1916*, Warszawa 1999, s. 137.

<sup>17</sup> L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, s. 333.

działalności – poprzez użycie mowy – a dopiero później przechodzi do struktury wewnętrznej. Monolog zewnętrzny staje się monologiem wewnętrznym, przybierając formę myśli. Ten pogląd popiera także Hans-Georg Gadamer: „Językowa wykładnia świata poprzedza zawsze wszelką myśl i wszelkie poznanie”<sup>18</sup>.

Język tworzy i interpretuje ludzką rzeczywistość; nie tylko strukturyzuje świat, ale także ten świat otwiera. Powszechnie znane są słowa Ludwiga Wittgensteina: „Granice mojego języka oznaczają granice mojego świata”<sup>19</sup>. W myśl tej maksymy, światy życia ludzi, których granice języka przebiegają w tych samych czy bliskich sobie „współrzędnych geograficznych”, jawią się światami do siebie podobnymi. Granice języka usytuowane w odległych od siebie obszarach wyznaczają inne, odmienne, nieporównywalne światy życia. Mówi o tym słynna hipoteza Sapira-Whorfa: każdy język determinuje w specyficzny sposób postrzeganie rzeczywistości. Amerykański językoznawca i antropolog Edward Sapir stwierdza: „Prawda wygląda tak, że „realny świat” jest w znacznej mierze zbudowany nieświadomie na zwyczajach językowych danej grupy. Żadne dwa języki nie są nigdy dostatecznie podobne, by można je było traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem tylko opatrzonym odmiennymi etykietami”<sup>20</sup>. Benjamin Lee Whorf uzupełnia zasadę relatywizmu językowego swojego mistrza: „(...) ludzie posługujący się wyraźnie różnymi gramatykami są nastawieni przez owe gramatyki na różne typy postrzegania i różne oceny zewnętrzne podobnych do siebie aktów percepcji; stąd też nie są równoważni sobie jako postrzegający i muszą dochodzić do odmiennych obrazów rzeczywistości”<sup>21</sup>.

Język integruje ludzi żyjących w tym samym świecie, władających tym samym językiem, którego granice są równoznaczne z kresem świata przeżywanego przez członków wspólnoty; konsoliduje narody i grupy społeczne mówiące jednym dialektem czy żargonem (subkultury młodzieżowe, grupy zawodowe).

Język umożliwia człowiekowi porozumiewanie się w różnych kontekstach, w tym z członkami wspólnoty, w której żyje; pozwala zrozumieć siebie, zrozumieć innych i świat wokół. Język pozwala nie tylko zidentyfikować narodowość jednostki, jej pochodzenie regionalne, ale także status społeczny, daje bowiem świadectwo przynależności do populacji osób wysoko wykształconych lub sytuuje ją wśród grup o niskim statusie społecznym, najczęściej nielegitymujących się dobrą edukacją. Na relacje między pochodzeniem społecznym a językiem zwrócił uwagę brytyjski socjolog Basil Bernstein, który wprowadził do socjolingwistyki pojęcie dwóch kodów językowych: ograniczonego i rozbudowanego. Ten pierwszy cechuje się niewielką liczbą alternatyw znaczeniowych i syntaktycznych; silną

<sup>18</sup> H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 2000, s. 57.

<sup>19</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt am Main 1984, s. 89.

<sup>20</sup> E. Sapir, *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*, Warszawa 1978, s. 88-89.

<sup>21</sup> B. L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa 1982, s. 297.

zależnością użytych znaczeń od kontekstu; wypowiedzi od niego oderwane mogą być niezrozumiałe. Drugi z kodów dysponuje niemal nieograniczonym zakresem możliwości oraz wielością formalnych sposobów ich realizacji<sup>22</sup>. Warunki życia człowieka – stwierdził Bernstein – znajdują odzwierciedlenie w formie kodu lingwistycznego jego wypowiedzi. O tym, czy jednostka czerpie z całego bogactwa języka, decyduje jej pochodzenie społeczne. W jednym ze swoich dzieł przedstawił fenomen reprodukcji kultury oraz struktury społecznej poprzez kody stanowiące przyswajaną w sposób ukryty zasadę regulatywną, selekcyjną i integrującą istotne znaczenia, formy ich realizacji oraz tworzenie<sup>23</sup>. Kod może ulegać zmianom w procesach komunikacyjnych, gdyż dostarczany i rozwijany jest wraz z nabywaniem umiejętności językowych i całościową praktyką językową. Język może zatem pełnić dwojaką rolę: z jednej strony wpływać konstruktywnie na proces kreowania nowej rzeczywistości, być narzędziem zmiany i postępu, z drugiej strony może stanowić istotną barierę rozwojową. Bernstein poddał analizie kody językowe, które w procesach socjalizacji reprodukcją kompetencje kulturowe, przyczyniając się do odtwarzania kultur poszczególnych grup i klas społecznych, zezwalając na podtrzymywanie istniejącego ładu i stosunków społecznych. Reprodukacja pozycji społecznych nie jest tylko rezultatem dziedziczenia majątku, ale także odtwarzania i transmitowania kultury. Bernstein podkreśla, iż „stosunki klasowe wytwarzają, dystrybuują, odtwarzają oraz uprawomocniają odrębne formy komunikowania, w których przekazywane są dominujące i zdominowane kody”<sup>24</sup>. W takim znaczeniu kody stanowią instrument i środek pozycjonowania jednostek w strukturze społecznej. Kody różniące klasy zdominowane od dominujących reprodukcją strukturę społeczną, poprzez umiejscawianie jednostek zgodnie z posiadanymi kompetencjami językowymi, oznaczającymi chociażby zasoby słownictwa czy struktury gramatyczne.

Język umożliwia lub ogranicza uczestnictwo w dyskursach. Szansa na udział w nich jest nierówna. Nie każdemu przysługuje prawo zabrania głosu i bycia wysłuchanym. Cała szeroka gama wyrafinowanych mechanizmów służy regulacji udziału jednostek i grup społecznych w dyskursie. Ludzie sprawujący władzę bronią swoich interesów materialnych i symbolicznych, kontrolując dyskurs<sup>25</sup>. Różnice komunikacyjne w dyskursach uwikłanych społecznie i kulturowo – jak zauważa analityk dyskursu van Dijk – mogą spotkać się z tolerancją i akceptacją, ale mogą również prowadzić do „nieporozumień i konfliktów, a nawet dominacji, dyskryminacji i opresywnych zachowań wobec słabszych”<sup>26</sup>. Obywatele nie włada-

<sup>22</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa 1980, s. 95.

<sup>23</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 222.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 220.

<sup>25</sup> M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 31.

<sup>26</sup> T. A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, Warszawa 2006, s. 1037.

jący kodem rozbudowanym, a zwłaszcza ci niepiśmienni, z góry skazani są na milczenie i ekskluzję z debat publicznych. Te same reguły obowiązują w dyskursie naukowym. Kto nie pisze, nie publikuje, nie jest cytowany, zostaje zepchnięty poza główny nurt.

Na język jako kapitał kulturowy wskazał Pierre Bourdieu, który rozszerzył pojęcie kapitału, stanowiące pierwotnie kategorię ekonomiczną, o aspekt społeczny i kulturowy. Pojęcie kapitału kulturowego (idee, wiedza, umiejętności, przedmioty o wartościach kulturowych zgromadzone przez jednostkę poprzez uczestnictwo w życiu społecznym) wykreowało pytania o zależności między nim a stopniem zaawansowania kompetencji językowych, tak w mowie, jak i piśmie, oraz możliwości gromadzenia kapitału w zależności od poziomu kompetencji językowych. Z kolei kapitał społeczny (zbiór zasobów wynikających z członkostwa w danej grupie) przekłada się na kapitał ekonomiczny i kulturowy. Pochodzenie z niskich warstw społecznych, pozbawionych tradycji edukacyjnych i kontaktów społecznych zwiększa ryzyko krótkotrwałej kariery szkolnej, analfabetyzmu funkcjonalnego i ekskluzji społecznej. Niskie kompetencje w sferze języka sprzyjają powstawaniu kolejnych poszkodowań społecznych. Ubogi kapitał kulturowy jednostek i grup społecznych o deficytowym kapitale ekonomicznym i społecznym przejawia się na różne sposoby; poprzez utrudniony dostęp do książek, czasopism i innych mediów drukowanych oraz do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych; poprzez brak umiejętności komunikowania się za pośrednictwem nowoczesnych technologii czy poprzez niedostępność wykształcenia warunkującego pełną partycypację społeczną. Bourdieu przekonywał: „Język jest nie tylko środkiem porozumiewania się. Dostarcza on poza bardziej lub mniej bogatym słownictwem, bardziej lub mniej złożonego systemu kategorii i to w ten sposób, że umiejętności rozszyfrowania złożonych struktur logicznych bądź estetycznych i posługiwania się nimi zależy w pewnej mierze od złożoności języka przekazanego przez rodzinę”<sup>27</sup>. Wielokrotnie podkreślał również rolę i znaczenie pierwotnego środowiska, które wzmacnia pozycję klas dominujących. Selekcje szkolne idą w parze z segregacjami klasowymi, które silnie i stosunkowo trwale dzielą społeczeństwo na osoby kompetentne i społecznie pożądane, spełniające normy społeczne oraz osoby wykluczone, nieobecne w różnych dziedzinach życia.

Język prowadzi do stygmatyzacji, której istotą jest identyfikacja osobistej lub społecznej cechy, niepasującej do właściwego scenariusza porządku społecznego. Niepiśmienność naznacza w sposób szczególnie drastyczny w społeczeństwach wiedzy i zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Osoba niepiśmienna, naruszając społeczne normy i powszechne obyczaje, uchodzi za asocjalną. Proces naznaczania społecznego analfabetów funkcjonalnych prowadzi do deprecjonowania jednostek, jak i całych grup społecznych, a w konsekwencji

---

<sup>27</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa, 2006 s. 157.

zmniejsza ich szanse na eliminację deficytu w sferze czytania i pisania oraz inkluzję społeczną. Przez ostatnie dziesięciolecia niepiśmienność postrzegana była jako patologia zawiniona przez jednostkę, nie zaś jako dowód na bezsilność polityki czy edukacji.

### **Edukacja dorosłych wobec fenomenu niepiśmienności**

Edukacja dorosłych posiada jak najbardziej legitymizację do wypowiedziania się w kwestii (nie)piśmienności współczesnych społeczeństw. Paradygmat uczenia się przez całe życie, z naciskiem na uczenie się w dorosłości, zawiera postulat alfabetyzacji i edukacji podstawowej dorosłych jako fundamentu dalszych, rozpoczynających się na wszystkie fazy życia procesów uczenia się. „Umiejętność czytania i pisania jest najważniejszym fundamentem, na którym buduje się wszechstronne globalne i zintegrowane uczenie się młodzieży i dorosłych przez całe życie i we wszystkich jego obszarach” – podkreśla Ramowy Plan Działania z Belém, ogłoszony przez VI Międzynarodową Konferencję Edukacji Dorosłych (CONFINTEA VI)<sup>28</sup>. O ile inne odmiany analfabetyzmu funkcjonalnego, jak np. analfabetyzm cyfrowy czy wizualny, redukuje obszar i zasięg działania jednostek, pozbawiając je chociażby możliwości uczenia się za pośrednictwem nowoczesnych technologii (np. e-Learning, blended learning), o tyle niepiśmienność ma charakter deficytu elementarnego, który przekreśla szanse osoby niepiśmiennej na udział w kulturze symbolicznej, ze słowa pisanego czerpiącej i znajdującej w nim swoje najpełniejsze odzwierciedlenie.

Umiejętność czytania i pisania stanowi fundament uczenia się przez całe życie, które postrzegane jest współcześnie jako podstawowy warunek uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Przełom polityczny i ekonomiczny oraz rozciągająca się na lata dziewięćdziesiąte zmiana ustrojowa w wielu krajach europejskich skłoniły do poważnego zainteresowania się koncepcją uczenia się przez całe życie. Procesy modernizacji oraz ich konsekwencje dla jednostek, społeczeństwa, gospodarki, zwłaszcza potrzeba kwalifikowania pracobiorców zgodnie z wymogami nowoczesnych technologii, przesądziły o jej zwycięstwie i już ponad dwudziestoletniej dominacji nad wszelkimi innymi projektami polityczno-oświatowymi. Koncepcja uczenia się przez całe życie (także edukacja podstawowa i alfabetyzacja dorosłych) jako idea i praktyka oświatowa jednakowo podlegają napięciu między prawem jednostki do samostanowienia o sobie, indywidualnego projektowania drogi życiowej i partycypacji politycznej a argumentacji o charakterze funkcjonalnym wynikającej

---

<sup>28</sup> H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010, s. 17.

z orientacji na wzrost gospodarczy i inwestycji w zasoby ludzkie z drugiej strony. Piśmienność stanowi nieodzowny warunek pomyślnego uczestnictwa jednostki w życiu poindustrialnego społeczeństwa wiedzy, ale także *conditio sine qua non* jego prosperity<sup>29</sup>. „Istnieją (...) trudne do zmierzenia i oszacowania szersze implikacje niskiego poziomu alfabetyzmu dla sprawnego funkcjonowania gospodarki, państwa i demokracji. Następstwa te trudno wprawdzie oszacować, ale nie sposób kwestionować negatywnego wpływu niskiego poziomu alfabetyzmu na ogólną pomyślność, modernizację i reformę całego społeczeństwa. Można rozważać jeszcze dalsze, bardziej pośrednie następstwa niedostatku opisywanej tu kompetencji, na przykład dla tworzenia społeczeństwa obywatelskiego i demokracji lokalnej”<sup>30</sup>.

Przedmiot badań andragogicznych: świat teorii uczenia się dorosłych, teorii nauczania, politycznych, ekonomicznych, środowiskowych, psychologicznych i indywidualnych determinantów aktywności edukacyjnej dorosłych czyni edukację dorosłych nie tylko dziedziną naturalnie uprawomocnioną, lecz wręcz etycznie zobowiązaną do mierzenia się z fenomenem niepiśmienności wśród osób dorosłych. Współczesne pedagogiczne teorie uczenia się posiadają liczne atuty predysponujące – obok przesłanek historycznych (edukacja dorosłych jako tradycyjny obszar pracy oświatowej z dorosłymi analfabetami) czy przedmiotowych (procesy nauczania – uczenia się dorosłych) do zajęcia się tą kwestią. Jednym z nich jest chociażby, nierozzerwalnie powiązana z edukacją dorosłych, perspektywa biograficzna wraz z refleksją nad znaczeniem doświadczeń życiowych i edukacyjnych jednostki w procesie uczenia się przez całe życie. Panuje daleko idąca zgodność odnośnie przesłania edukacji dorosłych, jej roli w obliczu strukturalnych zmian w obszarze gospodarki, rynku pracy, rosnącej niepewności w życiu codziennym i potrzeby solidarności międzyludzkiej i porozumienia ponad podziałami narodowymi, religijnymi kulturowymi i klasowymi. Pokój na świecie i demokracja potrzebują ludzi potrafiących czytać i pisać.

W kontekście fenomenu niepiśmienności i niskich kompetencji kluczowych szerokich kręgów społecznych stoi przed edukacją dorosłych doniosłe wyzwanie. Chodzi zarówno o naświetlenie wagi problemu w życiu jednostek i społeczeństw w kontekście funkcjonowania demokratycznych państw o wysoko rozwiniętych gospodarkach, a w następstwie rozwój i implementację odpowiednich strategii politycznych i społecznych na rzecz redukcji zjawiska, jak i intensyfikację działań nad rozwojem teorii nauczania – uczenia się dorosłych osób niepiśmiennych oraz rozbudowę odpowiedniej infrastruktury dla praktyki pracy alfabetyzacyjnej z dorosłymi, w tym przygotowanie kadry nauczającej. Celem pedagogicznym nie jest dziś

<sup>29</sup> A. Tuijnman, *Die Bedeutung der Grundqualifikationen in den Gesellschaften der OECD*, [w:] OECD, *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft*, Paris 1995, s. 25-31.

<sup>30</sup> I. Biątecki, *Analfabetyzm funkcjonalny*, [w:] Republika Nova 1996/6, s. 76.

alfabetyzacja, rozumiana jako rozwój umiejętności jednostki zapisania zasłyszanych dźwięków i odczytania znaków graficznych, składających się na słowo. Celem pedagogicznym jest wprowadzenie człowieka w świat kultury pisma, uczynienie go osobą piśmienną, czerpiącą z kultury słowa pisanego, uczestniczącą i współtworzącą kulturę.

### **(Nie)piśmienność we współczesności w kontekście rozważań o języku w mowie i piśmie**

#### **Streszczenie**

Skala analfabetyzmu funkcjonalnego w krajach Unii Europejskiej wywołała na nowo zainteresowanie tym problemem w środowiskach naukowych i praktyków edukacji dorosłych. W kontekście badań empirycznych diagnozujących kompetencje w dziedzinie czytania i pisania, przeprowadzonych we Francji, Anglii oraz w Niemczech, autorka podejmuje kilka istotnych wątków związanych ze specyfiką języka i piśmiennością, które odgrywają fundamentalne znaczenie w ludzkich biografiiach. Język w mowie i piśmie, budzący od stuleci fascynację badaczy różnych dyscyplin naukowych, jest uwikłany w rozmaite konteksty społeczne. Od tego, w jakim stopniu jednostka nim włada, zależą m.in. jej pozycja społeczna oraz szansa na pomyślną karierę edukacyjną i zawodową. Język rozstrzyga o inkluzji lub ekskluzji społecznej. W społeczeństwie wiedzy i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych stanowi fundament całościowej aktywności edukacyjnej jednostki.

**Słowa kluczowe:** niepiśmienność, analfabetyzm funkcjonalny, język, edukacja dorosłych.

### **(II)literacy in the present in the context of deliberations about the spoken and written language**

#### **Summary**

The scale of functional illiteracy in the European Union inspired yet again a new interest amongst scientific circles and adult educators. In the context of empirical research whose aim was to diagnose the reading and writing competence in France, England and Germany, the author of this article presents a number of essential trends related to the language specificity and literacy, which play a fundamental role in people's lives. Spoken and written language, which has fascinated scientists for years now, depends on many different social contexts; language competence influences the social position as well as successful educational and professional careers. Whether an individual is included or excluded from the society is often related to the language they use. In the society governed by knowledge and information technology, language is the basis for educational activity throughout the whole life of every human being.

**Key words:** illiteracy, functional illiteracy, language, adult education.





*Monika Staszewicz, Katarzyna Jurzysta*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **Kim jest andragog? Droga ku profesjonalizacji zawodu**

### **Kim jest andragog?**

Pojęcie andragoga ewoluowało wraz z rozwojem historii oświaty dorosłych, zmieniającymi się zadaniami i funkcjami, które przed nim stawiano.

Najliczniejszą i najstarszą grupą pracowników oświaty dorosłych (oświatowców), jak pisze Tadeusz Aleksander, stanowią **bibliotekarze i pracownicy czytelnictwa**. Profesjonalizacja tego zawodu nastąpiła w Europie w pierwszej połowie XX wieku. **Nauczyciele andragodzy** to druga co do wielkości kategoria współczesnych pracowników oświaty dorosłych (oświatowców) wywodzących się ze społeczników drugiej połowy XIX wieku i pierwszej połowy XX wieku, nauczających na kursach dla dorosłych, pracujących w różnych typach szkół dla dorosłych (powszechne, zawodowe, średnie). Wcześniej zajmowali się głównie edukacją ludu polskiego, reprezentowali różne stowarzyszenia, działali bezinteresownie. Obecnie wspierają głównie szkoły wieczorowe i zaoczne (średnie i pomaturalne). Z kolei zawód **pracownika kulturalno-oświatowego** ma duże tradycje, wywodzi się od działaczy pozytywizmu, którzy wydawali książki, pisma dla ludu, zakładali biblioteki, prowadzili zespoły samokształceniowe. Do dzisiejszych instytucji kulturalno-oświatowych zaliczamy świetlice, kluby, ośrodki kultury, domy i centra kultury. Kolejną grupę stanowią **przewodnicy turystyczni i muzealni**. Pozostała grupa nauczycieli dorosłych to wykładowcy, prelegenci, osoby prowadzące seminaria i zajęcia praktyczne w ośrodkach kształcenia i doskonalenia zawodowego. Oświatowcy zatrudnieni w ośrodkach kształcenia kierowców. Doradcy oświatowi, finansowi, zawodowi, metodyczni, a także szkoleniowcy i trenerzy to stosunkowo „młoda” kategoria nauczycieli dorosłych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Aleksander, *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 39-55.

T. Aleksander wskazuje, że wychowawcą dorosłych, nauczycielem andragogiem jest każdy, kto prowadzi edukację dorosłych: oświatowiec, instruktor, pracujący w domu kultury, nauczyciel dorosłych w instytucjach edukacyjnych, nauczyciel akademicki, kształcący dorosłych, dowódca w wojsku, policji, straży pożarnej, lekarz szkolący stażystów, prawnik przygotowujący aplikantów<sup>2</sup>. Andragog dostarcza wiedzę, kształtuje umiejętności, przekazuje wartości i wychowuje. Współcześnie pełni role doradcy, eksperta, mentora i powiernika. J. Nowak zawęził grupę nauczycieli-wychowawców do pracowników kulturalno-oświatowych: nauczycieli dorosłych, bibliotekarzy, popularyzatorów wiedzy, instruktorów kulturalno-oświatowych domów kultury, klubów i świetlic<sup>3</sup>.

Obecnie mamy do czynienia ze specjalizacją nauczycieli dorosłych (oświatowców). Etatyżacja nauczycieli dorosłych, wielość miejsc ich działania, rozrastanie liczebności kategorii pracowników instytucji pozaszkolnych i pracowników społecznych łączących działania edukacyjne, społeczne i opiekuńczo-wychowawcze. Działalność edukacyjna staje się częścią szerszych prac społecznych, strategii personalnej, profilaktyki zdrowotnej, przeciwdziałania marginalizacji. T. Aleksander wyróżnia wśród nich: kierowników i menedżerów placówek oświaty i kultury dorosłych (dyrektorzy szkół dla dorosłych, cku, ckp, bibliotek, domów kultury); organizatorów i wykonawców (klasycznych) zajęć dydaktyczno-wychowawczych dla dorosłych (czytelnictwo, nauczanie szkolne, uczestnictwo w kulturze, zwiedzanie, konsultowanie, doradzanie), specjalistów realizujących kształcenie dorosłych w jednym określonym kierunku (instruktorzy amatorskiego ruchu artystycznego) zatrudnieni w instytucjach kulturalnych.

Ciężar edukacji dorosłych przesunął się z funkcji kompensacyjnej ku funkcji właściwej polegającej na dokształcaniu, zdobywaniu nowych kwalifikacji oraz na nabywaniu kompetencji w zakresie kierowania własnym rozwojem. Nauczyciel andragog nie jest nauczycielem w dosłownym tego słowa znaczeniu, jest bardziej przewodnikiem, animatorem, towarzyszem działań samokształceniowych<sup>4</sup>.

Uczenie dorosłych nie zawiera się tylko w jednej sferze aktywności edukatora dorosłych. Jego rola jest znacznie szersza. To profesjonalista realizujący usługi edukacyjne na przykład w formie seminariów, wykładów oraz tworzący i zarządzający dydaktycznymi i przedmiotowymi warunkami uczenia na poziomie jednostki, organizacji, zbiorowości lokalnej, państwowej i międzynarodowej<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> J. Tomińko, *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk 2008, s. 193.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 193-194.

<sup>4</sup> U. Miller, *Wybrane poglądy na temat zadań edukacji dorosłych a kształcenie nauczycieli andragogów*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2002, s. 50-51.

<sup>5</sup> M. Terescevicene, V. Zuzevicute, *Towards the professionalisation of adult educator's activities: challenges and perspectives*, Kaunas 2009, s. 189.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne typologie pracowników oświaty dorosłych, a wielość kategorii określających andragoga: nauczyciel-andragog, trener, szkoleniowiec, doradca, metodyk, specjalista od rozwoju zasobów ludzkich i inni pobudza do refleksji o konieczności uporządkowania i ujednoczenia terminologii. Próbą podjęcia tego wyzwania był europejski projekt profesjonalizacji edukatorów dorosłych – *Teach* zrealizowany w latach 2004-2006 oraz jego kontynuacja w latach 2009-2011 – projekt *QF2Teach*, wprowadzający wspólny termin „edukatorzy dorosłych” dla wszystkich tych, którzy profesjonalnie inicjują, wspierają i monitorują proces uczenia się dorosłych, dając tym samym podstawy dla wykonania karkołomnego zadania ujednoczenia istniejących krajowych modeli kwalifikacji.

T. Aleksander zwraca uwagę na ilościowe i jakościowe zmiany kadr kształcących ludzi dorosłych i rozszerzenie się zakresu ich specjalizacji zawodowej. Trudność, jak twierdzi, stanowi dokładne wyliczenie specjalności zawodowych zaangażowanych w organizowanie i realizację różnorodnych form kształcenia i wychowania ludzi dorosłych.

Dlatego ważnym momentem dla rozwoju zawodu andragoga było umieszczenie go w 2010 roku w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. Jest to ważny krok do profesjonalizacji zawodu andragoga. Pozwoli w przyszłości uzyskać precyzyjne dane na temat jego funkcjonowania na rynku pracy, a także może przyczynić się do budowania świadomości wagi pracy z dorosłymi oraz jej wyjątkowości.

Zawód andragoga w myśl definicji zawartej w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r., w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, został opisany na podstawie o „zespołu czynności wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki”<sup>6</sup>.

Zgodnie z Rozporządzeniem zawód andragoga został tym samym zaliczony do **2 wielkiej grupy** w klasyfikacji – do grupy **specjalistów**, która obejmuje zawody wymagające posiadania wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczeń w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych i pokrewnych. Ich główne zadanie polega na wdrażaniu do praktyki koncepcji i teorii naukowych lub artystycznych, powiększanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość oraz systematyczne nauczanie w tym zakresie<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r., w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, <http://www.psz.praca.gov.pl/main.php?do=ShowPage&nPID=867758&pT=details&sP=CONTENT,objectID,868220>, (otwarty, 10.04.2013).

<sup>7</sup> Dziennik Ustaw nr 82. Załącznik do rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. (poz. 537).

Wykonywanie zawodu andragoga wymaga uzyskania kwalifikacji na czwartym poziomie, który odniesiony jest do piątego poziomu wykształcenia ISCED uzyskiwanego na studiach wyższych zawodowych (kończących się tytułem licencjata lub inżyniera), studiach magisterskich i studiach podyplomowych oraz do szóstego poziomu wykształcenia ISCED uzyskiwanego na studiach doktoranckich.

### Kompetencje andragogów

Zmiana struktury zatrudnienia na rynku pracy wyraźnie pokazuje konsekwentny wzrost zapotrzebowania na pracowników z grupy specjalistów. Jest ono konsekwencją zmieniających się wymagań i oczekiwań otoczenia, stale zmieniającej się struktury firm oraz organizacyjnych zmian dla pracowników: braku stałości zatrudnienia, konieczności rozwoju, zdobywania kwalifikacji i dążenia do doskonalenia, zmniejszenia liczby miejsc pracy i większą jej intensywność – większą odpowiedzialność, samodzielność, mobilność, adaptacyjność i kreatywność. Pracodawcy cenią u pracowników umiejętności leaderskie, nadawanie kierunku działaniom, przewodzenie zmianom. Wymagania współczesnych firm wobec pracowników skupione są na następujących umiejętnościach: przywódczych, pracy w zespole, umiejętnościach efektywnej komunikacji, zarządzaniu czasem, twórczym myśleniu, podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów, nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich<sup>8</sup>. Ujawniają się tutaj potrzeby w zakresie edukacji dorosłych, oraz zapotrzebowanie na wykwalifikowanych andragogów.

Maria Czerepaniak-Walczak podkreśla, że organizacyjna i metodyczna odmienność kształcenia osób dorosłych wymaga wyspecjalizowanej kadry nauczycielskiej. Odpowiada, że jest to zawód, którego wykonywanie wymaga specjalistycznych sprawności. Profesjonalizm wpływa na wzrost zaufania do jego zawodowych działań, wzmacnia powszechną kontrolę, określa specyfikę sprawności zawodowych. Wyróżnikiem profesjonalizmu jest samoświadomość. Dotyczy to także kompetencji. Ich istotą jest to, że są ujawniane, powtarzalne, charakteryzuje je stabilizacja i dynamika. Proponuje następującą klasyfikację kompetencji: **wyjściowe** (niezwiązane wyłącznie z konkretnym zawodem, stanowiące podstawę jego intelektualnej i moralnej otwartości na informacje o sobie i o świecie, i umiejętność, i gotowość do zaktualizowanego posługiwania się nimi; **dojrzałe** (odgrywające istotną rolę w wypełnianiu kompleksowych aktualnych zadań zawodowych, polegające na efektywnym wypełnianiu czynności zawodowych związanych z organizowaniem warunków nauczania i uczenia się – to rodzaj rzemieślniczych

<sup>8</sup> J. Grabek-Kozera, Zmiana struktury zatrudnienia od XIX do XXI wieku, <http://www.pra-ca.ffm.pl/index.php?mod=1&p=2&srw=1&text=/2007/08/300807jg>, (otwarty 10.04.2013).

umiejętności); kompetencje **do zmiany** (otwartość na nowości i otwarte podejście do konfliktów); **rdzeniowe lub esencjalne** (gotowość do kontynuacji, krytyczna ocena aktualnego stanu oraz projektów i wprowadzanych nowości). Proponuje trzy wymiary modelu kwalifikacyjnego: pożądany zakres wiedzy, preferowane umiejętności (zdolności), osobowość nauczyciela. Wyróżnia kompetencje: komunikacyjne, negocjacyjne i kierownicze. Trafnie zwraca uwagę, by określaniu kompetencji towarzyszyło uwzględnienie właściwości grupy odbiorców działań edukacyjnych oraz warunków sytuacji edukacyjnych<sup>9</sup>. Spostrzeżenie to podzielane jest przez praktyków pracujących z osobami dorosłymi nie tylko w Polsce<sup>10</sup>.

Wielu autorów, opisując sylwetkę nauczyciela andragoga, przedstawia ją przez pryzmat osobowości, jak przeczytać możemy u J. Nowaka, Kazimierz Korniłowicza<sup>11</sup>, Jarosława Skureja. Jerzy Semków, pisząc o nauczycielu andragogu i uwypuklając takie cechy osobowości, jak: otwartość na problemy rodzące się na styku uczący się dorosły i świat permanentnej zmiany, kreatywność i tendencję do samorozwoju, argumentuje, że wraz z nasilaniem się zjawiska złożoności otoczenia rola andragoga wzrasta. Ów edukator dorosłych postrzegany jest bardziej jako mentor, badacz, doradca uczącego się dorosłego<sup>12</sup>. Doceniany jest u niego zwłaszcza pierwiastek osobistej kreacji, której spożytkowanie uzależnione jest od kondycji psychospołecznej i intelektualnej budowanej podczas procesu edukacyjnego<sup>13</sup>. Sławomir Futyma zwraca uwagę za Johnem Quickem, że tworzenie właściwych stosunków edukacyjnych polega na kreowaniu lub też powoływaniu do życia nowych zdolności-umiejętności nastawionych na praktykę codzienności: kreowanie zdolności symbolicznych, zdolności twórczego myślenia, zdolności kolektywnego decydowania i zdolności do emocjonalnego zaangażowania<sup>14</sup>.

W wyniku braku instrumentów konceptualnych profesjonalizm edukatorów dorosłych określany jest głównie na podstawie obserwacji i interpretacji działań realizowanych przez ich wykonawców. W latach 70. profesjonalizm edukatorów dorosłych przedstawiano na podstawie profili aktywności, a niektórzy zwracali

---

<sup>9</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] *Nauczyciele ludzi dorosłych*, red., K. Jaskot, Szczecin 1997, s. 21-102.

<sup>10</sup> W ramach dwuletniego międzynarodowego projektu *QF2Teach* zrealizowano seminaria w państwach partnerskich z udziałem ekspertów zajmujących się edukacją dorosłych i zarówno eksperci z Polski, jak i ze Szwecji podkreślili konieczność uwzględnienia przy tworzeniu oferty edukacyjnej dla dorosłych potrzeb lokalnej społeczności oraz potrzeb różnych grup osób dorosłych. Zob. K. Jurzysta, M. Staszewicz, Europejski projekt profesjonalizacji edukatorów dorosłych, „Rocznik Andragogiczny” 2011.

<sup>11</sup> U. Miller, *Wybrane poglądy na temat zadań edukacji dorosłych...*, s. 47.

<sup>12</sup> J. Semków, *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*, s. 31.

<sup>13</sup> J. Semków, *Nauczyciel andragog – źródło kreacji i samorozwoju*, [w:] *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2004, s. 26-30.

<sup>14</sup> S. Futyma, *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Toruń-Poznań 2002, s.173.

uwagę na umiejętności techniczne, takie jak: planowanie, dydaktyka, metodyka, zarządzanie, wymagane w kształceniu zawodowym<sup>15</sup>.

W analizach dotyczących kompetencji andragogów wyróżnia się także kompetencje **przedmiotowo-metodyczne** dotyczące wiedzy przedmiotowej, praktycznej (z zakresu: dydaktyki, poradnictwa, organizacji), psychopedagogicznej oraz dotyczącej uwarunkowań pracy andragogicznej oraz **kompetencje społeczno-osobowościowe**, związane z takimi cechami człowieka, jak otwartość, tolerancja, empatia, cierpliwość, odwaga, szacunek, stabilność uczuciowa, odpowiedzialność, asertywność, ciekawość, pomysłowość i poczucie humoru. Do innych pożądanых kompetencji należą kompetencje: menedżerskie, planistyczne, multimedialne i doradcze.

Wszechstronność działalności edukacyjnej andragoga podkreśla M. Marczuk<sup>16</sup>. Anna Jaroszewska pisze, że odzwierciedlona jest w realizacji funkcji: informacyjnej, instruktażowej, doradczej, konsultacyjnej, mediacyjnej, re kwalifikacyjnej, wychowawczej, terapeutycznej i innej<sup>17</sup>. A. Pieczywońk i L. Wełyczko przedstawiają nauczyciela dorosłych jako poliprofesjonalistę (naukowca, mistrza, edukatora) operującego wiedzą wielofunkcyjną, wielowymiarową i wielopłaszczyznową i przejawiającego umiejętności interdyscyplinarne<sup>18</sup>.

Szczególne znaczenie w pracy edukatora dorosłych mają przywołane przez S. Futymę praktyki codzienności, stawiają przed nimi nowe wyzwania. Dorośli coraz częściej poszukują profesjonalnej pomocy w zakresie zadań rozwojowych, a także wskazówek, wsparcia lub/i przewodnictwa w znaczących czy krytycznych wydarzeniach życiowych. Zadania andragoga wiążą się zatem z takimi obszarami, jak: rozwój seksualny czy emocjonalny dorosłych, empowerment kobiet i mężczyzn, a także jednostek i grup wykluczonych i zmarginalizowanych. W tym kontekście andragodzy znajdują swoje miejsce między innymi w: edukacji seksualnej, rodzinnej, coachingu rodzicielskim czy emocjonalnym, edukacji zdrowotnej, a także w sferach traumatycznych doświadczeń życiowych dorosłych (np. przemoc psychiczna i fizyczna, uzależnienia, rozwód, śmierć, bezpłodność, dysfunkcje seksualne czy straty prokreacyjne). Zmierzenie się z wieloma z powyższych problemów wymaga od andragogów już nie tylko profesjonalnych kwalifikacji lecz także kompetencji dydaktycznych, społecznych i osobistych.

<sup>15</sup> M. Terescevicene, V. Zuzevicute, *Towards the professionalisations...*, s. 177.

<sup>16</sup> J. Tomiło, *O wychowaniu dorosłych...*, s. 195-206.

<sup>17</sup> A. Jaroszewska, *Kompetencje kluczowe nauczyciela geragoga w kontekście nauczania języków obcych*, [w:] *Nauczyciel andragog na we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 98.

<sup>18</sup> T. Landmann, L. Wełyczko, *Miejsce, rola i zadania nauczyciela andragoga w europejskiej edukacji regionalnej społeczeństwa wielokulturowego*, [w:] *Nauczyciel andragog na we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 91-95.

Margarita Tereseviciene i Vaiva Zuzeviciute w aktywności edukacyjnej edukatorów dorosłych wyszczególniają kilka następujących aspektów: wiedzę, doświadczenie, zdolność towarzyszenia w procesach indywidualnego i grupowego uczenia się, zdolność do nadzorowania procesów uczenia i nauczania, świadomość różnorodności stylów uczenia się, stosowanie metod, technik i technologii nauczania oraz kompetencje dydaktyczne (zdolność używania różnych metod oceny). Edukator dorosłych jest odpowiedzialny za definiowanie polityki nauczania, uwzględniając jej kontekst społeczny, ekonomiczny i instytucjonalny. Musi być zdolny do przyjęcia odpowiedzialności za administrowanie w podobnym stopniu jak za zarządzanie zasobami ludzkimi i materialnymi. Do ważnych kompetencji autorki zaliczają umiejętność budowania publicznych relacji z partnerami, mediami, instytucjami rządowymi<sup>19</sup>.

Badaczki dokonały rozróżnienia typów edukatorów dorosłych, uwzględniając specyfikę pełnionych przez niego funkcji, przyporządkowując im określone rodzaje kompetencji: **edukator dorosłych – mentor** (kompetencje profesjonalne, przedmiotowe i dydaktyczne); **edukator dorosłych – kierownik** (kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne); **edukator dorosłych – profesjonalista** (kompetencje przedmiotowe, dydaktyczne i kierownicze)<sup>20</sup>. Wyróżniły profesjonalistów, którzy wykonują tę funkcję przez pewien czas (relacja mentor i nowicjusz) i tych, którzy są nieświadomi wykonywania tej funkcji. Profesjonalny edukator dorosłych musi znać dydaktykę, podczas gdy mentor musi być ekspertem w konkretnej profesji. Profesjonalne kompetencje edukatora dorosłych (programista, lekarz), który przypadkowo uczy i doradza muszą być analizowane oddzielnie.

Proponują by przy analizie profesjonalnych kompetencji edukatorów dorosłych dokonać rozróżnienia dwóch sytuacji. W pierwszej mowa jest o reprezentantach pewnych profesji, którzy uczą innych lub pomagają w procesie uczenia się (np. lekarz, pielęgniarka). W tym przypadku ich profesjonalne kompetencje to medycyna, pielęgniarstwo.

W drugiej sytuacji mamy do czynienia z profesją edukatora dorosłych, który zdaniem autorek, powinien posiadać następujące kompetencje: **dydaktyczne**, związane z **przedmiotem**, **kierownicze** oraz pewne **kompetencje osobiste i społeczne**. Wymienione kompetencje znajdują się w hierarchicznym porządku w relacji do osoby uczącej się.

**Kompetencje dydaktyczne:** planowanie, organizowanie, ocena procesu uczenia się dorosłych – zdolność do adekwatnego wyboru różnych metod i ocena procesu, i wyniki procesu uczenia się, identyfikacja potrzeb uczących się, dynamika grup, wiedza przedmiotowa, nowoczesne technologie, planowanie, organizowanie,

<sup>19</sup> M. Tereseviciene, V. Zuzeviciute, *Towards the professionalisations...*, s. 187-189.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 188-189.

ewaluacja procesów nauczania, mentoring, edukacja międzykulturowa – to są kompetencje bezpośrednio i intensywnie doświadczane przez uczących się, jakkolwiek uczący się nie doświadczają w sposób bezpośredni kompetencji kierowniczych. **Kompetencje kierownicze:** orientacja w polityce dotyczącej edukacji dorosłych na różnych poziomach, marketing i negocjacje, optymalne wykorzystanie źródeł finansowych i materialnych, przejawianie celów strategicznych organizacji w edukacji, organizacyjne, międzyinstytucjonalne, projektowa praca, prawne i polityczne, polityka edukacji dorosłych, poszukiwanie finansowych i materialnych zasobów, negocjacje, marketing, public relations, strategie edukacyjne instytucji, walidacja pozaformalnej i nieformalnej edukacji. **Kompetencje związane z przedmiotem:** tworzenie i realizowanie programu, analizowanie własnej pracy, wiedza o systemie edukacji i subsystemach i akredytacji programów<sup>21</sup>.

**Kompetencje osobiste i społeczne** przenikają do pozostałych kompetencji i wykorzystywane są podczas komunikacji z osobą uczącą się, z decydentami, z reprezentantami mediów<sup>22</sup>.

### **Kształcenie andragogów – od popularyzacji wiedzy do kształcenia uniwersyteckiego**

Kształcenie andragogów rozwijało się począwszy od popularyzacji wiedzy i wykładów publicznych do studiów autonomicznych w formach zaocznych, wieczorowych, skróconych i eksternistycznych, do studiów podyplomowych i kształcenia specjalistów edukacji dorosłych. Początkowo specjalistów z oświaty dorosłych przygotowywały towarzystwa oświatowe i instytucje edukacyjne<sup>23</sup>. W pierwszym okresie rozwoju działalności oświatowej wśród dorosłych nauczyciele rekrutowali się spośród młodzieżowego szkolnictwa czy oświaty pozaszkolnej albo zostali nimi z własnej woli specjaliści pozaedukacyjnych dziedzin życia i studiów. Później zaczęto przygotowywać specjalistów, najpierw na krótkich kursach i w formach przyuczania pod opieką doświadczonych pedagogów, następnie na dłuższych kursach, seminariach, studiach wakacyjnych aż do nauczania w szkołach wyższych i na uniwersytetach<sup>24</sup>. Po uzyskaniu niepodległości nastąpił rozwój różnych form i metod pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłych. Wydział Oświaty Pozaszkolnej MWRiOP zainicjował cykl konferencji pracow-

<sup>21</sup> Ibidem, s. 187-189.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 177-189.

<sup>23</sup> J. Półturzycki, *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych – tradycje, doświadczenia, tendencje*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, BED, tom 10, Toruń 1996, s. 92-105.

<sup>24</sup> J. Półturzycki, *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*, [w:] *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*, BED, t. 5, red. N. F. B. Greger, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska, Warszawa-Toruń 1995, s. 45-59.



ników oświatowych, a następnie kursów (kursy instruktorskie w zakresie metodyki nauczania dorosłych). W późniejszym okresie doksztalcanie pracowników oświaty dorosłych odbywało się w instytucjach do tego celu powołanych: Instytut Oświaty i Kultury im. S. Staszica (1919), Instytut Teatrów Ludowych (1929), Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny (1924), Poradnia Biblioteczna, Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych (1919) późniejszy Instytut Oświaty Dorosłych. Instytut Oświaty i Kultury im. S. Staszica – koordynował prace społeczno-oświatowe i organizował konferencje o problematyce oświatowej i kształcenie specjalistów, zwłaszcza nauczycieli dla szkół i kursów kształcących dorosłych. Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych późniejszy Instytut Oświaty Dorosłych (1929), była to instytucja zrzeszająca czynnych pracowników oświaty, organizująca doskonalenie nauczycieli oświaty dorosłych, popularyzująca metodykę pracy oświatowej z dorosłymi, publikujące materiały dydaktyczne, wydająca pisma, i prowadząca kursy instruktorskie doskonalenia oświatowców. Nowych specjalistów przygotowywały szkoły pracy społecznej Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie i Katowicach oraz Szkoła Społeczna w Poznaniu. Były to uczelnie o statusie średnich szkół zawodowych<sup>25</sup>. Zarówno tu jak i w Instytucie Oświaty Dorosłych doksztalcanie i kształcenie pracowników oświatowych oparte było na naukach społecznych<sup>26</sup>. Pod patronatem ZMW w internatowych uniwersytetach ludowych kształcono wiejskich działaczy społecznych i oświatowo-kulturalnych zrzeszonych w związku. Funkcję jaką pełniły w okresie międzywojennym i w pierwszych latach powojennych i po reaktywacji, pełnią do dziś. Kształcą działaczy społecznych, kulturalnych, oświatowych i politycznych w celu tworzenia szans edukacyjnych i samokształcenia dla młodzieży z obszarów wiejskich i małomiasteczkowych. Programy kształcenia zawierają wątek refleksyjny, nurt profesjonalny i aspekt wychowawczy<sup>27</sup>.

Akademicka edukacja dorosłych ma w Polsce ponad dwustuletnią tradycję. Uczelnie wyższe zaczęły organizować katedry i zakłady pedagogiki dorosłych, początkowo wykłady i inne zajęcia na ogólnych studiach społecznych, pedagogicznych i nauczycielskich, a z czasem autonomiczne studia dla specjalistów edukacji dorosłych, zwłaszcza organizatorów i nauczycieli<sup>28</sup>.

Akademickie kształcenie nauczycieli dorosłych zostało zainicjowane w 1925 roku przez Wolną Wszechnicę Polską. W okresie międzywojennym H. Radlińska prowadziła wykłady z oświaty pozaszkolnej, w 1924 roku powołano Studium Pracy

<sup>25</sup> J. Pólturzycki, *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych...*, s. 92-105.

<sup>26</sup> A. Stopińska-Pajak, *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli oświaty dorosłych w drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, BED, t. 10, red. E. A. Wesołowska, Toruń 1996, s. 106-116.

<sup>27</sup> R. Kałużny, *Uniwersytety Ludowe w Polsce ośrodkami kształcenia ustawicznego środowisk wiejskich*, [w:] *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2004, 121-1128.

<sup>28</sup> J. Pólturzycki, *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych...*, s. 45-59.

Społeczno-Oświatowej przy Wydziale Pedagogicznym WWP, gdzie kładziono nacisk na teoretyczną wiedzę psychologiczno-pedagogiczno-socjologiczną. Najpierw były to roczne kursy dla działaczy oświatowych oraz nauczycieli kształcących dorosłych, bibliotekarzy, społeczników, później studium było dwu- i czteroletnie. Przygotowywano 1) nauczycieli młodzieży pracującej, na kursach, w UL, kursach zawodowych i doksztalających oraz nauczycieli szkół zawodowych dla młodzieży pracującej i dorosłych; 2) organizatorów życia kulturalnego, 3) bibliotekarzy bibliotek powszechnych; 4) pracowników opieki społecznej nad matką i dzieckiem. W każdej z tych czterech specjalności były trzy kierunki studiów: organizatorski, wychowawczy i naukowy<sup>29</sup>. Drugim przed wojną ośrodkiem edukacji dorosłych w Polsce i przygotowania specjalistów był Kraków – TUL im. Adama Mickiewicza i TUR ze szkołą nauk społecznych jako wyższą uczelnią. W ramach TUL powstała Komisja Humanistycznych Inicjatyw Edukacyjnych umożliwiająca zdobycia wiedzy teoretycznej i praktycznej z dziedzin sztuki, metod pracy z ludźmi w swoim środowisku dla lokalnych twórców i społeczników. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych TUR kształciła pracowników kulturalno-oświatowych na Wydziale Bibliotekarsko-Oświatowym na trzyletnich studiach.

Po wojnie działalność kontynuował Zakład Pedagogiki Społecznej UŁ i Katedra Oświaty Kultury Dorosłych UJ (1946), gdzie prowadzono studia magisterskie o specjalności kulturalno-oświatowej. W ośrodkach tych organizowano kształcenie specjalistów pracy społecznej, edukacji dorosłych oraz upowszechniania kultury. Przy CKU we Wrocławiu powstało dwustopniowe studium animacji kultury, studium pedagogiki twórczej w Krakowie, kurs przewodników turystycznych po Dolnym Śląsku<sup>30</sup>. W 1959 przez TWP powołano korespondencyjne studium oświaty i kultury dorosłych, przejęte niebawem przez Ministerstwo Kultury i Sztuki – dwuletnie pomaturalne państwowe studium kulturalno-oświatowe i bibliotekarskie, dające możliwość uzyskania tytułu instruktora kulturalno-oświatowego. Od 1973 roku wprowadzono na kierunkach pedagogicznych uniwersyteckich i WSP specjalizację z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej. Jedyną bezpośrednio związaną z kształceniem specjalistów oświaty dorosłych formą studiów stały się w Polsce dwa studia podyplomowe: podyplomowe studium pedagogiki dorosłych na UW i podyplomowe studium andragogiki rolniczej przez SGGW. Na przełomie lat 60/70 funkcjonowały w Warszawie, Krakowie, Poznaniu i Łodzi dwuletnie międzywydziałowe studia kulturalno-oświatowe. W 1994 roku UMK w Toruniu uruchomił studia podyplomowe dla specjalistów oświaty dorosłych<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> J. Półturzycki, *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych...*, s. 92-105.

<sup>30</sup> R. Kałużny, *Uniwersytety Ludowe w Polsce...*, s. 121-1128.

<sup>31</sup> J. Półturzycki, *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych...*, s. 92-105.

## Kształcenie andragogów – aktualna oferta

Na początku 2000 roku na podstawie badań J. Półturzycki i E. Wesołowska zauważyli, że studenci chętnie podejmują studia na kierunkach edukacji dorosłych, z uwagi na dobrą przyszłość zawodową i możliwości rozwoju. Ich oczekiwania co do przyszłej pracy związane są z następującymi obszarami: prowadzenie szkoleń w firmach, organizowanie szkoleń dla dorosłych, praca w działach personalnych dużych firm, praca związana z planowaniem kariery i w obszarze doradztwa zawodowego, zarządzanie zasobami ludzkimi (planowanie ścieżek karier, rekrutacja, oceny pracownicze, systemy motywacyjne). Studenci specjalności edukacja dorosłych mają precyzyjne oczekiwania co do wiedzy i umiejętności, które chcieliby zdobyć: psychologia człowieka dorosłego, komunikacja międzyludzka, problemy środowiska pracy, funkcjonowanie grup, metody pracy z dorosłymi,

Tabela 1

Uczelnie publiczne: Uniwersytety		
Lp.	Studia I stopnia	Studia II stopnia
1	kierunek: andragogika (profil praktyczny) – specjalność: organizacja edukacji dorosłych	kierunek: andragogika (profil ogólnokademicki) – specjalność: edukacja pozaformalna dorosłych – prowadzenie szkoleń – specjalność: doradztwo zawodowe i edukacyjne dorosłych
2	kierunek: pedagogika – specjalność: edukacja dorosłych i gerontologia	X
3	kierunek: pedagogika – specjalność: pedagogika w zakresie edukacji dorosłych	kierunek: pedagogika – specjalność: pedagogika w zakresie edukacji dorosłych
4	kierunek: pedagogika: – specjalność: edukacja dorosłych z doradztwem pedagogicznym	X
5	X	kierunek: pedagogika – specjalność: edukacja dorosłych z gerontologią
6	kierunek: pedagogika – specjalność: edukacja dorosłych i marketing społeczny	kierunek: pedagogika – specjalność: edukacja dorosłych i marketing społeczny
7	kierunek: pedagogika – specjalizacja: doradztwo zawodowe i personalne z edukacją ustawiczną	X

Źródło: opracowanie własne.

psychologia społeczna, organizacja i zarządzanie, organizowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych, praca w zespole, nawiązywanie kontaktów; oczekiwania związane z rozwojem osobistym: poznanie siebie i swoich możliwości, umiejętność samoorganizacji i samodzielnego podnoszenia własnych kompetencji<sup>32</sup>.

W maju 2013 roku autorki tekstu dokonały przeglądu ofert kształcenia w publicznych jak i niepublicznych instytucjach szkolnictwa wyższego. W zestawieniu przedstawiono te uczelnie, które oferują na studiach I i/lub II stopnia kierunki lub specjalności, które bezpośrednio (w nazwie) są adresowane do andragogów.

Tabela 2

Uczelnie i związki uczelni niepublicznych <sup>33</sup>		
Lp.	I stopień	II stopień
1	X	edukacja dorosłych i gerontologia
2	pedagogika dorosłych z animacją społeczno-kulturalną	X
3	X	edukacja dorosłych i gerontologia
4	X	andragogika
5	edukacja ustawiczna dorosłych	edukacja ustawiczna dorosłych
6	pedagogika specjalna – andragogika specjalna	X
7	animacja kultury z elementami edukacji dorosłych	X
8	edukacja dorosłych z doradztwem zawodowym	X
9	pedagogika dorosłych	pedagogika dorosłych
10	edukacja dorosłych	X

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszą grupą instytucji szkolnictwa wyższego poddanych analizie były uniwersytety.

Analiza oferty kształcenia pokazuje, że na 18 działających uniwersytetów jeden prowadzi kierunek andragogika na studiach I i II stopnia. Pozostałe uczelnie (17) prowadzą specjalności skierowane do andragogów na kierunku pedagogika. I tak 2 uczelnie prowadzą takie specjalności na na studiach I i II stopnia, 3 uczelnie na studiach I stopnia i 1 uczelnia na studiach II stopnia.

Drugą grupą instytucji szkolnictwa wyższego były uczelnie pedagogiczne (5), wychowania fizycznego (6), techniczne (18), rolnicze/przyrodnicze (6), ekonomiczne (6).

<sup>32</sup> E. Skibińska, *Nauczyciel andragog wobec oczekiwań studentów – przyszłych andragogów*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2002, s. 35-40.

<sup>33</sup> Na 375 uczelni zarejestrowanych -37 uczelni wykreślonych, 25 uczelni w likwidacji (stan na 24. VII. 2013): źródło: <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejstry/run?execution=e2s1>.

czne (5), artystyczne (19), medyczne (10), morskie (2), służb państwowych (2), wojskowe (5), teologiczne (1).

Żadna z wymienionych uczelni nie posiada w swojej ofercie kształcenia kierunków lub specjalności adresowanych bezpośrednio do andragogów.

Trzecią grupą instytucji były uczelnie kościelne skupiające w sobie uczelnie katolickie (7) i innych kościołów (7). W tej grupie jedna uczelnia na kierunku pedagogika na studiach II stopnia proponuje specjalność edukacja dorosłych i gerontopedagogika.

Czwartą grupą instytucji, którą poddano analizie były państwowe wyższe szkoły (36) zawodowe. W tej grupie również jedna uczelnia na kierunku pedagogika na studiach II stopnia proponuje specjalność edukacja dorosłych.

Piątą grupą, w której dokonano przeglądu oferty kształcenia dla andragogów na studiach I i II stopnia, były uczelnie niepubliczne i związki uczelni niepublicznych.

Analizie zostały poddane wszystkie zarejestrowane uczelnie niepubliczne i związki uczelni niepublicznych, zarówno te działające, przekształcone, jak i w likwidacji i wykreślone. Na 375 uczelni, 10 z nich na kierunku pedagogika proponuje specjalizację skierowaną stricte do andragogów. 5 uczelni prowadzi specjalizację tylko na studiach I stopnia, 3 uczelnie na studiach II stopnia, a 2 uczelnie na studiach I i II stopnia.

### **Status andragoga i edukacji dorosłych w świetle dokumentów Unii Europejskiej**

Od ustanowienia w 2000 roku Strategii Lizbońskiej, której strategicznym celem było przekształcenie Unii Europejskiej w „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy na świecie” kolejne postanowienia, konkluzje i rezolucje Parlamentu Europejskiego i Rady Europy koncentrują się na wytyczaniu zadań i promowaniu działań, które przyczynią się do jak najszybszej i najbardziej efektywnej realizacji przyjętych założeń.

Nadrzędną zasadą leżącą u podstaw realizacji Strategii Lizbońskiej jest idea uczenia się przez całe życie, w której istotną rolę odgrywa nauczanie i uczenie się dorosłych. W szczególności zleca się:

1. Wdrażanie idei całożyciowego zdobywania, rozwijania i aktualizowania przez dorosłych kluczowych kompetencji i umiejętności, niezbędnych do ustawicznego dostosowywania się do dynamicznie zmieniającego się świata oraz wymagań rynku pracy (np. *Komunikat Komisji, EUROPA 2020... i in.*).

2. Tworzenie i ulepszanie otoczenia edukacyjnego dorosłych oraz zwiększanie jego kreatywności i innowacyjności. (*Konkluzje Rady z 12. V. 2009 r. w sprawie strategicznych ram...*).

3. Tworzenie dorosłym możliwości ponownego przeszkolenia, podwyższenia kwalifikacji zawodowych lub ich zmiany. (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 XII 2006 r.*).

4. Tworzenie ścieżek drugiej szansy i zwiększenie dostępu do edukacji dorosłych, zarówno osobom zatrudnionym, szczególnie zaś bezrobotnym, a także dorosłym o szczególnych potrzebach (osoby niepełnosprawne, przebywające w domach opieki, szpitalach, więzieniach), osobom starszym i grupom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji (imigrantom, uchodźcom). (*Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy...*, *Konkluzje Rady z 11. V. 2010 r. w sprawie społecznego...*, *Decyzja Rady z dnia 21. X. 2010 r. w sprawie wytycznych dotyczących polityki...*).

5. Zwiększenie uczestnictwa dorosłych, zwłaszcza nisko wykwalifikowanych, w procesie uczenia się przez całe życie: (do roku 2020 wzrost średnio co najmniej o 15% dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie i o 40% młodych dorosłych posiadających wyższe wykształcenie lub jego odpowiednik (*Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy...*)).

6. Tworzenie oferty edukacyjnej i szkoleniowej skierowanej do osób dorosłych spójnej i ściśle powiązanej z polityką zatrudnienia, polityką społeczną i kulturową, polityką innowacji oraz politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami, (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 XII 2006 r.*).

7. Rozwijanie odpowiedniej infrastruktury kształcenia ustawicznego i szkolenia dorosłych, zwiększenie dostępności do nauczycieli andragogów, wprowadzenie procedur zatwierdzania i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu zarówno do uczenia się przez całe życie, jak i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się, w sposób uwzględniający różnorodne potrzeby i kompetencje osób dorosłych (tamże).

8. Uelastycznienie i uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej w tym szczególnie metodycznej i dydaktycznej w zakresie uczenia się dorosłych, poprzez opracowywanie nowych form uczenia oraz wykorzystywanie innowacyjnych i nowoczesnych metod i technik nauczania i uczenia się. (*Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram...*, *Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy...*).

9. Budowanie i promowanie zróżnicowanych i kompleksowych systemów doradztwa, podnoszenie jakości systemów poradnictwa zawodowego dla osób dorosłych oraz ułatwianie dostępu do tego sektora usług. (*Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z 21. XI. 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania...*).

10. Gromadzenie i poszerzanie obszarów eksploracji i zasobów wiedzy na temat uczenia się osób dorosłych poprzez aktywne uczestnictwo w krajowych i międzynarodowych badaniach w obszarze aktywności edukacyjnej dorosłych,

intensyfikację badań, ich dogłębną analizę, monitorowanie wyników oraz ocenę skutków sektora edukacji dorosłych (*Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy...*).

11. Opracowanie i wdrożenie krajowych systemów walidacji kształcenia pozaformalnego i nieformalnego dorosłych, (*Zalecenie Rady w sprawie walidacji..., Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy...*).

Tak szerokie spektrum zadań wymaga strukturalnych i kompleksowych rozwiązań prawnych, ekonomicznych, edukacyjnych czy organizacyjnych, a przede wszystkim profesjonalnie przygotowanej kadry do ich realizacji. Dziwi zatem fakt, że analizowane dokumenty tak niewiele miejsca poświęcają wprost zawodowi andragoga. Pewne wskazania ważne dla statusu zawodu andragoga można odnaleźć w dwóch dokumentach: *Konkluzje Rady w sprawie uczenia się dorosłych z 2008 roku* oraz *Odnowiona europejska agenda w zakresie uczenia się dorosłych*.

W pierwszym dokumencie, oprócz tego, że po raz pierwszy zebrano i ustanowiono zestaw wspólnych priorytetów niezbędnych do zrealizowania w sektorze dorosłych, zwrócono wprost uwagę na rolę osób pracujących w obszarze edukacji dorosłych. Rada Unii Europejskiej w działaniach szczegółowych na lata 2008-2010 zaleciła „wspieranie stworzenia – w oparciu o dobre wzorce istniejące w państwach członkowskich – możliwości, warunków i zasobów odnośnie do rozwoju zawodowego osób pracujących w dziedzinie uczenia się dorosłych, co ma na celu zwiększenie dostrzegalności i poprawę statusu tego zawodu” (*Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r.*). Dodatkowo w tym samym roku *Konkluzje Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie przyszłych priorytetów ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (VET)* wniosły postulat zwiększania inwestycji w szkolenie i doskonalenie zawodowe osób odpowiedzialnych za kształcenie i szkolenie zawodowe: nauczycieli, kadry szkoleniowej, opiekunów, osób specjalizujących się w poradnictwie zawodowym. Ważnym uzupełnieniem wymienionych wyżej dokumentów jest *Odnowiona europejska agenda w zakresie uczenia się dorosłych*, w której na okres 2012-2014 zostały zakreślone obszary priorytetowe w zakresie kształcenia dorosłych w kontekście całościowego uczenia (się) i w której w priorytecie drugim określono zadania andragoga. Zgodnie z zaleceniami *Agendy* należy do nich przede wszystkim poprawa jakości i skuteczności kształcenia oraz szkolenie kadry uczącej osoby dorosłej. Realizacja tego celu powinna odbywać się poprzez podnoszenie jakości organizatorów i personelu kształcącego dorosłych (zdefiniowanie profili kompetencji, zaprojektowanie efektywnych systemów kształcenia i doskonalenia zawodowego, znoszenie barier utrudniających mobilność nauczycieli, szkoleniowców i innych osób zaangażowanych w edukację dorosłych). Ponadto rekomenduje się także ustanowienie przejrzystego i trwałego systemu finansowania edukacji dorosłych oraz wsparcia szczególnie dla tych, którzy nie mają możliwości samodzielnego finansowania

własnej dalszej edukacji. Dodatkowo wskazuje się również na konieczność intensyfikowania mechanizmów, które pozwalałyby o wiele skuteczniej dostosowywać ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy i pracodawców, (*Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy...*).

## Podsumowanie

W związku z przemianami demograficznymi, ekonomicznymi, kulturowymi, społecznymi i edukacyjnymi zapotrzebowanie na andragogów niewątpliwie powinno rosnąć. Tymczasem ich funkcjonowanie na rynku pracy obarczone jest licznymi barierami: brakiem spójnej koncepcji rozwoju kapitału ludzkiego (kompetencji) wpisanej w strategię kształcenia przez całe życie, niskim udziałem osób dorosłych w systemie edukacji dorosłych, brakiem jasności, która instytucja publiczna w Polsce odpowiada za edukację dorosłych. Józef Kargul za marginalizację roli nauczyciela andragoga obwinia władze oświatowe, które ograniczają organizowanie instytucjonalnych form edukacji dorosłych i dokształcanie nauczycieli-andragogów, co powoduje odformalizowanie tego zawodu – każdy i wszędzie może się uczyć i wychowywać, każdy i wszędzie może być nauczycielem i wychowawcą<sup>34</sup>. Ponadto zwraca on uwagę na destrukcję instytucjonalnej roli społecznej nauczyciela, który przestał być autorytetem, a także na destrukcję całego systemu oświatowego, przejawiającą się w zróżnicowanym rynku ofert edukacyjnych, zwłaszcza dla osób dorosłych oraz braku systemowości w organizacji tej edukacji<sup>35</sup>.

### Kim jest andragog? Droga ku profesjonalizacji zawodu

#### Streszczenie

Celem artykułu jest próba usytuowania i zdefiniowania zawodu andragoga w świetle różnych typologii pracowników oświaty dorosłych oraz wielości kategorii go określających, tj. nauczyciel-andragog, trener, szkoleniowiec, doradca, metodyk, specjalista od rozwoju zasobów ludzkich i inni pobudza do refleksji o konieczności uporządkowania i ujednoczenia terminologii. Wnioski zmierzają do podkreślenia profesjonalnego charakteru oddziaływań andragogicznych w obszarze edukacji dorosłych.

**Słowa kluczowe:** andragog, profesjonalizacja zawodowa, edukacja dorosłych.

<sup>34</sup> J. Tomiło, *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk 2008, s. 193-198.

<sup>35</sup> J. Kargul, *Nauczyciel dorosłych w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2002, s. 25-30.



**Who is an andragogue? The path to professionalizing the occupation****Summary**

The aim of this article is to attempt to define and place the occupation of an andragogue amongst different types of professionals in adult education and a number of categories related to it, e.g. a teacher-andragogue, a coach, an instructor, a consultant, an educationalist, a specialist in the field of human resource and others; this list inspires the necessity to regulate and standardize the terminology. The conclusions show the professional character of andragogical activities in the area of adult education.

**Key words:** an andragogue, occupational professionalization, adult education.



## MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

*Waldemar Żebrowski*

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

### System polityczny Republiki Austrii

#### Wprowadzenie

Mianem systemu politycznego, będącego jedną z podstawowych kategorii politologicznych, określa się najczęściej przestrzeń, w ramach której toczy się całość życia politycznego państwa. Odnosić to pojęcie należy do problemu władzy, mechanizmów funkcjonujących w jej obszarze oraz do jej kontaktów ze społeczeństwem. Badacze, mimo wielu różnic w definiowaniu systemu politycznego, godzą się, że w jego skład wchodzi jednostki ludzkie i ich zachowania, będące elementami pierwotnymi o nieograniczonej mocy prawnej i kreacyjnej, oraz organy władzy, partie polityczne, grupy interesu i ruchy społeczne – jako elementy wtórne. Ważne dla systemu politycznego są też normy prawne – z konstytucją na czele<sup>1</sup> – i pozaprawne, które regulują wszelkie działania zachodzące w jego obrębie, jak i w zakresie kontaktów zewnętrznych.

System polityczny spełnia szereg ważnych funkcji, w szczególności powinien kierować procesami politycznymi zgodnie z przyjętymi regułami i normami (funkcja regulacyjna); maksymalnie łagodzić sporne interesy różnych grup społecznych i rozwiązywać konflikty powstałe między nimi (funkcja mediacyjna); doskonalić sprawność instytucji politycznych, tym samym zwiększać skuteczność, szansę przetrwania i jednocześnie poszerzać swój zasięg działania (funkcja adaptacyjna) oraz wprowadzać do otoczenia nowe reguły i coraz skuteczniejsze formy aktywności (funkcja innowacyjna)<sup>2</sup>.

W badaniach nad systemami politycznymi uwzględnienia się przynajmniej czterech płaszczyzny – instytucjonalną, komunikacyjną, funkcjonalną i normatywną. Podejście instytucjonalne polega na prezentacji instytucji wchodzących w skład systemu politycznego. Podejście komunikacyjne polega na skupieniu się na

---

<sup>1</sup> Zob. W. Żebrowski, *Konstytucja jako nadrzędny akt prawny i wyznacznik systemu politycznego*, „Szkice Humanistyczne” 2008, t. 7, nr 3, s. 129-137.

<sup>2</sup> Zob. K. A. Wojtaszczyk, *Współczesne systemy polityczne*, Warszawa 2000, s. 6-7.

związkach i obiegu informacji między nimi. Z kolei podejście funkcjonalne wymaga uwzględnienia wszelkich działań zachodzących w obrębie całego systemu politycznego, do których uczestnicy są motywowani impulsami płynącymi z jego otoczenia, przetwarzanymi następnie w decyzje polityczne. Zaś rozważania prowadzone na płaszczyźnie normatywnej główną uwagę koncentrują na normach prawnych i pozaprawnych regulujących stosunki społeczno-polityczne.

Jednostki ludzkie kreują instytucje polityczne i stanowią o ich efektywności. W codziennych zmaganiach politycznych najistotniejszą rolę odgrywają organy władzy, partie polityczne, grupy nacisku, ruchy społeczne oraz normy wyznaczające ramy i obszar tej aktywności.

Systemy polityczne państw demokratycznych mogą przybierać różne, czasami dość specyficzne formy. Są zatem takie, które eksponują nadrzędność parlamentu, jak i takie systemy polityczne, które kosztem parlamentu uwypuklają rolę władzy wykonawczej. Decydujący wpływ mają tutaj relacje zachodzące pomiędzy organami władzy państwowej.

W prezentowanym artykule przedmiotem naukowego rozpoznania stał się system polityczny współczesnej Austrii, celem natomiast będzie prezentacja elementów (instytucji) tego systemu z jednoczesnym ukazywaniem specyfiki prawno-politycznych rozwiązań. Tak ukierunkowana analiza polityczna pozwoli określić typ i specyfikę tamtejszego systemu politycznego.

## **Ewolucja systemu politycznego Austrii po I wojnie światowej**

Koniec I wojny światowej był również końcem monarchii austro-węgierskiej i początkiem tworzenia w nowo powstałych państwach nowego ładu politycznego. Proces budowy państwa austriackiego rozpoczęło proklamowanie w dniu 12 listopada 1918 roku Republiki Austrii Niemieckiej. Mocą traktatu pokojowego z Saint-Germain (wrzesień 1919) – zawartego przez zwycięskie mocarstwa z Austrią – ustalono granice samodzielnego państwa, zakaz połączenia z Niemcami, ograniczenie liczby wojska i jego nazwę jako Republika Austrii. Jej najważniejszym symbolem stała się konstytucja uchwalona 1 października 1920 roku, uwzględniająca federalną strukturę Austrii, zasadę suwerenności ludu i państwa prawa.

W swej pierwotnej postaci dwuizbowy parlament sytuowała jako najwyższy organ władzy państwowej. Rada Narodowa (izba pierwsza) była przedstawicielstwem narodu, Rada Federalna (izba druga) reprezentacją krajów związkowych. Zarówno prezydent republiki, jak i rząd wybierani byli przez parlament, ich działalność również podlegała nadzorowi władzy ustawodawczej.

Praktyka lat 1920-1929, wynikająca z braku doświadczenia w funkcjonowaniu instytucji demokratycznych, ale także koniunkturalizmu partii politycznych, powo-

dowała zaostrzenie konfliktów społeczno-politycznych i coraz powszechniejsze dążenie do stworzenia innych mechanizmów austriackiego systemu politycznego. Wiązano to ze wzmocnieniem rządu i głowy państwa, wzorując się na konstytucji Republiki Weimarskiej.

Najpierw – w 1925 roku – przeprowadzono nowelizację konstytucji, mocą której doprecyzowane zostały regulacje o podziale kompetencji między federacją a jej częściami składowymi (krajami), jak też dotyczące organizacji administracji krajowej. Wzmocnieniu uległa pozycja Trybunału Konstytucyjnego i Trybunału Administracyjnego, jako gwarantów praworządności. Nie kwestionowano jeszcze pierwszoplanowej roli parlamentu w gronie naczelnych władz, ale jednocześnie reforma ta wzmocniała „stanowisko władzy wykonawczej, stapiając organy administracji federalnej i organy administracji krajowej”<sup>3</sup>.

Decydujące znaczenie systemowe miała nowelizacja konstytucji z 1929 roku. Zaproponowano wówczas coś pośredniego między systemem parlamentarnym a systemem prezydenckim, co nazywane było „parlamentarną republiką prezydencką”. Wprowadzono wybór głowy państwa w wyborach powszechnych i bezpośrednich. Prezydent mianował rząd, a parlament w tej procedurze został zupełnie pominięty. Prezydent zyskiwał nadto prawo do odwołania rządu, rozwiązania Rady Narodowej i sejmów krajowych, a także – w sytuacjach nadzwyczajnych, w obliczu konieczności państwowej – do wydawania rozporządzeń z mocą ustawy. Zwoływał i zamykał sesje Rady Narodowej, stawał się też naczelnym dowódcą sił zbrojnych. Prezydent za swą działalność odpowiadał bezpośrednio przed narodem. Pozostawiono polityczną odpowiedzialność rządu przed pierwszą izbą parlamentu.

W rzeczywistości sama nowela w sposób istotny systemu parlamentarnego nie zmieniła, ale wytwarzająca się wówczas w Europie atmosfera społeczno-polityczna wzmogła tendencje dyktatorskie, zmierzające do istotnego ograniczenia funkcji parlamentu kosztem władzy wykonawczej. Doprowadziło to w Austrii do ostrego kryzysu parlamentarnego, zamachu stanu dokonanego przez kanclerza Engelberta Dollfussa i do ogłoszenia 1 maja 1934 roku autorytarnej konstytucji<sup>4</sup>. Była to jednocześnie klęska austriackiej demokracji. Realna władza znalazła się w rękach rządu, który realizował ją za pomocą dekretów, z pominięciem parlamentu. W dniu 13 marca 1938 roku Austria została przyłączona do III Rzeszy Niemieckiej, jako prowincja Ostmark. Anschluss uzyskał poparcie austriackich socjaldemokratów. Do końca II wojny światowej nie działały tam żadne organy parlamentarne, obowiązywało prawo państwa hitlerowskiego.

Wykorzystując oświadczenia mocarstw w kwestii odbudowy Austrii miejscowi działacze polityczni w Deklaracji Niepodległości z 27 kwietnia 1945 roku po-

<sup>3</sup> P. Sarnecki, *System konstytucyjny Austrii*, Warszawa 1999, s. 13-14.

<sup>4</sup> K. Kociubiński, *Systemy polityczne Austrii, Niemiec i Szwajcarii*, Wrocław 2003, s. 13.

stanowili, że powstanie Druga Republika<sup>5</sup> „odbudowana w duchu konstytucji z 1920 roku”, początkowo z czterema strefami okupacyjnymi (amerykańską, brytyjską, francuską i radziecką). Nie było to łatwym zadaniem. Ustawodawstwo austriackie, jak też działania administracji były nadzorowane przez Radę Sojuszniczą. Pomimo oczywistych w powojennym okresie trudności, potęgowanych przez politykę władz radzieckich, skutecznie rozwiązywano podstawowe problemy społeczne. „Potrzeba wycofania obcych wojsk stawała się z punktu widzenia Austriaków coraz pilniejsza, gdyż po 1950 r., w okresie doskonałej koniunktury gospodarczej, uwidoczniły się niepokojące różnice tempa i kierunku rozwoju pomiędzy radziecką strefą okupacyjną i zachodnimi częściami kraju”<sup>6</sup>. Dopiero jednak w 1955 roku mógł zostać podpisany z czterema mocarstwami tzw. austriacki traktat państwowy<sup>7</sup>, który przywrócił Austrii pełną suwerenność. Jednocześnie Austria – ustawą z 26 października 1955 roku – zobowiązała się do zachowania wieczystej neutralności.

Republika Austrii – w której istnieje jednolite obywatelstwo – zapewnia wszystkim mieszkańcom równość wobec prawa, wyklucz w szczególności przywileje wynikające z urodzenia, płci, przynależności do stanu, klasy czy Kościoła. Zobowiązuje się do takiego samego traktowania osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Językiem państwowym w Austrii jest język niemiecki, jednocześnie nienaruszone pozostają prawa mniejszości narodowych do językowej i kulturowej odrębności. Flaga państwowa Republiki Austrii złożona jest z trzech pasów – środkowy jest biały, a dolny i górny są czerwone – o równej szerokości. Uznane zasady prawa międzynarodowego są częścią prawa austriackiego.

## Struktura terytorialna państwa

Austria – zajmująca powierzchnię 83 870 km<sup>2</sup>, gdzie mieszka 8,4 mln ludności<sup>8</sup> – obejmuje 9 krajów związkowych<sup>9</sup>, które posiadają własne konstytucje oraz organy władzy ustawodawczej i wykonawczej. Części składowe austriackiego państwa nie wykonują natomiast władzy sądowniczej, która w całości jest funkcją federacji. Członkowie parlamentów krajowych pochodzą z wyborów bezpośrednich

<sup>5</sup> Pierwsza Republika obejmuje okres od listopada 1918 r. do marca 1938 r., czyli do zaanektowania Austrii do Niemiec (Anschluss).

<sup>6</sup> *Najnowsza historia świata 1945-1995*, t. 1 *1945-1963*, red. A. Patek, J. Rydl, J. J. Węc, Kraków 1997, s. 210.

<sup>7</sup> „W zamian za zgodę na suwerenność Austrii ZSRR otrzymał 150 mln dolarów rekompensaty za oddane Austrii «mienie poniemieckie» i 10 mln ton austriackiej ropy naftowej” (ibidem, s. 211).

<sup>8</sup> Większość ludności – 88,55% – stanowią Austriacy. Pośród mieszkańców Austrii 74% to katolicy, 4,7% – protestanci, 4,2% – muzułmanie.

<sup>9</sup> „Federację tworzą samodzielne kraje: Burgenland, Karyntia, Dolna Austria, Górna Austria, Salzburg, Styria, Tyrol, Voralberg i Wiedeń” (*Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, wstęp i tłum. P. Czamy, B. Naleziński, Warszawa 2004, art. 2, s. 37).

i proporcjonalnych, w których biorą udział uprawnieni obywatele właściwych krajów<sup>10</sup>. Parlamentom krajowym przysługuje władza ustawodawcza w zakresie nie objętym prawodawstwem federalnym. Zakres spraw, które mogą być regulowane ustawodawstwem krajowym określa się jako szczupły<sup>11</sup>, co wpływa na stosunkowo słabą pozycję krajów w systemie politycznym Austrii. Parlamente krajowe uchwalają większością 2/3 głosów konstytucje krajowe, ich członkom przysługuje prawo do immunitetu. Ustawy krajowe ogłaszane są w krajowym dzienniku ustaw. Natomiast mające koalicyjny charakter rządy krajowe (7-10 członków), na których czele stoją naczelnicy wybierane są przez krajowe parlamente. Ich głównym zadaniem jest administrowanie właściwym krajem<sup>12</sup>. Członkowie rządów krajowych za wykonanie zadań odpowiadają politycznie przed parlamentami krajowymi. Ponoszą też odpowiedzialność prawną przed Trybunałem Konstytucyjnym. Kraje mogą, za zgodą rządu federalnego, zawierać traktaty z państwami granicznymi lub z ich częściami składowymi; mogą też zawierać umowy między sobą. W odniesieniu do spraw krajowych stosowane są różne formy demokracji bezpośredniej.

Kraje podzielone są na gminy, a w każdej z nich ludność w bezpośredniej i proporcjonalnej elekcji wybiera radę gminy. Organ wykonawczy na tym szczeblu stanowią zaś zarząd gminy<sup>13</sup> i burmistrz<sup>14</sup>. „Gmina jest samodzielnym podmiotem gospodarczym. Ma ona prawo, w granicach ogólnych ustaw federalnych i krajowych, posiadać, nabywać i rozporządzać majątkiem wszelkiego rodzaju, prowadzić przedsiębiorstwa gospodarcze, a także w ramach porządku finansowego samodzielnie kierować swoim budżetem i pobierać podatki”<sup>15</sup>. Oprócz zadań własnych, gminy wykonują też zadania zlecone przez federację i właściwe kraje. Zarówno burmistrz, jak i członkowie zarządu za wypełnianie zadań ponoszą odpowiedzialność przed radą gminy. Gminy liczące ponad 20 000 mieszkańców mogą ubiegać się o nadanie im statutu (prawa miejskiego); regulowane jest to w drodze ustawy krajowej i za zgodą rządu federalnego. Wszelkimi sprawami gmin, w tym obsługą ludności, zajmują się urzędy gmin (urzędy miast) lub – w miastach mających statuty – magistraty. Aby skuteczniej realizować zadania zbieżne, gminy mogą tworzyć związki gminne i ich organy, do których należą zgromadzenie związku i przewodniczący związku. Interesy gmin reprezentują Austriacki Związek Gmin i Austriacki Związek Miast.

<sup>10</sup> Ibidem, art. 95, ust. 1, s. 104.

<sup>11</sup> P. Sarnecki, op. cit., s. 93.

<sup>12</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 101, ust. 1, s. 107.

<sup>13</sup> W miastach z własnym statutem senat miejski. Zarząd gminy i senat miejski odzwierciedla układ polityczny w radzie gminy.

<sup>14</sup> „Burmistrz jest wybierany przez radę gminy. Konstytucja krajowa może przewidywać, że burmistrza wybierają uprawnieni do wyboru rady gminy” (*Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 117, ust. 6, s. 114).

<sup>15</sup> Ibidem, art. 116. ust. 2, s. 112.

W tym miejscu trzeba nadmienić o specyficznym ustroju stołecznego Wiednia, który jest jednocześnie jednym z dziewięciu krajów związkowych i gminą. Parlamentem krajowym jest tu rada gminy, rządem krajowym – senat miejski z burmistrzem na czele, któremu przysługują funkcje naczelnika kraju<sup>16</sup>.

W strukturze terytorialnej państwa wyodrębniono też jednostki pośrednie – okręgi. „Podział na okręgi sięga jeszcze czasów Cesarstwa (ustawa z 1866 r.)”<sup>17</sup>. Nie mają one jednak charakteru samorządowego, zajmują się natomiast realizacją ustaw federalnych i krajowych, a więc są organami administracji rządowej.

Podstawą demokracji w Austrii, która od 1 stycznia 1995 roku wchodzi w skład Unii Europejskiej, jest zasada suwerenności narodu, państwa prawa, podziału władzy i pluralizmu politycznego. Naród swą najwyższą władzę wykonuje za pomocą zarówno form demokracji pośredniej, jak i bezpośredniej. Prezentacje federalnych organów władzy należy rozpocząć od parlamentu, który ma mocną pozycję w tamtejszym systemie politycznym.

### **Parlament federalny i naród**

Parlament austriacki składa się z dwu izb, Rady Narodowej i Rady Federalnej. Rada Narodowa (izba pierwsza), będąca reprezentacją całego narodu, od 1971 roku liczy 183 osoby (wcześniej 165). Jest wybierana przez obywateli, którzy ukończyli 16 lat, na 5-letnią kadencję w powszechnym, bezpośrednim i tajnym głosowaniu. Kandydaci na deputowanych muszą mieć ukończone 18 lat<sup>18</sup>. Konstytucja określa, że wybory do Rady Narodowej powinny być przeprowadzone według zasad ordynacji proporcjonalnej<sup>19</sup>. Okręgami wyborczymi są kraje związkowe, w których wybiera się, w zależności od liczby mieszkańców, od 7 do 34 przedstawicieli narodu. Rada Narodowa zwoływana jest przez prezydenta państwa na jedną sesję zwyczajną w roku<sup>20</sup>, w miarę potrzeb – na wniosek rządu lub co najmniej 1/3 deputowanych – również na sesje nadzwyczajne. W trakcie sesji posiedzenia izby zwołuje jej przewodniczący (prezydent RN), a całą sesję zamyka prezydent federacji<sup>21</sup>. Pracami Rady Narodowej kierują – wybrani z grona jej członków – przewodniczący oraz drugi i trzeci przewodniczący. Z reguły posiedzenia Rady

<sup>16</sup> Ibidem, art. 108, s. 111.

<sup>17</sup> P. Sarnecki, op. cit., s. 100.

<sup>18</sup> W wyniku reformy systemu wyborczego przeprowadzonej w 2007 r. została obniżona dolna granica czynnego prawa wyborczego z 18 do 16 lat oraz biernego z 19 do 18 lat. Zasada ta odnosi się zarówno do wyborów ogólnokrajowych (federalnych), jak i lokalnych (przeprowadzanych w landach). Natomiast czas trwania kadencji Rady Narodowej został wydłużony z 4 do 5 lat.

<sup>19</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 26, ust. 1, s. 67.

<sup>20</sup> Sesja zwyczajna „nie powinna zaczynać się przed 15 sierpnia i trwać dłużej niż do 15 lipca następnego roku” (ibidem, art. 28, ust. 1, s. 69).

<sup>21</sup> Zob. ibidem, art. 26-28, s. 67-69.



Narodowej są jawne, ale na wniosek przewodniczącego lub deputowanych jawność może zostać wyłączona. W celu usprawnienia działań izby powołuje się komisje<sup>22</sup>, sekretarzy i porządkowych. Prace deputowanych wspomaga też – podległa przewodniczącemu – Kancelaria Parlamentu. Rada Narodowa może w trakcie kadencji podjąć decyzję o samorozwiązaniu<sup>23</sup>, uprawnienie do skrócenia jej kadencji ma też prezydent<sup>24</sup>.

Funkcja ustawodawcza Rady Narodowej jest oczywista; uchwały podejmowane są tu zwykłą większością głosów<sup>25</sup> w obecności co najmniej 1/3 deputowanych. Nadto Rada Narodowa ma wpływ na egzekutywę oraz posiada wobec niej wiele instrumentów kontrolnych, do których zaliczyć trzeba wotum nieufności, możliwość kontroli finansowej i zadawania pytań przedstawicielom rządu, podejmowanie rezolucji, czy też formułowanie skarg przeciw ministrom. Rada Narodowa wybiera trzech rzeczników ludowych na okres 6 lat, którzy stanowią kolegialny urząd ombudsmana. Ma też duży wpływ na kształt Trybunału Obrachunkowego mocno z nią powiązanego, będącego organem kontrolującym administrację i przedsiębiorstwa państwowe przede wszystkim pod kątem prawidłowego gospodarowania finansami. Wybiera przewodniczącego i wiceprzewodniczącego tego organu na 12-letnią kadencję.

Rada Federalna<sup>26</sup> jest natomiast reprezentacją krajów związku, której członkowie nie są wybierani w wyborach bezpośrednich, lecz przez organy przedstawicielskie landów na okres równy ich kadencji, trwającej od 4 do 6 lat, zachowując zasadę reprezentacji proporcjonalnej. W Radzie Federalnej zasiadają obecnie 62 osoby, a poszczególne kraje, w zależności od liczby ludności, mają od 3 do 12 deputowanych<sup>27</sup>. Członkowie Rady Federalnej mają swych zastępców, którzy też są wybierani przez parlamenty krajowe. Mandatu w Radzie Federalnej nie można łączyć z przynależnością do parlamentu krajowego. Zgodnie z regułą

---

<sup>22</sup> Istotna jest tu, wymieniona w konstytucji z nazwy, Komisja Główna, którą Rada Narodowa wybiera ze swego grona wg zasady proporcjonalności. Może być zwoływana poza posiedzeniami Rady Narodowej. Stanowi zatem nie tylko jej polityczne odbicie, ale uzupełnia i zapewnia ciągłość prac pierwszej izby. Swymi uprawnieniami wzmacnia pozycję Rady Narodowej w austriackim systemie politycznym (zob. ibidem, art. 55).

<sup>23</sup> W drodze ustawy zwykłej.

<sup>24</sup> „Przy otwarciu nowej sesji Rady Narodowej w trakcie kadencji prace są kontynuowane od tego stadium, w którym znajdowały się w momencie zakończenia poprzedniej sesji. Przy zakończeniu kadencji Rada Narodowa może zlecić niektórym komisjom kontynuowanie ich prac” (*Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 28, ust. 4, s. 69).

<sup>25</sup> O ile konstytucja w odniesieniu do konkretnych spraw nie stawia innych wymagań.

<sup>26</sup> Nazywana też Bundesratem lub izbą landów.

<sup>27</sup> „Kraj o największej liczbie obywateli wysyła dwunastu, a każdy inny tyłu członków, ile to wynika ze stosunku liczby jego obywateli do liczby obywateli największego pod względem liczby ludności kraju, przy czym reszty większe niż połowa liczą się jako pełne. Każdy kraj ma zapewnioną reprezentację minimum trzech członków” (*Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 34, ust. 2, s. 71).

zawartą w konstytucji, prezydent państwa każdorazowo po przeprowadzonym spisie powszechnym ludności aktualizuje wielkość krajowych reprezentacji w tej izbie. Tak skonstruowana druga izba austriackiego parlamentu działa permanentnie, jest jej obcy zarówno sesyjny tryb pracy, jak też kadencyjność. Skład osobowy Rady Federalnej jest częściowo odnawiany każdorazowo po wyborach do legislatyw krajowych. Posiedzenia izby zwołuje jej przewodniczący. Funkcja ta nie pochodzi z wyboru, pełniona jest zaś przez, zmieniających się co pół roku, reprezentantów krajów federacji. O kolejności w przewodniczeniu decyduje porządek alfabetyczny<sup>28</sup>. W organizowaniu prac drugiej izby austriackiego parlamentu przewodniczącego wspiera wiceprzewodniczący, sekretarze i komisje. W Radzie Federalnej działają też frakcje partyjne. Rada Federalna, której posiedzenia odbywają się w siedzibie Rady Narodowej, bierze udział w stanowieniu prawa, realizuje funkcję kontrolną i jest miejscem wymiany poglądów politycznych. Uchwały w Radzie Federalnej – co do których nie postanowiono inaczej – podejmowane są zwykłą większością głosów. Aby podkreślić reprezentatywność krajów związku, w posiedzeniach Rady Federalnej biorą udział naczelnicy krajów, którzy zyskali konstytucyjne uprawnienie zabierania głosu i „bycia wysłuchanymi”. Rada Federalna zachowując w strukturze austriackiego parlamentu pozycję autonomiczną, pracuje na podstawie nadanego sobie, mającego moc ustawy regulaminu, jej posiedzenia – podobnie jak Rady Narodowej – są jawne, choć w regulaminowym trybie mogą zostać utajnione.

Inicjatywa ustawodawcza w dużej części należy do rządu, ale także takie prawo ma 5 deputowanych, komisja Rady Narodowej, Rada Federalna i 100 tys. wyborców. Proces ustawodawczy rozpoczyna się w Radzie Narodowej. Projekt ustawy przechodzi przez trzy czytania przedzielone pracami we właściwej komisji resortowej, która go ocenia i poprawia. Część uchwalonych w Radzie Narodowej ustaw jest przekazywana do Rady Federalnej, która może je przyjąć, albo wyrazić pisemny sprzeciw wraz z podaniem jego powodów. Nie jest to równoznaczne z prawem do wnoszenia poprawek. Sprzeciw izby drugiej Rada Narodowa może odrzucić bezwzględną większością głosów w obecności ponad połowy ustawowej liczby deputowanych i, za pośrednictwem kanclerza, przekazać ustawę prezydentowi do podpisu.

Zaznaczyć w tym miejscu wypada, że udział Rady Federalnej w procesie stanowienia prawa znacznie odbiega od standardowych rozwiązań stosowanych w tym zakresie w warunkach dwuizbowych parlamentów. Rada Federalna pozbawiona bowiem została prawa udziału w rozpatrywaniu wielu istotnych uchwalonych w Radzie Narodowej ustaw. Nie uczestniczy zatem w procedurze uchwalania „budżetu, tymczasowej gospodarki budżetowej (...), rozporządzania majątkiem

---

<sup>28</sup> „Jako przewodniczący działa przedstawiciel kraju wybrany na pierwszym miejscu przez kraj, któremu przypadło przewodniczenie (...)” (ibidem, art. 36, ust. 2, s. 72).

federacji, przejęcia lub przekształcenia poręczenia federalnego, zaciągnięcia lub przekształcenia długu federalnego albo zatwierdzenia zamknięcia rachunków federalnych<sup>29</sup>. Z uzasadnionych względów, Rada Federalna nie rozpatruje też ustaw dotyczących regulaminu i rozwiązania Rady Narodowej przed końcem kadencji.

Jedną z najważniejszych ustaw dotyczy budżetu państwa, celem jej jest utrzymanie równowagi gospodarczej. Wyłączne prawo do uchwalenia federalnej ustawy budżetowej zyskała Rada Narodowa. Jej podstawą jest projekt rządowy, który powinien być przedstawiony dziesięć tygodni przed upływem poprzedniego roku budżetowego. Opóźnienie w tym zakresie może spowodować, że projekt budżetu złożą członkowie Rady Narodowej.

Szczególną materię ustawodawczą stanowią ustawy konstytucyjne i postanowienia o randze konstytucyjnej zawarte w ustawach zwykłych. Rada Narodowa uchwała je kwalifikowaną większością 2/3 głosów i w obecności co najmniej połowy deputowanych. Jeśli wspomniane ustawy miałyby ograniczyć uprawnienia ustawodawcze lub wykonawcze krajów, wówczas wymagana jest zgoda Rady Federalnej potwierdzona uchwałą przyjętą większością 2/3 głosów przy udziale połowy członków drugiej izby.

Udział w federalnej procedurze ustawodawczej zapewniony jest konstytucyjnie narodowi. Mianowicie głosowaniu ludowemu może być poddana każda ustawa uchwalona w parlamencie, której nie podpisał jeszcze prezydent. Wniosek w sprawie przeprowadzenia referendum może uchwalić Rada Narodowa lub może on być wyrażony w formie pisemnego żądania większości jej członków. Ponadto całkowita zmiana konstytucji federalnej obowiązkowo wymaga głosowania ludowego, natomiast zmiana częściowa w przypadku kiedy zażąda tego 1/3 członków Rady Narodowej lub Rady Federalnej.

Zgodnie z konstytucją „dojście do skutku ustawy federalnej zostaje poświadczone podpisem Prezydenta Federalnego” i wraz z wymaganą kontrasygnatą Kanclerza Federalnego urzędowo ogłoszone<sup>30</sup>.

W sprawach „o zasadniczym albo ogólnoaustriackim znaczeniu”, ustrojodawca przewidział też referendum konsultacyjne. O jego zwołanie wnioskować może Rada Narodowa lub Rząd Federalny, przedstawiając jednocześnie „propozycje problemów będących przedmiotem referendum. Powinny one składać się z pytań, na które można odpowiedzieć «tak» lub «nie», albo alternatywnej propozycji dwóch rozwiązań”<sup>31</sup>.

W każdym z omówionych przypadków, referendum zarządza głowa państwa, a podejmowane sprawy rozstrzygane są przez naród zwykłą większością głosów. Konstytucyjnie gwarantowane formy demokracji bezpośredniej – referenda i inic-

<sup>29</sup> Ibidem, art. 42, ust. 5, s. 74.

<sup>30</sup> Ibidem, art. 47, ust. 1 i 3, s. 75-76.

<sup>31</sup> Ibidem, art. 49b, ust. 2, s. 77.

jatywy ludowe – podkreślają rolę obywateli w sprawowaniu władzy i wzmacniają austriacką demokrację.

Nadmienić trzeba, że członkowie Rady Narodowej i Rady Federalnej mogą utworzyć organ o nazwie Zgromadzenie Federalne, którego najważniejszym zadaniem jest odebranie przysięgi od nowo wybranego prezydenta federalnego i tym samym danie mu konstytucyjnego prawa do piastowania urzędu. Wypowiedzenie przez prezydenta Austrii wojny też wymaga konsultacji (wysłuchanie deklaracji głowy państwa w tej sprawie) z obiema izbami zebranymi na wspólnym posiedzeniu. Zgromadzenie Federalne zbiera się również w razie pojawienia się wniosków izb parlamentu o przeprowadzenie powszechnego głosowania nad odwołaniem głowy państwa, o wyrażenie zgody na wszczęcie urzędowego postępowania przeciwko prezydentowi związku, także w celu rozstrzygnięcia wniosku o pociągnięcie go do odpowiedzialności konstytucyjnej. Takiemu wspólnemu posiedzeniu przewodniczą na przemian przewodniczący Rady Narodowej (jako pierwszy) i przewodniczący Rady Federalnej<sup>32</sup>.

Członkowie obu izb austriackiego parlamentu korzystają z immunitetu, a w wykonywaniu obowiązków związanych ze sprawowanym mandatem nie są związani żadnymi instrukcjami<sup>33</sup>.

## Prezydent republiki

Głową państwa austriackiego jest prezydent wybierany na 6 lat w głosowaniu powszechnym<sup>34</sup>, mający możliwość ponownej elekcji, ale tylko na jeszcze jedną kadencję. Kandydat na prezydenta musi mieć ukończone 35 lat, zgłasza go 5 deputowanych do Rady Narodowej lub 6000 wyborców. By zostać wybranym należy zebrać więcej niż połowę ważnie oddanych głosów. Brak takiej większości oznacza konieczność przeprowadzenia drugiej tury wyborów, w której bierze udział dwu kandydatów<sup>35</sup>. Obejmując urząd prezydent ślubuje przed Zgromadzeniem Federalnym, że będzie „wiernie przestrzegać Konstytucji i wszystkich ustaw Republiki” i że swe obowiązki będzie „wypełniać według najlepszej wiedzy

<sup>32</sup> Ibidem, art. 38-40, s. 73.

<sup>33</sup> Zob. ibidem, art. 56-58, s. 84-86.

<sup>34</sup> „Uprawnieni do głosowania są wszyscy, którzy mają prawo wybierania do Rady Narodowej. Nakaz udziału w wyborach obowiązuje w krajach, gdzie tak stanowią ustawy krajowe. Ustawa federalna ureguje bliżej postępowanie wyborcze i nakaz udziału w wyborach” (ibidem, art. 60, ust. 1, s. 88); zob. B. Naleziński, *Prawo wyborcze na urząd prezydenta w Austrii*, [w:] *Prawo wyborcze na urząd prezydenta w państwach europejskich*, red. R. Grabowski, S. Grabowska, Warszawa 2007, s. 29 i n.

<sup>35</sup> „Jeżeli do wyborów stanie tylko jeden kandydat, wybory przeprowadzane są w formie głosowania” (*Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 60, ust. 1, s. 88). Oznacza to, że wyborcy odpowiadają na pytanie, czy kandydat ten ma zostać prezydentem Austrii. Wówczas liczba odpowiedzi pozytywnych wyższa od negatywnych przesądza o wyborze już w I turze.

i sumienia”<sup>36</sup>. W czasie swojej kadencji nie może być członkiem żadnych organów przedstawicielskich, jak też wykonywać innego zawodu.

Pozycję prezydenta w systemie organów władzy państwowej można uznać za istotną. Przede wszystkim legitymizacja głowy państwa jest taka sama jak Rady Narodowej, w obu przypadkach pochodzi od narodu. Reprezentuje on Austrię w stosunkach z innymi państwami, przyjmuje i wyznacza przedstawicieli dyplomatycznych, zawiera traktaty międzynarodowe<sup>37</sup>, jest zwierzchnikiem sił zbrojnych<sup>38</sup>, mianuje też urzędników federalnych<sup>39</sup> i oficerów. Większość kompetencji prezydent wykonuje w relacjach z naczelnymi organami państwa oraz krajami.

W odniesieniu do parlamentu, o czym już wspomniano, zyskał prawo rozwiązania Rady Narodowej przed upływem kadencji, określa wielkość reprezentacji krajów w Radzie Federalnej oraz podpisuje ustawy, czym potwierdza konstytucyjność procedury ustawodawczej<sup>40</sup>. Zwołuje też i zamyka zwyczajne i nadzwyczajne sesje Rady Narodowej oraz – w określonych w konstytucji przypadkach<sup>41</sup> – zwołuje posiedzenia Zgromadzenia Federalnego. Zarządza zarówno referendum ustawodawcze, jak i konstytucyjne.

W relacjach prezydenta z rządem federalnym najistotniejszą kompetencją jest ta umożliwiająca powoływanie kanclerza, a na jego wniosek ministrów, jak też odwoływanie kanclerza lub całego rządu, do czego nie jest konieczny żaden wniosek oraz odwoływanie członków rządu na wniosek kanclerza. Formalnie parlament nie ma wpływu na powstanie rządu, prezydent powołuje jednak taki, który będzie mógł działać mając zaplecze polityczne w Radzie Narodowej. Głowa państwa przyjmuje też przysięgę od członków rządu i wręcza im pisma nominacyjne. W kontekście omawianej grupy kompetencji zaznaczyć trzeba, że w przypadku dymisji rządu prezydent jego członkom powierza pełnienie obowiązków do momentu utworzenia nowego gabinetu, a jednego z nich upoważnia do przewodniczenia ustępującemu organowi.

W zakresie wymiaru sprawiedliwości kompetencje prezydenta dotyczą mianowania – na wniosek rządu federalnego – sędziów sądów powszechnych oraz prezesa, wiceprezesa i członków Trybunału Administracyjnego i Trybunału Kon-

<sup>36</sup> Ibidem, art. 62, ust. 1, s. 89.

<sup>37</sup> Może jednak „upoważnić Rząd Federalny lub jego właściwego członka do zawierania określonych kategorii traktatów (...); upoważnienie takie obejmuje również uprawnienie do zarządzania, że traktaty te zostaną wykonane przez wydanie rozporządzeń” (ibidem, art. 66, ust. 2).

<sup>38</sup> Zob. ibidem, art. 80, s. 97.

<sup>39</sup> Może jednak „przekazać właściwemu członkowi Rządu Federalnego przysługujące mu prawo mianowania określonych kategorii urzędników federalnych i upoważnić go do dalszego przekazania tego uprawnienia podległym mu organom” (ibidem, art. 66, ust. 1).

<sup>40</sup> Wyraźnie trzeba zaznaczyć, że konstytucja nie przyznaje prezydentowi weta legislacyjnego (zob. B. Naleziński, *Republika Austrii*, [w:] *Ustrój Unii Europejskiej i ustroje państwa członkowskich*, red. P. Sarnecki, Warszawa 2007, s. 72).

<sup>41</sup> Wypowiedzenie wojny, zaprzysiężenie prezydenta.

stytucyjnego. W tej grupie uprawnień mieści się też prawo „ułaskawiania skazanych prawomocnym wyrokiem sądowym, złagodzenia i zmiany wymierzonych przez sąd kar, złagodzenia skutków prawnych i zatarcia skazania (...)”<sup>42</sup>.

Uzupełniając kompetencje prezydenta trzeba nadmienić, że przyjmuje on przysięgę od – wybranych przez Radę Narodową – prezesa Trybunału Obrachunkowego oraz członków Adwokatury Ludowej. Do niego należy też mianowanie urzędników Trybunału Obrachunkowego i Adwokatury Ludowej, na wniosek kierujących tymi organami.

Głowa państwa ma też określone prawa w stosunku do części składowych federacji. Może mianowicie, na wniosek rządu federalnego i za zgodą Rady Federalnej, rozwiązać każdy parlament krajowy<sup>43</sup>. Przyjmuje też przysięgę od naczelników krajów<sup>44</sup> oraz, jak już zaznaczono, ustala liczbę członków Rady Federalnej wysyłanych przez każdy kraj<sup>45</sup>.

Prezydent Austrii ponosi zarówno odpowiedzialność prawną, jak i polityczną. Za naruszenie konstytucji, Zgromadzenie Federalne większością 2/3 głosów może wnieść przeciw niemu oskarżenie do Trybunału Konstytucyjnego. W wyroku skazującym Trybunał może orzec utratę urzędu, jak też czasową utratę praw politycznych. Natomiast odpowiedzialność polityczną prezydent ponosi bezpośrednio przed narodem, który go na ten urząd wybrał. Oznacza to, że pod wpływem niezadowolenia z prowadzonej działalności jego kadencja może zostać przerwana. Procedura odwoływania prezydenta rozpoczyna się w takim przypadku w Radzie Narodowej, która większością 2/3 głosów wnioskuje do kanclerza o zwołanie w tej sprawie Zgromadzenia Federalnego. Jednocześnie uchwała taka nie pozwala prezydentowi na dalsze sprawowanie urzędu. Jeśli Zgromadzenie Federalne podzieli wniosek Rady Narodowej, przeprowadza się głosowanie ludowe. Przyjęcie przez naród wniosku o odwołanie skutkuje utratą stanowiska głowy państwa, odrzucenie zaś jest równoznaczne z ponownym wyborem na to stanowisko oraz rozwiązaniem Rady Narodowej.

Swobodę prezydenta w wykonywaniu uprawnień znacznie ogranicza artykuł 67 konstytucji. Otóż, w większości, akty głowy państwa po pierwsze – „wydawane są na wniosek Rządu Federalnego lub upoważnionego przez niego ministra”<sup>46</sup>; po drugie – „wymagają dla swej ważności kontrasygnaty Kanclerza Federalnego lub właściwego ministra”<sup>47</sup>.

Omówienia wymaga jeszcze sytuacja, gdy prezydent nie może sprawować urzędu. Wówczas jego funkcje przejmuje kanclerz. Ale kiedy przeszkoda trwa

<sup>42</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 65, ust. 2, punkt c, s. 90.

<sup>43</sup> *Ibidem*, art. 100, ust. 1, s. 107.

<sup>44</sup> *Ibidem*, art. 101, ust. 4, s. 107.

<sup>45</sup> *Ibidem*, art. 34, ust. 3, s. 71.

<sup>46</sup> *Ibidem*, art. 67, ust. 1, s. 91.

<sup>47</sup> *Ibidem*, art. 67, ust. 2, s. 91.

dłużej niż 20 dni lub kiedy uruchomiona została procedura usuwania prezydenta uprawnienia głowy państwa wykonuje trzyosobowe kolegium, złożone z osób stanowiących kierownictwo Rady Narodowej. Decyzje podejmowane są w tej sytuacji większością głosów, a reprezentacja zewnętrzna przypada przewodniczącemu Rady Narodowej. W przypadku kiedy urząd prezydenta trwale staje się nieobsadzony, rząd zarządza wybory, a wspomniane kolegium zwołuje Zgromadzenie Federalne w celu zaprzysiężenia nowego prezydenta.

### Rząd federalny

Rząd federalny – jak już wiadomo – pochodzi od prezydenta i po powołaniu jest przedstawiany w Radzie Narodowej, gdzie kanclerz prezentuje jego zamiary, czyli program działania w formie exposé. Po jego wygłoszeniu deputowani w głosowaniu, zwykłą większością, udzielają rządowi koniecznego zaufania<sup>48</sup>. W razie braku akceptacji Rady Narodowej, rząd federalny upada. Rząd składa się z kanclerza, który przewodniczy jego pracom, wicekanclerza, który go zastępuje w całym zakresie działania, jak też pozostałych ministrów kierujących resortami<sup>49</sup>. Od osób zajmujących te stanowiska nie wymaga się łączenia ich z mandatem w Radzie Narodowej, muszą jedynie posiadać bierne prawo wyborcze do tej izby parlamentu<sup>50</sup>. Rząd podejmuje uchwały w obecności ponad połowy jego członków, decyzje i rozstrzygnięcia rządowe wymagają od ministrów jednomyślności.

Ministerstwa, których liczby konstytucja nie określa, i podległe im urzędy prowadzą określone „sprawy administracji federalnej”<sup>51</sup>. Ministrom – w prowadzeniu spraw, kontaktach z parlamentem i wykonaniu określonych zadań – pomagają sekretarze stanu, powoływani w ten sam sposób jak oni.

Najważniejszym zadaniem rządu federalnego jest zapewnienie bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego oraz rozwoju społecznego i gospodarczego Republiki Austrii. W szczególności rząd dba o wykonanie ustaw, w tym budżetu państwa; wydaje rozporządzenia; troszczy się o finanse państwa; przygotowuje projekt ustawy budżetowej i innych ustaw; koordynuje prace ministerstw; utrzymuje stosunki z innymi państwami.

Kanclerz przewodniczy posiedzeniom rządu i kieruje jego pracami. Odpowiada za przygotowanie ustaleń dotyczących polityki państwa. Konstytucja powierza kanclerzowi także inne ważne zadania. Przedstawia on prezydentowi do podpisu ustawy, a następnie je ogłasza<sup>52</sup>; zwołuje posiedzenie Zgromadzenia Federalnego

<sup>48</sup> B. Naleziński, *Republika Austrii...*, s. 70.

<sup>49</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 69, s. 92.

<sup>50</sup> K. Kociubiński, op. cit., s. 31.

<sup>51</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 77, ust. 1 i 2, s. 95.

<sup>52</sup> *Ibidem*, art. 47, ust. 2 i 3, s. 76.

w przypadku, kiedy obrady tego organu dotyczą prezydenta (zaprzyśiężenie, usuwanie z urzędu, ściganie, pociąganie do odpowiedzialności prawnej<sup>53</sup>); kontrasygnuje uchwały Zgromadzenia Federalnego<sup>54</sup>; przejmuje funkcje prezydenta, jeśli niemożność ich sprawowania trwa nie dłużej niż 20 dni<sup>55</sup>.

Zgodnie z postanowieniami konstytucji, w przypadku Austrii można mówić o odpowiedzialności politycznej rządu zarówno przed prezydentem, jak i przed parlamentem. W myśl artykułu 70, prezydent samodzielnie może odwołać kancлера lub cały rząd; natomiast zgodnie z artykułem 74, Rada Narodowa może odmówić zaufania rządowi lub poszczególnym ministrom, wówczas prezydent też musi ich odwołać. Pozbycie się w tak restrykcyjny sposób rządu nastąpić może jako wynik negatywnej oceny uprawianej przezeń polityki i zakwestionowanie jego zdolności do rządzenia. Codzienne wykonywanie przez parlament funkcji kontrolnej nad rządem zdominowane jest przez inne, mniej spektakularne mechanizmy. „Rada Narodowa i Rada Federalna są uprawnione do badania działalności Rządu Federalnego, zapytywania jego członków o wszystkie okoliczności wykonawstwa, żądania stosownych informacji, jak również do wyrażania w rezolucjach swoich życzeń co do wykonywania ustaw”<sup>56</sup>. Przejawem uprawnień kontrolnych jest też możliwość powołania przez pierwszą izbę komisji śledczej, do zbadania spraw związanych z rządem; prawo żądania obecności członków rządu podczas posiedzeń izb i ich komisji; tzw. godzina aktualności, odbywająca się w Radzie Narodowej z udziałem członków rządu raz w tygodniu i dotycząca wykonywania przez nich wywołujących zainteresowanie zadań. W tym miejscu warto zaznaczyć, że rząd może sugerować prezydentowi rozwiązanie pierwszej izby parlamentu, co w pewnym stopniu równoważy szerokie możliwości Rady Narodowej w przedmiocie jego odwołania. Rozwiązanie takie wynika z zasad parlamentaryzmu.

Członkowie rządu federalnego ponoszą też indywidualnie – za naruszenie prawa w ich czynnościach urzędowych – odpowiedzialność konstytucyjną. Skargę przeciwko nim uchwała Rada Narodowa, w obecności ponad połowy deputowanych, a orzeka Trybunał Konstytucyjny. Wyrok skazujący – podobnie jak w przypadku prezydenta – oznacza utratę stanowiska, a w drastycznych przypadkach także czasową utratę praw politycznych<sup>57</sup>. „Za przestępstwa pospolite ministrowie odpowiadają przed sądami powszechnymi, czego skutkiem może być również utrata stanowiska”<sup>58</sup>.

Prezydent i rząd federalny stanowią dwuczłonową egzekutywę. Konstytucja powierzyła tym organom „najwyższe kierownictwo sprawami administracyjnymi federacji”.

<sup>53</sup> Zob. Ibidem, art. 60, ust. 6, s. 88; art. 63, ust. 2, s. 89; art. 68, ust. 2, s. 91.

<sup>54</sup> Ibidem, art. 40, s. 73.

<sup>55</sup> Ibidem, art. 64, ust. 1, s. 89.

<sup>56</sup> Ibidem, art. 52, ust. 1, s. 82.

<sup>57</sup> Zob. ibidem, art. 142, s. 139-140.

<sup>58</sup> P. Sarnecki, op. cit., s. 78.



## Wymiar sprawiedliwości. Praworządność i jej gwarancje

Niezwykle ważnym elementem austriackiej demokracji jest wymiar sprawiedliwości, który zapewnia praworządność w państwie. „Cały wymiar sprawiedliwości pochodzi od federacji”<sup>59</sup>, co oznacza że pomimo związkowej struktury państwa ma on charakter scentralizowany. W sprawach cywilnych i karnych sądownictwo jest trójinstancyjne, z Sądem Najwyższym jako instancją ostateczną. Nadzorowi Sądu Najwyższego podlegają sądy apelacyjne (4), sądy okręgowe (20) i sądy rejonowe (141)<sup>60</sup>. Sędziowie w wykonywaniu swego urzędu są niezawiśli, a postępowanie przed sądami jest jawne. Jak już wspomniano, sędziowie – na wniosek rządu federalnego – są mianowani przez prezydenta, który również w tym zakresie może upoważnić właściwego ministra federalnego. W wykonywaniu wymiaru sprawiedliwości współdziałają obywatele – przysięgli i ławnicy. Sędziowie przysięgli orzekają o winie oskarżonego „w przypadkach zbrodni zagrożonych surowymi karami określonymi w ustawie, jak również w przypadkach wszystkich zbrodni i występków politycznych”<sup>61</sup>. Natomiast ławnicy uczestniczą „w postępowaniu karnym w sprawach o inne czyny zagrożone karą”<sup>62</sup>. W Republice Austrii zniesiona została kara śmierci.

System ochrony prawnej wzmacnia i jest gwarantem praworządności Trybunał Konstytucyjny, Trybunał Administracyjny i Adwokatura Ludowa.

W skład Trybunału Konstytucyjnego wchodzi prezes, wiceprezes, 12 członków i 6 zastępców członków, którzy zastępują podstawowych sędziów w przypadku ich choroby lub w razie konfliktu interesów. Wszyscy oni muszą mieć ukończone studia z zakresu państwa i prawa oraz przynajmniej 10 lat pracy w wyuczonym zawodzie. Cały skład Trybunału Konstytucyjnego pochodzi od prezydenta. Przy czym prezesa, wiceprezesa, 6 członków i 3 zastępców mianuje on na wniosek rządu federalnego; dalszych 3 członków i 2 zastępców na wniosek Rady Narodowej; pozostałych 3 członków i 1 zastępcę na podstawie propozycji Rady Federalnej. Łączenie prac w Trybunale Konstytucyjnym z członkostwem w rządzie federalnym czy krajowym oraz w organach przedstawicielskich jest zabronione. Sędziowie Trybunału Konstytucyjnego są niezawiśli w wykonywaniu swego urzędu i mogą sprawować go do „31 grudnia roku, w którym sędzia kończy 70 lat”<sup>63</sup>. Jednak brak udziału w trzech kolejnych rozprawach, bez wystarczającego usprawiedliwienia, może spowodować utratę stanowiska członka Trybunału Konstytucyjnego lub jego zastępcy.

<sup>59</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 82, ust. 1, s. 100.

<sup>60</sup> Zob. Ł. Piebiak, *System sądownictwa Republiki Austrii*, „Iustitia” 2012, nr 3.

<sup>61</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 91, ust. 2, s. 103.

<sup>62</sup> *Ibidem*, ust. 3.

<sup>63</sup> *Ibidem*, art. 147, ust. 6, s. 143.

Austriacki Trybunał Konstytucyjny ma szerokie kompetencje, jest organem aktywnym i tym samym wywiera wpływ na działanie całego systemu politycznego. Przede wszystkim bada zgodność umów międzynarodowych z prawem wewnętrznym; stwierdzenie niezgodności z konstytucją lub ustawą powoduje zaprzestanie stosowania umowy międzynarodowej. Bada zgodność ustaw federalnych i krajowych z konstytucją; zgodność rozporządzeń wydawanych przez organy federalne i krajowe z ustawą oraz ich legalność. Ustawa sprzeczna z konstytucją oraz rozporządzenie sprzeczne z ustawą mogą zostać uchylone w całości lub częściowo (we wnioskowanym zakresie). Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego ma charakter ostateczny, i po ogłoszeniu musi być respektowane przez wszystkie zainteresowane organy.

Trybunał Konstytucyjny rozstrzyga też spory kompetencyjne między sądami a organami administracyjnymi, Trybunałem Administracyjnym a wszystkimi sądami, poszczególnymi krajami oraz konkretnym krajem a federacją. Rozpatruje protesty wyborcze, które mogą dotyczyć wyborów prezydenckich, wyborów do organów przedstawicielskich, do Parlamentu Europejskiego, do ciał stanowiących ustawowych reprezentacji zawodowych, rządów krajowych i organów wykonawczych gmin. Protest zostaje uwzględniony, jeżeli „zarzucana sprzeczność postępowania wyborczego z prawem zostanie udowodniona i miała ona wpływ na wynik wyborów”<sup>64</sup>. Uznanie protestu za słuszny skutkuje powtórzeniem wyborów.

Trybunał Konstytucyjny orzeka ponadto w przedmiocie odpowiedzialności konstytucyjnej naczelnych organów federalnych i krajowych za naruszenie prawa podczas wykonywania czynności urzędowych. Jak już zaznaczono, odpowiedzialność konstytucyjną ponosi prezydent i członkowie rządu federalnego. Dotyczy ona także naczelników, ich zastępców i członków rządów krajowych; przewodniczącego Izby Obrachunkowej oraz przewodniczącego Krajowej Rady Szkolnej. W przypadku naruszenia prawa przez któryś z tych podmiotów, Trybunał Konstytucyjny może orzec utratę urzędu, a w przypadkach drastycznych dodatkowo czasową utratę praw politycznych.

Natomiast Trybunał Administracyjny rozpoznaje skargi przeciwko decyzjom wszystkich organów administracji, w których podnosi się ich sprzeczność z prawem. Skargę taką wnieść może każdy kto uważa, że wydana decyzja narusza jego prawa; rząd krajowy wobec decyzji ministra federalnego oraz – w określonych przez konstytucję przypadkach<sup>65</sup> – minister federalny.

Normy prawne nie przesadzają o liczebnym składzie Trybunału Administracyjnego, określają zaś, że organ ten stanowią prezes, wiceprezes i „konieczna liczba pozostałych członków (prezesów senatów i radców)”<sup>66</sup>. Wszyscy oni – na wniosek

<sup>64</sup> Ibidem, art. 141, ust. 1, punkt e, s. 138.

<sup>65</sup> Zob. ibidem, art. 131, ust. 2, s. 130.

<sup>66</sup> Ibidem, art. 134, ust. 1, s. 131. Aktualnie austriacki Trybunał Administracyjny składa się z 68 sędziów (w tym prezesa i wiceprezesa), wspomaganych przez 20 asystentów.

rządu federalnego – mianowani są przez prezydenta, muszą mieć ukończone studia z zakresu państwa i prawa oraz co najmniej 10 lat pracy w wyuczonym zawodzie. Trybunał Administracyjny poszczególne sprawy rozpatruje i orzeka w senatach. Jego członkowie są zawodowo zatrudnionymi sędziami; w stan spoczynku przechodzą w dniu 31 grudnia roku, w którym kończą 65 lat.

Aby zapewnić legalność całej administracji publicznej – oprócz Trybunału Administracyjnego w Wiedniu – powołuje się niezależne senaty administracyjne w krajach. Ich członkowie (w tym prezes i jego zastępca), od których wymaga się znajomości prawa, mianowani są przez właściwe rządy krajowe na co najmniej 6 lat. Podczas wykonywania zadań nie wiążą ich żadne wytyczne. Niezależne senaty administracyjne orzekają kolegialnie lub w składach jednoosobowych w sprawach dotyczących wykroczeń administracyjnych; skarg „osób, które zarzucają, że naruszone zostały ich prawa wskutek podjęcia bezpośrednich działań władczych przez organy administracji<sup>67</sup>” oraz „przekazanych im przez ustawy federalne lub krajowe normujące poszczególne dziedziny administracji”<sup>68</sup>.

Pośród instytucji gwarantujących praworządność ważną rolę odgrywa Adwokatura Ludowa, która w sprawowaniu swego urzędu jest niezawisła i stoi na straży praw człowieka. W Republice Austrii jest to organ kolegialny, złożony z trzech adwokatów ludowych, których wybiera Rada Narodowa na 6-letnią kadencję. Kolejno, w odstępach rocznych pełnią oni funkcję przewodniczącego tego organu i zwierzchnictwo służbowe w stosunku do zatrudnionych urzędników. Członkiem Adwokatury Ludowej można być najwyżej dwie kadencje; zabronione jest łączenie tego urzędu z członkostwem w rządzie federalnym i krajowym oraz organie przedstawicielskim, niemożliwe jest też wykonywanie innego zawodu.

Aktywność Adwokatury Ludowej powodowana jest „niedociągnięciami w administracji federacji”. Skargę na działanie administracji może wnieść każdy, kto jej niedociągnięciami został dotknięty. W sytuacji przypuszczalnych niedostatków w pracach administracji federacji, Adwokatura Ludowa może podjąć stosowne kroki kontrolne z własnej inicjatywy. Do kompetencji Adwokatury Ludowej należy też współdziałanie w załatwianiu petycji i inicjatyw obywatelskich kierowanych do Rady Narodowej.

Adwokatura Ludowa, wykonując zadania, ma zapewniony konstytucyjnie dostęp do potrzebnych danych i informacji gromadzonych przez organy federacji, krajów i gmin. W wyniku przeprowadzonych czynności wyjaśniających, Adwokatura Ludowa może kierować do właściwych organów i instytucji „polecenie podjęcia stosownych środków” i oczekiwać odpowiedzi o zastosowaniu się, bądź niezastosowaniu (wraz z uzasadnieniem) do nich. O zakresie i wynikach pode-

<sup>67</sup> *Federalna ustawa konstytucyjna Republiki Austrii*, art. 129a, ust. 2, s. 127.

<sup>68</sup> *Ibidem*, ust. 3.

jmowanych prac Adwokatura Ludowa corocznie informuje parlament, a w debatach dotyczących takiego sprawozdania mają prawo brać udział jej członkowie.

Ważnym organem w Austrii jest Trybunał Obrachunkowy, który kontroluje całą gospodarkę państwową federacji, zarządzanie krajami, gminami; a także zarządzanie fundacjami, funduszami i zakładami administrowanymi przez organy federacji, krajów i gmin. Trybunał Obrachunkowy jest też kompetentny do kontroli zarządzania przedsiębiorstwami, w których federacja, kraj lub gmina jest zaangażowana do wysokości co najmniej 50% kapitału założycielskiego, podstawowego lub własnego; podmiotami ubezpieczenia społecznego; środkami federacji w korporacjach publicznoprawnych; ustawowymi reprezentacjami zawodowymi. W czynnościach kontrolnych Trybunał Obrachunkowy koncentruje się na prawidłowości rachunkowej, zgodności prowadzonych działań z obowiązującymi przepisami prawa, a także na oszczędności, gospodarności i celowości. Trybunał Obrachunkowy sporządza też zamknięcie rachunków federalnych i przedkłada je Radzie Narodowej.

Trybunał Obrachunkowy – który składa się z prezesa i potrzebnej liczby urzędników – jest niezależny od rządu federalnego i rządów krajowych, podlega bezpośrednio Radzie Narodowej. To właśnie pierwsza izba parlamentu wybiera prezesa Trybunału Obrachunkowego na 12-letnią kadencję, zachowując również prawo do jego odwołania. Ponowny wybór na to stanowisko jest konstytucyjnie zabroniony, niemożliwe jest też jego łączenie z mandatem w organie przedstawicielskim, ani z członkostwem w rządzie federalnym i krajowym. Członkowie Trybunału Obrachunkowego nie mogą brać też udziału w kierowaniu i administrowaniu przedsiębiorstwami.

Instytucje wymiaru sprawiedliwości i te, które gwarantują praworządność umacniają suwerenność narodu austriackiego, a tym samym demokratyczny system polityczny republiki.

## System partyjny

Początki działalności partyjnej sięgają II połowy XIX wieku, czyli rzeczywistości monarchii Austro-Węgier. Za prekursorów tamtejszych partii politycznych uznaje się kluby parlamentarne. Wprawdzie okres I Republiki sprzyjał krzepnięciu ugrupowań i obozów politycznych, to jednak w latach międzywojennych jedynie dwie partie – Socjaldemokratyczna Partia Robotnicza, podnosząca hasła marksistowskie i Partia Chrześcijańsko-Społeczna podatna na sugestie Kościoła katolickiego – uzyskały realny wpływ na życie polityczne Austrii. Silne zaznaczenie wewnętrznej ideologii i wynikające stąd różnice programowe uniemożliwiały ich współpracę. Po II wojnie światowej obserwuje się tendencje sprzed zaanektowania Austrii do Niemiec. Przy czym w 1945 roku pierwsza z wymienionych formacji

przyjmuje nazwę Socjaldemokratyczna Partia Austrii, druga natomiast wchodzi na powojenną scenę jako Austriacka Partia Ludowa. Jednocześnie coraz większe grupy działaczy obu partii uświadamiają sobie, że bezpardonowa rywalizacja w okresie międzywojnia „w zasadniczym stopniu umożliwiła zwycięstwo faszyzmu, likwidację demokratycznych instytucji i w końcu Anschluss. Prześladowania, jakim w okresie hitlerowskim podlegali tak socjaliści, jak i chrześcijańscy demokraci, spowodowały stopniowe zbliżenie się obu tych kierunków politycznych, zaznaczające się już w działalności podziemnej, a także wśród więźniów obozów koncentracyjnych. Odradzająca się nowa państwowość zastała działaczy obu tych partii gotowych do współpracy”<sup>69</sup>.

Socjaldemokratyczna Partia Austrii przyjęła orientację prozachodnią, opowiedziała się za demokratycznymi reformami, które urzeczywistniała sprawując władzę w państwie bądź samodzielnie, bądź w koalicji. Z czasem – zgodnie z obserwowanymi w demokracjach trendami – stała się typową partią wyborczą, walczącą z powodzeniem o władzę i kierującą swój program polityczny do całego społeczeństwa.

Austriacka Partia Ludowa zerwała z wytworzoną tradycją przedwojennej poprzedniczki. Podstawę programową powiązała z założeniami katolickiej nauki społecznej, myślą konserwatywno-ludową oraz ideą solidaryzmu narodowego. Swoją program realizowała uczestnicząc aktywnie w zarządzaniu państwem. Austriacka Partia Ludowa jest również typową partią wyborczą, podkreślającą swój ogólnonarodowy charakter, reprezentującą nurt chadecki.

Współdziałal w rządzeniu miała też okazję zaznaczyć Austriacka Partia Wolności, która powstała w 1956 roku z połączenia kilku ugrupowań prawicowych. W programach politycznych wyrażała niechęć wobec cudzoziemców oraz Unii Europejskiej. Charakteryzowana jest jako formacja narodowo-konserwatywna, ewoluująca w stronę skrajnej prawicy. W 2005 roku – głównie na tle ideologicznym – nastąpił rozłam, w wyniku którego od struktury podstawowej odłączył się Związek na rzecz Przyszłości Austrii.

Wspomnieć trzeba też o Zielonej Alternatywie i Forum Liberalnym, które mają swoich zwolenników i wprowadzały przedstawicieli do parlamentu.

Zielona Alternatywa utworzona została w 1987 roku, z organizacji podnoszących kwestie ekologiczne, które w przeprowadzonych rok wcześniej wyborach zgłosiły wspólną listę<sup>70</sup> i w ich wyniku wprowadziły kilku swych reprezentantów do Rady Narodowej. W obszarze organizacyjnym, Zielona Alternatywa na plan pierwszy wysuwa wiarę w podnoszone wartości, stawiane cele, gotowość uczestnictwa, a nie formalne członkostwo i opłacanie składek. Manifestuje odmienną koncepcję procesu podejmowania decyzji, w myśl której w praktyce wszyscy

<sup>69</sup> P. Sarnecki, op. cit., s. 38-39.

<sup>70</sup> Wspólna lista kandydatów przyjęła nazwę Zielona Alternatywa.

„zieloni” zyskują taką możliwość podczas często zwoływanego Kongresu. For-sowana jest też niepołączalność funkcji partyjnych i publicznych. Zielona Alternatywa zmierza w kierunku modelu tzw. anty-partii.

Natomiast Forum Liberalne powstało w 1993 roku z inicjatywy deputowanych Austriackiej Partii Wolności, którym przeszkadzał skrajnie prawicowy kurs for-sowany przez Jorga Haidera. W 1994 roku, w głosowaniu ludowym, Forum Liberalne opowiedziało się za przystąpieniem Austrii do Unii Europejskiej. Formułowane treści programowe pozwalają sytuować tę formację pośród partii centroprawicowych.

Socjaldemokraci i ludowcy – jak do tej pory – wywierali największy wpływ na kształt austriackiej rzeczywistości. Życie polityczne tego kraju toczyło się zgodnie z ich wolą. Wspólne rządy partii ludowej i partii socjaldemokratycznej zwykło się określać mianem „wielkiej koalicji”, a sojusz ludowców lub socjaldemokratów z Austriacką Partią Wolności lub Związkiem na rzecz Przyszłości Austrii – „małą koalicją”. Zarówno ludowcy, jak i socjaldemokraci tworzyli też gabinety jednopartyjne; działo się tak kiedy w wyborach do Rady Narodowej albo jedni, albo drudzy uzyskiwali większość.

System partyjny Austrii uznać należy za system wielopartyjny, w którym pierwszoplanowe role odgrywają dwie duże partie. W imię dobra państwa, są one gotowe do wzajemnej współpracy, ale również – jeśli sytuacja tego wymaga – do utworzenia koalicji gabinetowej z którąś z mniejszych partii. Taka kooperacyjna postawa sprzyjała, jak dotąd, efektywności austriackiego systemu politycznego. Wszelkie aspekty działalności partyjnej, w tym sposób finansowania, zostały uregulowane prawnie. Partie polityczne w Austrii są dobrze zorganizowane i odgrywają dużą rolę podczas wyborów na szczeblu federacji, krajów i gmin, w czasie nominacji na ważne stanowiska, a także w codziennym życiu.

Znaczny wpływ na życie społeczno-gospodarcze państwa wywierają takie organizacje jak Austriacka Izba Gospodarcza, Konferencja Przewodniczących Izb Rolniczych, Ogólnokrajowa Izba Pracy i Konfederacja Austriackich Związków Zawodowych. Silnie oddziałują one na decyzje polityczne w sprawie płac, cen i dotacji, są obecne przy ustalaniu ważnych dla grup społecznych i zawodowych rozwiązań.

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza polityczna – uwzględniająca sposób powoływania, kompetencje oraz relacje zachodzące pomiędzy naczelnymi organami państwa – pozwala system polityczny Republiki Austrii nazwać parlamentarno-gabinetowym.

Określanie – jak niekiedy czyni się to – tamtejszej wersji parlamentaryzmu mianem systemu kanclerskiego nie znajduje żadnego uzasadnienia. Przede wszystkim cały rząd – a nie tylko kanclerz, jak w Niemczech – za uprawianie polityki odpowiada przed parlamentem.

Przewaga parlamentu nad pozostałymi organami państwa jest widoczna. Pozytywna ustrojowa Rady Narodowej i Rady Federalnej nie jest przy tym jednakowa, znacznie większe uprawnienia zyskała izba pierwsza.

Wybór prezydenta federalnego przez naród jest wprawdzie elementem modyfikującym klasyczne rozwiązania parlamentarno-gabinetowe, ale nie idą za tym żadne dodatkowe kompetencje, które mogłyby wzmocnić pozycję ustrojową głowy państwa i tym samym rzutować na typ systemu politycznego.

Parlamentarno-gabinetowy system polityczny Republiki Austrii wykazuje dużą stabilność. Wpływ na taki stan rzeczy ma postawa społeczeństwa, które może szeroko stosować różne formy demokracji bezpośredniej; działalność partii politycznych, ukierunkowana na dobro państwa oraz aktywność organów i instytucji ochraniających i gwarantujących praworządność.

### **System polityczny Republiki Austrii**

#### **Streszczenie**

Republika Austrii jest państwem związkowym, złożonym z dziewięciu krajów. Podstawą demokracji jest tu zasada suwerenności narodu, państwa prawa, pluralizmu politycznego i podziału władzy. Naród swą najwyższą władzę wykonuje za pomocą form demokracji pośredniej i bezpośredniej. Pośród organów federalnych najistotniejszą rolę odgrywa Rada Narodowa. W Austrii realizowany jest parlamentarno-gabinetowy typ systemu politycznego. Widoczna jest duża jego stabilizacja, na co ma wpływ postawa społeczeństwa, partii politycznych oraz aktywność organów i instytucji ochraniających i gwarantujących praworządność.

**Słowa kluczowe:** Austria, demokracja, naród, parlament, prezydent, rząd, praworządność, partia, system polityczny.

### **Republic of Austria political system**

#### **Summary**

The Republic of Austria is a federal state composed of nine countries. Democracy here is based on the principle of national sovereignty, state law, political pluralism and division of power. The nation executes the greatest power with the help of direct and indirect democracy. Among the federal organs, the National Council plays the most important role. Austria has a parliamentary- cabinet political system. It is evident that much of its stability is influenced by the attitude of society and political parties and organs and institutions protecting and guaranteeing the rule of law.

**Key words:** Austria, democracy, nation, parliament, president, government, rule of law, parties, political system.





**OMÓWIENIA**

*Waldemar Żebrowski*

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego

**Zapewnianie jakości kształcenia w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego**

**Wprowadzenie otwierające seminarium na temat jakości kształcenia zorganizowane w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w dniu 15 kwietnia 2014 roku**

**Szanowni Państwo,**

Dzisiejsze spotkanie kadry nauczającej poświęcone jest „Jakości kształcenia w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego”. Celem jest, przede wszystkim, przedstawienie sposobów zapewniania jakości kształcenia w OSW, omówienie problemu jakości kształcenia w uczelniach w świetle aktualnych wymogów Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz pokazanie dobrych i złych praktyk dotyczących zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Gościem specjalnym jest członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej Pan prof. dr hab. Amadeusz Krause.

Do problemu jakości kształcenia przykłada się w Uczelni ogromną wagę, dlatego w seminarium uczestniczą: rektor OSW – Pan prof. dr hab. Henryk Kostyra, dyrektor generalna OSW – Pani mgr Helena Rusiecka, zastępca dyrektora generalnej – Pani dr Agnieszka Sawicka, dziekan Wydziału Pedagogicznego – Pani prof. dr hab. Danuta Wajsprych, dziekan Wydziału Fizjoterapii – Pani dr Barbara Juśkiewicz-Swaczyna, dziekan Wydziału Zdrowia Publicznego – Pani dr Małgorzata Kuśmierczyk i dziekan Wydziału Wychowania Fizycznego – Pan dr Jarosław Marcinkowski.

W seminarium biorą nadto udział kierownicy i pracownicy dziekanatów, przedstawiciele studentów oraz interesariusze zewnętrzni.

Aby zrealizować nakreślone cele proponuje się wysłuchanie wprowadzenia dotyczącego „Zapewniania jakości kształcenia w Olsztyńskiej Szkole Wyższej”, które pozwolę sobie przedstawić, oraz wystąpienia głównego zatytułowanego „Wyznaczniki jakości kształcenia w szkołach wyższych w kontekście wymogów

Polskiej Komisji Akredytacyjnej”, które zaprezentuje Pan prof. dr hab. Amadeusz Krause. W następnej kolejności proponuje się dyskusję nad jakością kształcenia oraz podsumowanie seminarium.

### **Szanowni Państwo,**

Proces dydaktyczny w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego przebiega od 1 października 2011 roku zgodnie z wymogami znowelizowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz towarzyszących jej wdrożeniu rozporządzeń wykonawczych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W szczególności programy kształcenia w ramach poszczególnych kierunków i programy przedmiotów zostały przygotowane w myśl treści zawartych w Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji. Uwaga ta dotyczy tak studiów pierwszego i drugiego stopnia, jak też podyplomowych.

Jedynie w celu przypomnienia zaznacza się, że Ramy Kwalifikacji wprowadzono na obszarze Unii Europejskiej z kilku powodów. Dwa z nich wydają się najważniejsze. Po pierwsze, wprowadzono je z uwagi na mobilność studentów, którzy chcą jakąś część studiów odbyć w uczelni zagranicznej. Po drugie z uwagi na mobilność absolwentów uczelni i szkół na europejskim rynku pracy. Stworzenie opisu efektów kształcenia i odniesienie kwalifikacji krajowych do europejskich spowoduje, że uczelnia przyjmująca i pracodawca otrzymają informację jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne uzyskał posiadacz dyplomu szkoły wyższej. Oczekuje się, że odniesienie Krajowych Ram Kwalifikacji do Ram Europejskich zapewni przejrzystość szkolnictwa wyższego i wydawanych w tym systemie dyplomów. Oczekuje się też, że odniesienie to będzie stanowić podstawę porównywalności dyplomów uzyskanych w polskich uczelniach z dyplomami (kwalifikacjami) uzyskanymi w uczelniach innych krajów. Podkreślenia wymaga, że wartością Ram Kwalifikacji jest zwrócenie uwagi nie tylko na wiedzę, ale także na umiejętności i kompetencje społeczne.

W tym kontekście warto zaznaczyć, że w ramach wszystkich podstawowych jednostek organizacyjnych Olsztyńskiej Szkoły Wyższej obserwuje się znaczny ład. W programach nauczania zostały określone m. in. cele, efekty kształcenia oraz sposoby ich osiągania. Wiąże się z tym, zgodnie z postanowieniami Senatu Uczelni, priorytetowe zadanie w obszarze dydaktyki realizowane w roku akademickim 2013/2014. Wykorzystując zdobywane ciągle doświadczenia we wdrażaniu programów kształcenia zbudowanych na podstawie Krajowych Ram Kwalifikacji, poddaje się ponownej analizie programy nauczania przedmiotów przygotowane przez nauczycieli akademickich. Działania te zmierzają do doskonalenia tych programów i tym samym doskonalenia jakości kształcenia w Uczelni.

Ocenia się ponownie głównie cztery aspekty tych programów. Po pierwsze, trafność zbudowanych efektów kształcenia w ramach przedmiotów i ich odniesień do efektów kierunkowych i obszarowych. Po drugie, zwraca się uwagę na adekwatność sposobów weryfikacji założonych efektów kształcenia. Po trzecie, analizie poddaje się tematykę wykładów i ćwiczeń i ocenia czy zaproponowane treści pozwalają osiągnąć zapisane efekty kształcenia. I po czwarte, dokonuje się przeglądu proponowanej literatury, pod kątem jej trafności i aktualności.

Innym ważnym zadaniem w tym roku akademickim jest doskonalenie wydziałowych wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia. Przebiega ono w dwu kierunkach. Mianowicie, dopracowuje się procedury w ramach istniejących elementów systemów, jak też wzbogaca się te systemy o nowe elementy. Uznaje się te działania za bardzo istotne, bo systemy te są gwarantem wysokiej jakości kształcenia.

Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia obowiązujące w wydziałach składają się z szeregu elementów stanowiących zintegrowaną całość, dotyczących warunków kształcenia i sposobów kształcenia.

Elementy zapewniania warunków kształcenia koncentrują się na formalnych aspektach i wydaniu opinii o: bazie naukowo-dydaktycznej, liczbie nauczycieli z odpowiednim stopniem lub tytułem naukowym, przygotowaniu kadry nauczającej, liczebności grup studenckich, proporcji między wykładami i ćwiczeniami, poziomie informatyzacji, zasobach bibliotecznych czy możliwości kontaktu studentów z pracownikami.

Natomiast merytorycznej ocenie sposobów kształcenia służą m. in.: procedury opracowania i doskonalenia programów kształcenia, zatwierdzania tematów prac dyplomowych, wyznaczania recenzentów; hospitacje; studenckie oceny zajęć dydaktycznych; opinie absolwentów i pracodawców o przydatności prowadzonych studiów; analiza przebiegu i wyników zaliczeń, egzaminów oraz etapowych ocen osiągnięć studentów; okresowe oceny kadry nauczającej. Istotnymi elementami oceny zastosowanych sposobów kształcenia i efektywności kształcenia są też konkursy organizowane w Olsztyńskiej Szkole Wyższej, a także kwestie związane z ujednocnieniem w ramach wydziałów technik pisanie prac dyplomowych, co rzutuje na ich czytelność, przejrzystość i jakość.

Jak wspomniano, te wydziałowe wewnętrzne systemy są ciągle doskonalone. Tytułem przykładu podam, że z początkiem tego roku akademickiego do wydziałowych systemów zapewniania jakości kształcenia wprowadzony został nowy element dotyczący kształtowania postaw i praktyki zapobiegania plagiatom.

W opisie tej praktyki deklaruje się permanentne i cykliczne wyjaśnianie studentom i słuchaczom istoty plagiatu. Dostarczać się chce zatem w toku studiów niezbędnej wiedzy, popartej przykładami, która ma zapobiec plagiatowaniu. Tak ujęte cele wymagają włączenia się w ich realizację wszystkich prowadzących

zajęcia dydaktyczne. Systematyczne oddziaływanie na świadomość studiujących, kształtowanie pożądanych postaw etycznych uznaje się w Uczelni za bardziej racjonalne niż programy antyplagiatowe, które często okazują się nieskuteczne.

Zaznaczenia godne jest wprowadzanie do wydziałowych systemów zapewniania jakości kształcenia elementów odzwierciedlających specyfikę poszczególnych podstawowych jednostek organizacyjnych Uczelni. Systemy te pozwalają szybko identyfikować niedostatki i podejmować działania korygujące.

W Olsztyńskiej Szkole Wyższej wyraźnie rysuje się długofalowa i przemyślana polityka w zakresie zapewniania jakości kształcenia. Została ona – przede wszystkim – wyrażona w uchwale Senatu Uczelni z 13 grudnia 2007 roku, znowelizowanej 15 grudnia 2011 roku o wdrażaniu Procesu Bolońskiego. Jednym z głównych zadań wyrażonych w tym dokumencie jest właśnie zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w Uczelni.

Obecna struktura systemu zapewniania jakości kształcenia w Olsztyńskiej Szkole Wyższej jest zdecentralizowana, a przyjęta polityka wyznacza ogólne kierunki działań, które są podejmowane i rozwijane w podstawowych jednostkach organizacyjnych – czyli wydziałach. Wdrożenie polityki zapewniania jakości kształcenia nastąpiło poprzez zbudowanie wydziałowych wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia i wykonanie przez wydziały w każdym kolejnym roku akademickim zadań generowanych przez te systemy.

Każdy wydział pod koniec roku akademickiego przygotowuje – na specjalnym formularzu – ocenę własną i na tej podstawie jest rozliczany z realizacji przedsięwzięć o charakterze projakościowym. Samoocena podstawowych jednostek organizacyjnych oraz systematyczne ich ocenianie przez Senat Uczelni umożliwia skuteczne i efektywne funkcjonowanie wydziałowych wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, jak też ich doskonalenie. Można stwierdzić, że wewnętrzne rozliczanie się – oczywiście rzetelne, a nie pozorowane – jest jednym z głównych gwarantów zapewniania jakości.

W Olsztyńskiej Szkole Wyższej dąży się do wypracowania takich sposobów funkcjonowania Uczelni, które zapewnią efektywność podejmowanych działań oraz widoczność ich rezultatów. Dąży się jednocześnie do włączenia wszystkich członków środowiska akademickiego w działania zapewniające i doskonalące jakość kształcenia.

Seminaria w zakresie zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia powinny w Uczelni stać się cykliczną praktyką. Dobry efekt przynosi podejmowanie problematyki projakościowej w obrębie poszczególnych wydziałów. Stwarza się w ten sposób – przede wszystkim – płaszczyznę do wymiany doświadczeń i promowania praktyk dydaktycznych, które w określonych warunkach sprawdzają się najlepiej.

## RECENZJE

**Dialog kina z filozofią**

***Wobec metafizyki. Filozofia-sztuka-film. Antologia*, pod. red. U. Tes i A. Gielarowskiego, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.**

*Wobec metafizyki* to owoc szóstej edycji Festiwalu Filmu Filozoficznego<sup>1</sup> w Krakowie (8-10 grudnia 2011 r.). Jest to już druga publikacja, po *W stronę kina filozoficznego*<sup>2</sup>, związana z tym wyjątkowym krakowskim przedsięwzięciem łączącym świat filmu z refleksją filozoficzną.

Zbiór pod redakcją Urszuli Tes, współorganizatorką poprzednich edycji rzeczowego Festiwalu prezentuje wysoką jakość oraz nowatorskie podejście w tym, co na potrzeby tego tekstu moglibyśmy nazwać filozofowaniem poprzez filmy. Wszyscy zdajemy sobie sprawę, że dzieła filmowe bardzo często dotyczą materii filozoficznej, zadają pytania i próbują rozstrzygać dylematy, których nie powstydziliby się wielcy filozofowie. Język filmu doskonale nadaje się do tego, aby być narzędziem filozofii.

Ogromnym atutem niniejszej publikacji jest jej interdyscyplinarny charakter. O metafizyce piszą zarówno filozofowie, jak i filmoznawcy, artyści, teatrologi, kulturoznawcy i językoznawcy, a każde z nich prezentuje odmienne i wartościowe spojrzenie na opisywany temat (Noty o autorach, s. 467-474). Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu autorów otrzymujemy niezwykle bogaty obraz dialogu filozofii, nauki i szeroko pojętej humanistyki z kinem, które skupia w sobie wszystkie te elementy, będąc medium łączącym zarówno technikę jak i sztukę.

Antologia ma budowę czteroczęściową. Pierwsza część ma charakter wprowadzający do zagadnienia samej metafizyki i buduje horyzont teoretyczny całej publikacji. Artykułami otwierającymi są trzy prace o kondycji metafizyki współcześnie, jej kryzysie i ewentualnych alternatywach. *Metafizyka dla człowieka, a nie człowiek dla metafizyki: kilka uwag o potrzebie myślenia metafizycznego we współczesności* pióra Krzysztofa Śnieżyńskiego przynosi znaną konstatację, że „...skłonność ludzkiej natury do przyjmowania postawy metafizycznej współcześnie zanika albo wydaje się dziwnym i anachronicznym podejściem do życia” (s. 12). Autor zastanawia się nad kondycją ponowoczesnego człowieka, który

<sup>1</sup> Zob. <http://festiwalfilmufilozoficznego.com>

<sup>2</sup> Zob. *W stronę kina filozoficznego. Antologia*, pod. red. U. Tes. WSPF Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

skupia się tylko nad ulotnym „teraz”, a nie nad sensem życia rozumianym całościowo, ostatecznie. Krytykowana przez Śnieżyńskiego mentalność pielgrzyma, nomada jest przyczyną niemożności zbudowania trwalszej metafizyki. „Dla nomadów, którzy nie mają stałej tożsamości pytanie o sens życia jako całości wydaje się dziwaczne i niezrozumiałe” (s. 13). Czy wobec tego metafizyka rozumiana jako poszukiwanie sensu całości jest tylko etapem ludzkiego rozwoju świadomości, który musi przeminąć? Według Autora zdecydowanie nie, refleksja metafizyczna pojawia się nawet w konsumpcyjnym społeczeństwie, chociaż przyznaje on, że moc tych pytań „została dziś tragicznie uśpiona” (s. 13) nie zmienia to jednak faktu, że skończoność człowieka jako istoty w czasie zawsze będzie wywoływać i „zmuszać” człowieka do skierowania swoich myśli na uprawianie metafizyki.

*Obecność metafizyki, czyli sztuka odnoszenia się do horyzontu horyzontów* Stanisława Budy to ujęcie metafizyki przy odnoszeniu się do horyzontu horyzontów. W sensie ogólnym horyzont wyznacza nam odniesienie w danej dziedzinie. W filozofii mówimy zatem o horyzoncie horyzontów (Horyzont), (s. 36) do którego odnoszą się wszelkie dziedziny i dzięki któremu, konstruowany jest wszelki sens. Taki Horyzont „wszystko sobą ogarnia, jesteśmy w nim niejako zanurzeni” (s. 37). Sens pojawia się, gdy odnosimy się do Horyzontu. Sztuka również „byłaby niczym innym jak doskonaleniem się w sztuce odnoszenia się do Horyzontu (s. 43).

Krzysztof Korzyk w *O imaginatywnych aspektach dyskursu metafizycznego* pisze (za L. Kołakowskim) o instynkcie zmuszającym człowieka do nieufności, że prawdziwy realny świat wygląda inaczej niż nam się on jawi. „W związku z tym historię metafizyki w jej europejskim wcieleniu przyszłoby potraktować jako «desperacko nieskuteczny i wciąż ponawiany wysiłek, by wyrazić ów instynkt w języku zadowalającym wymogi Rozumu»” (s. 50) autor analizuje też kwestię epistemologizacji metafizyki jako potrzebny warunek do wpisania pytań metafizycznych w kontekst naukowy. Rdzeniem artykułu jest jednak rozważanie o filozofii, percepcji i wyobraźni. „...odsłania się imaginatywny wymiar filozofii kierującej uwagę ku nieuwarunkowanemu: jej źródłem – oczywistość istnienia tego, co warte poznania; metodą – kierowanie intuicją i wspomaganie wyobraźnią (...); celem – pojęciowa artykulacja wizji ukształtowanej w stałym obcowaniu z przedmiotem poznania” (s. 73).

Część druga *Antologii* jest najbardziej obszerna pod względem ilości artykułów i przesuwają już akcent bardziej w stronę kina i sztuki. *Bzik metafizyczny* Anety Kleszcz przynosi refleksje nad użyciem leksemu „metafizyka” w recenzjach i analizach filmowych. Jak słusznie zauważa Autorka mowa tu o użyciu terminu w potocznym znaczeniu. „Najbardziej powszechne jest użycie terminu ”metafizyka” czy przymiotnika ”metafizyczny”, jeśli omawiany film dotyka kwestii religijności, wiary” (s. 82). „W tekstach filmoznawczych niezwykle liczne są konstrukcje zbudowane analogicznie do dość powszechnie używanej frazy ”metafizyka wiary”

(s. 83) utożsamianej jak wcześniej wspomniano jako synonim religijności. Jeśli w filmie pojawia się postać księdza, to bardzo prawdopodobne, że w recenzjach pojawi się pochodna słowa „metafizyka”. Jak wskazuje Aneta Kiszcz, termin „metafizyka” często bywa mylnie utożsamiany z „refleksją” (s. 86), a potrzeba zaszukania każdego filmu prowadzi do pojęciowego „wciskania na siłę” hasła „metafizyka” do filmów, które po prostu nie da się łatwo określić rodzajem gatunku. O (nad)używaniu filozoficznych terminów w nieumiejętny sposób i popełnianiu wielu błędów merytorycznych i językowych traktuje *Bzik metafizyczny* i przynosi dość pesymistyczny obraz: „Poziom krytycznego dyskursu filmowego jest zastraszająco niski” (s. 92).

Andrzej Gielarowski, współredaktor *Wobec metafizyki*, skupia się na metafizyce w twórczości reżysera Trzech kolorów – *Myślenie religijne w kulturze współczesnej. O metafizyczności wybranych filmów Krzysztofa Kieślowskiego*. Jak pisze Gielarowski pytanie o możliwość metafizyki dzisiaj wydaje się pytaniem prowokacyjnym, bo z góry skazanym na odpowiedź negatywną. Na uwagę zasługuje jednak fragment *Metafizyka w dziele sztuki filmowej* (s. 100-105), w którym Autor wskazuje za Ingardenem sztukę, a więc i dzieło filmowe, jako jeden z nośników jakości metafizycznych. Zaznacza jednak przy tym (za Tischnerem), że „film nie może zastąpić filozofii, nie może stać się traktatem metafizycznym” (s. 102) Z pierwszą częścią tego stwierdzenia nie można polemizować. Z drugą już tak: film może być specyficznego rodzaju traktatem filozoficznym, metafizycznym.

Gielarowski umiejętnie analizuje filmy Kieślowskiego takie jak *Bez końca* czy *Podwójne życie Weroniki* pod kątem wątków metafizycznych i dochodzi do ciekawych konkluzji łącząc te obrazy z teoriami Levinasa, Marcela czy też Tischnera. Nie można się z nim jednak zgodzić, gdy posiłkuje się słowami Michała Klingera że „każda dobra sztuka jest par excellence religijna” (s. 130). Jest to duże uproszczenie, a w tym artykule, jak i w kilku innych pracach w recenzowanej antologii ogranicza się metafizykę do wersji chrześcijańskiej, jakby było oczywiste, że istnieje tylko jedna właściwa metafizyka, w domyśle nakierowana na Boga. A przecież istnieją też inne metafizyki, np. w filozofiach chińskiej, indyjskiej czy japońskiej. Nie jest dookreślenie w tych tekstach, że Autorzy skupiają się tylko na metafizyce związanej z Bogiem albo tylko na europejskiej metafizyce. To jedyny większy zarzut „, który można wysunąć po lekturze tej antologii.

W podobnym tonie utrzymany jest *Ludzie Boga. Metafizyka sytuacji granicznych* autorstwa Krzysztofa J. Pawłowskiego. Filmy *Ludzie Boga* oraz *Wielka cisza* stanowią bardzo interesujące tło dla rozważań o sytuacjach granicznych, poczuciu opuszczenia przez Boga czy też o kwestiach walki duchowej podpartych min. myślą Tischnera.

Jednym z najbardziej interesujących artykułów jest *Bóg i car. Prawosławne misterium w Iwanie Groźnym Siergieja Eisensteina* pióra Joanny Wojnickiej. To głębokie studium historyczne, w krótkiej formie, badające proces powstawania

jednego z bardziej znanych filmów przedstawiciela radzieckiej szkoły montażu. Szczegółowo nakreślone tło historyczne, polityka Stalina oraz motyw Moskwy jako trzeciego Rzymu. „Taka jest ostateczna konstatacja reżysera, który wprowadzając klasyczne motywy sakralizujące władzę dokonał – zgodnie z wolą Stalina – uwznioślenia absolutyzmu (s. 185). W tekście jest znacznie mniej wątków metafizycznych, a więcej historycznych, ale stanowi to przeciwagę do poprzednich artykułów.

Kolejne cztery artykuły kierują uwagę ponownie na metafizykę w kinie. *Dionizyjczyk śmierci i posłaniec piękna. Nietzsche i Platon w noweli Tomasza Manna i filmie Luchino Viscontiego Śmierć w Wenecji* Marcina Marona, operatora i autora monografii *Dramat czasu i wyobraźni. Filmy Wojciecha J. Hasa*<sup>3</sup> to bardzo dobra, szczegółowa analiza filozoficznych i estetycznych wątków powieści Manna z porównaniem do ekranizacji. Maron w wyjątkowy sposób wskazuje na wątki nietscheańskie i platońskie użyte w w filmie Viscontiego. Przytaczając na zakończenie swego artykułu słowa Martina Heideggera o tym, że „<...dzieje zachodniej filozofii od Platona do Nietzschego są dziejami metafizyki>». W tę właśnie rozmowę o dziejach kultury europejskiej włączyli się także Mann i Visconti” (s. 217).

*Wtajemniczenie Rycerza – o filmie Lecha Majewskiego* Urszuli Honek jest doskonałym przykładem na to, jak można uprawiać filozofię poprzez film. W tym przypadku autorka analizuje filmowe dzieło Lecha Majewskiego z 1980, ale nie stroni również do licznych odnośników i porównań do innych filmów tego znakomitego reżysera. Tekst Honek został świetnie napisany i zdecydowanie jest jednym z jaśniejszych punktów tej Antologii.

Podobnie jak artykuł Krzysztofa Loski, znanego i cenionego eksperta min. od kina japońskiego<sup>4</sup>. Tym razem autor Encyklopedii science fiction<sup>5</sup> zajmuje się wątkiem melancholii i żałoby w kinie japońskim z okresu ostatnich dwudziestu lat. Wspomniane zostają m. in. filmy Hirokazu Koreedy, Akihito Shioty, Takeshiego Kitano czy Naomi Kawase – autorki znanego również w Polsce *Lasu w żałobie. Żaloba i melancholia – obrazy pamięci we współczesnym filmie japońskim* przynosi pełny obraz kina japońskiego młodszego pokolenia, którego reżyserzy skupiają się bardziej na osobistej perspektywie i jednostkowych przeżyciach. „Kino stało się dla nich narzędziem autoanalizy oraz refleksji nad miejscem człowieka w świecie współczesnym” (s. 263).

Następny artykuł oddala nas od fabuły na rzecz kina dokumentalnego – *Wątki metafizyczne we współczesnym kinie dokumentalnym* Urszuli Tes – współprowadzącej edycji Festiwalu Filmu Filozoficznego oraz współredaktorki *Wobec metafizyki*.

<sup>3</sup> Zob. M. Maron, *Dramat czasu i wyobraźni. Film Wojciecha J. Hasa*, Universitas, Kraków 2010.

<sup>4</sup> Zob. K. Loska, *Poetyka filmu japońskiego*, t. 1, Wydaw. Rabid, Kraków 2009.

<sup>5</sup> Zob. K. Loska, *Encyklopedia filmu science fiction*, Wydaw. Rabid, Kraków 2004.



Tes zastanawia się nad realizmem jaki osiąga dokument, nad możliwościami filmów dokumentalnych w uchwyceniu rzeczywistości oraz ewentualnych przeszkodach, które dokument sam sobie zakłada poprzez dokładne odzwierciedlenie owej rzeczywistości, w próbie dojścia do tajemnicy, którą kryje metafizyka. Poruszone zostają m.in. filmy Wernera Herzoga, Macieja Drygasa, Marcela Łozińskiego czy Henryka Panera.

Trzecia część *Antologii* oscyluje sprawnie między kinem a malarstwem. Ewa Fiuk w *Między filmem a malarstwem. Metafizyka obrazu w Melancholii Larsa von Triera* analizuje zachowanie ludzi w sytuacji granicznej z jaką stykają się postaci filmu oraz sposób w jaki sobie z nią radzą. Pojawia się tu dialektyka dwóch postaw – dwie siostry o odmiennym postrzeganiu rzeczywistości w obliczu końca świata reprezentujące natury refleksyjną i pragmatyczną. Trudno znaleźć lepszy film do dyskursu filozoficznego w zakresie wielkiego sensu, metafizyki, niż *Melancholia* twórcy Antychrysta.

Krzysztof Wałczyk w artykule *Film „Las” Piotra Dumaty i leśne pejzaże Jacoba van Ruisdaela jako dopełniające się wizje przemijania* w intrygujący sposób porównuje prace słynnego holenderskiego pejzażysty z gigantem polskiej animacji, który nieraz w swoich krótkich dziełach dotykał metafizyki. Autor *Franza Kafki* i *Ścian* w swoim debiucie pełnometrażowym zawarł wątki biograficzne. W *Lesie* obserwujemy relację ojciec-syn i przemijanie ojca.

Kolejny artykuł łączący wątki malarskie z filmem to drugi tekst Urszuli Tes *Symbolika Wynnania Andrieja Zwiagincewa – konteksty religijne i malarskie*. Autorka umiejętnie interpretuje zawarte w filmie wątki biblijne i malarskie, co istotne jest to jej autorska interpretacja.

*Krystiana Lupy poszukiwania „aktora transcendentalnego”* autorstwa Lilianny Dorak-Wojakowskiej zamyka szereg artykułów w zbiorze. Teatr jako instrument poznania, przemiana rzeczywistości, analogie między teatrem Lupy a filmem oraz o aktorze jako o „trzecim bycie” czyli czymś po człowieku z krwi i kości i postaci napisanej na kartkach sztuki. „Trzecim bycie, który rodzi się i rozwija w trakcie prób” (s. 372). Tożsamość, sfera profanum i sacrum oraz granice metafizyki to tylko część poruszanych zagadnień w trwających poszukiwaniach „aktora transcendentalnego”.

Czwarta część to trzy interesujące rozmowy. Pierwsza z malarzem Władysławem Podrazikiem, obecnym również na VII edycji Festiwalu Filmu Filozoficznego podczas promocji *Wobec metafizyki*, przybliży kulisy powstawania obrazów z jego dwóch cykli Epifanie i Angelos.

Rozmowa druga przeprowadzona z Lechem Majewskim po seansie jego trzech filmów – *Pokój saren* (1997), *Wojaczek* (1999) i *Ewangelia według Harrego* (1994) – pełna jest trafnych uwag autora filmu *Młyn i krzyż* (2011). Świetnym zakończeniem tej *Antologii* jest konwersacja ze znakomitym wspomnianym wcześniej

przedstawicielem polskiej animacji Piotrem Dumałą zatytułowana *O metafizyce najlepiej milczeć*, co jest cytatem z rzezczonej rozmowy.

Nie sposób jest w krótkiej recenzji ująć wszystkie najważniejsze wątki poruszone w tej *Antologii*. Niemniej jednak *Wobec metafizyki. Filozofia-sztuka-film* jest odpowiednią lekturą dla wszystkich zainteresowanych intelektualnym dyskursem filmu, malarstwa i filozofii. Idea Festiwalu Filmu Filozoficznego w Krakowie czy też Filozofii Filmowo w Olsztynie to bardzo potrzebne inicjatywy przybliżające ludziom filozofię poprzez ambitne kino oraz inspirujące do ponownego zadawania pytań ogólnych, pisania artykułów lub wydawania tego typu antologii.

Lukasz Kamiński

### Czy Freud miał rację?

**Tomasz Stawiszyński, *Potyczki z Freudem. Mity, pułapki i pokusy psychoterapii*, Carta Blanca, Warszawa 2013.**

Tomasz Stawiszyński jest absolwentem Instytutu Filozofii UW od lat działającym w polskiej publicystyce. W TVP Kultura prowadził program „Studio Alternatywne” i współprowadził „Czytelnię”, redagował też dział poświęcony kulturze w „Dzienniku”. Był również szefem działu krajowego i szefem działu publicystyki w „Newsweeku”. W Radiu dla Ciebie prowadzi audycję „Niedziela filozofów, czyli potyczki z życiem”. Wchodzi także w skład zespołu Krytyki Politycznej. Jak dotąd opublikował dwa zbiory wierszy – „Nie ma takiego imienia” (Magazyn Literacki, 1999) i „Rzecz ciemna” (Nowy Świat, 2002). W ostatnich miesiącach ukazała się jego pierwsza książka – wydana przez wydawnictwo Carta Blanca w ramach serii „Pytajniki” – zatytułowana „Potyczki z Freudem. Mity, pułapki i pokusy psychoterapii”. Zanim jednak przejdziemy do zawartości tej nieco ponad trzystustronicowej książki musimy zarysować też sylwetkę innej postaci, która na jej stronach jest obecna w niemniejszym stopniu niż sam autor. Chodzi mianowicie o Jamesa Hillmana, zmarłego w 2011 roku, ucznia Carla Gustava Junga, który – krytycznie podchodząc do wielu idei swojego nauczyciela – wypracował własny wariant psychologii analitycznej, zwany psychologią archetypową (ang. *archetypal psychology*). Podstawową ideą wokół której obracają się prace Hillmana jest pojęcie duszy, którą – mimo iż w dużej mierze inspirował się filozofią starożytną – rozumiał specyficznie. „Mówiąc o duszy mam przede wszystkim na myśli pewną perspektywę, a nie substancję; raczej punkt widzenia, a nie rzecz samą” – pisał. Hillman jest twórcą ponad piętnastu książek, z których na polskim rynku ukazała

się jak dotąd jedna – „Samobójstwo a przemiana psychiczna”. Wspominam o tej postaci, gdyż cała książka „Potyczki z Freudem” przesiąknięta jest myślą Hillmana, który był dla jej autora głównym źródłem inspiracji, co sam zresztą przyznaje we wstępie.

Sama książka jest zbiorem esejów skompilowanych na podstawie tekstów publikowanych w tygodniku „Newsweek” oraz esejów publikowanych między innymi na łamach kwartalników „Kronos” i „ALBO albo”. Wprowadzenie napisała profesor Zofia Rosińska.

Celem, który stawia sobie Stawiszyński, jest uwidocznienie i ocena założeń, które od lat niepoddane krytyce tkwią u podstaw współczesnej psychologii i psychoterapii, a które przez swą obecność w środkach masowego przekazu, wpływają na sposób życia i myślenia przeciętnego człowieka. Głównym z nich jest przekonanie, iż to dzieciństwo i doświadczone w trakcie niego traumy determinują przyszły los każdej jednostki. Uzupełnieniem tego założenia jest stwierdzenie, że z owych mniej lub bardziej ukrytych doświadczeń należy się wyzwolić i że jedyną (a przynajmniej najlepszą) drogą ku temu jest długotrwała praca z terapeutą, która ma nam zapewnić harmonię, integrację, wyzbycie się negatywnych emocji, zrozumienie samego siebie i – ostatecznie – swego rodzaju oświecenie, które uodporni nas na wszelkie negatywne zdarzenia, które mogą nas w życiu spotkać. Zdaniem Stawiszyńskiego taki pogląd jest nawet nie tyle fałszywy, ile wręcz szkodliwy. Bowiem postać człowieka kompletnego, do której przekonują nas liczne poradniki dotyczące samorozwoju jest nierealna, nieosiągalna, a przy tym zupełnie nieprzystająca do rzeczywistości. Każda próba wcielenia w życie takiego ideału musi skończyć się rozczarowaniem i poczuciem klęski, a sama pogoń za nim przynosi więcej szkód, niż pożytku. Według Stawiszyńskiego cierpienie, niemoc, czy poczucie krzywdy są integralnym elementem ludzkiego doświadczenia i każda próba odcięcia się od nich jest zubożeniem własnej osoby, zamknięciem jej w ramach urojonego, kalekiego świata. Dopiero zgoda na przeżycie cierpienia (jednak bez popadania w martyrologię i przypisywania mu mocy zbawczej) pozwala na autentyczne przeżywanie rzeczywistości, a co za tym idzie, rodzi mądrość i współczucie.

Autor swój zamysł dzieli na pięć części. W pierwszej kolejności mierzy się z tezą o determinującym charakterze doświadczeń z dzieciństwa. Jego zdaniem przyjmując taką optykę musimy zgodzić się na liniowy model rzeczywistości psychicznej w ramach którego wydarzenia późniejsze ściśle wynikają z przeszłych doświadczeń. Nieuchronny wniosek, który stąd wypływa brzmi, iż jesteśmy jedynie efektem przeszłości. Nieautonomicznym tworem określonym przez niezależnie od nas wydarzenia. Jednak – jak przekonuje Stawiszyński – jest to tylko jeden z modeli w ramach którego możemy postrzegać rzeczywistość. Proponuje zamiast niego perspektywę opracowaną przez Hillmana, który sugeruje, że na świat należy patrzeć w sposób z nurtu grecki. Starożytnym Grekom bliskie było pojęcie losu,

rozumianego jako swoiste fatum, które prowadzi człowieka przez życie ku temu czy innemu zakończeniu, będąc wobec niego siłą zewnętrzną. W ramach tej perspektywy pewne rzeczy „miały” się wydarzyć, pewne doświadczenia (zarówno traumatyczne jak i euforyczne) „miały” być naszym udziałem i czemuś służyły. Naszym zadaniem jest zaś odkryć ich sens i przesłanie. Dlatego też nie należy eliminować trudnych doświadczeń czy emocji – jest to w gruncie rzeczy zubażanie własnej osoby. Należy odrzucić liniowy i deterministyczny model wydarzeń i patrzeć na swoje życie raczej jak na właściwy tylko nam obraz, który składa się z jasnych i ciemnych barw współlistniejących razem i koniecznych do tego, by obraz ten był tym, czym jest. Taką perspektywę najłatwiej uzyskać pod koniec życia, gdy znamy już wszystkie elementy układanki i widzimy wizerunek, który tworzą. Na zarzut, że model ten jest tylko pewną metaforą bez poparcia w nauce, Hillman odpowiada, że jest metaforą nie gorszą niż obowiązujący model determinującego charakteru dzieciństwa, który też nie ma podstaw naukowych. Jego mitologia może nie jest prawdziwa, ale możemy spojrzeć na rzeczywistość tak jakby była. Jeśli zaś oprzemy się jedynie na modelu wspieranym przez naukę i wyrzekniemy się mitu nadającego sens przeżywanej rzeczywistości, wówczas pozbawimy swoje życie głębi i znaczenia. Co więcej, sama mitologia jest prawdziwą skarbnicą prawd psychologicznych i może (przynajmniej w pewnym stopniu) zastąpić scjentystyczną psychologię akademicką. Autor „Potyczek z Freudem”, za Hillmanem, stwierdza, że mitologia i wydarzenia mitologiczne stanowią pewną matrycę zdarzeń, które możliwe są w naszym życiu psychicznym. W tym sensie jedynie odgrywamy starożytne dramaty wcielając się w poszczególne role, a realne są archetypy, które się przez nas manifestują. Należy jednak zaznaczyć, że tej metafory nie należy rozumieć dosłownie, a jedynie jako konstrukcję dopuszczającą różnorodne interpretacje. Zdaniem Hillmana, podstawowym błędem Freuda było dosłowne odczytywanie mitów, przez co błędnie sądził, że w rzeczy samej wszyscy w dzieciństwie odgrywamy tragedię Edypa.

Drugą część „Potyczek z Freudem” Stawiszyński poświęca pogoni za doskonałością, i co za tym idzie, deprecjacji tego co słabe, niekompletne czy ułomne. Tezę zawartą w tym rozdziale książki można podsumować następująco – chcąc wyrugować z życia to, co niedoskonałe niszczyliśmy swoją indywidualność i przestajemy żyć prawdziwie. Przekonanie to Stawiszyński uszczegóławia na wielu poziomach. Wspomina m.in. o operacjach plastycznych, stwierdzając, że poprawianie urody prowadzi do zahamowania ekspresji mimicznych, które nadają każdemu człowiekowi jego właściwy charakter. Innymi słowy, nasze doświadczenia życiowe odbijają się na naszych twarzach i poddając się skalpelowi chirurga, usuwając zmarszczki i poprawiając niedoskonałości, pozbywamy się niejako swoich przeżyć, tego, co czyniło nas właśnie tym, kim jesteśmy. Rozpowszechnienie zaś usług chirurgii plastycznej prowadzi prostą drogą do uniformizacji – z jednej strony poddajemy się kulturowemu ideałowi piękna, z drugiej, wyrzekając się indywidual-

nych przeżyć odbijających się w naszym wyglądzie, upodabniamy się do innych. Ale to tylko jeden z wymiarów na którym chcemy wyrugować z życia jego niedoskonałości. Innym obszarem jest chęć przewyciężenia nieprzewidywalności przyszłych zdarzeń przez – mniej lub bardziej naukowe – próby poddania ich ściśle określonym prawom. Dobrym przykładem będzie tu astrologia. Ludzie, którzy udają się do wrózek próbują wyeliminować z życia element niepewności, nieprzewidywalności. Jednak taka próba jest z góry skazana nie na powodzenie. Z jednej strony pewna chaotyczność i losowość zdarzeń jest fundamentem ludzkiego doświadczenia rzeczywistości, z drugiej, wyeliminowania pierwiastka niepewności, pełne okiełznanie egzystencji spowodowałoby, że nasze historie upodobniłyby się do siebie. Nawet więcej, nie byłoby sensu opowiadać żadnych historii, gdyż nie byłoby w nich nic zaskakującego, nic wyjątkowego. Mimo to, na niemożliwej do zrealizowania obietnicy uczynienia świata przewidywalnym i w pełni zrozumiałym opierają się w dużej mierze – zdaniem Stawiszyńskiego – współczesne nurty psychoterapii, psychologii, a także neuronauki. Ważne w tym kontekście są rozważania na temat szczęścia i cierpienia. Autor mocno krytykuje wszystkie koncepcje, które postulują możliwość oświecenia, tj. osiągnięcia stanu, w którym człowiek przestaje odczuwać negatywne emocje, a przynajmniej taki, w którym nie burzą one jego ciągłego poczucia szczęścia. Do koncepcji takich możemy zaliczyć liczne modele inspirowane się filozofią Wschodu. Gwałtowny rozwój takich ruchów nastąpił w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wraz z aktywizacją ruchów kontrkulturowych, zaś jako współczesnych propagatorów tego typu poglądów Stawiszyński wymienia Abrahama Malsowa, Stanisława Grofa, Kena Wilbera, Bertę Hellingera czy Rhondę Byrne, autorkę bestselleru pt. „Sekret”. Koncepcje te są wyraźną próbą wyrugowania z życia negatywnych doświadczeń, a przy tym roszczą sobie uprzywilejowaną pozycję epistemologiczną jako wyraziciele Prawdy przez duże „P”. Przyjęcie takich poglądów i pogoń za ulotnym oświeceniem (jest to postawa, którą Hillman nazwał transcendentnym zaprzeczeniem – wyparciem rzeczywistości psychicznej) prowadzi z jednej strony do eskalacji uczuć negatywnych (choćby wywołanych frustracją z nienadchodzącego przejścia do stanu wiecznej szczęśliwości), z drugiej do dychotomizującego podziału ludzi na „wtajemniczonych” i „motłoch”, co może prowadzić do nietolerancji, braku empatii czy okrucieństwa. Wreszcie, deprecjonują przeciętne, normalne i jedyne możliwe życie jako namiastkę domniemanej prawdziwej, autentycznej egzystencji. Jest to prosta droga do zniszczenia radości życia tylko dlatego, że nie jest ono – a przecież nie może być – idealne. Tymczasem zupełnie ignoruje się wartość doświadczeń trudnych, które nie tylko są wpisane w ludzką egzystencję, ale też mają potencjał otwierania świadomości, rozwijania osobowości i kształtowania charakteru. Innymi słowy, bez cierpień, które przeżyliśmy, nie byłibyśmy sobą i nie poznalibyśmy siebie ani rzeczywistości.

Trzecią część swojej książki Stawiszyński poświęca problemom zdrowia i choroby. Jest ona rozwinięciem poprzedniej części w tym sensie, że traktowanie choroby jako czegoś niepożądanego, co z definicji trzeba zwalczać i eliminować, również jest wyrazem światopoglądu zaprzeczającego rzeczywistości takiej, jaka ona jest. Stawiszyński zauważa, że traktujemy swoje ciało stricte instrumentalnie, a wszelkie choroby i niedomagania traktujemy jak usterki, które jak najszybciej trzeba naprawić w celu odzyskania pełnej sprawności narzędzia. Autor „Potyczek z Freudem” zarzuca medycynie i psychoterapii (szczególnie poznawczo-behawioralnej) redukcjonizm. Jego zdaniem oddzielając psychikę od ciała i traktując to drugie instrumentalnie skupiamy się jedynie na symptomach zaburzeń i sposobach ich eliminowania, zapominamy zaś o ich głębszych przyczynach, sensie i przesłaniu. Jednym z głównych źródeł wglądów i sensów może być np. depresja, hipochondria czy nawet uporczywe myśli samobójcze. Przypominają one o kruchości życia i domagają się konfrontacji z ludzką niemocą, słabością czy brakami. Zadaje to kłam egoistycznemu przekonaniu o naszej wszechmocy. Rodzi postawę pokory i współczucia. Ponownie jednak trzeba zauważyć, że nie jest to pogląd za którym Stawiszyński opowiada jednoznacznie się – mówi jedynie, że jest to warta rozważenia alternatywa wobec modelu, który uważa za redukcjonistyczny, równie niedowodliwa jak dominujący paradygmat.

Przedostatnia część książki zatytułowana jest „wolność od szczęścia”, jednak omawia szereg różnych zagadnień, mniej lub bardziej ściśle z nim związanych. Jest to w pewnej mierze podsumowanie dotychczasowych rozważań. Stawiszyński wyraża tu swój zarzut wobec zachodniej kultury – jego zdaniem zapomnieliśmy, że na nasz odbiór świata, a także na zakres możliwych doświadczeń w dużej mierze wpływa teoretyczny konstrukt przez który postrzegamy rzeczywistość. Innymi słowy, na świat zawsze patrzymy przez pryzmat jakiejś teorii – może być to np. psychoanaliza, model psychologii ewolucyjnej, idea zgodnie z którą każdy jest kowalem swojego losu, czy też światopogląd religijny – jednak zapominamy, że jest to tylko jedna z możliwych teorii, jeden z możliwych pryzmatów. W wyniku tego traktujemy swoje doświadczenia, myśli czy uczucia dosłownie i nie możemy zdobyć się wobec nich na dystans. Stawiszyński przytacza w tym miejscu metaforę Hillmana – należy patrzeć przez rozmaite psychologie i filozofie jak przez szybę, na której ktoś wymalował piękne widoki, zamiast zatrzymywać wzrok na tych obrazach. W tym ujęciu wszelkie idee są metaforami, dzięki którym radzimy sobie ze światem, ale żadna z nich nie daje nam dostępu do obiektywnej rzeczywistości.

Ostatnia część „Potyczek z Freudem” dotyczy wolności. Jest to konieczny fragment całości, gdyż z wcześniejszych rozważań można wysnuć wniosek, iż tym, do czego należy w życiu dążyć jest wolność od ograniczających nas (bo traktowanych bez dystansu) idei. Jednak pogoń za wolnością sama jest ideą i w związku z tym także ją trzeba traktować metaforycznie i bez specjalnego przywiązania. Jedynym sensownym wyjściem jest zaakceptowanie faktu, że życie składa się

– i musi się składać – także z chwil trudnych, pełnych cierpienia i zwątpienia, czy też zwyczajnej niewygody. Można przed nimi uciekać w racjonalizację i zaprzeczenia (wszelkiego rodzaju teodyceę) czy też próbować walczyć odwołując się do idei postulujących możliwość całkowitej eliminacji cierpienia (systemy religijne i różnego rodzaju techniki terapeutyczne, które mają człowieka wizją „kompletnej, zintegrowanej” osobowości), jednak takie próby prowadzą jedynie do kolejnych destrukcyjnych doświadczeń związanych z daremnością prób oswojenia tego, co niepożądane. Stawiszyński podkreśla przy tym ponownie, że trudne przeżycia są tym, co konstytuuje nas jako indywidualne, odrębne jednostki, które posiadają swoją unikalną historię. Przytacza przy tym słowa Lwa Tołstoja: „wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, każda nieszczęśliwa rodzina jest nieszczęśliwa na swój sposób”.

Nie sposób jednoznacznie ocenić, czy cel, jaki postawił sobie Stawiszyński – tj. wykazanie arbitralności i braku naukowych podstaw wielu przyjmowanych współcześnie potocznie poglądów – został zrealizowany. Wynika to głównie z rozległości zagadnień, które porusza i mnogości tematów, z którymi się mierzy. W takiej sytuacji nie można mówić o zero-jedynkowych rezultatach.

Nie ulega jednak wątpliwości, że w „Potyczkach z Freudem” znajdziemy pierwszorzędną krytykę tych koncepcji, które albo próbują uchodzić za naukę, adaptując na swoje potrzeby jej terminologię i pozory metody naukowej, albo zupełnie się od niej odłączają, próbując znaleźć swoje uzasadnienie w osobliwych, nieweryfikowalnych doświadczeniach. Myślę tu przede wszystkim o zaprezentowanej przez Stawiszyńskiego krytyce metody ustawień rodzinnych Hellingera i ruchu Nowej Myśli (*New Thought*). Hellinger jest autorem ponad czterdziestu książek dotyczących psychoterapii, choć sam nie ukończył żadnych studiów w tym zakresie. Według opracowanej przez niego teorii wpływ na wydarzenia w naszym życiu mają losy członków naszej rodziny (także zmarłych przed naszymi narodzinami), z którymi nieświadomie się identyfikujemy, odgrywając ich historię lub próbując ją zrekompensować. Takie nieświadome utożsamienie można ujawnić na sesji terapeutycznej poprzez swoistą formę psychodramy, w której obce, przypadkowe osoby odgrywają rolę członków rodziny. Zdaniem Hellingera, obcy człowiek postawiony symbolicznie na miejscu kogoś z rodziny pacjenta ma takie same odczucia jak osoba, którą reprezentuje, chociaż prawie nic o niej nie wie. Stawiszyński przy wielu okazjach punktuje brak jakichkolwiek podstaw naukowych tej metody. Podkreśla też, że może być ona bardzo niebezpieczna dla poddających się jej pacjentów. Po pierwsze, odczucia i sugestie przypadkowej osoby, pozostającej w domniemanej łączności psychicznej z członkami rodziny pacjenta, mogą wprowadzić w poważny błąd osobę poddającą się terapii, szczególnie, że do bycia reprezentantem nie jest wymagane żadne przygotowanie. Po drugie, według metody Hellingera, pacjent każdorazowo uczestniczy tylko w jednej sesji terapeutycznej, tj. jego losy po opuszczeniu spotkania nie są w żaden sposób

monitorowane. Co więcej, przypadki pogorszenia się stanu psychicznego pacjentów w wyniku terapii tłumaczy się niedostatecznym przygotowaniem samych zainteresowanych. Innymi słowy, terapeuta stosujący metodę ustawień rodzinnych Hellingera stoi na stanowisku: „jeśli moja pomoc ci zaszkodziła, to twoja wina”. W Polsce metoda Hellingera (mimo mocnej i zasadnej krytyki) jest nadal niepokojąco popularna. Świadczyć może o tym fakt, iż znana prowokacja Tomasza Witkowskiego, tj. opublikowanie pseudonaukowego tekstu w „Charakterach”, oparta była właśnie na teorii ustawień rodzinnych. Z kolei ruch Nowej Myśli opiera się na innym fantastycznym twierdzeniu – zwanym prawem przyciągania. Według tej koncepcji intensywne myślenie o rzeczach, tak jakby miały już miejsce, powoduje, że istotnie stają się one rzeczywistością. Dla przykładu, jeśli marzy mi się luksusowy samochód, na który mnie nie stać, to wystarczy, że będę bardzo szczegółowo wyobrażał sobie jak ma on wyglądać i zachowywał się tak, jakbym już go posiadał, a w błyskawicznym tempie wszechświat dostarczy mi wymarzone auto. Schemat ten stosuje się do dóbr materialnych, zdrowia czy stosunków międzyludzkich. W gruncie rzeczy można „zamówić sobie” (takiego właśnie słownictwa używają wyznawcy prawa przyciągania) posadę prezesa dochodowej spółki, idealne małżeństwo, tytuł naukowy czy wygraną na loterii. Podstawą tego prawa ma być luźno rozumiana fizyka kwantowa. Można by całą kwestię uznać za mało ważną ciekawostkę, gdyby nie fakt, że jedna z najpopularniejszych książek opisujących prawo przyciągania, mianowicie „Sekret”, sprzedała się w 19 milionach egzemplarzy i została przetłumaczona na 46 języków. Dodatkowo, w jej promocję byli zaangażowani liczni celebryci, których często oskarża się o – świadome bądź nie – rozpowszechnianie pseudonaukowych tez, m.in. Oprah Winfrey. Stawiszyński celnie punktuje najbardziej upiorną cechę prawa przyciągania, mianowicie, obarczanie ludzi cierpiących winą za ich nieszczęścia. Jeśli bowiem zachoruję na raka, to przede wszystkim dlatego, że tak intensywnie o nim myślałem, nawet jeśli było to myślenie nieświadome i sam o nim nie wiem. Idąc dalej tym tokiem myślenia, zgodnie z prawem przyciągania, ofiary gwałtu skrycie o nim marzyły, a przyczyną Holokaustu był nadmierny pesymizm narodu żydowskiego, na który wszechświat odpowiedział „posyłając” Adolfa Hitlera. Co więcej, prawo przyciągania zachęca do myślenia i działania schizofrenicznego. Mimo, iż pewien stan wyobrażony nie jest stanem faktycznym, mam się zachowywać i myśleć tak, jakby już stał się rzeczywistością. Innymi słowy, mam żyć w świecie iluzji i uparcie ignorować to, co do mojego złudzenia nie przystaje. Rhonda Byrne posuwa się nawet do sugestii, by ludzie, którym marzą się wielkie pieniądze, zaczęli wydawać więcej pieniędzy na przyjemności i błahostki – tak przecież robią ludzie bogaci, a takie zachowanie musi w krótkim czasie zaowocować znacznym przyływem kapitału. Jeśli akurat roztrwoiłem wszystkie swoje oszczędności, a na moim koncie nie pojawił się (nie)spodziewany przelew od nieznaney, bogatej cioci z Ameryki, to widać nie dość mocno w to wierzyłem. Wreszcie, Stawiszyński pyta



– skoro prawo przyciągania jest takie niezawodne i precyzyjne, to – gdzie jest 19 milionów nowych miliarderów, nabywców „Sekretu”?

Co ciekawe, wbrew tytułowi książki, ostrze krytyki nie jest wcale skierowane tak wyraźnie przeciwko Freudowi i psychoanalizie. Stawiszyński podkreśla jej niefalsyfikowany charakter i destrukcyjne dla wolności założenie o determinującym charakterze przeżyć z dzieciństwa, jednak w wielu miejscach wspomina też o zasługach psychoanalizy dla psychoterapii. Wreszcie, tematy, które porusza bardzo często odbiegają też od klasycznych tematów psychoterapeutycznych, dlatego też czytelnik, który po tytule spodziewa się swobodnego młota na psychoanalizę, będzie nieco rozczarowany. Wydaje się, że zatytułowanie publikacji miało raczej charakter marketingowy.

Oprócz wątków ściśle związanych z krytyką pseudonaukowych terapii w książce Stawiszyńskiego znajdziemy dużo bardzo interesujących spostrzeżeń dotyczących szeroko rozumianej kultury. Nie zawsze dotyczą one głównej osi poruszanych w publikacji zagadnień, jednak przeprowadzone są w rzetelny i angażujący czytelnika sposób. Autor porusza zagadnienia związane m.in. z transhumanizmem, kognitywistyką czy wykorzystywaniem substancji psychodelicznych w celach terapeutycznych. Wszystkim trzem zarzuca utopijność kreowanych wizji i pewnie przekłamywanie rzeczywistości, polegające na wypieraniu istnienia zła, cierpienia i niedogodności, tj. na traktowaniu ich jako trudności, które należy i można wyeliminować. Wątek ten najbardziej wyraźnie widać w wypadku transhumanizmu, który postuluje, że w przyszłości będzie można istotnie podnieść jakość ludzkiego życia dzięki postępowi technologicznemu. Choć część przypuszczeń zwolenników tego nurtu ma mocne podstawy naukowe i rzeczywiście można traktować je jako realistyczne prognozy (np. jeśli chodzi o wydajność intelektualną, poszerzenie modalności sensorycznych czy samokontrolę zachowania i nastroju), to niewątpliwie zawiera on też tezy oparte na myśleniu życzeniowym. Stawiszyński krytykuje głównie poglądy Aubreya de Grey, biogerontologa, który twierdzi, że już w niedalekiej przyszłości śmierć zostanie wyeliminowana, a ludzkie życie będzie można dowolnie wydłużać bez utraty jakości. Autor „Potyczek z Freudem” trafnie zauważa, że jest to utopijna wizja i że świadomość śmiertelności jest jednym z podstawowych ludzkich doświadczeń, a wyobrażanie sobie świata bez śmierci jest raczej próbą wyparcia lęku przed nią, niż realnym programem naukowym. Kognitywistycy, z kolei, Stawiszyński zarzuca, że próbuje zaprzeczyć realności zła moralnego poprzez sprowadzenie go do zaburzeń w pracy mózgu. Jego zdaniem, kognitywistyka złudnie obiecuje, że jeśli tylko dogłębnie poznamy tajniki działania tego organu i nauczymy się ingerować w zachodzące w nim procesy, to będziemy mogli wyeliminować wszelkie negatywne zachowania. Wydaje się, że nauki kognitywne próbują zaprzeczyć realności pierwiastka zła w człowieku poprzez zredukowanie go do zaburzeń fizjologicznych. Problem ten rozciąga się zresztą dalej, gdyż jeśli rzeczywiście uda się sprowadzić całość ludzkiego doświadczenia

do serii impulsów elektrycznych, to tym samym wykluczmy ze swojego spektrum pojęcie wolności. Z kolei zwolennikom wykorzystywania środków psychodelicznych (mowa tu przede wszystkim o części wyrosłej na gruncie ruchów kontrkulturowych lat sześćdziesiątych psychologii transpersonalnej) Stawiszyński zarzuca naiwną wiarę w możliwość osiągnięcia „oświecenia”, które wyeliminuje z życia wszelkie przeżywanie cierpienia. Jego zdaniem – i trudno się w tym miejscu nie zgodzić – tym, co poznajemy w doświadczeniu psychodelicznym jest działanie narkotyku, a nie jakaś pierwotna, transcendentna rzeczywistość, w której znika wszelki dualizm będący źródłem cierpienia. Wspominam tutaj o tych wątkach, gdyż podkreślają one wszechstronność Stawiszyńskiego i jego odczytanie.

Innym ciekawym wątkiem, który porusza Stawiszyński, jest kwestia naszego wpływu na własne życie. Mimo, iż autor nieustannie podkreśla ułomność koncepcji, które próbują wyjaśnić zachowanie człowieka poprzez niezależne od niego czynniki determinujące (np. doświadczenia z dzieciństwa, impulsy biologiczne, sposób funkcjonowania mózgu, postępowanie przodków, itp.), to jednak przestrzega również przed drugą skrajnością, tj. przekonaniem, że człowiek w swej wolności może wszystko i że sam jest kowalem swojego losu. Autor analizuje to zjawisko głównie na przykładzie zjawiska dużego bezrobocia wśród dobrze wykształconych humanistów, którzy legitymują się kilkoma ukończonymi kierunkami, lecz nie posiadają doświadczenia zawodowego. Zdaniem Stawiszyńskiego istnieje tendencja, by odpowiedzialnością za taką sytuację obarczać samych zainteresowanych. W końcu „powszechnie wiadomo”, że najbardziej dynamicznie rozwijają się dziedziny bazujące głównie na naukach ścisłych, podczas gdy kierunki humanistyczne uczą „jedynie” miękkich, mało konkretnych i przydatnych umiejętności. Co więcej, od kilkunastu lat na rynku pracy funkcjonuje nadmierna ilość osób o wykształceniu humanistycznym, co z połączeniu z dużą liczbą ludzi kończących rokrocznie kierunki humanistyczne, musi prowadzić do dużego bezrobocia wśród tej grupy. Innymi słowy, jest ktoś inteligentny i myśli przyszłościowo, to idzie na politechnikę, jeśli jest przeciętny i słabo zorientowany w rzeczywistości – wybiera kierunek humanistyczny. W skrócie – sam jest sobie winien. Mógł myśleć. A skoro nie pomyślał, to widać do myślenia się nie nadaje. Ergo – musi zadowolić się niewolniczą pracą za minimalną płacę. Jest to jednak myślenie błędne. Obarczanie osoby wyłączną odpowiedzialnością za jej los jest wyrazem ignorowania wpływu, jaki na to kim jesteśmy ma otoczenie w którym żyjemy – ustrój i sposób sprawowania rządów, sytuacja ekonomiczna w kraju i w regionie, charakterystyka danego miasta czy miejscowości itp. Stawiszyński stwierdza, że osoby wykluczone czy uważane za niezaradne – bezrobotni, nałogowcy, bezdomni, przestępcy itp. – są cieniem systemu w którym żyjemy. Pewnego rodzaju oskarżeniem skierowanym przeciw panującemu porządkowi, który -chcąc zachować swój dominujący charakter – obarcza odpowiedzialnością za swoje wady osoby, które są ich ofiarami. Wątek ten wiąże się ściśle z inną kwestią poruszaną

przez autora „Potyczek z Freudem”. Chodzi mianowicie o przeciwstawienie teorii praktyce. Zgodnie z rozpowszechnionym stereotypem te dwie dziedziny działalności są od siebie zupełnie różne i leżą na przeciwstawnych krańcach pewnego kontinuum. I tak, ktoś, kto oddaje się rozważaniom filozoficznym – szczególnie tym bardziej abstrakcyjnym – działa w teorii, natomiast ktoś, w wyniku działalności kogo powstają telefony komórkowe, mosty czy leki, działa w praktyce. Co więcej, te dwa typy działalności są często porównywane ze sobą, co w języku potocznym znajduje odzwierciedlenie w oceniających zwrotach typu: „to jest niepraktyczne”, „teoretycznie masz rację” czy „to tylko teoria”. Sugeruje to pewną wyższość działalności praktycznej, która zdaje się być bliższa rzeczywistości, prosta i nieudziwniona, a przez to, zapewne, także bardziej prawdziwa. Stawiszyński przypomina jednak, że o ile w ogóle zgodzimy się na przeciwstawienie teorii i praktyki, to nadal nie istnieje żadna czysta, wolna od teoretycznych uwarunkowań praktyka. Innymi słowy, nasze doświadczenie, to jak odbieramy świat, a przez to także to, jak w nim działamy (a więc praktyka), zależy od naszych przekonań, od tego, jak naszym zdaniem skonstruowane jest nasze otoczenie (a więc od teorii). To, jak zareaguję na uderzenie pioruna w pobliskie drzewo zależy od tego, czy zgodnie z moim światopoglądem światem rządzą mściwe olimpijskie bóstwa czy bezosobowe prawa fizyki. To, czy uśmiech nieznannej kobiety odbiorę jako zachętę do nawiązania kontaktu czy jako wyraz kpiny i wyższości zależy od teorii (obecnej mniej lub bardziej *explicitie*, a także mniej lub bardziej zgodnej z prawdą) zgodnie z którą zinterpretuję to zdarzenie. Innymi słowy, nasze myśli, uczucia i działania zależą od przekonań (teorii), które żywimy. Nawet jeśli nie zdajemy sobie z tego sprawy lub jeśli (powodowani pewną teorią) zaprzeczamy obecności teorii w naszej praktyce. Piszę o tym gdyż wydaje się, że trend deprecjonowania nauk humanistycznych oraz akcentowania wyższości praktyki nad teorią – przy pełnym uznaniu faktycznego stanu rzeczy – jest obecnie w Polsce wyjątkowo silny. Stawiszyński trafnie charakteryzuje to zjawisko, nie popadając jednak przy tym w fatalizm czy resentment.

Książka Stawiszyńskiego nie jest jednak pozbawiona wad. Pierwsza wątpliwość, która nasuwa się w trakcie lektury dotyczy właściwego źródła prezentowanych idei. Mianowicie, autor tak często powołuje się na Jamesa Hillmana, że często nie sposób oddzielić poglądów tych dwóch osób. Układ poszczególnych części książki w dużej mierze opiera się na schemacie: 1) ogólne zarysowanie problemu, 2) przykład obrazujący daną kwestię, 3) stosunek Hillmana do omawianego zagadnienia. Brakuje tu wydzielonego miejsca na głos samego autora. Stawiszyński rzadko polemizuje z Hillmanem, rzadko też mówi wprost, co sądzi o danej sprawie. Przez ten zabieg poglądy samego autora książki znikają gdzieś w tle, przytłoczone przez postać twórcy psychologii archetypowej. Całą książkę można odbierać jako pośmiertny hołd dla Hillmana, gdyż pełni on swego rodzaju rolę wyroczni. Jawi się w książce Stawiszyńskiego niczym Rzym w sentencji *Roma*

*locuta, causa finita*. Z tego powodu ciężko stwierdzić, czy właściwym adresatem zarzutów, polemik i zapytań względem „Potyczek z Freudem” jest Stawiszyński czy Hillman.

Ciężko też zgodzić się z postulowaną przez Hillmana/Stawiszyńskiego koncepcją życia jako obrazu, w którym pewne wydarzenia musiały zaistnieć, by – niczym jasne i ciemne barwy – nadać mu niepowtarzalny i całościowy charakter. Stawiszyński pisze tutaj wprost o powołaniu czy przeznaczeniu, które kieruje naszym życiem. Naszym zadaniem jest odkrycie sensu tego, co się nam przydarza i przesłania, które kryje się za pozornie przypadkowymi zdarzeniami. Zignorowanie tego wezwania, czy też zaprzeczenie mu, prowadzi do zubożenia naszej egzystencji i pozbawia ją znaczenia. Pytam więc – jakie argumenty przemawiają za przyjęciem takiej perspektywy? Stawiszyński szczerze odpowiada, że nie mogą być to racje naukowe, a jedynie „nieweryfikowalne i niemożliwe do udowodnienia, a jednak dojmująco autentyczne poczucie, które czasami nawiedza nas z siłą absolutnej oczywistości”. Jednak to co wydaje mi się oczywiste, wcale nie musi być prawdziwe. Dla paranoika oczywiste jest, że wszyscy wokół niego uczestniczą w ogólnoświatowym spisku wymierzonym przeciwko jego krajowi, wyznaniu, czy przeciwko niemu samemu. Poczucie pewności jest tutaj bardzo silne. Nie czyni to jednak tezy o ogólnoświatowym spisku bardziej prawdziwej. Innymi słowy – silne przekonanie może towarzyszyć mocnym dowodom dowodzącym jakiejś tezy, samo jednak nie może być argumentem na rzecz czegoś innego, niż sama obecność tego przekonania. Celowo podaję tak skrajny przykład, gdyż z teorią Hillmana łączy go podstawowa cecha – niefalsyfikowalność. Zmarło ci dziecko? Tak miało być. Urodziło ci się dziecko? Tak miało być. Masz raka? Tak miało być. Lekarze wyleczyli raka? Tak miało być. Absolutnie każde wydarzenie może być podciągnięte do rangi „przeznaczonego” i „znaczącego”. I nie chodzi tu o akceptację determinizmu – bo skoro coś się zdarzyło, to widać miało swoją przyczynę, tj. pewien splot wydarzeń doprowadził do tej sytuacji – bo Stawiszyński właśnie determinizm krytykuje, ale o koncepcję teleologiczną, w myśl której każde wydarzenie czemuś służy i ma nie tyle przyczynę, co cel. Autor „Potyczek z Freudem” próbuje podać też inny nietrafiony argument na rzecz swojego stanowiska. Pisze, mianowicie: „można powiedzieć: ale to nic więcej, jak tylko atrakcyjna fantazja. Nic więcej, jak tylko ćwiczenie wyobraźni. Ale czy tak naprawdę współczesna psychologia oferuje coś innego?”. A zatem argument ten sprowadza się do stwierdzenia: moje stanowisko warto przyjąć dlatego, że jest nie gorsze, niż inne. Brakuje tu jednak jakiejś wartości pozytywnej. Nie dlatego kupuję nowy samochód, bo jest nie gorszy, niż ten, który posiadam. Argument „nie gorszy” wydaje się w istocie skargą mówiącą: „nie jesteś lepszy ode mnie, a twoja dominująca pozycja wynika wyłącznie z uwarunkowań historycznych i politycznych, z przypadku”. Nawet jeśli jest to prawda w wypadku teorii życia jako obrazu, to nie jest to jeszcze argument za przyjęciem tego stanowiska.

Stawiszyński często podkreśla, że w przeciwieństwie do modelu, który dominuje w psychologii i w myśleniu potocznym, koncepcja Hillmana uwalnia nas od determinizmu – czy będą to doświadczenia z dzieciństwa czy sposób działania mózgu. Być może. Jednak w miejsce jednego determinizmu wprowadza determinizm jeszcze bardziej przerażający, bo zupełnie niezrozumiały. Oto wszystko, co mnie w życiu spotyka dzieje się za sprawą jakiegoś tajemniczego losu czy fatum, które celowo stawia mnie w pewnych sytuacjach. Nawet jeśli dzięki takiej perspektywie mogę stwierdzić, że moje życie ma jakiś sens, to przecież nikt nie może zagwarantować, że ten sens będzie pozytywny. A co, jeśli moim przeznaczeniem jest cierpienie? Psychoanaliza czy nawet metoda ustawień rodzinnych Hellingera przynajmniej podaje jakąś metodę – mniejsza o to, że nieskuteczną – którą mogę zastosować, udoskonalić lub zmienić w poszukiwaniu lepszego życia. Jednak z perspektywy teorii Hillmana może się okazać, że akurat tak wyszło, że mi pisane jest cierpienie. I kropka. Nie jestem przekonany czy rzeczywiście jest to korzystniejszy sposób myślenia niż wiara w skuteczność terapii poznawczo-behawioralnej.

Na obronę Stawiszyńskiego należy powiedzieć, że podkreśla on metaforyczny charakter teorii Hillmana. Nie należy jej traktować dosłownie, ale „tak jakby” była prawdziwa. Niektórzy utylityści twierdzą, że mimo iż wolna wola nie istnieje, to ze względu na dobro ogółu, porządek publiczny należy organizować tak, jakby jednak istniała, tj. pociągając ludzi do odpowiedzialności moralnej i prawnej. Postępujemy wówczas „tak jakby” wolna wola istniała. Podobnie Pascal zachęcał, by – przynajmniej w początkowej fazie – zachowywać się tak, jakby Bóg istniał, nawet jeśli się w niego nie wierzy. W takich sytuacjach wiemy (a przynajmniej jesteśmy przekonani), że prawdziwy jest porządek rzeczy A, zachowujemy się jednak tak, jakby prawdziwy był porządek rzeczy B, z uwagi na wartość X (np. maksymalizację szczęścia czy możliwość istnienia życia po śmierci). Jednak w wypadku koncepcji Hillmana nie mamy do czynienia z wartością X, która mogłaby usprawiedliwić akceptację niepotwierdzonego stanu rzeczy. Stawiszyński pisze o wolności i innych korzyściach płynących z przyjęcia perspektywy życia jako obrazu, jednak, jak staram się pokazać, taka perspektywa jest ucieczką z deszczu pod rynnę. Odrzucamy determinizm i ograniczenia narzucane na nas przez pseudonaukowe teorie, ale zastępujemy je determinizmem i ograniczeniami kolejnej. Szczególnie, że Stawiszyński przy okazji błyskotliwej krytyki pseudonauki próbuje namówić nas także do odrzucenia koncepcji, które mają mocne podstawy naukowe.

Myślę tu przede wszystkim o terapii poznawczo-behawioralnej i kognitywistyce. Autor „Potyczek z Freudem” często wymienia obok siebie psychoanalizę, metodę ustawień rodzinnych i terapię poznawczo-behawioralną. O ile w wypadku dwóch pierwszych jego krytyka jest trafna i uzasadniona, tak zestawienie terapii poznawczo-behawioralnej z ideami pseudonaukowymi wydaje się

mieć na celu wykorzystanie efektu halo. Skoro terapia poznawczo-behawioralna występuje w towarzystwie praktyk co najmniej podejrzanych, to widać ma z nimi coś wspólnego, a zatem nie może być wiarygodna. Stawiszyński zapomina jednak, że skuteczność tej terapii jest bardzo dobrze udokumentowana przez setki rzetelnie przeprowadzonych badań. Wydaje się, że niechęć autora do terapii poznawczo-behawioralnej wynika z jej rynkowego charakteru – tj. klient zwraca się do terapeuty z konkretnym problemem (np. fobią) i oczekuje wykonania usługi, jaką jest terapia. Mamy tu prosty model zlokalizowania problemu i jego eliminacji. W ramach teorii Hillmana takie postępowanie jest jednak wyrzucaniem listu od losu przed jego przeczytaniem. Zamiast próbować odkryć sens i przestanie jakiegoś zaburzenia, co mogłoby ubogacić nasze życie, pozbywamy się problemu, tylko pozornie działając na korzyść psychiki. Jednak takie spojrzenie – wbrew zapewnieniom Stawiszyńskiego – jest destrukcyjne dla wolności. W terapii poznawczo-behawioralnej na bieżąco pracujemy z problemami, których eliminacja prowadzi do wzrostu subiektywnego poziomu zadowolenia z życia. Po pozytywnym zakończeniu terapii problem zanika. W ramach psychologii archetypowej to lepsze samopoczucie zdobywamy nieuczciwie, a wyparte siły podświadomości zemszczają się kiedyś za igranie z nimi. Wydaje się, że jest tu wyraźnie obecny strach przed zmianą, szczególnie zmianą na lepsze, wzięciem odpowiedzialności za siebie. Każda zmiana, która nie jest zgodna z losem (który jest wszak w dużej mierze niepoznawalny) i nie wynika z osiągniętych wglądów jest niebezpieczna i potencjalnie szkodliwa. Ciężko zaakceptować tak fatalistyczną wizję rzeczywistości. Kognitywistycy z kolei zarzuca Stawiszyński budowanie utopijnych wizji, w których wszelkie zło tkwiące w człowieku uda się wyeliminować dzięki poznaniu mózgu i sposobu jego działania. David Eagleman, który rozwija neuroprawo, rzeczywiście postuluje, że być może rozwój metod neuroobrazowania doprowadzi do uznania wszelkich zachowań antyspołecznych i agresywnych za wynikające z zaburzeń w funkcjonowaniu mózgu. Wskazuje też na możliwość wzmocnienia samokontroli dzięki treningowi przedczołowemu. Czy jednak oznacza to budowanie utopii? Nawet najbardziej optymistyczni kognitywiści nie twierdzą, że destrukcyjne zachowania można w pełni wyeliminować, a jedynie, że można im przeciwdziałać i zmniejszać ryzyko ich wystąpienia, podobnie jak można podnosić jakość życia, co niekoniecznie ma oznaczać, że wszyscy będą przez cały czas szczęśliwi. To tak, jakby zarzucać lekarzom, że przez swoją codzienną walkę z chorobami próbują nam wmówić, że kiedyś pozbedziemy się wszystkich dolegliwości.

Moja krytyka nie byłaby tak ostra, gdyby nie to, że autor na to pozwala. Przede wszystkim, bardzo często stosuje wielkie kwantyfikatory. Książka aż roi się od określeń: „wszystkie”, „każdy”, „zawsze” czy „żadne”, „nikt”, „nigdy”. Prowadzi to do licznych przerysowań i nieściśłości. Z uwagi na ograniczony zakres pracy podam tylko dwa przykłady. Stawiszyński pisze: „każde zdarzenie w mózgu wywołuje reakcję w psychice – i odwrotnie”. O ile istotnie każde przeżycie

psychiczne ma swoje odzwierciedlenie w pracy mózgu, o tyle można mieć wątpliwości czy działa to także w drugą stronę. Wiele bowiem procesów zachodzących w mózgu dzieje się poniżej progu świadomości, a więc nie są one bezpośrednio obecne w psychice. W gruncie rzeczy dużą część swojego życia spędzamy w stanie, w którym mózg pracuje, a jednak nie doświadczamy żadnych wydarzeń psychicznych – mowa naturalnie o śnie pozbawionym marzeń sennych. Być może przykład ten to drobnostka i kwestia stylistyczna. Jednak kilka stron dalej Stawiszyński stwierdza (przywołując poglądy Mindella): „wszystko, co się dzieje (.) ma pewien głęboki sens, z którego istnienia na pierwszy rzut oka nie zdajemy sobie sprawy”. Ciężko jednak zaakceptować tak mocne stwierdzenie. Jaki jest głęboki sens tego, że dziś rano nie działał mi Internet? Może był to znak od losu, że powinienem pójść na spacer? A może pójść na informatykę, aby umieć zaradzić takim wydarzeniom? A może los przejął się stanem mojego dywanu i chciał mnie zachęcić do odkurzania? A może po prostu coś się gdzieś popsło, a doszukiwanie się w tym głębszego sensu jest raczej oznaką paranoi niż dojrzałości? Wydaje się, że jeden z prześladowców pewnej gwiazdy muzyki pop, który twierdził, że ta daje mu tajemne znaki poprzez zmianę uczesania na koncertach, był blisko akceptacji tak postawionej tezy. Konsekwencją takiego języka jest cała masa uproszczeń, przerysowań i przekłamań. Wydaje się, że krytyka Stawiszyńskiego nie byłaby tak ostra, gdyby nie to, że najpierw odpowiednio „przygotował sobie” krytykowaną teorię, dodając tu i ówdzie kwantyfikatory, które łatwo mogą skarykaturować dowolną tezę.

Mimo tych wad książka Stawiszyńskiego jest cenną i ciekawie zrealizowaną pozycją. Przede wszystkim w przystępny i żywy sposób przybliży sylwetkę i poglądy Jamesa Hillmana. Nawet, jeśli w wielu punktach ciężko się zgodzić z jego twierdzeniami, to jednak są one na tyle intrygujące, że ma się ochotę sięgnąć do tekstów źródłowych i bardziej szczegółowo zapoznać się z psychologią archetypową. A taki był z pewnością zamiar autora. Jeśli tylko przefiltrować tekst książki i wyciąć z niego niepotrzebne przejawienia, to okazuje się, że w wielu miejscach obserwacje Stawiszyńskiego są trafne i warte głębszego namysłu. Przede wszystkim jednak, autor zachęca do spojrzenia z dystansem na współczesną psychologię – a momentami też na całą kulturę – oraz na dominujące w niej koncepcje i do przypomnienia sobie, że każda z nich jest tylko pewnym przybliżonym opisem rzeczywistości. Opis ten mówi o tym, co robimy najczęściej albo co jest najbardziej istotne statystycznie. Nie przesądza jednak o naszym zachowaniu. Wreszcie, Stawiszyński uświadamia, że żaden przepis nie jest receptą na sukces. Z jednej strony jest to wniosek przygnębiający, gdyż każe wyzyść się marzeń o świecie idealnym, z drugiej jednakże uwalnia nas od tyranii „jedynych słusznych poglądów”. A wydaje się, że o to właśnie najbardziej Stawiszyńskiemu chodzi – o podkreślenie wolności.

## Ruchy niegodne filozofa czyli filozofia seksu

**Igor Primoratz, *Filozofia seksu*, przeł. Joanna Klimczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.**

Filozofia od samych jej początków starała się stawiać różnorodne pytania i próbować na nie odpowiedzieć. Oprócz tych najogólniejszych dotyczących np. natury bytu, deterministycznego lub indeterministycznego charakteru świata filozofowie mają też zajmować się szukaniem odpowiedzi dotyczących bardziej kontrowersyjnych tematów. Tak jest w przypadku *Filozofii seksu* autorstwa Igora Primoracza, etyka, antropologa, profesora na Uniwersytecie w Melbourne. Jego książka wydana w cyklu PWN „Filozofia w praktyce” porusza trudne kwestie zebrane wokół zjawiska seksualności m. in. prostytutka, gwałt, pedofilia czy perwersja seksualna, ale również, dla przeciwwagi, przynosi rozdziały o małżeństwie, prokreacji, miłości i seksie.

Pierwsze co rzuca się w oczy i co może być poważnym zarzutem to polskie tłumaczenie tytułu książki. W oryginale brzmi on *Ethics and Sex*. Można zrozumieć powody kierujące wydawcą do zmiany i rozszerzenia tytułu na *Filozofię seksu. Etyka i seks* albo *Etyka seksu* nie brzmiałyby równie dobrze, jednak polski tytuł może być mylny względem zawartości książki. Może zostać odebrany jako jeden z nienaukowych poradników dotyczących seksu, a tym ta książka na pewno nie jest – mimo że pojawia się w Polsce dopiero ponad 13 lat po jej anglojęzycznym wydaniu (1999) jest bardzo interesującym tekstem z zakresu etyki, a problemy i zagadnienia, które opisuje są nadal istotne. Do lektury tej publikacji trzeba usiąść ze świadomością, że obecnie wydawcy (za bardzo) skupiają się na szacie graficznej, na formie by przyciągnąć uwagę większej ilości czytelników i przez to treść publikacji może uciepnieć z powodu swego „przeładowania formą” lub, co gorsza, zostać mylnie odebrana jako nieistotna, nienaukowa pozycja poradnikowa przez co może nie trafić do wglądu zainteresowanych etyką.

Drugim problemem może być właśnie szata graficzna – dla jednych czytelników, doceniających nie tylko treść, ale również śmielsze eksperymenty wydawnicze, będzie dobrana odpowiednio do poruszanych kwestii i starająca się być „nowoczesną”. Dla drugich forma tej publikacji może być przesadnie jaskrawa i odbierająca należną powagę tematu, którego dotyczy. Przede wszystkim mowa tu o dość niestandardowej czcionce, użytej przy tytułach poszczególnych rozdziałów oraz o zaznaczeniu numeracji bliżej grzbietu książki, a nie np. na dole strony lub w prawym górnym jej rogu, co może utrudniać poruszanie się po poszukiwanych rozdziałach. Niezależnie od osobistych preferencji trzeba przyznać, że numery stron mogłyby być bardziej czytelne. Zostawiając kwestię formy, należy zaznaczyć, że treść też jest na wysokim poziomie.



*Filozofię seksu* możemy podzielić na dwie części. Pierwsze sześć rozdziałów to zagadnienia podstawowe czyli Seks i prokreacja, seks i miłość, seks bez miłości, małżeństwo. Następne sześć rozdziałów tworzy zagadnienia szczegółowe i jest to bardziej kontrowersyjna część książki traktująca o cudzołóstwie, prostytutce, homoseksualizmie, pedofilii oraz o molestowaniu seksualnym i gwałcie. Całość odpowiednio zakończona rozważaniami końcowymi o moralności seksualnej.

Autor definiuje tę książkę jako „studium dotyczące dwóch blisko powiązanych tematów: natury i moralnego znaczenia ludzkiej seksualności oraz głównych zagadnień dotyczących moralności seksualnej” (s. 7).

*Filozofowie i seks* to rozdział pierwszy, który uświadamia z jakim opóźnieniem zaczęto zajmować się tym zagadnieniem w filozofii: „Odkąd jednak seks pojawia się jako temat filozoficzny, zaskakuje fakt, że dopiero stosunkowo niedawno udało mu się w ogóle wzbudzić silniejsze i trwalsze zainteresowanie filozofów. W związku z tym pouczające będzie odnieść się do *Metafizyki miłości płciowej* Artura Schopenhauera, napisanej w 1844 roku. (...) Schopenhauer jest zaskoczony tym, że filozofowie zignorowali ten temat zupełnie, pozostawiając go poetom i powieściopisarzom” (s. 13). Primoratz przytacza słowa Schopenhauera krytykującego kilka wyjątków od tej reguły z zaznaczeniem, że te przypadki opisywania tematu seksualności nie stanowią czegoś bardzo istotnego głównie ze względu na powierzchowne potraktowanie tematu. Wspomniany zostaje tutaj zatem Platon (*Uczta, Fajdros*), Rousseau, Kant i Spinoza, którym Autor *Świata jako woli i przedstawienie* zarzuca naiwność lub błędy. Autor *Filozofii seksu* nie zgadza się jednak z Schopenhauerem wytykając Mizantropowi lekceważące podejście. Przyznaje mu jednak rację w tym sensie, że przed nim niewielu wykazywało zainteresowanie tą kwestią. „Ani w istocie przez kolejnych sto lat” (s. 14). Primoratz wyjaśnia to wpływem metafizycznej tradycji, rozwijanej od czasów Platona i Pitagorejczyków oraz podziałowi na duszę i ciało, wywyższając to pierwsze i dyskredytując to drugie. „W tym kontekście seksualność zwykło się postrzegać jako coś czysto fizycznego, a co za tym idzie – jako coś o niskiej wartości, jeśli nie zupełnie złego” (s. 15). Prymat miał wieść Rozum, a wszelka namiętność uznawana była za zagrożenie dla prawdziwego filozofa. To druga przyczyna tak małego zainteresowania tematem seksu i namiętnością. Dodatkowo potem tradycja średniowieczna, jeśli już opisywała cielesność, to było to ujęcie nakierowane jedynie na prokreację.

Nie można oczywiście nie wspomnieć o Markizie de Sadzie, który odrzucił tradycyjny pogląd na seks i moralność, ale sam Primoratz traktuje Autora *Filozofii w buduarze* jako wyjątek potwierdzający regułę hołdowania racjonalizmowi, a nie namiętnościom. Dopiero wspomniane dzieło Schopenhauera oraz tezy o poligamii i krytyka monogamicznego małżeństwa jako irracjonalne i niesprawiedliwe dla kobiet Primoratz uznaje za punkt zwrotny. Następnie przytacza również Jeana Paula Sarte’a, Simone de Beauvoir oraz Bertranda Russella (*Małżeństwo i moral-*

ność) jako tych, którzy wnieśli istotny wkład w opisywanym temacie w ujęciu filozoficznym.

Zamykając część wprowadzającą przykładem rewolucji obyczajowej lat sześćdziesiątych XX wieku Primoratz przytacza najważniejsze, filozoficzne prace z zakresu filozofii seksu: *Sexual Morality* Ronalda Atkinsona, *Logic and Sexual Morality* Johna Wilsona czy np. artykuł Thomasa Nagela *Perwersja seksualna* (w *The Journal of Philosophy*, 1968<sup>1</sup>) konkludując stwierdzeniem, że po roku 1977, gdy zaczęło funkcjonować International Society for the Philosophy of Sex and Love „Filozofia seksu stała się pełnoprawną częścią filozofii” (s. 18).

*Seks i prokreacja* jest drugim rozdziałem skupiającym się na relacji seks-małżeństwo-prokreacja. Autor analizuje genezę i fundamenty stanowisk prokreacjonistycznych oraz przytacza obszernie fragmenty z filozofii chrześcijańskiej (m.in. Augustyn Aureliusz, Tomasz z Akwinu) oraz z Pierwszego Listu Św. Pawła do Koryntian.

Primoratz konsekwentnie kończy każdy rozdział podrozdziałami z zarzutami dotyczącymi uprzednio omówionych stanowisk: *Stanowisko prokreacjonistyczne – zarzuty*, *Seks powiązany z miłością – zarzuty*, *Seks jako język – zarzuty*. Koncepcji prokreacjonistycznej Autor zarzuca ograniczony charakter ze względu na chrześcijański paradygmat – kto nie wyznaje wiary chrześcijańskiej oraz dualistycznego podziału na duszę i ciało, racjonalne i nieracjonalne będzie miał trudności z zaakceptowaniem wszystkich założeń (z wolą Bożą włącznie). Poza tym problematyczne będą w tym ujęciu kwestie zapobiegania ciąży czy pozycji kobiet w małżeństwie względem mężczyzn. Takiej etyki seksualnej nastawionej na prokreację oraz jej zakazów nie można traktować jako normy dla wszystkich bez wyjątku (s. 36).

Trzeci rozdział – *Seks i miłość* – przynosi zagadnienia związane z tematem miłości i pożądania, miłości i seksu oraz seksu bez miłości. W tej części książki Primoratz posiłkuje się głównie książką Rogera Scrutona *Pożądanie*<sup>2</sup>, w której miłość definiowana jest jako to, co ewoluuje z pożądania: „miłość wzrasta, podczas gdy pożądanie wraz z upływem czasu zanika, aby na końcu zostać zastąpionym przez miłość, która nie jest już erotyczna, lecz raczej oparta na zaufaniu i przyjaźni” (s. 42). Miłość jest „tworzeniem siebie nawzajem”. Seks musi być połączony z miłością.

Jednak Primoratz zauważa, że miłość i pożądanie mają przeciwne cechy – miłość jest nastawiona na drugą osobę i ma charakter ekskluzywny, a pożądanie jest z gruntu po prostu egoistyczne i dość powtarzalne. Przez to często uznaje się seks z miłością za wartościowe i moralnie pozytywne, a seks bez miłości dokładnie

<sup>1</sup> Primoratz podaje rok 1968 zaś Diametros podaje rok 1969: <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/?l=1&p=lin2&m=105&a=179&c=2>, stan z dnia 30 czerwca 2013 r.

<sup>2</sup> Zob. R. Scruton, *Pożądanie. Filozofia moralna życia erotycznego*, przeł. T. Kuniński, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2009.

odwrotnie. Pomimo tego seks bez miłości jest lepszy pod względem jakościowym od stosunku erotycznego nacechowanego głębszym uczuciem – seks „sprawia największą radość, gdy jest nieskrępowany miłością” (s. 52). Jest to teza Russella Vanoya, autora *Sex without Love: A Philosophical Exploration*, którą Primoratz przytacza na koniec rozdziału.

*Seks jako język* przynosi z kolei poglądy Sartre’a i Nagela. Ten pierwszy uznawał seks za swego rodzaju dążenie do wolności. Podczas relacji seksualnej uprzedmiotowiamy drugą osobę, panujemy nad nią. Ta druga osoba oczywiście dąży do tego samego, zatem kontakt seksualny staje się aktem komunikacji dwojga ludzi. Ciało jest przenośnikiem komunikatu, a jego treścią jest podporządkowanie i poniżenie. Drugi filozof uważał, że mowa raczej o seksie jako o złożonym procesie wzajemnego postrzegania. Dopełnieniem obu koncepcji jest myśl Roberta Solomona – „seks jest naszym najlepszym środkiem wyrażania wobec innych i wobec nas samych postaw i uczuć” (s. 56). To środek komunikacji, aktywność międzyosobowa. Masturbacja zaś byłaby wtedy monologiem, „mówieniem do siebie”, „listem napisanym, ale schowanym do szuflady” (s. 58). A publiczne obnażanie się w metrze przykładem nieudanej komunikacji (s. 83). Są to dość osobliwe rozważania, ale nie można im zarzuć braku konsekwencji.

Bardzo interesujący i kontrowersyjny jest rozdział szósty dotyczący *Perwersji seksualnej*. Wiąże się on z podziałem na seks naturalny i nienaturalny oraz z rodzajem relacji tych dwóch typów z pojęciem perwersji seksualnej. Część badaczy (Sara Ann Ketchum) próbuje zerwać w dyskursach z łączeniem terminu perwersja seksualna z seksem nienaturalnym. W rozdziale przytoczony jest również odmienny pogląd na te sprawę (Donald Levy). Primoratz konkluduje, że najlepszym rozwiązaniem byłoby zrezygnowanie z używania terminu perwersja seksualna i seks nienaturalny ze względu na niespójności logiczne, definicyjne i statystyczne (*Pojęcie, z którego najlepiej zrezygnować*, s. 92-97).

Druga część *Filozofii seksu* obfituje w znacznie bardziej trudne i kontrowersyjne rozdziały, np. dotyczące prostytucji – kierując się w stronę relatywizmu kulturowego prostytucja nie zawsze była moralnie piętnowana. Ponadto, w niektórych przypadkach, możemy dostrzec wyraźne związki między pozostaniem w małżeństwie ze względów finansowych z prostytucją (s. 140).

Kolejnymi poruszonymi zagadnieniami są homoseksualizm, dyskryminacja ze względu na orientację seksualną, kwestia małżeństw homoseksualnych, które Primoratz zdecydowanie dopuszcza po uprzednim zanalizowaniu wszystkich argumentów (s. 181-187).

Rozdziały dziesiąty i jedenasty budzą najwięcej wątpliwości i silne emocje, gdyż są najbardziej problematyczne ze względu na delikatność tematu. Fragment dotyczący pedofilii w pierwszej części skupia się na definicyjnych różnicach między pedofilią, pederastią i efebofilią. Następnie na podstawowych argumentach przeciwko pedofilii. Po pierwsze pedofilia uważana jest za przykład perwersji, co

Primoratz komentuje krótko, że jak dowodził w szóstym rozdziale, samo „pojęcie perwersji seksualnej jest zupełnie nieprzydatne i najlepiej całkiem z niego zrezygnować” (s. 191). Dalej rozpatruje argument dotyczący tego, że kontakt seksualny dziecka z dorosłym wyrządza trwałą szkodę psychiczną dziecku i podaje badania wykazujące, że w wielu przypadkach dziecko odczuwało traumę ze względu na poczucie złamania normy społecznej, co prowadzi do błędnego koła – gdyby nie było takiej normy i zakazu, to dziecko nie odczuwałoby poczucia winy i krzywdy. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że przytaczane badania zostały wykonane wiele lat temu, a ich wartość może budzić uzasadnione wątpliwości.

Ostatecznie Autor *Filozofii seksu* przyznaje rację, że nie można znieść argumentu głoszącego, że dziecko nie jest w pełni świadome i jeśli nawet wyraża zgodę na kontakt seksualny nie można traktować tej zgody jako w pełni świadomej ze względu na brak u dziecka wystarczającej wiedzy, doświadczenia i wyobrażenia o konsekwencjach aktu seksualnego. Byłaby to relacja asymetryczna (s. 202).

Rozdział o molestowaniu seksualnym ukazuje różne koncepcje: od ujęcia według statystyk do koncepcji definiującej molestowanie jako pewien typ krzywdzącej komunikacji (s. 209).

W *Uwagach końcowych* Primoratz stawia sobie pytanie czy istnieje moralność seksualna (s. 244-248) i odpowiada na nie negatywnie: Seks jest moralnie neutralny. Czyn nie może być moralny lub niemoralny tylko ze względu na to, że jest aktem seksualnym.

*Filozofia seksu* zdecydowanie jest wartościową książką i ważnym poglądem w dyskursie filozoficznym dotyczącym seksu i zagadnień z nim związanych. Immanuel Kant pisał o seksie, że „Rzecz sama dość przyjemna, tylko te ruchy niegodne filozofa”. Parafrazując, na pewno lektura książki Igora Primoracza oraz analiza tematu seksu są godne namysłu filozofa.

Lukasz Kamiński

### (Nie)obecność Boga na uniwersytecie

**Alasdair MacIntyre, *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, przeł. A. Łagodźka, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2013.**

Inspiracją do powstania najnowszej na polskim rynku wydawniczym książki Alasdaire’a Chalmersa MacIntyre’a były wykłady pod tym samym tytułem, które ten szkocki filozof, jeden z najbardziej znaczących myślicieli współczesnych,

prowadził od 2004 r. na amerykańskim Uniwersytecie Notre Dame. Anglojęzyczne, pierwsze wydanie tej książki ukazało się w 2009 r.

Przedstawiając we wstępie publikacji motywację do jej napisania, MacIntyre wymienia trzy przyczyny. Po pierwsze, autor uznał, że świeccy katolicy (zwłaszcza młodzi), jeśli chcą być świadomymi uczestnikami toczących się obecnie dyskusji w obszarze kultury czy polityki, powinni lepiej rozumieć katolicką myśl filozoficzną, aby móc poddać rzetelnej ocenie tezy prezentowane przez różne strony sporu. Po drugie, MacIntyre kierował się przekonaniem, że filozofię katolicką najlepiej jest rozumieć historycznie i dialogicznie – jako „trwającą przez stulecia rozmowę”, w której nieustannie powracamy do najistotniejszych głosów z przeszłości. Znajomość historii myśli filozoficznej pomoże nadać naszym obecnym rozważaniom kierunek. Trzecim argumentem przemawiającym za wydaniem omawianej książki było dla MacIntyre'a przekonanie, że filozofia jest nie tyle sprawą twierdzeń i argumentów, które się przyjmuje bądź im zaprzecza, ile raczej jest sprawą filozofów, którzy oddziałują na siebie w określonych sytuacjach społecznych i kulturowych, formułując twierdzenia i walcząc na argumenty. Filozofia nie jest zatem abstrakcyjnym zbiorem twierdzeń, lecz rozmową osób. Szkocki filozof jest przekonany, że najważniejszą formą kształtowania filozoficznej rozmowy jest uniwersytet (s. 5).

Problematyka omawianej publikacji bardzo dobrze wpisuje się zatem w prowadzoną obecnie w Polsce debatę na temat kondycji i misji współczesnego uniwersytetu oraz miejsca w nim filozofii i Boga. W rzeczywistości, w której podaje się w wątpliwość sens utrzymywania na uczelni wyższej fundamentalnej dla jej tożsamości dyscypliny naukowej, ze względu na jej – rozumianą wyłącznie w kategoriach rynkowych – „nieopłacalność”, oraz w warunkach, w których odwoływanie się do wyznawanej wiary (zwłaszcza katolickiej) może skutkować w przypadku uczonego czy polityka utratą stanowiska lub dobrego imienia, warto, aby młodzi ludzie, którzy chcą być świadomymi uczestnikami tych sporów, przeczytali książkę MacIntyre'a. Lekturę tę warto polecić nie tylko katolikom, ale wszystkim ludziom, którzy dostrzegają, że do owocnego dialogu wiary z niewiarą niezbędna jest wiedza.

Przejrzystą strukturę omawianej publikacji stanowi pięć części i przyporządkowanych im w różnych proporcjach dziewiętnaście rozdziałów. Część pierwsza, *Bóg, filozofia, uniwersytety*, stanowi rodzaj wprowadzenia w problematykę książki. MacIntyre zauważa, że w każdej wersji teizmu (katolickiego, żydowskiego, muzułmańskiego) próbuje się znaleźć odpowiedzi na trzy pytania filozoficzne: o zło (Jak pogodzić przekonanie o dobroci i wszechmocy Boga z istnieniem zła na świecie?), o niezależność istot skończonych (Jak pogodzić wiarę w Boga z wiarą w zdolności bytów skończonych?) i o to, jak sensownie mówić o Bogu (Co mamy na myśli przypisując Bogu takie przymioty jak wszechmoc, wiedza i dobroć?). Pytania te wspólne są zarówno ludziom wierzącym, jak i ateistom (s. 11-16).

W kolejnym rozdziale tej części książki MacIntyre przedstawia początki dociekania filozoficznego, które zawsze zorientowane było na poszukiwanie racjonalnego uzasadnienia i znaczenia prawdy. Każdy człowiek, nie tylko filozof, staje wobec pytań egzystencjalnych, próbując znaleźć odpowiedzi na pytania o naturę i znaczenie życia. W tym kontekście MacIntyre przypomina, że uczeni nie powinni tracić z oczu realnych problemów, z jakimi borykają się ludzie, a dociekanie filozoficzne powinno być pracą dla wspólnego dobra (s. 17-19). W następnym rozdziale MacIntyre zwraca uwagę na trudności w pogodzeniu wiary w Boga z normami filozoficznego dociekania, ponieważ każde twierdzenie (a więc także dotyczące istnienia Boga) jest w filozofii traktowane jako otwarte na kwestionowanie. Człowiek został jednak stworzony jako istota rozumna, a więc również – pytająca, stąd można przyjąć, że dociekanie filozoficzne dotyczące natury rzeczy i Boga nie jest sprzeczne z Jego wolą (s. 21-22). Ostatni rozdział tej części książki MacIntyre poświęca wszystkim trzem interesującym go w pracy zagadnieniom – Bogu, filozofii i uniwersytetom. Dokonuje krótkiej prezentacji genezy powstania szkół wyższych w krajach muzułmańskich (IX w.), Bizancjum (XI w.) i w Europie Zachodniej (XII/XIII). Przypomina, że od początku formy organizacji uniwersytetów i ich programy zakładały poszukiwanie związków filozofii z teologią i świeckimi dyscyplinami naukowymi (s. 25). We współczesnych uniwersytetach, zauważa MacIntyre, takich relacji brakuje, a poszczególne dyscypliny są autonomiczne i samodefiniujące. Akademycy nie są zainteresowani refleksją nad tym, w jaki sposób uprawiana przez nich dziedzina wiedzy przyczynia się do całościowego rozumienia natury i porządku rzeczy – to już nie należy do zadań uniwersytetu (s. 26). MacIntyre zauważa ponadto, że fakt, iż współczesne uniwersytety ograniczyły odwoływanie się do Boga do wydziałów teologii, uczynił ich świecki program bezbożnym. Ta bezbożność to nie tylko kwestia usunięcia Boga z zakresu badanych przedmiotów, ale również wspomniana nieobecność jakiegokolwiek zintegrowanego i całościowego poglądu na rzeczy (s. 27). Tymczasem rozkwit filozofii, będącej społeczną formą badania, jest możliwy tylko dzięki czerpaniu z innych dyscyplin. Jak natomiast stwierdza cytowany przez autora Scott Soames, „filozofia stała się dyscypliną wysoce zorganizowaną, uprawianą przez specjalistów przede wszystkim dla innych specjalistów” (s. 28-29). Tej fragmentacji dociekania i rozumienia przeciwstawia się filozofia teistyczna, szukając innego rodzaju ram akademickich (s. 29).

Druga część omawianej książki to *Prolog do katolickiej tradycji filozoficznej*. Kolejne rozdziały stanowią syntetyczne omówienie poglądów tych myślicieli, którzy jako pierwsi znacząco przyczynili się do rozwoju dziejów katolickiej myśli filozoficznej: w rozdziale piątym – Augustyna; w rozdziale szóstym – Boecjusza, Pseudo-Dionizego i Anzelma; w rozdziale siódmym – myślicieli muzułmańskich (Ibn Siny, Al Ghazalego i Ibn Ruszda) i żydowskich (Majmonidesa). Ostatni, najkrótszy rozdział tej części został poświęcony genezie katolickiej tradycji

filozoficznej. Jak zauważa autor, we wszystkich trzech wielkich średniowiecznych kulturach teistycznych wiara w Boga nie tylko była oczywistością, ale również stanowiła założenie wszelkiego świeckiego dociekania i działalności. Właściwe rozumienie jakiegoś aspektu skończonego świata wynikało z odnoszenia go do jego związku z Bogiem. Teologia była hegemonem wśród dyscyplin akademickich (s. 91). Od około XII wieku nauczycieli i studentów zaczęły jednak coraz bardziej zajmować troski świeckie, szukali zwłaszcza środków do poszerzenia swojej wiedzy przyrodniczej i historycznej (s. 92-93). Potrzebom tym próbowały zaradzić powstające uniwersytety, które z czasem stały się areną intelektualnych sporów i miejscem artykulacji kluczowych dla epoki przekonań (s. 95-97).

Cała trzecia część książki Alasdaira MacIntyre'a została poświęcona św. Tomaszowi z Akwinu i późniejszym myślicielom średniowiecznym. Rozdział dziewiąty dotyczy związku filozofii i ludzkiej wiedzy o Bogu, rozdział dziesiąty – związku filozofii i życia praktycznego (a więc głównie filozofii i teologii moralnej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia cnót), natomiast rozdział jedenasty – koncepcji uniwersytetu, jaka wyłania się z pism Akwinaty (zwłaszcza dotycząca celów nauki uniwersyteckiej oraz organizacji procesu uczenia się, m.in. znaczenia kolejności przyswajania poszczególnych dziedzin wiedzy). Ostatni rozdział tej części książki stanowi syntetyczne omówienie poglądów dwóch innych filozofów scholastycznych – Jana Dunska Szkota i Wilhelma Ockhama.

Czwartą część omawianej pracy MacIntyre poświęca początkom filozofii nowożytnej zauważając, że był to czas, kiedy uniwersytety – charakteryzujące się wymuszoną zgodnością i „sterylnością” poglądów – przestały być już miejscem owocnej debaty, a nowe impulsy do filozoficznego dociekania przychodziły spoza uniwersytetów (s. 150). W rozdziale trzynastym autor omawia przejście filozofii tego czasu od scholastyki do sceptycyzmu. Coraz częstsze podróże uczonych, a także ułatwiająca międzynarodową wymianę myśli wynalazki czy odkrycia geograficzne pogłębiały wśród filozofów niezgodność stanowisk na wiele tematów. Ten stan rzeczy MacIntyre ilustruje odwołując się do poglądów takich filozofów jak Francisco de Vitoria, Juan Gines de Sepúlveda i Francisco Suárez. Epoka renesansu to także czas stawiania w debacie filozoficznej pytań o naturę zdolności ludzkiego rozumu i ich granice (s. 155). W tym kontekście prezentowane są przez MacIntyre'a poglądy francuskich sceptyków, Michele'a de Montaigne'a i Pierre'a Charrona. Drugi i ostatni rozdział tej części poświęca autor prezentacji podstawowych obszarów myśli Kartezjusza, Blaise'a Pascala i Antoine'a Arnaulda.

Ostatniej, piątej części książki MacIntyre poświęcił najwięcej miejsca. W całości dotyczy ona czasów nowożytnych. Rozdział piętnasty stanowi próbę refleksji nad nieobecnością katolicyzmu w filozofii oraz jego powrocie (lata 1700-1850). Wyeksponowano tu poglądy Nicolasa de Melebranche'a oraz Antonia Rosminiego-Serbatiego). Pisząc o absencji myśli katolickiej w debacie filozoficznej oświecenia MacIntyre zauważa, że większość wpływowych myślicieli oświecenia (antykatoli-

ków) utożsamiała Kościół z wstecznictwem i przesądem. Filozofowie katolicy z kolei z dużym opóźnieniem włączali się w debaty wywoływane przez myślicieli przełomu XVIII i XIX wieku (s. 187). Z czasem zaczęto tworzyć nowe formy życia uniwersyteckiego – reformowano dotychczas istniejące uczelnie i powoływano do istnienia inne instytucje oferujące wyższe wykształcenie. Studia teologiczne były zmarginalizowane, pojawiły się natomiast nowe dyscypliny (chemia, ekonomia, studia nad językami nowożytnymi). Uczeni domagali się autonomii swoich dyscyplin i nie poszukiwano już związków między różnymi dziedzinami wiedzy. Uniezależniła się także filozofia (s. 187-189). Badacze katolicycy byli tymczasem przekonani, że materie przedmiotowe poszczególnych dyscyplin powinny być traktowane jako wkład w wiedzę o całości (wszechświecie), do której kluczem jest dociekanie teologiczne. Nowożytne uczelnie rozbiły natomiast wiedzę i rozumienie na części (s. 189). W związku ze wspomnianymi przemianami i wykluczeniem katolickich uczonych z ważnych w tym czasie dociekań oraz z faktem, że wśród świeckich katolików rosło zapotrzebowanie na wykształcenie na poziomie wyższym, hierarchia kościelna postanowiła stworzyć swoim wiernym potrzebne warunki. Pierwszą taką inicjatywą był belgijski uniwersytet katolicki o wielkim znaczeniu, założony w 1425 roku w Louvain (s. 190). W kolejnych wiekach miały pojawić się następne. Szesnasty rozdział omawianej książki prezentuje życie i bogatą myśl nawróconego z anglikanizmu kard. Johna Henry’ego Newmana. Uwaga autora zogniskowała się tu przede wszystkim na Newmanowskiej koncepcji uniwersytetu, która – jak w przypadku wcześniej wspomnianych myślicieli – podkreślała znaczenie szukania związków między poszczególnymi dyscyplinami akademickimi, ponieważ zrozumienie ich poszczególnych części pozwala się zbliżyć do rozumienia wszechświata jako całości (s. 201-202). Newman podkreślał, że status teologii jako nauki nie powinien być podważany, jeśli zakładamy jakąś koncepcję jedności nauk – nie możemy wtedy nie przyznać się, że posiadamy jakąś wiedzę o Bogu (s. 203). Niezwykle aktualne wydaje się spostrzeżenie MacIntyre’a przedstawione w kontekście poglądów Newmana: „Celem uniwersyteckiego kształcenia nie jest przysposobienie studentów do tej czy innej określonej kariery zawodowej, wyposażenie ich w teorię, która później znajdzie użyteczne zastosowania w jakiejś formie praktyki. Celem tym jest przemiana umysłów, ażeby stali się innego rodzaju jednostkami, potrafiącymi owocnie angażować się w rozmowę i debatę, zdolnymi wydawać sądy oraz stosować do poszczególnych złożonych zagadnień argumenty i wglądy zaczerpnięte z różnorodnych dyscyplin” (s. 204). W następnym rozdziale MacIntyre wskazuje na znaczenie dwóch encyklik papieży-filozofów (*Aeterni Patris* Leona XIII i *Fides et Ratio* Jana Pawła II) dla toczącej się wówczas i dziś debaty na temat relacji filozofii i teologii. Przy tej okazji wspomniano sylwetki tak ważnych dla katolickiej myśli filozoficznej uczonych jak Jacques Maritain, Henri Bergson i Étienne Gilson, poświęcono im jednak, niestety, niezwykle mało miejsca (temu ostatniemu filozofowi – jeden



akapit). Pisząc z kolei o działających w tym samym czasie katolickich filozofach nietomistycznych (Jacques Chevalier, Emmanuel Mounier i Gabriel Marcel), MacIntyre poświęcił im po zdaniu (*sic!*). Nieco więcej napisał natomiast o Edmundo Husserlu i fenomenologach (przede wszystkim Edycie Stein), a także o Ludwigu Wittgensteinie i badaczach, którzy inspirowali się jego myślą (m.in. brytyjskiej filozofce analitycznej, G.E.M. Anscombe). Kolejny rozdział omawianej książki autor przeznaczył na głębszą analizę wspomnianej wcześniej encykliki *Fides et Ratio* Jana Pawła II, traktując ją jako źródło cennych odpowiedzi na pytanie, czym jest katolicka tradycja filozoficzna i jak rozumieć obecne zadania filozofii katolickiej. MacIntyre wspomina w tym rozdziale także o lubelskiej szkole filozoficznej (s. 225-226 oraz 230). Komentarz autora do encykliki polskiego papieża, w której Jan Paweł II prezentuje katalog nazwisk filozofów, dzięki którym kształtowała się na przestrzeni dziejów katolicka tradycja filozoficzna, ma wiele wspólnego z jego własną książką: „Nasze obecne problemy filozoficzne i nasze obecne bogactwo filozoficznej myśli stawały się tym, czym są dzisiaj, w toku dociekań i debat naszych poprzedników i dopiero wtedy stają się one w pełni zrozumiałe, kiedy rozumie się je jako wypływające z tych dziejów” (s. 233). Wieńczący ostatnią część omawianej publikacji rozdział *Uniwersytety, filozofia i Bóg w naszych czasach* (niestety, niezbyt obszerny) nawiązuje do części pierwszej książki i to te dwa fragmenty pracy wydają się być szczególnie cenne, stanowiąc dość obszerny komentarz autorski MacIntyre’a. Szkocki uczyony pyta w tym rozdziale, co to znaczy być katolickim filozofem dzisiaj? Pyta także o środowisko społeczne, w którym zazwyczaj funkcjonują akademicy filozofowie, czyli o uniwersytet badawczy. Dostrzega jego sukcesy na trzech polach: badań naukowych, dostarczania wyspecjalizowanych kadr kapitalistycznemu społeczeństwu oraz generowania zysków. Zauważa, że „uniwersytety badawcze w początkach dwudziestego pierwszego stulecia są świetnie prosperującymi korporacjami biznesowymi (...), przejawiającymi wszystkie zachłanne ambicje takich korporacji” (s. 237-238). Tak zorganizowane uniwersytety tracą z pola widzenia dwie rzeczy: szerszy sens dociekania związków między dyscyplinami i troskę o takie dociekanie, a także koncepcję dyscyplin, w ramach której „uznaje się, że każda z nich wnosi własny wkład w jedno wspólne przedsięwzięcie, którego zasadniczym celem nie jest ani przysporzenie korzyści gospodarce, ani przyspieszenie karier studentów, lecz zdobycie przez nauczycieli i studentów pewnego rodzaju rozumienia, wspólnego jednym i drugim” (s. 238-239). Zauważając, że współczesne uniwersytety – wbrew nazwie – nie reprezentują żadnej określonej koncepcji wszechświata, nie są zresztą w ogóle zainteresowane budowaniem jakiejś całości, MacIntyre sugeruje (za Clarkiem Kerrem) zmianę nazwy uniwersytetu na „multiwersytet” (s. 239). Aby uzasadnić wspólny wielu myślicielom katolickim punkt widzenia dotyczący pożądaną koncepcji uniwersytetu, MacIntyre rozważa, co mówi się o człowieku z punktu widzenia głównych dyscyplin naukowych (m.in. chemii, biologii, historii,

ekonomii, psychologii i socjologii). Definicje te prezentują naturalnie jakiś wycinkowy obraz człowieka, zależny od zainteresowań reprezentantów danej dyscypliny. MacIntyre zwraca jednak uwagę na dodatkowy problem – jak te ujęcia mają się do siebie wzajemnie i na czym polega jedność człowieka? W przeszłości poszukiwaniem odpowiedzi na te pytania zajmowała się filozofia, która pozwalała badaczom uzyskać głębsze rozumienie własnej dyscypliny i jej związków z innymi dziedzinami wiedzy (s. 239-240). Filozofowie teistyczni (katolicy, żydowscy, muzułmańscy) dowodzili, że filozofowie nie będą mogli kontynuować tego zadania, jeśli nie uświadomią sobie, że adekwatne zrozumienie każdej dyscypliny naukowej jest możliwe dopiero przez pryzmat ich związku z teologią. MacIntyre wskazuje dwie przyczyny takiego stanu rzeczy: po pierwsze, jedność i zrozumiałość wszechświata można adekwatnie uchwycić tylko poprzez związki jego różnych części z Bogiem, a po drugie – pełne zrozumienie integralności człowieka i ludzkiej natury również wymaga perspektywy teistycznej. Tymczasem, jak zauważa autor, ani teologia ani filozofia nie znajdują we współczesnym uniwersytecie badawczym należnego im miejsca. Teologia została wygnana z uniwersytetu badawczego, a filozofia nie budzi większego zainteresowania (s. 240). „Wyobrażenie, że ludzie *potrzebują* filozofii, że filozofia artykułuje pytania, których zadawanie jest kluczowe dla ludzkiego rozwoju, i zachęca do odpowiadania na te pytania – to wyobrażenie o filozofii jest całkowicie obce etosowi uniwersytetu badawczego” (s. 241). Wydaje się to dość zrozumiałe, jeśli zwrócimy uwagę na rynkowy kontekst, w jakim funkcjonują współczesne uczelnie. Słowo „rozwój” kojarzy się dzisiaj wielu studentom i nauczycielom niemal wyłącznie z karierą zawodową (a ta często utożsamiana jest przede wszystkim z perspektywą wzrostu wynagrodzenia). MacIntyre zwraca również uwagę na problem nadmiernej specjalizacji filozofów i używania przez nich hermetycznego języka, zrozumiałego bardzo często wyłącznie dla specjalistów i to zainteresowanych podobną problematyką badawczą. Tymczasem Jan Paweł II w encyklice *Fides et Ratio* przypomina, że filozofować należy w taki sposób, by nie tracąc ścisłości ani głębi rozważań, zwracać się ku autentycznym troskom ludzkim, które przecież stanowią fundament refleksji filozoficznej. Alasdair MacIntyre stwierdza w tym kontekście, że jednym z najważniejszych współcześnie zadań, stojących przed filozofem katolickim, jest realizacja tego papieskiego wskazania (s. 241). Od filozofów katolickich wymaga się, szczególnie dzisiaj, otwartości na dialog – zarówno wewnątrz samej tradycji katolickiej myśli filozoficznej, jak i między jej protagonistami a tymi filozofami, z którymi się nie zgadzamy. W związku z faktem, że w ujęciu tradycji katolickiej filozofia pełni funkcję scalającą między teologią a dyscyplinami świeckimi, filozofowie katolicy nie mogą prowadzić swojej refleksji w izolacji od nich. Środowisko uniwersytetu nie jest jednak współcześnie sprzyjającym środowiskiem do realizacji celów, jakie przyświecają katolickim myślicielom. Można byłoby zatem wiązać większe nadzieje z uniwersytetami katolickimi, ale – podobnie jak MacIntyre – możemy

zauważyć, że współcześnie (zwłaszcza na Zachodzie) naśladową one coraz częściej w sferze struktury i celów uczelnie świeckie, „nie bardzo przy tym czując, że coś tu jest naprawdę nie w porządku” (s. 246). Instytucjonalne perspektywy rozwijania katolickiej tradycji filozoficznej nie są zatem obiecujące, MacIntyre jednak nie traci nadziei na szansę pomyślniej realizacji ambicji filozofów katolickich i postulowanej przez nich koncepcji uniwersytetu – zauważa bowiem, że historia katolickiej tradycji filozoficznej to właśnie dzieje nieustannych trudności stojących przed konfesyjnie zorientowanymi filozofami oraz ich przewycięzania (s. 246).

Jednoznaczna ocena książki MacIntyre nie jest zadaniem łatwym. Przewidując stawiane pod swoim adresem przez czytelników zarzuty, szkocki filozof uprzedził we wstępie, że jest otwarty na krytykę. Ma świadomość, że w zależności od osobistych sympatii czytelnik może być zawiedziony nie dość pogłębioną analizą niektórych stanowisk filozoficznych lub wręcz ich brakiem. Próbując jednak bronić konceptu MacIntyre’a, należy przypomnieć, że książka powstała na bazie jego wykładów przeznaczonych dla studentów jednego z amerykańskich uniwersytetów. Książkę tę polecić można jednakże nie tylko studentom, ale wszystkim osobom, które potrzebują przejrzystego wprowadzenia w problematykę związku między Bogiem a akademicką refleksją filozoficzną oraz poszukują wartościowej inspiracji do dalszych, pogłębionych studiów nad bogatymi dziejami katolickiej tradycji filozoficznej.

*Klaudyna Bociek*